



T.C.

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**YÜKSEK**  
**LİSANS**  
**TEZİ**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ**  
**ÇOCUKLARIN KARAR VERMELERİNE**  
**VE KARAR VERMEYE KATILIMLARINA**  
**YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ VE**  
**UYGULAMALARI**

**TUĞÇE ÖZELOĞLU**

**İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS**  
**PROGRAMI**

**Antalya, 2019**

**T.C.  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI  
İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN KARAR VERMELERİNE VE  
KARAR VERMEYE KATILIMLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN  
GÖRÜŞLERİ VE UYGULAMALARI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Tuğçe ÖZELOĞLU**

**Danışman:**

**Prof. Dr. Fatma ÜNAL**

**Antalya, 2019**

## **DOĞRULUK BEYANI**

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel etik ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım araştırmaların kaynakçalarda gösterilenlerden oluştuğunu ve bu kaynakları her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

25.07.2019

Tuğçe ÖZELOĞLU

T.C.  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Tuğçe ÖZELOĞLU'nun bu çalışması 25.07.2019 tarihinde jürimiz tarafından **İlköğretim** Anabilim Dalı **İlköğretim** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir

İMZA

**Başkan** : **Prof. Dr. Cem Oktay GÜZELLER**  
Akdeniz Üniversitesi  
Turizm Fakültesi  
Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü



**Üye** : **Dr. Öğr. Üyesi Özge Metin ASLAN**  
Alaaddin Keykubat Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Temel Eğitim Bölümü  
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı



**Üye (Danışman): Prof. Dr. Fatma ÜNAL**  
Akdeniz Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Temel Eğitim Bölümü  
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı



**YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN KARAR VERMELERİNE VE KARAR VERMEYE KATILIMLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ VE UYGULAMALARI**

**ONAY:**Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun .....tarihli ve.....sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ

Enstitü Müdürü

## TEŞEKKÜR

Benim için bir danıŐmandan çok daha öte olan, aslında buraya kelimelelere sığdıramayacağım duygular beslediğim çok değerli danıŐmanım Prof. Dr. Fatma ÜNAL'a, her Şeyden önce bana her an yanımda olduğunu hissettirdiği, her konuda yol gösterdiği, sevgisini ve anlayıŐını hiçbir zaman esirgemediği ve lisans eğitimimden başlayarak benim bu aşamaya gelmemde üzerimdeki emeiği için çok teşekkür ediyorum. KiŐiliđiyle, bilgi birikimi ve deneyimiyle, eğitime olan bakış açısıyla her zaman örnek alacağım, birlikte çalıŐmaktan ve öğrencisi olmaktan onur duyduğum değerli hocama saygı ve Őükranlarımı sunuyorum.

Lisans eğitimimden bu yana eğitime ve çocuğa olan bakış açısıyla meslek hayatıma yön veren, bilgi, tecrübe ve desteğini esirgemeyen değerli hocam Dr. Öğretim Üyesi Hale KOÇER'e teŐekkürlerimi sunarım.

İhtiyacım olan her an bilgisini ve görüşlerini benimle paylaŐan ve yüksek lisans tezimi hazırlamamda desteğini esirgemeyen çok değerli hocam Prof. Dr. Cem Oktay GÜZELLER'e Őükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans öğrenimimin bana kazandırdığı sevgili arkadaŐım Öğr. Gör. Seda ESKİDEMİR MERAL'e dostluğu ve her zaman gösterdiği desteği için teŐekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans tezimin hazırlık sürecindeki yoğunluğumda bana gösterdikleri desteklerinden dolayı sevgili arkadaŐlarım Nilüfer BAŐER ve Canan ÖĞÜNÇ'e çok teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemdeki en büyük emeiği olan, aldığım kararlarda her zaman yanımda olan ve destekleyen canım annem AyŐe ÖZBEK, babam Halim ÖZBEK ve kardeŐim Tunahan ÖZBEK'e sonsuz teŐekkürlerimi sunarım.

Sevgili eŐim Yusuf ÖZELOğLU'na bu süreçte göstermiş olduğu desteği için çok teşekkür ederim.

## ÖZET

### OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN KARAR VERMELERİNE VE KARAR VERMEYE KATILIMLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ VE UYGULAMALARI

ÖZELOĞLU, Tuğçe

Yüksek Lisans, İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fatma ÜNAL

Temmuz 2019, 130 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların karar vermelerine ve karar vermeye katılımlarına yönelik öğretmen görüşlerinin ve uygulamalarının belirlenmesidir. Araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Antalya ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 56 farklı resmi okul öncesi eğitim kurumunda görev yapmakta olan 211 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlere ait verilerin elde edilmesinde "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Karar Vermelerine ve Karar Vermeye Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerini Belirleme Anketi" ile, araştırmanın nitel verileri ise "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ve "Eğitim Ortamı Gözlemleri" ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler araştırma sorularına bağlı olarak betimsel istatistik ve içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin genel olarak çocukların karar verme becerisi ile ilgili bir fikir sahibi oldukları, öğretmenlerin %53.8'inin bazı konularda (oynamak istedikleri oyuna, giymek istedikleri kıyafete karar verme gibi), %46.1'inin ise çocukların her konuda karar verebileceklerini belirttikleri bulgulanmıştır. Öğretmenlerin çoğu (%92.8) tehlikeli olan durumlarda (çocukların kendilerine ve çevresine zarar verebileceği gibi) çocukların karar vermelerine izin verilemeyeceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tümü çocukların karar verme kapasitelerinin olduğunu, karar verme becerisinin de çocuklara sunulan karar verme fırsatlarına bağlı olarak geliştiğini, karar verme becerisinin gelişiminde özellikle ailelerin çocuğa karşı tutumunun önemli bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Çocukların karar vermelerine fırsat verilmesine ilişkin olarak, öğretmenlerin çocuklara karar verme olanağı sundukları, ancak çocukların aldıkları bu kararlara müdahale edebilecekleri belirlenmiştir. Ayrıca, eğitim ortamında gerçekleştirilen tüm etkinliklere çocukların mutlaka katılması gerektiğini düşündükleri de bulgulanmıştır.

Öğretmenlerin çoğunun eğitim programının hazırlanmasında ve uygulanmasında çocukların birçok konuda karar verebileceğini ve karar vermeye

katılabileceklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Ancak gözlem bulgularında, çocukların yapacakları çalışmayı seçme, çalışmanın nasıl yapılacağı ve hangi materyallerin kullanılacağı gibi durumlarda karar vermeye dahil edilmediği görülmüştür.

Çocuklarda karar verme becerisinin okul öncesi dönemde gelişiminin desteklenmesinin önemi ve eğitim ortamında çocukların bu becerilerinin gelişiminin nasıl desteklenebileceği ile ilgili öğretmenlere eğitimler verilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Okul Öncesi Eğitim, Karar Verme, Karar Vermeye Katılım*

## ABSTRACT

### TEACHERS' OPINIONS AND PRACTICES REGARDING PRESCHOOL CHILDREN'S DECISION-MAKING AND THEIR PARTICIPATION IN DECISION-MAKING

ÖZELOĞLU, Tuğçe

Master's Degree, Department of Primary Education

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Fatma ÜNAL

July 2019, 130 Pages

This study aims to identify the teachers' opinions and practices regarding preschool children's decision-making and their participation in decision-making. The research was conducted by employing mixed methods which comprised both qualitative and quantitative research methods. The study group of the research was consisted of 211 preschool education teachers assigned at 56 different public preschool education institutions affiliated to the Ministry of National Education in the province of Antalya. "Demographic Information Form" was used in obtaining the data on teachers in the sample. The quantitative data of the research were obtained with "Survey for Identifying Teachers' Opinions and Practices Regarding Preschool Children's Decision-making and Their Participation in Decision-making", while the qualitative data were obtained through "Semi-structured Interview Form" and "Observations of Educational Setting". The data obtained were then analyzed by using descriptive statistics and content analysis based on the research questions.

The research data show that the teachers in general had an opinion regarding children's decision-making skills and that while 53.8% of teachers stated that children can make decisions in some topics (deciding the game they want to play, the clothes they would like to wear etc.), 46.1% of them said that children can make decisions in any topic. The majority of teachers (92.8%) stated that children cannot be allowed to make decisions in harmful cases (where the child could possibly hurt himself/herself or his/her surroundings). All of the participant teachers said that children have the capacity to make decisions, their decision-making skills improve depending on the decision-making opportunities they are offered and that the attitude of families towards children in particular play an important role in the development of decision-making skills of the child.

With regards to allowing children to decide, it was discovered that teachers do give chance to children to make decisions, but they also may interfere with these decisions. In addition, they asserted that children must be involved in all activities carried out in the educational setting.



It was observed that the majority of teachers think that children can make decisions in many subjects during curriculum preparation and implementation and can participate in decision-making. However, in observation findings, it was seen that children were not included in the decision-making process in situations such as selecting the activity they would do, how they would do it and which materials to use for the selected activity.

Thus, it is recommended that teachers should receive trainings on the importance of supporting the development of decision-making skills in preschool children and as to how these skills can be promoted in educational setting.

**Keywords:** *Preschool Education, Decision-making, Participation in decision-making*

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	X

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı .....	3
1.3 Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri.....	3
1.3.1 Alt Problemler.....	3
1.4 Araştırmanın Önemi.....	3
1.5 Araştırmanın Varsayımları (Sayılıtlar).....	4
1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.7 Tanımlar.....	4

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Karar Verme Kavramı.....	6
2.1.1 Karar Verme Süreci.....	7
2.1.2 Karar Verme Sürecini Etkileyen Etmenler.....	10
2.1.3 Karar Verme Kuram ve Modelleri.....	13
2.1.3.1 Klasik Karar Verme Kuramı.....	13
2.1.3.2 Gelatt'ın Karar Verme Modeli.....	13
2.1.3.3 Hilton'un Karar Verme Modeli.....	14
2.1.3.4 Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı.....	14

2.1.3.5	Fayda Kuramı.....	15
2.2	Bilişsel Gelişim.....	16
2.2.1	Jean Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı.....	16
2.2.1.1	Piaget'in Bilişsel Gelişim Evreleri ve Özellikleri.....	17
2.2.1.1.1	Duyusal Motor Dönem.....	17
2.2.1.1.2	İşlem Öncesi Dönem.....	18
2.2.1.1.3	Somut İşlemler Dönemi.....	20
2.2.1.1.4	Soyut İşlemler Dönemi.....	21
2.2.2	Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı.....	22
2.2.2.1	Eylemsel Dönem.....	22
2.2.2.2	İmgesel Dönem.....	22
2.2.2.3	Sembolik Dönem.....	22
2.2.3	Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Teorisi.....	23
2.3	Çocukta Karar Verme Süreci.....	24
2.3.1	Çocukta Karar Vermenin Gelişimi.....	24
2.3.2	Okul Öncesi Eğitimde Karar Verme.....	29
2.3.3	Karar Verme Sürecine Katılım.....	32
2.3.4	Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Karar Verme Becerisinin ve Karar Vermeye Katılımın Desteklenmesi.....	33
2.4	Çocuklarda Karar Verme Becerisi ve Çocukların Karar Vermeye Katılımı İle İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar.....	36
2.5	Çocuklarda Karar Verme Becerisi ve Çocukların Karar Vermeye Katılımı İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	41

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

3.1	Araştırma Modeli.....	44
3.2	Evren ve Örneklem.....	45
3.3	Veri Toplama Araçları.....	47
3.3.1	Öğretmen Demografik Bilgi Formu.....	47
3.3.2	Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Karar Vermelerine ve Karar Vermeye Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerini Belirleme Anketi.....	48
3.3.2	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	49

3.3.4 Eğitim Ortamı Gözlemleri.....	49
3.4 Verilerin Toplanma Süreci.....	50
3.5 Verilerin Analizi.....	52
3.5.1 Nicel Verilerin Analizi.....	52
3.5.2 Nitel Verilerin Analizi.....	52

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

4.1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Karar Vermelerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	54
4.1.1 Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular.....	54
4.1.2 Görüşme Sonucu Elde Edilen Bulgular.....	58
4.1.2.1 Birinci Soruya Ait Bulgular.....	58
4.1.2.2 İkinci Soruya Ait Bulgular.....	61
4.1.2.3 Üçüncü Soruya Ait Bulgular.....	65
4.2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin, Eğitim Ortamında Çocukların Karar Verme Becerisini Destekleyici Çevre Düzenlenmesine Yönelik Görüşleri ve Uygulamalarına İlişkin Bulgular.....	68
4.2.1 Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular.....	68
4.2.2 Gözlem Sonucunda Elde Edilen Bulgular.....	71
4.2.2.1 Sınıfta Yer Alan Merkezlerin Durumu.....	71
4.2.2.2 Merkezlerin Çocukların Rahat Ulaşabileceği Şekilde Düzenlenmesi.....	72
4.3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin, Çocukların Karar Verme Becerisini Desteklemeye Yönelik Eğitim Programı Hazırlanmasına ve Uygulanmasına İlişkin Görüşleri ve Uygulamalarına İlişkin Bulgular.....	72
4.3.1 Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular.....	72
4.3.2 Görüşme Sonucunda Elde Edilen Bulgular.....	79
4.3.2.1 Dördüncü Soruya Ait Bulgular.....	79
4.3.2.2 Beşinci Soruya Ait Bulgular.....	82
4.3.3 Gözlem Sonucunda Elde Edilen Bulgular.....	86
4.3.3.1 Eğitim Programının Hazırlanmasına İlişkin Gözlem Bulguları.....	86

4.3.3.1.1 Yapacakları Çalışmaları Seçme Konusunda Çocuklara İnisiyatif Tanınması.....	87
4.3.3.1.2 Yapılan Etkinliklerde Hangi Materyallerin Kullanılacağı Hakkında Çocuklara İnisiyatif Tanınması.....	88
4.3.3.1.3 Etkinliklerin Nasıl Yapılacağı Hakkında Çocuklara İnisiyatif Tanınması.....	90
4.3.3.2 Eğitim Programının Uygulanmasına İlişkin Gözlem Bulguları....	91
4.3.3.2.1 Programın Uygulanması Sırasında Çocukların, Birlikte Çalışmak İstedikleri Arkadaşlarını Seçmelerine İnisiyatif Tanınması.....	92
4.3.3.2.2 Çocukların Ne Yapacaklarına Karar Verebilmeleri İçin Onlara Yeterli Zaman Tanınması.....	93
4.3.3.2.3 Eğitim Programının Uygulanmasında Esnek Eğitim Durumlarına Yer Verilmesi.....	96
4.3.3.2.4 Eğitim Ortamında, Çocukların Karar Verme Becerilerini Desteklemek Amacıyla Küçük Grup Etkinliklerine Yer Verilmesi.....	98
4.3.3.2.5 Eğitim Ortamında, Büyük Grup Etkinliklerine Katılımlarının Çocukların Tercihlerine Bırakılması.....	100

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma.....	104
5.2 Öneriler.....	113
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>114</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>123</b>
<b>Ek 1: Demografik Bilgi Formu.....</b>	<b>123</b>
<b>Ek 2: Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Karar Vermelerine ve Karar Vermeye Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerini Belirleme Anketi.....</b>	<b>125</b>
<b>Ek 3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....</b>	<b>126</b>
<b>Ek 4: Eğitim Ortamı Gözlem Formu.....</b>	<b>127</b>
<b>Ek 5: İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı.....</b>	<b>128</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>129</b>
<b>İNTİHAL RAPORU.....</b>	<b>130</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı.....	45
Tablo 3.2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları .....	46
Tablo 3.3. Beşli Dereceleme Ölçeğinin Puan Sınırları.....	52
Tablo 4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Karar Vermelerine Yönelik Görüşleri.....	54
Tablo 4.2. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Karar Verme Kapasiteleri ve Sınırlılıklarına İlişkin Bulgular .....	59
Tablo 4.3. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Karar Vermelerine Hangi Durumlarda ve Ne Ölçüde İzin Verilebileceğine İlişkin Bulgular .....	61
Tablo 4.4. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Karar Vermelerine Hangi Durumlarda ve Ne Ölçüde İzin Verilemeyeceğine İlişkin Bulgular .....	63
Tablo 4.5. Çocukların Karar Vermeye Katılmalarının Ne Anlam İfade Ettiği ve Çocukların Karar Vermeye Katılmalarının Ne Yönden Önemli Olduğuna İlişkin Bulgular .....	66
Tablo 4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Karar Verme Becerisini Destekleyici Çevre Düzenlenmesine Yönelik Görüşleri.....	68
Tablo 4.7. Sınıflarda Yer Alan Merkezlerin Durumu .....	71
Tablo 4.8. Merkezlerin Çocukların Rahat Ulaşabileceği Şekilde Düzenlenmesi.....	72
Tablo 4.9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Karar Verme Becerisini Desteklemeye Yönelik Eğitim Programı Hazırlanmasına ve Uygulanmasına İlişkin Görüşleri.....	72
Tablo 4.10. Eğitim Ortamında Çocukların Karar Vermeye Hangi Durumlarda ve Nasıl Dahil Edilebileceğine İlişkin Bulgular.....	80
Tablo 4.11. Eğitim Ortamında Çocukların Karar Vermeye Dahil Edilmesinde Karşılaşılan Güçlükler ve Sınırlılıklara İlişkin Bulgular.....	83
Tablo 4.12. Yapacakları Çalışmaları Seçme Konusunda Çocuklara İnisiyatif Tanınması İle İlgili Gözlem Bulguları.....	87
Tablo 4.13. Yapılan Etkinliklerde Hangi Materyallerin Kullanılacağı Hakkında Çocuklara İnisiyatif Tanınması İle İlgili Gözlem Bulguları.....	88

Tablo 4.14. Etkinliklerin Nasıl Yapılacağı Hakkında Çocuklara İnisiyatif Tanınması İle İlgili Gözlem Bulguları.....	90
Tablo 4.15. Programın Uygulanması Sırasında Çocukların, Birlikte Çalışmak İstedikleri Arkadaşlarını Seçmelerine İnisiyatif Tanınması İle İlgili Gözlem Bulguları.....	92
Tablo 4.16. Çocukların Ne Yapacaklarına Karar Verebilmeleri İçin Onlara Yeterli Zaman Tanınması İle İlgili Gözlem Bulguları.....	94
Tablo 4.17. Eğitim Programının Uygulanmasında Esnek Eğitim Durumlarına Yer Verilmesi İle İlgili Gözlem Bulguları.....	96
Tablo 4.18. Eğitim Ortamında, Çocukların Karar Verme Becerilerini Desteklemek Amacıyla Küçük Grup Etkinliklerine Yer Verilmesi İle İlgili Gözlem Bulguları....	98
Tablo 4.19. Eğitim Ortamında, Büyük Grup Etkinliklerine Katılımlarının Çocukların Tercihlerine Bırakılması İle İlgili Gözlem Bulguları.....	100
Tablo 4.20. Öğretmenlerin Çocukların Karar Verme Becerilerini ve Karar Vermeye Katılımlarını Destekleyici Uygulamalarının Çalıştıkları Okul Türüne İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları.....	102

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde, çalışmanın yapılmasının gerekçesi olan problem durumu ortaya konularak, araştırmanın amacı, araştırmanın problemi ve alt problemlerinden bahsedilmiş ve araştırmanın önemi vurgulanmıştır. Daha sonra araştırmanın varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada geçen tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Yaşamımız boyunca sık sık karar vermek durumunda kalmaktayız. Bu kararlar; günlük hayatımızın rutini içerisinde almış olduğumuz basit kararlar olabildiği gibi, sosyal ilişkilerimizde, mesleki hayatımızda, özel hayatımızda ya da siyasi konularda vb. birçok alanda önemli sonuçlar doğuran kararlar da olabilmektedir. Bazı durumlarda çok kolay bir şekilde karar verirken, bazen de uzun bir süre düşünüp yine de karar vermekte zorlanabilmekteyiz. Bazen doğru karar vererek istediğimiz amaca ulaşabilirken, bazen de yanlış karar vererek bu durum belki de hayatımız için önemli kayıplara neden olabilmektedir. Birçok yetişkin bireyin karar vermesi gereken bir durumla karşı karşıya kaldığında, karar vermekte zorlandığı ve bir tercih yapamadığı için erteleme eğilimi gösterebilmektedir. Karar verme, öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir beceridir. Hayatımızın ilerleyen dönemlerinde sağlıklı ve doğru kararlar verebilmek için, erken yaşlardan itibaren bu becerinin desteklenmesi büyük bir önem taşımaktadır.

Okul öncesi dönem, çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin oldukça hızlı olduğu ve bu gelişim alanlarıyla ilgili temel becerilerin kazanıldığı bir dönemdir. Bu dönem, insan hayatının en önemli yıllarıdır. İnsanın ileriki yaşamı için gerekli olan birçok becerinin kazanılması için kritik bir dönemdir. Karar verme becerisi de bunlardan biridir. Küçük yaşlardan itibaren aslında çocuklar seçim yapmaya ve karar vermeye başlarlar. Ne renk oyun hamuru oynayacağı, bir yere giderken yanına hangi oyuncu alacağı, hangi oyunu oynayacağı gibi birçok durumda karar vermektedirler.

Karar verme becerisi, bilişsel bir süreç olup insanın en temel yaşam becerilerinden biridir (Çoban ve Hamamcı, 2006). Genel şekliyle karar verme; bir ihtiyaç anında bu ihtiyacın giderilmesi amacıyla ulaşılmak istenen amaçların belirlenmesi, gerekli olan bilgilerin toplanması, bu bilgilerin değerlendirilmesi, seçeneklerin oluşturulması ve bu seçenekler arasından duruma en uygun olanının seçilmesi olarak ifade edilmektedir (Güçray, 2001). Karar verme süreci, problemi belirleme, alternatifleri tespit etme, düşünme, anlama, değerlendirme, yaratıcı problem çözme gibi birçok bilişsel beceriyi içermektedir. Bu becerilerin gelişimi



belirli bir süreç gerektirmektedir. Bunun için okul öncesi dönemde bahsedilen becerilerin gelişimi, yani temelde karar verme becerisinin gelişiminin desteklenmesi gerekmektedir.

Eğitim, bebeklik döneminden itibaren ailede başlar. Elbette aile de okul dönemi de karar verme becerisinin gelişimi için kritik bir öneme sahiptir. Ancak karar verme sürecinin içerdiği üst düzey bilişsel beceriler ve dolayısıyla karar verme becerisinin gelişimi için uygun ortamlar oluşturma ve uygun yaşantılar oluşturma söz konusu olduğunda kuşkusuz ki okul öncesi öğretmenlerinin rolü çok daha önemlidir.

Pekdoğan (2015) tarafından anaokuluna devam eden 5-6 yaş çocuklarının karar verme becerilerinin gelişiminde "Karar Verme Becerileri Eğitim Programının" etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, araştırmacı tarafından deney grubunu oluşturan çocuklara on hafta boyunca "Karar Verme Becerileri Eğitim Programı" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların aldıkları puanlara bakıldığında, bu programa katılan çocukların lehinde anlamlı fark bulunmuştur. Eğitim programının kalıcılığına yönelik yapılan kalıcılık testinde de eğitim programının etkisinin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız Demirtaş ve Sucuoğlu'nun (2009), 6 yaş grubunda aktif öğrenme gruplarına yeni başlayan ve aktif öğrenme süreçlerinde deneyimsiz olan çocuklar ile 4 yaşından beri bu eğitimi alan deneyimli çocukların karar verme süreçlerini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmanın sonucunda, aktif öğrenme yönteminde deneyimli öğretmen- deneyimli çocuk grubunda karar verme süreci ile ilgili çok daha fazla alternatiflerin üretildiği gözlenmiştir. Karar verme sürecinde bu gruptaki çocukların; daha çok birlikte konuşma, düşündükten sonra karar verme ve herkesin fikrini söylemesi gibi alternatiflerden bahsettikleri görülmüştür. Ayrıca kendilerini daha rahat ifade ettikleri, soruları kolay ve detaylı bir şekilde cevapladıkları gözlenmiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, ülkemizde okul öncesi dönemdeki çocukların karar verme becerisine ilişkin öğretmen görüşleri ile karar verme becerilerini desteklemeye yönelik öğretmenlerin eğitim ortamlarındaki uygulamalarının incelenmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Karar verme becerisinin gelişimi, çocuklara sunulan karar verme fırsatlarına bağlıdır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin bu fırsatları yaratacak nitelikte eğitim ortamları sunmaları ve buna uygun plan yapmaları gerekmektedir. Bu durumda okul öncesi öğretmenlerinin çocukların karar vermelerine ilişkin bakış açıları oldukça önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda yapılan bu araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların karar vermelerine ve karar vermeye katılmalarına yönelik öğretmenlerin görüşlerinin neler olduğu ve eğitim ortamlarında ne tür uygulamalarının olduğu incelenmiştir.

## **1.2 Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların karar vermelerine ve karar vermeye katılımlarına yönelik öğretmen görüşlerinin ortaya konulması ve uygulamalarının incelenmesidir.

## **1.3 Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri**

Araştırmanın problemi, Antalya ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi dönemdeki çocukların karar vermelerine ve karar vermeye katılımlarına yönelik görüşleri ve uygulamalarını belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

### **1.3.1 Alt Problemler**

1. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların karar vermelerine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin, eğitim ortamında çocukların karar verme becerisini destekleyici çevre düzenlenmesine yönelik görüşleri ve uygulamaları nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların karar verme becerisini desteklemeye yönelik eğitim programı hazırlanmasına ve uygulanmasına ilişkin görüşleri ve uygulamaları nelerdir?

## **1.4 Araştırmanın Önemi**

Bilişsel bir süreç olan karar verme becerisi, insanın en önemli yaşam becerilerinden biridir. İnsanın hayatında gerçekleştirdiği birçok eylem karar verme sürecini içermektedir (Çoban ve Hamamcı, 2006). Öyle ki, bazı durumlarda verdiğimiz kararlar hayatımızı şekillendirebilecek ölçüde önemlidir. Yaşamın gitgide daha da karmaşıklaşması, karşımıza çıkan alternatiflerin çoğalması, yaşadığımız sorunlar karşısında her an vermemiz gereken kararların var olması, karar verme becerisinin çocukluktan itibaren kazandırılmasını gerekli kılmaktadır.

Okul öncesi dönem, insan yaşamının temelini oluşturan önemli bir dönemdir. Bireylerin potansiyelinin en yüksek seviyede geliştirilebilmesi, yalnızca erken dönemde imkanlar sağlanmasıyla mümkün olabilecektir. Bu nedenle hayatın ilk yıllarında verilen eğitimin, bireylerin gelişmesinde oldukça önemli bir rolü vardır. Okul öncesi dönem, bu bakımdan hayati bir önem taşımaktadır (Oktay, 2007). Çocuklara sunulacak olan yaşantıların bu kadar önemli olduğu bu dönemde, en büyük görev okul öncesi öğretmenlerine düşmektedir.

Hayatımızı büyük ölçüde etkileyen karar verme becerisinin temellerinin erken yaşlarda atıldığı düşünüldüğünde, bu çalışmanın okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda karar verme becerisi ile ilgili farkındalıklarının oluşmasına katkı sağlayacağı ve eğitim ortamlarında karar verme becerilerini desteklemeye yönelik uygulamalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, ülkemizde okul öncesi dönemde karar verme becerisine yönelik bir çalışma olmadığı, okul öncesi dönemdeki çocukların karar vermeye katılımı ile ilgili ise sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Yapılan bu çalışmanın daha sonra yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı beklenmektedir.

### 1.5 Araştırmanın Varsayımları (Sayıtlar)

Bu araştırmada;

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarına vermiş oldukları yanıtlarının gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttığı,
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında yapılan gözlemler sırasında doğal davrandıkları ve görüşme sorularına içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.

### 1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi dönemdeki çocukların karar vermelerine ve karar vermeye katılımlarına yönelik görüşleri ve uygulamaları ile sınırlı tutulmuştur.
- Araştırma Antalya ili merkez ilçeleri ve Serik ilçesine bağlı anaokulları ve ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleriyle,
- Araştırmanın verileri veri toplama aracı olarak kullanılan anket formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve eğitim ortamlarında yapılan 3 günlük gözlemlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

### 1.7 Tanımlar

- **Karar verme:** Karar verme, karar veren bireyin farklı seçeneklerle karşı karşıya kaldığı zamanlarda, bu seçenekler arasından kendi amaçlarına uyan, kendi belirlediği belirli ölçülere göre en elverişli olanını seçebilmesidir (Tekin, 1995).

- **Karar vermeye katılım:** Kamu yararının bir parçası olarak, kişilerin karar verme süreçlerine ve etkinliklerine dahil olması, bu süreçlerde aktif rol alması, karar mercilerine, uygulama ve değerlendirme süreçlerine etkin bir şekilde müdahalelerde bulunmasıdır (Talay, Aslan ve Belkayalı, 2010).

- **Çocuk katılımı:** Çocukları ilgilendiren bir konuda, çocukların kendi fikirlerini serbest bir şekilde belirtebilme, görüş ve önerilerinin önemsenmesini isteme ve bu süreçlere katılım haklarına saygı duyulması, bu haklarının korunması ve geliştirilmesidir (Talay, Aslan ve Belkayalı, 2010).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1 Karar Verme Kavramı

Literatürde karar verme ile ilgili farklı tanımlar yer almaktadır. Güçray (2001) karar vermeyi, ihtiyaç halinde bu ihtiyacı gidermek amacıyla ulaşılmak istenen hedeflerin belirlenmesi, bununla ilgili gereken bilgilerin toplanması ve elde edilen bu bilgilerin değerlendirilmesi, alternatiflerin oluşturulması ve alternatifler arasından duruma en uygun olanın seçilmesi olarak ifade etmektedir. Candangil'e (2005) göre karar verme eylemi; karar verilmesinin gerekli olduğu bir durumda olduğunun fark edilmesiyle başlayan, kişinin bu durumda, nasıl, hangi durumda ve ne zaman karar vereceğini belirlediği bir aktivitedir. Başka bir tanımda karar verme, karar veren bireyin farklı seçeneklerle karşı karşıya kaldığı zamanlarda, bu seçenekler arasından kendi amaçlarına uyan, kendi belirlediği belirli ölçülere göre en elverişli olanını seçebilmesi olarak nitelendirilmektedir (Tekin, 1995). Belirli bir amaca ulaşabilmek için mümkün olan imkan ve koşullar doğrultusunda, çeşitli olası eylemler arasından en uygun olanının seçilmesi olarak tanımlanan karar verme, farklı durumlar arasından seçim yapmakla ilgili zihinsel ve davranışsal çabaların bütünü şeklinde ifade edilebilmektedir (Avşaroğlu, 2007).

Birçok kişinin seçim yapmayı, karar vermenin en önemli parçası olarak varsaymasına karşın, seçim yapma yalnızca karar vermenin bir aşamasıdır (Daft, 2002). Court (1990) karar verme becerisinin, eleştirel düşünme, sorun çözme ve tartışmanın olduğu bir öğrenme ortamında geliştiğini belirtmektedir (Akt. Çakmacı, 2009). Karar verme ile ilgili tanımlar değerlendirildiğinde, bu tanımların bazı ortak noktaları şu şekilde belirlenmiştir (Özel, 2009):

1. Etken faaliyetinin seçimidir.
2. Eyleme etki eden her türlü yargıdır.
3. Yapılan değerlendirmelerin ardında bir hükme varma sürecidir.
4. Hedefe ulaşmada farklı davranışlar içeren seçenekler arasından etken olanın seçilmesidir.
5. Problem çözme işlemidir.
6. Durum ya da problemlerle ilgili bilgileri yorumlayarak ve karşılaştırma yaparak bir hükme varmaktır.
7. Bir süreçtir.

Karar verme ve problem çözme süreçleri birer kavram olarak birbirlerine benzerler ve iki kavram da kişinin kendi belirlemiş olduğu ve değerlendirdiği seçenekler arasından yerine getirmek için bir alternatif seçtiği, karmaşık süreçler olarak ifade edilmektedir (Phillips, Paziienza ve Ferrin, 1984; Akt. Güçray, 2001).

Karar verme süreci problem çözme, geleceği öngörme ve eldeki alternatifleri değerlendirme gibi tüm zihinsel eylemleri kapsamaktadır (Güçray, 2001).

Problem; asıl olandan veya istenilen nitelikten sapma olarak tanımlanabilir. Problem çözme; sorunu çözmek amacıyla gerekli hareket ve uygun tepkileri belirleme sürecidir. Dar anlamda ise karar verme, değişik alternatifler arasından seçim yapma sürecidir. Problem çözme süreci, karar almayı da içermektedir; ancak bütün karar verme süreçleri problem içermemektedir. Ancak; hemen hemen tüm kararlar; problem çözme veya problemden uzaklaşma yönündedir (Rue & Byers, 2003; Akt. Sağır, 2006).

Alver (2003), karar verme davranışının, karar vermeyi gerektiren bir problemi çözme olduğunu belirtmektedir. Karar verme bir problem çözme sürecidir; problem, bireyin karşısına çıkan bir engeli temsil etmektedir. Hedefe giden yol üzerindeki bu engeli ortadan kaldırmak, problemin neden olduğu olumsuz şartları yok etmek ve yerine olumlu olanlarını bulmak konusunda bazı önlemler alınması sürecini içermektedir (Alpugan ve diğerleri, 1997).

Nezu ve diğerleri (2004) ise, karar vermeyi problem çözmenin bir basamağı olarak belirtmektedirler. Problem çözmenin; (1) problemi tanıma, (2) alternatifler üretme, (3) karar verme ve (4) sonuçları değerlendirme gibi aşamalardan oluştuğunu ifade etmektedirler. Karar vermede amaç, ulaşılabilecek alternatifleri değerlendirmek ve uygulamaya geçirerek olumlu sonuçlar elde etmektir (Güçray, 2001). Karar vermenin ortaya çıkabilmesi için şu koşulların olması gerekmektedir (Kuzgun, 2000, sf. 150):

- Karar verme ihtiyacına neden olan bir güçlüğün olması ve bu durumun kişi tarafından hissedilmesi
- Güçlüğü ortadan kaldıracak birden fazla alternatifin olması
- Kişinin alternatiflerden birini seçme özgürlüğünün olması.

### **2.1.1 Karar Verme Süreci**

Karar verme davranışı, birbirini takip eden aşamalardan oluşan bir süreç olarak ele alınmaktadır. Kişi, önce herhangi bir zorlukla karşılaşmakta ve bu zorluğu ortadan kaldırabilecek alternatifleri gözden geçirmekte, sonrasında sorunun olumlu ve olumsuz taraflarını değerlendirerek, ulaştığı nihai kararı uygulamaya geçirmektedir. (Candangil, 2005).

Karar verme belirli bir başlangıç noktası olan ve bu noktadan itibaren farklı iş, eylem veya düşüncelerin birbirini takip ettiği ve sonunda bir tercihin yapılması ile sonuca ulaşan bir işler topluluğu ve bir süreçtir (Bakan ve Büyükbeşe, 2008). Bergland (1974), karar verme sürecinde bazı aşamaların olduğunu ifade etmektedir (Akt. Eldeleklioğlu, 1996). Bu aşamalar şu şekildedir:

1. Bir sorunun varlığının hissedilmesi; yeni bir davranış tarzının aranması ve benimsenmesi,
2. Problemin tanıtımı; sorunun algılanarak çözülmesi gereken bir problem olarak isimlendirilmesi,
3. Alternatiflerin oluşturulması; gerçekleşme ihtimali en yüksek olan alternatife yönelme,
4. Alternatifler hakkında bilgi elde edilmesi, her alternatifin olumlu ve olumsuz taraflarının ortaya koyulması,
5. Elde edilen bilgilerin istekleri karşılama bakımından değerlendirilmesi,
6. Uygun alternatifin belirlenerek, planın uygulanmaya koyulması,
7. Elde edilen sonucun değerlendirilmesi.

Karar verme süreciyle ilgili olarak bu yapıyı açıklayan farklı görüşler bulunmaktadır. Zeleny (1982)'ye göre kişilerin karar verme süreciyle ilgili kuramsal görüşlerin oluşturulmasında sonuç üzerinde odaklaşma ve süreç üzerinde odaklaşma yaklaşımı olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Sonuç üzerinde odaklaşan yaklaşıma göre, karar verme sürecinin sonucunda verilmiş olan kararın sonuçları, karar verme sürecinin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yaklaşım, alınacak olan kararın sonuçlarının öngörülmesini sağlamaktadır. Süreç üzerinde odaklaşan yaklaşıma göre ise karar verme sürecinin anlaşılması, ortaya çıkabilecek sonuçların doğru bir şekilde tahmin edilebilmesini sağlamaktadır. Karar verme sürecini açıklayan bu yaklaşıma göre, ne şekilde karar verildiğini bilmek, en doğru kararların nasıl verilebileceğini ortaya koymaktadır.

Zeleny (1982), birbirinden bağımsız olduğunu ifade ettiği karar verme sürecinin aşamalarını karar öncesi dönem, karar dönemi ve karar sonrası dönem olmak üzere üçe ayırmaktadır. Her karar verme evresi, kendi içinde ön ve son karar evreleri ile nitelendirilmiş bir dizi alt kararlardan oluşmaktadır. Bu evreler aşağıda açıklanmıştır.

**1. Karar Öncesi Dönem:** Öncelikle burada bir çatışma durumu vardır. Bu çatışmada bireyin yaşadığı gerginlik, karar vermede güdülenmesini sağlamaktadır. Karar verecek olan birey, alternatifleri ve bu alternatiflerin doğuracağı sonuçları detaylı olarak değerlendirerek ideal olanı aramaya başlamaktadır. Bu bilgi toplama ve değerlendirme süreci başlangıçta son derece objektif ve tarafsızdır. Ancak kişi, edindiği bilgileri daha öznel değerlendirerek sıralamaktadır.

**2. Karar Dönemi:** Bu dönemde kişi, karar verme durumuna adapte olur. Böyle bir uyum sürecinden sonra birey, elindeki tüm alternatifleri ideal olanla karşılaştırır. Kişi, ideal olana en yakın olan alternatife yönelir ve en uygun olduğunu düşündüğü karara varır.

**3. Karar Sonrası Dönem:** Kişi, vermiş olduğu kararın sonucunu değerlendirir. Janis ve Mann (1977) karar vermede birbirini takip eden bir dizi

sürecin olduğunu ve bu tarz süreçlerin sonucu olarak etkili kararların verildiğini belirtmektedir. Bu süreçler şöyledir:

1. Problemi tanımlama
2. Alternatifleri üretme
3. Her kararın olası sonuçlarını göz önünde bulundurma
4. Alternatiflerle ilgili bilgi toplama
5. Alternatiflerle bağlantılı verileri değerlendirme
6. Uygun alternatifi tanımlama
7. Verilmiş olan kararı uygulama ve gerekli planları yaparak sonuçları değerlendirme.

Janis ve Mann (1977) bireylerin bu belirtilen süreçleri karar verme sürecinde uygulamasının, tedbirli bilgilenme süreci olduğunu belirtmektedirler. Karar verme sürecinde gözlemlenen stresli durumun karar vermeyi etkilediğini ve olası riskler göze alındığında verilen karardan sonra streste azalma olduğunu ifade etmektedir. Riskler düşünülmediğinde veya ihmal edildiğinde, alternatifler yeterli oranda değerlendirilemeyecek ve bu bireyin uygun olmayan kararlar vermesine neden olacaktır (Akt. Köksal, 2003). Adair (2000), karar verme aşamalarını beş kategoride toplamaktadır:

1. Sorunu tespit etmek,
2. Gereken bilgileri toplamak,
3. Sonuca ulaşabilmek için uygun alternatifleri oluşturmak,
4. Kararı vermek,
5. Alınan kararları uygulamaya koymak ve sonuçlarını değerlendirmek.

Adair (2000), karar verme sürecinde öncelikle hedefin belirlenmesi, ardından gerekli olan bilgilerin toplanması gerektiğini ifade etmektedir. Daha sonra alternatifler üretilmeli ve son olarak da alternatifler arasından seçilerek verilen kararlar uygulanmalı ve sonuçları değerlendirilmelidir. Koçel (2003), karar verme aşamalarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Hedef belirleme, problemi tanımlama
2. Hedef ve problemleri irdeleme, öncelikleri belirleme
3. Çözüm için seçenekleri belirleme
4. Geliştirilen alternatif ve seçenekleri belirleme
5. Seçim kriterini belirleme ve seçim yapma.

Karar verme stillerini zihinsel açıdan ele alan araştırmacılar; (Mann, Harmoni ve Power, 1989; Tiryaki, 1997) dokuz yapıdan bahsetmektedir (Akt. Deniz, 2002). Bunlar:

1. Seçim: Karar verme için bir ön şart olduğu söylenebilir. Kararların kontrolü; içtepesel denetim ve öz saygı ile ilgilidir.



2. Anlama: Zihinsel bir süreç olarak karar verme sürecini anlamayı ifade etmektedir. Kişilerin kendi zihinsel süreçleri hakkındaki bilgisi; hatırlama, problem çözme gibi becerilerde gerekli olacaktır.

3. Yaratıcı Problem Çözme: Sorunun tanımlanmasını, seçeneklerin belirlenmesini, yeni alternatifleri üretmek için seçim alternatiflerinin yaratıcı bileşimi ve amaçlarına ulaşmak için gereken basamakların kavranmasını içermektedir.

4. Uzlaşma: Herhangi bir anlaşmazlıkta, uygun bir çözümde uzlaşmaktır.

5. Sonucu değerlendirebilme: Seçilen alternatiflerin değerlendirilmesini ifade eder.

6. Doğru seçim: Bilginin etkili ve mantıklı olarak elde edilmesi için ön koşuldur.

7. Güvenirlilik: Alternatiflerin seçiminde bilginin güvenilirliğini değerlendirme becerisi olarak ifade edilmektedir.

8. Kararlılık: Karar verme konusunda yetenekli olan kişilerin verdiği kararların her zaman istikrarlı olması düşünülmektedir.

9. Bağlanma: Kararların bağlayıcılığı ile ilgilidir. İlerleyen yaşla birlikte karar vermedeki yetkinliğin de arttığı ifade edilmektedir.

### **2.1.2 Karar Verme Sürecini Etkileyen Etmenler**

Karar verme sürecini etkileyen hem kişisel, hem de kişiden bağımsız birtakım etmenler vardır. Öncelikle sağlıklı ve doğru bir karar verebilmek için bilişsel süreçlerin çalışması gerekmektedir. Bilişsel süreçlerin doğru bir şekilde çalışmaması, bireyin analiz yapması gereken herhangi bir durumda bilgiyi araştıramamasına ve alternatifleri inceleyememesine, yeterince düşünememesine, sonuç olarak ani ve içtepisel karar vermesine neden olmaktadır (Mann ve ark. 1989; Akt. Eldeleklioğlu, 1996).

Karar verme bilişsel bir süreçtir (Çoban ve Hamamcı, 2006). Bilişsel beceri de yaşla birlikte gelişmektedir. Yaş ve karar verme arasında bağlantı bulunmaktadır. Yaşla birlikte zihinsel süreçlerde gelişim ve olgunlaşma olmakta, kişilerin tecrübeleri artmakta ve daha mantıklı davranmaktadırlar. Bunun sonucunda karar verme, problem çözme, çatışma yönetimi gibi bilişsel beceriler de gelişmektedir (Lewis, 1981; Candangil, 2005). Klaczynski ve ark. (2001) da karar verme becerisinin yaşla birlikte geliştiğini ve bireylerin zamanla karşılaşılan sorunlara daha fazla alternatif seçenekler oluşturabildiklerini ve sonuçları öngörebildiklerini belirtmektedir.

Cinsiyetin karar verme süreci üzerindeki etkisi ile ilgili net bir bulguya ulaşılamamıştır. Tiryaki (1997) yaptığı çalışmada kızların içtepisel strateji puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu ancak, kararsızlık ve mantıklı stratejilerin puanlarının cinsiyetlere göre anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Deniz (2002) ise yaptığı araştırmada kız öğrencilerin mantıklı karar verme stili puanlarının, erkek öğrencilerin aldıkları puandan anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuştur. Mann ve diğerleri (1998) de yaptıkları araştırmada, erkeklerin

karar verme süreçlerinde kızlara göre daha fazla güvendiklerini belirlemişlerdir. Güçray (2001) tarafından yapılan çalışmada da kız ve erkekler arasında, karar vermede öz-saygı, stres ve uyumsuz karar verme stillerini kullanma açısından anlamlı farklılıklar görülmüştür. Karar verme süreçlerinde erkeklerin kızlara göre daha kendine güvenli ve daha az stresli olduğu bulunmuştur.

Bireyin karar verme süreci, kişilik özellikleri ile yakından ilgilidir. Karar verirken özgüven sahibi olmak, karar vermeyi gerektirecek bir güçlüğü sezip, var olan seçeneklerden birine yönelmeyi kolaylaştırır. Ayrıca bireyin ilgi ve yeteneği, değerleri ve beklentileri, algıları ve sahip olduğu denetim odağı karar verme sürecini etkileyen diğer önemli faktörlerdir (Özel, 2009). Byrnes (1998) de, kişilik özelliklerinin karar vermeyi etkileyen özelliklerden biri olduğunu vurgulamaktadır (Akt. Köksal, 2003). Jung, bireylerin kişilik yapılarının karar vermelerini nasıl etkilediğini şu şekilde açıklamaktadır (Kurt, 2003; Akt. Sağır, 2006):

- İçe dönük kişiler dışa dönük kişilere göre karar vermeden önce derinlemesine düşünerek, daha yavaş karar eylemine geçmektedirler.
- Dışa dönük kişiler hemen karar verip harekete geçerler.
- Duyumsayan kişilik yapısına sahip olan bireyler; geçmiş deneyimlere dayanarak, önceden uygulanıp başarılı olan yöntemleri tercih ederler.
- Sezgisel kişilik yapısına sahip olan kişiler; geleceği önemseyerek, alacakları kararın gelecekteki olasılıklara dayandırmak gerektiğine inanarak, yaratıcı çözüm yolları bulmaya çalışırlar.
- Hisseden kişilik yapısına sahip kişiler; kararlarının herkes tarafından kabul edilebilirliğine önem verirler.
- Düşünen kişilik yapısına sahip kişiler; başkalarının karardan nasıl etkilendiğini düşünmeden yalnızca soruna çözüm bulmaya odaklanırlar.
- Yargısal kişilik yapısına sahip kişiler; kolayca karar verirler ve hemen uygulamaya geçirirler. Tekrar da üzerinde düşünmezler.
- Algısal kişilik yapısına sahip kişiler; daha fazla bilgi toplamaya çalışarak kararı son ana bırakırlar. Bu konuda esnek davranmayı tercih ederler.

Bireysel olarak karar verirken birey, bir sorunun olduğunu algılar, bilgi ve deneyimleri doğrultusunda alternatifler üretir ve seçimi kendisi yapar. Bu tür kararlar bireysel bir karar gibi görünse de, aslında bireyin toplum tarafından kabul edilebilir olmasına önem verdiği ve başkalarının etkisinde kaldığı da söylenebilir. Yani toplumsal etkenler bireyin karar verme sürecinde etkili olmaktadır. Çevremizde bulunan bireylerin yaklaşımları da kişinin kararını yönlendirici olabilir (Batçioğlu, 1994; Akt. Develioğlu, 2006; Dülger, 2009).

Karar verme eğitimle kazanılan bir beceridir. Anne baba da bu süreçte yaşamın ilk yıllarından itibaren etkili olmaktadır (Eldeleklioğlu, 1996). Anne babanın tutumu ve yaklaşımı, karar verme sürecinde önemli bir değişkendir. Eldeleklioğlu (1996), karar stratejileri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişkiyi

incelediği araştırmada, aileleri demokratik tutum sergileyen gençlerin mantıklı ve bağımsız karar verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu tür ailelerde ergenlerin düşüncelerine önem verilmekte, erken yaşlardan itibaren alınan kararlara katılımları sağlanmakta ve kendi kararlarını kendileri vermeleri için desteklenmektedirler. Bu bireyler, aile bireylerinin nasıl karar verdiğini ve bu kararların sonuçlarını gözlemlene fırsatı bularak karar verme becerilerini geliştirebilmektedirler. Aileleri koruyucu, istekçi ve otoriter olan bireylerin ise daha çok kararsız ve içtepisel oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu tür tutum sergileyen aileler, bağımsız olmasından korktuklarından dolayı, bireylerin tüm sorumluluklarını kendileri üstlenerek çocuklarının kendine güvensiz ve bağımlı bireyler olmasına neden olmaktadır.

Zaman etkeni de kararları etkileyen faktörlerden biridir. Etkili kararların verilebilmesi için, gerekli bilgilerin toplanması ve seçeneklerin gözden geçirilebilmesi için yeteri kadar zaman tanınması önemlidir. Aksi takdirde aceleci bir şekilde karar vermek süreci olumsuz etkilemektedir (Dülger, 2009).

Karar vericinin geçmiş zaman deneyimleri ya da başkalarının tecrübeleri karar verme sürecinde önemli etkenlerden biridir (Naktiyok, İşcan, 2004; Akt. Sağır, 2006). Kişinin verdiği kararın sonucunun olumlu ya da olumsuz olması, gelecekte vereceği kararlarda benzer seçimlerde bulunup bulunmayacağı üzerinde etkili olacaktır. Karar verilirken, geçmiş deneyimlerin sonuçları gözden geçirilerek aynı kararın yeniden alınıp alınmayacağı kontrol edilmelidir.

Son yıllarda yapılan araştırmalarda, karar vermede yaratıcılık ve özellikle yaratıcılık ile beyin fonksiyonları arasındaki ilişki araştırılmaktadır. Bireylerin beyinlerinin sağ veya sol tarafının daha ağırlıklı olarak kullanılması ile karar verme şekilleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Sağ beyni baskın olan bireylerin daha sosyal, duygusal ve yaratıcı olduğu, sol beyni baskın olan bireylerin ise daha mantıklı, gerçekçi, ayrıntıcı ve amaca dönük oldukları belirtilmiştir. Bu araştırmaların sonucunda, beynin iki yanını da kullanabilmeyi geliştirmeye yönelik eğitim programları uygulanmaya başlanmıştır (Koçel, 2003).

Beynin sol tarafını baskın olarak kullanan kişiler, bir şey anlamaya çalışırken aynı zamanda ertelemeye de yatkındır, iradeyi de mantıksal olarak kullanır. Ayrıca benmerkezci olma eğilimindedir. Geçmiş deneyimlerine de önem vererek karar alırlar. Beynin sağ tarafı baskın olan kişiler ise duygusaldır. Ertelemeden, hızlı karar vermeyi tercih eder. Sezgileriyle ve içgüdüleriyle karar verirler. Bir şeyi anlamlandırmak, karar vermek, kendinin farkına varmak gibi özellikler ön beyin tarafından gerçekleştirilir. Ön beyin hem analitik, hem duygusal düşünür. Karar verme sürecinde hem neden sonuç ilişkisi ile hareket eder, hem de duygusal açıdan düşünür. Ön beyni baskın olan kişiler beynin karar mekanizması ile ilgili alanlarını kullanırken, veri toplar, bilgileri ekler ve sezgilerini de ekleyerek sonuca ulaşırlar (Tarhan, 2011).

Kararın kendinden kaynaklı fiziksel koşullar karar vermede etkilidir. Bunlardan en önemlileri; seçeneklerin çok sayıda ve birbirine çok benzer nitelikte olmasıdır (Dülger, 2009). Çok seçenekli kararlar, kişilerin karar vermesini zorlaştırmaktadır. Bu durum da bireyin strese girmesine neden olur. Ayrıca karmaşıklık, kişinin karar vermesini olumsuz yönde etkiler ve karar çeşidinin azalmasına neden olur (Shiloh, Koren ve Zakay, 2001; Akt. Deniz, 2002).

### **2.1.3 Karar Verme Kuram ve Modelleri**

İlgili alanyazında, karar verme konusunda pek çok kuram ve modelden bahsedilmektedir. Bu çalışmada daha yaygın olarak yararlanıldığı düşünülen karar verme kuram ve modelleri genel olarak sunulacaktır.

#### **2.1.3.1 Klasik Karar Verme Kuramı**

Kişilerin karar vermesi gereken durumlarda, matematiksel işlemlerle gerçekleşme ihtimali en yüksek olan seçime yönelmesidir. Klasik karar verme kuramında iki temel özellik vardır. Bunlardan biri olasılık, diğer ise kullanılabilirlik ya da değerdir. Olasılık; olayın oluşma durumu olarak hesaplanır ve ölçek üzerinde sayısal bir değer ifade etmektedir. Kullanılabilirlik ise; karar verme sonucunda ortaya çıkabilecek kazanç ya da kayıplardır (Dülger, 2009).

Klasik karar verme kuramı, net karar verme durumlarında işleyebilmekte ve olayın nesnel bir şekilde olasılığı ve değeri hesaplanabilmektedir. Ancak bir çok karar verme durumlarında, bireyler, nesnel sayısal değerleri belirleyebilmede yeterince bilgi sahibi değildirler. Birtakım problemlere rağmen psikolojik danışmada klasik kuramın temel özelliklerinden faydalanılmaya çalışılmaktadır (Dülger, 2009).

#### **2.1.3.2 Gelatt'ın Karar Verme Modeli**

Gelatt (1962) karar verme sürecinde, yordayıcı sistem, değer sistemi ve karar sistemi olmak üzere üç temel öğenin olduğunu belirtmektedir. Yordayıcı sistemde birey, verilecek olan kararın farklı taraflarıyla ilgili bilgi toplar. Değer sisteminde, birey alternatiflerin olası yönlerini değerlendirir. Karar sisteminde ise karar verme durumunun kapsadığı önceliklerin değerlendirilmesini belirtir. (Akt. Çolakadıoğlu, 2003).

Gelatt 1989'da karar verme süreciyle ilgili görüşlerini yeniden değerlendirerek, kuramına "olumlu belirsizlik" kavramını katmıştır. Olumlu belirsizlik kavramının karar verme ile aynı anlama geldiğini ifade etmektedir. Karar verme bilgi, işlem ve seçim olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Gerçeklerin sürekli ve hızla değiştiği toplumda, karar verebilmek için kişinin de sürekli bilgilerini yenilemesi gerekmektedir. Bu yüzden, kişinin karşı karşıya kaldığı belirsizlik durumuna uyum sağlayarak karar vermesi gerekmektedir. Olumlu belirsizlik

kavramının kullanımında birey, bu belirsizliği olumsuz bir durumdan ziyade, var olan bir gerçek olarak kabul etmelidir.

### **2.1.3.3 Hilton'un Karar Verme Modeli**

Hilton, diğer karar kuramlarının bireylerin meslek kararlarını açıklamakta yeterli olmadığını belirterek, meslek kararı vermede bireyi güdüleyen faktörün zihinsel tutarsızlığı azaltma çabası olduğunu ifade etmektedir (Kuzgun, 2000).

Karar verme davranışı için çevreden bazı uyarıcılar geldiğinde, bunlar bireyin o zamana kadar dengeli olan bilişsel yapısını olumsuz yönde etkiler, bu durumda kişi, kendisi ve çevresi hakkında geliştirdiği inançlarıyla çevreden gelen girdiler arasındaki çelişkiyi azaltabilir ya da yok edebilirse, karar verme davranışı ona göre şekillenir (Kuzgun, 2000). Hilton'a göre bilişsel tutarsızlığı arttıran faktörler şunlardır (Kuzgun, 2000):

- Karar zamanının yakın olması,
- Engelleyici çevresel faktörler,
- Kariyer değişikliği yapma olasılığının yüksek olması,
- Meslek seçeneklerinin fazla olması,
- Yeteneğin yetersiz oluşu,
- Algılanan seçeneklerin birbirine benzeyen taraflarının fazla olması,
- Seçenekler hakkında doğru bilgi edinme konusunda yüksek talep olması,
- Tercihlerle ilgili özellikler,
- Bireyin, kararı değiştirme ve değerlendirme konusunda yetersiz oluşu,
- Kararın bir an önce verilmesi yönünde yapılan toplumsal baskılar.

Yukarıda belirtilmiş olan durumlara yönelik yaşanan bilişsel çelişkinin aşağıdaki belirtilen şekilde azaltılabileceği ifade edilmektedir (Kuzgun, 2000):

- Bireyin genel bir meslek planını benimsemesi,
- Kararın bir süreliğine ertelenmesi,
- Mesleki rolün geçerli olan özellikleri göz önüne alınarak bu yönde bir seçim yapmak isteyip istemediğinin belirlenmesi.

### **2.1.3.4 Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı**

Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı'nda karar vermeyle ilgili olarak meslek seçiminde yer alan karar verme süreçleri, sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde açıklanmıştır. Modelde kariyer kararının dört faktörün birbirleriyle etkileşimi sonucunda ortaya çıktığı ortaya konulmuştur (Kuzgun, 2000). Bunlar:

- Genetik Faktörler ve Özel Yetenekler,
- Çevresel Koşullar ve Olaylar,
- Öğrenme Yaşantıları ve
- Performans Becerileridir.

**Genetik donanım ve özel beceriler;** kişilerin eğitimsel ve mesleki tercihlerini kısıtlayabilir. Meslek olasılıkları, kalıtsal potansiyel ve çevresel koşulların etkileşimi ile daha uygun hale gelmektedir.

**Çevresel koşullar ve olaylar;** genellikle, kişiler büyük düzeydeki çevresel koşullar üzerinde çok az etki yaratırken, küçük düzeyde çevresel koşullar üzerinde daha fazla etkiye sahiptirler.

**Bireylerin geçmişteki ve şu anki öğrenme yaşantıları ise;** eğitim, meslek seçimi ve gelişimini etkilemektedir. Öğrenme deneyimleri, kişilerin mesleki davranışlarının geçmişteki deneyimlerinin sonucunu göstererek, gelecekteki davranışlarının olasılığını etkilemektedir.

**Performans becerileri;** performans standartları ve değerler, beceriler, çalışma alışkanlıkları, zihinsel süreçler, bilişsel yetenekler ve duygusal tepkiler bireyin yeni problem durumlarına karşı dikkatli davranmasını sağlayacaktır. Başarılı öğrenme deneyimleri sonucunda, bireyin performans becerilerinde artış görülecektir.

Bu dört faktörün birbirleriyle etkileşimi ile, kişi üç çeşit durum yaşamaktadır. Bunlardan birincisi, kendini gözleme ile ilgili genellemelerdir. Kendini gözleme genellemesi, “öğrendiği standartlar bakımından bir kişinin kendisinin gerçek veya hayali performansını değerlendirerek kendini açık veya örtük olarak ifade etmesi” olarak ifade edilmektedir. İkinci durum ise, göreve yaklaşım becerileridir. Bunlar, kişinin zihinsel beceri, performans becerisi ve gelecekteki olaylar hakkında yordamlar yapması şeklinde ifade edilmektedir. Üçüncü durum ise, bireyin davranış örüntüsüdür. Yani, yeni problem ve görevlere karşı kişinin göstermiş olduğu tepkilerdir (Mitchel ve Krumboltz, 1984; Akt. Yılmaz, 2011).

### **2.1.3.5 Fayda Kuramı**

Fayda Kuramı, karar verme kuramları arasında önemli bir yere sahiptir. Bu kuram, kişinin karar verme anında alternatifler arasından kendisine en fazla yarar sağlayana yöneldiğini ifade etmektedir. (Candangil, 2005).

Baron (1994), karar verme anında olası alternatiflerden en faydalı olanı nasıl belirlememiz gerektiğini açıklamak için bu teoriyi geliştirmiştir. Fayda kuramı, “beklenen fayda kuramı (expected- utility theory)”, “çoklu yüklemeli fayda kuramı (multiattribute utility theory)” ve “faydacılık” olarak üç başlık altında incelenmiştir. Beklenen fayda kuramı; karar verme anında hangi sonucun birey için daha yararlı

olacağıyla ilgilidir. Birey alternatifleri inceleyip değerlendirerek, kendine en fazla fayda sağlayacak olan seçeneğe yönelmektedir. Çoklu yüklemeli fayda kuramı; farklı amaçlardan birine yönelme ile ilgilidir. Kişi, en fazla yüklediği değer ile olma ihtimali yüksek alternatifi dengeleyerek karar vermektedir. Faydacılık ise, karar anında kişi için en fazla kazanç getiren ve en yararlı olanıdır (Akt. Çolakkadıoğlu, 2003).

## **2.2 Bilişsel Gelişim**

Yeni doğan çocuğun altından kalkması gereken en büyük sorun, yaşadığı dünyayı anlayıp, öğrenmesidir. Bilişsel gelişim adı verilen aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişme, kişinin etrafındaki dünyayı anlayabilmesini ve öğrenmesini sağlamaktadır. Bilişsel gelişim, doğduktan yetişkin bir birey olana kadar, insanın etrafı ve dünyayı anlama yollarının daha karmaşık ve etkin hale gelmesi sürecidir. Piaget, Bruner ve Vygotsky, çocuğun çevresini, farklı yaşlarda nasıl algıladığını ve neden bu şekilde gördüğünü ortaya koymaya çalışmışlardır (Senemoğlu, 2007). Bilişsel gelişim denildiğinde de ilk akla gelen Jean Piaget'dir. Piaget, bilişsel gelişimi, bireyin akıl yürütme ve düşünme şekillerinde gözlenen aşamalara göre sınıflandıran ilk psikologdur (Aydın, 1999).

### **2.2.1 Jean Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı**

Piaget, "organizmanın çevresine nasıl uyum sağladığını" merak etmiştir. Piaget, davranışlarımızın "şema" olarak adlandırdığı zihinsel yapılar tarafından yönlendirilmekte olduğunu ve kişinin etrafını ve dünyayı tanımak için bu şemaları geliştirdiğini ve her insanın kendine has zihinsel yapılarının olduğunu ifade etmektedir (Kartal, 2005). Şema, kişinin dünyayı tanımak, etrafındaki problemleri anlamak ve çözmek için geliştirdiği bir bilgisayar programı olarak düşünülebilir. Şemalar aracılığıyla kişi çevresine adapte olabilmekte ve çevreyi organize edebilmektedir (Senemoğlu, 2007).

Kişiler yeni deneyimler elde ettikçe eski şemalar yetersiz kalarak, yeni şemalara ihtiyaç duyulmaktadır. Buna benzer durumlarda kişiler, dengeleme durumunu devam ettirebilmek için yeni deneyimleriyle var olan şemaların birbiriyle uyuşmasını sağlamaya, dengelemeye çalışır. Yaşanılan bu sürece adaptasyon adı verilmektedir (Selçuk, 2003). Piaget, adaptasyon kavramını, bireylerin çevresiyle olan etkileşimlerini gözlemleyerek oluşturmuştur. Bu etkileşim süreci bireyi de değiştirebilir. Bilişsel gelişim sürecinde çocuklar, çevrelerine adapte olmaya devam ederler. Adaptasyon, çocuk yeni bilgiler kazandıkça daha çok şekillenir ve karmaşık hale gelir (Bayhan ve Artan, 2004).

Piaget, çocukların özümleme (assimilation) ve uyumsama (accommodation) olmak üzere iki yolla adapte olduklarını ifade etmektedir (Bayhan ve Artan, 2004).

Özümleme; kişinin, yeni deneyimleri, önceden var olan bilişsel yapının içine yerleştirmesi işlemidir (Erden ve Akman, 2005). Eğer bir bebek, bir nesneyi sallama ve atma şemalarını kazanmışsa, verilen yeni bir objeye de aynı şemaları uygulayarak, yeni verilen nesneyi de atıp, sallayacaktır. Böylece objeyi özümseyecektir (Bayhan ve Artan, 2004).

Yeni uyaranları, kişinin, sürekli kendisinde bulunan yapıların içine dahil etmesi, gelişimi sınırlandırır. Bu nedenle, yeni nesne ve durumları anlayabilmek için var olan yapıların yeniden şekillendirilmesi gerekmektedir. Bahsedilen bu süreç uyumsama denir. Örneğin; koyunları köpek şeması içinde özümseyen çocuk, koyunlarla etkileşimde bulunduğu anda, koyunların köpeklerden farklı olduğunu görür ve köpeklere ilişkin şemasını yeniden düzenler. Her deneyim özümseme ve uyumsamayı içerir. Eğer mevcut olan zihinsel yapılar, yeni durumlara yanıt vermek için uygun ise özümleme yapılır, uygun değilse, zihinsel yapılar yeniden düzenlenir (Senemoğlu, 2007).

### **2.2.1.1 Piaget'in Bilişsel Gelişim Evreleri ve Özellikleri**

Piaget, bilişsel gelişimi, ilerledikçe çocukların algılama ve problem çözme becerilerinde gelişmeler gözlemlendiği, birbirini takip eden dört evrede açıklamaktadır (Erden ve Akman, 2005).

Piaget, evrelerin her birinde her bireyin aynı düşünme ve davranış sırasını takip ettiğini, yalnız bu evrelere fiziksel ve toplumsal etkiler nedeniyle herkesin farklı zamanlarda girebileceğini ileri sürmektedir. Çocuklar bir evreden diğerine aşama aşama geçerken, zihinsel becerileri de gittikçe karmaşıklaşmaktadır. İlk aşamalarda zihinsel beceriler, ileriki dönemlerdeki düşünmenin temel oluşturur ve daha ileriki aşamaya bütünleşir (Gander ve Gardiner, 2004). Piaget'in, bilişsel gelişim evreleri ve özellikleri aşağıda açıklanmaktadır:

#### **2.2.1.1.1 Duyusal Motor Dönem (Sensory-Motor Stage):**

Duyusal motor dönem, doğumdan itibaren ilk iki yılı kapsamaktadır. Bebek, bu dönemde çevresini keşfederken duyularını ve hareket becerilerini kullandığından dolayı bu dönem duyusal motor dönemi olarak adlandırılmaktadır. Her birey doğduğu zaman reflekslere sahiptir. Bu refleksler çocuğun ilk zihin şemalarını oluşturur (Senemoğlu, 2007).

Bu dönemde bebekler, çevresiyle olan yaşantıları yoluyla bilgiyi kazanırlar. Bu dönemde duyusal izlenimler ve motor etkinlikler gözlenmektedir. Gerçek anlamda akıl yürütme ve mantıksal işlemler henüz oluşmamıştır (Selçuk, 2003). Bu dönemde çocuklar mantıksal düşünmek yerine, olayları sezgilerine dayanarak açıklamaktadırlar (Charles, 2003; Akt. Ak, 2007). Piaget, duyu motor dönemini altı aşamada ele almıştır (Bayhan ve Artan, 2004):



- Refleksler aşaması (0-1 ay)
- İlk alışkanlıklar ve birinci döngüsel tepkiler aşaması (1-4 ay)
- İkinci döngüsel tepkiler aşaması (4-8 ay)
- İkinci döngüsel tepkilerin koordinasyonu ve amaca yönelik davranışlar aşaması (8-12 ay)
- Üçüncü döngüsel tepkiler, yenilik, merak aşaması (12-18 ay)
- Zihinsel kombinasyonlar ve problem çözme aşaması (18-24 ay)

#### **2.2.1.1.2 İşlem Öncesi Dönem (Pre-Operational Stage):**

İşlem öncesi dönem 2-7 yaş arasını kapsamaktadır. Piaget, “işlem” terimini mantıksal düşünme anlamında kullanmaktadır. Çocukta henüz mantıksal düşünme oluşmamıştır. Çocuğun hareketleri düşünerek gerçekleşir ancak bu düşünme, ileriki yaşlarda görülen mantıklı bir düşünce gibi değildir. Bundan dolayı, bu dönemde gözlenen çocuğun düşünme şekli, işlem öncesi olarak adlandırılmaktadır (Selçuk, 2003).

Piaget, çocukların yapabildiklerinden çok yapamadıkları, yanlış yaptıkları ile ilgileniyordu, çünkü çocukların bu davranışlarının altında yatan bilişsel yapıları ortaya çıkarıyordu. Bu yolla Piaget, küçük çocukların büyük çocuklardan daha farklı bir düşünme yapıları olduğunu ortaya koymuştur (Gander ve Gardiner, 2004). İşlem öncesi dönem, sembolik fonksiyon dönemi ve sezgisel dönem olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

**Sembolik Fonksiyon Dönemi:** Sembolik fonksiyon yaklaşık olarak 2-4 yaşları arasında oluşur. Bu basamakta çocuklar, mevcut olmayan bir objeyi ya da bireyi ifade eden bir kelime, işaret ya da varlığı bilişsel olarak ifade etme becerisini geliştirmektedirler. Çocuklar, kullandıkları bu işaretler yardımıyla yalnızca yakın çevresiyle değil geçmiş durumlarla da ilgilenmektedir. Dil gelişimlerinde ve oyunlarında da bilişsel olarak ifade etme becerisi de gelişmektedir. Bu dönemde çevresini bilişsel olarak anlamlandırmada sembolik düşünce becerisi hakim olmaktadır. Sembolik düşüncenin kullanıldığı durumlardan biri de sembolik oyunlardır (Bayhan ve Artan, 2004). Örnek olarak; çocuk içi boş olan bir tabaktan yemek yiyormuş gibi yapar ya da bir nesneyi telefon olarak kullanıp konuşuyormuş gibi yapabilir.

Bu dönemde çocukların dil gelişimi oldukça hızlı ilerlemektedir. Ancak, kullandıkları sembol ve kavramlar çoğu zaman gerçek olmayıp, kendilerine özgüdür. Bu dönemdeki çocuklar karmaşık kavramları ve yapıları anlamakta zorlanırlar. Örnek verilecek olursa; çocuğa “su çok fazla, döneceksin” denildiği zaman, “çok fazla” kavramını anlayamayacağı için çocuk suyu yere dönecektir (Senemoğlu, 2007).

**Sezgisel Düşünce Dönemi:** Sezgisel düşünce dönemi yaklaşık olarak 4-7 yaş arasını kapsamaktadır. Bu aşamada çocuklar ilkel düşünceyi kullanmaya başlarlar ve bütün soruların yanıtlarını bilmek isterler. Piaget, bu dönemi sezgisel olarak adlandırır. Çünkü çocuklar, düşünce ve sahip oldukları bilgi ile ilgili kendilerinden emin gözükürken aslında neyi nasıl bildiklerinin çok da bilincinde değildirler. Yani onlar, bazı şeyleri bildiklerini söylerler, ancak mantıksal düşünceyi kullanmaksızın bilirler (Bayhan ve Artan, 2004). Bu dönemde çocuklar mantıksal akıl yürütmeyi değil, sezgisel bir şekilde akıl yürüterek sorunlarını çözerler (Senemoğlu, 2007). Ayrıca bu evrede dil gelişimi oldukça hızlı ilerlemekte ve deneyimler aracılığıyla elde edilen davranışların sembolleştirilmesini sağlamaktadır (Senemoğlu, 2007).

İşlem öncesi dönemdeki çocukların en önemli özelliklerden biri benmerkezci düşünce yapılarıdır. Benmerkezcilik, bireyin kendisi ile başkaları arasındaki bakış açısı arasında bir ayrım yapamamasıdır (Selçuk, 2003). Daha çok, bir duruma ya da olaya başkalarının tarafından da bakabilme ya da diğerlerinin duygularını ve ihtiyaçlarını görebilme ile ilgili yetersizlik anlamına gelmektedir. İşlem öncesi dönemdeki çocuklar zaman zaman diğer çocuklarla ya da insanlarla alay edebilir ya da canlıları incitebilirler, çünkü karşılarındakinin canının yandığını anlayamayabilirler. Benmerkezcilik, küçük çocukların akranlarıyla ya da yetişkinlerle olan iletişimlerinde de sıkça görülür (Gander ve Gardiner, 2004). Koşarak gelip “Onu elimden aldı, o aldı, bana onu vermiyor!” diyen bir çocuk, “O” diye kimi ve neyi anlatmaya çalıştığını benmerkezci düşünce yapısından dolayı annesinin bildiğini düşünür.

İşlem öncesi dönemdeki bir çocuk, dikkatini tek bir yöne odaklayabilir ve aynı anda birkaç özelliği ile ilgilenmekte zorlanır. Bu durum odaklaşma olarak ifade edilmektedir (Gander ve Gardiner, 2004). Çocuklar bu dönemde dikkatini bir olayın ya da nesnenin diğer yönlerini dışarıda bırakarak yalnızca bir yönüne yoğunlaştırmaktadır (Selçuk, 2003). Örneğin; eşit miktarda olan sıvı iki aynı şekilde olan kaba doldurulup, bu kaplardan birindeki sıvı daha uzun ve ince bir kaba aktarıldığında, çocuğa gösterilerek yapılmasına rağmen çocuk, uzun ve ince bardaktaki sıvının daha fazla olduğunu söyleyecektir. Çünkü o kaptaki sıvı daha yüksek seviyede görünmektedir (Bayhan ve Artan, 2004). İşlem öncesi dönemdeki çocuk, yüzeysel görünümlerden fazlasıyla etkilenme eğilimindedir. Düşünceleri sınırlı algısal bilgiye dayanmaktadır ve bunun ilerisine geçmeyi başaramamaktadır (Gander ve Gardiner, 2004).

Çocukların bu dönemde, nesnenin dikkat çekici özelliklerine odaklanması ve diğer özelliklerini gözden kaçırmaması, korunum kavramının henüz gelişmediğinin bir göstergesidir. Korunum, kısaca çocuğun bir nesnenin şeklinin veya fiziksel özelliğinin, görüntüsel değişiminin (ağırlık, kütle, miktar) etkisi altında kalmadan nesnenin aynı kaldığını kavramasıdır. Örneğin; bir kaptaki su, başka bir kaba döküldüğünde suyun hacmi değişmez, bir madde parçalara bölündüğünde kütlesi değişmez, sayı dizisindeki sayıların yerleri değiştiğinde toplam sonuç değişmez.

Ancak işlem öncesi dönemdeki çocuklar, bu durumu çözümlenebilecek mantıklı düşünce şekline henüz sahip değildir. (Aydın, 1999).

Bu dönemdeki en belirgin özelliklerden bir diğeri, çocukların işlemi tersine çevirememeleridir. Piaget'e göre tersine çevirme, düşünmenin temel bir özelliğidir. Örnek olarak;  $8+4=12$  ise  $12-8=4$  işlemini yetişkin bireyler kolayca gerçekleştirebilir; ancak bu dönemdeki çocuklar, bu tersine çevirmeyi içeren bu işlemi gerçekleştiremezler. Aynı şekilde, sıvının ince uzun kaba aktarıldığı zaman da miktarın aynı kalacağını bilememeleri gibi (Senemoğlu, 2007).

Mantıksal akıl yürütmede özelden genele ve genelden özele kavramları arasında ayırım yapılabilmektedir. Genelden özele akıl yürütme, tümgengelim olarak adlandırılmaktadır. Örnek olarak; "bütün öğretmenler çok çalışırlar ve düşük ücret alırlar" (genel), "Pat Benjamin bir öğretmendir" (özel) ifadelerinin ardından, "Pat Benjamin çok çalışır ve düşük ücret alır" şeklinde bir sonuca ulaşılmaktadır. Diğer taraftan özelden genele akıl yürütme ise tümevarım olarak adlandırılmaktadır. Örnek olarak; birkaç aylık sistematik bir gözlem yapılarak, sümüklüböceklerinin kadife çiçekleri ile menekşelere zarar verdikleri ortaya çıkmıştır. Buradan, o türün bütün sümüklüböceklerinin bu çiçekleri yedikleri sonucuna ulaşılabilir. İşlem öncesi dönemdeki çocuklar tümdengelim ve tümevarım kavramlarını kullanamazlar. Bunun yerine özelden özele akıl yürütmeyi kullanırlar (Ginsburg ve Opper, 1969; Akt. Gander ve Gardiner, 2004). Örneğin; yalnızca akşamları televizyon izleyen bir çocuğun "televizyon izlemedim, o halde akşam olmadı" şeklinde düşünmesi, bu duruma bir örnek olarak verilebilir.

Piaget, bu dönemdeki çocuğun dünyaya bakış açısının iki özelliği olarak yapaycılık ve canlandırmacılıktan bahsetmektedir. Yapaycılık, çevresinde olup biten her şeyin birisi tarafından gerçekleştirildiği inancıdır. Örneğin; bu dönemdeki bir çocuğun, gökyüzündeki yıldızların birileri tarafından yakıldığını düşünebilmesi. Canlandırmacılık kavramı ise çocukların, cansız varlıklara canlılık özelliği yüklemeleri olarak açıklanabilir. Örneğin; hareket eden bir treni gördüklerinde canlı sanabilirler (Gander ve Gardiner, 2004).

### ***2.2.1.1.3 Somut İşlemler Dönemi (Concrete Operational Stage):***

7-12 yaş arasını kapsayan somut işlemler döneminde işlem öncesi dönemden çıkan çocuk, artık mantıksal ilişkileri yakalamaya başlar ve bir önceki dönemdeki çocuğun algılamayla ilgili düşüncesi, daha çok mantıksal kurullarla kaynaşmıştır. Nesnelere hakkında kurulan nedensel mantık, Piaget tarafından somut işlemler dönemi olarak adlandırılmıştır. Çünkü, çocuklar somut yani elle tutulabilen nesnelere hakkında neden ileri sürebilirler (Bayhan ve Artan, 2004). Bu dönemde çocuklar, benmerkezcilikten uzaklaşarak durumları ve dünyayı, başkalarının gözünden de görebilmektedirler. Ancak bu dönemde çocuklar soyut kavramları açıklayamaz, yalnızca somut olayları algılayabilirler (Senemoğlu, 2007).

Piaget'e, çocukların sayı korunumunu yedi yaşında kazandıklarını belirtmiştir. Çocuk, aynı sayıda iki sıra dizilen nesnenin birinci sıradakilerin arası açıldığında iki sıranın sayısının değişmeyeceğini bilir. Çocuk, artık bu yaştan itibaren oyun hamurlarından birinin şeklinin değiştirilmesi ile maddenin miktarının değişmediğini bilir, yani miktar korunumunu kazanır. Çocuklar dokuz yaş civarında da ağırlık korunumunu kazanır. Burada da yine hamur toplardan birinin şeklinin değiştirilmesi ile ağırlığının değişmeyeceğini bilir. Hacim korunumu da yaklaşık 12 yaş civarında kazanılır (Bayhan ve Artan, 2004).

Somut işlem dönemindeki bir çocuk, aynı miktardaki sıvıların kapları değişse de miktarlarının yine aynı kalacağını artık bilmektedir. Bu dönemde çocuklar, işlem öncesi dönemden farklı olarak, birden fazla özelliğe de odaklanabilmektedirler. Buna ek olarak, bir durumun değişmesinden sonra ilk halini gözünde canlandırabilmektedirler (Gander ve Gardiner, 2004).

Somut işlemler döneminde çocuklar en üst düzeyde gruplama yapabilirler. Bir grup nesnenin, bir başka grubun alt sınıfı olabileceğini anlarlar (Senemoğlu, 2007). Örneğin; bitki ve hayvan türlerini, belli özelliklerine göre gruplandırabilirler veya parçaları tamamlayarak bir bütünü farklı şekillerde yeniden oluşturabilirler (Aydın, 1999). Çocuklar bu dönemde nesnelere belli özelliklerine göre sıralayabilirler (Senemoğlu, 2007). Sıralama, bir dizi parçayı belirli bir ilişkiye göre düzene koyma becerisidir. Bu beceri, işlem öncesi dönemdeki çocuklarınkine göre elbette ki daha üstündür, ancak somut nesnelere sınırlıdır (Gander ve Gardiner, 2004).

#### **2.2.1.1.4 Soyut İşlemler Dönemi (Formal Operational Stage):**

Ortalama on iki yaş civarında çocukların düşünme becerileri, yetişkinlerinkine benzer duruma gelir. Artık soyut düşünebilen birey, bir problemle karşılaştığı zaman somut olma şartı aranmaksızın alternatifleri değerlendirir, karşılaştırır ve en uygun çözüm yoluna mantıklı bir şekilde ulaşabilir. Ayrıca bu dönemde artık tümevarım ve tümdengelim kavramları da kullanılmaktadır (Senemoğlu, 2007).

Bu dönemdeki çocuklar ergen benmerkezciliği özelliği de göstermektedir. Ergen benmerkezciliği iki bölümden oluşmaktadır. Hayali bir dinleyici ve kişisel bir masal. Bu dönemdeki ergenler çevreden duyduklarını kendi algıladıkları gibi genişletme eğilimindedirler. Dinledikleriyle ilgili hayaller kurar ve bunları dinlediklerine yordamlarlar. Bu yüzden de hayali bir dinleyicidirler. Aynı zamanda öğrendikleri ya da yaşadıklarıyla ilgili olarak masallar oluştururlar. Beklentilerine göre oluşturdukları bu masalları genişletebilirler (kişisel masal). Bu dönemdeki çocuk, düşüncesinde daha esnektir. Bu yüzden beklenmedik olaylar karşısında daha az şaşırır ve daha az paniğe kapılır. Aynı zamanda bu esneklik özelliğinden dolayı aynı sonuca değişik yol ve yöntemlerle de varabilir (Bayhan ve Artan, 2004).

## **2.2.2 Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı**

Piaget'ten sonra bilişsel gelişim kavramını evresel bir anlayışla irdeleyen önemli bir başka isim de Jerome Bruner'dir. Bruner, ilk başlarda algı ve düşünme konuları üzerinde çalışmıştır. Ona göre çocuk, en iyi keşfetme yoluyla öğrenir. Bu şekilde öğrenen çocuk, kendi bilişsel yapılarını etkinlikler yoluyla sürekli düzenler. Oysa çocuk öğrenmede pasif kalsaydı, bu durumda sadece öğretmenin yönergelerine göre hareket ederek onun verdiği cevaplarla yetinerek, kendisi yeni herhangi bir şey geliştiremeyecektir (Driscoll and Nagel 2002; Akt. Kartal, 2005).

Bruner, öğrenme teorisinde sosyal ve kültürel etkileri de ortaya koymaktadır. Bruner'in geliştirmiş olduğu bu teori, Piaget'nin bilişsel gelişim teorisini temel almaktadır. Bruner, öğrenmeyi, bireyin yeni ve önceki bilgilerine yenilerini eklediği bir süreç olarak açıklamaktadır. Birey, bir bilişsel yapı içerisinde verileri toplar, birbiriyle ilişkilendirir, hipotez oluşturur ve nihayetinde karar verir (Kartal, 2005). Bruner'e göre bireyler bilgiyi üç şekilde temsil eder ve bunlar gelişimsel olarak belirli bir sırada ortaya çıkmaktadır (Schunk, 2009). Bruner'in bahsetmiş olduğu bu sıra aşağıdaki şekildedir:

### **2.2.2.1 Eylemsel Dönem (Enactive Stage):**

Bilişsel gelişimin ilk aşaması olan ve 0-3 yaş arasını kapsayan eylemsel dönemde çocuk, Piaget'in duyu-motor aşamasına benzer olarak hareketleri aracılığıyla kendi dünyasını anlamaktadır (Bayhan ve Artan, 2004). Çevresindeki objelerle ilgili tecrübeyi onlarla birebir temas ederek, dokunarak edinir. Çocuklar bu dönemde hareketlerle, eylemlerle, yaparak öğrenebilirler. Kelime ve kavramları da onlarla bağdaştırılan hareketlerle öğrenebilirler (Senemoğlu, 2007).

### **2.2.2.2 İmgesel Dönem (Imaginative):**

3-6 yaş arasını kapsayan bu dönemde çocuklar, fiziksel olarak mevcut olmayan objeler hakkında düşünme yetisini elde ederler. Çocuklar bu dönemde bir durumu, objeyi görmeden de resmini çizebilir (Schunk, 2009; Senemoğlu, 2007). Bu aşamada bilgi, kelimeler ve kavramlar yoluyla elde edilir. Bu dönemde dilsel ve görsel algıların gelişmesiyle, karşılaşılan yeni durumlar imgeler halinde zihne aktarılır. Ancak çocuğun kararları dile değil, duyu organları yoluyla edindiği duyuusal etkilere dayalıdır. Gardner'ın mekânsal zekâ türü olarak adlandırdığı bu evre, Piaget'in işlem öncesi dönemine denk gelmektedir (Senemoğlu, 2007; Aydın, 1999).

### **2.2.2.3 Sembolik Dönem (Symbolic):**

Altı yaş ve sonrasını içeren bu dönemde çocuk eylemler ve imgeler ile toplamış olduğu bilgisini kullanmakta, aynı zamanda soyut düşünce ve kavramları anlayabilmekte ve düşüncenin daha ileri seviyesine ilerleyebilmektedir (Bayhan ve Artan, 2004). Çocuklar, bilgi toplamak için dil ve matematik işaretleri gibi sembol

sistemlerini kullanırlar. Bu sistemler kişinin soyut kavramları anlamasını ve sözel öğretim sonucunda sembolik bilgiye dönüştürülmesini sağlar (Schunk, 2009). Semboller aracılığıyla, az sembolle çok şey anlatılabildiği gibi; hareketler ve imajlar aracılığıyla açıklanamayan nesne ve durumlar daha kolay ve etkili bir şekilde anlatılabilir. Birey, bu dönemde birçok deneyim kazanmaktadır (Senemoğlu, 2007).

### 2.2.3 Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Teorisi

Bir Rus psikoloğu olan Lev Vygotsky, çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişimde önemli bir rolü olduğunu ileri sürmektedir (Senemoğlu, 2007). 2 yaşına kadar çocuğun bilişsel gelişiminde “doğal çizgi” hakimdir, ama daha sonra doğal çizgi yerini “kültürel çizgi”ye bırakır. Çocuk zihni sadece kendi keşiflerinin sonucu değildir, çevreden edindiği bilgi ve kavramsal aletler zihinsel gelişmesine büyük kolaylıklar sağlar (Ergün ve Özsüer, 2006). Çocuklar, öğrenmeye en yakın çevresi aracılığıyla başlamaktadır. Çocuğun bulunduğu çevre ve kültür, kendisine sunulan uyarıcıların niteliklerini belirlemektedir. İnsanların çevresiyle olan etkileşimi, bilişsel gelişimin kaynağını oluşturmaktadır (Senemoğlu, 2007).

Daha ileri yaştaki çocuklar ve yetişkinler, çocuğun zihinsel gelişiminde temel bir role sahiptir. Çocuğun daha kompleks düşüncelere, kavramlara ve yeteneklere doğru ilerlemesinde yol gösterici olurlar (Bayhan ve Artan, 2004). Buna yakınsal gelişim alanı denilmektedir. Yakınsal gelişim alanı (zones of proximal development); bağımsız problem çözme ile belirlenen gerçek gelişim düzeyi ile yetişkin rehberliği ya da daha yetenekli akranlarla işbirliği içerisinde problem çözme ile belirlenen muhtemel gelişim düzeyi arasındaki fark olarak tanımlanmıştır (Vygotsky, 1978; akt. Schunk, 2009). Yakınsal gelişim alanı bir öğrencinin uygun eğitim koşulları sağlandığında ulaşabileceği muhtemel öğrenme miktarını temsil eder (Puntambekar & Hübscher, 2005; akt. Schunk, 2009).

Wood, Bruner ve Ross, Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı üzerine çalışmışlar ve çocuğu daha üst düzeyde öğrenmeye çıkmasına yardım eden eğitimcinin sağladığı desteği ifade etmek için “yapı kurmak” terimini kullanmaktadırlar. Görevin kendisi değişmemektedir, ancak desteğin miktarı veya seviyesi, çocuk görevi kendi başına yapabilece kadar aşamalı olarak azalmaktadır (Bayhan ve Artan, 2004).

Çocukta düşüncenin gelişimi en belirgin şekilde dil gelişiminde görülür. Vygotsky'e göre “Dil, çocuğun duyduğu dış konuşma ile düşündüğü iç konuşma arasındaki birleşme” olarak tanımlanır. Bu yüzden dil ve düşüncenin aynı fenomenin iki ayrı kolu olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu düşünce bize, dil olmadan düşüncenin olmayacağı ve düşünmenin dile bağlı olduğu çıkarımını yaptıracaktır. Bazı gelişim psikologları bu düşünceyi benimsemelerine rağmen, Vygotsky benimsemez. Ona göre, eğer düşünemeyen çocuk konuşabiliyorsa, öyleyse düşünce ve dil için birbirinden farklı kökler bulunmalıdır. Vygotsky psikolojisinin temel savunucularına

göre düşünme ve konuşmanın birbirinden farklı genetik kökleri vardır ve her birinin gelişim hızları birbirinden farklıdır. Konuşma ve düşünmenin gelişim eğrileri birbirleri ile kesişebilir ve bu kesişme birden fazla olabilir ama her zaman birbirinden ayrılır. Düşüncenin kaynağı, çocuğun biyolojik gelişimidir. Dilin kaynağı ise bulunduğu sosyal ortamdır. Dil ve düşünce birbirinden farklı iki fenomen olmalarına rağmen çocuğun her nesnenin bir ismi olduğunu öğrenmesi ile birlikte birbirlerine bağlı hale gelirler. Çocuğun bunu fark etmesiyle birlikte düşünce ve dil birbirinden ayrılamaz. Bu yüzden dilin içselleştirilmesi, düşüncelerin iç konuşmada ifade edilmesine yol açar (Solso, Maclin ve Maclin, 2013).

## **2.3 Çocukta Karar Verme Süreci**

### **2.3.1 Çocukta Karar Vermenin Gelişimi**

İnsanlar her gün ne giyecekleri, nereye gidecekleri, ne yapacakları, hangisini satın alacakları gibi birçok konuda karar vermektedirler. Bu kararları verirken pek çok seçenek gözden geçirilerek, alternatiflerden en uygun olanına karar verilmektedir. Bunun gibi algılanan yeni uyaranların neden olduğu belirsizlik durumlarında pek çok bilişsel süreç devreye girmektedir (Lamar, 2006). Karar verme ise bu bilişsel süreçleri gerektirmektedir. Alanyazın taraması yapıldığı zaman karar verme becerisinin genellikle bilişsel olarak ele alındığı görülmektedir. Prencipe ve Zelazo (2005), karar verme becerisinin gelişiminde hem “zihin kuramı”nın hem de “yürütücü işlevler”in etkisi olduğunu ifade etmiştir.

“Zihin kuramı”; kişinin kendisinin ve diğer bireylerin zihinleri olduğunu bilme ve bu zihinlerdeki duygu, düşünce, istek, niyet gibi akli durumları anlayabilme yeteneğidir (Tekin ve Girli, 2011). Astington ve Braid (2005) zihin kuramının, insanların fikirleri, arzuları, duyguları ve niyetleri olan zihinsel varlıklar olduğunu anlama ve insanların davranış ve etkileşimlerini bu zihinsel durumlara göre açıklayıp yorumlama becerisi olduğunu ifade etmiştir.

Zihin kuramı, genel olarak küçük çocukların zihinsel hayatı idrak etmeleri ve bu idrak halinin yaşa bağlı değişimleri olarak ele alınmaktadır. Zihin kuramının gelişmesi ile çocuk, gerçekliğin zihinde temsil edilen bir şey olduğunu ve bu gerçekliğin diğer kişilerin zihinlerinde başka şekillerde temsil edilebileceğinin farkına varır (Karakelle, 2012). Zihin kuramı bebeklikten itibaren gelişmeye başlayan ve hayatın ilerleyen evrelerinde dahi gelişmeye devam eden bir beceridir (Tekin ve Girli, 2011).

Çocukların başkalarının zihinlerini anlamaları, bebeklik döneminde başlar ve yaşın ilerlemesiyle birlikte farklı beceriler kazanarak gelişmeye devam eder. Yeni doğan, karşısındakileri anlamaya yardımcı olacak temel becerilerin bir kısmına sahiptir ve bu beceriler gittikçe artan yaşantılar sayesinde tamamlanır. Kişilerin yüzlerini, seslerini, hareketlerini keşfetmeyi, analiz etmeyi ve karşılık vermeyi

öğrenir. 18 aylık olmalarından itibaren bebekler insanların amaçları ve istekleri doğrultusunda hareket ettiklerini anlamaya başlarlar (Dönmez, 2009).

18 aydan sonraki gelişim döneminde zihin kuramıyla ilgili diğer beceriler de ortaya çıkmaya başlar. Rol yapma konusundaki ilk veriler de bu zamana denk gelir. Leslie'ye göre 18-24 ay arasında başlayan farz etme oyunu becerisi (mış gibi yapma becerisi), çocukların zihin hakkındaki bilgilerinin gelişimi açısından önem taşımaktadır (Flavell, 1999; Akt. Dönmez, 2009). Ayrıca bu dönemde çocuklar empati kurarak sıkıntı yaşayan bir insanı gözlemlediklerinde açıkça bunu anladıklarına dair işaretler verirler (Perner, 1999; Stone, Baron – Cohen & Knight, 1998; Akt. Özen, 2011).

Araştırmalar zihin kuramı için gerekli becerilerin doğumdan sonraki ilk zamanlardan itibaren mevcut olarak bulunduğunu (insan yüzünü diğer şekillere tercih etmek gibi) ve 1,5 yaş civarında çocukların, kişilerin amaçları ve dikkat odakları arasındaki ilişkiyi anladıklarını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda çocukların zihin kuramı gelişiminin üç - dört yaş civarında başladığı ifade edilmektedir (Astington, 2000; Akt. Karakelle, 2012). 3 yaş civarındaki çocuklar, kendi yargılarını dünyanın bir kopyası gibi görebilmekte iken, 4 yaşına geldikleri zaman, yargılarının aslında temsiller olduğunu ve birçok temsil gibi yanlış da olabileceğini anlayabilmektedirler (Karakelle, 2012).

Wellman, Cross ve Watson (2001) tarafından yapılan yanlış kanılar ile ilgili yapılan bir çalışmanın sonucuna göre, 2,5 - 3 yaş civarında çocuklar görünen gerçekliğe göre yanıtlar verirlerken, 3,5 yaştan sonra kaniya dayalı yanıtlar vermeye başlamaktadırlar. Çocuklar 4 yaş civarında başka bireylerin davranışlarına kanı ve isteklerinin rehberlik ettiğini ve bu kanılarının kendilerinininkinden farklı olabileceğini idrak etmeye başlamaktadırlar. Karar verme becerisinin gelişiminde etkisi olan bir diğer faktör de “yürütücü işlevler”dir.

“Yürütücü işlevler”, ileriye yönelik bir amaca erişmek için uygun problem çözme eğilimini sürdürmeyi sağlayan nörobilişsel süreçlerdir. Basitleştirilmiş bir modelde yürütücü işlevler; durum için en uygun hareketi belirlemek amacıyla çalışan bellekteki olası seçenekler hakkındaki bilgiyi koruyarak ve bu bilgiyi güncel konuyla ilgili verilerle birleştirerek karar vermeyi kolaylaştıran “alt-üst” bilişsel girdileri temsil etmektedir (Willcutt, Doyle, Nigg, Faraone ve Pennington, 2005). Yürütücü işlevler, ayrıca, akıl yürütme, problem çözme, zihinsel esneklik, yaratıcılık, karar verme, planlama, bozucu etkiye karşı koyabilme ve tepki ketlemesi (response inhibition) yapabilmeyi de içerir (Karakaş, Irak ve Bekçi, 2003).

Yapılan nöropsikolojik çalışmalar yürütücü işlevlerin prefrontal korteks tarafından yönetildiğini ifade etmektedir (Serino ve diğerleri, 2006). Bu serebral bölgeler çocukluk döneminde tam olgunlaşmamıştır ve gelişim sürecinde adolesan öncesi dönemde gereken olgunluğa ulaşmaktadır (Diamond, 2006). Yürütücü



işlevlerin gelişimi prefrontal kortekse bağlı olarak erken çocukluk döneminde başlar, ergenlik ve genç erişkinlik dönemleri boyunca devam eder. Yürütücü işlevlerdeki düzenli gelişmeye bağlı olarak, çocukların özellikle kendilerini yönetebilmelerini gerektiren motorlu bir araç kullanabilme, derslerdeki başarı gibi daha karmaşık görevlerin üstesinden gelebilmeyi başardıkları görülmektedir (Brown, 2002).

Alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmalarda yürütücü işlevler ile zihin kuramı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koyan birçok bağlantının olduğu görülmektedir. Hughes ve Ensor (2005) bu bağlantılardan birinin nöroanatomik yakınlıktan kaynaklandığını ifade etmektedir. Nöroanatomik yakınlık görüşüne göre bağımsız işlevler olarak görünen zihin kuramı ve yürütücü işlevler, bitişik sinir alt yapılarına bağlı olarak oluşmaktadır. Bu sayede aralarındaki ilişki nöroanatomik yakınlıklarından kaynaklanmaktadır (Hughes ve Ensor, 2005).

Yürütücü işlevler ile zihin kuramı arasındaki ilişkiyi açıklayan bir diğer görüş ise, çocuklar eğer yürütücü işlev becerileri gelişmiş ise zihin kuramı görevlerinde başarılı olmaktadır. Bunun tam tersi durumda, yürütücü işlevleri bozuk ya da gelişmemiş ise zihin kuramı görevlerinde de başarısız olmaktadır (Hughes ve Ensor, 2005). Yürütücü işlevler ve zihin kuramı arasındaki ilişkinin bir dayanağı da her ikisinin de gerektirdiği becerilerin aynı beyin bölgesi yani prefrontal korteks tarafından yönetilmesidir (Ozonoff, Pennington ve Rogers, 1991; Akt. Perner ve Lang, 1999). Ayrıca bu beyin bölgelerinin de yaklaşık 4 yaş civarında olgunlaşması, her iki becerinin de paralel zamanlarda gerçekleşmesini sağlamaktadır (Perner ve Lang, 1999). Karar verme becerisinin gelişiminde zihin teorisi ve yürütücü işlevlerin etkisi olması, her ikisinin de prefrontal korteks tarafından yönetilmesi, doğal olarak karar vermenin doğrudan prefrontal korteks ile ilişkisini ortaya koymaktadır.

Beynin diğer alanları ile sürekli irtibat halinde olan prefrontal korteks, beyne gelen uyarıları tarayıp değerlendirmek, anlamlandırmak, seçmek, yeni düşünceler tasarlamak gibi kompleks üst düzey düşüncelerin hayata geçirildiği bir alandır. Algılama, dikkat, hafıza, duygulanım işlevleri bu alanda yürütülmektedir. Prefrontal korteks; kişinin duygusal derinliğini düzenler, bireysel girişim, planlama, karar verme ve yorumda da etkilidir (Tanji ve Hoshi, 2001; Zararsız ve Sarsılmaz, 2005). İnsanlarda prefrontal korteksin farklı alanlarının, farklı bilişsel ve davranışsal operasyonlardan sorumlu olduğu uzun zamandır bilinmektedir. Bu fonksiyonel özelleşme, prefrontal alanın farklı bölgelerinde hasar olan nörolojik hastalar ile yapılan çalışmalar aracılığıyla ortaya çıkmıştır (Bechara, Damasio ve Damasio, 2000).

Karar verme davranışı, kar - zarar analizi, geçmiş deneyimlerden elde edilen geri bildirimlerden yararlanma, olasılıkların değerlendirilmesi gibi farklı bilişsel işlevler ile ilişkilidir. Bu işlevler, prefrontal korteks hasarlarında bozulmaktadır. Karar verme becerisinin gelişimini etkileyen prefrontal korteks çocukluk döneminde

tam olgunlaşmamıştır ve gelişimi 21 yaş ve daha ileri yaşlara kadar devam etmektedir (İçellioğlu, 2013; Diamond, 2006).

0-2 yaş arasında bebekler duyuları ve motor faaliyetleri yoluyla dış dünya ile ilişki kurmaktadır (Erden ve Akman, 2005). Piaget'e göre, 2 yaşından önce gerçek anlamda akıl yürütme ve zekâ yeteneği gelişmemiştir. Buna dayanarak, bu dönemde çocukların dürtüsel karar verdikleri söylenilebilir. Çocuklar 2 yaş civarında işlem öncesi döneme girerler ve eskiden sadece duyguları, somut algısal ipuçları ve dolaysız eylem yoluyla kavradığı nesnelere, artık görüntüler ve kelimeler gibi soyut sembollerle de anlamaya başlamaktadır (Jersild (Çev.) Günçe, 1979; Akt. Baydilek, 2010).

Piaget'ye göre akıl yürütme, çocukta yetişkinliğe göre daha farklıdır. Bu farklılık büyük ölçüde çocuğun benmerkezci düşünce sisteminden beslenmektedir (Piaget, (Çev.) Siyavuşgil, 2007). Gözlem ve yorumlamalarına dayanan Piaget, 3-5 yaş arasında işlem öncesi dönemdeki çocukların; başkalarının bakış açılarının kendininkinden farklı olabileceğini anlayamadıklarını ve diğerlerinin bakış açısından bakamadıklarını öne sürerek algısal, duygusal ve kavramsal olarak benmerkezci oldukları sonucuna varmıştır (Karakelle ve Ertuğrul, 2012). Benmerkezçiliğin birden fazla yöne odaklanamamakla ilgili olduğu görünmektedir (Gander ve Gardiner, 2004). Bu dönemde çocuklar benmerkezci düşünceye sahip olmalarından dolayı, çoğunlukla dikkatlerini olayın bir yönüne ya da durumla ilgili bir detaya odaklanmaktadır. Bu odaklanma, bir durumu bütün yönleriyle ele alabilmek yerine tek tarafından bakabilmeye neden olmaktadır (Aktaş Arnas, 2004). Bu da seçim yapmada ve karar vermede tek bir yöne odaklanarak hareket edeceklerini göstermektedir.

Erken çocukluk ile ilgili yapılan araştırmalarda genellikle, küçük çocuklar tarafından kullanılan stratejilerin, daha büyük çocuklar tarafından kullanılan stratejilerden farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Davidson (1991), yaptığı bir araştırmada büyük çocukların, daha küçük çocuklara göre daha etkili ve sistemli bir şekilde bilgi aradıkları ve sonuç olarak da daha iyi bir karar verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bunun olası bir nedeni küçük çocukların, ilgili ve ilgisiz bilgi arasında büyük çocuklar kadar uzman bir şekilde ayırım yapamamalarıdır (Howse, Best ve Stone, 2003). Karar verme literatüründe yaygın olarak çalışılmamış olsa da, bilişsel pedagojinin diğer alanlarında çalışan araştırmacılar, küçük çocukların ilgisiz olan bilgilere katılma olasılığının büyük çocuklara göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır (Hagen ve Hale, 1973). Örneğin; 10 yaşındaki çocukların, hızlı bir şekilde sınıflandırma görevinde ilgili olan bilgiler üzerinde odaklanmada 8 yaşındaki çocuklara göre daha iyi olduklarına dair kanıtlar vardır (Pick ve Frankel, 1973; akt. Howse, Best ve Stone, 2003). Küçük çocukların ilgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt edemedeki yetersizlikleri, karar vermelerini etkileyebilmektedir. Karar görevlerinde, daha büyük çocuklar, belirli bir ölçüde kabul edilemez olduklarını gördükleri alternatifleri çoğu kez elerler (Davidson, 1991).

Erken çocukluk döneminde çocuklar, fiziksel olarak daha çok göze çarpan alternatifleri elemekte zorlanmaktadır. Örneğin; daha büyük, daha parlak, daha canlı renkte vb. olana çocuklar daha fazla dikkatlerini vermektedir (Howse, Best ve Stone, 2003). Kingma (1984), çocuklara nesne sıralama görevi verildiğinde, alakasız olsa bile en belirgin bilgiye odaklandıklarını bulmuştur. Nitekim araştırmalar gösteriyor ki; küçük çocuklar bilginin temel yönlerinin farkına varamayıp daha belirgin olan alternatife odaklanarak, karar verme süreçlerinde ilgili bilgileri kullanmada hata yapabilmektedirler (Howse, Best ve Stone, 2003).

İşlem öncesi dönemdeki çocuklar genelden özele ya da özelden genele bir düşünce yapısını kullanamazlar, bunun yerine özelden özele akıl yürütme kullanmaktadır (Ginsburg ve Opper, 1969; Akt. Gander ve Gardiner, 2004). 11-12 yaşlarına kadar çocuklarda mantıksal akıl yürütmenin görülemeyeceği söylenebilir (Piaget, 2007). Bu nedenle çocuklar daha çok duyuşsal karar vermektedirler.

Sayar (2010), hayatın ilk yıllarında çocuk beyninin sağ yarı küresinin baskın bir şekilde aktif olduğunu belirtmektedir. Çocukluk sol beynin sağ beyni daha az kontrol ettiği bir dönemdir, bu yüzden sağ beynin özelliği daha rahat ve doğru olarak gözlenebilir. Sağ beyin, sol beyinden daha önce gelişmektedir. Çocuklarda sağ beynin sol tarafa göre çok önce geliştiğini belirten uzmanlardan De Schonen ve De Deruelle (1991), 4 aylık çocukların bile yüzleri tanıyabildiklerini ortaya koyduklarını belirtmektedirler. Yüzlerin tanınması konusu sağ beynin bir işlevidir. Chiron ve arkadaşları (1997) 1-3 yaş arasındaki çocuklarda sağ beyinlerdeki kan akışlarının sol tarafa göre daha fazla olduğunu, bunun da sağ beynin daha aktif olduğunu gösterdiğini; 3 yaşında ise bu durumun değiştiğini ve sol beynin kan akışının daha fazla olduğunu belirtmektedirler (Boydak, 2004). Beynin sağ ve sol yarı kürelerindeki özelleşme ve gelişme ise 14 yaş civarında sabit hale gelmeye başlamaktadır (Sayar, 2010).

Küçük çocukların ilgisi olmayan bilgilerle ilgilendikleri ve ilgili olan bilgilere dikkat etmedikleri ile ilgili kanıtlar olmasına rağmen, araştırmacılar Piaget'in çalışmaları kullanılarak, çocukların ilgili ipuçlarına dikkat etmeleri için eğitilebildiğini bulmuşlardır. Gelman (1969), küçük çocukların, klasik korunum görevlerinde, ilgisiz özelliklere dikkat ettikleri için korunumda başarısız olduklarını bulmuştur. Daha da önemlisi, küçük çocukların ilgili ipuçlarına dikkat etme konusunda eğitildikleri zaman, korunum görevlerinde daha başarılı olduklarına dair kanıtlar vardır. Bu bulgular gösteriyor ki; çocuklara karar verme sürecinde ilgili boyutlara dikkat etmeleri için eğitim verilebilir. Verilecek bu eğitimle daha iyi kararlar almaları sağlanabilir. Çocuklarda karar verme becerisinin gelişimi, okul öncesi eğitim kurumlarında verilecek olan eğitimle sağlanabilir.

### 2.3.2 Okul Öncesi Eğitimde Karar Verme

Çocukların gelecekte avantajlı kararlar verebilmeleri için okul öncesi dönemde karar verme becerilerinin desteklenmeye başlanması gerekmektedir (Garon and Moore, 2004). Okul öncesi dönemde çocukların karar vermelerinin gelişimi, kendilerine sunulan seçim yapma ve karar verme fırsatları ile sağlanabilmektedir. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğa sunulan fiziksel ortam ve öğretmen tutumlarının karar verme becerisinin gelişiminde önemli bir rolü vardır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında uygulamaya konulan “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı”nın temel ilkeleri incelendiğinde, çocukta karar verme becerisini destekleyici maddeler olduğu görülmektedir. Bunlar:

- Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
- Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
- Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
- Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
- Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır (MEB, 2013).

Programın temel özelliklerine bakıldığı zaman; çocuk merkezli olması, esnek olması, keşfederek öğrenmenin öncelikli olması, yaratıcılığın geliştirilmesinin ön planda olması ve öğrenme merkezlerine önem verilmesi açısından çocuklarda karar verme becerisinin gelişimini desteklediği söylenebilir (MEB, 2013).

MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan rutinelere bakıldığında, güne başlama zamanının sonunda öğretmenin çocuklara yönelttiği “bugün hangi merkezde çalışmak istiyorsun? Neler yapmayı planlıyorsun?” gibi sorularla başlayan sürecin, çocukta karar verme becerisini geliştirmeyi destekleyeceği düşünülmektedir. Bunun için öncelikle öğretmenin, programda belirtilen şekilde, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını gözetererek eğitim ortamında merkezler oluşturması gerekmektedir. Bu durumda çocukların oyun zamanında bu merkezler arasından tercih yapması, hangi merkezde nasıl çalışacağına karar vermesi gerekmekte, böylece çocukların karar verme becerisinin de gelişimi desteklenmektedir.

Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan bir diğer rutin olan günü değerlendirme zamanında ise, tüm çocuklar bir araya gelerek günün değerlendirmesi yapılmaktadır. Hangi merkezde neler yaptıklarını anlatmaları sağlanarak ardından çocuklara bir sonraki gün neler yapmak istediklerinin sorulması ile çocukların etkinlikleri planlamaya dahil edilmesi sağlanmaktadır (MEB, 2013). Bu uygulama,

çocukların karar vermeye dahil edilmesini, alınan karara katılmalarının sağlaması yönünden oldukça önemlidir.

Okul öncesi eğitim programında yer alan tüm gelişim alanları ile ilgili kazanımlar, göstergeler ve açıklamalar incelendiğinde, çocuklarda karar verme becerisinin gelişimini doğrudan ya da dolaylı olarak destekleyen bazı kazanımların yer aldığı görülmüştür. Bilişsel gelişim, dil gelişimi ve sosyal ve duygusal gelişim alanlarında yer alan kazanımlardan bazılarının, karar verme becerisi için gerekli olan problemin varlığını fark etme, çözüm yolları üretme, alternatifleri değerlendirme, karşılaştırma, en uygun olana karar verme gibi gerekli olan becerileri destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Okul Öncesi Eğitim Programı'nda çocuklarda karar verme becerisinin gelişimini destekleyen kazanımlar şu şekildedir:

Bilişsel gelişimle ilgili kazanımlardan karar verme becerisini ve karar vermeye katılımı destekleyenler; “Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar. Kazanım 5. Nesne veya varlıkları gözlemler. Kazanım 6. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir. Kazanım 7. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar. Kazanım 8. Nesne veya varlıkları özelliklerini karşılaştırır. Kazanım 9. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre sıralar. Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir.” şeklindedir (MEB, 2013).

Dil gelişimiyle ilgili kazanımlardan karar verme becerisi ve karar vermeye katılımı destekleyenler; “Kazanım 1. Sesleri ayırt eder. Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.” şeklindedir. Sosyal ve duygusal gelişimle ilgili kazanımlardan karar verme becerisi ve karar vermeye katılımı destekleyenler; “Kazanım 1. Kendisine ait özellikleri tanıır. Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. Kazanım 15. Kendine güvenir. Kazanım 17. Başkalarıyla sorunlarını çözer.” şeklindedir (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim programı geliştirilirken, çağdaş okul öncesi eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır. Bu yaklaşımlardan bazıları karar verme becerisinin nasıl desteklendiği açısından ele alınarak aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olan eğitim yaklaşımlarından biri Reggio Emilia yaklaşımıdır. Reggio Emilia yaklaşımı 1970 yılında İtalya'nın kuzeydoğusunda Reggio Emilia'da uygulanmaya başlamıştır. Bu yaklaşımda çocuğun yalnızca bilişsel gelişimi değil, duygulara, çocuk-yetişkin ve çocuk-çocuk iletişimi de önemlidir. Reggio Emilia okullarında öğretmenlerin, çocukların yüz dili dedikleri resim, heykel, dramatik oyun gibi birçok somut yaşantı yoluyla kendini ifade edebilmesine fırsat verilmektedir. Ortamın düzeni, materyaller ve yapılan etkinlikler, çocukların problem çözme ve keşfetme duygularını destekleyen niteliktedir. Reggio Emilia okullarında her sınıfta çeşitli materyallerin, deneylerin,

proje kayıtlarının vs. bulunduğu büyük ve küçük atölye bulunmaktadır. Ayrıca her sınıftan bahçeye ve orta alana açılan kapılar vardır. Eğitim programı önceden belirlenmemekte, etkinliğin akışına göre ve çocukların ilgi ve isteklerine göre şekillenmektedir. Proje çalışmaları oldukça önemsenmektedir. Proje konuları çocukların isteği ile veya öğretmenin önerisi ile başlayabilmektedir (Poyraz ve Dere, 2001). Programda öne çıkan proje çalışmaları ve gün içinde uygulanacak olan etkinliklerin önceden belirlenmemiş olması çocukların karar verme becerisini desteklemektedir. Ayrıca okulun fiziki yapısı ve mekanlar arasında çocukların rahatça geçiş yapabilmeleri de karar vermelerini desteklemektedir.

Montessori yaklaşımında Maria Montessori, öğrenme güçlüğü olan ve zihinsel özürlü çocuklarla çalışırken, onların öğrenme güçlüğüne geliştirme amacıyla eğitim araçlarından yararlanmış ve daha sonra bu yöntemi normal çocuklar için de kullanmayı düşünmüştür. Bu yaklaşımda çocuklar, kendiliğinden etkinliklere katılması ve becerilerini geliştirmeleri için cesaretlendirilmektedirler. Bunun için tüm materyaller çocukların ulaşabileceği şekilde düzenlenmekte, bireysel ve küçük grup çalışmalarını rahatlıkla yapabilmeleri için özgürce hareket edebilecekleri bir ortam hazırlanmaktadır (Poyraz ve Dere, 2001). Montessori yaklaşımında özellikle materyallere odaklanılmaktadır. Günlük yaşam, duyu, akademik, kültürel ve güzel sanatlar alanlarında gruplandırılmış olan eğitici materyaller; tek bir özelliğe sahip, basitten karmaşığa doğru kullanılan, somuttan soyuta doğru giden ve oto eğitim ve hata kontrolü içeren özelliklere sahiptir. Öğretmenlere düşen ise, bu materyalleri çocuğun ilgisine ve gelişimine uygun olarak sunmak ve bunun için de çok iyi bir gözlemci olmaktır (Temel ve Toran, 2012). Çocukların kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları böyle bir ortamda çocuklar kendi kararlarını alabilmekte ve uygulayabilmektedirler.

High Scope yaklaşımı, Jean Piaget'in gelişim teorisini temel almaktadır. Çocukları kendi kendine yeteabilen ve bağımsız bireyler olabilmeleri için bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel gelişim, dil ve yaratıcılık alanlarında destekleyen bir programdır. Çocukların bu çok yönlü gelişim ve öğrenmesi için tüm yetişkinlere sorumluluk düşmektedir. Öğretmenler çocukla aynı konumdadır. Aile katılımı da oldukça önemli görülmektedir (Arıkan, 2012). High Scope programında yetişkinler gelişimin destekleyicisidirler ve temel amaçları, çocuk için etkin öğrenmeyi cesaretlendirmektir. Her çocuğun ilgi ve yeteneklerini tanımak, çocuğa uygun destek ve geliştirici ortamlar sunmak için çabalamaktadırlar. Etkin öğrenmeye dayanan bu programın bir özelliği de, çocuklara seçimler yapması için pek çok olanak sağlamasıdır. Yetişkinler, çocukların etkinliklerinin tümüne bir seçim unsuru katmaya çalışmaktadır. Yetişkinler çocuklara seçim yapabilecekleri bir ortamı sağladıktan sonra ikinci olarak ise çocukların insanlar ve materyallerle farklı şekillerde etkileşim olanaklarının olması için tutarlı bir günlük program akışı hazırlamaktadırlar. "Planlama-çalışma-hatırlama zamanı" genellikle günün en uzun kısmını oluşturmaktadır. Planlama zamanında her çocuk ne yapacağına karar vererek ve bu kararını ve planlama sürecini yetişkinle paylaşarak güne başlar. Çalışma

zamanında seçtikleri materyal ve kişilerle planladıkları şeyleri yaparlar. Bu zaman diliminde çocuklar dikkatli bir şekilde hem oyunlarını oynarlar, hem de problem çözmeye yoğunlaşırlar. Hatırlama zamanında ise çocuklar bir araya gelerek yaptıklarını paylaşırlar. Bu döngü, çocukların doğal ilgilerini, inisiyatif kullanma kapasitelerini, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır (Hohmann and Weikart, 2000; Poyraz ve Dere, 2001).

### 2.3.3 Karar Verme Sürecine Katılım

Çocuğun eşit, bağımsız bir birey olarak yetiştirilmesinde ve aktif bir vatandaş olarak hayata katılmasında çocuk hakları kavramı önemli bir yere sahiptir. Çocuk hakları, çocukların sahip olduğu yetkiler ve kazançlar olarak belirtilebilir. Çocukların yüksek yararı temel alınarak, çeşitli istek ve ihtiyaçları hukuki bir metin olan Çocuk Hakları Sözleşmesi ile ortaya konulmuştur (Uçuş ve Şahin, 2012). Çocuk Hakları Sözleşmesi ilk olarak 1989 yılında Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilmiştir. Daha sonra ise Türkiye de dâhil olmak üzere neredeyse tüm ülkelerde yürürlüğe girmiştir (Kozikoğlu, 2018). Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocukların karşılaşılabileceği tüm sorunları içermekte ve dört temel ilke üzerinde durmaktadır. Bunlar; yaşama-gelişme, eşitlik-ayırım gözetmeme, çocuğun yüksek yararı ve çocuk katılımıdır (Erbay, 2013).

Katılım, kamu yararının bir parçası olarak, kişilerin karar alma süreçlerinde ve etkinliklerinde söz sahibi olması, bu süreçlerde aktif olması, karar mekanizmalarına, uygulama ve değerlendirme süreçlerine etkin olarak katılmasıdır. Çocuk haklarının temel ilkelerinden biri olan çocuk katılımı; çocukları ilgilendiren herhangi bir konuda, çocukların kendi görüşlerini serbest bir şekilde ifade edebilme, görüşlerinin dikkate alınması ve ilgili süreçlere katılma hakkına saygı duyulması, bu hakların korunması ve geliştirilmesidir (Talay, Aslan ve Belkayalı, 2010).

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde katılım hakkı ile ilgili en temel madde, 12. maddedir. Çocukların kendilerini ilgilendiren her duruma karşı yaş ve gelişimleri ölçüsünde görüş belirtme hakkına sahip olduğunu ve taraf olan devletlerin çocuklara bu konuda katılım fırsatları sağlamalarını ve katılımı ciddiye alması gerektiğinden söz etmektedir (Polat, Ersoy ve Toran, 2017).

Çocuk Hakları Sözleşmesi Madde 12: “(1) Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanırlar. (2) Bu amaçla, çocuğu etkileyen herhangi bir adli veya idari kovuşturmada çocuğun ya doğrudan doğruya veya bir temsilci ya da uygun bir makam yoluyla dinlenilmesi fırsatı, ulusal yasanın usule ilişkin kurallarına uygun olarak çocuğa, özellikle sağlanacaktır.” (UNICEF, 2004, sf. 7)

Demokratik yaşam biçiminin içselleştirilmesi ve bireylerin kendilerini ilgilendiren karar alma süreçlerine katılmalarının sağlanması için erken yaşlardan itibaren bu eğitimin başlaması gerekmektedir. Bu eğitimin erken yaşlarda başlamasının nedeni, okul öncesi dönemin, çocuğun sosyalleşme davranışlarını ve değerleri kolay ve hızlı bir şekilde kazanabildiği kritik dönem olması ve bu dönemde kazanılan bilgi ve becerilerin kalıcı olma ihtimalinin yüksek olmasıdır (Kozikoğlu, 2018; Gürkan ve Koran, 2014).

Çocukların karar verme sürecine katılımı üzerinde aile, okul ve toplum önemli bir etkiye sahiptir. Bu faktörlerden aile, önemli bir yere sahiptir. Çünkü çocuk, katılım hakkıyla ilgili ilk deneyimlerini ve karara katılım becerilerini aile içinde yaşar ve öğrenir (Adhikari, 2016; akt. Kozikoğlu, 2018). Aileden sonra ikinci olarak en önemli faktör okuldur. Çocuğun katılım hakkının sağlanabilmesi, çocuğun yaşına uygun bilgi sahibi olmasıyla, çocukların yaratıcı düşüncelerini gerçekleştirmesine olanak sağlanmasıyla ve yaş, köken, yetenek ve diğer faktörler gözlemlenmeden eşit muamele gösterilmesiyle mümkündür. Çocuğun söylediklerini ciddiye almak, deneyimlerini fark edebilmek, ilgi ve görüşlerini tanıyabilmek çocukların haklarının korunması için gereklidir. Bu sorumluluk ise yetişkine yani öğretmene aittir (Şahin ve Polat, 2012).

Çocuk katılımı, eğitim öğretim süreçlerinin her alanıyla yakından ilgilidir. Eğitim politikalarının tasarlanmasında, okul kurallarının belirlenmesinde, öğrenme-öğretme süreçleri, sosyal etkinliklerin planlanması gibi birçok alanda çocukların söz sahibi olmaları gerekmektedir. Çocuklar söz sahibi oldukça ve sorumluluk aldıkça okulu sahiplenirler, bunun sonucunda ise özsayıları ve özgüvenleri gelişir. Çocukların kendilerine olan inançları ve özyeterlik algıları güçlenir. Özel gereksinimli çocukların kendilerine olan inançları güçlenir, öğrenme süreçlerine katılımları artar. Konuşma, birbirlerini dinleme, uzlaşma ve grup çalışması gibi becerileri artar. Okuldaki yapı ve süreçleri etkileyebileceklerini fark ederler ve yaşamlarına yön verme eğilimleri güçlenir (Tüzün ve Sarıışık, 2015).

Eğitim sistemi içinde çocukların kendi haklarıyla ilgili bilgi alabileceği temel unsur öğretmen olduğundan dolayı, bu süreçte eğitimcilerin oldukça önemli bir rolü vardır. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 42. Maddesinde belirtildiği gibi; çocuk hakları uygulamalarının etkili ve başarılı olabilmesi, öğretmenlerin çocuk hakları konusunda eğitilmelerine ve planladıkları öğrenme süreçlerinin etkililiğine bağlıdır (Uçuş ve Şahin, 2012).

#### **2.3.4 Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Karar Verme Becerisinin ve Karar Vermeye Katılımın Desteklenmesi**

Okul öncesi eğitim programının amaçları ve çağdaş yaklaşımların felsefeleri doğrultusunda eğitim ortamlarında çocukların karar verme becerisinin nasıl destekleneceği önem kazanmaktadır. Çocukların karar verme becerilerinin gelişimi



okul öncesi eğitim kurumları tarafından desteklenmektedir. Seçim yapmak ve karar vermek benzer şekilde düşünülür. Öğretmenler de, çocukların aktif bir şekilde karar vermelerini sağladıklarında genellikle seçim sunmaktadır. Westlund (2009), öğretmenlerin eğitim ortamında çocuklara sunduğu seçimlerin genellikle aşağıdaki şekillerde olduğunu belirtmiştir:

1. Yapılandırılmış bir içerikte birkaç alternatif sunmak,
2. Çocukların neyi yapacağı ya da yapmayacağını seçebileceği bir öneri,
3. Çocukların isteklerini ortaya çıkarabilmek için “ne yapmak istersiniz?” gibi açık uçlu sorular sormak.

*İlk duruma örnek olarak;* çocukların hikaye saatinde öğretmenin hangi kitabı okumasını istediklerine oy birliğiyle karar vermeleri ya da resim yaparken hangi rengi kullanmak istediklerine karar vermeleri verilebilir. *İkinci durumda* öğretmenler aktiviteler önerir, ancak katılıp katılmamak çocuklara bağlıdır. Örneğin; oyun saatinde öğretmenin çocuklara ister sınıfta, ister bahçede oynayabileceklerini önermesi. *Sonuncusu*, aynı zamanda en az görülen durumdur. Öğretmenler, çocukların ne yapmak istediklerini ve aktiviteler ile ilgili önerilerini ortaya koyabilecek açık uçlu sorular sorar. Örneğin; “ne yapmak istersiniz?, başka nasıl yapabiliriz?” gibi.

Gibson’a göre (2009), basit seçimler yapma, karar vermeyi öğretmede/öğrenmede ilk adımdır. Başlangıçta çocuklar için seçeneklerin sınırlanması, karar vermelerine yardımcı olacaktır. Bir çocuğun sanat etkinlikleri ile blok merkezi arasında karar vermesinin önerilmesi, sınıfta bulunan tüm faaliyetler arasından seçim yapmasından daha kolay olacaktır. Daha küçük çocuklar daha az seçenekler ile daha iyi başarmaktadır. İki yaş civarındaki çocuklar için iki seçenekli öneriler uygundur. Daha büyük çocuklar için seçenek sayısı arttırılabilir. Çocuklara, karar vermeleri için belli bir zaman sınırı da koymak gerekmektedir. Her iki saniyede bir fikir değiştirmelerine izin verilirse, süreç bir dikkat oyunu haline gelir. Bu davranışa engel olmanın yolu, karar verme için bir zaman sınırı koymaktır. Örneğin; “Ben 10’a kadar saydıgımda karar ver.” yönergesiyle belli bir zaman diliminde karar vermesi sağlanabilmektedir.

Çok ciddi olmamak koşuluyla çocuklara yanlış karar verdiklerinde sonuçlarını yaşama olanağı verilmelidir (Gander and Gardiner, 2004). Çocukların, her seçimlerinin bir sonucu olduğunu öğrenmeleri sağlanarak, hata yapsalar dahi bunu yaşamalarına fırsat verilmelidir. Böylece kararlarının sorumluluğunu üstlenmeyi öğreneceklerdir. Daha sonraki kararlarında da bu deneyimlerini göz önünde bulunduracaktır (Gibson, 2009).

Çocukların kararına bırakılmayacak durumlar da bulunmaktadır. Çocukların sağlığı ve güvenliğinin tehlikede olması gibi durumlarda çocuklara seçim sunmak uygun değildir (Cordier, 2012). Çocukların; yemek yapmaya yardım ederken ocağın

üzerindeki ateş ile oynayamayacakları; arkadaşlarına vuramayacakları, kanunlara uyup uymaması ya da sağlığı söz konusu olduğunda tedavi olmak isteyip istememesi vb. çocukların tercihine sunulamayacak durumlara örnek olarak verilebilir.

Çocuklar eğitim ortamında materyalleri, katılmak istediği etkinlikleri ve çalışmak istediği arkadaşlarını seçebilme inisiyatifine sahip olmalıdır (Hohmann & Weikart, 2000). Çocukların karar verme becerilerinin desteklenmesi için, kendi kendilerine seçim yapabilecekleri biçimde onları destekleyen bir eğitim ortamı olması gerekmektedir (Kaya, 2012). Bunun için öncelikle eğitim ortamının, birbirinden kolaylıkla ayrılabilen belirgin merkezlere ayrılmış olması, çocuklara çalışmaları için seçebilecekleri alanlar sunacaktır. Birbirinden ayrılan bu merkezlerin düzeni her an değişebilir, bir yerden başka bir yere aktarılabilir nitelikte olmalıdır. Bunun için hafif, altı tekerlekli mobilyalar kullanılabilir. Çocukların bir merkezde çalışırken diğer merkezlerdeki olası seçenekleri rahatça görebilmeleri, materyallere yardım almaksızın kolayca erişebilmeleri ve bir merkezden diğerine serbestçe geçebilmeleri için açık raflardan oluşan mobilyalar kullanılmalıdır (Hohmann & Weikart, 2000; Poyraz ve Dere, 2001; Kotaman, 2009).

Eğitim ortamının farklı merkezlere bölünmesi, her merkezde bulunan materyallerin ise benzer olanlar bir araya gelecek şekilde gruplandırılarak yerleştirilmesi, çocukların malzemeleri yerleştirirken seçim yapmalarını ve karar vermelerini sağlayacaktır.

Eğitim ortamında çocukların çeşitli şekillerde kullanabileceği, arasından seçim yapabilecekleri bol miktarda ve çeşitte materyal bulunmalıdır. Bu materyaller daha çok çocukların keşfedebilecekleri ve dönüştürebilecekleri şekilde olmalıdır. Belli bir amaca yönelik tasarlanmış materyaller yerine, çeşitli biçimlerde kullanılacak çok amaçlı malzemeler bulunmalıdır. Pili oyuncaklar, boyama kitapları, çıkartmalar gibi tek yönlü kullanılabilen materyaller yerine kum, kil, hamur, boya, bloklar, farklı boylarda kutular, düğmeler, boncuklar, takıp sökülen materyaller gibi daha çok açık uçlu materyaller kullanılarak, çocukların bu malzemelerle kendi belirledikleri şekillerde çalışmalar yapmaları desteklenebilir (Günay Bilaloğlu, 2004; Arıkan, 2012).

Öğretmen, çocukların özerkliğini ve girişimciliğini kabul edip onları desteklemeli, çocukların seçimlerini ve aldıkları kararları kabul ederek çocukları teşvik edici bir yaklaşımda bulunmalıdır (Kaya, 2012; Hohmann & Weikart, 2000). Çocukların çalışacakları işi seçmeleri ve rahatsız edilmeden çalışabilmeleri için ortamı düzenleyerek, gün boyunca çocukları etkinlikler ve materyaller hakkında seçimler yapmak ve kararlar vermek için cesaretlendirmelidir. Çocukların çalışmaları sırasında yetişkinlerin, onların akıl yürütme, problem çözme ve yaratıcılıklarını kullanma yollarını göz önünde bulundurarak çalışmaları hakkında yaptıkları konuşmalar, çocukların çalışmalarına ve bunun sonucundaki öğrenmelerine yeni boyutlar kazandırmaktadır. Çocuğun kendi öğrenmesini gerçekleştirebilmesi için,

yetişkinler müdahaleci olmaksızın, çocukların çalışmalarını izleyen, anlattıklarını dinleyen ve yeni denemelere olanak veren bir rol oynamalıdır. Gün içerisinde her çocuğun bir plan oluşturmasına, bu planı üstesinden gelebileceği parçalara ayırmasına, aşamalandırmasına ve gerekli malzemeleri saptamasına da yardımcı olmalıdır (Hohmann and Weikart, 2000; Holt, 2007; akt. Temel, F. 2015).

Karara katılım hakkının küçük çocuklar tarafından erişilebilir ve uygulanabilir olması ve soyut bir kavram olmaktan çıkarılması sağlanmalıdır. Bu da ancak katılım hakkını temel alan çocuk merkezli yaklaşımlar ile gerçekleştirilebilir (Gürkan ve Koran, 2014). Çocuk merkezli eğitim programında öncelikle fiziksel yapının eğitim programına uygunluğu sağlanmaktadır. İç ve dış mekan bir bütün olarak algılanarak, eğitimin bir aracı olacak şekilde düzenlenmektedir. Bu düzenleme sonucunda eğitim programında bir bütünlük sağlanmakta, bu da eğitimin kalitesini arttırmaktadır. Okul öncesi eğitimde çocuk merkezli yaklaşımın ilkelerinde çocuğun yaşayarak bilgi ve deneyim kazanması vardır (Talay, Aslan ve Belkayalı, 2010). Bunun sağlanabilmesi için çocukların tüm materyallere her an ulaşabileceği şekilde ve aynı zamanda dönüştürülebilir halde düzenlenmeli, bu düzenleme de çocuklarla birlikte onların fikirleri doğrultusunda yapılmalıdır.

Hart (2016) çocukların yalnızca doğrudan karar vermeye katılım yoluyla gerçek bir katılım için yeterli ve sorumluluk duygusunu geliştirebileceklerini ifade etmektedir. Eğitim ortamında öğrenme sürecinde yapılan planlamaların çocuklarla birlikte yapılması, planladıkları etkinlikleri uygulamalarına imkan tanınması, bu süreçte araştırma, sorgulama, problem çözme, tartışma ve üretme deneyimlerini yaşama fırsatı sunma, mümkün olduğunca her konuda alınacak olan karara çocukların da dahil edilmesi gerekmektedir (Gürkan ve Koran, 2014).

#### **2.4 Çocuklarda Karar Verme Becerisi ve Çocukların Karar Vermeye Katılımı İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar**

Kozikoğlu (2018) okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ve çocuk katılım hakkına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladığı araştırmada, Van ilinde görev yapan 103 okul öncesi öğretmenine "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Katılım Haklarına Yönelik İnançları Ölçeği" ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çocukların görüşlerini özgürce ifade etme haklarına çok yüksek düzeyde, çocukların kendileriyle ilgili karar alma süreçlerine katılım hakkına ise orta düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çoğunun çocuk hakları denilince yaşamsal haklar, gelişme hakları, korunma hakları ve katılım haklarına vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocuk katılım haklarına ilişkin en çok çocukların görüşlerini serbestçe ifade etmeleri ve kendileriyle ilgili karar alma süreçlerine katılma haklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çocuk hakları ve çocuk katılım hakları konusundaki uygulamalarının okul öncesi dönemde öğrenmenin doğasına uygun şekilde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin çocuklara haklarını öğretirken ve çocukların katılım hakkını sağlarken en çok ailelerin geleneksel tutumundan dolayı sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların bilişsel/gelişimsel özellikleri, kendilerini ifade etmede zorlanmaları veya çekingen davranmalarından kaynaklı sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Şallı İdare (2018) yaptığı çalışmada okul öncesi çocukların ve öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim ortamlarında çocuğun katılım durumunu incelemiştir. Veri toplama aracı olarak KKTC’de geliştirilen “Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği”ni Türkiye ’ye uyarlamış ve bu ölçeği çocuklara ve öğretmenlere uygulamıştır. Buna ek olarak “Çocuğa Bakış Değerlendirme Envanteri” aracılığıyla öğretmenlerin çocukluğa bakış açıları incelenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine göre okul öncesi eğitim ortamlarında çocukların katılım durumunun düşük olduğu saptanmıştır.

Demirbaş Nemli (2018) çalışmasında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme beceri düzeylerini geliştirmek için bir model ortaya konmasını ve hazırlanan programın sınıf içi uygulama sürecinin nasıl işlediğinin tespit edilmesini amaçlanmıştır. Araştırmaya 2016-2017 eğitim öğretim yılında ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yaşları 9-11 arasında değişen 29 öğrenci katılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği”, “Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu” ve “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığı zaman, model uygulanırken her oturumda öğrencilerin karar verme becerisinin basamaklarını daha iyi kavradıkları ve becerinin daha fazla geliştiği görülmüştür.

Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar (2017), okul öncesi eğitim uygulamalarında çocuğun katılım hakkının öğretmen ve çocukların görüşlerine göre incelenmesini amaçladıkları bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada Kırklareli ve Ankara merkezdeki iki okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan 10 öğretmen ve 6 yaş grubundaki 10 çocuk yer almıştır. Öğretmenlerle bireysel görüşme yapılmış, çocuklarla ise ikili odak görüşmesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin, çocuğun katılım hakkı ile ilgili yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, çalışma grubundaki öğretmenlerin, çocuğun katılım hakkını sağlamak amacıyla yapmış oldukları uygulamalarla, çocukların katılım hakkını sağlamalarının yanı sıra ihlal ettikleri de görülmüştür. Çocukların görüşleri ele alındığında ise, çocukların daha çok, serbest zaman etkinliklerinin süresinin artmasını, etkinliklere gönüllü katılmak istediklerini ve etkinliklerin daha az yapılandırılmasını talep ettikleri belirlenmiştir.

Koran (2017) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin ve çocukların eğitim ortamlarında katılımı konusundaki anlayışlarını keşfetmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre; okul öncesi öğretmenlerinin genellikle öğretmen

merkezli uygulamalara yer verme anlayışına yatkın oldukları ve eğitim ortamlarındaki katılım anlayışlarının düşük olduğu sonucunu elde etmiştir.

Pekdoğan (2015) yapmış olduğu araştırmada anaokuluna devam eden 5-6 yaş çocuklarının karar verme becerilerinin gelişiminde "Karar Verme Becerileri Eğitim Programının" etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından deney grubunu oluşturan çocuklara on hafta boyunca "Karar Verme Becerileri Eğitim Programı" uygulanmıştır. Araştırmada, çocuklara ilişkin genel bilgileri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, "Karar Verme Becerileri Eğitim Programının" etkililiğini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan 5-6 yaş çocuklar için "Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Çocuk Formu" ve "Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Ebeveyn Formu" kullanılmıştır. Karar verme becerileri eğitimi programı sonrasında 5-6 yaş çocukların "Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Çocuk Formu" ve "Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Ebeveyn Formundan" aldıkları puanlar arasında deney grubunun lehinde anlamlı fark bulunmuştur. Eğitim programının kalıcılığına yönelik yapılan kalıcılık testinde de eğitim programının etkisinin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gürkan ve Koran (2014) tarafından yapılan araştırmada, 2013 yılında uygulanmaya başlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nda çocuğun katılım hakkına doğrudan ve dolaylı olarak yer verilme durumunu analiz etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmış, "Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Genel Yorum No:12" belgesi temel alınmıştır. Yapılan çalışma sonucunda Okul Öncesi Eğitim Programı'nın genel olarak çocuğun katılım hakkını kullanmasına doğrudan ya da dolaylı olarak imkan tanıdığı, katılım karşıtı herhangi bir durumun söz konusu olmadığı belirlenmiştir.

Koçyiğit (2014), çocukların okul öncesi eğitime ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmada belirlemiş olduğu alt problemlerden biri de okul öncesi dönem çocuklarının karar verme sürecine yönelik görüşlerinin neler olduğudur. 45 altı yaş grubu çocuk ile yapılan araştırmada Çok Metotlu Yöntem ile veriler toplanmıştır. Öncelikle açık uçlu görüşme tekniği ile başlanılmış, yapılan görüşme sonrasında ise çocuklardan okul öncesi eğitime ilişkin resimler çizmeleri ve çizdikleri resimleri anlatmaları istenmiştir. Betimsel analiz tekniği ile elde edilen bulgulara bakıldığında, sınıfta ne yapılacağına kimin karar verdiği sorusuna çocukların hepsi sınıfta yapılacaklar hakkında öğretmenin karar verdiğini belirtmiş, ayrıca sınıfta yapılacaklara kimlerin karar vermesi gerektiği sorusuna ise yine çocukların hepsi karar verme işinin çocuklar tarafından yapılamayacağını, karar vermenin büyükler tarafından yapılması gerektiğini ve bunun bir kural olduğunu ifade etmişlerdir.

Kor (2013) yapmış olduğu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. 151 anasınıflı öğretmenine

iki bölümden oluşan anket formu uygulanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğunun Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni okuduğu, çocuk hakları ile ilgili eğitim almadığı belirtilmiştir. Yine öğretmenlerin çoğunluğunun “çocuğun yaşama ve gelişme hakkı, çocuğun yüksek yararına öncelik tanınması, çocuğun görüşlerinin dikkate alınması ve katılım hakkı” ile ilgili bilgi sahibi oldukları ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde yer alan “çocuğun yüksek yararına öncelik tanınması” ile ilgili maddelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarda farkındalık oluşturamayacağını, ancak “çocuğun yaşama, gelişme, sağlık ve eğitim hakkı” ile ilgili maddelerin bu farkındalığı oluşturabileceği sonucuna varmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğretim sürecinde çocukların haklarını dikkate aldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde yer alan maddeler hakkında bilgi sahibi olmaları ve öğretim sürecinde çocuk haklarının farkındalığına ilişkin görüşlerinde eğitim durumu ve hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunurken, diğer faktörler altında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Koran (2012), yapmış olduğu çalışmada 4-6 yaş çocuklarına hizmet veren okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamlarındaki çocuk katılımı anlayışlarını incelemeyi amaçlamıştır. Bunun için okul öncesi öğretmenliği “okul deneyimi” dersi kapsamında öğretmen adayları tarafından gerçekleştirilen 15 öğretmene ait 8 haftalık ders gözlemleri ve raporlarını içeren portfolyo dosyalarının bir kısmı (Öğretmenin Bir Günü, Öğrencinin Bir Günü, Uygulama Günlüğüm) doküman olarak kullanılmış ve doküman incelemesi sonucunda betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın genel olarak sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin çocukların katılım hakkı açısından olumlu uygulamalara sahip olmasının yanı sıra çeşitli nedenlerden dolayı çocukların katılım hakkını ihlal eden uygulamalara sahip olduğu görülmüştür.

Yıldız Demirtaş ve Sucuoğlu (2009), yaptıkları çalışmada 6 yaş grubunda aktif öğrenme gruplarına yeni başlayan ve aktif öğrenme süreçlerinde deneyimsiz olan çocuklar ile 4 yaşından beri bu eğitimi alan deneyimli çocukların karar verme süreçlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmaya 3 özel okul öncesi eğitim kurumunda aynı sosyoekonomik seviyeye ait ve 6 yaş grubundaki çocuklar katılmıştır. Gruplar; deneyimli öğretmen- deneyimli çocuk, deneyimli öğretmen- deneyimsiz çocuk ve deneyimsiz öğretmen- deneyimsiz çocuk şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Konuda uzman bir araştırmacı tarafından aktif öğrenme eğitimi verilmiştir. Araştırmacı tarafından çalışmada kullanılmak üzere açık uçlu sorular içeren bir görüşme protokolü geliştirilmiştir. Sorular, boş bir sınıfta yüz yüze bireysel olarak öğrencilere sorulmuştur. Çocukların grup çalışmaları sırasında karar verirken neler yaptıklarını ve bu süreçte kendi aralarında neler konuştuklarını ortaya çıkarmak için grup çalışmasında öğrencilerin konuşmaları kayıt cihazlarıyla kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda, aktif öğrenme yönteminde deneyimli öğretmen- deneyimli çocuk grubunda karar verme süreci ile ilgili çok daha fazla alternatiflerin üretildiği gözlenmiştir. Karar verme sürecinde bu gruptaki çocuklar; daha çok birlikte

konuşma, düşündükten sonra karar verme ve herkesin fikrini söylemesi gibi alternatiflerden bahsedildiği görülmüştür. Ayrıca kendilerini daha rahat ifade ettikleri, soruları kolay ve detaylı bir şekilde cevapladıkları gözlenmiştir. Buna ek olarak bu gruptaki çocuklar görev dağılımını nasıl yapmaları gerektiğini bilmekte ve konuşarak birbirlerini yönlendirmektedirler. Deneyimsiz öğretmen-deneyimsiz çocuk grubunda kavga etmek gibi olumsuz davranışlar olduğu görülmüştür. Ayrıca karar verme sürecini açıklayamadıkları ve süreç boyunca öğretmenden yardım alma davranışı gösterdikleri görülmüştür. Karar verme sürecinde deneyimli öğretmen-deneyimsiz çocuk grubunda da benzer sonuçlar görülmüştür. Deneyimsiz öğretmen-deneyimsiz çocuk grubunda daha çok emir ifadeleri kullanılırken, deneyimli öğretmen-deneyimli çocuk grubunda daha çok işbirliğini vurgulayan ifadelerle karşılaşmıştır.

Şeyhun (2000) yapmış olduğu çalışmada, karar verme becerisi eğitim programının 8. sınıf öğrencilerinin karar verme stillerine etkisini incelemiştir. Deneysel olarak yapılan araştırma sonucunda, eğitim programına katılan öğrencilerin mantıklı karar verme becerilerinde artış olduğu görülmüştür.

Eldeleklioğlu (1996), yaptığı çalışmada anne baba tutumları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 1994-1995 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ile Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 500 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada, demokratik anne-baba tutumuyla mantıklı ve bağımsız karar verme arasında olumlu ilişki, kararsız olma arasında ise olumsuz ilişki bulunmuştur. Koruyucu-istekçi ve otoriter anne-baba tutumlarıyla kararsız olma arasında olumlu, otoriter anne-baba tutumuyla mantıklı karar verme arasında olumsuz ilişki olduğu bulunmuştur.

Ersever (1996) araştırmasında etkileşim grubu deneyiminin ve Karar Verme Becerileri Kazandırma Programı uygulamasına katılmanın, üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla deneysel olarak yapılan bu çalışmada, öncelikle ön test ve son test olarak kullanılan Karar Stratejileri Ölçeği üniversite birinci sınıfta okuyan 140 öğrenciye uygulanmış ve içtepisel karar verme ve mantıklı karar verme alt ölçeklerinde belirlenen ölçütlere uygun puan alan öğrenciler saptanmıştır. Bu öğrencilerden gönüllü olanlarla deney ve kontrol grubu oluşturulmuş ve deney grubuna belirtilen eğitim uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, eğitim alan öğrencilerin içtepisel karar verme davranışlarında bir azalmaya ve mantıklı karar verme davranışlarında ise bir artışa neden olduğu görülmüştür.

## 2.5 Çocuklarda Karar Verme Becerisi ve Çocukların Karar Vermeye Katılımı İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Danner ve Jonynienė 'nin (2013) yaptıkları çalışmada Litvanya'da anaokulu bakım çalışanları ve öğretmenlerin günlük yaşam koşullarında kullandıkları eğitim tarzı üzerine yapılan araştırmanın sonuçlarını sunmaktadır. Kaunas, Šiauliai ve Jonava kentlerinde bulunan 7 anaokulundan 43 bakım işçisi ve öğretmene; anaokulunda günlük durumlardaki karmaşıklıklardaki çözümlerinin ne olduğu; çocuğun öz belirleme haklarıyla ilgili kurumsal düzenin nasıl olduğu; katılım projesinden ne bekledikleri ve çocuk katılım projelerini uygularken ne gibi sorunlar ve güçlüklerin ortaya çıktığı soruları yöneltilmiştir. Araştırma sonuçları, anaokulu eğitimcilerinin çoğunun çocuklarla demokratik bir iletişim tarzı sürdürdüğünü göstermektedir. Sonuçlar, anaokulunda çocukların oynamak istedikleri nesneyi ve oyuncakları serbestçe seçebildiklerini; kendi faaliyetlerini seçmek için boş zamanları olduğunu ve çocuklarla ilgili problemleri bir durumla karşılaştığında, genellikle çözüm aramak için çocuklarla tartıştıklarını ortaya koymaktadır. Demokratik çocuk katılımına ilişkin yeni uygulamalar, bazı anaokullarında yaygın olarak uygulanmaktadır, ancak diğerlerinde ya çok az uygulanmakta ya da hiç uygulanmamaktadır. Anaokullarının, çocuklarının demokratik ve toplumsal katılımını teşvik etmeye yönelik çevresel hazırlığı, dokümantasyonda yetersiz olmakla birlikte, bakım çalışanları / öğretmenlerinin tutumları açısından olumlu olduğu görülmüştür.

Hännikäinen ve Rasku-Puttonen (2010) yaptıkları çalışmada, Finlandiya'daki okul öncesi ve ilköğretim okullarında ortak etkinliklere katılımın sosyal yapısını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma şu konularla ilgilenebilir: Öğretmenler bir okul öncesi sınıfa katılımı ilköğretim sınıfına kıyasla nasıl teşvik ediyor? Hangi benzerlikler ve farklılıklar vardır? Ayrıca, benzerliklerin okul öncesi eğitimden ilköğretim okullarına katılımın sürekliliğe nasıl katkıda bulunduğu sorusunu da ele almaktadır. Bulgular, öğretmenlerin her iki bağlamda da çocukların katılımını birçok yönden arttırdığını göstermektedir. Örneğin, ortak etkinliklere katılımlarını destekleyerek ve çocukların ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre uygun ortam sağlayarak çocukları katılmaya teşvik ettikleri gözlenmiştir. Öğretmenler çocuklara önerilerini dinleyerek, onlara soru sorarak, görüşlerine saygı duyarak ve dünyalarıyla ilgilenerken topluluğun değerli üyeleri olarak davrandıkları görülmüştür. Ayrıca sosyal, bilişsel ve akademik becerilerinin geliştiği ve daha sonra ilköğretimde ihtiyaç duydukları bilgileri edindikleri bulunmuştur. Bu öğrenme alanlarına genellikle oyun ve eğlenceli aktiviteler aracılığıyla etmiştir. Öğrenme sadece oyunda değil aynı zamanda sabah toplantılarında ve kısa öğrenme oturumlarında da gerçekleşmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitimden ilköğretime katılımın sürekliliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Westlund (2009) yapmış olduğu çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların karar vermeleri ve seçim yapmaları için ne tür fırsatlar yarattıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bunun için İsveç'te iki farklı okul öncesi eğitim



kurumunda öncelikle bu okullarda çalışan toplam 6 öğretmenle görüşme yapılmış, ardından eğitim ortamlarında gözlem yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan ilki; çocukların, öğretmenlerin sunduğu alternatifler karşısında bireysel olarak seçim yapmalarındır. Örnek olarak, nerede oyun oynayacakları, hangi etkinliğe katılacakları, resim yaparken hangi renkleri kullanacakları gibi. Ortak bir karar almaları gerektiğinde ise, oylama yapılarak ya da sunulan seçenekleri tartışarak karar verildiği gözlenmiştir. Elde edilen bir diğer bulgu ise çocukların çoğunlukla kendi cinsiyetinde olan arkadaşlarıyla aynı etkinlikleri seçme eğiliminde olmalarıdır. Erkeklerin daha çok legolarla oynamaları, kızların da resim yapmayı tercih etmeleri gibi. Öğretmenlerin de çocuklara seçim sunarken bunu destekler nitelikte uygulamaları olduğundan bahsedilmiştir. Örneğin; bir öğretmenin önce erkek çocukları çağırıp, Legolarla oynamak ya da küçük odada oyun seçeneklerini sunması, ardından kızları çağırıp yine onların seveceği etkinlik alternatifleri sunması gibi.

Ejeh ve Akinola (2009) Nijerya'da bir kasabada ilkokul öğrencilerinin haklarının ne derece farkında olduklarını bulmak ve bu hakların kullanımına ilişkin görüşlerini araştırmak için bu çalışmayı tasarlamışlardır. Araştırma için veriler, ilçedeki 4 ilköğretim okulunda 144 öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Analizler sonucunda, çocukların hakları konusunda çok sınırlı bir farkındalık gösterdiği, çocukların yaklaşık dörtte üçünün çocuk haklarına gerek olmadığı ve ayrıca Nijerya toplumunun kültürel normları nedeniyle, haklarını kullanmaya istekli olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocukların karar vermeye katılmak istememe nedenlerine bakıldığında, en fazla gösterilen neden, çocuk haklarına gerek olmadığıdır. İkinci olarak yetişkinlerin çocuklarla birlikte oturmamaları iken, üçüncü neden ise karar vermenin öğretmenlere bırakılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Gao, Wei, Bai, Lin ve Li (2009) yaptıkları çalışmada Iowa Kumar Testi'ni kullanarak 3,4 ve 5 yaş çocuklarının karar verme becerisinin gelişimini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre 3 ve 4 yaşları arasında çocuklarda karar verme becerisinin hızla geliştiği ve yaş ilerledikçe karar verme becerisinin de geliştiği belirtilmektedir.

Emilson ve Folkesson (2006) yaptıkları çalışmada, öğretmen kontrol derecesinin farklı olduğu eğitim ortamlarında çocukların katılımının ne olduğunu ve katılımın nasıl gerçekleştiğini incelemişlerdir. Yapılan gözlemler sonucunda öğretmenlerin kontrolünün yüksek olduğu eğitim ortamlarında çocuk katılımı için risk oluşturduğu ve dolayısıyla katılımın zayıf olduğu, öğretmen kontrolünün daha az olduğu eğitim ortamlarında ise çocuk katılımının arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Farrell, Danby, Leiminer ve Powell (2004) araştırmalarında, okul öncesi dönemdeki çocukların günlük yaşam deneyimlerini onların gözüyle incelemişler ve çocukların karar verme ve kendileriyle ilgili karar alma durumlarıyla ilgili ne düşündüklerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmaya iki farklı ilkokuldan

yaşları 7 ile 12 arasında değişen toplam 29 çocuk katılmıştır. Çocuklara “Ne yapacağına okulda kim karar verir? Peki evde? Başka yerlerde? Bu konuda ne düşünüyorsun? Başkalarının senin hakkında karar vermelerini istediğin ama onların bunu yapmadığı durumları düşün. ” gibi sorular yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların hem evde, hem de okulda kararlarının çoğunun yetişkinler tarafından alındığı görülmüştür. Ayrıca çocukların, günlük yaşamlarının bir parçası olarak yetişkinler tarafından belirlenen düzenlemeler ile ilgili yetişkinlerle pazarlık ettikleri sonucuna da ulaşılmıştır.

Kerr (2001), yaptığı araştırmada okul öncesi çağıdaki çocuklarda duygusal karar vermenin gelişimini incelemiştir. 3 ve 4 yaşlarında olan kırk çocuğa, Bechara ve arkadaşlarının (1994) geliştirdiği Iowa Kumar Testi'nin basitleştirilmiş bir versiyonunu uygulamıştır. Bu test, biri avantajlı, diğeri dezavantajlı olan iki deste karttan oluşmaktadır ve çocuklardan bu destelerden kartlar seçmeleri istenilmiştir. Test sonucunda 3 yaşındaki çocukların 4 yaşındakilere göre daha dezavantajlı seçimler yaptığı görülmüştür. Performanstaki yaşa bağlı bu değişim, 3-4 yaş arası dönemde ventromedial prefrontal korteksin büyümesiyle ilgili olarak açıklanmaktadır.

Sheridan ve Pramling-Samuels (2001) İsveç'te küçük bir grupla yaptıkları araştırmalarında, okul öncesi dönemdeki çocukların karar vermeye olan bakış açılarını anlamak için bir çalışma yapmışlardır. Ayrıca çeşitli okul öncesi ortamlarının kalitesinin çocukların deneyimi üzerindeki etkisini hem dışsal hem de içsel olarak değerlendirmişlerdir. Dışsal değerlendirmelerin sonuçlarını derinlemesine incelemek için üç yüksek kalitede, üç de düşük kalitede okul öncesi eğitim ortamı seçilmiştir. Bu okul öncesi eğitim ortamlarına devam eden 39 beş yaş grubu çocuk ile karar verme ile ilgili fikirleri ile okul öncesi eğitim ortamında karar verme konusundaki fikirleri hakkında görüşülmüştür. Çalışmanın sonucuna göre, okul öncesi eğitimde çocuklar kendi oyunlarına, kendi etkinliklerine, kendi eşyalarına ve bazı aktivitelere karar verebileceklerini belirtmişlerdir. Bunların dışındaki diğer durumlara ise öğretmenlerin karar verdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca yüksek kalitedeki okullarda, düşük kalitedeki okullara göre çocukların kararlara katılımının daha fazla teşvik edildiği sonucuna da ulaşılmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

#### 3.1 Araştırma Modeli

Araştırma, nicel ve nitel araştırma modellerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem şeklinde gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem; nitel ve nicel araştırmaların tek başına kullanımının getirdiği zayıflıkların giderilerek, her iki yöntemin avantajlarının birleştirilerek zengin veri elde edilmesini sağlayan bir modeldir (Balcı, 2009). Bu araştırma, nicel ve nitel verilerin eş zamanlı toplanarak ve elde edilen verilerin birleştirilerek kullanıldığı karma modellerden zenginleştirilmiş desen kullanılmıştır. Zenginleştirilmiş desende bu şekilde toplanan verilerin birbirini destekleyip desteklemediğine bakılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; sf. 246). Araştırma kapsamında karma yöntemin nicel kısmı ile öğretmenlerin, okul öncesi dönemdeki çocukların karar vermeleri ve karar vermeye katılımlarına yönelik genel görüşleri, nitel kısmı ile de görüş ve uygulamaları hakkında derinlemesine veri toplanmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın nicel boyutu, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır. Bu tür araştırmalar, daha çok “ne, nerede, ne zaman, hangi sıklıkta, hangi düzeyde, nasıl” sorularının cevaplandırılmasına olanak tanır. “Neden” sorusunun gerçek cevaplarının bulunmasında ise bu denli güçlü değildir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Araştırmanın nicel kısmında veriler “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Karar Vermelerine ve Karar Vermeye Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerini Belirleme Anketi” ile toplanmıştır.

Öğretmenlerin derinlemesine ve ayrıntılı olarak görüşlerini almak ve bu görüşlerin gerçekliğini ortaya koymak; araştırmayı daha gerçekçi ve güvenilir düzeye taşıyabilmek amacıyla çalışmada nicel yöntemlerin yanı sıra nitel yöntemlere de başvurulmuştur. Nitel araştırmalar, psikolojik ölçümler ve sosyal olaylarla ilgili nicel araştırma yöntemlerine göre daha derinlemesine bilgi sağlarlar. Nitel araştırmalar, geleneksel araştırma yöntemleriyle ifade edilmesi zor olan sorulara cevap bulmak için gereklidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Araştırmanın nitel kısmında ise veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve eğitim ortamı gözlemleri ile elde edilmiştir.

### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Antalya ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleridir. Araştırmanın örnekleme Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Bu kapsamda araştırmanın örnekleme, Antalya ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarından 13 bağımsız anaokulu ile ilkokul bünyesinde bulunan 43 anasınıfı olmak üzere toplam 56 farklı okul öncesi eğitim kurumunda görev yapmakta olan 211 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmaya dahil edilen öğretmenlerin ilçelere göre dağılımı Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı

İlçe	<i>n</i>	%
Muratpaşa	67	31.7
Kepez	87	41.2
Konyaaltı	21	9.9
Aksu	2	0.9
Döşemealtı	6	2.8
Serik	28	13.2
<b>Toplam</b>	<b>211</b>	<b>100</b>

Tablo 3.1'de, araştırmaya katılan öğretmenlerin ilçelere göre dağılımına bakıldığında, % 31.7'sinin Muratpaşa, % 41.2'sinin Kepez, % 9.9'unun Konyaaltı, %0.9'unun Aksu, %2.8'inin Döşemealtı ve %13.2'sinin Serik ilçesinden olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil olan 211 öğretmene ait cinsiyet, yaş, çalıştığı okul türü, öğrenim durumu, hizmet süresi, çalıştığı yaş grubu ve sınıfında bulunan çocuk sayısı gibi demografik bilgilere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları

Demografik Bilgiler		<i>n</i>	%
<i>Öğretmenin Cinsiyeti</i>	Kadın	205	97.2
	Erkek	6	2.8
	<b>Toplam</b>	211	100.0
<i>Öğretmenin Yaşı</i>	20-30 yaş arası	103	48.8
	31-40 yaş arası	67	31.7
	41-50 yaş arası	35	16.5
	51-60 yaş arası	6	2.8
	<b>Toplam</b>	211	100.0
<i>Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü</i>	İlkokula Bağlı Anasınıfı	124	58.8
	Anaokulu	87	41.2
	<b>Toplam</b>	211	100.0
<i>Öğretmenin Öğrenim Durumu</i>	Meslek Lisesi	1	0.5
	Ön Lisans	29	13.7
	Lisans	178	84.4
	Yüksek Lisans	2	0.9
	Doktora	0	0.0
	Diğer	1	0.5
	<b>Toplam</b>	211	100.0
<i>Öğretmenin Hizmet Süresi</i>	0-5 yıl	90	42.7
	6-10 yıl	49	23.2
	11-15 yıl	27	12.8
	16-20 yıl	9	4.3
	21 yıl ve üstü	36	17.1
	<b>Toplam</b>	211	100.0
<i>Öğretmenin Çalıştığı Yaş Grubu</i>	36-48 ay	23	10.9
	49-66 ay	188	89.1
	<b>Toplam</b>	211	100.0
<i>Öğretmenin Sınıfında Bulunan Çocuk Sayısı</i>	0-9	2	0.9
	10-19	57	27
	20 ve üzeri	152	72.1
	<b>Toplam</b>	211	100.0

Tablo 3.2 incelendiğinde, katılımcıların 205'inin kadın, 6'sının erkek olduğu görülmektedir. Buna göre çalışma grubundaki kadınların oranı %97.2, erkeklerin oranı ise %2.8'dir. Öğretmenlerin %48.8'i 20-30 yaş, %31.7'si 31-40 yaş, %16.5'inin 41-50 yaş ve %2.8'inin ise 51-60 yaş arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştığı okul türüne bakıldığında, %58.8'i ilkokula bağlı anasınıfında, %41.2'si ise anaokulunda görev yapmaktadır. Öğrenim durumlarının ise; %0.5'i meslek lisesi, %13.7'si ön lisans, %84.4'ü lisans, %0.9'u yüksek lisans mezunu olduğu görülmekte ve öğretmenlerin %0.5'inin ise diğer olarak ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin %42.7'si 0-5 yıldır, %23.2'si 6-10 yıldır, %12.8'i 11-15 yıldır, %4.3'ü 16-20 yıldır ve %17.1'i ise 21 yıl ve daha fazla yıldır görev yapmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları yaş gruplarının dağılımına bakıldığında; %10.9'u 36-48 ay, %89.1'i ise 49-66 ay grubunda çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuk sayıları; 0-9 çocuk (%0.9), 10-19 çocuk (%27) ve 20 ve üzeridir (%72.1).

Araştırmada nitel verilerin elde edilmesine yönelik çalışmalara araştırmaya dahil olan katılımcılardan gönüllülük esasına dayalı olarak 16 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerin yarısı (8 öğretmen) bağımsız anaokullarında, diğer yarısı ise ilkokul bünyesindeki anasınıflarında (8 öğretmen) görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 15'i kadın, 1'i erkek öğretmendir.

### **3.3 Veri Toplama Araçları**

Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırma soruları doğrultusunda farklı veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmada, her alt problemin daha kapsamlı araştırılıp, derinlemesine bilgi edinilmeye çalışılması amacıyla, her bir alt problem için hem nicel, hem de nitel veri toplama araçlarıyla bilgi toplanılmıştır. Bu bağlamda;

- Birinci alt problem için, anket ve görüşme formu
- İkinci alt problem için, anket ve gözlem
- Üçüncü alt problem için anket, görüşme formu ve gözlem yolu ile veriler toplanılmıştır.
- Öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, çalıştığı okul türüne, öğrenim durumlarına, hizmet sürelerine, çalıştıkları yaş grubu ve sınıflarında bulunan çocuk sayısı gibi demografik özelliklerine ilişkin bilgiler "Demografik Bilgi Formu" aracılığıyla toplanmıştır.

#### **3.3.1 Öğretmen Demografik Bilgi Formu**

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgilerin toplanması için "Öğretmen Demografik Bilgi Formu" hazırlanmıştır. Bu form, öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, çalıştığı okul türüne, öğrenim durumlarına, hizmet

sürelerine, çalıştıkları yaş grubu ve sınıflarında bulunan çocuk sayısına ilişkin sorular içermektedir.

### **3.3.2 Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Karar Vermelerine ve Karar Vermeye Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerini Belirleme Anketi**

Araştırmanın nicel kısmında araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anket, bireyin birden çok özelliği hakkında çeşitli madde türleriyle bilgi toplamak amacıyla kullanılan bir yazılı görüşme aracı olarak tanımlanmaktadır. Gerek hazırlama kolaylığı, gerekse kısa sürede çok sayıda bireye ulaşma olanağı açısından anket, sosyal bilimlerde özellikle tarama (survey) açısından yaygın olarak kullanılmaktadır (Erkuş, 2005).

Anketin hazırlanmasında öncelikle araştırmanın genel amacına yönelik olarak okul öncesi dönemde karar verme ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Ayrıca bir grup okul öncesi öğretmenine açık uçlu sorulardan oluşan bir form hazırlanarak, araştırma konusu ile ilgili kompozisyon yazmaları istenmiştir. Toplamda 25 öğretmenin yazmış olduğu kompozisyonlar üzerinde içerik analizi yapılarak anket için soru ifadeleri oluşturulmuştur.

Literatür taraması ve kompozisyonlardan elde edilen ifadeler, anket maddeleri haline dönüştürülerek karar verme becerisi ile ilgili 96, çocukların karar vermelerini destekleyici eğitim ortamı oluşturulması ile ilgili 18, çocukların karar vermelerini destekleyici eğitim programı hazırlanmasına ilişkin 106 olmak üzere toplam 220 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan bu maddelerden benzer olanlar elenmiş ve bazı maddeler olumlu, bazı maddeler ise olumsuz ifade olarak düzenlenmiştir. Hazırlanan anket, konu ile ilgili 4 uzman, ölçme ve değerlendirme alanından 1 uzman ve anketi dil ve anlam bakımından incelemesi için 1 Türkçe öğretmeni olmak üzere toplam 6 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından anketteki maddeleri konuya uygunluğu ve maddelerin ifadeleri açısından inceleyerek düşüncelerini formda verilen “uygun” ya da “uygun değil” seçeneklerini işaretleyerek, varsa düzeltilmesi gereken yerleri “öneri” bölümüne belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak ardından pilot çalışma yapılmıştır. Yapılan pilot çalışma sonrasında işlemeyen maddeler çıkarılmış, gerekli düzeltmeler yapılmış ve ankete son şekli verilmiştir.

Araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmış olan anket formunda okul öncesi dönemdeki çocukların karar vermelerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek üzere 45 soru bulunmaktadır. Anketin 14 maddesi öğretmenlerin çocukların karar vermelerine yönelik görüşlerini, 8 maddesi çocukların karar verme becerisini destekleyici çevre düzenlenmesine yönelik görüşlerini ve 23 maddesi ise çocukların karar verme becerisini desteklemeye yönelik eğitim programı hazırlanmasına ve uygulanmasına ilişkin görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Ankete “kesinlikle

katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinden oluşan 5’li derecelendirme yanıt seçenekleri eklenmiştir. Daha sonra anketin amacı ile ilgili bilgilendirici bir yönerge hazırlanarak ankete eklenmiş ve anket son haline getirilmiştir.

### 3.3.3 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada anket yoluyla toplanan veriler çerçevesinde öğretmenlerin çocukların karar vermelerine ilişkin görüşleri ve eğitim uygulamaları hakkında derinlemesine bilgi elde edilmek istenmiştir.

Araştırmanın nitel kısmında kullanılan veri toplama araçlarından biri yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formudur. Görüşme, sosyal bilimlerde sık kullanılan araştırma tekniklerinden biridir. Görüşme yönteminin, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama tekniklerinden biri olduğu ve bu durumun; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili olmasından kaynaklandığı belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

“Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla ankette elde edilen verileri desteklemek ve daha derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Öğretmen görüşme formunun hazırlanması aşamasında ilgili literatür, öğretmenlerin yazmış oldukları kompozisyonların dönütleri ve anket formunda yer alan maddeler dikkate alınmıştır. Araştırılmak istenilen konuyu kapsayacak şekilde hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, alan uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak öğretmenlerin,

- Okul öncesi dönemdeki çocukların karar verme kapasiteleri ve sınırlılıkları,
- Okul öncesi dönemdeki çocukların karar vermelerine hangi durumlarda ve ne ölçüde izin verilir verilemeyeceği,
- Çocukların karar vermeye katılmalarının ne anlam ifade ettiği,
- Çocukların karar vermeye katılmalarını önemli görüp görmedikleri,
- Eğitim ortamında çocukların karar vermeye hangi durumlarda ve nasıl dahil edilebileceği,
- Eğitim ortamında çocukların karar vermeye dahil edilmesinde karşılaşılan güçlükler/sınırlılıkları hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorulardan oluşan bir form haline getirilmiştir.

### 3.3.4 Eğitim Ortamı Gözlemleri

Bireylerin yaptıkları ile söyledikleri arasında herhangi bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yaygın olarak kullanılan yöntem gözlemdir. Gözlem herhangi bir ortam ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak için



kullanılan bir yöntemdir. Araştırmacının uygun bulduğu her tür sosyal veya kurumsal ortamda bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Araştırmanın nitel kısmında kullanılan veri toplama araçlarından bir diğeri ise öğretmen gözlem günlükleridir. Görüşme, insanların neyi neden düşündüklerini, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu ve davranışlarını yönlendiren faktörleri ortaya çıkarmaya yarar; gözlem ise, doğal ortamlarda yapılan, insan davranışlarının incelenmesini temel amaç edinen bir veri toplama tekniğidir (Ekiz, 2003). Araştırma sürecinde yapılan gözlemlerin amacı öğretmenlerin, çocukların karar vermelerine ve karar vermeye katılımlarına yönelik eğitim ortamındaki uygulamalarını incelemektir. Bu amaçla araştırmacı tarafından eğitim ortamında öğretmenlerin çocukların karar vermelerine fırsat verdiği durumlar, karar vermelerini destekleyici eğitim ortamı hazırlıkları, çocukların karar verme istekleri karşısında sergiledikleri tutumları gibi durumlar ve karara katılımlarına yönelik uygulamaları ile ilgili her durum not alınarak gözlem günlükleri tutulmuştur.

### **3.4 Verilerin Toplanma Süreci**

Araştırma verileri 14 Mart - 30 Mayıs 2013 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin elde edilmesi sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan anketin uygulanabilmesi için Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alındıktan sonra okul öncesi öğretmenlerine anketler dağıtılmıştır. Antalya ili merkez ilçeleri ve Serik ilçesinde yer alan toplam 56 resmi okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan 268 okul öncesi öğretmenine anketler ulaştırılmıştır. Bu öğretmenlerden 57'sinden doğum izni, raporlu olması, anketi doldurmak istememeleri vb. nedenlerle dönüt alınamamıştır. Araştırmacı, her okulda öncelikle okul müdürü ile görüşerek izin belgesini göstermiş ve araştırma süreci ile ilgili bilgi vermiştir. Daha sonra araştırmacı, okulda çalışan öğretmenlerle görüşerek yapılan araştırmanın amacını katılımcılara açıklamış, verecekleri cevapların önemi hakkında kendilerini bilgilendirmiştir. Öğretmenlere anketleri doldurmaları için 1 hafta süre verilmiş, 1 hafta sonra gidilerek doldurulan anketler toplanılmıştır. Araştırma kapsamında toplam 211 öğretmen tarafından doldurulan anket elde edilmiştir.

Araştırmada nitel verilerin elde edilmesine yönelik çalışmalara katılacak olan öğretmenler kolay ulaşılabilirlik örnekleme yolu ile seçilerek gönüllülük esasına dayalı 16 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan bu öğretmenlerin ankette yer alan ifadelerden etkilenmemeleri için, çalışma kapsamında önce eğitim ortamı gözlemleri yapılmış, ardından açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş, daha sonra ise anket uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel kısmı kapsamında yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlemler ile anket uygulanması, Antalya ili merkez ilçelerinde yer alan 1 anaokulu ve ilkököl bünyesinde bulunan 4 anasınıfı olmak üzere toplam 5 okul öncesi eğitim

kurumunda görev yapan 16 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme ve gözlem yapılması için gidilen okulların öncelikle müdürleri ile görüşülerek izin alınmış, daha sonra öğretmenlere araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Araştırmaya katılmaya istekli olan öğretmenlere, araştırmanın bu sürecinde kendilerinden beklenenler konusunda bilgi verilmiş ve öğretmen katılımı için izin formunu okuyarak imzalamaları sağlanmıştır.

Yapılandırılmamış bir ortamda gerçekleştirilen bu gözlemlerde, araştırmacı katılımcı olunmayan gözlem yöntemi ile gözlem yapmıştır. Bu yöntemde gözlemci, dışarıdan hiçbir etki etmeden gözlem yapmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Gözlem öncesi araştırmacı sınıfa girdiğinde çocuklara kendini tanıtarak, etkinliklerini merak ettiğini ve neler yaptıklarını görmek için onları ziyarete gittiğini belirtmiştir. Gözlem sırasında araştırmacı sınıfın her köşesini görebileceği bir yere oturarak not almıştır. Gözlem sırasında hiçbir şekilde eğitim sürecine müdahale edilmemiştir. Gözlenen durumların kayıt altına alınması için araştırmacı tarafından bir günlük tutulmuştur. Bu günlükte, öğretmenlerin *“sınıfın fiziki düzenlemesi”* ve *“eğitim programının hazırlanması ve uygulanması sürecinde”* çocukların karar vermeleri ve karara katılımları açısından tutum ve uygulamaları, araştırma kapsamında kullanılan anket maddeleri (anketin ikinci bölümünde yer alan *“çocukların karar verme becerisini destekleyici çevre düzenlenmesine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amaçlı maddeler”* ve üçüncü bölümünde yer alan *“çocukların karar verme becerisini desteklemeye yönelik eğitim programı hazırlanmasına ve uygulanmasına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlı maddeler”*) temel alınarak yapılan gözlem kayıtları yer almıştır. Her öğretmen arka arkaya 3 gün boyunca gözlenmiştir. Gözlem sırasında öğretmenlerin çocukların okula geliş ve gidişleri de dahil olmak üzere her etkinlik sırasında bütün etkinlik süreçleri gözlenmiştir.

Sınıflarında gözlem yapılan öğretmenler ile gözlemlerin ardından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, daha sonra uygulanacak olan ankete verilecek cevapların olası nedenlerinin belirlenmesi, araştırma bulgularının desteklenmesi ve derinlemesine veri elde etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı öncelikle amacını açıklamış ve görüşmeyi ses kayıt cihazı ile kaydetmek için öğretmenlerden izin istemiştir. Görüşmenin yapılabilmesi için okulda uygun olan bir sınıf ya da oda seçilmiştir. Her görüşme öncesinde araştırmacı tarafından öğretmenlere görüşmenin amacı açıklanmış, bilgilerinin gizli tutulacağı ve görüşme formunda yer alan sorulara verecekleri yanıtların yalnızca bu araştırma çerçevesinde kullanılacağı bilgileri verilmiş, görüşlerini çekinmeden açık bir dille ifade etmeleri istenilmiştir. Görüşmeler sırasında öğretmenlere hiçbir şekilde müdahale edilmemiş ve görüşlerini ifade edebilecekleri yeterli zaman sağlanmıştır.

### 3.5 Verilerin Analizi

Bu bölümde nicel ve nitel verilerin analiz süreci ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### 3.5.1 Nicel Verilerin Analizi

Tezin konusu doğrultusunda 45 maddeden oluşan 5'li derecelendirmeye uygun bir anket geliştirilmiştir. Uygulanan anketin analizinde, elde edilen veriler numaralandırılarak istatistik programına girişi yapılmıştır. Girişi yapılan verilerin öncelikle olumsuz ifade şeklinde yazılanlar olumlu ifadeye dönüştürülerek ters kodlama işlemi yapılmış, ardından ayrı ayrı soru bazında frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları verilmiştir. Ankette kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ortalama puanlarının yorumlanması ve derecelendirilmesi için standart bir aralık kriteri geliştirilmiştir. Bu da aşağıdaki şekilde hesaplanmıştır.

$$\frac{\text{En yüksek puan} - \text{En düşük puan}}{\text{Grup sayısı}} = \frac{5-1}{5} = 0.80 \text{ olarak bulunmuştur.}$$

Belirlenen puan aralıkları Tablo 3.3'te verilmiştir.

*Tablo 3.3. Beşli Dereceleme Ölçeğinin Puan Sınırları*

Ağırlık Puanı	Seçenekler	Puan Sınırları
1	Kesinlikle Katılmıyorum	1.00-1.80
2	Katılmıyorum	1.81-2.60
3	Kararsızım	2.61-3.40
4	Katılıyorum	3.41-4.20
5	Kesinlikle Katılıyorum	4.21-5.00

#### 3.5.2 Nitel Verilerin Analizi

Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular yöneltilerek öğretmenlerle yapılan görüşme sonrası alınan ses kayıtları bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Araştırmada görüşme sonrası elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi; görüşmelerin ya da gözlem notlarının, katılımcılar tarafından verilen yanıtlardan ya da tutulan gözlem notlarından ortaya çıkan ana temaların tanımlanması amacıyla analiz edilmesidir (Atak, 2011).

Çalışmanın raporlarının hazırlanma sürecinde öğretmenlerin kişisel bilgilerinin gizli tutulması için her bir öğretmene “Ö1, Ö2,...” şeklinde kod numarası verilmiştir ve bulgular da bu şekilde bahsedilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar tekrar tekrar okunarak veriler kodlanmaya çalışılmıştır. Yapılan kodlamalar

sonucunda ise temalar oluşturulmuştur. Bulgular bölümünde öğretmenlerin aynı tema altında birleşen görüşleri birlikte verilmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan gözlem kayıtlarının analizi sürecinde ise tutulan günlükler bilgisayar ortamında yazılı metne dönüştürülmüştür. Araştırmanın alt problemleri göz önünde bulundurularak kodlamalar yapılmış ve içerik analizi yöntemi ile elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Anket, gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler değerlendirilmiş, birbiri ile ilgili bulgular ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgular verilmektedir. Elde edilen bulgulara ilişkin tablolar, açıklamaları ve katılımcıların verdikleri yanıtlardan oluşan alıntılar birlikte sunulmaktadır.

#### 4.1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Karar Vermelerine Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Belirtilen alt problemi açıklamak için ankette 14 soru, görüşme formunda ise 3 soru yer almaktadır. Tablo 4.1'de okul öncesi öğretmenlerinin çocukların karar vermelerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

##### 4.1.1 Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Tablo 4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Karar Vermelerine Yönelik Görüşleri (n=211)

İfadeler	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		$\bar{X}$
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
1. Okul öncesi dönemdeki çocuklar kendi başlarına karar verebilirler.	68	32.2	100	47.4	9	4.3	25	11.8	9	4.3	3.9
2. Okul öncesi dönemdeki çocukların, hayatlarının bütününe etkileyecek durumlarda yalnızca fikirleri alınmalıdır.	34	16.1	65	30.8	18	8.5	70	33.2	24	11.4	3.0
3. Karar verme becerisi kendiliğinden kazanılmaz.	14	6.6	120	56.9	21	10.0	47	22.3	9	4.3	3.3
4. Geçmiş deneyimler, karar verme sürecinde	72	34.1	115	54.5	7	3.3	11	5.2	6	2.8	4.1

<b>uygun çözüm yolunun seçilmesinde etkilidir.</b>												
<b>5. Çocukların karar verme becerileri yetişkinlerin tutumlarından etkilenir.</b>	78	37.0	120	56.9	4	1.9	7	3.3	2	0.9	4.2	
<b>6. Çocuklara seçim fırsatları sunulması, karar verme becerisinin gelişimini destekler.</b>	127	60.2	78	37.0	2	0.9	1	0.5	3	1.4	4.5	
<b>7. Çocuğa verilen olumlu ya da olumsuz dönütler, karar verme becerisini etkiler.</b>	111	52.6	93	44.1	2	0.9	2	0.9	3	1.4	4.4	
<b>8. Çocukların gelişimsel özelliklerine göre tek bir yöne odaklanabilmeleri, karar verme süreçlerini etkiler.</b>	40	19.0	107	50.7	44	20.9	18	8.5	2	0.9	3.7	
<b>9. Çocuklar kendileri ile ilgili alınacak kararlarda söz sahibi olmalıdır.</b>	102	48.3	96	45.5	8	3.8	5	2.4	0	0	4.3	
<b>10. Okul öncesi dönem çocukları az sayıda seçenek sunulduğunda daha kolay karar verirler.</b>	61	28.9	101	47.9	19	9.0	18	8.5	12	5.7	3.8	
<b>11. Okul öncesi dönemdeki çocuklar karar verme sürecinde kendilerine sunulan seçenekler arasından görsel olarak dikkatlerini çeken seçerler.</b>	83	39.3	109	51.7	12	5.7	3	1.4	4	1.9	4.2	
<b>12. Çocukların karar verme becerileri, okul öncesi eğitim</b>	96	45.5	102	48.3	6	2.8	6	2.8	1	0.5	4.3	

<b>kurumlarında verilen eğitim ile geliştirilebilir.</b>											
<b>13. Çocuklarla ilgili kararları yetişkinlerin vermesi yeterli değildir.</b>	97	46.0	94	44.5	12	5.7	7	3.3	1	0.5	4.3
<b>14. Karar vermekte zorlanan çocukların yerine yetişkin karar vermelidir.</b>	0	0	32	15.2	30	14.2	103	48.8	46	21.8	2.2

Tablo 4.1 incelendiğinde, ankette yer alan “Okul öncesi dönemdeki çocuklar kendi başlarına karar verebilirler” ifadesine katılımcıların %32.2’si “kesinlikle katılıyorum”, %47.4’ü “katılıyorum”, %4.3’ü “kararsızım”, %11.8’i “katılmıyorum” ve %4.3’ü “kesinlikle katılmıyorum” biçiminde ifade etmiştir. Aritmetik ortalamanın 3.9 olması öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin olumluya daha yakın olduğunu göstermektedir.

Öğretmenler, “Okul öncesi dönemdeki çocukların, hayatlarının bütününe etkileyecek durumlarda yalnızca fikirleri alınmalıdır” ifadesine %16.1 oranında “kesinlikle katılıyorum”, %30.8 oranında “katılıyorum”, %8.5 oranında “kararsızım”, %33.2 oranında “katılmıyorum” ve %11.4 oranında ise “kesinlikle katılmıyorum” biçiminde görüş belirtmişlerdir. Aritmetik ortalamanın 3.0 olması öğretmenlerin bu konuda daha çok kararsız olduklarını göstermektedir.

Ankette yer alan “Karar verme becerisi kendiliğinden kazanılmaz” ifadesine öğretmenlerin %6.6’sının “kesinlikle katılıyorum”, %56.9’unun “katılıyorum”, %10.0’unun “kararsızım”, %22.3’ünün “katılmıyorum” ve %4.3’ünün “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Aritmetik ortalamaya bakıldığında 3.3 olduğu görülmektedir. Bu sonuç da öğretmenlerin bu konuda daha çok kararsız olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.1 incelendiğinde, “Geçmiş deneyimler, karar verme sürecinde uygun çözüm yolunun seçilmesinde etkilidir” ifadesine öğretmenlerin %34.1’i “kesinlikle katıldığını”, %54.5’i “katıldığını”, %3.3’ü “kararsız” olduğunu, %5.8’si “katıldığını”, %2.8’i ise “kesinlikle katılmadığını” ifade etmişlerdir. Bu ifade ile ilgili aritmetik ortalamanın 4.1 olması öğretmenlerin bu konuda daha çok olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin, “Çocukların karar verme becerileri yetişkinlerin tutumlarından etkilenir” ifadesine %37.0 oranında “kesinlikle katılıyorum”, %56.9 oranında “katılıyorum”, %1.9 oranında “kararsızım”, %3.3 oranında “katılmıyorum” ve %0.9 oranında “kesinlikle katılmıyorum” olarak belirttikleri görülmektedir.

Aritmetik ortalamasının 4.2 olması öğretmenlerin bu konuda daha çok olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin “Çocuklara seçim fırsatları sunulması, karar verme becerisinin gelişimini destekler” ifadesine %60.2’sinin “kesinlikle katılıyorum”, %37.0’sinin “katılıyorum”, %0.9’unun “kararsızım”, %0.5’inin “katılmıyorum” ve %1.4’ünün ise “kesinlikle katılmıyorum” olarak yanıt verdikleri görülmektedir. Aritmetik ortalamasının 4.5 olması öğretmenlerin çocuklara seçim fırsatları sunulmasının karar verme becerisinin gelişimini destekleyeceği ile ilgili olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin, “Çocuğa verilen olumlu ya da olumsuz dönütler, karar verme becerisini etkiler” ifadesine verdikleri yanıtlara bakıldığı zaman, %52.6’sının “kesinlikle katılıyorum”, %44.1’inin “katılıyorum”, %0.9’unun “kararsızım”, %0.9’unun “katılmıyorum”, %1.4’ünün ise “kesinlikle katılmıyorum” olarak görüş belirttikleri görülmektedir. Aritmetik ortalamasının 4.4 olması öğretmenlerin bu konuda olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

Ankette yer alan “Çocukların gelişimsel özelliklerine göre tek bir yöne odaklanabilmeleri, karar verme süreçlerini etkiler” ifadesine verilen yanıtlara bakıldığı zaman, öğretmenlerin %19.0’unun “kesinlikle katılıyorum”, %50.7’sinin “katılıyorum”, %20.9’unun “kararsızım”, %8.5’inin “katılmıyorum”, %0.9’unun ise “kesinlikle katılmıyorum” biçiminde görüş belirttikleri görülmüştür. Aritmetik ortalamaya bakıldığında 3.7 olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin bu konuda daha çok olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

“Çocuklar kendileri ile ilgili alınacak kararlarda söz sahibi olmalıdır” ifadesine “kesinlikle katılan” öğretmenlerin oranı %48.3 iken, “katılan” öğretmenlerin oranı %45.5, “kararsız” olan öğretmenlerin oranı %3.8, “katılmayan” öğretmenlerin oranı ise %2.4’tür. Bu ifade ile ilgili aritmetik ortalamasının 4.3 olması öğretmenlerin bu konuda olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

Öğretmenler, ankette yer alan “Okul öncesi dönem çocukları az sayıda seçenek sunulduğunda daha kolay karar verirler” ifadesine %28.9 oranında “kesinlikle katılıyorum”, %47.9 oranında “katılıyorum”, %9.0 oranında “kararsızım”, %8.5 oranında “katılmıyorum” ve %5.7 oranında “kesinlikle katılmıyorum” olarak görüş bildirmişlerdir. Aritmetik ortalamasının 3.8 olması öğretmenlerin çocuklara az sayıda seçenek sunulmasının karar vermelerini kolaylaştıracağı ile ilgili daha çok olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

“Okul öncesi dönemdeki çocuklar karar verme sürecinde kendilerine sunulan seçenekler arasından görsel olarak dikkatlerini çeken seçerler” ifadesine öğretmenlerin %39.3’ü “kesinlikle katıldığını”, %51.7’si “katıldığını”, %5.7’si “kararsız” olduğunu, %1.4’ü “katılmadığını” ve %1.9’u “kesinlikle katılmadığını”



belirtmişlerdir. Aritmetik ortalamının 4.2 olması öğretmenlerin bu konuda daha çok olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

“Çocukların karar verme becerileri, okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitim ile geliştirilebilir” ifadesini içeren maddeye öğretmenler, %45.5 oranında “kesinlikle katılıyorum” ve %48.3 oranında “katılıyorum” yanıtı verirken, %2.8 oranında “kararsızım”, %2.8 oranında “katılmıyorum” ve %0.5 oranında ise “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Bu ifade ile ilgili aritmetik ortalamının 4.3 olması öğretmenlerin bu konuda daha çok olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

“Çocuklarla ilgili kararları yetişkinlerin vermesi yeterli değildir” ifadesine öğretmenlerin %46.0’sı “kesinlikle katılıyorum”, %44.5’i “katılıyorum”, %5.7’si “kararsızım”, %3.3’ü “katılmıyorum” ve %0.5’i ise “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Aritmetik ortalamının 4.3 olması öğretmenlerin bu konuda daha çok olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

Ankette yer alan “Karar vermekte zorlanan çocukların yerine yetişkin karar vermelidir” ifadesine öğretmenlerin %15.2’lik bir kısmı “katılıyorum” şeklinde yanıt verirken, %14.2’si “kararsızım”, %48.8’i “katılmıyorum”, %21.8’i ise “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir. Karar vermekte zorlanan çocukların yerine yetişkinlerin karar vermeleri ile ilgili ifadenin aritmetik ortalamının 2.2 olması öğretmenlerin bu konuda daha çok olumsuz yakın görüşte olduklarını göstermektedir.

#### **4.1.2 Görüşme Sonucu Elde Edilen Bulgular**

Görüşme formunda yer alan ilk üç soru, öğretmenlerin çocuklarda karar verme becerisine ait görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Aşağıda bu sorulardan elde edilen bulgular ve katılımcıların verdikleri yanıtlardan doğrudan yapılan alıntılar yer almaktadır.

##### **4.1.2.1 Birinci Soruya Ait Bulgular**

Görüşmeler sırasında öğretmenlere ilk olarak “Okul öncesi dönemdeki çocukların karar verme kapasiteleri ve sınırlılıkları hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4.2’de öğretmenlerin okul öncesi dönemdeki çocukların karar verme kapasiteleri ve sınırlılıkları hakkında görüşlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.2. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Karar Verme Kapasiteleri ve Sınırlılıklarına İlişkin Bulgular

<b>Temalar</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Çocukların karar verme kapasitesi, ailelerin karar verme fırsatları sunmalarına bağlı	6	37.5
Diğer	10	62.5
Toplam	16	100

Tablo 4.2'ye göre 16 öğretmenden 6'sı bu soruya aile içinde çocuğa karar verme fırsatları sunulup sunulmamasına bağlı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okul öncesi dönemdeki çocukların karar verme kapasiteleri ve sınırlılıklarına yönelik görüşleri şu şekildedir:

Ö3; “O biraz yetiştirmeden de kaynaklı. Ailede eğer ona, onun verdiği kararlara saygı duyuluyorsa, o da okulda ifade etmeye çalışıyor onu. Ama bazıları hani daha baskıcı, o çocuk da daha sessiz sınıfta, şey hani karar verirken daha sessiz kalıyor, kendi fikrini söyleyemiyor.”

Ö5; “Çocukların karar verme kapasiteleri ve sorumlulukları tamamıyla anne babalara bağlı. Anne babaların yetiştirmesi. Karar verme sınırlılıkları da, hani yetiştirilen, aileden nasıl yetiştirilip geliyorsa, çocuk ona göre karar veriyor. Hani aile eğer bunu öğretirse, bunu vermişse çocuk zaten burada da yapıyor. Ama aile vermeyip de anne baba böyle zaten kararsız bir tutumdaysa, ya da çocuğa bazen söz hakkı vermiştir bazen vermemiştir farklı davranmışsa bu da çocuğu etkiliyor tabii ki. Hani, çocuğu kötü şekilde etkiliyor.”

Ö6; “Ailedeki eğitimden kaynaklı diye düşünüyorum. Ailede belirli bir eğitim almışsa, okulda bunun devamıyla birlikte çocuk kendini yetiştirip, karar verme yetisi daha hızlı geliyor.”

Ö9; “Yani aslında yetiştirilmeye bağlı biraz. Yani aile karar vermesine izin veriyorsa, sınıfta da okulda da kurallara ya da yapacağımız çalışmada çocuk fikrini beyan edebiliyor.”

Ö12; “Bu birazcık ailede, bizden önceki yaşantısında yani o 0-4 yaş arası dönemde ailenin tutumlarıyla ilişkili bir durum. Çünkü demokratik ailelerde çocuğa da danışılıyor, fikri alınıyor ve çocuğun bir birey olduğu, önemli olduğu çocuğa hissettirildiği için bu şekilde gelen çocuklarda gözlemlerimiz daha farklı. Ama diyelim ki sorumluluğun tamamen aileye ait olduğu ya da çok sınırsız yetiştirilen çocuklarda ise bu durum daha farklı olabiliyor. Yani çok kuralsız, çok sınırsız yetişen çocuklarda karar verme süreçlerinde çocuğun istekleri göz önüne alınıyor fakat bu sefer birazcık maymun iştahlı dediğimiz durumlar söz konusu olabiliyor. Çocuk aslında burada bir karar verme sürecinde değil de sadece aklına gelen şeyleri yapma, ilk anda yapma ve sürdürmeme hani ondan ona ondan ona daldan dala

*gezme söz konusu ama diğerinde ise, aşırı koruyucu ailelerde ise çocuk karar veremiyor.”*

Ö14; *“Eğer aile iyi yetiştirdiyse, özgüveni varsa kendine, kendisi karar verebiliyor ama hep başkası karar verdiyse iş bize düşüyor.”*

Bunların dışında diğer öğretmenler ise bu soruya daha farklı yanıtlar vermişlerdir. Aşağıda bununla ilgili örnek görüşlere yer verilmiştir.

Ö2; *“Yapabilirlikleri ölçüsünde, kendi yaşam tecrübeleri ölçüsünde alınabilecek kararları onlara bırakmak, sınırları belli olan, çocuğu zorlamayan, başarısının ya da başarısızlığının yani yapılan davranışın alınan kararın sonuçlarının arkasında durabilecek kadar bir karar ve sorumluluk yükümlülüğünün verilmesi gerekir.”*

Ö4; *“Çok geniş bir karar verme yelpazeleri var. Ama ilk önce karar vermeleri için, bir şey oluşturabilmeleri için örnek vermemiz mutlaka gerekiyor.”*

Ö7; *“Çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren kendi kararlarını kendileri verebiliyorlar.”*

Ö10; *“Okul öncesi dönemdeki çocukların karar verme kapasiteleri yine kendi yaşamları ve gündelik hayatları ile ilgili olmaktadır. Zihinsel gelişim açısından gerekli ipuçları verildiğinde karar verebilme olgunlukları gözlenmektedir. Gerek zihinsel, gerekse sosyal olgunluk olarak okul öncesi çocuğun bunu becerebildiği kanısındayım.”*

Ö11; *“Ya o çocuğun şeyine göre, karakterine göre, içe kapanık, sosyalliğine göre karar vermesi. Ama genelde daha ataklar. Daha kolay karar veriyorlar, zorlanmıyorlar.”*

Ö13; *“Bu yaş grubu için bazı konularda karar verebilirler. Mesela giyecekleri kıyafetlere ya da kıyafet alınırken kendileri seçebilirler. Ondan sonra serbest zaman etkinliklerinde istedikleri oyuncaklarla oynayabilirler. Ya da arkadaş seçimini kendileri yapabilir. Bunlar, bunlarda karar verebilirler.”*

Öğretmenlerin tamamı çocukların karar verme kapasitelerinin olduğunu belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin bir kısmı çocukların bu dönemde karar vermelerinde birtakım sınırlılıkların olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden 2’si okul öncesi dönemde çocukların soyut kavramlarda karar vermekte zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Ö8; *“Genelde hoşlandıkları ve ilgi duydukları şeylerde hızlı karar veriyorlar. Ama soyut kavramlarda bu biraz daha düşük.”*

Ö15; *“Yani tek başlarına karar verebiliyorlar. Ama bazı durumlarda o bilince ulaşmamış olabiliyorlar. Nasıl diyeyim, daha soyut konularda karar verme becerileri biraz daha zayıf. Örneğin ne bileyim arkadaşıyla oyuncağını paylaşmak falan bu tür*

*konularda karar verebiliyor. Ama dediğim gibi soyut nasıl diyeyim, paylaşma hani soyut derken hani duygularını ifade etmekte, birini sevmekten bahsederken ne bileyim, güvenmekten bahsederken bu tür konularda karar veremiyorlar tabii ki tek başına.”*

Bunun dışında okul öncesi dönemdeki çocukların karar vermelerindeki sınırlılıkla ilgili diğer öğretmen görüşleri de aşağıda verilmiştir.

Ö1; *“Karar verme, karar vermeyi çok iyi biliyorlar ama uygulama aşamasında bazı problemlerimiz var. Karar verebiliyorlar, ama çok da çabuk vazgeçebiliyorlar. Kararları sabit değil, çok çabuk vazgeçebiliyorlar.”*

Ö7; *“Tabii ki her konuda karar veremezler. Yani büyükler bazı şeyleri çocuklardan çok daha iyi düşünebilir. Yaz günü kışlık bir kıyafet giymek isteyebilir çocuk veya tam tersi de olabilir. Zaman zaman tabii ki de yanlış kararlar verebiliyorlar.”*

Ö13; *“Her konuda her şeyin kararını veremezler o yaşta değiller, o bilinçte değiller.”*

Ö16; *“Hayati konular hakkında mesela işte ev değişikliği, ne bileyim eve yeni bir eşya alınması, şehir değiştirme falan gibi ya da okul seçimi gibi konularda mesela, yani bunlar örnek veriliyor hep, bu tür şeylerde okul öncesi dönemdeki çocukların şey yapamayacağı söylenir, nasıl desem, bu karara ortak olamayacağı söylenir. Evet, bazı şeyler çocuğun henüz, özellikle mesela maddi koşullar vs. hani para hesabı, ekonomik durum falan. Bu konuda çok şey yapamayabilir. Oturup hesap yapıp, ne uygundur ne değildir aile için, hani bu kadar ciddi bir şey beklemiyorum.(...)Mesela özellikle bu şey, korunma anlamında, hani fiziksel bir şey, sağlığı anlamında özellikle desteğe ihtiyaç duyduklarını düşünüyorum.”*

#### **4.1.2.2 İkinci Soruya Ait Bulgular**

Görüşmeler sırasında öğretmenlere ikinci olarak “Okul öncesi dönemdeki çocukların karar vermelerine hangi durumlarda ve ne ölçüde izin verilebilir / verilemez?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4.3’te okul öncesi dönemdeki çocukların karar vermelerine hangi durumlarda ve ne ölçüde izin verilebileceği ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

*Tablo 4.3. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Karar Vermelerine Hangi Durumlarda ve Ne Ölçüde İzin Verilebileceğine İlişkin Bulgular*

<b>Temalar</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Bazı konularda karar vermelerine izin verilebilir.	7	53.8
Her konuda karar vermelerine izin verilebilir.	6	46.1
Toplam	13	100

Tablo 4.3'e göre öğretmenlerden 7'si çocukların kendilerini ilgilendiren bazı konularda karar vermelerine izin verilmesi gerektiğini söylerken, 6'sı ise her konuda karar verebileceklerini ifade etmişlerdir. Diğer 3 öğretmen ise yöneltilen soruya geçerli yanıt vermedikleri için bu soru kapsamında değerlendirmeye alınmamıştır. Öğretmenlerin çocukların kendilerini ilgilendiren bazı konularda karar verebileceklerine yönelik görüşleri şu şekildedir:

Ö1; *“Her durumda değil de, bazı konularda karar verme durumları olmalı. Mesela onu ilgilendiren konularda, kıyafet konusunda mesela alışveriş konusunda. Mesela hani senin pantolonun eskidi, istersen gel bir pantolon bakalım, ama rengine sen karar ver, hani biz boyuna bir bakalım ama rengine sen karar ver. (...) Böyle alışverişte, ya da işte kültürel sanat etkinliklerinde, atıyorum bu hafta müze haftası, istersen müzeye gidebiliriz denilebilir.”*

Ö4; *“Kıyafetlerine kendileri karar veriyorlar, ayakkabılarına kendileri karar veriyorlar. Yemek konusunda kendileri karar veriyorlar genelde. Oyuncak seçiminde, oyun seçiminde kendileri karar veriyorlar.”*

Ö5; *“Mesela arkadaş, daha çok kendi oyun etkinliklerinde, ya da kıyafet seçimi yaparken...”*

Ö7; *“Özellikle kendi giysilerine karar verebilirler, yemek istedikleri yiyeceklere, gitmek istedikleri yere yani çocuklara sorulabilir bunlar.”*

Ö9; *“Yani aslında kendileriyle ilgili özellikle özbakım becerilerinde, işte kıyafet seçme olabilir, bilmiyorum hani etkinlik tercihi olabilir, yemek tercihi olabilir. Hep böyle seçenek sunularak özellikle kendileriyle ilgili şeylerde bence yapılabilir.”*

Ö10; *“Kendi yaşam becerileri ile ilgili konular, gündelik ihtiyaç, istek ve arzuları gibi konularda onlar özgür bırakılabilir.”*

Ö13; *“Bu yaş grubu için bazı konularda karar verebilirler. Mesela giyecekleri kıyafetlere ya da kıyafet alınırken kendileri seçebilirler. Ya da arkadaş seçimini kendileri yapabilir. Bunlar, bunlarda karar verebilirler. Arkadaş seçiminde, kıyafet seçiminde, oynayacakları oyuncak seçiminde, serbest zaman etkinliklerinde istedikleri gibi kararlar alabilirler verebilirler yani.”*

Öğretmenlerin çocukların kendilerini ilgilendiren her konularda karar verebileceklerine yönelik görüşleri şu şekildedir:

Ö2; *“Sandığımızdan daha çok şeye karar verebilirler. Hayal güçlerine dayalı olarak kararları çok şaşırtabilir ve yaşlarına uygun olan sorumlulukların kararlarını onlara bırakmak çok da sağlıklı bir kişilik için yeterli. Onların yaşları ve yaşam tecrübelerine uygun olan durumlarda karar sürecini bırakmak doğrudur.”*

Ö6; “Her alanda, bana göre her alanda ben o açıdan baktığım için bana göre her alanda. Ben tamamen rahat bırakıyorum çocukları.”

Ö8; “Her konuda kararlarına saygı duymak gerekiyor.”

Ö14; “Bence çocuğun kapasitesine bağlı olarak, zaten küçüklükten öyle yetiştirildiyse, özgüvenli olarak yetiştirildiyse 6 yaşına gelmiş bir çocuk kendini tehlikeye atmayacak her şeye karar verebilir durumda olmalı. Evet, her konuda karar verebilirler.”

Ö15; “Özgür iradelerine bırakılabilir her şey yani.”

Ö16; “Genel olarak kullanacakları eşyalarıyla ilgili de fikirleri alınabilir diye düşünüyorum seçenekler sunulur. Gündelik şeylerde de mesela, çocukların beğenileri var. Yemek beğenisi, lezzet beğenisi. Bu konuda kendisi karar verebilir ne yiyip ne yemeyeceğine. Özellikle fiziksel ihtiyaçları hakkında aslında fikir sahibiler. Üşüyor mu, aç mı, susadı mı, tuvaleti mi var, hani bunu söyleyebilir gibi. Onun adına mesela, en çok benim dikkatimi çeken bir şeydir bu. Ailenin karar vermesine gerek yok bence çocuk fiziksel ihtiyaçlarını gidermek için kendisi karar verebilir. Gün planlamasıyla ilgili yorulduğunu da fark edebilir, ne bileyim uykuya ihtiyacı olduğu da fark edebilir falan. Yani fiziksel konularda çocuklar gayet kendileri karar verebilirler diye düşünüyorum.”

Aynı sorunun devamı olan “Okul öncesi dönemdeki çocukların karar vermelerine hangi durumlarda ve ne ölçüde izin verilemez?” sorusu öğretmenlere yöneltilmiştir. Tablo 4.4’te okul öncesi dönemdeki çocukların karar vermelerine hangi durumlarda ve ne ölçüde izin verilemeyeceği hakkında öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

*Tablo 4.4. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Karar Vermelerine Hangi Durumlarda ve Ne Ölçüde İzin Verilemeyeceğine İlişkin Bulgular*

<b>Temalar</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Tehlikeli durumlarda karar vermelerine izin verilemez.	13	92.8
Yeterli olgunluğa sahip olmadığı durumlarda karar vermelerine izin verilemez.	1	7.1
Toplam	14	100

Tablo 4.4’e göre 13 öğretmen çocukların kendilerine ve çevresine zarar verebileceği, tehlikeli olan durumlarda çocukların karar vermelerine izin verilemeyeceği yönünde yanıtlar vermişlerdir. 1 öğretmen ise çocukların yeterli olgunluğa ve hazır bulunluğa sahip olmadığı durumda izin verilmemesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin okul öncesi dönemdeki çocukların tehlikeli durumlarda karar vermelerine izin verilemeyeceğine yönelik görüşleri şu şekildedir:

Ö1; “Kendilerini zarar, kendilerini aşan konularda örneğin sağlık, herhangi bir tehlike çünkü onlar tehlikeyi ve kaza anını ya da sağlık hastalık gibi konularda bilgileri olmadığı durumunda ebeveyn olarak ya da öğretmen olarak onları uyarmalıyız. Belli ölçülerde onun karar vermesini değil, ebeveyn olarak karara uymasını sağlamak lazım.”

Ö2; “Çocuğun direk olarak hayatını etkileyeceği, hayati tehlike yaratabileceği, onların güvenliğini tehdit edebileceği durumlara ait kararlar kesinlikle çocuklara bırakılamaz.”

Ö4; “Zarar verecekleri durumda kesinlikle izin verilemez. Ateşe yaklaşma mesela mutfakta yemek pişirmek isteyecek ateşe yaklaşımlarına tek başına kesinlikle izin verilemez. Elektrikli aletlere izin verilemez yetişkin olmadan. Yüksek bir alana tırmanıp işte inmesi zarar verebileceği mekânda izin verilemez. Ne bileyim mesela belli bir yaşa kadar banyoya tek başına gidip gelmesi, banyo yapmasına izin verilemez. Çünkü ayağı kayıp kafasını çarpabilir.”

Ö5; “Mesela diyelim ki kışın kısa kollu giymek istiyorlar bazen havalar güneş çıktığı zaman çok sıcak olduğunu düşünüyorlar ya da özlemiştir yazın giydiği elbiseyi kışın da giymek istiyordur. Anne baba ona giyemeyeceğini anlatacak, nedenleri sunacak, çocuk bu şekilde karar verebilir ya da seçenek sunacak. Seçenekleri arttıracak, hani bu olmaz, bunun yanında şu, şu, şu olabilir şeklinde. Çocuk mesela sabah kahvaltıda yemeklerini seçtiği zaman, işte ben peynir yemeyeceğim, peynir yemiyorsa mesela annesi bunun yanında süt önerebilir, ya da süt ve türevi olan kaşar önerebilir, hani çocuk bunlardan hiçbirini yemiyorsa bile, bunun zararlı olduğu da çocuğa anlatılmalı. Çocuğun bunlardan mutlaka birine karar verip, yemesi sağlanmalıdır. Hangi ölçüde izin verilmemeli, tamamıyla sınırsız olmaması adına izin verilemez. Hani çocuk sınırsız olduğunu bilmemeli. Belirli bir sınırlar, kurallar, belirli kararlar alınması gerektiğini bilmeli yani çocuk.”

Ö7; “Kendi sağlıklarını, başkalarının da aynı şekilde, olumsuz durumlar oluşturabilecek durumlarda kendi başlarına karar vermeleri engellenmeli çocukların. Yani her şeyi büyükler gibi düşünemeyebilirler.”

Ö8; “Ya eğer olumsuz bir davranışla sonuçlanacaksa izin verilemez. Mesela hep beraber bahçede kaçalım. Bu bir olumsuz karardır. Buna izin verilemez.”

Ö9; “Hayati konularda ve güvenliğini tehdit edecek durumda o konularda izin verilemez.”

Ö11; “Çocuğu olumsuz etkileyecek şeylerde asla. Hani vücuduna, bedenine zarar verecek şeylerde onları yapamayacağını, ailesiyle kontrollü yapabileceğini, o şekilde açıklıyorum veya kontrollü birlikte yapabiliriz.”

Ö12; “Tehlikeli durumlar, acaba çocuğu bir alt seviyeye indirecek durumlar ise bunda şey, bir anda böyle sert bir şekilde değil ama, çocuğun dikkati dağıtılarak,

*dikkati farklı bir yöne çekilerek, bu şekilde aşamalı bir şekilde çocuk bu isteğinden vazgeçirilebilir.”*

Ö13; *“Çocuğa zarar, yarar değil zarar getirecekse kararı bu durumlarda karar vermesine izin verilemez yani.”*

Ö14; *“Tehlikeye düşürecek konularda.”*

Ö15; *“Eğer kendisine olumsuz bir geri dönüşü olacaksa verilmemeli tabii ki. Hayati bir tehlike arz ediyorsa, en önemlisi o bence, güvenlik.”*

Ö16; *“Güven söz konusu olduğunda düşünüyorum. Belli bir yükseklikte mesela merdivenler var ve çocuğun yaşı falan fiziksel durumu belli. Çocuğun hangisine çıkıp hangisine çıkamayacağını biliyorum. Bir tanesine destekle çıkabileceğini biliyorum. Ama illa ben ona çıkacağım diyor. Hani orada da tamam hadi çık diyemem. Yani ya onun yanında yer almalıyım ya da ona durumu anlatmalıyım hani orası çok yüksek vs. Dediğim gibi yani fiziksel, sağlığını koruyacak şeylerde bence, yani fark edemeyebileceğini düşünüyorum çünkü çocuğun bu konuda dikkatinden kaçabileceğini, göz ardı edebileceğini, o hani ne bileyim, oyuna odaklanmışken ya da yapmak istediği şeye ulaşmaya çalışırken veya etraflıca göremeyeceğinden endişe ediyorum açıkçası. Bu konuda bence karar verme konusu tamamen çocuklara bırakılmamalı bu tür durumlar.”*

Bu soruya diğerlerinden farklı bir yorumda bulunan öğretmenin ifadesi de şu şekildedir:

Ö10; *“Olgunluk ve hazır bulunuşluk düzeylerinin olmadığı durumlarda izin verilemeyebilir ya da ebeveynler destekleyici rol oynayabilirler.”*

#### **4.1.2.3 Üçüncü Soruya Ait Bulgular**

Araştırmaya katılan öğretmenlere üçüncü olarak “Çocukların karar vermeye katılmalarının ne anlam ifade ettiği ve çocukların karar vermeye katılmalarının ne yönden önemli olduğu” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4.5’te çocukların karar vermeye katılmalarının ne anlam ifade ettiği ve çocukların karar vermeye katılmalarının ne yönden önemli olduğu ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.



*Tablo 4.5. Çocukların Karar Vermeye Katılmalarının Ne Anlam İfade Ettiği ve Çocukların Karar Vermeye Katılmalarının Ne Yönden Önemli Olduğuna İlişkin Bulgular*

<b>Temalar</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Özgüven gelişimini sağlar.	12	75
Özgür bir birey olmasını sağlar.	2	12.5
Bilgi düzeyi ile ilgili fikir verir.	1	6.25
İlerideki kişilikleri hakkında bilgi verir.	1	6.25
Toplam	16	100

Tablo 4.5'e göre 12 öğretmen çocukların özgüven gelişimleri açısından karar vermeye katılmalarının önemli olduğunu belirtirken, 2 öğretmen özgür, bağımsız bir birey olabilmeleri için karar vermeye katılmalarının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bunların dışında 1 öğretmen çocukların karar vermeye katıldıkları zaman bilgi düzeyleri ile ilgili fikir vereceği açısından önemli olduğunu vurgulamış ve 1 öğretmen de karar vermeye katılan çocukların ilerideki kişiliği hakkında bilgi edinilebileceğini ifade etmiştir. Çocukların karar vermeye katılmalarının özgüven gelişimini sağladığına yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1; *"Yani çocuk orada bireysel olarak bir şeylere katıldığını, alınan kararlarda onun da ifadesinin olduğunu öğrenmesi her türlü gelişimi açısından son derece olumlu. Yani kendini daha böyle özgün, işte kendine güvenen, benim de fikirlerime saygı duyuyorlar, kararlarıma öğretmen diyerek mutlu ve özgüvenli bireyler olabilirler. Bence önemli tabii ki."*

Ö4; *"Kendilerini geliştirmeleri için, ifade edebilmeleri için, özgüvenlerini yeterli derecede yükseltebilmek için, kendi işlerini kendileri yapabilecek duruma gelmeleri için. Onun için çok önemli."*

Ö5; *"Bu ortamda bulununca çocuk kendini çok değerli hissediyor kararı alındığı için, kendi fikri, onayı alındığı için."*

Ö6; *"Özgüvenlerini ifade ediyor. Karar verebiliyorsa eğer, kendisine olan güveni gelişmiş demektir."*

Ö7; *"Birey olduklarını, toplum içerisinde bir birey olduklarını hissetmelerini sağlayacaktır."*

Ö8; *"Ama çocukların kendi verdikleri karar uygulandığı zaman hoşlarına gidiyor. Hoşlandıkları için de daha iyi oluyor."*

Ö10; *"Sınıf içi dinamizmini ayakta tutar ve özgüven, ben de varım, önceliğim oldu toplum içinde gibi duyguları doğurabileceğine inanıyorum."*

Ö11; *“Onun bir birey olduğunu, düşündüğünü, düşüncelerini hayalindeki kafasında canlandırdığı, ifade edebildiği kendini ifade edebilmesini, karar verme budur. Bir birey olduğunu kendinin de artık, bu böyledir.”*

Ö12; *“Çünkü çocukların karar vermeleri çok önemli, çocukta biz gerçekten bir üst seviyeye çıkmasını istiyorsak çocuğun istekleri, eğitim durumlarına uyarlanacak, ondan sonra bir anlam ifade eder. Bizim yönlendirdiğimiz, sürekli bizim yönlendirdiğimiz çocuk robot gibi olur, onun için bir anlam ifade etmez, günün sonunda çocuk evet, yani atıyorum bu bir kalemle ilgili bir şeyse, evet bu bir kalem diyip çıkacak.”*

Ö13; *“Aslında karar vermeleri benim için çok önemli. Çocuğun kendine güvenini gösterir. O çocuğun biraz daha kişiliği, daha böyle kararlı bir kişiliği olduğunu gösterir. Katılmaları gerekiyor her konuda da kararlarını gösterebilirler fakat buna biraz da yaş grubu küçük olduğu için yani anne babaları veya öğretmenleri bazı durumlarda kararlarını değiştirebilir, kararlarına uymayabilir.”*

Ö14; *“Sınıfta alınan kararlara katılmaları, hem kuralları daha kolay benimsemelerini sağlıyor, hem de çocuklara mutluluk veriyor bunda katkısı olması.”*

Ö15; *“... özgüven, özgüvenlerini geliştiriyor. Özgüveni gelişmiş bir çocuk zaten kendini iyi ifade eder, iyi karar verir.”*

Çocukların karar vermeye katılımlarının özgür, bağımsız bir birey olabilmelerini sağladığına yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö2; *“Birey, insan olma yolunda fikirlerinin sorulması, kendi varlıklarının kabul edildiği anlamına geliyor. Fikirlerini söyleyebilmek büyük bir özgürlüktür. Özgür birey olabilmek, insan olabilmek, düşündüklerini ifade edebilmekten geçer. Düşündüklerini söyleyemeyen ise karar sürecinde onun payına düşen davranışları ya da beklentileri gerçekleştirilmesinin hiçbir anlamı yok.”*

Ö16; *“Bir insan için durmadan nasıl yaşayacağı, ne yiyeceği, ne kadar yiyeceği, ne zaman ne giyeceği, ne zaman uyuyacağı, nerede oynayacak, kiminle görüşecek, hangi kitabı okuyacağı, ne yapacağı, nasıl görüneceği gibi kararları durmadan biz verirsek, bu insan bağımsız, yani insanlığa aykırı bir şey. Bağımsız olamaz. Mesela kendini gerçekleştirmek diyoruz hani, o noktaya götüren bir şey bence bu. Sürekli bir insan için bir şeyler yapılmış, kolaylaştırılmış, kararlar verilmişse, o insanları, yetişkinleri, aileyi, öğretmeni ortadan kaldırdığınızda, çocuk, yani insan nasıl devam edecek yaşamına sorusunu soruyorum.”*

Çocukların karar vermeye katılımlarının bilgi düzeyleri ile ilgili fikir vereceği açısından önemli olduğunu belirten öğretmen görüşü aşağıda verilmiştir.

Çocukların karar vermeye katılımlarının bilgi düzeyleri ile ilgili fikir vereceği açısından önemli olduğuna yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö3; “Bir fikrinin olması önemlidir. O da onun bilgi düzeyini gösteriyordur, yani hani o konu hakkında bir bilgisi varsa bir düşüncesi varsa onu ifade eder. Kararını o şekilde ortaya koyar.”

Çocukların karar vermeye katılımlarının ilerideki kişiliği hakkında bilgi edinilebileceğine yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö9; “Yani burada verdiği kararlar ileride nasıl bir kişiliğe sahip olacağını nasıl bir ebeveyn olacağını aslında sinyallerini veriyor. Bence çok çok önemli.”

#### 4.2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin, Eğitim Ortamında Çocukların Karar Verme Becerisini Destekleyici Çevre Düzenlenmesine Yönelik Görüşleri ve Uygulamalarına Ait Bulgular

Belirtilen alt problemi açıklamak için ankette 14 soru ve öğretmen gözlemleri yer almaktadır. Tablo 4.6’de okul öncesi öğretmenlerinin çocukların karar verme becerisini destekleyici çevre düzenlenmesine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

##### 4.2.1 Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Tablo 4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Karar Verme Becerisini Destekleyici Çevre Düzenlenmesine Yönelik Görüşleri (n=211)

İfadeler	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		$\bar{X}$
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
15. Eğitim ortamında materyallerin sınıflandırılarak ya da rastgele verilmesi çocukların karar verme sürecinde etkilidir.	29	13.7	106	50.2	42	19.9	26	12.3	8	3.8	3.5
16. Eğitim ortamı, çocuklara seçimde bulunarak karar verme olanağı sağlamalıdır.	100	47.4	101	47.9	2	0.9	6	2.8	2	0.9	4.3
17. Eğitim ortamında çocukların ilgileri doğrultusunda	116	55.0	80	37.9	2	0.9	5	2.4	8	3.8	4.3

<b>çalışabileceği farklı çalışma alanları oluşturulmalıdır.</b>											
<b>18. Eğitim ortamında bulunan eşyaların yer değiştirilemeyecek nitelikte sabit olması, çocukların karar verme sürecini olumsuz yönde etkiler.</b>	38	18.0	81	38.4	38	18.0	42	19.9	12	5.7	3.4
<b>19. Eğitim ortamı, çocukların fikirleri doğrultusunda onlarla işbirliği içerisinde düzenlenmelidir.</b>	96	45.5	98	46.4	7	3.3	9	4.3	1	0.5	4.3
<b>20. Eğitim ortamı, çocukların bütün materyallere ihtiyaç duydukları her an ulaşabilecekleri şekilde düzenlenmelidir.</b>	120	56.9	79	37.4	1	0.5	7	3.3	4	1.9	4.4
<b>21. Çocuklara, ihtiyaç duyduklarında diğer çocuklar, materyaller ve yetişkinlerle etkileşimde bulunabilecekleri bir eğitim ortamı sağlanmalıdır.</b>	101	47.9	102	48.3	0	0	6	2.8	2	0.9	4.3
<b>22. Eğitim ortamı yalnızca öğretmen tarafından düzenlenmemelidir.</b>	50	23.7	131	62.1	7	3.3	18	8.5	5	2.4	3.9

Tablo 4.6 incelendiğinde “Eğitim ortamında materyallerin sınıflandırılarak ya da rastgele verilmesi çocukların karar verme sürecinde etkilidir” ifadesine öğretmenler %13.7 “kesinlikle katılıyorum”, %50.2 “katılıyorum”, %19.9 “kararsızım”, %12.3 “katılmıyorum” ve %3.8 “kesinlikle katılmıyorum” biçiminde görüşlerini belirtmişlerdir. Aritmetik ortalamanın 3.5 olması öğretmenlerin bu konuda daha çok olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

“Eğitim ortamı, çocuklara seçimde bulunarak karar verme olanağı sağlamalıdır” ifadesine öğretmenlerin %47.4’ü “kesinlikle katılıyorum”, %47.9’u “katılıyorum”, %0.9’u kararsızım, %2.8’i “katılmıyorum” ve %0.9’u “kesinlikle

katılmıyorum” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu ifade ile ilgili aritmetik ortalamasının 4.3 olması öğretmenlerin bu konuda olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin, “Eğitim ortamında çocukların ilgileri doğrultusunda çalışabileceği farklı çalışma alanları oluşturulmalıdır” ifadesine %55.0 oranında “kesinlikle katılıyorum”, %37.9 oranında “katılıyorum”, %0.9 oranında “kararsızım”, %2.4 oranında “katılmıyorum” ve %3.8 oranında “kesinlikle katılmıyorum” olarak belirttikleri görülmüştür. Eğitim ortamında çocukların ilgileri doğrultusunda çalışabileceği farklı çalışma alanları oluşturulması ile ilgili ifadenin aritmetik ortalamasının 4.3 olması öğretmenlerin bu konuda olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin “Eğitim ortamında bulunan eşyaların yer değiştirilemeyecek nitelikte sabit olması, çocukların karar verme sürecini olumsuz yönde etkiler” ifadesine %18.0’inin “kesinlikle katılıyorum”, %38.4’ünün “katılıyorum”, %18.0’inin “kararsızım”, %19.9’unun “katılmıyorum” ve %5.7’sinin ise “kesinlikle katılmıyorum” olarak yanıt verdikleri görülmektedir. Aritmetik ortalamasının 3.4 olması öğretmenlerin bu konuda daha çok olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

“Eğitim ortamı, çocukların fikirleri doğrultusunda onlarla işbirliği içerisinde düzenlenmelidir” ifadesine öğretmenlerin %45.5’i “kesinlikle katıldığını” ve %46.4’ü “katıldığını” belirtirken, %3.3’ü “kararsız” olduğunu, %4.3’ü “katılmadığını” ve %0.5’i ise “kesinlikle katılmadığını” belirtmişlerdir. Aritmetik ortalamasının 4.3 olması öğretmenlerin eğitim ortamının, çocukların fikirleri doğrultusunda onlarla işbirliği içerisinde düzenlenmesi gerektiği ile ilgili olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin, “Eğitim ortamı, çocukların bütün materyallere ihtiyaç duydukları her an ulaşabilecekleri şekilde düzenlenmelidir” ifadesine verdikleri yanıtlara bakıldığı zaman, %56.9’unun “kesinlikle katılıyorum”, %37.4’ünün “katılıyorum”, %0.5’inin “kararsızım”, %3.3’ünün “katılmıyorum”, %1.9’unun ise “kesinlikle katılmıyorum” olarak görüş belirttikleri görülmektedir. Aritmetik ortalamasının 4.4 olması öğretmenlerin bu konuda olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin “Çocuklara, ihtiyaç duyduklarında diğer çocuklar, materyaller ve yetişkinlerle etkileşimde bulunabilecekleri bir eğitim ortamı sağlanmalıdır” ifadesine %47.9’unun “kesinlikle katılıyorum”, %48.3’ünün “katılıyorum”, %2.8’inin “katılmıyorum” ve %0.9’unun ise “kesinlikle katılmıyorum” olarak yanıt verdikleri görülmektedir. Bu ifade ile ilgili aritmetik ortalamasının 4.3 olması öğretmenlerin bu konuda olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

“Eğitim ortamı yalnızca öğretmen tarafından düzenlenmemelidir” ifadesine öğretmenlerin %23.7’si “kesinlikle katıldığını”, %62.1’i “katıldığını”, %3.3’ü “kararsız” olduğunu, %8.5’i “katılmadığını” ve %2.4’ü “kesinlikle katılmadığını” belirtmişlerdir. Aritmetik ortalamanın 3.9 olması öğretmenlerin bu konuda daha çok olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

#### 4.2.2 Gözlem Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Çocukların karar verme becerisini destekleyici çevre düzenlenmesine ilişkin gözlem bulgularına ait, sınıfta yer alan merkezlerin durumu ve merkezlerin çocukların rahatça ulaşabileceği şekilde düzenlenmesi şeklinde iki alt tema belirlenerek aşağıda bulguları verilmiştir. Yapılan gözlem sonuçlarına göre, sınıflarda yer alan merkezlerin bağımsız anaokulu ve ilkokula bağlı anasınıflarına ilişkin sayıları ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 4.7’de yer almaktadır.

##### 4.2.2.1 Sınıfta Yer Alan Merkezlerin Durumu

Tablo 4.7. Sınıflarda Yer Alan Merkezlerin Durumu

<i>Öğrenme Merkezleri</i>	<i>Bağımsız</i>	<i>İlkokula Bağlı</i>
	<i>Anaokulu</i>	<i>Anasınıfı</i>
	<i>n</i>	<i>n</i>
2 merkez	-	2
3 merkez	1	1
4 merkez	1	1
5 merkez	4	1
6 merkez	1	1
7 merkez	1	2

Tablo 4.7 incelendiğinde; 2 merkeze sahip 2 anasınıfı, 3 merkeze sahip 1 anaokulu ve 1 anasınıfı, 4 merkeze sahip 1 anaokulu ve 1 anasınıfı, 5 merkeze sahip 4 anaokulu ve 1 anasınıfı, 6 merkeze sahip 1 anaokulu ve 1 anasınıfı, 7 merkeze sahip 1 anaokulu ve 2 anasınıfı olduğu belirlenmiştir. Bu merkezlerin; dramatik oyun merkezi (14 sınıfta), blok merkezi (14 sınıfta), fen merkezi (12 sınıfta), müzik merkezi (11 sınıfta), kukla merkezi (9 sınıfta), kitap merkezi (8 sınıfta), masa oyuncakları merkezi (5 sınıfta), tamir merkezi (2 sınıfta) ve oyuncak araba merkezi (1 sınıfta) olduğu belirlenmiştir.

#### 4.2.2.2 Merkezlerin Çocukların Rahat Ulaşabileceği Şekilde Düzenlenmesi

Yapılan gözlemler sonucunda eğitim ortamlarında bulunan merkezlerin, çocukların rahat ulaşabileceği şekilde düzenlenmesi ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 4.8’de yer almaktadır..

Tablo 4.8. Merkezlerin Çocukların Rahat Ulaşabileceği Şekilde Düzenlenmesi

<i>Temalar</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Merkezler ve materyaller çocukların ulaşabileceği şekilde düzenlenmiştir.	9	56.25
Merkezler ve materyallerden bazıları çocukların ulaşabileceği şekilde düzenlenmiştir.	4	25
Merkezler ve materyaller çocukların ulaşamayacağı şekilde düzenlenmiştir.	3	18.75
Toplam	16	100

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin 9’u eğitim ortamında yer alan merkezleri ve materyalleri çocukların ulaşabileceği şekilde, 4’ü merkez ve materyallerin bazıları çocukların ulaşabileceği şekilde ve 3’ü ise merkezleri ve materyalleri çocukların ulaşamayacağı şekilde düzenlemiştir.

### 4.3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin, Çocukların Karar Verme Becerisini Desteklemeye Yönelik Eğitim Programı Hazırlanmasına ve Uygulanmasına İlişkin Görüşleri ve Uygulamalarına Ait Bulgular

Belirtilen alt problemi açıklamak için ankette 23 soru, görüşme ve öğretmen gözlemleri yer almaktadır. Tablo 4.9’da okul öncesi öğretmenlerinin çocukların karar verme becerisini desteklemeye yönelik eğitim programı hazırlanmasına ve uygulanmasına ilişkin bulgular yer almaktadır.

#### 4.3.1 Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Tablo 4.9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Karar Verme Becerisini Desteklemeye Yönelik Eğitim Programı Hazırlanmasına ve Uygulanmasına İlişkin Görüşleri (n=211)

İfadeler	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		$\bar{X}$
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
23. Programın uygulanması sırasında her	61	28.9	107	50.7	13	6.2	22	10.4	8	3.8	3.9

<b>konuda öğretmen karar vermemelidir.</b>												
<b>24. Çocukların karar verme süreçlerine müdahale etmeden, onlara gerekli destek sağlanmalıdır.</b>	100	47.4	101	47.9	2	0.9	6	2.8	2	0.9	4.3	
<b>25. Öğretmen, çocukların verdiği kararları uygun bulmadığı durumlarda müdahale etmez.</b>	7	3.3	21	10.0	35	16.6	121	57.3	27	12.8	2.3	
<b>26. Çocukların aldığı kararların sonuçlarını yaşamalarına fırsat tanınmalıdır.</b>	72	34.1	125	59.2	9	4.3	3	1.4	2	0.9	4.2	
<b>27. Eğitim ortamında alınan kararlara çocukların dahil edilmesi gereklidir.</b>	91	43.1	100	47.4	5	2.4	8	3.8	7	3.3	4.2	
<b>28. Eğitim programı, esnek eğitim durumlarına fırsat verecek şekilde planlanmalıdır.</b>	117	55.5	88	41.7	4	1.9	1	0.5	1	0.5	4.5	
<b>29. Eğitim durumları, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak onların katılımıyla planlanmalıdır.</b>	106	50.2	93	44.1	4	1.9	6	2.8	2	0.9	4.3	
<b>30. Yapacakları çalışmaları seçme konusunda çocuklara inisiyatif tanınmalıdır.</b>	83	39.3	117	55.5	6	2.8	4	1.9	1	0.5	4.3	
<b>31. Bir problem durumunda, çözüm yollarını deneyerek en uygun çözüm yoluna karar vermeleri için</b>	108	51.2	100	47.4	2	0.9	0	0	1	0.5	4.4	



<b>çocuklar desteklenmelidir.</b>												
<b>32. Eğitim programı, çocukların bir düzen ve disiplin içerisinde çalışmalarını sağlayacak şekilde planlanmamalıdır.</b>	2	0.9	20	9.5	14	6.6	102	48.3	73	34.6	1.9	
<b>33. Eğitim ortamında çocuklar katılmak istedikleri etkinlikleri planlamada yeterli olabilirler.</b>	27	12.8	84	39.8	42	19.9	51	24.2	7	3.3	3.3	
<b>34. Yapılan etkinliklerde hangi materyallerin kullanılacağını çocuklar kendileri seçebilirler.</b>	51	24.2	140	66.4	11	5.2	8	3.8	1	0.5	4.0	
<b>35. Çocukların okulda alınan kararlarda söz sahibi olmaları gereklidir.</b>	72	34.1	110	52.1	9	4.3	19	9.0	1	0.5	4.1	
<b>36. Programın uygulanması sırasında çocukların, birlikte çalışmak istedikleri arkadaşlarını seçmelerine izin verilmelidir.</b>	58	27.5	122	57.8	19	9.0	9	4.3	3	1.4	4.0	
<b>37. Eğitim ortamında çocukların karar vermelerine fırsat tanınması, eğitimi aksatan sorunlara neden olmaz.</b>	53	25.1	116	55.0	16	7.6	23	10.9	3	1.4	3.9	
<b>38. Çocukların verilen yönergenin dışında farklı bir şey yapmaları kabul edilmelidir.</b>	57	27.0	112	53.1	15	7.1	22	10.4	5	2.4	3.9	
<b>39. Eğitim ortamında, çocukların karar verme becerilerini</b>	33	15.6	105	49.8	53	25.1	16	7.6	4	1.9	3.6	

<b>desteklemek amacıyla daha çok küçük grup etkinliklerine yer verilmelidir.</b>												
<b>40. Eğitim ortamında, büyük grup etkinliği gerçekleştirilirken, tüm çocukların katılımı sağlanmamalıdır.</b>	4	1.9	13	6.2	12	5.7	116	55.0	66	31.3	1.9	
<b>41. Eğitim ortamında çocukların kendi ilgileri ve tercihleri doğrultusunda başlattıkları çalışmalara yer verilmelidir.</b>	80	37.9	122	57.8	4	1.9	3	1.4	2	0.9	4.3	
<b>42. Çocukların, eğitim ortamında gerçekleştirilen tüm etkinliklere katılmaları gerekli değildir.</b>	11	5.2	61	28.9	26	12.3	75	35.5	38	18.0	2.6	
<b>43. Çocukların ne yapacaklarına karar verebilmeleri için onlara yeterli zaman tanınmalıdır.</b>	89	42.2	110	52.1	6	2.8	5	2.4	1	0.5	4.3	
<b>44. Eğitim ortamında çocukların ne yapmak istediklerine dair düşünce ve duygularını öğrenmek önemlidir.</b>	105	49.8	99	46.9	1	0.5	5	2.4	1	0.5	4.4	
<b>45. Çocuklar hiç bilmedikleri bir konuda karar verme durumunda bırakılmamalıdır.</b>	56	26.5	105	49.8	16	7.6	29	13.7	5	2.4	3.8	

Tablo 4.9 incelendiğinde, “Programın uygulanması sırasında her konuda öğretmen karar vermemelidir” ifadesine öğretmenlerin %28.9’unun “kesinlikle katılıyorum”, %50.7’sinin “katılıyorum”, %6.2’sinin “kararsızım”, %10.4’ünün

“katılmıyorum” ve %3.8’inin “kesinlikle katılmıyorum” biçiminde ifade etmiştir. Aritmetik ortalamaya bakıldığında 3.9 olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin bu konuda daha çok olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

Öğretmenler, ankette yer alan “Çocukların karar verme süreçlerine müdahale etmeden, onlara gerekli destek sağlanmalıdır” ifadesine %47.4 oranında “kesinlikle katılıyorum”, %47.9 oranında “katılıyorum”, %0.9 oranında “kararsızım”, %2.8 oranında “katılmıyorum” ve %0.9 oranında “kesinlikle katılmıyorum” biçiminde görüş belirtmişlerdir. Bu ifade ile ilgili aritmetik ortalamanın 4.3 olması öğretmenlerin bu konuda olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

“Öğretmen, çocukların verdiği kararları uygun bulmadığı durumlarda müdahale edemez” ifadesine öğretmenlerin %3.3’ünün “kesinlikle katılıyorum”, %10.0’unun “katılıyorum”, %16.6’sının “kararsızım”, %57.3’ünün “katılmıyorum” ve %12.8’inin ise “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Aritmetik ortalamanın 2.3 olması öğretmenlerin bu konuda olumsuz görüşte olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.9 incelendiğinde, “Çocukların aldığı kararların sonuçlarını yaşamalarına fırsat tanınmalıdır” ifadesine öğretmenlerin %34.1’i “kesinlikle katıldığını”, %59.2’si “katıldığını”, %4.3’ü “kararsız” olduğunu, %1.4’ü “katılmadığını” ve %0.9’u “kesinlikle katılmadığını” ifade etmişlerdir. Aritmetik ortalamanın 4.2 olması öğretmenlerin çocukların aldığı kararların sonuçlarını yaşamalarına fırsat tanınması ile ilgili daha çok olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin, “Eğitim ortamında alınan kararlara çocukların dahil edilmesi gereklidir” ifadesine %43.1’inin “kesinlikle katılıyorum”, %47.4’ünün “katılıyorum”, %2.4’ünün “kararsızım”, %3.8’inin “katılmıyorum”, %3.3’ünün ise “kesinlikle katılmıyorum” olarak belirttikleri görülmektedir. Bu ifade ile ilgili aritmetik ortalamanın 4.2 olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin bu konuda olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin “Eğitim programı, esnek eğitim durumlarına fırsat verecek şekilde planlanmalıdır” ifadesine %55.5’inin “kesinlikle katılıyorum”, %41.7’sinin “katılıyorum”, %1.9’unun “kararsızım”, %0.5’inin “katılmıyorum” ve %0.5’inin ise “kesinlikle katılmıyorum” olarak yanıt verdikleri görülmektedir. Aritmetik ortalamanın 4.5 olması öğretmenlerin bu konuda olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

Ankette yer alan “Eğitim durumları, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak onların katılımıyla planlanmalıdır” ifadesine verilen yanıtlara bakıldığında zaman, öğretmenlerin %50.2’sinin “kesinlikle katılıyorum”, %44.1’inin “katılıyorum”, %1.9’unun “kararsızım”, %2.8’inin “katılmıyorum”, %0.9’unun ise “kesinlikle

katılmıyorum” biçiminde görüş belirttikleri görülmüştür. Eğitim durumlarının, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak onların katılımıyla planlanması gerektiği ile ilgili maddenin aritmetik ortalamasının 4.3 olması öğretmenlerin bu konuda olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

“Yapacakları çalışmalarını seçme konusunda çocuklara inisiyatif tanınmalıdır” ifadesine “kesinlikle katılan” öğretmenlerin oranı %39.3 iken, “katılan” öğretmenlerin oranı %55.5, “kararsız” olan öğretmenlerin oranı %2.8, “katılmayan” öğretmenlerin oranı %1.9 ve “kesinlikle katılmayan” öğretmenlerin oranı %0.5’tir. Bu ifade ile ilgili aritmetik ortalamasının 4.3 olması öğretmenlerin bu konuda daha çok olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

Öğretmenler, ankette yer alan “Bir problem durumunda, çözüm yollarını deneyerek en uygun çözüm yoluna karar vermeleri için çocuklar desteklenmelidir” ifadesine %51.2 oranında “kesinlikle katılıyorum”, %47.4 oranında “katılıyorum”, %0.9 oranında “kararsızım” ve %0.5 oranında “kesinlikle katılmıyorum” olarak görüş bildirmişlerdir. Aritmetik ortalamasının 4.4 olması öğretmenlerin bu konuda daha çok olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

“Eğitim programı, çocukların bir düzen ve disiplin içerisinde çalışmalarını sağlayacak şekilde planlanmamalıdır” ifadesine öğretmenlerin %0.9’u “kesinlikle katıldığını”, %9.5’i “katıldığını”, %6.6’sı “kararsız” olduğunu, %48.3’ü “katılmadığını” ve %34.6’sı “kesinlikle katılmadığını” belirtmişlerdir. Aritmetik ortalamasının 1.9 olması öğretmenlerin bu konuda daha çok olumsuz görüşte olduklarını göstermektedir.

“Eğitim ortamında çocuklar katılmak istedikleri etkinlikleri planlamada yeterli olabilirler” ifadesini içeren maddeye öğretmenler, %12.8 oranında “kesinlikle katılıyorum” ve %39.8 oranında “katılıyorum” yanıtı verirken, %19.9 oranında “kararsızım”, %24.2 oranında “katılmıyorum” ve %3.3 oranında ise “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Bu ifade ile ilgili aritmetik ortalamasının 3.3 olması öğretmenlerin bu konuda daha çok kararsız görüşte olduklarını göstermektedir.

“Yapılan etkinliklerde hangi materyallerin kullanılacağını çocuklar kendileri seçebilirler” ifadesine öğretmenlerin %24.2’si “kesinlikle katılıyorum”, %66.4’ü “katılıyorum”, %5.2’si “kararsızım”, %3.8’i “katılmıyorum” ve %0.5’i ise “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Aritmetik ortalamasının 4.0 olması öğretmenlerin bu konuda daha çok olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

Ankette yer alan “Çocukların okulda alınan kararlarda söz sahibi olmaları gereklidir” ifadesine öğretmenlerin %34.1’i “kesinlikle katılıyorum” ve %52.1’i “katılıyorum” şeklinde yanıt verirken, %4.3’ü “kararsızım”, %9.0’ı “katılmıyorum”, %0.5’i ise “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir. Aritmetik

ortalamanın 4.1 olması öğretmenlerin çocukların okulda alınan kararlarda söz sahibi olmalarının gerekli olması ile ilgili daha çok olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

Ankette yer alan “Programın uygulanması sırasında çocukların, birlikte çalışmak istedikleri arkadaşlarını seçmelerine izin verilmelidir” ifadesine öğretmenler %27.5 “kesinlikle katılıyorum”, %57.8 “katılıyorum”, %9.0 “kararsızım”, %4.3 “katılmıyorum” ve %1.4 “kesinlikle katılmıyorum” biçiminde görüşlerini belirtmişlerdir. Bu ifadenin aritmetik ortalamasının 4.0 olması öğretmenlerin bu konuda daha çok olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

“Eğitim ortamında çocukların karar vermelerine fırsat tanınması, eğitimi aksatan sorunlara neden olmaz” ifadesine öğretmenlerin %25.1’i “kesinlikle katılıyorum”, %55.0’i “katılıyorum”, %7.6’sı kararsızım, %10.9’u “katılmıyorum” ve %1.4’ü “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Eğitim ortamında çocukların karar vermelerine fırsat tanınmasının, eğitimi aksatan sorunlara neden olmayacağı ile ilgili ifadenin aritmetik ortalamasının 3.9 olması öğretmenlerin bu konuda daha çok olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin, “Çocukların verilen yönergenin dışında farklı bir şey yapmaları kabul edilmelidir” ifadesine oranında %27.0 “kesinlikle katılıyorum”, oranında %53.1 “katılıyorum”, %7.1 oranında “kararsızım”, %10.4 oranında “katılmıyorum” ve %2.4 oranında “kesinlikle katılmıyorum” olarak belirttikleri görülmüştür. Bu ifade ile ilgili aritmetik ortalamanın 3.9 olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin bu konuda daha çok olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin “Eğitim ortamında, çocukların karar verme becerilerini desteklemek amacıyla daha çok küçük grup etkinliklerine yer verilmelidir” ifadesine %15.6’sının “kesinlikle katılıyorum”, %49.8’inin “katılıyorum”, %25.1’inin “kararsızım”, %7.6’sının “katılmıyorum” ve %1.9’unun ise “kesinlikle katılmıyorum” olarak yanıt verdikleri görülmektedir. Aritmetik ortalamanın 3.6 olması öğretmenlerin bu konuda daha çok olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

“Eğitim ortamında, büyük grup etkinliği gerçekleştirilirken, tüm çocukların katılımı sağlanmamalıdır” ifadesine öğretmenlerin %1.9’u “kesinlikle katıldığını” ve %6.2’si “katıldığını” belirtirken, %5.7’si “kararsız” olduğunu, %55.0’i “katılmadığını” ve %31.3’ü ise “kesinlikle katılmadığını” belirtmişlerdir. Bu ifadenin aritmetik ortalamasının 1.9 olması öğretmenlerin bu konuda olumsuz görüşte olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin, “Eğitim ortamında çocukların kendi ilgileri ve tercihleri doğrultusunda başlattıkları çalışmalara yer verilmelidir” ifadesine verdikleri yanıtlara bakıldığında zaman, %37.9’unun “kesinlikle katılıyorum”, %57.8’inin “katılıyorum”,

%1.9'unun "kararsızım", %1.4'ünün "katılmıyorum", %0.9'unun ise "kesinlikle katılmıyorum" olarak görüş belirttikleri görülmektedir. Eğitim ortamında çocukların kendi ilgileri ve tercihleri doğrultusunda başlattıkları çalışmalara yer verilmesi ile ilgili ifadenin aritmetik ortalamasının 4.3 olması öğretmenlerin bu konuda olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin "Çocukların, eğitim ortamında gerçekleştirilen tüm etkinliklere katılmaları gerekli değildir" ifadesine %5.2'sinin "kesinlikle katılıyorum", %28.9'unun "katılıyorum", %12.3'ünün "kararsızım", %35.5'inin "katılmıyorum" ve %18.0'inin ise "kesinlikle katılmıyorum" olarak yanıt verdikleri görülmektedir. Aritmetik ortalamasının 2.6 olması öğretmenlerin bu konuda kararsız olduklarını göstermektedir.

"Çocukların ne yapacaklarına karar verebilmeleri için onlara yeterli zaman tanınmalıdır" ifadesine öğretmenlerin %42.2'si "kesinlikle katıldığını", %52.1'i "katıldığını", %2.8'i "kararsız" olduğunu, %2.4'ü "katılmadığını" ve %0.5'i "kesinlikle katılmadığını" belirtmişlerdir. Bu ifadede aritmetik ortalamasının 4.3 olması öğretmenlerin bu konuda olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

"Eğitim ortamında çocukların ne yapmak istediklerine dair düşünce ve duygularını öğrenmek önemlidir" ifadesine öğretmenlerin %49.8'i "kesinlikle katılıyorum", %46.9'u "katılıyorum", %0.5'i "kararsızım", %2.4'ü "katılmıyorum" ve %0.5'i ise "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Aritmetik ortalamasının 4.4 olması öğretmenlerin bu konuda olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

"Çocuklar hiç bilmedikleri bir konuda karar verme durumunda bırakılmamalıdır" ifadesine öğretmenler, %26.5 oranında "kesinlikle katılıyorum" ve %49.8 oranında "katılıyorum" yanıtı verirken, %7.6 oranında "kararsızım", %13.7 oranında "katılmıyorum" ve %2.4 oranında ise "kesinlikle katılmıyorum" yanıtını vermişlerdir. Aritmetik ortalamasının 3.8 olması öğretmenlerin çocukların hiç bilmedikleri bir konuda karar verme durumunda bırakılmaması konusunda daha çok olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

### **4.3.2 Görüşme Sonucunda Elde Edilen Bulgular**

Görüşme formunda yer alan son iki soru, karar vermeyi destekleyici eğitim programı hazırlanmasına ve uygulanmasına ait görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Aşağıda bu sorulardan elde edilen bulgular ve katılımcıların verdikleri yanıtlardan doğrudan yapılan alıntılar yer almaktadır.

#### **4.3.2.1 Dördüncü Soruya Ait Bulgular**

Görüşmeler sırasında öğretmenlere "Eğitim ortamında çocuklar karar vermeye hangi durumlarda ve nasıl dahil edilebilir?" sorusu yöneltilmiştir. Tablo

4.10’da eğitim ortamında çocukların karar vermeye hangi durumlarda ve nasıl dahil edilebileceği ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

*Tablo 4.10. Eğitim Ortamında Çocukların Karar Vermeye Hangi Durumlarda ve Nasıl Dahil Edilebileceğine İlişkin Bulgular*

<b>Temalar</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Etkinlik içerisinde alınacak olan kararlara katılabilir.	6	33.3
Etkinliklerin sırasını belirlemede dahil edilebilir.	3	16.6
Etkinliklerin planlanmasında dahil edilebilir.	2	11.1
Etkinliğin süresini belirlemede dahil edilebilir.	2	11.1
Etkinliğe katılmak isteyip istememe konusunda karar verebilir.	2	11.1
Her konuda alınan kararlara dahil edilebilir.	3	16.6
Toplam	18	100

Tablo 4.10’a göre öğretmenlerin 6’sı çocukların etkinlik içerisinde alınacak olan kararlara dahil edilebileceğini, öğretmenlerden 3’ü etkinliklerin sırasını belirlemede dahil edilebileceğini, öğretmenlerden 2’si etkinliklerin planlanmasında dahil edilebileceğini, öğretmenlerden 2’si çocukların etkinliğin süresini belirlemede dahil edilebileceğini, öğretmenlerden 2’si etkinliğe katılmak isteyip istememe konusunda karar verebileceğini ve öğretmenlerden 3’ü her konuda alınan kararlara dahil edilebileceği yönünde görüş belirtmişlerdir. Çocukların etkinlik içerisinde alınacak olan kararlara dahil edilebileceğine yönelik öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1; *“Bir günlük etkinlikte çocuklara bir şekilde sorular sorarak, bu konuda fikriniz nedir, bu niye böyle olmuş, niye böyle yapılmış, ya da daha nasıl yapabiliriz gibi sorularla onların fikirleri, kararları, tam kararı değil de fikirleri sorulabilir. Etkinlik içerisinde evet bunun sınırlaması yok yani, mesela oyuncak dağıtırken bu oyuncakla oynayabiliriz, oynamak ister misiniz, evet işte, sonra şöyle daha güzel oynarsınız falan birlikte fikir alışverişinde bulunulabilir.”*

Ö2; *“Eğitim durumunun başının ve sonunun yani etkinlik durumunun sınırlarını öğretmen belirlemişse, belirlediği sınırlar içinde çocukların hayal güçlerini geliştirmek ve kendine de çocukları tanıma fırsatı yaratmak üzere spontane gelişen her türlü fırsat eğitiminde çocukların kararları sorulup, kararları hayata geçirilmeye çalışılır.”*

Ö3; *“Bir seçim sorduysam o anda işte hangi hikayeyi okuyalım diye. Orada kararını söyleyebilir. Ya da slayttan bir şey izleyeceksek neyi izlemek istediklerine karar verebilirler. Oyunda zaten oynadığımız oyunlarda, sınıf içindeki oyunlarda ya da bahçedeki oyunlarda, orada işte oyunu seçebilir biliyorlar yani. Yani sınıf içindeki bu etkinliklerde yapabiliriz.”*

Ö5; “Burada özgür bırakıyorum, çocuk serbest zamanda istediğine karar veriyor. Ya da hikaye, iki tane bazen o gün okuyacağım hikaye şeyse belirliyorum mesela şunu mu okuyalım şunu mu. Çocuklar hangisini istiyorsa oy birliğiyle karar verip onu okuyorum. Her etkinlikte olabilir. Mesela müzik etkinliğinde de mesela normalde o gün öğreteceğim bir şarkı ya da bir ront varsa o bittikten sonra çocuklar istediği şarkıları söyleyebilirler. Bazen mesela çok sevdikleri bir şarkının ismini söylüyorlar, ya da müzikli ront oynamak istiyorlar. O şekilde de olabilir.”

Ö8; “Oyunlarda, şarkılarda, okul öncesi şarkıları bunlar. Yine şarkılara biz karar veriyoruz ama eğer hoşlandıysa, daha çok etkili bir şekilde katılıyor. Oyun, etkinlik, mesela fen doğa köşesinde de işte diyelim ki bir şey ekeceğiz. Herkes fikrini söyleyebiliyor, çilek ekelim öğretmenim, nohut ekelim öğretmenim gibi.”

Ö9; “Zaten hani şeyde kısıtlamıyoruz, mesela serbest resim bizde çok fazla var, serbest oyun o anlamda çok da fazla çocukları kısıtlamıyoruz. İşte bir çiçek yapılacaksa illa böyle yapacaksın bu renk yapacaksın o bizde zaten yok okul öncesi olarak. Yine dediğim gibi oyun etkinliğinde mesela yine biz bir oyuna başlayacaksak hareketli bir oyuna, hepsi bir fikir söyler öğretmenim şunu oynayalım bunu oynayalım ya da dışarıda ablasından bir oyun öğrenmiş ben yeni bir oyun öğrendim şunu yapabilir miyiz, ya da şarkı söyleme etkinliğinde.”

Çocukların yapılacak olan etkinliklerin sırasını belirlemede kararlara dahil edilebileceğine yönelik öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö4; “Hani etkinliklerde, etkinlik sıralamasında, hani bunu yapalım mı, bugün bunu yapalım, sonrasında bunu yapalım şeklinde sorulabilir.”

Ö7; “Eğitim ortamlarında, biraz önce de anlattığım gibi, uygulayacağımız, gün içinde alacağımız etkinliklerde, etkinliklerin sıralamasında çocukları karar aşamasına dahil edebiliriz.”

Ö15; “Mesela etkinlik geçişlerinde. Mesela ya resim yapacağız ya da oyun hamuru oynayacağız. Ben onlara danışıyorum yani genel olarak soruyorum. Demokratik bir oylama yapıyorum, bu şekilde onların karar vermelerini sağlıyorum.”

Çocukların etkinliklerin planlanması aşamasında alınacak olan kararlara dahil edilebileceğine yönelik öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö7; “Etkinlikleri alternatiflendirebiliriz, yani şu mu şu mu, bunu mu yapmak istersiniz, o aşamada çocukları dahil edebiliriz.”

Ö16; “Ne kadar süre, ne üzerinde çalışmak istiyor, kiminle çalışmak istiyor vs. hani pek çok konuda, bütün günü yani onlar planlayabilirler.”

Çocukların etkinliklerin süresini belirlemede alınacak olan kararlara dahil edilebileceğine yönelik öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.



Ö15; “Mesela sıkılıyorlar dergi çalışması yapıyoruz, öğretmenim çok sıkıldık, bitsin diyorlar. Ben de tamam diyorum yani. Etkinliğin süresini kısıtlayabiliyorum yani.”

Ö16; “Ne kadar süre, ne üzerinde çalışmak istiyor, (...) hani pek çok konuda, bütün günü yani onlar planlayabilirler.”

Çocukların yapılan etkinliklere katılmak isteyip istememe durumuna karar verebileceklerine yönelik öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö4; “Hani etkinliklerde, (...) hani bunu yapalım mı, bugün bunu yapalım, sonrasında bunu yapalım şeklinde sorulabilir.”

Ö13; “Etkinlik yapmak istemiyorsa çocuk o gün etkinlik yapmamalı. Onu başka bir köşeye, başka bir merkeze yönlendirmeliyiz.”

Çocukların her konuda alınan kararlara dahil edilebileceğine yönelik öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö11; “Ya yapılan hani boya çalışmalarında da, hikâye okuyorsam mesela canlandırma yapıyoruz. Normal düşündüğüm gibi yapıp, onlara da bırakabiliyorum. Sen bunu kendin değiştirebilirsin, ekleyebilirsin. Her konuda, mesela herhangi bir seçeneği bir beslenme listesini bile ben onların fikirlerine göre ama yine vücut sağlığımız için gerekecek olan şeyleri koyabileceğimiz, her şeye karar verebileceklerine inanıyorum yani.”

Ö12; “Hepsinde dahil edebilirsiniz öyle bir sınırlama yok bence. Yani gün içerisinde başladığımızdan sonuna kadar, gidiş saatine kadar her şeye dahil edilebilirler çocuklar.”

Ö14; “Bence karar vermeye sınıfa girdiği an başlayabilir. Kurallar beraber oluşturulmalı. Esasında beslenme listesine bile çocuklara sorularak karar alınabilir.”

#### **4.3.2.2 Beşinci Soruya Ait Bulgular**

Görüşmeler sırasında öğretmenlere “Eğitim ortamında çocukların karar vermeye dahil edilmesinde karşılaştığınız güçlükler/sınırlılıklar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4.11’de eğitim ortamında çocukların karar vermeye dahil edilmesinde karşılaşılan güçlükler ve sınırlılıklar ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.11. Eğitim Ortamında Çocukların Karar Vermeye Dahil Edilmesinde Karşılaşılan Güçlükler ve Sınırlılıklara Edilebileceğine İlişkin Bulgular

Temalar	n	%
Eğitim ortamındaki fiziksel ve donanımsal yetersizlik çocukların kararlarının uygulanmasını engelliyor.	4	18.1
Çocukların kararlarının uygulanması eğitimi aksatıyor.	4	18.1
Sınıf mevcudunun fazla olması çocukların kararlarının uygulanmasını zorlaştırıyor.	3	13.6
Karar vermekte zorlanan çocuklar ile baskın bir şekilde karar veren çocukların dengelenmesinde zorluk yaşanıyor.	3	13.6
Hiçbir güçlükle karşılaşılmıyor.	3	13.6
Diğer	5	22.7
Toplam	22	100

Tablo 4.11'e göre öğretmenler bu konuda en çok fiziksel ortamın ve donanımın yetersizliğinden ve ayrıca çocukların karar vermeye dahil edilmesinin eğitimi aksatmasından bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin eğitim ortamındaki fiziksel ve donanımsal yetersizliğin, çocukların kararlarının uygulanmasını engellediğine yönelik görüşleri şu şekildedir:

Ö9; “(...) eğitim ortamının bazen çok böyle istedikleri bir şey oluyor, boş bir alan gerekiyor ama her zaman onu elde edemiyoruz yani serbest oyun oynamak için vs. En büyük sorunumuz bu, sayının fazla olması ve fiziksel zorluklar.”

Ö12; “Önceki yaşantılar çok önemli ve bulunduğunuz fiziksel koşullar da çok önemli, yani bulunduğunuz okulun durumu çok önemli. Bunları yapmak gerçekten fiziksel koşullarla da ilintili olduğunu düşünüyorum ben.”

Ö13; “Merkezlerimiz, eğitim merkezlerimiz çok yeterli değil yani köşelerimiz çok yeterli değil. Onun için bu durumu, yani kargaşayı önlemek için çoğu zaman çocukların kararlarına uymuyorum.”

Ö16; “Fiziksel şeyden bahsedeyim önce, belli şeyler var, sınıfta olması gerekenler ve olmaması gerekenler diye. Hani bu genelde anasınıfından beklentiler ya da işte sınıfı biriyle paylaşmak gibi bir durum söz konusu. Bunlar bir kere şey yapıyor, yüzde yüz böyle, kaldı ki çocuklar değil kendi istediğim, arzuladığım şeyleri uygulamama bile çok olanak vermiyor, engel oluyor. Birinci şey bu. Bir diğeri, aslında bunun tamamen materyalle ilgili olduğunu düşünüyorum. Öyle bir ortam sağlamalıyız ki zaten çocuklar doğal olarak o malzemeye gider, kendiliğinden ulaşır, planlar, uygular her neyse veya öğretmen gözlemler falan. Ama bu şey sınırlı olduğu sürece, mesela dışarı açılan bir kapımızın olmayışı vs. hani bu her şeyin belli kalıplarda sürdürülmesi. Yani bunların olmayışı, çocukların ister istemez çok dar

*alanday, çok az malzemeyle vs. yani çok böyle sınırlı seçeneklerle karar vermek, zaten hani mecbur bırakılıyorlar. Karar vermek de diyemiyorum buna. Çoğunlukla sınıfın çok küçük, sınırlı olduğunu düşünüyorum.”*

Öğretmenlerin çocukların kararlarının uygulanmasının eğitimi aksattığına yönelik görüşleri şu şekildedir:

Ö7; *“Onun dışında tabii ki uygulanması gereken etkinliklerimiz var. Yani biraz önce bahçede yaşadık, biz bıraksak çocukların hepsi bahçede kalacaklar yani akşama kadar, eve gidene kadar. Ama uygulamamız gereken etkinlikler var, onları işte yönlendiriyoruz. Sınıfta çok daha güzel etkinliklerimiz var, onlara katılmak ister misiniz şeklinde yönlendirerek yine kararı onlara bırakıyoruz. Aa yapalım diyorlar hemen, içeriye geçiyoruz sonra.”*

Ö9; *“Az önce dediğim gibi prosedür, bazen çok etken oluyor. Hani onları da ufak ufak dahil etmeye çalışıyoruz ama dediğim gibi, işte sınıf ortamı, ailelerin beklentileri, yürüttüğümüz projeler daha çok bizim karar vermemizi gerektiriyor.”*

Ö10; *“Her sosyal ortamda olduğu gibi farklı görüşler olabiliyor. Kararlara uymama durumu olabiliyor. Bu durumlar da bazen eğitim ve öğretimi aksatabiliyor. Karar vermeye dahil edildiğinde çocuklar, bazen otoriteyi tanımama ve keyif içerisine girebiliyorlar.”*

Ö15; *“Yani tabii bazen sınırları aşabiliyorlar yani farklı, nasıl diyeyim, mesela etkinliklerin süresini uzatabiliyorum dedim ya örnek olarak, daha uzun istiyorlar. Bu da benim eğitim öğretimimi aksatabiliyor. Böyle durumlarda kısıtlıyorum yani, söylüyorum zaten kendilerine de. Belli kurallar olmalı yani, tam yüzde yüz özgürlük de olmamalı çocuklarda.”*

Öğretmenlerin sınıf mevcudunun fazla olmasının çocukların kararlarının uygulanmasını zorlaştırdığına yönelik görüşleri şu şekildedir:

Ö3; *“Yaşadığımız güçlükler, işte sınıf mevcudu ne kadarsa o kadar fikir çıkıyor ortaya. Onları kırmadan, bir şeye karar verilip uygulanacaksa eğer ortak bir karar bulmaya çalışıyorum. Onları kırmadan, üzmeden bu şekilde hallediyorum. Biraz orada güçlük yaşıyor olabilirim.”*

Ö9; *“Süremiz yetmeyebiliyor çünkü sayımız çok fazla mesela hepsi fikir beyan etmek istiyor, ama benim mecbur yetiştirmem gereken başka etkinlik oluyor, üç tanesinden alıyorum hani diğerlerinden alamıyorum. O en büyük etkenimiz sayının fazla olması. Yani bence okul öncesi dönemde sayının eğitim ortamı için 15i ya da 16yı geçmemesi gerekiyor.”*

Ö13; *“Sınıflar çok kalabalık olursa bunu çok, düzeni sağlamak çok zor. Fakat mevcutlar uygun düzeyde olursa diyelim ki 20'yi geçmeyecekse, birçok etkinliklerde de çocukların kararlarını alırız. Yani eğer sınıfım 26 kişi olmasaydı da 20 kişi ya da 15 kişi olsaydı çocukların kararlarını daha ön plana alardım. Gördüğün*

*gibi sınıf mevcudu çok kalabalık ve sınıfımız çok yeterli değil. Onun için bu durumu, yani kargaşayı önlemek için çoğu zaman çocukların kararlarına uymuyorum.”*

Öğretmenlerin karar vermekte zorlanan çocuklar ile baskın bir şekilde karar veren çocukların dengelenmesinde zorluk yaşandığına yönelik görüşleri şu şekildedir:

Ö2; *“Yaşam tecrübesi az olan çocuklar, yani sokakta hiç oynamamış, ailesiyle birlikte yeterince kaliteli zaman geçirmemiş, yeterince soru sorulmamış, sorgulattırılmamış, fikirleri sorulmamış, deneyimi az olan çocuklar, dolayısıyla da bu çocukların hayal güçlerini açmak, genişletmek, kendi fikirlerini söyletmek, farklı düşüncelerini sağlamak gerçekten zor. Tam tersi olan durumlar da var. Çok fazla liderlik özelliğine sahip olan, yaşamsal tecrübeleri, farkındalıkları yüksek olan çocuklar, diğerlerinin söz hakkını ya da yapabilme hakkını gasp ederek öne atılıyorlar. Dolayısıyla onları da sınıf içerisinde dengede tutmak gerekiyor.”*

Ö3; *“Bazıları zaten sorduğun zaman kararsız kalıyor. Ortak ne yapılıyorsa ona uymaya çalışıyor. Ama bir fikri olan çocuk da illa ki benim dediğim yapılsın istiyorsa onu diğerleriyle birlikte ortak bir şeye katmak için onu ikna etmeye çalışıyoruz belki. O var...”*

Ö14; *“Şöyle bir şey var, bazı çocukların kendine olan özgüveni çok fazla. Ya da şımarık diyeyim. Her istediğine evet denilmiş, evet dediği şeyi düşünmeden ve çocuk da düşündürülmeden evet denilmiş. Bu tür çocuklar sınıfta bir karar alınacağı zaman illa benim istediğim olsun diye tutturuyorlar. Orada işte sıkıntı çıkıyor. Diğerleri mesela ailede hiçbir zaman karar vermesine izin verilmeyen bastırılmış çocuklarsa mecburen onlara boyun eğmek zorunda kalıyorlar ve sınıfta hep bir tarafın dediği oluyor. Bu yönden kötü bence.”*

Öğretmenlerin çocukların karar vermeye dahil edilmesinde hiçbir güçlükle karşılaşmadığına yönelik görüşleri şu şekildedir:

Ö5; *“Hani çok öyle bir sınırlılıkla karşılaşmıyorum. Öğretmene bağlı diye düşünüyorum. Biz ne kadar çok genişletirsek çocuklar o kadar kendilerini değerli ve özel hissederler, kendilerine olan güvenleri artar. Öğretmenim benim fikirlerime değer veriyor diye düşünebilir. Hani öyle çok fazla karşılaştığım bir sınırlılık yok şuan için.”*

Ö8; *“Hayır, hayır, herhangi bir zorluk yaşamıyoruz. Onun dışında çocuğun verdiği karar olumsuz bir sonuç doğurmuyorsa, verdiği kararı uygulamasına yardımcı oluyoruz.”*

Ö11; *“Yani ben herkesin aslında fikrini alıyorum. Her konuda bir şey yaparken hani bir kişininkine değil de bütün hepsine tek tek sorarak ortadaki en mantıklı şeyi almaya. Veya bir geziye gideceğimizde gitmek ister misiniz? Burada bunlar var, bu şekilde şunlardan yararlanacağız, bunu bu şekilde yapabiliriz gibi. Öyle karar almakta karar vermekte zorlanmıyorum.”*

Bu soruya farklı yanıtlar veren öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö1; *“Güçlükler şöyle, hani dedim ya çocuk mesela atıyorum bir gösterimiz var, çocuk bayrak tutmak istiyor, evet öğretmenim ben istiyorum, ben tutacağım, ben yapacağım, tamam hevesli diyorsun hevesini kırmayayım, ona veriyorsun ama ertesi gün bir bakıyorsun iki göz iki çeşme ben tutmak istemiyorum. Öyle olunca da sanki karar vermiş ama sonra kararından vazgeçmiş. Bazı çocuklarımızda o da var ne istediğini bilmeyen, hemen vazgeçen, daldan dala atlayan çocuklarımız da var. Hani karar verme aşamasında da kararımız bu, uygulamamız da gerekir ifadesini mutlaka vermek lazım. Şey olması lazım, dediğim gibi kararını yavaş yavaş büyüdükçe verdiği kararı tutmayı, başkalarının kararına saygı duymayı, arkadaşlarının kararlarına saygı duymayı öğretmek lazım.”*

Ö4; *“Çok kabuğunda yetişen çocuklarımız var, onlar hani aileden bize geldikleri zaman baya sıkıntı çekiyoruz. Özgüven yetersizliği oluyor. Onlarda açmamız için biraz uğraşmamız gerekiyor, sıkıntı yaşayabiliyoruz.”*

Ö6; *“Okul ilk açıldığında sıkıntılar yaşayabiliyoruz uyum problemleri dolayısıyla.”*

Ö15; *“Ya çok absürt şeyler de isteyebiliyorlar yani. Yağmurlu bir havada bahçeye çıkalım diyebiliyorlar mesela. Böyle bir karara da saygı duyamıyoruz yani.”*

Ö16; *“Nedir, ya biraz yetişkin egosu diyeceğim ama hemen o devreye giriyor, aman işte dökülmesin saçılmasın ki ben de yapıyorum hala kurtulabilmiş değilim bundan ne yazık ki. Aman işte dökülmesin, saçılmasın, kırılmasın, bozulmasın gibi şeylerimiz yüzünden de çok böyle istedikleri ölçüde şey yapamıyorlar, karar verdiklerini uygulayamıyorlar. Bu yetişkin egosu diye bahsettiğim şey, bence bu da izin vermiyor. Öğretmenim, ben büyüğüm, söz sahibi benim. Sanki şey gibi, biz çocukken o kadar çok bunun şeyini yaşamışız ki, hep bizim adımıza kararlar verilmiş falan, büyüyünce de ben de aynı şeyi yapacağım, ben de kimseye söz söyletmeyeceğim diyip, genelde çevremde de bunu gözlemliyorum, öğretmen arkadaşlarımda vs.”*

### **4.3.3 Gözlem Sonucu Elde Edilen Bulgular**

Yapılan gözlem sonuçlarına ait bulgular, eğitim programının hazırlanmasına ilişkin ve eğitim programının uygulanmasına ilişkin olmak üzere iki alt başlıkta verilmiştir.

#### **4.3.3.1 Eğitim Programının Hazırlanmasına İlişkin Gözlem Bulguları**

Çocukların karar verme becerisini destekleyici eğitim programının hazırlanmasına ilişkin gözlem bulgularına ait 3 tema belirlenerek Tablo 4.12, Tablo 4.13 ve Tablo 4.14’te bu bulgulara yer verilmiştir. Yapılan gözlemler sonucunda

yapacakları çalışmalarını seçme konusunda çocuklara inisiyatif tanınması ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 4.12’de yer almaktadır.

#### **4.3.3.1.1 Yapacakları Çalışmaları Seçme Konusunda Çocuklara İnisiyatif Tanınması**

*Tablo 4.12. Yapacakları Çalışmaları Seçme Konusunda Çocuklara İnisiyatif Tanınması İle İlgili Gözlem Bulguları*

<b>Temalar</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Yapacakları çalışmalarını seçme konusunda çocuklara inisiyatif tanımıyor.	2	12.5
Yapacakları çalışmalarını seçme konusunda çocuklara inisiyatif tanınmıyor.	14	87.5
Toplam	16	100

Tablo 4.12’ye göre öğretmenlerin 2’si çocuklara bu konuda inisiyatif tanırken, 14’ünün ise inisiyatif tanımadığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin yapacakları çalışmalarını seçme konusunda çocuklara inisiyatif tanınması ile ilgili gözlem bulguları şu şekildedir:

Ö8’in sınıfında yapılan gözlem sırasında, çocuklar sınıfta meyve yediler ve öğretmenleri de meyveleri yedikten sonra çekirdeklerini çöp kutusuna atabileceklerini söyledi. Çocuklardan biri “*öğretmenim, meyvelerin çekirdeklerini atmayalım, bahçemize ekelim*” dedi. Bunu duyan diğer çocuklar da bahçeye ekmek istediklerini söylediler. Öğretmen de “*peki, çekirdekleri bir kaptaki biriktirelim, yarın bahçemize ekelim*” diyerek onları destekledi.

Ö16’nın sınıfında yapılan gözlem sırasında, çocuklardan birinin öğretmenden bir önceki gün kaplumbağalarla ilgili bir etkinlik yaptırmasını istediği, öğretmenin de bu konu ile ilgili çocuklara etkinlikler hazırladığı görülmüştür. Öğretmen, kaplumbağalarla ilgili hazırlamış olduğu etkinlikleri uygularken, isteyen çocuklar etkinliğe katılırken, diğer çocuklar farklı çalışmalar yapmaya devam etmişlerdir.

Ö16’nın sınıfında ikinci gün yapılan gözlemde; çocukların bir önceki gün kaplumbağa ile ilgili kesip yapıştırarak hazırlayacakları bir etkinlik yapmak istediklerini söylemeleri üzerine, yapmak isteyen çocuklara kaplumbağa kabuğunun şeklini çizerek kalıp olarak verdiği ve istedikleri gibi bir çalışma yapmalarını desteklediği görülmüştür.

Ö8 ve Ö16’nın dışında diğer 14 öğretmenin de çocukların ilgi ve önerilerini dikkate almaksızın, kendi kararları doğrultusunda plan hazırladıkları gözlenmiştir.

#### 4.3.3.1.2. Yapılan Etkinliklerde Hangi Materyallerin Kullanılacağı Hakkında Çocuklara İnisiyatif Tanınması

Yapılan gözlemler sonucunda yapılan etkinliklerde hangi materyallerin kullanılacağı hakkında çocuklara inisiyatif tanınması ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 4.13'te yer almaktadır.

Tablo 4.13. Yapılan Etkinliklerde Hangi Materyallerin Kullanılacağı Hakkında Çocuklara İnisiyatif Tanınması İle İlgili Gözlem Bulguları

<b>Temalar</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Yapılan etkinliklerde hangi materyallerin kullanılacağı hakkında çocuklara inisiyatif tanınıyor.	5	31.25
Yapılan etkinliklerde hangi materyallerin kullanılacağı hakkında çocuklara inisiyatif tanınmıyor.	11	68.75
Toplam	16	100

Tablo 4.12'ye göre öğretmenlerin 2'si çocuklara bu konuda inisiyatif tanırken, 14'ünün ise inisiyatif tanımadığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin yapılan etkinliklerde hangi materyallerin kullanılacağı hakkında çocuklara inisiyatif tanıdığı ile ilgili gözlem bulguları şu şekildedir:

Ö7'nin eğitim ortamında yapılan gözlemde; öğretmen sanat etkinliği yapacaklarını söyledi. Çocuklara iki farklı resim gösterdi ve hangi resmi istiyorlarsa onu yapabileceklerini söyledi. Her çocuk kendi istediği resmi seçerek aldı. Öğretmen boyaları, kumaşları, pamukları, evaları ve boncukları masaya koydu. İstedikleri malzemeleri kullanarak resimlerini tamamlayabileceklerini söyledi.

Yine Ö7, çocuklara bahçeye çıkıp oyun oynayacaklarını söyledi. Öğretmen ip, farklı boyutlarda toplar ve çemberler getirdi ve istedikleri malzemelerle oyun oynayabileceklerini söyledi.

Ö8, çocukları kahvaltıdan sonra bahçeye çıkardı. Öğretmen, elinde sebze fideleri olan bir sepetle geldi. Sepette birkaç çeşit sebze fidesi vardı. Öğretmen önce çocuklara fideyi nasıl dikeceklerini gösterdi. Daha sonra sırayla bir çocuğu yanına çağırarak hangi fideyi dikmek istediğini seçmesini istedi. Ardından seçtiği fideyi çocuk öğretmenin yardımıyla dikti.

Ö10, oyun zamanında sanat merkezi hazırladı. Sanat merkezine renkli kağıtlar, hamurlar, çeşitli boyalar ve artık materyaller koyarak çocukların istedikleri malzemelerle çalışmalarını sağladı.

Ö10 başka bir etkinlikte de çocuklara bilgisayardan bir video izleteceğini söyleyerek, "bu videoyu bilgisayarın ekranından mı, yoksa projeksiyon perdesinden mi izlemek istersiniz?" diye sordu. Çocukların projeksiyon perdesinden izlemek istemeleri üzerinde videoyu oradan açarak izlemelerini sağladı.

Ö12, yapacakları sanat etkinliği için artık materyal olarak ceviz kabukları dağıttı ve bu ceviz kabuklarıyla nasıl bir çalışma yapacaklarını açıklamaya başladı. Çocuklardan biri çalışmayı düğmelerle yapmak istedi. Bunu duyan birkaç çocuk da düğmelerle çalışmak istedi. Öğretmen de bunun üzerine isteyen çocuklara düğmeler vererek çalışmaya devam etti.

Ö16'nın sınıfında yapılan gözlemde; çocuklar öğretmenden kaplumbağa ile ilgili boyama sayfası istediler. Öğretmen çocuklara internette farklı boyama sayfaları gösterdi. Her çocuk kendi seçtiği boyama sayfasını alarak istedikleri boya ile çalıştılar.

Çocuklar bir önceki gün öğretmenlerinden kesme yapıştırma yaparak hazırlayacakları bir kaplumbağa etkinliği istemişlerdi. Öğretmen de yapmak isteyen çocuklara sadece kaplumbağa kabuğunun şeklini keserek kalıp olarak verdi. Geri kalan diğer tüm kısımlarını kendi istedikleri şekilde tamamlayabileceklerini söyledi. Bunun için masaya ip, pipet, kapak ve renkli kartonlar koydu. Bunların dışında başka bir malzemeye ihtiyaçları olursa verebileceğini söyledi.

Öğretmenlerin yapılan etkinliklerde hangi materyallerin kullanılacağı hakkında çocuklara inisiyatif tanımadığı ile ilgili gözlem bulguları şu şekildedir:

Ö1'in sınıfında yapılan gözlemde; öğretmen çocuklara oyun saati yapacaklarını söyledi. Sınıfta bulunan beş masanın her birine farklı malzemeler koydu: oyun hamuru, yapboz, ipe boncuk dizme, dramatik oyun merkezine ait mutfak eşyaları, masa oyuncakları. Öğretmen hangi malzemeleri masalara koyacağını düşünürken çocuklar çeşitli önerilerde bulundular. Masalar oluşturulurken hangi materyalin kullanılacağına öğretmen kendisi karar verdi.

Ö4, çocuklardan sandalyelerine oturmalarını istedi ve sanat etkinliği olarak gazeteden şapka yapacaklarını söyledi. Şapkaların üst kısmının açılmaması için zımbaladı. Çocuklardan biri öğretmenin bu yaptığını gördü ve saçındaki tel tokayı çıkartarak şapkanın üst kısmına taktı. Öğretmen bunu görünce tokayı çıkardı ve şapkanın yine üst kısmını zımbaladı.

Yine başka bir sanat etkinliğinde Ö4, yapılacak olan etkinlik için çocuklara sulu boyalarını dağıttı. Çocuklardan biri etkinliği pastel boyayla yapmak istediğini söyledi. Öğretmen ise kabul etmeyerek sulu boyayla yapması gerektiğini söyledi.

Ö5, çocuklardan pastel boyalarını alarak sandalyelerine oturmalarını istedi. Çocuklara boyama sayfası dağıtarak istedikleri şekilde boyayabileceklerini söyledi. Çocuklardan bazıları kuru boya ile boyamak istedi, ancak öğretmen izin vermedi.

Ö9 da, sanat etkinliği yapacaklarını söyleyerek çocuklara masalarına geçmelerini söyledi. Öğretmen çocuklara boyama sayfaları verdi ve keçeli boyaları dağıtmaya başladı. Birkaç çocuk boyama sayfasını sulu boya ile boyamak istediklerini söyledi. Öğretmen kabul etmeyerek keçeli boya ile boyanması gerektiğini söyledi.



Ö14; çocukların masalarına farklı boyama sayfaları koydu. Çocuklara istedikleri bir sayfayı seçerek istedikleri şekilde boyayabileceklerini söyledi. Çocuklardan biri boyamak için sulu boyasını çıkardı. Öğretmen görür görmez müdahale etti ve pastel boyayla boyamasını söyledi.

#### 4.3.3.1.3 Etkinliklerin Nasıl Yapılacağı Hakkında Çocuklara İnisiyatif Tanınması

Yapılan gözlemler sonucunda etkinliklerin nasıl yapılacağı hakkında çocuklara inisiyatif tanınması ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 4.14'te yer almaktadır.

Tablo 4.14. Etkinliklerin Nasıl Yapılacağı Hakkında Çocuklara İnisiyatif Tanınması İle İlgili Gözlem Bulguları

<i>Temalar</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Etkinliklerin nasıl yapılacağı hakkında çocuklara inisiyatif tanınıyor.	5	31.25
Etkinliklerin nasıl yapılacağı hakkında çocuklara inisiyatif tanınmıyor.	11	68.75
Toplam	16	100

Tablo 4.14'e göre etkinliklerin nasıl yapılacağı hakkında çocuklara inisiyatif tanıyan öğretmen sayısı 5 iken, inisiyatif tanımayan öğretmen sayısı 11'dir. Öğretmenlerin etkinliklerin nasıl yapılacağı hakkında çocuklara inisiyatif tanıdığı ile ilgili gözlem bulguları şu şekildedir:

Ö5; okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocuklara çalışma sayfası dağıttı ve sayfada yer alan resmi istedikleri şekilde boyayabileceklerini söyledi.

Ö7; çocuklara sanat etkinliği yapacaklarını söyledi. Çocuklara iki farklı resim gösterdi ve hangi resmi istiyorlarsa onu yapabileceklerini söyledi. Her çocuk kendi istediği resmi seçerek aldı. Öğretmen boyaları, kumaşları, pamukları, evaları ve boncukları masaya koydu. İstedikleri malzemeleri kullanarak resimlerini istedikleri şekilde tamamlayabileceklerini söyledi. Çocuklara istedikleri şekilde yapabilmeleri için etkinlik sırasında da yardımcı oldu.

Ö7; çocuklarla birlikte bahçeye çıkarak ip, farklı boyutlarda toplar ve çemberler getirdi. Çocuklara bu malzemeleri vererek istedikleri şekilde oynayabileceklerini söyledi.

Ö10; çocuklara sanat etkinliği yapacaklarını söyleyerek boyama sayfaları ve pastel boyaları dağıttı. Resimleri istedikleri şekilde boyayabileceklerini söyledi.

Ö11 de aynı şekilde, sanat etkinliğinde çocuklara boyama sayfaları vererek istedikleri şekilde boyayabileceklerini söyledi.

Ö11 yine başka bir etkinlikte çocuklara oyun hamurlarının yanında tabak, bıçak, çatal, oklava, pipet vb. malzemeler de vererek istedikleri şekilde çalışabileceklerini söyledi.

Ö16; çocuklar bir önceki gün öğretmenlerinden kesme yapıştırma yaparak hazırlayacakları bir kaplumbağa etkinliği istemişlerdi. Öğretmen de yapmak isteyen çocuklara sadece kaplumbağa kabuğunun şeklini keserek kalıp olarak verdi. Geri kalan diğer tüm kısımlarını kendi istedikleri şekilde tamamlayabileceklerini söyledi. Bunun için masaya ip, pipet, kapak ve renkli kartonlar koydu. Bunların dışında başka bir malzemeye ihtiyaçları olursa verebileceğini söyledi.

Öğretmenlerin etkinliklerin nasıl yapılacağı hakkında çocuklara inisiyatif tanımadığı ile ilgili gözlem bulguları şu şekildedir:

Ö4; çocuklara sanat etkinliği yapacaklarını söyledi ve tüm çocuklara hazırlamış olduğu yeşil renkteki çiçek kalıplarını dağıttı. Öğretmen önce etkinliği kendisi yaparak nasıl yapılacağını çocuklara gösterdi. Ardından bu çalışmanın aynısını yapacaklarını söyledi.

Ö6; (...) çocukların ellerindeki kuklaları oynatmak üzere iki çocuk seçerek çağırdı. Elleriindeki kuklalardan hangisini oynatacaklarını öğretmen kendisi belirledi. Öğretmen, çocuklardan kuklaları doğaçlama bir şekilde konuşturmalarını istedi. Çocuklar ne konuşacaklarını düşünürken öğretmen çocukları yönlendirmeye başladı: “*sen şöyle söyle, sen de şöyle cevap ver*” gibi.

Ö12; çocuklara bir ceviz kabuğu gösterdi ve bununla neler yapabileceklerini sordu. Çocuklardan “*boyayabiliriz, müzik aleti yapabiliriz, kaplumbağa yapabiliriz*” gibi farklı fikirler çıktı. Öğretmen, çocukları dinledikten sonra çocuklara ceviz kabuklarını verdi. İki farklı renk parmak boyası vererek, kabukları bu renklere boyamalarını söyledi. Öğretmen çocukların fikirlerini aldı fakat yine kendi planladığı etkinliği yaptırmaya başladı.

Diğer öğretmenlerin de, verilen bu örnek gözlemlerin benzerleri şeklinde, etkinlik planlarını hazırladıkları şekliyle çocukların uygulamalarını bekledikleri, böylece çocuklara etkinliği nasıl gerçekleştirmek istedikleri ile ilgili bir inisiyatif sunmadıkları gözlenmiştir.

#### **4.3.3.2 Eğitim Programının Uygulanmasına İlişkin Gözlem Bulguları**

Çocukların karar verme becerisini destekleyici eğitim programının uygulanmasına ilişkin gözlem bulgularına ait 5 tema belirlenerek aşağıda bulguları verilmiştir. Yapılan gözlemler sonucunda programın uygulanması sırasında çocukların, birlikte çalışmak istedikleri arkadaşlarını seçmelerine çocuklara inisiyatif tanınması ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 4.15’de yer almaktadır.

#### 4.3.3.2.1 Programın Uygulanması Sırasında Çocukların, Birlikte Çalışmak İstedikleri Arkadaşlarını Seçmelerine İnisiyatif Tanınması

Tablo 4.15. Programın Uygulanması Sırasında Çocukların, Birlikte Çalışmak İstedikleri Arkadaşlarını Seçmelerine İnisiyatif Tanınması İle İlgili Gözlem Bulguları

Temalar	n	%
Programın uygulanması sırasında çocukların, birlikte çalışmak istedikleri arkadaşlarını seçmelerine inisiyatif tanınıyor.	11	68.75
Programın uygulanması sırasında çocukların, birlikte çalışmak istedikleri arkadaşlarını seçmelerine inisiyatif tanınmıyor.	5	31.25
Toplam	16	100

Tablo 4.15'e göre programın uygulanması sırasında çocukların, birlikte çalışmak istedikleri arkadaşlarını seçmelerine inisiyatif tanıyan öğretmen sayısı 11 iken, inisiyatif tanımayan öğretmen sayısı 5tir.

Öğretmenlerin programın uygulanması sırasında çocukların, birlikte çalışmak istedikleri arkadaşlarını seçmelerine inisiyatif tanındığı ile ilgili gözlem bulguları şu şekildedir:

Ö3; çocukları bahçeye çıkardı ve istedikleri gibi oynayabileceklerini söyledi. Öğretmen çocukların yapmak istedikleri çalışmalarını yapabilmeleri için yardımcı oldu. Salıncakta sallanmak isteyen çocukları salladı, top oynamak isteyen çocuklara istedikleri topu getirdi, tırmanma merdivenine çıkmaya çalışan çocuklara yardımcı oldu.

Ö5; (...) hikayenin ardından çocuklara heykeltıraş oyunu oynayacaklarını söyledi. Önce çocuklara bir örnekle oyunun nasıl oynanıldığını anlattı. Ardından birlikte katılmak isteyen çocukların ikisini ortaya aldı. Çocuklardan biri heykel, diğeri heykeltıraş oldu. Heykeltıraş, heykele istediği gibi şekil verdi.

Ö7'nin sınıfında yapılan gözlem sırasında; Türkçe dil etkinliğinde çocukları U düzeninde oturttuk daha önce öğrendikleri parmak oyunlarını tekrar ettiler. Ardından yeni bir parmak oyunu öğreneceklerini söyleyerek birkaç kez çocuklarla birlikte söyledi. Parmak oyununu söylemek isteyen olup olmadığını sordu. Birlikte söylemek isteyen çocukları yanına çağırarak parmak oyununu söylemelerini sağladı.

Ö11'in gözlemi sırasında; bahçede oynarlarken üç çocuk tahterevalliye binmek istedi. Fakat kiminle birlikte bineceklerine karar veremediler ve öğretmene gelip söylediler. Hepsi de "ben binmek istiyorum" dedi. Öğretmen kendisi müdahale etmeyerek çocuklara "oturup konuşun, birlikte karar verin" dedi. Daha sonra çocuklar aralarında anlaşarak kiminle birlikte bineceklerine karar verdiler.

Diğer 7 öğretmenin de sınıf ortamında genel olarak çocukların etkinlikte birlikte olmak istedikleri arkadaşlarıyla olmalarına müdahale etmedikleri gözlenmiştir.

Öğretmenlerin programın uygulanması sırasında çocukların, birlikte çalışmak istedikleri arkadaşlarını seçmelerine inisiyatif tanınmadığı ile ilgili gözlem bulguları şu şekildedir:

Ö1'in sınıfında çocukların masalarda oturacakları yerler öğretmen tarafından belirlenmiş, çocuklar her zaman bu belirlenmiş olan yerlere oturmak zorundalar.

Ö2, çocuklara fiziksel engelli bireylerden bahsetti ve bununla ilgili bir drama yapacaklarını söyledi. Bunun için kendisi istediği iki çocuğu seçti ve rollerini belirterek birlikte oynamalarını istedi.

Ö6, (...) kuklaları oynatmak üzere öğretmen kendisi iki çocuk seçerek çağırdı. Ellerindeki kuklalardan hangilerini oynatacaklarını öğretmen yine kendisi belirledi. Çocuklara kuklalarını doğaçlama bir şekilde konuşturacaklarını söyledi. Çocuklar ne konuşacaklarını düşünürken öğretmen cümleleri kendisi kurmaya başladı: “*sen şöyle söyle, sen de şöyle cevap ver*” gibi.

Ö14'ün sınıfında da çocukların sınıfta oturduğu yerler öğretmen tarafından belirlenmiş ve sabit. Çocuklar istedikleri yerlere ve istedikleri arkadaşlarının yanına oturamıyorlar.

Ö15, fen etkinliğinde telefon yapacaklarını söyledi. İki tane plastik bardak alarak birbirine iple bağladı ve bu düzeneği telefon olarak kullanabileceklerini söyledi. Çocuklara “*bununla konuşmak ister misiniz*” diye sordu. Çocuklar konuşmak istediklerini söyleyince kendisi aralarından iki çocuk seçti ve konuşmalarını sağladı. 1-2 dakika sonra süreniz bitti diyerek başka iki çocuğu çağırdı. Çocuklardan biri kendi istediği arkadaşıyla birlikte konuşmak istediğini söyledi. Öğretmen de konuşmak istediği arkadaşının daha önce bu etkinliği yaptığı için tekrar gelemeyeceğini söyledi. Çocuk istediği arkadaşıyla konuşamayacağı için gelmek istemedi. Öğretmen de kızdı ve başka çocukları çağırdı.

#### ***4.3.3.2.2 Çocukların Ne Yapacaklarına Karar Verebilmeleri İçin Onlara Yeterli Zaman Tanınması***

Yapılan gözlemler sonucunda çocukların ne yapacaklarına karar verebilmeleri için onlara yeterli zaman tanınması ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 4.16'da yer almaktadır.

Tablo 4.16. Çocukların Ne Yapacaklarına Karar Verebilmeleri İçin Onlara Yeterli Zaman Tanınması İle İlgili Gözlem Bulguları

<i>Temalar</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Çocukların ne yapacaklarına karar verebilmeleri için onlara yeterli zaman tanınıyor.	11	68.75
Çocukların ne yapacaklarına karar verebilmeleri için onlara yeterli zaman tanınmıyor.	5	31.25
Toplam	16	100

Tablo 4.16'ya göre çocukların ne yapacaklarına karar verebilmeleri için onlara yeterli zaman tanıyan öğretmen sayısı 11 iken, yeterli zaman tanımayan öğretmen sayısı 5'tir. Öğretmenlerin çocukların ne yapacaklarına karar verebilmeleri için onlara yeterli zaman tanındığı ile ilgili gözlem bulguları şu şekildedir:

Ö2, çocuklara fiziksel engelli bireylerden bahsetti ve bununla ilgili bir drama yapacaklarını söyledi. Bunun için kendisi iki çocuk seçti. Çocuklardan birine sandalyeye oturmasını söyledi ve diğer çocuğa “*bu arkadaşın tekerlekli sandalye kullanmak zorunda olan biri. Bu arkadaşınla birlikte sokakta dolaşmanı ve otobüse binerek bir yere gitmenizi istiyorum*” dedi. Masaların arasını sokak olarak düşünmelerini istedi. Çocuk, sandalyedeki arkadaşını sürerek masaların arasından ilerledi ve otobüse binmeleri gerekti. Öğretmen otobüse nasıl bindirebileceğini sordu. Çocuğa denemesi için zaman verdi. Çocuk denemeye çalıştı ama tek başına yapamayacağını anladı. Bu defa öğretmen sınıftaki diğer çocuklara otobüse nasıl binebileceklerini sordu. Fikir veren çocukların tek tek gelip denemelerini istedi. Öğretmen bu süreçte kendisi hiçbir fikir vermedi.

Ö7, çocukların isteği üzerine onları bahçeye çıkardı ve istedikleri gibi oynayabileceklerini söyledi. Bir süre oynadıktan sonra öğretmen artık sınıfa gideceklerini söyledi. Çocuklar ise 5 dakika daha kalmak istediler. Öğretmen de “*peki, 5 dakika sonra sınıfa gidiyoruz*” diyerek çocuklara zaman verdi. 5 dakika sonra hep birlikte sınıfa gidildi.

Ö12, kahvaltıdan sonra çocukları bahçeye çıkardı. Öğretmen çocukları çağırarak oyun oynayacaklarını söyledi. (...) Oyunun sonunda öğretmen sınıfa gideceklerini söylediğinde çocuklar gitmek istemedi. Öğretmen de biraz daha kalabileceklerini söyledi ve bir süre daha bahçede oyuna devam edildi.

Ö16'nın sınıfında, serbest zaman etkinliği sırasında çocuklar istedikleri köşede çalıştılar. Öğretmen artık kahvaltıya gideceklerini, toplanmaları gerektiğini söyledi. Çocuklar gelince oyuna devam etmek istediklerini söyleyerek toplamak istemediler. Öğretmen de kabul etti ve sınıfı o şekilde bırakarak kahvaltıya geçtiler.

Yine Ö16'nın gözlemi sırasında, canlandırma sırasında iki çocuk aynı rolü almak istedi. Bu yüzden anlaşamadılar. Öğretmene söylediklerinde öğretmen

çocuklara önce kendi aralarında konuşarak sorunu çözebileceklerini söyledi. Ama çocuklar bir sonuca varamadılar. Öğretmen bunun üzerine sınıftaki diğer çocuklara durumu anlattı. “*Bu durumda arkadaşlarınız ne yapabilirler?*” sorusunu yöneltti. Çocuklardan farklı çözüm önerileri geldi. Daha sonra çocuklara bu çözüm yollarından hangisini seçmek istediklerini sordu. Önce karar veremediler, 2-3 dk. düşündükten sonra bu rolü sırayla yapmaya karar verdiklerini söylediler.

Diğer 7 öğretmen de genel olarak yukarıda verilen örneklere benzer şekilde, çocukların etkinlik sırasındaki durumlarına göre zaman tanıma konusunda esnek davrandılar.

Öğretmenlerin çocukların ne yapacaklarına karar verebilmeleri için onlara yeterli zaman tanıdığı ile ilgili gözlem bulguları şu şekildedir:

Ö1, kitap çalışması yapacaklarını söyledi ve tüm çocuklar kitaplarını alarak masalarına geçtiler. Bir süre çalışıldıktan sonra bazı çocuklar yorulduklarını söylediler ve artık bitirmek istediler. Öğretmen de iki sayfalarının kaldığını, biraz daha sabretmeleri gerektiğini söyledi ve etkinliğe devam edildi.

Ö4, çocuklardan sulu boyalarını çıkarmalarını istedi ve şapkalarını istedikleri gibi boyayabileceklerini söyledi. Çocukların çoğu bitirdiği zaman öğretmen masaları temizlemeye başladı. Hala boyamaya devam eden çocuklara “*etkinliğimiz bitti yeter artık kalkıyoruz*” dedi ve çocukların boyalarını kaldırdı.

Ö6, önce bildikleri bir parmak oyununu oynattı. Tüm çocuklar bir kez daha parmak oyununu oynamak istediler ama öğretmen kabul etmeyerek etkinliğe geçti. Kuklaları oynatmak üzere öğretmen iki çocuk seçerek çağırdı. Ellerindeki kuklalardan hangilerini oynatacaklarını öğretmen yine kendisi belirledi. Çocuklara kuklalarını doğaçlama bir şekilde konuşturacaklarını söyledi. Çocuklar ne konuşacaklarını düşünürken öğretmen cümleleri kendisi kurmaya başladı. “*sen şöyle söyle, sen de şöyle cevap ver*” gibi.

Ö9’un sınıfında gözlem sırasında, serbest zaman etkinliğinde çocuklar istedikleri köşede oynadılar. Öğretmen çocuklara artık toplanma zamanının geldiğini söyledi. Birkaç çocuk çalışmalarının bitmediğini, devam etmek istediklerini söylediler. Öğretmen kabul etmeyerek serbest zaman etkinliğinin bittiğini, toplanmaları gerektiğini söyledi. Çocuklar da toplandılar.

Ö9, çocukları bahçeye çıkararak istedikleri yerde oynayabileceklerini söyledi. Çocukların bir kısmı kum havuzunda, bir kısmı salıncaklarda, bir kısmı ise kendileri oyun kurarak oynadılar. (...) Öğretmen artık sınıfa gitmeleri gerektiğini söyledi. Çocuklar biraz daha oynamak istediler. Ama öğretmen “*bugünlük yeter, artık sınıfa girmemiz gerekiyor*” diyerek çocukları sınıfa götürdü.

Ö15, çocuklara heykel oyunu oynayacaklarını söyledi. Her seferinde kıpırdayan çocuklar oyundan çıktı. Bu şekilde oyun devam etti ve sonunda kalan çocuk alkışlanarak oyun sona erdi. Çocuklar tekrar oynamak istediklerini söylediler.

Öğretmen “hayır, bir daha oynayamayız. Diğer etkinliğe geçmemiz gerekiyor” dedi ve masalara geçmelerini istedi.

#### 4.3.3.2.3 Eğitim Programının Uygulanmasında Esnek Eğitim Durumlarına Yer Verilmesi

Yapılan gözlemler sonucunda eğitim programının uygulanmasında esnek eğitim durumlarına yer verilmesi ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 4.17’de yer almaktadır.

Tablo 4.17. Eğitim Programının Uygulanmasında Esnek Eğitim Durumlarına Yer Verilmesi İle İlgili Gözlem Bulguları

<i>Temalar</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Eğitim programının uygulanmasında esnek eğitim durumlarına yer veriliyor.	6	37.5
Eğitim programının uygulanmasında esnek eğitim durumlarına yer verilmiyor.	10	62.5
Toplam	16	100

Tablo 4.17’ye göre eğitim programının uygulanmasında esnek eğitim durumlarına yer veren öğretmen sayısı 6 iken, esnek eğitim durumlarına yer vermeyen öğretmen sayısı 10’dur. Öğretmenlerin eğitim ortamının uygulanmasında esnek eğitim durumlarına yer verildiği ile ilgili gözlem bulguları şu şekildedir:

Ö3; etkinliğe başlayacağını söyledi. Çocuklar etkinliğe geçmeden önce gangnam style dansını yapmak istediler. Öğretmen müziği açtı ve çocuklar dans etti. Çocukların dansı bittikten sonra etkinliğe geçtiler.

Ö3; müzik etkinliğinde çocuklara yeni bir şarkı öğreneceklerini söyledi. Çocuklar müzik etkinliği yapacaklarını öğrenince daha önce öğrendikleri şarkılardan söylemek istediler. Öğretmen önce çocukların söylemek istedikleri şarkılara yer verdi. Daha sonra yeni öğrenecekleri şarkıya geçildi.

Ö7’nin sınıfında gözlem sırasında; çocuklar kahvaltıdan sonra bahçeye çıkmak istediler. Öğretmen de çocukların isteği üzerine bahçeye çıkardı ve istedikleri gibi oynayabileceklerini söyledi.

Ö10; çocuklara “servisin gelmesine 10 dk. var. Ne yapmak istersiniz bu sürede?” sorusunu yönlendirdi. Çocuklar Kurt Baba oyununu oynamak istediler. Servis gelinceye kadar öğretmenle birlikte bu oyunu oynadılar.

Ö11’in sınıfında gözlem sırasında; müzik etkinliğinin ardından çocuklar oyun hamuru ile oynamak istediler. Öğretmen planındaki etkinliği iptal ederek çocuklara oyun hamurları ile oynayabileceklerini söyledi. Hamurların yanında tabak, bıçak, çatal, oklava, pipet gibi malzemeler de verdi.

Ö12; çocuklara bir önceki gün başladıkları çalışmaya devam edeceklerini söyledi. Çocuklardan biri düğmelerle bir çalışma yapmak istediğini söyledi. Ardından bunu duyan birkaç çocuk da yapmak isteyince öğretmen planını değiştirdi. Çocukların istediği çalışmayı yaptılar.

Ö16; serbest zaman etkinliği sonunda artık kahvaltıya gideceklerini, toplanmaları gerektiğini söyledi. Çocuklar gelince oyuna devam etmek istediklerini söyleyerek toplamak istemediler. Öğretmen de kabul etti ve sınıfı o şekilde bırakarak kahvaltıya geçtiler.

Yine Ö16'nın sınıfında gözlem sırasında; çocuklardan bazıları öğretmenin kaplumbağa yapabilmeleri için hazırladığı kaplumbağa kabuğu kalıbından uçurtma yaptı. Yaptıkları uçurtmayı bahçede uçurmak istediklerini söylediler. Diğer çocuklar da duyunca onlar da aynı şekilde uçurtma yaptılar ve hep birlikte bahçeye çıkarak uçurtmalarını uçurdular. Uçurtma yapmayan çocuklar da bahçede istedikleri oyunu oynadılar.

Ö16; çocuklardan masalarına geçmelerini istedi. Akşam son sınıf öğrencilerinin mezuniyetlerinin olacağını, bu törene de aileleriyle birlikte herkesin davetli olduğunu söyledi. Ardından çocuklara “*mezuniyet sözcüğünü daha önce hiç duydunuz mu? Ne anlama geldiğini bilenler var mı?*” şeklinde sorular yöneltti. Çocuklardan gelen yanıtları dinledikten sonra mezuniyetin ne olduğunu açıkladı. Ardından bilgisayardan kendi mezuniyet fotoğraflarını gösterdi. Çocukların çoğunun ilgisi dağıldı ve oyuncaklarla oynamaya başladılar. Öğretmen çocuklara ne yapmak istediklerini sordu. Çocuklar da oyuncaklarla oynamak istediklerini söyledi. Öğretmen oynayabileceklerini söyleyerek etkinliği sonlandırdı.

Ö16; mezuniyet gecesi için bahçede yapılan provadan gelen müzik sesini duyunca çocuklar merakla pencereden dışarı baktılar. Halk oyunları oynayan çocukları görünce merak edip öğretmene sordular. Öğretmen bilgisayardan farklı halk oyunlarının videolarını izletti. Çocuklara değişik halk oyunu ve halay müzikleri açarak oynamalarına fırsat verdi.

Öğretmenlerin eğitim ortamının uygulanmasında esnek eğitim durumlarına yer verilmediği ile ilgili gözlem bulguları şu şekildedir:

Ö1'in sınıfında gözlem sırasında; çocuklar serbest zaman etkinliği sırasında öğretmene “*tenis oynayabilir miyiz?*” diye sordular. Öğretmen sınıfta oynamalarının uygun olmayacağını söyleyerek izin vermedi.

Ö1; kitap çalışması yapacaklarını söyledi ve tüm çocuklar kitaplarını alarak masalarına geçtiler. Bir süre çalışıldıktan sonra bazı çocuklar yorulduklarını söylediler ve artık bitirmek istediler. Öğretmen de iki sayfalarının kaldığını, biraz daha sabretmeleri gerektiğini söyledi ve etkinliğe devam etti.

Ö4; çocuklardan sandalyelerine oturmalarını istedi ve gazeteden şapka yapacaklarını söyledi. Önce çocuklara şapkanın nasıl yapılacağını gösterdi. (...)



Öğretmen şapkaların üst kısmının açılmaması için her öğrencininkini zımbaladı. Çocuklardan biri öğretmenin bu yaptığını gördü ve zimba yerine saçındaki tokayı çıkararak şapkanın üst kısmına taktı. Öğretmen bunu görünce tokayı çıkardı ve yine şapkanın üst kısmını zımbaladı.

Ö4'ün sınıfında gözlem sırasında; oyun ve hareket etkinliği yapılacağını öğrenen çocuklar bekçi baba oyununu oynamak istediler. Öğretmen “*onu başka zaman oynarız*” diyerek planında yer alan oyunu oynattı.

Ö6; Sınıfa geldiklerinde çocuklar hemen almış oldukları kitaplarını incelemek istediler. Öğretmen çocuklara “*aldığınız kitapları hemen çantalarınıza kaldırın, evde incellersiniz. Geç kaldık, etkinliğimizi yapmamız lazım*” dedi ve masalara geçmelerini istedi.

Ö13; (...)Ardından oyun etkinliğine geçildi. Çocukların sek sek oynamak istedi. Öğretmen sınıfta sek sek oynanmayacağını söyledi ve kabul etmedi. Kendi planladığı bir oyunu oynatmak için çocukların daire şeklinde oturmalarını istedi.

Ö14; çocuklara sanat etkinliği yapacaklarını söyledi. Hazırladığı kedi resmini çocuklara dağıttı ve herkesin kuru boyayla bu resmi boyayacaklarını söyledi. Boyamasını bitiren çocuklara kestiği ipi verdi ve kuyruk olarak yapıştırılmalarını söyledi. Çocuklardan biri ipi kedinin boynuna yapıştırdı ve öğretmene göstererek kediye kolye yaptığını söyledi. Öğretmen de “*ben ipi kuyruk yapın diye vermiştim, niye kolye yaptın*” diye yanıt verdi.

Ö15; çocuklardan halının üzerine gelmelerini istedi ve oyun oynayacaklarını söyledi. Çocuklar heykel oyunu oynamak istediklerini söyledi. Öğretmen ise kabul etmedi ve kendi planında yer alan oyunu oynamaları gerektiğini söyledi.

#### ***4.3.3.2.4 Eğitim Ortamında, Çocukların Karar Verme Becerilerini Desteklemek Amacıyla Küçük Grup Etkinliklerine Yer Verilmesi***

Yapılan gözlemler sonucunda eğitim ortamında, çocukların karar verme becerilerini desteklemek amacıyla küçük grup etkinliklerine yer verilmesi ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 4.18’de yer almaktadır.

*Tablo 4.18. Eğitim Ortamında, Çocukların Karar Verme Becerilerini Desteklemek Amacıyla Küçük Grup Etkinliklerine Yer Verilmesi İle İlgili Gözlem Bulguları*

<b><i>Temalar</i></b>	<b><i>n</i></b>	<b><i>%</i></b>
Eğitim ortamında, çocukların karar verme becerilerini desteklemek amacıyla küçük grup etkinliklerine yer veriliyor.	7	43.75
Eğitim ortamında, çocukların karar verme becerilerini desteklemek amacıyla küçük grup etkinliklerine yer verilmiyor.	9	56.25
Toplam	16	100

Tablo 4.18'e göre eğitim ortamında, çocukların karar verme becerilerini desteklemek amacıyla küçük grup etkinliklerine yer veren öğretmen sayısı 7 iken, küçük grup etkinliklerine yer vermeyen öğretmen sayısı 9'dur. Öğretmenlerin eğitim ortamında, çocukların karar verme becerilerini desteklemek amacıyla küçük grup etkinliklerine yer verildiği ile ilgili gözlem bulguları şu şekildedir:

Ö1; çocuklara oyuncak saati yapacaklarını söyledi. Sınıfta bulunan beş masanın her birine farklı malzemeler koydu: oyun hamuru, yapboz, ipe boncuk dizme, evcilik köşesine ait mutfak eşyaları, masa oyuncakları. Öğretmen, küçük grup etkinlikleri planlaması sırasında masaları kendisi düzenledi. Çocuklar istedikleri masaya geçerek arkadaşlarıyla birlikte oynadılar.

Ö3; çocukları bahçeye çıkardı ve istedikleri gibi oynayabileceklerini söyledi. Öğretmen çocukların yapmak istedikleri çalışmalarını yapabilmeleri için yardımcı oldu. Salıncakta sallanmak isteyen çocukları salladı, top oynamak isteyen çocuklara istedikleri topu getirdi, tırmanma merdivenine çıkmaya çalışan çocuklara yardımcı oldu vb. ne yapacağına karar veremeyen çocuklara ise fikirler verdi “*istersen top oynayan arkadaşlarına katılabilirsin, kum havuzunda oynayabilirsin*” gibi.

Ö5'in sınıfında gözlem sırasında; çocuklar kahvaltının ardından öğretmenlerinin eşliğinde bahçeye çıktılar. Bahçede serbest bir şekilde istedikleri bölümde oynadılar.

Ö7; kahvaltıdan sonra çocukları bahçeye çıkardı. Öğretmen ip, farklı boyutlarda toplar ve çemberler getirdi. Çocuklara bu malzemeleri vererek istedikleri oyunu oynayabileceklerini söyledi.

Ö9; çocukları bahçeye çıkararak istedikleri yerde oynayabileceklerini söyledi. Çocukların bir kısmı kum havuzunda, bir kısmı salıncaklarda, bir kısmı ise kendileri oyun kurarak oynadılar. Öğretmen uzaktan izleyerek gözlemci oldu.

Ö12; çocuklara bir ceviz kabuğu gösterdi ve bununla neler yapılabileceğini sordu. Çocuklardan farklı fikirler çıktı: “*boyayabiliriz, müzik aleti yapabiliriz, kaplumbağa yapabiliriz*” gibi. Öğretmen, küçük grup etkinliği için iki masa hazırladı. Öğretmen, çocukların fikirlerini aldıktan sonra kızların bir masaya geçmelerini istedi ve onlara ceviz kabuklarını verdi. 2 farklı renk parmak boyası vererek ceviz kabuklarını bu renklere boyamalarını istedi. Erkekleri de diğer masaya aldı ve iki çocuğa yumurta kolisi vererek kahverengine boyamalarını istedi. Diğer erkeklere de kâğıtlar dağıtarak maviye boyamalarını istedi.

Bu durumda 7 öğretmenin eğitim ortamında küçük grup etkinliklerine yer verdiği, 9 öğretmenin ise tüm gün büyük grup etkinliklerine yer verdiği gözlenmiştir.

#### 4.3.3.2.5 Eğitim Ortamında, Büyük Grup Etkinliklerine Katılımlarının Çocukların Tercihlerine Bırakılması

Yapılan gözlemler sonucunda eğitim ortamında, büyük grup etkinliklerine katılımlarının çocukların tercihlerine bırakılması ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 4.19’de yer almaktadır.

Tablo 4.19. Eğitim Ortamında, Büyük Grup Etkinliklerine Katılımlarının Çocukların Tercihlerine Bırakılması İle İlgili Gözlem Bulguları

<i>Temalar</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Eğitim ortamında, büyük grup etkinliklerine katılımları çocukların tercihlerine bırakılıyor.	4	25
Eğitim ortamında, büyük grup etkinliklerine katılımları çocukların tercihlerine bırakılmıyor.	12	75
Toplam	16	100

Tablo 4.19’a göre eğitim ortamında, büyük grup etkinliklerine katılımlarını çocukların tercihlerine bırakan öğretmen sayısı 4 iken, çocukların tercihlerine bırakmayan öğretmen sayısı 12’dir. Öğretmenlerin eğitim ortamında, büyük grup etkinliklerine katılımlarının çocukların tercihlerine bırakıldığı ile ilgili gözlem bulguları şu şekildedir:

Ö3; (...)Müzik etkinliğinin ardından oyun etkinliğine geçildi. Oyuna katılmak istemeyen çocuklar oldu. Öğretmen oyuna katılmak istemeyen çocuklara “katılmayabilirsiniz, isterseniz oturup izleyebilirsiniz” dedi.

Ö8; kahvaltıdan sonra oyun için çocukları bahçeye çıkardı. Önce öğretmen çocuklara ısınma hareketleri yaptırdı. Isınma hareketlerinin sonunda çocuklara serbest oynayabileceklerini söyledi. Bir süre sonra öğretmen çocuklara bir grup oyunu oynatmak istedi ve çocuklara söyledi. Katılmak isteyen çocukları oyuna davet etti ve onlarla birlikte oynadı. Grup oyununa katılmak istemeyen çocuklar da kendi oyunlarına devam ettiler.

Ö10; çocukları U şeklinde minderlere oturttu. Yere 1’den 9’a kadar olan rakamları yan yana dizdi. Eline davul alarak bir rakamın önünde durdu ve sayı kadar davula vurdu. Çocuklara “denemek isteyen var mı?” diye sordu. Yapmak isteyenleri çağırdı, istemeyenleri ise katılmaları için zorlamadı.

Ö16; (...)Bu arada çocuklardan biri bu etkinliğe katılmak istemediğini ve bilgisayarda oyun oynamak istediğini söyledi. Etkinlik boyunca bilgisayar oyunu oynadı.

Ö16’nın sınıfında gözlem sırasında; çocuklar bir önceki gün öğretmenlerinden kesme yapıştırma yaparak hazırlayacakları bir kaplumbağa etkinliği istemişlerdi. Öğretmen de yapmak isteyen çocuklara sadece kaplumbağa

kabuğunun şeklini keserek kalıp olarak verdi. (...) Çocuklardan biri önce etkinliği yapmak istedi. Sonra da istemediğini söyleyerek masadan kalktı. Öğretmen neden vazgeçtiğini sordu. Çocuk istemediğini söyleyince öğretmen de “peki” dedi.

Öğretmenlerin eğitim ortamında, büyük grup etkinliklerine katılımlarının çocukların tercihlerine bırakılmadığı ile ilgili gözlem bulguları şu şekildedir:

Ö1; çocuklara “*biraz da kitap çalışalım mı?*” dedi. Çocuklar da “*evet*” diye cevap verdi. Çocuklar kitaplarını alarak masalara geçtiler. Çocuklardan biri kitap çalışmak istemediğini söyledi. Öğretmen “*peki ne yapmak istiyorsun?*” diye sordu. Çocuk da oyun oynamak istediğini söyledi. Öğretmen “*kitap çalışmak zorunda değilsin ama oyun oynamana da izin veremem, arkadaşlarının dikkati dağılır*” dedi ve kitabını vermedi. Çocuk bir süre masasında oturduktan sonra canı sıkıldı ve öğretmene gelerek kitap çalışmak istediğini söyledi. Kitabını aldı ve çalışmaya katıldı.

Ö4; minderleri yere U şeklinde dizdi ve çocukların minderlere oturmasını istedi. O gün günlük planında yer alan hikâyeyi çocuklara anlatmaya başladı. Hikâyeyi dinlemek istemeyen çocukları sınıfın diğer köşesinde ayrı ayrı tek başlarına oturttu. Hikâyeyi herkesin dinlemesini sağladı.

Ö6; (...) arkadaşlarının kukla gösterisi izlemekten sıkılıp kuklalarını oturduğu yerde oynatan bir çocuğa kızarak, kuklalarını elinden aldı ve “*izlemezsen yan sınıfa gönderirim*” diyerek kızdı.

Ö9; çocukları projeksiyonun karşısına oturttu. Sağlıklı beslenme ile ilgili bilgiler verdi ve ardından konu ile ilgili bir film izletti. Dikkati dağılan çocukları filmi izlemeleri için uyardı.

Ö11’in sınıfında gözlem sırasında; kahvaltıdan sonra sanat etkinliğine geçildi. Öğretmen çocuklara hazırlanmış olduğu boyama sayfasını dağıttı. Çocuklara istedikleri renge boyayabileceklerini söyledi. Çocuklardan bazıları etkinliği yapmak istemedi. Öğretmen ise etkinliğe katılmak zorunda olduklarını söyledi.

Ö13; çocuklara müzik etkinliği yapacaklarını söyledi. Çocuklar sandalyeye oturdular. Öğretmen bildikleri şarkılardan söylemeye başladı. Çocuklar da öğretmene katılarak şarkıya eşlik etti. Şarkı söylemeyen çocuklara “*şarkıya katılmayanlar oyun oynayamayacak ona göre*” diyerek katılmalarını istedi.

Ardından oyun etkinliğine geçildi. Çocukların sek sek oynamak istedi. Öğretmen sınıfta sek sek oynanmayacağını söyledi ve kabul etmedi. Kendi planladığı bir oyunu oynatmak için çocukların daire şeklinde oturmalarını istedi. Oyuna katılmak istemeyen çocuklara “*ben oynamayacağım demek yok, herkes oynayacak*” dedi.

Ö15; okul öncesi eğitim şenlikleri için hazırlanan dansın provası için çocuklardan yerlerine geçmelerini istedi. İki çocuk dansa katılmak istemediklerini söylediler. Öğretmen ise kabul etmedi ve katılmaları gerektiğini söyledi.

Yapılan gözlemler sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin çocukların karar verme becerilerini ve karar vermeye katılımlarını destekleyici uygulamalarına yönelik bulgular Tablo 4.20’de yer almaktadır.

*Tablo 4.20. Öğretmenlerin Çocukların Karar Verme Becerilerini ve Karar Vermeye Katılımlarını Destekleyici Uygulamalarının Çalıştıkları Okul Türüne İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları*

<b>Bulgular</b>	<b>Bağımsız Anaokulu</b>		<b>İlkokula Bağlı Anasınıfı</b>	
	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Yapacakları çalışmaları seçme konusunda çocuklara inisiyatif tanıma	8	50	8	50
Yapılan etkinliklerde hangi materyallerin kullanılacağı hakkında çocuklara inisiyatif tanıma	3	60	2	40
Etkinliklerin nasıl yapılacağı hakkında çocuklara inisiyatif tanıma	3	60	2	40
Programın uygulanması sırasında çocukların, birlikte çalışmak istedikleri arkadaşlarını seçmelerine inisiyatif tanıma	7	63.6	4	36.4
Çocukların ne yapacaklarına karar verebilmeleri için onlara yeterli zaman tanıma	5	45.4	6	54.6
Eğitim programının uygulanmasında esnek eğitim durumlarına yer verme	8	50	8	50
Eğitim ortamında, çocukların karar verme becerilerini desteklemek amacıyla küçük grup etkinliklerine yer verme	5	71.4	2	28.6
Eğitim ortamında, büyük grup etkinliklerine katılımlarını çocukların tercihlerine bırakma	3	75	1	25

Tablo 4.20’de yer alan bulgulara bakıldığında; bulguların 5’inde bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin ilkokula bağlı anasınıfında çalışan öğretmenlere göre çocukların karar vermelerini destekleyici uygulamalara daha fazla yer verdikleri gözlenirken, yalnızca 1 bulguda ilkokula bağlı anasınıfında çalışan öğretmenlerin bu

duruma daha fazla yer verdiği, 2 bulguda ise eşit oranda çıktığı gözlenmektedir. Yani genel olarak öğretmenlerin, çocukların karar verme becerilerini ve karar vermeye katılımlarını destekleyici uygulamalarına bakıldığında, bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin bu uygulamalara daha fazla yer verdikleri görülmektedir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların karar vermelerine ve karar vermeye katılmalarına yönelik öğretmen görüşlerini ve uygulamalarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nicel ve nitel araştırma modelleri bir arada kullanılarak araştırma, karma yöntem şeklinde gerçekleştirilmiştir. Basit seçkisiz örneklem yoluyla seçilen 211 okul öncesi öğretmenine anket uygulanmış, çalışmaya gönüllü olarak katılan 16 öğretmenle ise hem görüşme yapılmış hem de eğitim ortamında gözlem gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar, araştırmanın alt problemlerinin sırası göz önünde bulundurularak sunulmuştur.

#### 5.1 Sonuç ve Tartışma

Birinci alt problem olan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların karar vermelerine yönelik görüşleri ile ilgili anket sonuçlarına bakıldığı zaman, öğretmenlerin genel olarak çocuklarda karar verme becerisi ile ilgili bir fikir sahibi oldukları görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşme bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin tümü çocukların karar verme kapasitelerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Karar verme becerisinin de, çocuklara sunulan karar verme fırsatlarına bağlı olarak geliştiğini, özellikle de ailelerin çocuğa karşı tutumunun karar verme becerisinin gelişiminde önemli bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Craycraft (1988), karar vermenin temel bir beceri olduğunu, bireylere bu konuda eğitim verilerek ve onlara karar verme yaşantıları sağlanarak bu becerinin geliştirilebileceğini belirtmiştir (Akt. Ersever, 1996). Eldeleklioğlu (1996) da, karar vermenin bir beceri olduğunu ve eğitimle kazanıldığını ifade etmektedir. Anne babanın bu eğitim sürecinde hayatın erken yıllarından itibaren başrolü oynadığını belirtmektedir. Ailenin tutumu ve yaklaşımı, karar verme sürecinde önemli bir değişken olarak gösterilmektedir. Eldeleklioğlu (1996), karar stratejileri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, aileleri demokratik tutum sergileyen gençlerin mantıklı ve bağımsız karar verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu tür ailelerde ergenlerin kişiliğine ve fikirlerine önem verilmekte, çocukluktan itibaren aile içi kararlara katılmaları sağlanmakta ve kendi kararlarını vermeleri için desteklenmektedirler. Bu gençler, ailenin diğer üyelerini karar verirken izleme, verilen kararların etkilerini görme ve kendileriyle ilgili seçimleri yaparken cesaretlendirilme gibi fırsatlar bularak karar verme becerilerini geliştirebilmektedirler. Aileleri koruyucu, istekçi ve otoriter olan gençlerin ise daha çok kararsız ve içtepisel oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu tür anne babalar bağımsız olmasından korktukları için çocuklarının tüm davranışlarının kontrolleri altında olmasını istemekte, sorumluluklarını kendileri üstlenerek çocuklarını kendine güvensiz ve bağımlı kişiler olarak yetiştirmektedirler. Bu çalışmalara bakıldığında,

elde edilen sonuçların birbiriyle örtüştüğü ve öğretmenlerin çocukların karar verme becerisi ile ilgili bir fikir sahibi oldukları söylenilebilir.

Öğretmenlerin %46.1'i çocukların her konuda karar verebileceklerini belirtirken, %53.8'i bazı durumlarda karar verebileceklerini ifade etmişlerdir. Bu durumlara örnek olarak; kıyafet seçimi, yiyeceği yemeği seçme, oynamak istediği oyunu ve oyuncağı seçme gibi durumlardan bahsetmişlerdir. Görüşme sırasında öğretmenlere yöneltilen “Okul öncesi dönem çocuklarının hangi durumlarda karar vermelerine izin verilemez?” sorusuna öğretmenlerin %92.8'i çocukların bazı durumlarda karar veremeyeceklerini ifade etmişlerdir. Bu durumlar; çocukların kendilerine ve çevresine zarar verebileceği, tehlikeli olan durumlarda çocukların karar vermelerine izin verilemeyeceği yönünde ifade edilmiştir. Cordier de (2012), çocukların kararına bırakılmayacak durumların olduğunu belirtmiştir. Özellikle çocukların sağlığı ve güvenliğinin tehlikede olması gibi durumlarda çocuklara seçim sunmanın uygun olmayacağını belirtmiştir. Bu çalışma bulgularına göre öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin literatür ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı çocukların alınan kararlara dahil edilmesinin çeşitli açılardan önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bahsettikleri bu durumlar; çocukların özgüven gelişimlerini destekleyeceği, özgür ve bağımsız bir birey olmalarını sağlayacağı, çocukların karar vermeye katıldıkları zaman bilgi düzeyleri ile ilgili fikir vereceği ve karar vermeye katılan çocukların ilerideki kişiliği hakkında bilgi edinilebileceği şeklindedir. Kor (2013) yapmış olduğu çalışmada çocuğun görüşlerinin dikkate alınması ve katılım hakkı ile ilgili Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan maddeler hakkında okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun bilgi sahibi olduğu bulgusuna ulaşmış ve bu durumun, çocukların okulda kendilerini ilgilendiren her konuda karar verilmeden önce gelişim düzeyine uygun olarak fikirleri alındığı, ayrıca kendi fikri alınan çocukların da başkasının fikrine saygı duymayı öğreneceği şeklinde yorumlanabileceğini ifade etmiştir. Kozikoğlu (2018) bireylerin kendilerini ilgilendiren karar alma süreçlerine katılmaya erken yaşlardan itibaren başlaması gerektiğini, çünkü çocukların kendilerini ilgilendiren karar alma süreçlerine katılımı onların yeni bilişsel becerilerin yanı sıra özgüven kazanmalarını sağlayacağını belirtmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin literatür ile uyumlu olduğu görülmektedir.

İkinci alt problem olan; öğretmenlerin, eğitim ortamında çocukların karar verme becerisini destekleyici çevre düzenlemesiyle ilgili ankette vermiş oldukları yanıtlara bakıldığında, tüm maddeleri olumlu yönde cevapladıkları görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin eğitim ortamında merkezleri etkili bir şekilde kullandıkları şeklinde yorumlanabilir. Diğer yandan yapılan gözlem sonuçlarına bakıldığı zaman, sınıflarda genel olarak dramatik oyun merkezi, blok merkezi, fen ve matematik merkezi, kitap merkezi, müzik merkezi ve sanat merkezi gibi temel merkezlerin düzenlendiği, öğretmenlerin %75'inin sınıfında 4 ve üzeri merkez bulunduğu görülmüştür. Eğitim ortamında merkez sayısının fazla olması, çocuklara daha fazla



seçim yapma ve karar verme fırsatı sunması bakımından önemlidir. Polat (2019) Türkiye genelinde okul öncesi öğretmenleriyle yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin %76.6'sının çoğunlukla sınıflarında öğrenme merkezlerini oluşturduğu, %23.4'ünün ise öğrenme merkezlerini oluşturmada süreklilik göstermediği bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca bununla ilgili olarak Erşan (2011) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin okul öncesi eğitim programlarında merkezlere yer verilmesinin çocuk açısından önemine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini almıştır. Bu görüşler doğrultusunda öğretmenler, merkezlerin bulunmasının çocuğa karar verme ve seçim yapma imkanı verdiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmaya bakıldığında da, elde edilen bulguların birbiriyle örtüştüğü, öğretmenlerin eğitim ortamında çocukların karar verme becerisini destekleyici çevre düzenlemesi yaptıkları söylenebilir.

Merkezlerin ve materyallerin çocukların her an ulaşabilecekleri şekilde düzenlenmesiyle ilgili anket bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu yönde yanıt verdiği ve gözlem bulgularının da bunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Gözlenen eğitim ortamlarının %56.25'inde çocukların tüm merkez ve materyallere kolayca ulaşabildiği, %25'inde bazı merkez ve materyallere ulaşabildikleri ve %18.75'inde ise sınıftaki tüm materyallerin ya kapalı dolaplarda ya da çocukların ulaşamayacakları yerlerde olduğu görülmüştür. Erşan'ın (2011) çalışmasında, öğretmenlerin merkezleri düzenlerken nelere dikkat ettikleri ile ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koymak için yönelttiği sorunun bulgularına bakıldığında, 99 öğretmenden yalnızca 4'ünün çocukların materyallere rahat ulaşabilmesini sağladığını ifade ettiği görülmüştür. Ayrıca yaptığı gözlemlerin sonucunun da bu bulguyu desteklediğini ifade ederek, gözlemler sırasında sınıflarda bazı merkezlerle ilgili materyallerin bulunduğu, ancak çocuğun istediği zaman kullanabileceği şekilde yerleştirilmediği, kapalı bir dolapta veya çocuğun boy ve göz hizasından yukarıda muhafaza edildiğini ifade etmiştir. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda bir okul öncesi eğitimi kurumunun, çocukların eğitim gereksinimlerini karşılar nitelikte tasarlanmış olmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Oluşturulan merkezlerin sınırlarının, uygun etkileşimlerin bir alandan diğer alana kolaylıkla taşınabilmesi ve çocukların sıklıkla değişen ilgilerini yanıtlayabilmesi için esnek olması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca bu merkezlerin çocukların katılımı ile düzenlenmesinin önemli olduğu, bu sayede çocukların sınıfı benimsemeleri ve sorumluluk almalarının da desteklenmiş olacağı ifade edilmektedir. Bu çalışma ve Erşan'ın (2012) araştırma bulgularına bakıldığında öğretmenlerin eğitim ortamında merkezleri ve materyalleri çocukların her an ulaşabilecekleri şekilde düzenlemeleri ile ilgili elde edilen bulguların çeliştiği görülmektedir. Bu durum, MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın bir önceki programa göre merkezleri daha kapsamlı açıklaması, ideal bir eğitim ortamının nasıl olması gerektiğini görsellerle de desteklemesi ve yapılan öğretmen eğitimleri sonucu öğretmenlerin merkezlerin düzenlenmesinin önemini daha iyi özümstedikleri biçiminde düşünülebilir.

Üçüncü alt problem olan; okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların karar verme becerisini desteklemeye yönelik eğitim programı hazırlanmasına ve uygulanmasına ilişkin görüşleri ve uygulamalarına ait anket bulgularına bakıldığında, genel olarak iki durum haricinde olumlu yanıt verdikleri görülmektedir. Bahsedilen durumlardan biri, öğretmenin çocukların verdiği kararları uygun bulmadığı durumlarda müdahale edebileceği ( $\bar{X}=2.3$ ) ile ilgilidir. Bu konuda öğretmenlerle yapılan görüşme bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin % 53.8'i çocukların bazı konularda karar vermelerine izin verilebileceğini belirtirken, %46.1'i her konuda karar vermelerine izin verilebileceğini ifade etmiştir. Gözlem sonuçlarına genel olarak bakıldığında bu ifadeleri destekler nitelikte uygulamalar olduğu belirlenmiştir. Yani öğretmenler çocuklara karar verme imkanı sunmakta, ancak bu karara müdahale de edebilmektedirler. Ankette bu ifadeye olumlu yanıt veren bazı öğretmenlerin de uygulamalarında çocukların kararlarına müdahale ettikleri gözlenmiştir. Örneğin, öğretmen Ö4 ankette “*Öğretmen, çocukların verdiği kararları uygun bulmadığı durumlarda müdahale edebilir*” ifadesine olumlu yanıt verirken, eğitim ortamında yapılan gözlemlerde bu görüşün aksi durumlar gözlenmiştir. Bu duruma örnek olarak “*Ö4, çocuklardan sandalyelerine oturmalarını istedi ve sanat etkinliği olarak gazeteden şapka yapacaklarını söyledi. Şapkaların üst kısmının açılmaması için zımbaladı. Çocuklardan biri öğretmenin bu yaptığını gördü ve saçındaki tel tokayı çıkartarak şapkanın üst kısmına taktı. Öğretmen bunu görünce tokayı çıkardı ve şapkanın yine üst kısmını zımbaladı.*”

Kozikoğlu'nun (2018) yapmış olduğu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkına ilişkin inançlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocukların görüşlerini özgürce ifade etme hakkına ilişkin inançlarının çok yüksek düzeyde olduğu, çocukların kendileriyle ilgili karar alma süreçlerine katılma haklarına ilişkin inançlarının ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çoğunun çocuk hakları denilince yaşamsal haklar, gelişme hakları, korunma hakları ve katılım haklarına vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin çocuk katılım haklarına ilişkin en çok sırasıyla çocukların görüşlerini serbestçe ifade etmeleri ve kendileriyle ilgili karar alma süreçlerine katılma haklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçların, anket ve görüşmelerden elde edilen bulgularla uyumlu olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin eğitim ortamındaki uygulamaları gözlemlendiğinde, bu bulgularla çelişen uygulamaların olduğu görülmektedir.

Kor (2013) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin çoğunun, çocukların öğretmenleriyle aynı fikirde olmadıklarında, öğretmenlerin bu duruma üzüldüklerini belli etmeleri gerektiğini ifade ettikleri bulgusuna ulaşmıştır. Bu durum öğretmenler tarafından çocukların öğretmenle aynı fikirde olmasının beklendiği, farklı görüşlerde olduklarında ise öğretmenlerin çocuklara müdahale edebileceği ile ilgili benzer bir sonuç ortaya koymaktadır. Bahsedilen diğer durum ise, eğitim ortamında gerçekleştirilen tüm etkinliklere çocukların katılması gerektiğidir ( $\bar{X}=1.9$ ). Bununla

ilgili olarak görüşme sırasında öğretmenlere, eğitim ortamında çocukların karar vermeye hangi durumlarda ve nasıl dahil edilebileceği sorusu yönlendirildiğinde, öğretmenlerin yalnızca %11.1'inin etkinliğe katılmak isteyip istememe konusunda karar verebilecekleri yanıtı alınmıştır. Gözlem kayıtlarına bakıldığında da öğretmenlerin %75'inin tüm çocukların yapılan her etkinliğe zorunlu katılımını sağladıkları, katılıp katılmama durumunun çocukların seçimine bırakılmadığı belirlenmiştir. Bu duruma örnek olarak öğretmen Ö4 ankette “Çocuklar, eğitim ortamında gerçekleştirilen tüm etkinliklere katılmalıdır” ifadesine katıldığını belirtmiştir. Gözlem sırasında ise, “Ö4; minderleri yere U şeklinde dizdi ve çocukların mindere oturtmasını istedi. O gün günlük planında yer alan hikâyeyi çocuklara anlatmaya başladı. Hikâyeyi dinlemek istemeyen çocukları sınıfın diğer köşesinde ayrı ayrı tek başlarına oturarak kızdı. Hikâyeyi herkesin dinlemesini sağladı.” şeklinde bir tutum sergilediği görülmüştür.

Yine bununla ilgili Kor'un (2003) çalışmasında elde edilen bulguya göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, öğretmen çocuk için faydalı bir etkinlik planladığında çocuk katılmayı reddetse bile öğretmenin yine de çocuğun katılımını sağlaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul öncesi eğitimde farklı yaklaşımlardan açık eğitim yaklaşımında öğretmen, her şeyi bilen kişi değil, çocukların kolay öğrenebileceği koşulları yaratarak öğrenmelerine yardımcı olan, çocuğun kendi öğrenimine katılmaya teşvik eden, kendi seçimlerini gerçekleştirmesine olanak sağlayan kişidir (Koçer, 2012). Yalnızca açık eğitimde değil, çocuğu merkeze alan tüm yaklaşımlarda öğretmenin görevi bu şekildedir. Eğitim ortamında çocuklar, kendi öğrenme sorumluluklarını alarak, deneyerek, gerekirse hata da yaparak, aldığı kararların sonuçlarını yaşama fırsatı verilmelidir. Ancak bu şekilde çocukların karar verme becerileri ve karara katılımları desteklenebilir.

Anket maddelerine verilen yanıtlarda öğretmenlerin çoğu eğitim programının hazırlanmasında ve uygulanmasında çocukların yapacakları çalışmayı seçme ( $\bar{X}=4.3$ ), planlama ( $\bar{X}=3.3$ ), kullanılacak materyallerin seçimi ( $\bar{X}=4.0$ ), çalışacağı arkadaşlarının seçimi ( $\bar{X}=4.0$ ), ne kadar süre çalışacağı ( $\bar{X}=4.3$ ) gibi hemen her konuda karar verebileceğini ve karar vermeye katılabileceklerini ifade etmişlerdir. Görüşme sırasında ise eğitim ortamında çocukların karar vermeye hangi durumlarda ve nasıl dahil edilebileceği sorusu yöneltildiğinde; etkinlik içerisinde alınacak olan kararlara (%33.3), etkinliklerin sırasını belirlemede (%16.6), etkinliklerin planlanmasında (%11.1), etkinliğin süresini belirlemede (%11.1), etkinliğe katılmak isteyip istememe konusunda (%11.1) ve her konuda karar verebilecekleri (%16.6) şeklinde yanıtlar alınmıştır. Bu bulguların aksine gözlem bulgularında, öğretmenlerin çoğunun çocukların karar vermeye dahil edilmesine yer vermedikleri gözlenmiştir. Çocukların yapacakları çalışmayı seçme konusunda %87.5 oranında, yapılan etkinliklerde hangi materyalin kullanılacağı hakkında %68.75 oranında, etkinliklerin nasıl yapılacağı hakkında %68.75 oranında inisiyatif tanınmadığı, programın uygulanmasında esnek eğitim durumlarına %62.5 oranında yer verilmediği, büyük grup etkinliklerine katılımın %75 oranında çocukların tercihlerine bırakılmadığı ve

küçük grup etkinliklerine %56.25 oranında yer verilmediği bulguları elde edilmiştir. Bu bulgulara örnek olarak, öğretmen Ö9 anket maddelerinde genel olarak çocukların her durumda karar verebilecekleri yönünde olumlu yanıtlar vermiş, ayrıca görüşme sırasında şu ifadeleri kullanmıştır: *“Zaten hani şeyde kısıtlamıyoruz, mesela serbest resim bizde çok fazla var, serbest oyun o anlamda çok da fazla çocukları kısıtlamıyoruz. İşte bir çiçek yapılacaksa illa böyle yapacaksın bu renk yapacaksın o bizde zaten yok okul öncesi olarak (...).”* Ancak eğitim ortamı gözlemlerine bakıldığında çocukların karar verme durumlarının desteklenmediği durumlar gözlenmiştir. Örnek olarak, *“Ö9, sanat etkinliği yapacaklarını söyleyerek çocuklara masalarına geçmelerini söyledi. Öğretmen çocuklara boyama sayfaları verdi ve keçeli kalem boyaları dağıtmaya başladı. Birkaç çocuk boyama sayfasını sulu boya ile boyamak istediklerini söyledi. Öğretmen bunu kabul etmeyerek keçeli kalem boya ile boyanması gerektiğini söyledi.”* şeklinde gözlem bulguları verilebilir.

Polat'ın (2019) yapmış olduğu araştırma bulgularına bakıldığında yapılan anket sonucunda öğretmenlerin %50.7 oranında her zaman ve %38.3 oranında sıklıkla büyük grup çalışmalarına yer verdikleri; ayrıca öğretmenlerin %41.1 oranında her zaman ve %41.2 oranında sıklıkla programlarında küçük grup çalışmalarına yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu bulgunun gözlem sonucunda elde edilen bulgulardan daha yüksek oranda küçük grup çalışmalarına yer verildiği görülmektedir. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre küçük grup etkinliği; çocukların yaş, gelişim özellikleri, ilgi ve becerileri doğrultusunda gruplara ayrılarak farklı çalışmalar yaptıkları etkinliklerdir. Gruptaki çocukların hepsinin aynı etkinliği küçük gruplar halinde yaptıkları etkinlikler büyük grup etkinliği kapsamına girmektedir. Küçük grup etkinliklerinde ise her grubun etkinliği ayrı ayrı planlanmalıdır. Yani küçük grup etkinliklerinde öğretmenlerin, farklı yöntem ve teknikleri kullanarak aynı kazanım ve göstergelere yönelik etkinlikler planlamaları, bu sayede çocukların aynı kazanımlara farklı yollardan ulaşabilmeleri sağlanmalıdır. Küçük grup etkinliklerinde çocuk kendi ilgisi doğrultusunda seçtiği yolla gerekli kazanıma ulaşırken aynı zamanda karar verme durumunda kalmaktadır. Öğretmenlerin gözlem bulgularına bakıldığında, anket bulgularında her ne kadar çocukların karar verme becerilerini desteklemek amacıyla eğitim ortamında küçük grup çalışmalarına yer verilmesi gerektiği yönünde görüş belirtse de, uygulamada bu tür çalışmalara çok az yer verildiği gözlenmiştir. Uygulanan küçük grup çalışmaları da daha çok aynı etkinliğin küçük gruplar halinde farklı materyaller kullanarak yapılması şeklindedir. Bu durumların dışında olumlu olarak gözlemlenen durumların yalnızca programın uygulanması sırasında çocukların birlikte çalışmak istedikleri arkadaşlarını seçmeleri (%68.75) ve çocukların ne yapacaklarına karar verebilmeleri için onlara yeterli zaman tanınması (%68.75) konusunda olduğudur. Çocuklara karar verebilmeleri için yeterli zaman tanınması daha çok çocukların severek yapmakta oldukları bir etkinliğin istedikleri takdirde biraz daha uzun tutulması şeklinde olduğu gözlenmiştir. Çocukların eğitim ortamlarında alınan kararlara dahil edilmesi hem çocuk haklarının uygulanmasını ve yaşatılmasını sağlaması hem de çocuklarda karar verme becerisinin gelişimini desteklemesi

yönünden önem taşımaktadır. Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar (2017) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çocuğun katılım hakkını sağlamaya yönelik sınıf içinde neler yaptıklarına ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin en çok günlük planı esnek tutmak, etkinlikleri çocuğun gelişim özelliklerine uyarlamak, çocukların resimlerinde yönlendirici olmamak, çocukların fikirlerini önemsemek ve çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak olarak görüş bildirdikleri görülmüştür. Diğer yandan çocuklarla yapılan grup görüşmeleri sonucunda ise çocukların sınıf içi uygulamalarda kullanamadıklarını düşündükleri katılım haklarına ilişkin en çok oyun seçimine karar verememe, serbest zamanı planlayamama, istediği zaman resim yapamama, etkinliklerin esnek olmaması, her şeye öğretmenlerin karar vermesi ve etkinliklerin tamamlanması için zorlanılmak olarak görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu durumda öğretmenlerin aslında çocukların eğitim ortamında karar vermelerinin nasıl destekleneceği ve kararlara katılımlarının nasıl sağlanacağı hakkında bilgi sahibi oldukları, ancak gözlem sonuçlarına göre bu söylenenlerin uygulamaya yansıtılmadığı görülmektedir. Bunun öğretmenlerin çocuklara karar fırsatları sunmaları halinde sınıf yönetiminde birtakım güçlüklerle karşılaşacaklarını düşünmelerinden kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bununla ilgili öğretmenlere “Eğitim ortamında çocukların karar vermeye dahil edilmesinde karşılaşılan güçlükler ve sınırlılıklar nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin %18.1’i eğitim ortamındaki fiziksel ve donanımsal yetersizliğin çocukların kararlarının uygulanmasını engellediğini; öğretmenlerin %18.1’i çocukların kararlarının uygulanmasının eğitimi aksatacağını, öğretmenlerin %13.6’sı sınıf mevcudunun fazla olmasının çocukların kararlarının uygulanmasını zorlaştırdığını ve %13.6’sı karar vermekte zorlanan çocuklar ile baskın bir şekilde karar veren çocukların dengelenmesinde zorluk yaşandığını ifade etmişlerdir. Bunların dışında öğretmenlerin %13.6’sı ise çocukların kararlarını uygulamada hiçbir güçlükle karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Çocukların kararlarını uygulamak ve onları alınan kararlara dahil etmek, öğretmenler tarafından üzerlerinde oluşan bir yük olarak görülebilmektedir. Tüzün ve Sarıışık (2015), çocuk katılımının önemli olarak görülse de, öğretmenler tarafından genel olarak çocuk katılımı konusunda yeterli vakit olmadığı, eğitim öğretim süreçlerinde daha öncelik verilmesi gereken konuların olduğu, karara katılımın akademik başarıyı ve okul düzenini olumsuz yönde etkileyebileceği gibi önyargılara rastlandığını belirtmektedir. Düşünülenin aksine, çocukların alınan kararlara katılımının gerçekleştiği eğitim ortamlarında, hem çocukların öğrenme ve gelişimlerine ilişkin hem de okul ve sınıf düzeyinde olumlu sonuçların gözlemlenebileceğini ifade etmektedir. Okullarda karar alma süreçlerine öğrenci katılımının somut etki ve sonuçlarına odaklanan 75 çalışmayı inceleyen kapsamlı bir alanyazın taraması, karar vermeye katılımın çocuk, okul ve toplum düzeyindeki olumlu etkilerini aktarmaktadır (Davies, Williams, Yamashita ve Ko Man-Hing, 2006; sf. 2). Çalışmanın temel bulguları; demokratik okullarda çocukların daha mutlu ve öğrenme süreçlerinin kontrolünde hissettikleri, çocukların öğrenme öğretme süreçlerinde geribildirim vermesiyle hem öğretmenlerin geliştiği, hem de çocukların öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalık kazandığı, katılımın çocukların

iletişim ve öğrenme becerilerini geliştirdiği ve yurttaşlık gibi konularda çocukların becerilerinin geliştiği şeklindedir.

Yapılan gözlemler sonucunda öğretmenlerin gün boyu önceden kendi planlamış oldukları etkinlikleri gerçekleştirdikleri görülmüştür. Oysaki çocukların ilgisinden doğan çalışmalara ve bu çalışmaların öğretmenler tarafından desteklenmesine ihtiyaç vardır. Çocuklar tarafından onların ilgisi doğrultusunda kendiliğinden doğan bu çalışmalar sayesinde çocuğun doğrudan katılımı sağlanır, bu sayede çocuklar araştırma, sorgulama ve bilgiye ulaşma yollarını keşfederler. Dolayısıyla bu süreçte karşılaşılan sorunlarda problem çözme, seçim yapma ve karar verme becerilerinin de gelişimi sağlanabilecektir.

Anket bulgularına göre öğretmenler çocukların eğitim ortamında yapacakları çalışmayı seçme, planlama, kullanılacak materyallerin seçimi, çalışacağı arkadaşlarının seçimi gibi birçok konuda karar verebileceklerini ifade ederlerken, yapılan gözlemlerde öğretmenlerin uygulamalarında farklılıklar ve tutarsızlıklar olduğu görülmüştür. Öyle ki, bazen aynı öğretmen çocuklara karar verme fırsatı sunarken, bazen de bunu kısıtlayabilmekte ya da dikkate almamaktadır. Örneğin, Ö1 öğretmenin sınıfında yapılan gözlemlerde; *“öğretmen çocuklara oyun saati yapacaklarını söyledi. Sınıfta bulunan beş masanın her birine farklı malzemeler koydu: oyun hamuru, yapboz, ipe boncuk dizme, dramatik oyun merkezine ait mutfak eşyaları, masa oyuncakları. Öğretmen, bu süreçte masaları kendisi düzenledi. Öğretmen hangi malzemeleri masalara koyacağını düşünürken çocuklar çeşitli önerilerde bulundular. Öğretmen bu önerileri dikkate almayarak çocukların oynayacakları materyalleri kendisi belirleyerek masalara koydu.”*

Ayrıca, öğretmenlerin bazı durumlardaki uygulamaları her ne kadar çocuklara inisiyatif tanıdıkları şeklinde yorumlansa da, bunların tamamen çocukların kendi kararlarını alıp uygulayabildikleri durumlar değil, sınırlı bir inisiyatiftan ibaret olduğu görülmektedir. Örneğin, *“Öğretmen Ö9, sanat etkinliği yapacaklarını söyleyerek çocuklara masalarına geçmelerini söyledi. Öğretmen çocuklara istedikleri renkte boyayabilecekleri boyama sayfaları verdi. Ardından keçeli kalem boyaları dağıtmaya başladı. Birkaç çocuk boyama sayfasını sulu boya ile boyamak istediklerini söyledi. Öğretmen bunu kabul etmeyerek keçeli kalem boya ile boyanması gerektiğini söyledi.”*

Yapılan gözlemler sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre değerlendirildiğinde, bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin, ilkökul bünyesinde bulunan anasınıflarında çalışan öğretmenlere göre çocukların karar vermelerini ve karar vermeye katılımlarını destekleyici uygulamalara daha fazla yer verdikleri görülmüştür. Bu durumun nedeni, bağımsız anaokulu ve ilkökul bünyesinde bulunan anasınıflarının bina, donanım, idareci gibi hususlar yönünden farklı özelliklere sahip olmaları olarak düşünülebilir. Anaokulu binalarının okul öncesi dönemdeki çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmiş olması, binanın fiziki yapısının daha uygun şartlarda olması,

idarecilerinin okul öncesi öğretmeni olması gibi durumlardan dolayı bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarına yönelik uygulamaları sınıflarında daha etkili kullandıkları söylenebilir. Ayrıca bağımsız anaokullarında, ilkokula bağlı anasınıflarına göre aynı branştan birçok öğretmenin bir arada olması ve diğer sayılan nedenlerden dolayı ortamın sinerjisinden olumlu yönde etkilenmiş olabilecekleri şeklinde ifade edilebilir. İlkokula bağlı anasınıflarında ise okulların birçoğunda okulun fiziki yapısının anasınıfı için uygun olmaması, donanımlarının yetersiz oluşu, okul idarecilerinin okul öncesi alanı dışındaki alanlardan olması nedeniyle alanı ve okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel ihtiyaçlarını yeterince tanımadıkları gibi durumlardan dolayı öğretmenlerin eğitim uygulamalarının olumsuz yönde etkilenmiş olabilecekleri söylenebilir.

## 5.2 Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanılarak araştırmacılara ve eğitimcilere yönelik önerilere yer verilmiştir.

### **Araştırmacılara yönelik öneriler;**

- Bu konuda çalışma yapacak olan araştırmacıların, öğretmenlerin çocukların karar vermelerine ve alınan kararlara katılmalarına yönelik görüşlerinin demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenebilir.
- Okul öncesi dönemde çocukların nasıl karar verdiği ile ilgili daha derinlemesine araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma farklı veri toplama araçları kullanılarak farklı gruplarla yeniden planlanabilir ve bu araştırma sonuçları ile karşılaştırılabilir.
- Çocukların karar vermeye katılımlarına yönelik verilerin doğrudan çocuklardan toplandığı çalışmalar planlanabilir.

### **Eğitimcilere yönelik öneriler;**

- Karar verme becerisinin gelişimini desteklemek amacıyla okul öncesi eğitim kurumlarında konuyla ilgili daha fazla çalışma yapılabilir.
- Karar verme becerisinin bu dönemde gelişiminin desteklenmesinin önemi ve okul öncesi dönemde nasıl desteklenebileceği ile ilgili öğretmenlere seminerler verilebilir.
- Çocukların karar verme becerisinin desteklenmesine yönelik olarak aileler bilgilendirilebilir.
- Çocukların kendilerini ilgilendiren her türlü konuda alınan kararlara katılmaları sağlanabilir.
- Çocukların eğitim ortamında alınacak olan her türlü karara katılım hakkı olduğundan, yapılacak olan etkinlikleri planlama ve uygulama konusunda çocukların fikirleri dikkate alınarak, bu doğrultuda planlama yapılabilir.
- Eğitim ortamında gerçekleştirilen tüm etkinliklerde çocukların seçim yapma ve karar vermelerini sağlayacak şekilde etkinlikler planlanabilir.
- Çocukların, hakları ile ilgili bilgilenmeleri sağlanabilir.



## KAYNAKÇA

- Adair, J. (2000). *Karar verme ve problem çözme*, (N. Kalaycı, Çev.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ak, Ö. (2007). *Jean Piaget düşüncesinde psikolojik yapılar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aktaş Arnas, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Alpugan, O., Demir, M. H., Oktav, M. ve Üner, N. (1997). *İşletme ekonomisi ve yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Alver, B. (2003). *Çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarında çalışanların empatik becerileri, karar stratejileri ve psikolojik belirtileri arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Arıkan, A. (2012). Highscope programı. F. Temel (Ed.). Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar (s. 359-403). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Astington, J. W. and Baird, J. A. (2005). Introduction: Why language matters. In J. W. Astington and J. A. Baird (Ed.), *Why language matters for theory of mind* (p. 3-25). New York: Oxford University Press.
- Atak, H. (2011). Verilerin İşlenmesi. Ö. Çokluk (Ed.). *Araştırma Yöntemleri*. (s. 272-313). Ankara: Edge Akademi Yayın Dağıtım.
- Avşaroğlu, S. (2007). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aydın, A. (1999). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bakan İ. ve Büyükbeşe, T. (2008). Katılımcı karar verme: kararlara katılım konusunda çalışanların düşüncelerine yönelik bir alan çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 13 (1), 29-56.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baydilek, N. B. (2010). *Nesnelerin karakteristik özelliklerinin değiştirilmesine dayalı etkinliklerin 6 yaş çocuklarının akıl yürütme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Bayhan, P. S. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

- Bechara A., Damasio H. & Damasio A. R. (2000). Emotion, decision making and the orbitofrontal cortex. *Cerebral Cortex*, 10 (3), 295-307.
- Boydak, H. A. (2004). *Beyin yarım kürelerinin gizemi: Yaşamaya ve öğrenmeye sundukları*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Brown, T. E. (2002). DSM-IV: ADHD and executive function impairments. *Advanced Studies in Medicine*, 2 (25), 910-914.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Candangil, Özcan S. (2005). *Denetim odakları farklı lise öğrencilerinin bazı kişisel, sosyal ve ailesel özelliklerine göre karar vermede öz-saygı ve kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Chiron, C., Jambaque, I., Nabbout, R., Lounes, R., Syrota A. & Dulac O. (1997). The right brain hemisphere is dominant in human infants. *Brain*, 120, 1057-1065.
- Cordier, A. L. (2012). Offer choices to support independence. *Teaching Young Children*, 5(5), 21-23.
- Çakmakçı, E. (2009). *Karar verme becerilerinin kazandırılmasında drama dersinin ilköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Çoban, A. E. ve Hamamcı, Z. (2006). Kontrol odakları farklı ergenlerin karar stratejileri açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 393-402.
- Daft R. L. (2002). *Management* (6th ed.). Mason, Ohio: Thomson Learning South-Western.
- Danner, S. & Jonynienė, Ž. (2013). The promotion of democratic and civic participation of kindergarten children: possibilities and environmental preparedness. *Socialinis ugdy mas*, 1 (33).
- Davidson, D. (1991). Children's decision-making examined with an information-board procedure. *Cognitive Development*, 6, 77-90.
- Davies, L., Williams, C., Yamashita, H. ve Ko Man-Hing, A. (2006). *Inspiring schools impact and outcomes: Taking up the challenge of pupil participation*. London: Carnegie Young People Initiative and Esmee Fairbairn Foundation.
- Demirbaş, Nemli, B. (2018). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model uygulaması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Deniz, M. E. (2002). *Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeylerinin ta-baskın ben durumları ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Deruelle, C. & De Schonen, S. (1991). Hemispheric asymmetries in visual pattern processing in infancy. *Brain and Cognition*, 16(2), 151-179.
- Develioğlu, M. (2006). *Problem çözme becerileri yüksek ve düşük olan üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Diamond, A. (2006). The development and neural bases of memory functions as indexed by the AB and delayed response tasks in human infants and infant monkeys. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 608(1), 267-317.
- Dönmez, B. (2009). *Çocuklarda zihin kuramına göre "birinci aşama kanı atfı" ile "ikili kimlik" anlayışlarının gelişiminin karşılaştırmalı incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Dülger, Ö. (2009). *Ergenlerde algılanan sosyal destek ile karar verme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ejeh, M. U. C. & Akinola, O. B. (2009). Children's Rights and Participation in Schools: Exploring the Awareness Level and Views of Nigerian Primary School Children. *Elementary Education Online*, 8(1), 176-182
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eldeleklioğlu, J. (1996). *Karar stratejileri ile ana baba tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Emilson, A. & Folkesson, A. M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176 (3/4), 219-238.
- Erbay, E. (2013). Çocukların katılım hakkı üzerine bir Türkiye değerlendirmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2 (1), 38-54.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 269-292.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Ersever, Ö. H. (1996). *Karar verme becerileri kazandırma programının ve etkileşim grubu deneyiminin üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erşan, Ş. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilgi köşelerinde serbest oyun etkinlikleri ile ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Farrell, A., Danby S., Leiminer, M. & Powell, K. (2004). Methodological insights from children's accounts of everyday practices in school. AARE Conference, November-December. <https://eprints.qut.edu.au/977/> sitesinden 17.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Gander, M.J. ve Gardiner, H.W. (2004). Çocuk ve ergen gelişimi. B. Onur (Ed). Ankara: İmge Yayınevi.
- Gao, S., Wei, Y., Bai, J., Lin, C. & Li, H. (2009). Young children's affective decision-making in a gambling task: Does difficulty in learning the gain/loss schedule matter? *Cognitive Development*, 24(2), 183–191.
- Garon, N. & Moore, C. (2004). Complex decision-making in early childhood. *Brain and Cognition*, 55, 158–170.
- Gelatt, H. B. (1989). Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 252-256.
- Gelman, R. (1969). Conservation acquisition: A problem of learning to attend to relevant attributes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 7(2), 167–187.
- Gibson, E. M. (2009). Good decision-making begins with small choices. Web: <http://www.healthyplace.com/parenting/challenge-of-difficult-children/good-decision-making-begins-with-small-choices/> adresinden 17.01.2012'de alınmıştır.
- Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz-saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8.
- Günay Bilaloğlu, R. (2004). Okul öncesi eğitiminde high/scope yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 41-56.
- Gürkan, T. ve Koran, N. (2014). 36-72 Aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programının çocuğun katılım hakkına yer verme durumu açısından incelenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3 (2), 203-226.
- Hagen, J. W. and Hale, G. A. (1973). The development of attention in children. In A. D. Pick (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology*. (Vol 7, pp. 117-140). Minneapolis, MN: Minnesota Press.

- Hännikäinen, M. and Rasku-Puttonen, H. (2010). Promoting children's participation: the role of teachers in preschool and primary school learning sessions. *Early Years*, 30 (2), 147–160.
- Hart, R. A. (2016) Çocukların katılımı: Kuram ve uygulamada toplum gelişimi ve çevre korumasında genç yurttaşları içermek. (Çev. T. Ş. Kılınç). Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık. (1997).
- Hohmann, M. and Weikart, D.P. (2000). Küçük çocukların eğitimi. (Çev. S. Saltiel Kohen ve Ü. Öğüt). Hisar Eğitim Vakfı Yayınları. (Eserin orijinali 1995'te yayımlandı.)
- Howse, R. B., Best, D. L. & Stone, E. R. (2003). Children's decision making: the effects of training, reinforcement, and memory aids. *Cognitive Development*, 18, 247-268.
- İçellioğlu, S. (2013). *Karar verme davranışında "somatik işaret hipotezinin" önemine dair gelişimsel bir çalışma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Karakaş, S., Irak, M. ve Bekçi, B. (2003). Sağlıklı insansa bilgi işleme süreçleri: biliş ve üst-biliş, S. Karakaş, C. İrkeç ve N. Yüksel (Editörler). Beyin ve nöropsikoloji: temel ve klinik bilimler (s. 31-53). Ankara. Çizgi Tıp Yayınevi.
- Karakelle, S. (2012). Zihin kuramı gelişiminde kardeş etkisi: İkizler, tek kardeşliler ve tek çocukların karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15 (29), 43-52.
- Karakelle, S. ve Ertuğrul, Z. (2012). Zihin kuramı ile çalışma belleği, dil becerisi ve yönetici işlevler arasındaki bağlantılar küçük (36-48ay) ve büyük (53-72ay) çocuklarda farklılık gösterebilir mi?. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27 (70), 1-21.
- Kartal, H. (2005). *Erken çocukluk eğitim programlarından anne-çocuk eğitim programının 6 yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Kaya, Ö. M. (2012). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuk merkezli yaklaşım uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kerr, A. (2001). *The development of affective decision-making*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Graduate Department of Psychology, University of Toronto.
- Kıldan, A. O. (2012). Yapılandırmacı yaklaşım. F. Temel (Ed.). Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar (s. 13-46). Ankara: Vize Yayıncılık.

- Kingma, J. (1984). The influence of task variations in seriation research: Adding irrelevant cues to the stimulus material. *The Journal of Genetic Psychology*, 144, 241–253.
- Klaczynski, P. A., Byrnes, J. P. & Jacobs, J. E. (2001). Introduction to the special issue: the development of decision making. *Applied Developmental Psychology*, 22, 225–236.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Koçer, H. (2012). Açık eğitim. F. Temel (Ed.). Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar (s. 101-139). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Koçyiğit, S. (2014). Çocukların bakış açısıyla okul öncesi eğitim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (Temmuz 2014/II), 203-214.
- Kor, K. (2013) *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusundaki görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Koran, N. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusundaki uygulamalarının öğretmen adayı gözlemlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Girne Amerikan Üniversitesi, Girne.
- Koran, N. (2017). *Sınıflarda katılım hakkı: Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımını desteklemeye yönelik anlayışları ve geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kozikoğlu, İ. (2018) Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ve çocuk katılım hakkına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7 (4), 408-427.
- Kotaman, H. (2009). Okul öncesi eğitimde high scope modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 31-41.
- Köksal, A. (2003). *Ergenlerde duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı: Kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Lamar, M. (2006). Neuroscience and decision making. Triarchy Press. Erişim: 05.02.2014
- Lewis, C. C. (1981). How adolescents approach decisions: changes over grades seven to twelve and policy implications. *Child Development*, 52, 538-544.

- Mann, L., Radford, M., Burnett, P., Ford, S., Bond, M., Leung, K., vd. (1998). Cross-Cultural differences in self-reported decision-making style and confidence. *International Journal of Psychology*, 33, 325-335.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M., Lombardo, E. (2004). *Cognitive – behavioral case formulation and treatment design: a problem solving approach*. New York: Springer Publishing Company.  
<http://site.ebrary.com/lib/akdeniz/docDetail.action?docID=10265272>
- Oktay, A.(2007). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Özel, M. (2009). *Ergenlerin denetim odaklarına ve algıladıkları ebeveyn çocuk yetiştirme tutumuna göre karar verme biçimlerinin incelenmesi: Darıca ilçesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özen, K. (2011). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-9 yaş çocukların geliştirdikleri zihin kuramı yetenekleri ile sosyal gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve sağlıklı gelişim gösteren grup ile karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Pekdoğan, S. (2015). *Karar verme becerileri eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının karar verme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Perner, J. & Lang, B. (1999). Development of theory of mind and executive control. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(9), 337-344.
- Piaget, J. (2007). *Çocukta karar verme ve akıl yürütme*. (Çev. Siyavuşgil, S. E.) Ankara: Palme Yayınları.
- Polat, B. D., Ersoy, Ö. A. ve Toran, M. (2017). Çocuk katılımı farkındalık ölçeği (ÇKFÖ): Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1 (2), 186-215. doi: 10.24130/eccd-jecs.196720171241.
- Polat, Ö. (2019). *Türkiye’de okul öncesi eğitimin genel durumu*. İstanbul: Testfen Eğitim Yayınları.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Prencipe, A. & Zelazo, P. D. (2005). Development of affective decision-making for self and other: Evidence for the integration of first- and third-person perspectives. *Psychological Science*, 16, 501-505.

- Sağır, C. (2006). *Karar verme sürecini etkileyen faktörler ve karar verme sürecinde etiğin önemi: uygulamalı bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Sayar, K. (2010). Beyin ve çocuk. *Bilim ve Teknik*, 43(508), 72-73.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla* (Çev. Şahin, M.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Selçuk, Z. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Serino, A., Ciaramelli, E., Di Santantonio, A., Malaga, S., Servadei, F. & Ládavas, E. (2006). Central executive system impairment in traumatic brain injury. *Brain Injury*, 20(1), 23-32.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194.
- Solso, R. L., Maclin, M. K., ve Maclin, O. H. (2013). *Bilişsel psikoloji* (Çev. Ayçiçeği-Dinn, A.). İstanbul: Kitabevi.
- Şahin, S. ve Polat, O. (2012). Türkiye ve dünyadaki gelişmiş ülkelerde çocuk katılım hakkı algısının ve uygulamalarının karşılaştırılması. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 275-282.
- Şallı İdare, F. (2018). *Okul öncesi eğitim ortamlarında çocuk katılımı ile ilgili çocukların ve öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şeyhun, H. (2000). *Karar verme becerileri eğitim programının ilköğretim son sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Talay, İ., Aslan, F. ve Belkayalı, N. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında doğa dostu ve çocuk katılımı temelli dış mekan tasarım yaklaşımları bir proje önerisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 317-322.
- Tanji, J. & Hoshi, E. (2001). Behavior planning in the prefrontal cortex. *Current Opinion in Neurobiology*, 11, 164-170.
- Tarhan, N. (2011). *Duyguların psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tekin, D. ve Girli, A. (2011). Williams sendromu ve zihin kuramı arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 67-75.



- Tekin, M. (1995). *Kantitatif karar verme teknikleri*. Konya: Kuzucular Ofset.
- Temel, F. (Editör). (2015). *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşımlar*. Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Temel, Z. F. ve Toran, M. (2012). Montessori eğitim yöntemi. F. Temel (Ed.). Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar (s. 141-190). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tozduman Yaralı, K. ve Güngör Aytar, F. A. (2017). Okul öncesi sınıflarında çocuğun katılım hakkının çocukların ve öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 29-47. doi: 10.14686/buefad.263554
- Tüzün, I. ve Sarıışık, Y. (2015). Türkiye’de okullarda çocuk katılımı: Durum analizi. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Uçuş, Ş. ve Şahin A. E. (2012). Çocuk Hakları Sözleşmesi’ne yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 25-41.
- UNICEF (2004). Çocuk haklarına dair sözleşme. Türkiye: UNICEF.
- Westlund, K. (2009) Preschool democracy and children’s choice-making. In A. Ross (Ed.), *Human rights and citizenship education*. (p. 192 – 197). London: CiCe.
- Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S. V. & Pennington, B. F. (2005). Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Biol Psychiatry*, 57, 1336-1346.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Demirtaş, V. ve Sucuoğlu, H. (2009). In the early childhood period children’s decision-making processes. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1 (2009), 2317–2326.
- Yılmaz, A. S. (2011). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stillerinin benlik saygısı ve utangaçlık açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Zararsız, İ. ve Sarsılmaz, M. (2005). Prefrontal Korteks. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, 25(2), 232–237.
- Zeleny, M. (1982). *Multiple criteria decision making*. New York: McGraw-Hill Book Company.

## EKLER

### Ek 1: Demografik Bilgi Formu

Değerli Öğretmenler;

Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların karar vermelerine ve karar vermeye katılımlarına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Bu amaçla iki bölümden oluşan bir anket tasarlanmıştır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde okul öncesi dönemdeki çocukların karar vermelerine ve karar vermeye katılımlarına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek üzere hazırlanmış sorular yer almaktadır.

Anketten elde edilen veriler, söz konusu araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Vereceğiniz cevaplar, yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağından adınızı, soyadınızı yazmanız gerekmemektedir.

Anketi doldurmak için ayıracağınız zaman ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Tuğçe ÖZBEK

Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

### BÖLÜM I

#### KİŞİSEL BİLGİLER

1. Çalıştığınız Okul: .....

2. Cinsiyetiniz:

Kadın

Erkek

3. Yaşınız: .....

4. Mezun Olduğunuz Okul:

Meslek Lisesi

Ön Lisans

Lisans

Yüksek lisans

Doktora

Diğer (Açıkça belirtiniz) .....

5. Hizmet Süreniz:

0 – 5 Yıl

6 – 10 Yıl

11 – 15 Yıl

16 – 20 Yıl

21 Yıl ve üstü

**6. Çalıştığımız Kurum:**

Bağımsız Anaokulu

İlkokula Bağlı Anasınıfı

**7. Çalıştığımız Yaş Grubu:**

36 – 48 Ay

48 – 66 Ay

**8. Grubunuzdaki Öğrenci Sayısı: .....**

**Ek 2: Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Karar Vermelerine ve Karar Vermeye Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerini Belirleme Anketi**

Bu bölümde sizin, aşağıdaki görüşlere ne derece katıldığımız tespit edilmek istenmektedir. Aşağıdaki ifadelere ne derece katıldığınızı ilgili yere "X" işareti koyarak belirtiniz. Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Okul öncesi dönemdeki çocuklar kendi başlarına karar veremezler.					
2	Okul öncesi dönemdeki çocukların, hayatlarının bütününe etkileyecek durumlarda yalnızca fikirleri alınmalıdır.					
3	Karar verme becerisi kendiliğinden kazanılır.					
15	Eğitim ortamında materyallerin sınıflandırılarak ya da rastgele verilmesi çocukların karar verme sürecinde etkili değildir.					
16	Eğitim ortamı, çocuklara seçimde bulunarak karar verme olanağı sağlamalıdır.					
17	Eğitim ortamında çocukların ilgileri doğrultusunda çalışabileceği farklı çalışma alanları oluşturulmalıdır.					
23	Programın uygulanması sırasında her konuda öğretmen karar vermelidir.					
24	Çocukların karar verme süreçlerine müdahale etmeden, onlara gerekli destek sağlanmalıdır.					
25	Öğretmen, çocukların verdiği kararları uygun bulmadığı durumlarda müdahale edebilir.					

### **Ek 3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Değerli Öğretmenler;

Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların karar vermelerine ve karar vermeye katılımlarına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Bu amaçla beş açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır.

Görüşmeden elde edilen veriler, söz konusu araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Vereceğiniz cevaplar, yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağından adınızı, soyadınızı belirtmeniz gerekmemektedir.

Görüşme için ayıracağınız zaman ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Tuğçe ÖZBEK

Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

### **GÖRÜŞME SORULARI**

1. Okul öncesi dönemdeki çocukların karar verme kapasiteleri ve sınırlılıkları hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Okul öncesi dönemdeki çocukların karar vermelerine hangi durumlarda ve ne ölçüde izin verilebilir / verilemez?
3. - Çocukların karar vermeye katılmaları sizce ne anlam ifade ediyor?  
- Çocukların karar vermeye katılmaları sizce önemli midir?
4. Eğitim ortamında çocuklar karar vermeye hangi durumlarda ve nasıl dahil edilebilir?
5. Eğitim ortamında çocukların karar vermeye dahil edilmesinde karşılaştığınız güçlükler/sınırlılıklar nelerdir?
6. Belirtmek istediğiniz diğer görüşleriniz.....

#### **Ek 4: Eğitim Ortamı Gözlem Formu**

Araştırma kapsamında kullanılan anketin ikinci ve üçüncü bölümünde yer alan maddeler temel alınarak oluşturulan gözlem kayıtları, “*sınıfın fiziki düzenlemesi*” ve “*eğitim programının hazırlanması ve uygulanması sürecinde*” çocukların karar vermeleri ve karara katılımları açısından öğretmenlerin tutum ve uygulamalarını ortaya koymaya yöneliktir.

## Ek 5: İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı

T.C.  
ANTALYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Akdeniz Üniversitesi  
18.03.2013 - 0603

13.03.2013 06819

Sayı : 98057890-605.01/  
Konu : Anket Uygulaması

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)  
ANTALYA

İlgi: 25.02.2013 tarihli ve 3369 sayılı yazınız.






İlgi yazınızda belirtilen, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Tuğçe ÖZBEK'in "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Karar Vermelerine ve Karar Vermeye Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Uygulamaları" konulu araştırması ile ilgili Antalya İli Konyaaltı, Muratpaşa, Kepez, Döşemealtı, Aksu ve Serik İlçelerine bağlı ilkokulların anasınıflarında ve bağımsız anaokullarında uygulama isteği "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" gereğince Müdürlüğümüz inceleme komisyonu tarafından değerlendirilerek uygun görülmüş olup, Valilik Makamının 07.03.2013 tarihli ve 6332 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları Müdürlüğümüzce onaylanarak ekte gönderilmiştir.

Bakanlığımızın ilgili Genelgesi gereği araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

EKLER:  
1-Onay (1 adet)  
2-Anket (6 sayfa)

	Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. Bilgi için: Telefon: (0 242) 238 60 00 (pbx) Faks : (0 242) 238 61 11 E-posta: projeler07@meb.gov.tr				
---	--	---	--	---	---

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Tuğçe ÖZELOĞLU

Doğum Yeri ve Tarihi : Antalya, 26.09.1987

### Eğitim Durumu

Lise Öğrenimi : Antalya Lisesi - Antalya

Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği - Antalya

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri :

Koçer, H.; Eskidemir, S. ; **Özbek, T.** (2012) “6 Yaş Çocuklarının Mizahi Tepkilerinin Paul E. McGhee’nin Mizah Gelişim Evrelerine Göre İncelenmesi” 3.Uluslararası Eğitimde Yeni Trendler ve Etkileri Kongresi. 26-28 Nisan. Antalya-Türkiye.

Koçer, H.; Eskidemir, S. ; **Özbek, T.** (2012). 6 Yaş Çocuklarının Mizahi Tepkilerinin Paul E. McGhee’nin Mizah gelişim Evrelerine Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4) , 82-93.

### İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : 2009 - Özel Envar Koleji - Muratpaşa/ANTALYA

2012 - Yanköy İlkokulu - Serik/ANTALYA

2015 - (halen) Adrasan Mehmet Akif Ersoy İlkokulu - Kumluca/ANTALYA

### İletişim

E-Posta Adresi : tgc\_ozbek@hotmail.com

Tarih : Temmuz, 2019



# İNTİHAL RAPORU

tez

turnitin

2 / 2 >

Eşleşmelere Genel Bakış

**%16**

16

1 **achierim.sakcuk.edu.l...** %1 >  
İnternet Kaynağı

2 **library.ycu.edu.tr** %1 >  
İnternet Kaynağı

3 **www.estanbul.com** %<1 >  
İnternet Kaynağı

4 **Marmara University/ ne...** %<1 >  
Öğrenci Yazış Döneli

5 **TechKnowledge Turkey...** %<1 >  
Öğrenci Yazış Döneli

6 **dergi.park.gov.tr** %<1 >  
İnternet Kaynağı

7 **Beykent Üniversitesi/ n...** %<1 >  
Öğrenci Yazış Döneli

8 **Konya Necmettin Erbak...** %<1 >  
Öğrenci Yazış Döneli

9 **itee.org** %<1 >  
İnternet Kaynağı

10 **Bahçeşehir University ...** %<1 >  
Öğrenci Yazış Döneli

High Resolution

Text-only Report

Kelime Sayısı: 30095

Sayfa: 1 / 103

**BÖLÜM I**

**GİRİŞ**

Bu bölümde, çalışmanın yapılmasının gerekçesi olan problem durumu ortaya konularak, ulaşılmak istenen amaçlar belirtilmiş, önemi vurgulanmış, varsayım ve sınırlıklarına ilişkin bilgi verilmiştir.

**1.1. Problem Durumu**

Yaşamımız boyunca sık sık karar vermek durumunda kalmaktayız. Bu kararlar; günlük hayatımızın rutini içerisinde almış olduğumuz basit kararlar olabilir gibi, sosyal ilişkilerimizde, mesleki hayatımızda, özel hayatımızda ya da siyasi konularda vb. birçok alanda önemli sonuçlar doğuran kararlar da olabilmektedir. Bazı durumlarda çok kolay bir şekilde karar verirken, bazen de uzun bir süre düşünüp yine de karar vermekte zorlanabilmekteyiz. Bazen doğru karar vererek yaşadığımız anıca ulaşabiliyoruz, bazen de yanlış karar verip belki de hayatımız için önemli kayıplara neden olabilmekteyiz. Birçok yetişkin bireyin karar vermesi gereken bir durumda karşı karşıya kaldığında, karar vermekte zorlandığı ve bir tercih yapmadığı için erdemle eğilimini gösterdiği görülmektedir. Karar verme, öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceridir. Hayatımızın ilerleyen dönemlerinde

Prof. Dr. Estemur ÇINAC

Tülay ÖZELÖZÜ