

Journal of Awareness

Cilt / Volume 4, Sayı / Issue 1, 2019, pp. 153-176

E - ISSN: 2149-6544

URL: <http://www.ratingacademy.com.tr/ojs/index.php/joa>

DOI: 10.26809/joa.4.013

Araştırma Makalesi / Research Article

ÇOCUKLARDA ÖZERKLİK ALGISI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİĞİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER VE GELİŞTİRMEYE YÖNELİK STRATEJİLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ[§]

THE PERCEPTION OF AUTONOMY IN CHILDREN AND TEACHERS' VIEWS ON THE FACTORS AFFECTING THE AUTONOMY AND STRATEGIES FOR DEVELOPMENT

Sevinç ÖLÇER* & Gözde YILMAZ**

* Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, TÜRKİYE. olcervinc@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1876-4861>

** Anasınıfı öğretmeni, Yavuz Selim İlkokulu Yayladağı/Hatay, TÜRKİYE,
E-mail: ygozdevilmaz@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7592-8469>

Geliş Tarihi: 29 Aralık 2018; Kabul Tarihi: 26 Ocak 2019

Received: 29 December 2018; Accepted: 26 January 2019

ÖZET

Bu araştırma, okul öncesi eğitimine devam eden altı yaş çocuklarının özerklik algılarını ve öğretmenlerin, çocuklarda özerkliği etkileyen faktörler ile özerkliği geliştirmeye yönelik stratejiler hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'nin güneyinde bulunan bir şehirdeki dört anaokulundan seçkisiz olarak belirlenen 110 çocuk ve onların öğretmenlerinden oluşmuştur. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme soruları ile toplanmıştır. Verilerin analizinde kategorisel tema analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda çocukların özgürlük kavramına ilişkin görüşlerinin davranışsal, sosyal- duygusal ve bilişsel özerklik olmak üzere üç ana tema altında toplandığı görülmüştür. Öğretmenlerin, çocukların özerkliğini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin; Yetişkin tutum ve davranışları, sosyal çevre ve fiziki çevre olmak üzere üç tema oluşturduğu; Çocuklarda özerkliği geliştirmeye yönelik stratejilere ilişkin görüşlerinin ise sosyal çevreye ilişkin stratejiler, fiziki çevreye ilişkin stratejiler, kural koymak, sorumluluk vermek, seçenek sunmak olmak üzere beş tema altında toplandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, özerklik, okul öncesi öğretmeni

[§] Bu çalışma, Gözde Yılmaz'ın, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde, Dr. Öğr. Üyesi Sevinç Ölçer danışmanlığında yürüttüğü, "Okul Öncesi Öğrenme Ortamlarında Çocuğun Özerkliğini Geliştirmek: Öğretmen ve Çocukların Görüşleri" adlı Yüksek Lisans Tezi'nden türetilmiştir. Çalışma, Uluslararası Marmara Fen ve Sosyal Bilimler 2018 Kongre'sinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the autonomy perception of the six-year-old children who attended pre-school education and teachers' views on the factors affecting autonomy in children and strategies to develop autonomy. The research is a descriptive study in the screening model. Working group of the research, 2016-2017 academic year spring semester in southern Turkey with selected randomly from 110 preschool children and their teacher was composed of. Research data were collected by semi-structured open-ended interview questions prepared by the researchers. Categorical theme analysis technique was used for data analysis. As a result of the study, it was seen that the views of children about the concept of autonomy were grouped under three main categories as behavioral, social-emotional and value autonomy. Teachers' views on the factors affecting the autonomy of children constitute three themes: adult attitudes and behaviors, social environment and physical conditions; The strategies to develop autonomy in children are grouped under five themes: strategies related to social environment, strategies related to physical environment, setting rules, giving responsibility and offering options/to include to decision

Keywords: *Preschool, autonomy, preschool teacher*

1.GİRİŞ

Özerklik, ilgili yazında bireyin kendi hayatını, kendi planlarına uygun olarak yaşama, kişinin kendi kendini yönetebilme kapasitesi (Ben Ishai, 2008; Berlin, 1969; Chirkov, 2005; Helming, 2006), birbirine zıt talep ve eğilimler arasında bir tercih yapabilme yetisi, dışsal kontrolden görece bağımsızlık (Hergenhahn ve Olson, 2002), benlik bilincinin farkında olarak, özgürce düşünüp karar verme, kararını eyleme geçirme, bağımsız ve içten davranma gücü ve yeteneği (Babadağ, 2001; Crittenden, 1990; Özdoğan, 2014), davranışı organize etme yeteneği (Noom, Decovic ve Meeus, 1999), ahlak ilişkilerinde aklın egemenliği (Kant, 2009), bireyin kendi hayatını sürdürebilmesini mümkün kılan kapasitelerin tümü (Anderson ve Honneth, 2005) olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun özerkliği, kişilik psikolojisi, sosyal psikoloji, gelişim psikolojisi gibi alanlarda önemli bir değer olmuştur. Özerklik, aile bireyleriyle bağların sürdüğü fakat aynı zamanda kişinin kendi kararlarını kendinin alabildiği, kendi kendini güdüleyebildiği bir gelişim süreci olarak görülmektedir (Collins ve diğ., 1997). Özerklik duygusu çocuğun yalnızca ayrılaşmış bir varlık olduğunu algılaması değil aynı zamanda karşıt dürtü ve eğilimler arasında bir seçim yapabilmesi, benlik saygısını yitirmeden, utanç ve kuşku yakapılmadan birçok yönden kendi kendisini denetleyebilmesidir (Aslan, 2016).

1.1.Özerklik Edinimine Kuramsal Bakış

Özerkliğin edinimine kuramsal açıdan bakıldığında Freud, özellikle ilk altı yaştaki yaşantılara dikkat çekerek, bu dönemin izlerinin bireyin yetişkinlik yıllarındaki kişilik özellikleri üzerinde belirleyici olduğunu savunmuştur. Freud ve Ericson'ın Oral (0-1 yaş), anal (1-3 yaş), ve Freud'un fallik, Ericson'ın ise cinsel devinsel dönem (3-6 yaş) olarak nitelendirdiği dönemler özerklik açısından büyük bir öneme sahiptir. Çocuklar bu dönemlerde bedeni, benliği, nesnel ve sosyal çevresi üzerinde kontrol kurma yeteneklerini kazanmakta ve geliştirmektedirler. 0-1 yaş oral dönemde anne ile kurulan sıcak ve güvene dayalı yakın ilişkinin devamı olarak 1-3 yaşları arasında çocuk, bedeni, nesnel ve sosyal çevresi üzerinde kontrol kurma çabasıyla başladığı özerklik gelişim sürecinde yavaş yavaş ebeveynlerinden duygusal olarak özgürleşmeye başlamakta, gitgide kendini daha iyi tanımakta yaklaşık 3 yaş civarında ev ortamında kendinden başka bireylerin de varlığı ve gereksinimleri bulunduğunun, bunların kendi istek ve beklentilerinden de farklı olduğunun bilincine vararak yavaş yavaş ben merkezilikten uzaklaşmakta ve benliği üzerinde kontrol anlamına gelen isteklerini erteleyebilme konusunda da aşama kat etmektedir. Çocuğun bu dönemlerde her konudaki özerklik çabası yetişkinler tarafından desteklendiğinde, seçim yapabilen, kendi kararlarını

alabilen, sorunların üstesinden gelebilen, kendi kendini güdüleyebilen, kendine özgü değer yargıları oluşturabilen diğer bir deyişle gerek davranışsal, gerek sosyal-duygusal gerekse bilişsel (değer özerkliği) özerklik açısından sağlıklı bireyler olmaları mümkün olabilmektedir (Ölçer, 2017).

Erikson'a göre kişilik gelişimi sekiz aşamada gerçekleşmekte ve her evrede bir olumlu bir de olumsuz duygu ya da öge ayrışıp olgunlaşmaktadır. Bu karşıt iki duygu arasındaki çatışma, o evreye özgü bunalımın konusunu oluşturmaktadır. Evrenin sonuna doğru hangi duygunun öne çıkacağı belli olmaktadır (Dereboy, 1993). Erikson (1968)'a göre uygun bir şekilde çözülen bunalımlar kişilik gelişimine ve psikososyal olgunluğa katkıda bulunmaktadır. İnsanları, gelişme eğilimleri olan aktif organizmalar olarak gören aynı zamanda bir motivasyon kuramı olan öz belirleme kuramına göre insanlar gelişim sürecinde, özerklik, yeterlik ve ilişkili olma gibi temel psikolojik ihtiyaçlarını doyumundadır. Temel psikolojik ihtiyaçların doyumunda ise içinde buldukları çevre önemlidir (Ryan ve Deci, 2000). Daha önce "sosyal çevre üzerinde kontrol kurmak" şeklinde ifade edildiği gibi Ryan ve Deci'ye (2000) göre de yetenekli hissetmek, çevreyle başarılı bir şekilde başa çıkmaktır. Bağlılık hissetmek, başkalarını değerlendirebilmekle birlikte başkalarının ona değer vermesini sağlamaktadır. Özerk hissetmek, gerçek benlikten gelen eylemlere sahip olmaktır. Bu psikolojik ihtiyaçlar toplumsal bağlamda tatmin edilirse motivasyon olumlu şekilde etkilenmektedir.

Öz-belirleme kuramı bağlamında özerklik desteği, çocukların kendi çevrelerini keşfetmelerine, önemli olanın kendileri için karar vermelerine yönelik yönlendirme olarak tanımlanmakla birlikte hem ebeveynler hem de öğretmenler gerekli gördükleri zaman çocukların çalışmalarına katılarak, yeri geldiğinde onların kendi başına çalışmalarına izin vererek çocuklarla olan ilişkileri çerçevesinde çocukların özerkliklerini destekleyebilir, karşılaştıkları zorlukların çözümüne yönelik kendi stratejilerini oluşturmalarına yardımcı olabilirler (Ryan ve Connell, 1989). Böylece bireylerin içinde buldukları çevre ihtiyaçlarını doyumlarını desteklediğinde, bireylerin iyi olma düzeyleri artmakta aksi durumda iyi olma düzeyleri düşmektedir. Bu bağlamda çevrenin özerklik destekleyici ya da kontrol edici olmasına göre bireylerin ihtiyaç doyumunun derecesi ve iyi olma düzeyi farklılaşmaktadır. Benzer şekilde, özerkliği destekleyici çevreler bireylerin öz belirleme düzeylerinin artmasını sağlarken, kontrol edici çevreler bireylerin öz belirleme düzeylerinin azalmasına neden olmaktadır (Pomerantz ve Ruble, 1998).

Gerek Ericson'ın psikososyal gelişim kuramı gerekse öz belirleme kuramıyla birçok yönden benzer olarak kişinin refahının, zevk ve mutluluğun derecesine kadar olduğu anlamına gelen hedonizm ile ebeveynlik refahının görüşlerini karşılaştıran eklektik kurama göre (Kahneman ve Miller, 1986) ilişkisel ve bilişsel yönler birbirine entegre olup çoğunlukla üçüncü veya dördüncü unsurlarla bağlantılıdır (Yılmaz, 2007; Noom ve diğ., 2001). Özerklik gelişimini eklektik yaklaşıma göre açıklayan ilk araştırmacılar, kararlılık kuramının yaratıcıları, Deci ve Ryan olmuştur.

1.2.Özerklikle İlgili Farklı Boyutlar

Alan yazında özerklikle ilgili yer alan araştırmalar incelendiğinde özerklik gelişiminin tek boyutlu olmadığı ve farklı özerklik türlerine vurgu yapılarak bireyler üzerindeki etkilerinin farklılaştığı, özerkliğin tanımlanması ve sınıflanmasında bir tutum birliği olmadığı görülmektedir. Steinberg (1993) özerkliği, duygusal, davranışsal ve değer özerkliği ile ilişkili olan bilişsel özerklik olarak üç farklı boyutta sınıflarken, Noom (1999), duygusal, davranışsal/işlevsel; Schwartz (1974) ise etkileyici ve entelektüel olarak iki boyutlu ele almakta ve bu iki boyutun da toplumdaki etkilediğini belirtmektedir. Özerklik çeşitli alt başlıklar altında nitelendirilmesine rağmen genellikle duygusal, davranışsal ve bilişsel özerklik olarak

sınıflandırılmaktadır (Morsünbül, 2011; Yılmaz, 2007; Demir, 2002; Sessa ve Steinberg, 1991).

Duygusal özerklik, çocuksu bağılıktan kurtulma (Douvan ve Adelson 1966), bebeklikten getirilen ebeveynle olan bağların koparılması, yalnızlık ve aşırı korunma hissinin olmaması, başkalarının duygusal desteğinin aşırı olmaması, duygusal baskı hissetmeme, ebeveyn ve akran baskısına karşı koyabilme, kişiler arası ilişkilerde yeterlik kazanma, uygun sosyal sorumluluk sergileme, sosyal bağımsızlık (Nomn vd., 2001; Driscoll, Worthington ve Hurrell, 1995) ile yakından ilişkilidir. Duygusal özerkliğe ilişkin ilk çalışmalar psikanalist ve neoanalistler tarafından ortaya konulmuştur (Parra ve Oliva, 2009). Allen ve diğ. (1994)'ne göre çocuk anne ve babasıyla yakın bir ilişki sürdürürken duygusal özerkliğini veya kendisini hissetme yetisini kullanmaktadır. Okul öncesinde çocuklar anne babalarına duygusal olarak daha çok bağımlıdır (Steinberg ve Silverberg, 1986). Steinberg ve Silverberg (1986) duygusal özerklik duygusunun, okul öncesi çağlardan başlayarak ergenlik döneminin sonuna doğru arttığını ifade etmektedir. Steinberg (1993) duygusal özerkliğin, duygusal yakınlığın olduğu ailelerde daha iyi geliştiğini vurgulamaktadır.

İşlevsel özerklik olarak da tanımlanan davranışsal özerklik, bireyin davranışları üzerinde kontrol kurması, kendi kendine davranışta bulunma sorumluluğunu almasıyla başlamaktadır. Feldman ve Wood (1994) davranışsal özerkliği, çocuğun davranışlarını kendi kendini düzenleme özgürlüğü olarak tanımlanmaktadır. Sosyal fenomenoloji kapsamında ele alınan bu kavram, anne-baba ve sosyal çevre ile kurulan bağlarla ilgilenmektedir (Toepfer, 2001). Driscoll vd. (1995)'e göre davranışsal özerklik, hareket özgürlüğü, bağımsız karar alma, seçme özgürlüğü, davranışlarından sorumlu olmayı içermektedir. Bir kısım araştırmacılar özerkliğin davranışsal boyutunu, kişinin kendi kendini yönetmesini, kendi davranışlarını düzenlemesini ve kendi kararlarını almasını ve aldığı kararları uygulamasını içeren aktif ve bağımsız bir işleyiş olarak görmüştür (Feldman ve Rosenthal, 1991; Sessa ve Steinberg, 1991). Davranışsal özerklik bireyin kendi davranışlarını kontrol etmeye başlamasıyla oluşmaktadır. Çocuk, bağımsız olarak yürüyüp koşmaya başladıkça ihtiyatlı bir şekilde anne babasından ayrılmakta, artık zamanla tanımadığı yerlere doğru ilerlemeye cesaret etmektedir. Çocuk yuvasına giden, oyun grubuna katılan, parktaki kumlara yönelen çocuk nihayet nereye gideceğine kendisi karar vermektedir (Nitzch, 2003). Erikson'un modelinin aksine yeni araştırmacılar davranışsal bağımsızlık gelişimini okul öncesi dönemden çok orta çocukluk dönemine yerleştirmektedir. Özerkliği davranış çerçevesi içerisinde ele almanın bazı yararları vardır. Bunların başında ölçümlerin göreceli kolaylığı gelmektedir. Çünkü davranışın izlenmesi duygu ve bilginin değerlendirilmesinden genellikle daha açık seçik ve kolaydır. Davranış modeline getirilen en büyük eleştiri ise bağımsızlığın kanıtlarının, kişinin görevlerini başarıyla tamamlayıp tamamlayamadığına bakarak gözlenebilmesine karşın, bu bağımsızlığın özerklik olarak sınıflandırılmasında mantıksal bir kopukluk olmasıdır. Özerk davranışlarla ilgili güçlendirme daha ileri özerk davranışları beslemektedir (Beckert, 2005). Yapılan araştırmalar, özerkliğin yaş arttıkça arttığını göstermektedir (Steinberg ve Silverberg, 1986).

Bilişsel Özerklik (değer özerkliği) ise ahlaki alanda ortaya çıkan değişiklikleri kapsamaktadır ve ilk olarak Piaget tarafından açıklanmasına rağmen ergenlikte de çalışılmasını uygun hale getiren kişi Kohlberg olmuştur (Steinberg, 2007; Eisenberg ve Morris, 2004). Kohlberg, geliştirdiği kuramında ahlaki gelişimin gelenek öncesi düzey, geleneksel düzey, gelenek sonrası düzey olarak üç evrede gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda gelenek öncesi düzey bireyin ödül almak-cezadan kaçmak ya da kendi çıkarını gözetmek şeklinde bir anlayışa sahip olduğu evreyi tanımlamaktadır. Geleneksel düzey, bireyin başkalarını memnun ederek iyi çocuk olma ya da toplum kurallarına uyma yönündeki davranışların sergilendiği evredir. Gelenek sonrası düzey ise ahlaki ilkelerin tartışılması ve hak, adalet ve doğruluk gibi temel kavramların bireyin kendi değer yargılarına göre oluşturulduğu

ahlaki gelişim aşamasıdır. Bu aşamada adalet duygusu yasa ve kanunların üstündedir. Colby ve diğ. (1983), ahlaksal akıl yürütmenin çocukluk ve ergenlik döneminin sonunda Kohlberg'in belirttiği şekilde daha ilkel başka bir ifade ile kuramda belirtilen sırayla ilerleyeceğini ifade etmektedir. Bu kapsamda gelişimsel olarak gelenek öncesi düzey çocukluk, geleneksel düzey ön ergenlik ve orta ergenlik, gelenek sonrası düzey ise son ergenlik dönemine karşılık gelmektedir. Fakat zaman zaman bireyler, içinde buldukları yaşta, farklı döneme özgü özellikte davranış gösterebilmektedirler. Steinberg (2007), Piaget gibi değer özerkliğinin, neyin doğru ve yanlış, iyi ve kötü, güzel ve çirkin, önemli veya önemsiz olduğuna ilişkin bir dizi ilkeye sahip olmayı içerdiğini, değer özerkliği gelişiminin bilişsel gelişimle doğru orantılı olarak ortaya çıktığını ifade etmektedir.

Bilişsel özerklik, kişinin kendine güveninin olması, kendi yaşamını kontrol edebileceğine inanması ve sosyal olarak etkilenmeden karar alabileceği şekilde öznel duygulara sahip olması olarak tanımlanmaktadır (Brown ve diğ., 1993; Sessa ve Steinberg, 1991). Değer özerkliğinin gelişimini duygusal ve davranışsal özerkliğin kazanılmış olma durumu etkilemektedir. Duygusal ve davranışsal özerklik kazanmış bireyler daha sonraki süreçte değer özerkliği de kazanmaya başlamaktadır (Yılmaz, 2007). Bandura'ya (1997) göre insanların fayda konusunda kendilerinin oluşturdukları inançlar, onların nasıl davranacaklarını, hedefe ulaşmak için sarf edecekleri çabayı ve hedefleri ile ilgili olumlu ya da olumsuz hislere kapılmalarını belirlemektedir. Öz yeterlilik davranışlarımızın hangisinin başlatıcı olacağı ve hedeflere ulaşabilmek için bireylerin kendilerini ne derece zorlayacakları ve ilk başta başaramadıkları zaman ne kadar süre devam edeceklerini etkilemektedir. Bilişsel gelişimin en önemli kuramcısı olan Piaget'ye göre özerklik, bireyin ödül ve cezadan bağımsız şekilde düşünebilmesi, doğru ile yanlış ya da gerçek ile hayal arasında tercih yapabilmesidir. Bu gelişim alanında özerklik, kişinin kendi kendini yönetebilmesidir (Kamii, 1991).

1.3.Özerklik Ediniminde Yetişkinlerin Rolü

Özerk bireylerin kendileri için amaç belirleyebilen, bağımsız karar verebilen, seçim yapabilen kendi ilgileri, tercihleri, istekleri doğrultusunda davranabilen, kendi haklarını savunabilen bireyler oldukları (Deci ve Ryan, 2000; Wehmeyer, 1999; Ryan ve Connell, 1989; Deci ve Ryan, 1985) düşünüldüğünde ebeveynler yanında eğitim sürecine henüz başlayan çocukların bu yetileri geliştirebilmeleri konusunda okul öncesi öğretmenlerine de büyük sorumluluklar düşmektedir. Çocukların özerklik çabaları, onlara sınırları çizilmiş güvenli ortamlarda keşfetme, seçim yapma, hedef belirleme, hedefine ulaşma sabır ve motivasyonu gösterme, plan yapma ve planını gerçekleştirme özgürlüğü ve sorumluluk konusunda verilen olanaklarla desteklenebilmektedir.

1.4.Özerklik Ediniminde Akranların Rolü

Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların ilk akran deneyimlerini yaşadıkları yer olmaları nedeniyle de önem taşımaktadır (Wood, Cowan ve Baker, 2002). Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında etkileşim halinde oldukları akranları, zihinsel (Doll, Murphy & Song, 2003), sosyal (Beyazkürk, Anlık ve Dinçer, 2007; Szewczyk-Sokolowski, Bost & Wainwright, 2005), duygusal (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2001; Mendez, Fantuzzo, & Cicchetti, 2002), psikolojik (Prinstein, Cheah & Guyer, 2005; Ladd & Burgess, 1999) ve fiziksel (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2001) gelişimlerine önemli katkı sağlamakta, akranlarla sağlanan başarılı, özerk ilişkiler ileriki yıllarda çocukların olumlu psikolojik kişilik geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Gerek Türkiye'de gerekse Türkiye dışında yapılan çalışmalarda algılanan özerklik desteğinin dışa dönüklüğü, öz motivasyonu, temel psikolojik gereksinimlerin doyumunu (Gagne, 2003), duygusal güveni, özerkliği arttırdığı (Ryan ve diğ., 2005), kaygı ve depresyonu

azalttığı (Kocaefe, 2013), bireysellik ve yeterlikle (Ryan ve Lynch, 1989), çocukların kendi seçimlerini kendilerinin yapmalarıyla (Carver ve Scheier, 2000) olumlu ilişki içinde olduğu, kontrol edici davranışların ise psikolojik gereksinimlerin doyumunu zorlaştırdığı, özerkliğe engel olduğu, algılanan ebeveyn tutumlarının özerklik gelişimi ve okul başarısını etkilediği (Yılmaz, 2007), sosyal problem çözme becerileri arttıkça özerkliğin de bir derecede arttığı (Şahin, 2009), karışık yaş gruplarındaki çocukların daha fazla sosyal etkileşime girdiği ve daha az öğretmen yönlendirmesi gerektiren etkinlikler sergiledikleri (Goldman, 1981), çocukluk döneminde daha fazla özerklik desteği alan ergenlerin daha özerk yönelimli oldukları, kontrol yönelimli ortamda büyümekle özerklik arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu (Deci ve Ryan, 1985), kontrol yönelimli ortamın çocukta özerklik gelişimini sınırlandırdığı (Kağıtçıbaşı, 2000) ayrıca kontrol amaçlı ödül kullanımının özerklik desteğiyle olumsuz ilişki gösterdiği (Carver ve Scheier, 2000) saptanmıştır. Ergenlerin kaygı düzeyi ile davranışsal, duygusal ve değer özerkliği arasında ters yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir (Lüle, 2002).

Türkiye’de okul öncesi çocukların özerklik algılarını inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Doğan Ömür, 2012; Şahin, 2009; Kağıtçıbaşı, 2000; Kaya, 2000). Özerklikle ilgili yürütülen çalışmalar da daha çok ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki çocuklarla gerçekleştirilmiştir (Kocaefe, 2013; Yılmaz, 2007; Lüle, 2002). Bu gerekçeyle böyle bir çalışmaya gereksinim duyulmuştur.

Bu düşünceden hareketle bu çalışmada okul öncesi eğitime devam eden altı yaş çocuklarının özerklik algılarını ve bu çocuklara eğitim veren öğretmenlerin, çocukların özerkliğini etkileyen faktörler ve geliştirmeye yönelik stratejilere ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Çocukların özgürlüğe ilişkin görüşleri nasıldır?
- Öğretmen görüşlerine göre öğrenme ortamlarında çocuklarda özerkliği etkileyen faktörler ve geliştirmeye yönelik stratejiler nelerdir?

2. MATERYAL VE METOD

2.1. Araştırma Modeli

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

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

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Türkiye’nin güneyinde bulunan bir şehirdeki benzer koşullara sahip anaokulları içinden gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen 4 anaokulunun 6 yaş gruplarından 10’ar çocuk olmak üzere toplam 110 çocuk ve onların öğretmenlerinden oluşmuştur.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma sırasında elde edilen görüşme kayıtları yazıya dökülerek incelenmiş, veriler kodlanmış, uygun tema ve kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler, çocuklar ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden sonra tekrarlayan temalara göre belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca okumayı kolaylaştırmak açısından öğretmen ve çocuk görüşlerine ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) değerlerini içeren tablolara da yer verilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın, “Çocukların özgürlüğe ilişkin görüşleri nasıldır?” Sorusuna ilişkin bulguları, Tablo. 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çocukların Özgürlüğe İlişkin Görüşleri

Tema ve Kategoriler	Katılımcılar	f (n:110)	
		Toplam	%
Davranışsal Özerklik	ÇK-4, ÇK-8, ÇK-11, ÇK-12, ÇK-13, ÇK-14, ÇK-15, ÇK-24, ÇK-28, ÇK-30, ÇK-32, ÇK-36, ÇK-37, ÇK-43, ÇK-44, ÇK-45, ÇK-52, ÇK-56, ÇK-58, ÇK-59, ÇK-60, ÇE-61, ÇK-62, ÇE-77, ÇK-78, ÇK-79, ÇK-82, ÇE-87, ÇK-88, ÇK-89, ÇK-91, ÇK-98, ÇK-99, ÇK-100, ÇK-108, ÇK-109	36	29.51
	ÇE-1, ÇE-3, ÇE-7, ÇE-8, ÇE-21, ÇE-27, ÇE-33, ÇE-34, ÇE-35, ÇE-38, ÇE-40, ÇE-41, ÇE-42, ÇE-46, ÇE-48, ÇE-50, ÇE-53, ÇE-57, ÇE-61, ÇE-84, ÇE-87, ÇE-93, ÇE-101, ÇE-104, ÇE-105, ÇE-106, ÇE-107	27	22.13
Toplam		63	51.64
Sosyal-duygusal Özerklik	ÇK-3, ÇK-5, ÇK-10, ÇK-23, ÇK-25, ÇK-26, ÇK-29, ÇK-31, ÇK-39, ÇK-54, ÇK-62, ÇK-64, ÇK-65, ÇK-68, ÇK-69, ÇK-70, ÇK-71, ÇK-73, ÇK-74, ÇK-75, ÇK-80, ÇK-90, ÇK-94, ÇK-95, ÇK-97	25	20.49
	ÇE-2, ÇE-9, ÇE-20, ÇE-22, ÇK-25, ÇE-42, ÇE-47, ÇE-49, ÇE-51, ÇE-55, ÇE-63, ÇE-66, ÇE-67, ÇE-72, ÇE-81, ÇE-83, ÇE-86, ÇE-102	17	13.93
Toplam		42	34.42
Bilişsel özerklik (değer özerkliği)	ÇK-6, ÇK-14, ÇK-60, ÇK-85, ÇK-96, ÇK-109, ÇK-110	7	5.74
	ÇE-16, ÇE-17, ÇE-18, ÇE-19, ÇE-22, ÇE-57, ÇE-61, ÇE-76, ÇE-81, ÇE-103	10	8.19
Toplam		17	13.93
Genel Toplam		122	99.99

Tablo 1 incelendiğinde, çocukların özgürlük kavramına ilişkin görüşlerinin, “davranışsal özerklik”, “sosyal-duygusal özerklik” ve “bilişsel özerklik” tema ve kategorilerini oluşturduğu görülmektedir. Çocukların davranışsal özerklik boyutunda yer alan söylemleri incelendiğinde örnek olarak;

“Top oynamak, maç yapmak” (ÇE-34, ÇE-40, ÇE-41, ÇE-42, ÇK-43, ÇK-44), “Okul bahçesinde oyun oynamak” (ÇK-13, ÇK-15, ÇK-30, ÇK-36, ÇE-38, ÇE-84, ÇK-98, ÇK-62), “İstedğini yapmak” (ÇE-61, ÇK-14, ÇE-21, ÇE-106, ÇE-87, ÇK-109, ÇE-77), “Paten kaymak” (ÇK-11, ÇK-52, ÇK-59), “Bisiklet binmek” (ÇE-8), “Tatilde babamla baleye gitmek, birkaç kolay ve zor hareketler yapıyorum ve özgür oluyorum” (ÇK-28), “Bence özgürlük müziği açıp istediğin gibi oynamaktır.” (ÇK-82) gibi ifadelerle yer verdikleri görülmüştür.

Sosyal-duygusal özerklik kategorisini ortaya çıkartan çocuk söylemleri;

ÇK-31 “Annemin elini bırakıp koşmak”, ÇK-23 “Kendi başıma yaşamak, çünkü bazen anne ve babam çok karışıyor”, ÇK-65 “Kardeşimle oyun oynamak”, ÇE-67 “Özgürlük mutluluktur, oyuncak oynarken mutluyum”, ÇE-81 “Özgürlük üzülmemek mutlu olmaktır mesela

öğretmenim arada kızıyor o zamanları biz az özgür oluyoruz”, Ç_{E-86} “Benim için bütün hayvanlarla olmak bana özgür gelir.” Gibi örnek ifadelerden oluşmuştur. Çocukların bir kısmı da onları mutlu hissettirdiği gerekçesiyle özgürlüğü yemeyle bağdaştırmıştı. (Ç_{E-20}) “Özgürlük annemin yemek yapmasıdır, en çok patatesi ve yumurtalı sucuğu seviyorum, (Ç_{E-2}, Ç_{K-39}) “Sakız çiğnemek”, (Ç_{K-5}, Ç_{E-102})”Cips yemek”, (Ç_{K-10}, Ç_{E-42}, Ç_{E-51}) ”Dondurma yemek”

Bilişsel özerklik kategorisini oluşturan çocuk görüşleri ise;

(Ç_{K-85}, Ç_{K-96}, Ç_{E-103}) “Bir insanın hapisten çıkmasıdır.” (Ç_{K-6}, Ç_{K-14}, Ç_{E-16}, Ç_{E-22}, Ç_{E-61}, Ç_{K-110}, Ç_{K-109}) “Özgürlük kuşların her şeylerin yaşamasıdır, ben de yaşadıkça özgürüm”, Ç_{K-80} “Bence özgürlük evimizdeki çiçekleri sulamaktır çünkü onları sulamazsak özgürsüz olurlar ve solarlar mesela annem her gün onları sular”, Ç_{E-18}” Benim için özgürlük ceza almamak demek, (Ç_{E-76}, Ç_{E-17})“Bence özgürlük düşünebilmektir” Gibi söylemleri içermiştir.

Araştırmanın, “Öğretmen görüşlerine göre öğrenme ortamlarında çocuklarda özerkliği etkileyen faktörler ve geliştirmeye yönelik stratejiler nelerdir?” Sorusuna ilişkin bulguları, Tablo. 2 ve Tablo. 3’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrenme Ortamlarında Çocuklarda Özerkliği Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema ve kategoriler	Katılımcılar	f (n=11)	
		Toplam	%
Yetişkin Tutum ve Davranışları	Ö ₂ , Ö ₅	2	14.28
Sosyal Çevre	Ö ₃ , Ö ₆	2	14.28
Fiziki Koşullar	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁	10	71.43
Genel Toplam		14	99.99

Tablo 2 incelendiğinde, öğrenme ortamlarında çocukların özerkliğini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerinin, yetişkin tutum ve davranışları, sosyal çevre ile fiziki koşullar olmak üzere üç kategoride toplandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin, yetişkin tutum ve davranışları boyutunda yer alan söylemleri incelendiğinde;

(Ö₂), “Öncelikle aile tutumları özerkliği etkileyen en önemli faktörlerin başındadır. Çocuğun özerkliğini kazandığı ilk ortam ailedir. Önemli ikinci faktör ise öğretmenin çocuk üzerine sergilediği tutum ve davranışlardır. Öğretmenin çocuğa yaklaşımıdır.” (Ö₃) “En önemlisi bana göre öğretmendir. Çocuğa özerkliğini geliştirmesi için tüm imkanları sağlayacak kişi öğretmendir.” Ö₅, “Maddi imkansızlıklar önemli ama aslında bulduğun bir şeyi istediğin şekle sokabilirsin, bizim en büyük hatamız çocukların hayal güçlerini geliştirecek şeyler yapmıyoruz hep aman dur biz yapalım diyoruz yani çocuklar üzerinde özerkliği etkileyen en önemli şey sürekli müdahaleci bir tavır, sürekli onları engelleme sürekli onlara işte dur yavrum yapayım diyerek hazırcılığa alıştırmaktır. Biz bu yıl çocuklarımızın yumurtalarını soymadık. 3 yaşındaki çocuklar sabah kahvaltıda yumurtalarını kendileri soyup yiyorlar.” ... gibi ifadeler yer verdikleri görülmüştür.

Sosyal çevre kategorisini ortaya çıkartan öğretmen söylemlerinin;

(Ö₆) “Çocuğun oynadığı çocuklar, arkadaş grupları etkiliyor.” (Ö₃)”Özellikle tüm sınıfı bir tutmaya çalışıyorum, çocuklar sosyalken mutludur, arkadaşlarıyla özgürdür, onların oyunlarına karışmıyorum, serbest bırakıyorum hep birlikte oynuyorlar”, ...gibi ifadelerden oluştuğu görülmüştür.

Fiziki koşullar kategorisini oluşturan öğretmen görüşleri ise örn;

(Ö₁), “Bana göre çocukların boyuna uygun olmayan ve kapalı olan dolaplar çocukların sınıfta özgür olarak hareketlerini engeller sınıftaki oyuncaklar çocukların çabuk ulaşacakları yerlerde olmalı merkezler çocukların ilgilerini çekmeli. Sınıfı sahiplenebilmeleri için onların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmeli. Dolap boyları çocukların ulaşabilecekleri ve zarar görmeyecekleri şekilde olmalı ki çocuklar rahatlıkla sınıfta hareket etsinler. Ö₄ ve Ö₈, “Araç-gerecin yetersiz olması çok etkiliyor. Mesela yapıstırıcım bile eksik olursa olmaz, her çocuğun bireysel yapıstırıcısı olacak, çocuk sıra beklemeyi de öğrenecek ama bu yapıstırıcı için olmamalı yani her çocuğa araç gereci etkinliği iyi yapabilecek şekilde sağlamamız gerekiyor.” ifadeleriyle Ö₁, Ö₄ ve Ö₈ öğrenme ortamında çocuğun özerkliğini etkileyen faktörlere yönelik ortak görüşlerde birleşmiştir. Ö₆ “Fiziksel çevre etkiliyor”, Ö₇, “özgürlüğünü en çok malzemeler kısıtlıyor. Dolapların sıkı yerleştirilmesi, çocukların boyunu aşması, boş alanların olmaması kısıtlıyor, bazı oyuncaklarımız tek yönlü, çocuklar düşünemiyorlar ve çok az oyuncak oluyor düzensiz bir sınıf ortamı var.” gibi görüşleri kapsamıştır.

Tablo 3. Öğrenme Ortamlarında Çocuklarda Özerkliği Geliştirmeye Yönelik Stratejilere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema ve kategoriler	Katılımcılar	f (n=11)	
		Toplam	%
Sosyal çevreye ilişkin stratejiler	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	8	32.00
Fiziki çevreye ilişkin stratejiler	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₁₀	4	16.00
Kural koymak	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁	6	24.00
Sorumluluk vermek	Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆	3	12.00
Seçenek sunmak/ karara dahil etmek	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₇ , Ö ₉	4	16.00
Genel Toplam		25	100.00

Tablo 3 incelendiğinde, öğrenme ortamlarında çocukların özerkliğini geliştirmeye yönelik stratejilere ilişkin öğretmen görüşlerinin, “sosyal çevreye ilişkin stratejiler”, “fiziki çevreye ilişkin stratejiler”, “kural koymak”, “sorumluluk vermek”, “seçenek sunmak/karara dahil etmek” olmak üzere beş kategoride toplandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin, çocuklarda özerkliği geliştirmeye yönelik stratejilerden, sosyal çevreye ilişkin stratejiler boyutunda yer alan söylemleri incelendiğinde;

Ö₂, “Çocuğun özerkliğini desteklemek için aileyle iş birliği içinde olunmalıdır. Çocuğa ulaşmanın ilk yolu aileden gelir. Çünkü çocuğun sosyalleştiği ve kendini bildiği ilk ortam ailedir, ikinci ortam da öğretmen ve sınıf ortamıdır....”, Ö₁, “Düz anlatım yerine proje kullanırım ki çocuklar her zaman için etkinliğin içinde olsun. Kendi istedikleri gibi etkinliği yönetsinler. Böylece özgür düşünme becerisi kazanmalarını sağlarım. Beyin fırtınası, istasyon gibi teknikler kullanarak özgür düşünme becerilerini geliştirmelerine destek olurum.”, Ö₄ “Öğretmenler her çocuğun bireysel özelliğine göre yaklaşmalıdır. Teke tek ilişkiye girmelidir. Daha sonra çocuk, arkadaş gruplarına girer, daha da iyi olur.” Ö₆ “Özellikle tüm sınıfı bir tutmaya çalışıyorum, çocuklar sosyalken mutludur, arkadaşlarıyla özgürdür, onların oyunlarına karışmıyorum, serbest bırakıyorum hep birlikte oynuyorlar”, ... ifadelerine yer verdikleri görülmüştür.

Fiziki çevreye ilişkin stratejiler temasını ortaya çıkartan öğretmen söylemleri;

Ö₂ “Çocuğun özerkliğini desteklemek için öncelikle sınıf ortamında düzenlemeler yapılmalıdır”, Ö₁ “Sınıf ortamı çocukların özerkliği göz önünde tutularak ayarlanmalıdır.

Öncelik çocukların gelişim seviyesi ve ihtiyaçları olmalıdır ki sınıf çocukların özgürce gelişimlerini tamamlayacağı bir öğrenme merkezi haline gelsin.” ... gibi ifadelerden oluşmuştur.

Kural koymak temasını oluşturan öğretmen görüşlerinin ise özetle;

Ö₈ “Arkadaşlarıyla birlikte oyun oynayabilirler, araba sürebilirler ama vuramazlar. Sınıftaki her şeyin yerini bilirler. Benim dolabımı da bilirler. Dolabımın üstünde müdüre imzalattığım şeylere de dokunulmayacağını bilirler. Her şeyin yerini bilirler....”, Ö₉ “Genelde özgür bırakıyorum tabi bazı kurallar dahilinde”, Ö₁₀ “Sınıfımızın iyi olması için sene başından çocuklarla kurallar oluşturuyorum.” Ö₄ “Önce bir sınıfın kurallarını koyarım, çok baskıcı bir tutum içine asla girmeyi sevmiyorum. Her çocuğun yapmayı sevdiği şeyler vardır.” Ö₈ “Kuralları en baştan çok güzel oturtmaya çalışırım. Masaya oturmamak bir kuraldır. Ben de oturmam. Neden? Çünkü masanın üstü kullanmak içindir, sandalye oturmamak içindir. Küçük kurallar oturtulursa büyük kurallar daha güzel oluşturulur.” Ö₉ “Genelde özgür bırakıyorum tabi bazı kurallar dahilinde...” Ö₁₀ “Sınıfımızın iyi olması için sene başından çocuklarla kurallar koyuyorum...” Ö₁₁ “Sınıfımıza ait kurallar oluşturuyoruz hep birlikte ve kurallar çerçevesinde hareket ediyoruz”.... söylemlerinden oluştuğu görülmüştür.

Sorumluluk vermek temasını ortaya çıkartan öğretmen söylemlerinden örnekler incelendiğinde;

Ö₄ “Mesela okula başladığında E.’yi bıraktıkları zaman ağlıyordu. Pano hazırlarken “bana yardım eder misin?” dedim “hayır” dedi. “Sen bilirsin” dedim “ama bunu birinin tutması lazım, elim acıyor, ucundan birazcık tutar mısın?” dedim azıcık tuttu sonra biraz daha derken adım ilerledik.” Ö₆ “Sınıfımızda Montessori eğitimi vermeye çalışıyoruz. Çocuklar sınıflarda her şeyi kendisi yapıyor mesela ortaya sütü koyuyoruz içmek istiyorlarsa kendileri doldurup istediği kadar içebiliyor.”...

Seçenek sunmak/karara dahil etmek temasını ortaya çıkartan öğretmen görüşleri incelendiğinde;

Ö₁ “Etkinlikleri yapmadan önce çocuklarla fikir alışverişi yaparak onların isteklerini uygulamaya çalışırım.” (Ö₉) “Etkinliklerimde çocukların özerkliklerini desteklemek için her birine seçenekler sunuyorum, fırsatlar veriyorum ve birlikte öğrenmeleri için grupluyorum onları”, Ö₁₀ “Ben çocukların fikirlerine saygı duyuyorum ve bir etkinliğe başlamadan önce onların görüşlerini alıyorum, yaratıcılıklarını destekleyen etkinliklere çok önem veriyorum, onlara hikâyeler anlatıyorum yarıda kesip tamamlamalarını istiyorum.” Ö₁, “Sınıf kurallarını oluştururken çocuklardan fikir alırım.” Ö₃, “Onlara seçenek sunmak. Etkinlik yaparken birden fazla seçenek çocuklara sunulabilir ve çevre buna göre düzenlenebilir.” Ö₇ “Serbest zaman etkinliklerimizde kullanıyorum yönergelerim ve yaptıklarımınla, masaları çocukların isteğine göre düzenliyorum istedikleri etkinliklere yöneliyorlar”, Ö₉ “Etkinliklerimde de özerkliklerini desteklemek için her birine seçenekler sunuyorum fırsatlar veriyorum ve birlikte öğrenmeleri için grupluyorum onları”

4. TARTIŞMA

Çocukların özgürlüğe ilişkin görüşlerinden yola çıkarak onların özgürlük kavramına yaklaşımının daha çok davranışsal özerkliğe ilişkin olduğu görülmüştür (%51.64). Çocuğun kendisini en özgür hissettiği anlar oyun ortamında geçmektedir. Oyunda çocuk yaşamak istediği dünyayı yaşamakta, kuralları kendisi koymakta ve kendi hayal dünyasının kahramanı olmaktadır. Oyun, özgürlük, ciddiyet, gerilim, düzen, paylaşma ve haz duyma kavramlarını içermektedir. Çocuk oyun yoluyla birçok kavramı, deneyimi, düşüncüyü, sosyal becerileri, çatışmayı, uzlaşmayı bir ortamda öğrenme fırsatı elde etmektedir (Bağatır, 2008). Altı yaş civarında çocuklar dil, denge ve motor gelişimleri bakımından büyük ilerlemeler

göstermektedir. Aynı zamanda okul ya da evde karşılaşılabileceği durumlarla mücadele edip, başarılı olmasına yetecek fizikî, zihni ve hissi olanaklara sahiptir (Yavuzer, 1998). Doğan Ömür (2012)'ün okul öncesi eğitimine devam eden çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmada orta sosyo ekonomik düzey ve üst sosyo ekonomik düzey aile çocuklarının ve demokratik yaklaşımı benimseyen aile ortamında yetişen çocukların özgürlüğün anlamına yakın tahminlerde ve yorumlarda buldukları tespit edilmiştir.

Bunun yanında çocukların sosyal-duygusal özerklik kategorisini oluşturan söylemlerinin de % 34.42 oranında olduğu görülmüştür. Araştırmalar benlik algısı ile rekabet içeren oyunlardaki galibiyetler ve okul başarısı gibi çeşitli başarılarla arasında bir bağ olduğunu bulmuştur. Böylelikle kendisini arkadaşları ile karşılaştıran çocuğun benlik kavramı bundan olumlu ya da olumsuz etkilenebilmektedir (Davis-Kean ve Sandler, 2001; Marsh ve Hau, 2006). Doğal olarak benlik kavramı da çocukların sosyal-duygusal özerklikle ilgili algı ve davranışlarını da etkileyebilmektedir.

Bütün yaşantılarımız zaman ve uzay ortamı içerisinde doğal bir akışla oluşmaktadır. Bu ortamlarda bulunan çeşitli uyaranlar, bir nesnenin algılanışını etkilemektedir. Böylece nesnelere olduklarından farklı biçimlerde algılanabilmektedir. Bir nesnenin ya da olayın, değişik bir ortamda ne kadar değişik biçimlerde algılanabileceği yaşantılar yolu ile bilinmektedir. Her nesne, içinde bulunduğu ortamın bir parçası olarak algılanmakta, böylece her olayın algılanışında, kendisinden önce gelen ya da kendisi ile birlikte meydana gelen başka olayların da etkisi olmaktadır. Yani, aynı yerde bulunan ve birbirine yakın olan her şey birbirini etkilemektedir. Geçmiş yaşantıların izlenimleri de yeni algıları etkilemektedir. Karşılaşılan olaylar, zihindeki tasarımların etkisiyle yorumlanmaktadır. Algılamada, yalnız dıştan gelen uyarımların sağladığı materyal ile yetinilmemekte, buna zihinden birçok şey katılmaktadır. Herkesin bir nesneyi veya olayı kendine göre algılamasının en önemli nedeni de bu olmaktadır. Her insanın yaşantılarının kendine göre olması, aynı uyarıcıların değişik kişilerde değişik şekilde algılanmasına yol açmaktadır (Baymur, 1994). Bu çalışmada da ortaya çıkan çocuk görüşlerinin, onların yakın zamanda yaşadıkları olaylardan etkilenebileceğini, geçmiş yaşantılarının bu anlık deneyimlerine yansıyabileceğini düşündürmektedir.

Ayrıca %13.93 oranında çocuklar, bilişsel özerklik, diğer bir deyişle değer özerkliği temasını oluşturacak şekilde görüş belirtmiştir. Sosyal öğrenme kuramına göre ahlaki davranışları istendik yönde değiştirme, model, taklit, ceza, ödül, pekiştirme gibi yöntemlerin etkili şekilde kullanılmasıyla sağlanabilmektedir. Ahlaki gelişime zihin gelişimi açısından yaklaşan ilk psikolog olan Piaget çocukların kural ve ilkeleri nasıl yorumladıklarının anlaşılması gerektiğini vurgulamıştır. Piaget'e göre çocuk olgunlaştıkça, çevresiyle etkileşimi arttıkça ahlaki konulardaki düşünceleri de gelişmekte ve netleşmektedir. Bu ahlaki yargılar önceleri, dışsal bir otoriteye bağlı iken, bilişsel gelişim ve çevreyle etkileşimine bağlı olarak ortaya çıkan özerk bir ahlaki yapıya dönüşmektedir (Bayhan ve Artan, 2012).

Okul öncesi çocukları ve öğretmenleriyle gerçekleştirilen bu çalışma konusuyla ilgili olarak sınırlı sayıda çalışma mevcut olduğundan dolayı sonuçlar, üst sınıf düzeyindeki çocuklar ve ergenleri de kapsayan benzer araştırma bulgularıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Lüle (2002) lise mezunu ergenlerle gerçekleştirdiği çalışmada, ergenlerin özerklik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, ergenlerin kaygı düzeyleri ile davranışsal, duygusal, tutum ve değer özerkliği arasında ters yönlü yani negatif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ergenlerin kaygı düzeyi puanları arttıkça özerklik düzeyi puanlarında düşüş gözlenmiştir.

Öğretmenlerin, öğrenme ortamlarında çocuklarda özerkliği etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri, yetişkin tutum ve davranışları (%14.28), sosyal çevre (%14.28) ve fiziki koşullar (%71.43) olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Yılmaz (2007), ilköğretim ikinci kademe

öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada, hem anne hem de baba tarafından demokratik tutum algılayan çocukların, davranışsal ve duygusal özerklik ile akademik başarı ölçek puanlarının diğer gruplardan yüksek olduğunu bulmuştur. Carver ve Scheir (2000), ilköğretim öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada çocukların kendilerini düzenlemelerinde özerklik desteğinin, çocukların kendi seçimlerini kendilerinin yapmalarıyla pozitif ilişkili olduğunu, Ryan ve Lynch (1989), ailenin verdiği özerklik desteğinin bireysellik ve yeterlikle olumlu, duygusal özerklikle olumsuz ilişki gösterdiğini tespit etmiştir. Deci ve Ryan (1985), çocukluk yıllarında ebeveynlerinden daha fazla özerklik desteği alan ergenlerin daha özerk yönelimli olduklarını; Kağıtçıbaşı (2000) anne-baba kontrol yönelimli çocuk yetiştirme tutumunun çocukta özerklik gelişimini sınırlandırdığını; Kocaefe (2013) ise ebeveynler tarafından sağlanan özerklik desteğinin ergenlerin bilinçli farkındalık düzeyiyle pozitif, anne tarafından sağlanan özerklik desteğinin ise kaygı ve depresyon seviyesiyle negatif ilişkiye sahip olduğunu bulmuştur.

Ssosyal-duygusal özerklik açısından ele alındığında bu çalışmada öğretmenlerin, çocuklarda özerkliği etkileyen faktörlere yönelik sosyal çevre kategorisindeki görüşleri ile dolaylı da olsa benzer olarak Bayraktar (2011), öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile duygusal zekâları arasında pozitif bir ilişki bulmuş, arkadaş, aile ve öğretmenlerden alınan sosyal desteğin öğrencilerin duygusal zekâlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Şahin (2009), okul öncesi eğitime devam eden çocukların özerklik ve atılganlık düzeyi ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş, çocukların sosyal problem çözme becerileri arttıkça bir ölçüde özerklik ve boyutlarında da artış gösterdiğini saptamıştır.

Öğretmenler özerkliğin en çok fiziki koşullardan etkilendiğini vurgulayan ifadelerde bulunmuştur (%71.43). Özgan (2009), Kandır ve Çaltık (2006), Kalemci (1998) çalışmalarında, okul öncesi eğitim kurumlarında fiziki koşul ve araç-gereçlerin yeterli olmadığını tespit etmiştir. Bu çalışmada öğretmenler öğrenme ortamlarında çocuğun özerkliğini etkileyen faktörlere ilişkin genelde sınıfların çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, rahat hareket edebilecekleri, araç-gerecin yeterli olduğu bir ortam olması gerektiği konusunda hemfikir olmuştur. Okul öncesi kurumunun oyun ve çalışma alanlarının yeterli genişlikte olması, eğitici araç ve gereçler yönünden düzenlenerek bu konudaki yetersizliklerin giderilmesi sağlanmalıdır. Eğitim ortamının düzenlenmesi ve program hazırlığı okul-aile işbirliği içinde gerçekleşmelidir.

Mekanın kalitesi çocukların birbirleriyle olan ilişkilerinden, disiplin olaylarına, motivasyonlarından beklentilerine kadar birçok şeyi etkilemektedir. Sınıf ortamında merkezleri ayıran dolaplar, paravanlar ve duvarlar gibi dikey açıklık alanlarının konumu ve etkili kullanımı farklı etkinliklerin gerçekleşmesine fayda sağladığı gibi sınıf içerisinde estetik ve dekoratif bir ortamın oluşmasına da yardımcı olmaktadır (Kıldan ve Ahi, 2016). Çocuğun gelişiminde çevresinin önemli bir rolü bulunmakla birlikte çocuk çevresi ile etkileşime girdiğinde birçok farklı deneyimler kazanmakta ve bu deneyimlerde zeka kapasitesinin gelişimine önemli ölçüde destek sağlamaktadır. Piaget'e göre çocuk çevresi ile etkileşime girdikçe var olan zihinsel yapılarını geliştirir yeni şemalar oluşturur. Çocukların zihinsel yapılarını geliştirmek için çevresinde uyarıcı, dikkat çekici materyallerin bulunması çok önemlidir (Küçükkaragöz, 2005). Eğitim çalışmaları içinde oluşturulan fiziksel çevre koşulları çocukların dikkatini çekici, etkinliğe yönlendirici, çocukların nasıl bir etkinlik yapacakları konusunda mesaj verici bir özellik taşımaktadır. Sınıf ortamı içinde hazırlanan materyallerin dikkat çekici, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını destekleyici olması, çocuklara keşfetme, araştırma ve birbirleriyle arasında etkileşim kurma fırsatı vermesi etkinliklerin başarılı bir şekilde uygulanmasına katkı sağlamakta böylece çocuklar kendilerini rahat hissedip, rahat ifade edebilmektedir (Tok, 2011).

Öğretmenlerin, çocuklarda özerkliği geliştirmeye yönelik stratejilere ilişkin görüşlerinin, %32 oranında sosyal çevreye ilişkin stratejiler, %24 oranında kural koymak, %16 oranında fiziki çevreye ilişkin stratejiler, %16 oranında seçenek sunmak/karara dahil etmek,

%12 oranında ise sorumluluk vermek temalarında birleştiği görülmüştür. Öğretmenlerin çocuklarda özerkliği geliştirme konusunda en önemli strateji olarak sosyal çevreyi gördüğü, en düşük etkiye sahip olarak da sorumluluk vermeyi tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Oysaki özerklik gelişimi açısından küçük yaşlardan itibaren çocuklara verilen sorumluluklar büyük bir öneme sahiptir. Ayrıca evde ailesi tarafından sorumlu davranışlar gözlemleyen bir çocuk okulda da aynı davranışları uygulamaktadır. (http://www.gelisim.k12.tr/images/feimg/dokumanlar/sorumluluk_ocak2015_oo.pdf).

Bu çalışma, daha kapsamlı bir çalışmadan sadece bir kesit sunmaktadır. Kapsamlı çalışmada öğretmenlerin çocuklara daha çok sınıfın toplanması ve temizliği ile materyal dağıtımından sorumlu olmak gibi sorumluluklar verdiği görülmüştür. Çocuk görüşlerinden yola çıkarak yazarlar öğretmenlerin çocuklarda özerkliği destekleme adına onlara, plan yapma, planını gerçekleştirme, hedef belirleme, hedefine ulaşacak derecede motivasyona sahip olma ve gerekli performans sergileme, kendi kararları doğrultusunda kendini yönetme, problem oluşturma, problem çözme, sosyal sorumluluk konusunda fazla şans tanımadığı sonucuna ulaşmıştır (Yılmaz, 2018; Yılmaz ve Ölçer, 2017). Çocuğun sorumluluk sahibi bir birey haline gelebilmesi için aynı zamanda örnek bir yetişkine gereksinimi bulunmaktadır. (Yavuzer, 2017; Goldstein, 2007). Okul öncesi dönemde çocuğun sevgiye, güvene, çevresindekilere inanmaya, özgürlüğe, büyüdükçe bazı şeyleri kendi başına yapmaya ihtiyacı vardır. Küçük yaştan itibaren çocuğa, yaşına, yeteneğine ve cinsiyetine uygun görev ve sorumluluklar verilmesi çocuğun güven duygusunu pekiştirmektedir (Aydoğmuş ve diğ., 2003). Sorumluluğu öğretirken önemli olan çocuğu kendine özgü kişiliğe sahip bağımsız bir birey olarak kabul etmek ve onun hak ve özgürlüklerinin sınırlarını dengeli bir biçimde belirleyebilmektir (Aydoğmuş ve diğ., 2003). Yeşil (2003), sınıf ve aile ortamlarını, sorumluluk eğitimine uygunluğu açısından değerlendirmek ve çocuk davranışlarında sorumluluk bilincinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla ilköğretim seviyesindeki çocuklarla yaptığı çalışmada çocuk görüşlerine göre aile ortamının, sınıf ortamına göre sorumluluk eğitimine daha uygun olduğu (aynı zamanda Günay, 2005), öğretmen görüşlerine göre ise çocukların çoğunluğunun sorumluluk boyutunda yer alan davranışları yeterince gösteremediği ortaya çıkmıştır.

Daha önce vurgulandığı gibi öğretmenlerin çocuklarda özerkliği geliştirmeye yönelik stratejiler konusundaki görüşleri daha çok sosyal çevrenin etkisi üzerinde odaklanmıştır. Genelde bir çocuk kendisini başarılı hissetmesini sağlayacak, başarılı olamadığı zamanlarda iyi olduğu konusunda olumlu düşünmesini sürdürmeye yarayacak etkinlikler ve etkileşimler aramaktadır (Yavuzer, 2017). Sınıf ortamı, aile sıcaklığı ve anlayışı ile desteklenirse öğrenmeye karşı ilgi artar. Sevgi ve hoşgörünün kendini hissettirdiği eğitim ortamlarında başarısızlık bir korku olmaktan çıkar ve kabul edilebilir hale gelir. Böylece çocuklarda utanma, çekinme, küçük düşme ve cezalandırılma gibi kaygılar ortadan kalkar. Özerk bir eğitim ortamı çocukların cesaretlenmesine, yeteneklerini tanımasına ve geliştirmesine katkıda bulunur (Başar, 1999).

Çocuk gelişiminde en önemli süreçlerden biri olan toplumsallaşma, bireylerin özellikle de çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları süreçtir. Sürecin gerçekte doğumdan hemen sonra başlayıp bir insan yaşamı boyunca sürmesine karşın, etkilediği davranışların çoğu ilk çocukluk döneminde özellikle belirgin hale gelmektedir. Bunlar arasında anne-baba, çocuk-kardeşler, çocuk-yaşlılar arası etkileşimler vardır. Çocukların bağımlı davranış gösterme derecesi, disipline gereksinim duyma derecesi, disiplinin türü ve çocukların buna tepkisi, hepsi sosyalleşme süreciyle yakından ilişkilidir (Gander ve Gardiner, 2015).

Öğretmenlerin, çocuklarda özerkliği geliştirmeye yönelik stratejilere ilişkin görüşlerinin, %24 oranında “kural koymak” stratejisini oluşturduğu görülmüştür. Günlük yaşam içerisinde insanın davranışlarına yön vererek toplumsal hayatta düzenli işleyişi sağlayan

ilkeler olan kurallar, sosyal kurum olarak sınıf ortamlarında da sağlıklı bir şekilde eğitim öğretim işlevinin yerine getirilmesinde öğretmenler tarafından uygulanmaktadır. Bu kuralların çocuklarla tartışarak belirlenmesi çocuklara katılım duygusu verir ve bu da kuralları sürdürmek ve yaşatmak için daha istekli davranmalarını sağlar. Sınıf bir bütün olarak kuralların uygulanmasını kabul ettiği zaman kurallara uymayan çocuk, sınıfın ortak normlarını çiğnediğini, bu kuralların öğretmenin kararları olmadığını bilir (Arı, 2005).

İlköğretim birinci kademe öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada Günay (2005), öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kural oluşturmada güçlük çekmediğini, güçlük çekilen durumların ise çocukların bireysel farklılıkları, sınıfların kalabalık olması, yaptırım bulmak, ilgisizlik ve önem konusunda olduğunu; Kuralları uygulamada çekilen güçlüklerin de öğretmenlerin yanlış davranışlarından, farklı çevrelerden gelen çocukların bir sınıfta olmasından ve ailenin ilgisizliği ve eğitimsizliğinden kaynaklandığını tespit etmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumunda öğretmenin, çocuklarla birlikte, onların düzey ve bireysel özelliklerine uygun, takip edebilecekleri belirli sayıda kural oluşturmaya gerekmektedir. Merkezleri oluşturma ve yerleştirmede olduğu gibi çocukların kural koyma sürecine de aktif katılımı hem onların kurallara uyma hem de sınıfı sahiplenerek düzeni sağlama ve koruma konusunda daha dikkatli olmalarını sağlayacaktır.

Çocuk, iletişim kurulduğu andan itibaren kendi özgürlük sınırlarından haberdar edilmeli, bazı temel alışkanlık ve kuralları benimsemelidir. Çocuk sınırlarını bilirse, sınırları çizilmiş güvenli bir çevrede özgür bırakılırsa, yapmasına izin verilen ve verilmeyen durumlara ilişkin gelişim düzeyine uygun kurallara sahip olursa kendini daha güvende hissetmekte ve kendi kararlarını kendisinin aldığı, eylemlerini yönettiği özerk davranışlarda bulunabilmektedir (Ölçer, 2017).

Öğretmenlerin, çocuklarda özerkliği geliştirmeye yönelik stratejilere ilişkin görüşlerinin, %16 oranında “fiziki çevreye ilişkin stratejiler” teması altında toplandığı görülmüştür. Çocukların okul öncesi eğitimden en uygun şekilde yararlanabilmeleri, ihtiyaç duydukları her şeye ulaşabilmeleri, kendilerini rahat ifade edebilmeleri, yaratıcı düşünebilmeleri ve çevre hakkında merak duyabilmeleri oranında gerçekleşmektedir. Eğitim ortamlarının çok yönlü düşünmeye ortam sağlayacak, rahat hareket etme imkânı verecek düzeyde esnek ve güvenilir alanlar olması, eğitimden istenilen oranda yararlanılmasını sağlamaktadır (Özdemir ve diğ., 2007; Demiriz ve diğ., 2003; Zembat, 2006; Anderson ve diğ., 2002). Okul öncesi sınıf ortamı ve etkinlikler yapısalcı bir yaklaşımla, duygusal zeka ve çoklu zeka alanlarına uygun olarak çok amaçlı bir şekilde düzenlendiğinde çocuklar kendilerini daha rahat ifade etmekle birlikte kendilerine güven geliştirebilecek ve problem çözme, karar verme becerileri gelişecektir (Ölçer, 2010). Ayrıca eğitim ortamlarının farklı yaş gruplarına hitap edecek şekilde düzenlenmesi, her düzeydeki çocukların ulaşabilecekleri materyallerin hazırlanması gerekmektedir (M.E.B., 2006).

Okulöncesi eğitim kurumlarındaki eğitim ortamlarının düzenlenmesi çocukların gelişimlerini, davranışlarını, birbirleri ve çevreyle olan iletişimlerini etkilemektedir. Sınıf içerisindeki etkinlik alanları düzenlenirken malzemelerin bir bütünlük içinde düzenlenmeleri, çocukların özerk hareket edebilmelerini sağlayan, tehlikeli durumların oluşabilirliğini engelleyen tek katlı yapılar olması son derece önemli görülmektedir. Bu etkinlik alanlarının birbirleriyle etkileşimli bir özellik taşıması çocukların materyallere rahatlıkla ulaşabilmeleri, tüm materyallerin belli yerlerinin olması, materyallerin rahatlıkla bulunup kullanılması ise önemli bir faktördür (Baran ve diğ., 2007). Mekanın kalitesi çocukların birbirleriyle olan ilişkilerinden, disiplin olaylarına, motivasyonlarından beklentilerine kadar birçok şeyi etkilemektedir (Kıldan ve Ahi, 2016). Montessori’ye göre çocuklar en iyi öğrenmeyi zengin uyarıcılarla dolu ve özgür hissettikleri öğrenme ortamlarında yaparak ve keşfederek

gerçekleştirebilirler. Bu özgür ortam çocukların aynı zamanda öz disiplin -oto kontrol-kazanmalarını desteklemektedir (Kartal, 2008). Kaya (2000), okul öncesinde uygulanan farklı program ve etkinliklerin çocukların özerklik ve atılganlık düzeylerini etkilediğini incelemiş, okul, yaş ve cinsiyete göre özerklik düzeylerinde fark tespit etmiştir. Aktaş Arnas ve diğ., (2014), okul öncesi öğretmenlerinin tek yönlü ve kalıplaşmış etkinliklere yer verdiğini bulmuştur.

Öğretmenlerin, çocuklarda özerkliği geliştirmeye yönelik stratejilere ilişkin görüşlerinin, %16 oranında “Seçenek sunmak/karara dahil etmek” temasını oluşturduğu görülmüştür. Bireylerin seçim yapabildiklerinde daha yüksek motivasyona sahip oldukları ve daha iyi hissettikleri bilinmektedir. Ayrıca çocukların özerk seçimler yapmaları, onların psikolojik ihtiyaçları ve eğilimlerini gözlemlemek için öğretmenlere de olanak sağlamaktadır. Böylelikle yetişkinler, çocuğun nelere ilgi gösterip hangi aktivitelerde bulunduğunu gözlemleme olanağı bulmakta, çocuğu daha iyi değerlendirip öğrenme çevresinde ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli düzenlemeleri yapmada önemli ipuçları yakalamaktadır (Lillard, 2005; Torrence ve Chattin-McNichols, 2004). Çocuğa üzerinde çalışmak istediği etkinlik konusunda özgürlük tanımak son derece önemlidir. Bu özgürlük; çocuğu aktif kılan, öğrenmesinde insiyatif alma becerilerini geliştiren ve sorumluluk bilinci kazandıran bir nitelik taşır. Sonuçta çocuk, başkalarının deneyimleriyle kendini geliştirememektedir. Kendini en iyi şekilde geliştirebilmek, içindeki potansiyeli ortaya çıkarabilmek ve yeni deneyimlere ulaşabilmek için özgür olması gerekmektedir (Demiralp, 2014). Çocuğa gereksinim duyduğu özgürlüğü tanımak için öğretmenlerde bu anlayışın yerleşmiş olması aynı zamanda öğrenme ortamlarının da çocuğun özerkliğini destekleyici nitelikte düzenlenmiş olması gerekmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi eğitiminden yararlanan 6 yaş çocuklarının özerklik algıları ile öğretmenlerin çocuklarda özerkliği etkileyen faktörler ve özerkliği geliştirmeye yönelik stratejilere ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olan bu çalışmada, benzer koşullara sahip dört anaokulunun 6 yaş gruplarından 10’ar olmak üzere toplam 110 çocuk ve onların öğretmenlerinin görüşleri sorgulanmıştır. Olgu bilim deseninin kullanıldığı ve açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanan bu nitel çalışmada kategorisel tema analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların özgürlük kavramına ilişkin görüşlerinin, davranışsal, sosyal-duygusal ve bilişsel özerklik olmak üzere üç ana tema altında toplandığı, çocukların özgürlük kavramını, gelişim düzeylerine paralel olarak doğal kabul edilebilecek şekilde daha çok davranışsal özerklikle ilişkilendirdiği ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin okul öncesi öğrenme ortamlarında çocuğun özerkliğini etkileyen faktörlere yönelik görüşlerinin ise, yetişkin tutum ve davranışları, sosyal çevre ve fiziki koşullar olmak üzere üç tema oluşturduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çocukta özerkliği etkileyen faktör olarak en çok fiziki çevrenin düzenlenmesi hususunda hemfikir oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çocuklarda özerkliği geliştirmeye yönelik stratejilere ilişkin görüşleri incelendiğinde ise sosyal çevreye ilişkin stratejiler, fiziki çevreye ilişkin stratejiler, kural koymak, sorumluluk vermek, seçenek sunmak/ karara dahil etmek kategorilerinin ortaya çıktığı, çocuklarda özerkliği geliştirmeye yönelik öğretmen görüşlerinin daha çok sosyal çevreye ilişkin stratejiler kategorisinde birleştiği diğer bir deyişle özerkliği geliştirmeye yönelik stratejiler konusunda öğretmenlerin, yetişkin ve arkadaş ortamının önemi konusunda hemfikir olduğu görülmüştür.

Okul öncesi eğitim ortamlarında çalışan öğretmenlere ayrıca ebeveynlere, çocuklarda özerkliği geliştirecek stratejiler ve bunları hem ev ortamında hem de sınıflarda kullanabilmelerine ilişkin seminerler verilebilir. Okul öncesi eğitim ortamında çocukların özerkliğinin ortaya çıkmasında ve geliştirilmesinde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir.

Öğretmen, çocukların öğrenme sürecinde; hareket özgürlüğü, kendini yönetme, tercih, araştırma, girişkenlik, soru-sorma kendisi ve başkasının haklarını koruma gibi davranışlara fırsat vermelidir. Baskının, katı kuralların olmadığı eğitim modelleri denenmelidir.

Bu araştırma konusunda okul öncesi eğitim dönemine yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmada çocukların özerklik algısı demografik değişkenler açısından ele alınmamıştır. Cinsiyete göre özerklik gelişim süreci boylamsal çalışmalarla incelenebilir.

Çocuklarda özerklik algısı ile ebeveyn çocuk yetiştirme stilleri, anne-baba, öğretmen tutum, davranış, kişilik, mizaç özellikleri gibi değişkenler arasındaki ilişki incelenebilir. Bu çalışma, tek bir il ve belirli okullardaki altı yaş grubu çocuklar ve öğretmenler ile sınırlıdır. Bu sebeple farklı yerleşim birimlerinde farklı yaş grupları ile araştırmalar planlanabilir. Benzer bir araştırma ile okul öncesi eğitime devam eden ve okul öncesi eğitimden yararlanmayan çocukların özerklik algıları sorgulanarak karşılaştırma yapılabilir. Çocukların mizaç özellikleri ile özerklik algıları karşılaştırılabilir.

Bu çalışmanın en büyük sınırlılığı, veri toplama sürecinde gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler yanında gözlemlere yer verilmemiş olmasıdır. Okulöncesi dönemdeki çocukların yorum ve açıklamaları hem gelişim özelliklerinden dolayı hem yakın zamanda onları etkileyen olaylar ve çeşitli nedenlerle değişkenlik ve tutarsızlık gösterebilmektedir. Bu yüzden veri toplarken çocuklarla görüşme yanında sınıf içi gözlemlere de yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- AKTAŞ ARNAS, Y., ASLAN, D. ve GÜNAY BİLALOĞLU, R., 2014, *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi*, Vize Yayınevi, Ankara. ISBN: 9786054551361
- ALLEN, J. P., HAUSER, S. T., EICKHOLT, C., BELL, K. L., ve O'CONNOR, T. G., 1994, Autonomy and Relatedness in Family Interactions as Predictors of Negative Adolescent Affect, *Journal of Research on Adolescence*, 2(4), 535-552, <https://www.tandfonline.com/doi/> [Erişim Tarihi: 30 Temmuz 2017].
- ANDERSON, J., & HONNETH, A., 2005, Autonomy, Vulnerability, Recognition and Justice. In J. Christman & J. Anderson (Eds.), *Autonomy and the Challenges to Liberalism* (pp. 127-149), Cambridge University Press, New York, NY. Doi:10.1017/CBO9780511610325. 008. ANDERSON, H., ADAM, T., COLTMAN, P., COTTON, E., & DANIELS, R., 2002, Spinning the Plates: Organising the Early Years Classroom, in D. Whitebread (ed.) *Teaching and Learning in the London and Newyork*, Routledge.
- ARI, R., 2005, *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayınevi, Ankara.
- ASLAN, C., 2016, Özerk Benlikli Birey Yetiştirme Sürecinde Çağdaş Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarının Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı) Önemi, *Elementary Education Online*, 15(3), 723-741, <http://ilkogretim-online.org.tr> [Erişim Tarihi: 25 Temmuz 2016].
- AYDOĞMUŞ, K., BALTAŞ, A., ve BALTAŞ, Z., 2003, *Ana-Baba Okulu*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- BABADAĞ, K., 2001, Ekim-Kasım, Meslekleşme Ve Kadın, *I. Uluslararası & VIII. Ulusal Hemşirelik Kongresi*, Antalya.
- BANDURA, A., 1997, *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, Freeman, New York.
- BARAN, M., YILMAZ, A. ve YILDIRIM, M., 2007, Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Okul Öncesi Eğitim Yapılarındaki Kullanıcı Gereksinimleri Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu Örneği, *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 27-44.
- BAĞATIR, R., 2008, Çocukta Sanatsal Yaratıcılık İle Oyun Kavramlarının İlişkilendirilmesi, *Sözlü Bildiri*, 3. *Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu*, Eylül 2018, Ankara.
- BAŞAR, H., 1999, *Sınıf Yönetimi*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara. ISBN: 975.11.1704.6
- BAYHAN, P. ve ARTAN, İ., 2012, *Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- BAYMUR, F., 1994, *Genel psikoloji: Bilim Ve Kültür Eserleri Dizisi*, İnkılap Kitabevi, İstanbul. ISBN: 9751000972
- BAYRAKTAR, Ö., 2011, Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri ile Duygusal Zekaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- BECKERT, T. E., 2005, 'Fostering Autonomy in Adolescent: A Model of Cognitive Autonomy And Self-Evaluation' *Electronic Journal of The American Association of Behavioral and Social Sciences*, <https://www.researchgate.net/publication/282023761> [Erişim Tarihi: 11 Aralık 2016].
- BEN-ISHAI E., 2008, The Autonomy-Fostering State: Citizenship and Social Service Delivery, *Unpublished Doctoral Dissertation*, Michigan University, Michigan, USA, <http://citeseerx.ist.psu.edu/> [Erişim Tarihi: 17 Mart 2016].

- BERLIN, I., 1969, *Two Concepts of Liberty. From Four Essays on Liberty*, Oxford U. Press, N.Y., 122. <http://cactus.dixie.edu/> [Erişim Tarihi: 17 Mart 2016].
- BEYAZKÜRK, D., ANLIAK, Ş., ve DİNÇER, Ç., 2007, Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 13-26. www.academia.edu/ [Erişim Tarihi: 12 Temmuz 2018].
- BROWN, B.B., MOUNTS, N., LAMBORN, S. D., & Steinberg, L., 1993, Parenting Practices and Peer Group Affiliation in Adolescence, *Child Development*, 64, 467-482.
- CARVER, C., S., & SCHEIER, M., 2000 Autonomy of Self-Regulation, *Psychological Inquiry*, 11, 284-290.
- COLBY, A., KOHLBERG, L., GIBBS, J., & LIEBERMAN, M., 1983, A Longitudinal Study of Moral Judgment, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48, <http://psycnet.apa.org/record/1983-23133-001> [Erişim Tarihi: 17 Mart 2016].
- COLLINS, W. A., GLEASON, T., & SESMA, A., 1997, Internalization, Autonomy and Relationships: Development During Adolescence. In J. E. Grusec, & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and Children's Internalization of Values* (pp. 78-99). Wiley, New York. ISBN- 10: 0471123838
- CRESWELL, J.W., 2013, *Nitel Araştırma Yöntemleri* (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.), (ss.77-79), Siyasal Yayınları, Ankara. ISBN: 9789750240874
- CHIRKOV, V. I., RYAN, R. M., KIM, Y., & KAPLAN, U., 2003, Differentiating Autonomy from Individualism and Independence: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization of Cultural Orientations and Well-Being, *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 97-109.
- CRITTENEDEN, P.M., 1990, Internal Representational Models of Attachment Relationships, *Infant Mental Health Journal*, 11(3), 259-277.
- ÇETİN, F., BİLBAY, A. A., ve KAYMAK, D. A., 2001, Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler, Epsilon Yayıncılık, İstanbul. ISBN: 975331342-X
- DAVIS-KEAN, P. E., & SANDLER, H. M., 2001, A Meta-Analysis of Measures of Self-Esteem for Young Children: A Framework for Future Measures, *Child Development*, 72, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11405589> [Erişim Tarihi: 1 Mayıs 2017].
- DECI, E. L., & RYAN, R. M., 1985, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum Press, New York. ISBN: 978-1-4899-2271-7
- DECI, E. L., & RYAN, R. M., 2000, The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Determination of Behavior, *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- DEMİRALP, S., 2014, *Montessori ve Uygulamaları*, Nobel Yayıncılık, Ankara. Barkod: 9786051338927
- DEMİR, T. Ş., 2002, İlköğretim Öğrencilerinin Kültürel Etkinlikleri İle Özerklikleri Arasındaki İlişki, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- DEMİRİZ, S., KARADAĞ, A., ve ULUTAŞ, İ., 2003, *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı Ve Donanım*, Anı Yayıncılık, Ankara. ISBN: 9756956941
- DEREBOY, İ. F., 1993, *Kimlik Bocalaması; Anlamak, Tanımak, Ele Almak*, Özmert Ofset, Malatya. Ürün Kodu: 2278916.

- DOĞAN ÖMÜR, A., 2012, Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Özgürlük Kavramını Algılayışlarına İlişkin Bir Çalışma (İstanbul Örneği), *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DOLL, B., MURPHY, P., & SONG, S.Y., 2003, Their relationship between children's self-reported recess problems and peer acceptance and friendships. *Journal of School Psychology, 41*, 113-130. Doi:10.1016/S0022-4405(03)00029-3
- DOUVAN, E., & ADELSON, J., 1966, *The Adolescent Experience*, Wiley, New York, .
<https://onlinelibrary.wiley.com/> [Erişim Tarihi: 17 Mart 2016].
- DRISCOLL, R. J., WORTHINGTON, K. A., & HURRELL, J. J., Jr., 1995, Workplace Assault: An Emerging Job Stressor, *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 47*(4), 205-212, <http://dx.doi.org/10.1037/1061-4087.47.4.205> [Erişim Tarihi: 17 Mart 2016].
- EISENBERG, N., & MORRIS, A.S., 2004, Moral Cognitions and Prosocial Responding in Adolescence. In R. Lerner ve L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*, (2nd Edition, s. 155-188), Wiley ve Sons, New York.
- ERIKSON, E.H., 1968, *Identity: Youth and Crisis*, W.W. Norton & Company, Inc, New York, <https://scholar.google.com.tr/> [Erişim Tarihi: 13 Şubat 2016].
- FELDMAN S.S., & ROSENTHAL D., 1991, Age Expectations of Behavioral Autonomy in Hong Kong, Australian, and American Youth: The Influences of Family Variables and Adolescents' Values, *Int Journal Psychoanal Psy.*, 26, 1-23.
- FELDMAN S.S., & WOOD, D. N., 1994, Parents' Expectations for Pre Adolescent Sons' Behavioral Autonomy: A Longitudinal Study of Correlates and Outcomes, *Journal of Research on Adolescence (Lawrence Erlbaum)*, 4(1), 45-70.
- GAGNE, M., 2003, The Rol of Autonomy Support and Autonomy Orientation in Prosocial Behavior Engagement, *Motivation and Emotion*, 27(3), 199-223.
- GANDER, M. J., & GARDINER, H. W., 2015, *Çocuk Ve Ergen Gelişimi* (B. Onur ve N. Çelen, Çev.), İmge Kitabevi, Ankara. ISBN: 9789755330686
- GOLDMAN, J. A., 1981, Social Participation of Preschool Children in Same Versus Mixed-Age Groups, *Child Development*, 52, 644-650.
- GOLDSTEIN, R., 2007, *Zor Durumlarla Başa Çıkabilmek İçin Daha İyi Anne Daha İyi Baba Olmak*, Özgür Yayınları, İstanbul. ISBN:9789754472325
- GÜNAY, Y., 2005, İlköğretim Birinci Kademedeki Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Kurallarını Oluşturmada ve Uygulamada Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- HELMING, J., 2006, *European Dairy Policy in the Years to Come: Impact of Quota Abolition on the Dairy Sector*, Agricultural Economics Research Institute, The Hague, <http://library.wur.nl/WebQuery/wurpubs/fulltext/22126> [Erişim Tarihi:27 Mayıs 2016]
- HERGENHAHN, B. R., & OLSON, M. H., 2002, An Introduction to Theories of Personality, *Pearson Education*, Upper Saddle River Newjersay, USA. ISBN: 0130992267
- KAHNEMAN, D., & MILLER, D. T., 1986, Norm Theory: Comparing Reality to Its Alternatives, *Psychological Review*, 93(2), 136-153.
- KAĞITÇIBAŞI, Ç., 2000, *Kültürel Psikoloji: Kültür Bağlamında İnsan Ve Aile*, Evrim Yayınevi, İstanbul.

- KALEMCİ, F. ,1998, *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Çevre Düzenlemesi ve Çalışan Eğitimci Personelin Nitelikleri Yönünden İncelenmesi*, (1. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- KAMII, C., 1991, Toward Autonomy: The Importance of Critical Thinking and Choice Making, *School Psychology Review*, 20(4), 382-388, <http://psycnet.apa.org/record/> [Erişim Tarihi: 13 Mart 2017].
- KANDIR, A., ve ÇALTIK, İ., 2006, Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Okullarında Fiziksel Koşullarına Ve Sınıflarındaki İlgi Köşelerinin Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, *Mesleki Eğitim Dergisi*, 8(15), 40-62.
- KANT, I., 2009, *Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi*, (I. Kuçuradi, Çev.), TFK Yayınları, Ankara. ISBN:9789757748113
- KARTAL, H., 2008, *Geçmişten Günümüze Erken Çocukluk Eğitimi Uygulamaları*, Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa. Barkod: 9789758606771
- KAYA, A., 2000, Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Program ve Farklı Etkinliklerin Çocukların Özerklik (Otonomi) Ve Atılganlık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi, *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- KILDAN, A., ve AHİ, B., 2016, 48-60 Aylık Çocukların Öğretmen Kavramına Yönelik Algılarının Çizimler Aracılığıyla İncelenmesi, *Elementary Education Online*, 15(1), 77-90.
- Kişisel Gelişim Ve Rehberlik Birimi Bülteni*, 2015, Ocak, Kararlarımın sorumluluğunu alıyorum. <http://www.gelisim.k12.tr/> [Erişim Tarihi: 17 Mart 2016].
- KOCAEFE, T., 2013, The Relationship Between Autonomous Parenting Style, Mindfulness Level and Psychological Well-Being, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KÜÇÜKKARAGÖZ, H., 2005, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, B.Yeşilyaprak (Ed.), Pegem Yayıncılık, Ankara.
- LADD, G. W., & BURGESS, K. B., 1999, Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70(4), 910-929. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1467-8624.00066> [Erişim Tarihi: 11 Eylül 2017].
- LILLARD, S. A., 2005, *Montessori: The Science Behind the Genius*. Oxford University Press, USA. ISBN: 019536936X
- LÜLE, A. R., 2002, *Lise Mezunu Olup Üniversiteye Hazırlanan Ergenlerin Özerklik Düzeyleri ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- MARSH, H. W., & HAU K-T., 2006, Big-Fish-Little-Pond-Effect on Academic Self-Concept, *American Psychologist*, 58(5), 364-376.
- M.E.B., 2006, *Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- MENDEZ, J. L., FANTUZZO, J., & CICHETTI, D., 2002, Profiles of social competence among low-income African-American preschool children. *Child Development*, 73(4), 1085-1100. <https://www.jstor.org/stable/pdf/3696272.pdf?refreqid=excelsior%3A3a2693529e2cd3257cb74561280c716d> [Erişim Tarihi: 11 Eylül 2017].

- MORSÜNBÜL, Ü., 2011, Ergenlikte Özerkliği ve Kimlik Biçimlenmesinin Öznel İyi Oluş Üzerindeki Etkisi, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MUSAAĞAOĞLU, C., 2004, Ergenlik Sürecinde Özerkliği Gelişimi İle Algılanan Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- NITZCH, C., 2003, *Sinirlerinize Hâkim Olun*, Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- NOOM, M. J., 1999, *Adolescent Autonomy: Characteristic and Correlates*, Delft, Eburon. ISBN:90516674189789051667417
- NOOM, M. J. DEKOVIC, M., & MEEUS, W., 1999, Autonomy, Attachment and Psychosocial Adjustment During Adolescence: A Double-Edged Sword?, *Journal of Adolescence*, 22, 771-783. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10579889> [Erişim Tarihi: 17 Mart 2016].
- NOOM, M. J. DEKOVIC, M., & MEEUS, W., 2001, Conceptual Analysis and Measurement of Adolescent Autonomy, *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 577-595, <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1010400721676> [Erişim Tarihi: 17 Mart 2016].
- ÖLÇER, S., 2010, *Okulöncesi Eğitime Giriş, Okulöncesi Eğitim Kurumunun İç-Dış Mekan Özellikleri Ve Eğitimsel Düzenlemeler*, D. Ekiz (Ed.), (1. Baskı). (s. 99-162), Lisans Yayıncılık, İstanbul. ISBN: 978-605-4350-21-6
- ÖLÇER, S., 2017, *Yüksek Lisans Ders Notları*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı, Burdur.
- ÖZDEMİR, S., BACANLI, H., ve SÖZER, M., 2007, *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Sistemi İçin Temel Sorunlar Ve Çözüm Önerileri*, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara. ISBN:978-9944-5128-3-1
- ÖZDOĞAN, B., 2014, *Çocuk Ve Oyun*, Anı Yayıncılık, Ankara. ISBN:9786055213640
- ÖZGAN, H., 2009, An Evaluation Related with Preschool Education in Turkey. *World Applied Sciences Journal*, 7(3), 312-319.
- PARRA, A., & OLIVA, A., 2009, A Longitudinal Research on the Development of Emotional Autonomy During Adolescence, *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 66-75.
- POMERANTZ, E. M., & RUBLE, D. N., 1998, The Role of Maternal Control in the Development of Sex Differences in Child Self-Evaluative Factors, *Child Development*, 69(2), 458-78, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9586219> [Erişim Tarihi: 17 Mart 2016].
- PRINSTEIN, M. J., CHEAH, C. S. L., & GUYER, A. E. (2005). Peer victimization, cue interpretation, and internalizing symptoms: Preliminary concurrent and longitudinal findings for children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 11-24. <http://mitch.web.unc.edu/files/2013/10/Prinstein-Cheah-and-Guyer-2005.pdf> [Erişim Tarihi: 11 Eylül 2017].
- RYAN, R., & CONNELL, J., 1989, Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains, *Journal of Personality and Social Psychology*, 57.

- RYAN, R. M., & DECI, E. L., 2000, Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being, *American Psychologist*, 55, 68–78.
- RYAN, R. M., LA GUARDIA, J. SOLKY-BUTZEL, J., CHIRKOV, V., & KIM, Y., 2005, On the Interpersonal Regulation of Emotions: Emotional Reliance Across Gender, *Relationships and Cultures*. 12.
- RYAN, R. M. & LYNCH, J. H., 1989, Emotional Autonomy Versus Detachment: Revisiting the Vicissitudes of Adolescence and Young Adulthood, *Child Development*, 60, 340–356.
- SCHWARTZ, S., 1974, A Survey of Guiding Principles, The Nature of Human Values by Rokeach, *Sciences New Series*, 186, 436-437.
- SESSA, F.M., & STEINBERG L., 1991, Family Structure and the Development of Autonomy During Adolescence, *J. Early Adolescence*, 11, 38- 55.
- STEINBERG L., 1993, Autonomy, Conflict, and Harmony in the Family Relationship. In S. S. Feldman, & G. R. Elliott (Eds.). *At the Threshold: The Developing Adolescent*, Harvard University Press, Cambridge, MA. ISBN:0674050363
- STEINBERG, L., & SILVERBERG, S. B., 1986, The Vicissitudes of Autonomy in Early Adolescence, *Child Development*, 57, 841- 851.
- STEINBERG, S., 2007, *Ergenlik* (F. Çok, Çev.), İmge Kitabevi, Ankara. ISBN: 9789755335292
- SZEWCZYK-SOKOLOWSKI, M., BOST, K. K., & WAINWRIGHT, A. B., 2005, Attachment, temperament and preschool children's peer acceptance. *Social Development*, 14(3), 379-397. Doi: 10.1111/j.1467-9507.2005.00307.x [Erişim Tarihi: 11 Eylül 2017].
- ŞAHİN, Z., 2009, Çocukların Psiko-Sosyal Problem Çözme Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- TOEPFER, S. M., 2001, A Multi-Method Anaysis of Family Systems: Emotional Autonomy in Young Adulthood as Related to Oral Dependency, Family Intrusiveness, and Perceived Social Support, *Unpublished Doctoral Dissertation*, The Ohio State University, Ohio, <https://etd.ohiolink.edu/> [Erişim Tarihi: 21 Ağustos 2016].
- TOK, Ş., 2011, Öğretimin Yönetimi. H. Kıran (Ed.), *Sınıf Yönetimi, içinde*, 83-123, Anı Yayıncılık, Ankara.
- TORRENCE, M., & Chattin-Mcnichols, J., 2004, Montessori Education Today, (Eds. Jaipaul L. Roopnarine & James E. Johnson), *Approaches To Early Childhood Education* içinde, (4th Edition), Pearson Merrill Prentice Hall, New Jersey, s. 363-391. ISBN:0131408119
- VAN MANEN, M., 1990, *Researching Lived Experience*, SUNY Press, New York. ISBN:0-7914-0425-0
- WEHMEYER, M., 1999, A Functional Model of Self-Determination: Describing Development and Implementing Instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-62.
- WOOD, J. J., COWAN, P. D., & BAKER, B. L., 2002, Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(1), 72-88. Doi: 10.1080/00221320209597969 [Erişim Tarihi: 08 Ekim 2017].
- YAVUZER, H., 1998, *Ana-Baba Ve Çocuk*, Remzi Kitabevi, İstanbul. ISBN:978-975-14-0397-1

- YAVUZER, H., 2017, *Çocuk Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul. ISBN: 9789751416445
- YEŞİL, R., 2003, Sorumluluk bilincinin gelişmesine okul ve ailenin etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 175-183.
- YILMAZ, G., 2018, Okul Öncesi Öğrenme Ortamlarında Çocuğun Özerkliğini Geliştirmek: Öğretmen ve Çocukların Görüşleri, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- YILMAZ, G. ve ÖLÇER, S., 2018, Okul Öncesi Eğitiminden Yararlanan Altı Yaş Çocuklarında Özerklik Algısı, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özel Sayısı, 22(3), 176-207, <http://dergipark.gov.tr/tsadergisi/> [Erişim Tarihi: 30 Ağustos 2018].
- YILMAZER, Y., 2007, Anne-Baba Tutumları İle İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Özerkliklerinin Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ZEMBAT, R., 2006, *Okul Öncesi Programı Uygulama Rehberi: Ne yapıyorum? Neden Yapıyorum? Nasıl Yapmalıyım?*, Ya-Pa yayınları, İstanbul. ISBN:9789754248777

