
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

KATILIM TEMELLİ ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ PROGRAMININ YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLER VE ÜSTBİLİŞSEL BECERİLERE ETKİSİ

Pelin Pekince

DOKTORA TEZİ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MART, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Pelin

Soyadı: Pekince

Bölümü: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Katılım Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Programının Yürütücü İşlevler ve Üstbilişsel Becerilere Etkisi

İngilizce Adı: The Effect of Participation-Based Early Childhood Education Program on Executive Functions and Metacognitive Skills

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazarın Adı Soyadı: Pelin PEKİNCE

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Pelin PEKİNCE tarafından hazırlanan "Katılım Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Programının Yürütücü İşlevler ve Üstbilişsel Becerilere Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Neslihan AVCI
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Başkan: Prof. Dr. Fatma Tezel ŞAHİN
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Prof. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Doç. Dr. Fatma Elif KILINÇ
Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi ……

Üye: Doç. Dr. H. Özlen DEMİRCAN
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ……

Tez Savunma Tarihi: 18.03.2022

Bu tezin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü ……

TEŞEKKÜR

Doktora sürecim boyunca bilimsel bakış açısı, motivasyonu ve etik akademisyen ışığıyla bana ilham veren, yol gösteren, çocuklarla çalışmanın inceliklerini öğreten, araştırma yapma sürecini keyifle yaşamamı ve katılımcı çocuk anlayışımı bir hayat görüşü olarak benimsememi sağlayan, zorlu sürecimin her aşamasında danışman kimliğinin ötesinde verdiği emek ve destekle yanımda olan kıymetli tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Neslihan AVCI hocama teşekkür ve şükranlarımı sunarım.

Hayatımın her sürecinde olduğu gibi araştırma sürecim boyunca da görüşleriyle beni her zaman yönlendiren ve yüreklendiren sevgili kuzenim Dr. Öğrt. Üyesi H. Gül KURUYER'e teşekkürü borç bilirim.

Doktora sürecim boyunca hiçbir desteğini esirgemeyen, beraber çalışmaktan her zaman çok keyif aldığım, mesai arkadaşının ötesinde dostlarım olan Müge KUNT ve Berrin SOMER ÖLMEZ'e, çalışmamda hiçbir desteğini esirgemeyen Songül ZORBAY VAROL'a, Zeynep Nur AYDIN KILIÇ'a, Sami PEKTAŞ'a ve Semih KAYNAK'a teşekkür ederim.

Katılımcı grubumda yer alan öğretmenlere, çocuklara ve ailelerine, pandemi sürecinde olmamıza rağmen desteklerini esirgemedikleri için gönülden teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak tüm hayatım boyunca olduğu gibi araştırma süresince bana destek olan annem Azize PEKİNCE'ye, babam Vahdet PEKİNCE'ye, ablam Vildan PEKİNCE DÜZ'e ve yeğenim Civan DÜZ'e sonsuz teşekkür ederim.

KATILIM TEMELLİ ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ PROGRAMININ YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLER VE ÜSTBİLİŞSEL BECERİLERE ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Pelin Pekince

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mart, 2022

ÖZ

Bu araştırmada, katılım temelli erken çocukluk eğitim programının çocukların yürütücü işlevler ve üstbilişsel becerilerin gelişimine etkisinin incelenmesi ve program sürecinde çocukların, araştırmacının, öğretmenlerin ve ailelerin katılım deneyimlerinin resmedilmesi amaçlanmıştır. Araştırma karma yöntem desenlerinden müdahale deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını belirlemek için ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Eğitim ve kontrol grupları için belirlenen ölçüt, çocuk katılımı anlayışının düşük olmasıdır. Çocuk katılımının düşük olduğu belirlenen sınıflar aday sınıflar olarak seçilmiş, yapılan gözlemler sonucunda katılım basamağı düşük olan sınıflar eğitim ve kontrol grupları olarak belirlenmiştir. Eğitim 1 grubu ve kontrol grubundaki bütün çocuklar çalışmaya dahil olmuş, Eğitim 2 grubundaki 3 sınıfın her birinden kurayla 7 çocuk seçilmiş ve toplam 21 çocuk Eğitim 2 grubu olarak belirlenmiştir. Eğitim 1grubunda araştırmacı ve öğretmen beraber çalışmış, Eğitim 2 grubunun öğretmenleriyse çalışmaları kendileri yürütmüşlerdir. Eğitim 1ve Eğitim 2 gruplarının öğretmenlerine, Koran (2017) tarafından geliştirilen Çocuk Katılımı Eğitim Programı (ÇOKEP) uygulanmıştır. Eğitim gruplarında, çocukların merak ve ilgileri doğrultusunda şekillenen, öğrenme süreçlerinin planlanması ve yürütülmesinde aktif oldukları katılım temelli bir erken çocukluk eğitim programı olan "Katılımcı Çocuk Serüveni Programı" uygulanmıştır. 11Mart 2020 tarihinde Covid 19 Pandemi sürecinin başlamasıyla uygulama sürecinin ikinci bölümü olan "Evde Katılım Okulu" çevrimiçi programı başlamış, çocuklar ve aileleri bu sürece dahil olmuştur. Pandemi sürecinde kontrol grubu ve Eğitim 2 grubundaki bir öğretmen çalışmadan çıkmış ve çalışmaya Eğitim 1grubunun öğretmeni, bu öğretmenin sınıfına dahil olan 15 çocuk ve aileleri, Eğitim 2 grubundan 2 öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıfına dahil olan 10 çocuk ve

aileleriyle devam edilmiştir. Program öncesi ve sonrasında; çocuk katılımını değerlendirmek için Koran (2017) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği", üstbilişsel becerileri değerlendirmek için Bryce ve Whitebread (2012) tarafından geliştirilen, Pekince ve Avcı (2021) tarafından uyarlanan "Tren Rayı Görevi", çalışma belleğini değerlendirmek için Özgür-Yılmaz (2016) tarafından geliştirilen "Çalışma Belleği Ölçeği (ÇBÖ)", bilişsel esneklik becerilerini değerlendirmek için Jacques ve Zelazo (2001) tarafından geliştirilen ve Şahin (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Nesne Seçiminde Esneklik Görevi", önleyici kontrol ve duygu düzenleme becerilerini değerlendirmek için Pekince, Şallı-İdare ve Avcı (2021) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Çocukları için Önleyici Kontrol ve Duygu Düzenleme Görevi" kullanılmış ve katılımcıların ön test son test puan farklılaşmalarını değerlendirmek üzere Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği puanlarında, Çalışma Belleği Ölçeği'nin toplam puanında, Sözel Bellek alt boyutu toplam puanında ve bu boyuta ait alt alan olan Sözel Kısa Süreli Bellek toplam puanında, Sözel Kısa Süreli Bellek alt alanının Rakam Hatırlama ve Sözcük Hatırlama alt ölçeklerinde ve Sözel Çalışma Belleği alt alanına ait Geriye Rakam Hatırlama alt ölçeğinde Eğitim 1grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Nesne Seçiminde Esneklik Görevi'nin Bilişsel Esneklik alt boyutunda, Önleyici Kontrol ve Duygu Düzenleme Görevi'nin, Önleyici Kontrol alt boyutunun yasak oyuncak alt alanında, Duygu Düzenleme alt boyutunun duyguları anlama alt alanında Eğitim 1grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Eğitime katılan öğretmenler ve ailelerle eğitim bitiminden sonra bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcı Çocuk Serüveni sonrasında öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, öğretmenlerin görüşleri; "Çocuk Katılımı Açısından, Çocuk Açısından, Program Açısından, Öğretmen açısından, Sınıf Yönetimi Açısından ve Aile Açısından" kategorilerinde ele alınmıştır. Evde Katılım Okulu Programı'ndan sonra ailelerin Evde Katılım Okulu sürecine yönelik görüşleri "Evde Katılım Okulunda Çocuk, Evde Katılım Okulunda Aile ve Evde Katılım Okulu Uygulama Süreci" olmak üzere üç kategori altında incelenmiştir. Evde Katılım Okulu Programı'ndan sonra öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin görüşleri "Evde Katılım Okulunda Öğretmenin Katılım Deneyimleri, Öğretmenin Gözünden Çocukların Katılım Deneyimleri, Öğretmenin Gözünden Ebeveynlerin Katılım Deneyimleri" kategorilerinde ele alınmıştır. Sonuç olarak, çocuk katılımı içeren eğitim ortamlarının çocukların katılım deneyimlerini, yürütücü işlev ve üstbilişsel becerilerini desteklediği tespit edilmiştir. Ayrıca bu programın ailelerin ve öğretmenlerin çocuk katılımı anlayışlarını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, Çocuk Gelişimi, Çocuk Hakları, Çocuk Katılımı, Üstbilişsel Beceriler, Yürütücü İşlevler, Çalışma Belleği, Önleyici Kontrol, Bilişsel Esneklik, Aile Katılımı

Sayfa Adedi : 275

Danışman : Prof. Dr. Neslihan AVCI

THE IMPACT OF THE PARTICIPATION BASED EARLY CHILDHOOD EDUCATION PROGRAM ON EXECUTIVE FUNCTIONS AND METACOGNITIVE SKILLS

(Ph. D Thesis)

Pelin Pekince

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

March, 2022

ABSTRACT

This study aimed at examining the impact of participation-based early childhood education program on the development of children's executive functions and metacognitive skills and depicting the participation experiences of children, researchers, teachers, and families during this process. By employing intervention method, the study was carried out within mixed method design and to determine the participants criterion sampling was adopted. The criterion set for the intervention and control groups is the low understanding of children's participation. Correspondingly, classes with low participation of children were selected as possible participant classes, and as a result of subsequent observations, classes with low children participation levels were determined as intervention and control groups. All the children in the Intervention Group 1 and the Control Group were included in the study, 7 children were selected by lot from each of the 3 classes in the Intervention Group 2, and a total of 21 children were determined as the Intervention Group 2. The Child Participation Training Program (CPTP) developed by Koran (2017) was applied to the teachers of the Intervention Group 1 and Intervention Group 2. In the Intervention Group 1, the researcher and the teacher carried out the study collaboratively, whereas the teachers in the Intervention Group 2 administered the study only by themselves. The "Participatory Child Adventure Program", which is a participation-based early childhood education program that is constructed in line with the curiosity and interests of the children and in which they are active in the planning and execution of the learning processes, was implemented in the intervention groups. With the start of the Covid 19 Pandemic on March 11, 2020, the "Participation School at Home" online program, which is the second phase of the intervention process, started. Therefore, children and their families were involved in "Participation School at

Home" process. During the pandemic, a teacher in the Control Group and Intervention Group 2 left the study and the study continued with the teacher of the Intervention Group 1, 15 children included in this teacher's class and their families, 2 teachers from the Intervention Group 2, and 10 children included in these teachers' class and their families. Before and after the intervention program; the "Preschool Classroom Participation Right Scale" developed by Koran (2017) to evaluate child participation, the "Train Track Task" developed by Bryce and Whitebread (2012) and adapted by Pekince and Avcı (2021) to evaluate metacognitive skills, the "Working Memory Scale (WMS)" developed by Özgür-Yılmaz (2016) to evaluate working memory, the "Flexible Item Selection Task" developed by Jacques and Zelazo (2001) and adapted into Turkish by Şahin (2015) to evaluate cognitive flexibility skills, "Inhibitory Control and Emotion Regulation Task for Preschool Children" developed by Pekince, Şallı-İdare, and Avcı (2021) were used to evaluate inhibitory control and emotion regulation skills. The Mann-Whitney U test was applied to evaluate the participants' pre-test and post-test score differences. The analysis of the study demonstrated that there was a significant difference between the Intervention Group 1 and the Intervention Group 2 scores in the Preschool Classroom Participation Right Scale, in the total score of the Working Memory Scale, in the total score of the subscales of the Verbal Memory, and the total score of the Verbal Short-Term Memory, which is the subdomain of this subscale, and there was a significant difference between these groups in the Digit Recall and Word Recall subscales of the subdomain Verbal Short-Term Memory and the Backward Digit Recall subscale of the subdomain Verbal Working Memory. There was also a significant difference between the Intervention Group 1 and 2 in the subscale Cognitive Flexibility of the Flexible Item Selection Task, and in the subdomain forbidden toys of the subscale Inhibitory Control and subdomain understanding emotions of the subscale Emotion Regulation of the Inhibitory Control and Emotion Regulation Task. After completing the intervention program, semi-structured interviews were conducted individually with the participated teachers and families. Upon implementing the Participatory Child Adventure, teachers' opinions gathered from the conducted semi-structured interviews were categorized as the following: from the perspectives of "Child Participation, Child, Program, Teacher, Classroom Management, and Parents". After the Participation School at Home, parents' opinions regarding the process of Home Participation School were considered under three categories: "Child in Participation School at Home, Parents in Participation at Home School and Administration Process of Participation at Home School". On the other hand, the teachers' opinions for Home School Program were considered in the categories of "Teacher's Participation Experiences in Participation at Home School, Children's Participation Experiences from the Teacher's Perspective, and Parents' Participation Experiences from the Teacher's Perspective". To conclude, it has been determined that learning environments consisting of child participation support children's participation experiences, executive function, and metacognitive skills. Furthermore, it was concluded that this intervention program supports parents' and teachers' understanding of child participation.

Key Words: Early Childhood Education, Preschool Education, Child Rights, Child Participation, Metacognitive Skills, Executive Functions, Working Memory, Inhibitory Control, Cognitive Flexibility, Parents Participation

Page Number: 275

Supervisor: Associate Professor Neslihan AVCI

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

TEŞEKKÜR iv

ÖZ v

ABSTRACT vii

İÇİNDEKİLER ix

TABLOLAR LİSTESİ xv

ŞEKİLLER LİSTESİ xvii

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

Problem durumu 1

Araştırmanın Amacı 5

Alt amaçlar 5

Araştırmanın Önemi 6

Varsayımlar 8

Sınırlılıklar 8

Tanımlar 9

BÖLÜM II **11**

KAVRAMSAL ÇERÇEVE **11**

Çocuk Katılımı **11**

Katılım Hakkının Olumlu Etkileri **13**

Katılımın Nitelikleri **16**

Ailede Katılım Hakkı **18**

Eğitim ve Okul Ortamlarında Katılım Hakkı **21**

Katılım Süreçlerinde Öğretmenin Rolü ***25***

Erken Çocukluk Döneminde Çocuk Katılımı ***29***

Çocuk ve Genç Katılımının Ekolojik Modeli **33**

Arnstein'in Vatandaş Katılımı Merdiveni Modeli **35**

Hart'ın Katılım Merdiveni Modeli **36**

Phil Treseder'ın Katılım Dereceleri Modeli **38**

Harry Shier'in Katılım Yolları Modeli **40**

Yürütücü işlevler **42**

Barkley'in Yürütücü İşlev Modeli **45**

Zelazo'nun Yürütücü İşlev Modeli **46**

Diamond'ın Yürütücü İşlev Modeli **47**

Dawson ve Guare'nin Yürütücü İşlev Modeli **48**

Kaufman'ın Yürütücü İşlev Modeli **49**

Çalışma Belleği **51**

Önleyici Kontrol **53**

Bilişsel Esneklik **56**

Yürütücü İşlev Becerilerinin Gelişimi **59**

Üstbilişsel Beceriler **63**

Üstbilişsel Becerilerin Gelişimi **66**

Yürütücü İşlevler ve Üstbiliş İlişkisi 70

BÖLÜM III 73

YÖNTEM 73

Araştırmanın Modeli 73

Araştırmanın Deseni 73

Katılımcılar ve Ortam 75

Eğitim ve Kontrol Grupları 75

Eğitim Gruplarında Bulunan Öğretmenler ve Çocukların Demografik Bilgileri 79

Araştırmacının Rolü 81

Eğitim 1 Grubunda Araştırmacının Rolü 81

Eğitim 2 Grubunda Araştırmacının Rolü 82

Öğretmenin Rolü 82

Eğitim 1 Grubunda Öğretmenin Rolü 83

Eğitim 2 Grubunda Öğretmenin Rolü 83

Araştırmacı Olarak Ebeveynin Rolü 84

Pandemi Öncesi 84

Pandemi Sonrası 84

Tez Danışmanının Rolü 85

Araştırma Ortamı 85

Çalışmada Dikkate Alınan Etik İlkeler 86

Veri Toplama Araçları 87

Nicel Veri Toplama Araçları 88

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği 88

Tren Rayı Görevi 89

Çalışma Belleği Ölçeği 90

Nesne Seçiminde Esneklik Görevi *91*

Önleyici Kontrol ve Duygu Düzenleme Görevi *92*

Önleyici Kontrol Görevi *92*

Duygu Düzenleme Görevi *93*

Nitel Veri Toplama Araçları **95**

Gözlem Kayıtları *95*

Araştırmacı Günlüğü *96*

Öğretmen görüşmeleri *96*

Ebeveyn Görüşmeleri *97*

Destekleyici Veriler *97*

Eğitim Programları **97**

Eğitim Programına Dayanak Oluşturan Kuram ve Yaklaşımlar **98**

Veri Toplama Süreci **101**

Öntest ve Sontest Verilerinin Toplanması **102**

Eğitim Programının Uygulanması **103**

Çocuk Katılımı Eğitim Programı (ÇOKEP) *104*

Katılımcı Çocuk Serüveni Eğitim Programı *105*

Evde Katılım Okulu Eğitim Programı *107*

Verilerin Analizi **109**

Nicel Verilerin Analizi **109**

Nitel Verilerin Analizi **110**

Karma Araştırmalarda Geçerlik/Meşruluk **114**

Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği-İnandırıcılığı ve Aktarılabilirliği **116**

Nicel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği **118**

BÖLÜM IV **121**

BULGULAR **121**

Araştırmacının ve Öğretmenlerin Katılım Deneyimlerine İlişkin Bulgular.....122

Eğitim 1 Grubunda Araştırmacının Katılım Deneyimlerine İlişkin Bulgular 122

Öğretmenlerin Çocuk Katılımı Deneyimlerine İlişkin Bulgular 129

Evde Katılım Okulu Sürecinde Ailelerin ve Öğretmenlerin Katılım Deneyimlerine İlişkin Bulgular.....139

Evde Katılım Okulu Sürecinde Eğitim 1 ve Eğitim 2 Grubundaki Ailelerin Çocuk Katılımı Deneyimlerine İlişkin Bulgular 139

Evde Katılım Okulu Sürecinde Eğitim 1 ve Eğitim 2 Grubundaki Öğretmenlerin Çocuk Katılımı Deneyimlerine İlişkin Bulgular 148

Çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular.....152

Çocukların Katılım Deneyimlerine İlişkin Nitel Bulgular 153

Çocukların Çalışma Belleği Puanlarına İlişkin Bulgular.....154

Çocukların Bilişsel Esneklik Puanlarına İlişkin Bulgular 158

Önleyici Kontrol ve Duygu Düzenleme Görevine İlişkin Bulgular 159

Üstbilişsel Becerilere İlişkin Bulgular 160

BÖLÜM V 167

SONUÇ VE TARTIŞMA.....167

Katılımcı Çocuk Serüveni Programı Sürecinde Araştırmacının ve Öğretmenlerin Katılım Deneyimleri.....167

Katılımcı Çocuk Serüveninde Araştırmacının Katılım Deneyimleri 167

Katılımcı Çocuk Serüveninde Öğretmenlerin Katılım Deneyimleri 171

Evde Katılım Okulu Sürecinde Ebeveynlerin ve Öğretmenlerin Katılım Deneyimleri 182

Evde Katılım Okuluna İlişkin Ailelerin Katılım Deneyimleri 183

Evde Katılım Okuluna İlişkin Öğretmenlerin Katılım Deneyimleri.....189

Katılım Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Programı'nda (Katılımcı Çocuk Serüveni+ Evde Katılım Okulu) Çocukların Katılım Anlayışları 194

Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri (Çalışma Belleği, Bilişsel Esneklik ve Önleyici Kontrol) 203

Çocukların Üstbilişsel Becerileri 208

Öneriler 210

Araştırmacılara Yönelik Öneriler 210

Uygulamaya Yönelik Öneriler 211

KAYNAKLAR 213

EKLER 263

EK 1. Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni 264

EK 2. Gazi Üniversitesi Etik Komisyon İzni 265

EK 3. Aile Aydınlatılmış Onam Formu 266

EK 4. Bilgilendirilmiş Çocuk Onam Formu 267

EK 5. Nesne Seçiminde Esneklik Görevi Kullanma İzni 268

EK 6. Çalışma Belleği Kullanıcı Sertifikası 269

EK 7. Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği İzni 270

EK 8. Katılımcı Çocuk Serüveni Programı İçeriği 271

EK 9. Evde Katılım Okulu Programı İçeriği 274

EK 10. Örnek Gönderi İçeriği 275

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Katılımcı Uygulamalar Çerçevesinin İçeriği* 18

Tablo 2. *Dawson ve Guare'nin Yürütücü İşlev Modeli* 48

Tablo 3. *Yürütücü İşlev Becerilerinin Gelişimi* 62

Tablo 4. *Eğitim 1 ve Eğitim 2 Gruplarında Katılımın İhlal Edildiği Durumlar* 77

Tablo 5. *Eğitim 1 ve Eğitim 2 Gruplarından Toplanan Verilerde Katılımın Desteklendiği Durumlara İlişkin Bulgular* 78

Tablo 6. *Eğitim 1 ve Eğitim 2 Gruplarından Toplanan Verilerde Etkinliklerin Katılım Düzeyine İlişkin Gözlem* 79

Tablo 7. *Eğitim Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Bilgileri* 79

Tablo 8. *Eğitim 1 ve Eğitim 2 Grubundaki Çocukların Demografik Bilgileri* 80

Tablo 9. *Çalışma Belleği Ölçeği (ÇBÖ) Bileşenleri* 90

Tablo 10. *Çocuk Katılımı Eğitim Programı'nın (ÇOKEP) Modülleri* 105

Tablo 11. *Katılımcı Çocuk Serüveni Eğitim Programı* 107

Tablo 12. *Evde Katılım Okulu Eğitim Programı* 108

Tablo 13. *Eğitim 1 Grubuna 6 Hafta Boyunca Uygulanan Katılımcı Çocuk Serüveni Eğitim Programı Etkinliklerinde Katılımın Nitelikleri ve Basamakları* 123

Tablo 14. *Çocuk Katılımı Uygulamaları* 129

Tablo 15. *Çocuk Açısından Çocuk Katılımı Uygulamaları* 131

Tablo 16. *Program Açısından Çocuk Katılımı Uygulamaları* 133

Tablo 17. *Öğretmen Açısından Çocuk Katılımı Uygulamaları* 135

Tablo 18. *Sınıf Yönetimi Açısından Çocuk Katılımı Uygulamaları* 137

Tablo 19. *Aile Açısından Çocuk Katılımı Uygulamaları* 138

Tablo 20. *Evde Katılım Okulu'nda Çocuk Kategorisi* 140

Tablo 21. *Evde Katılım Okulu'nda Aile kategorisi* 143

Tablo 22. *Evde Katılım Okulu Uygulama Süreci Kategorisi* 146

Tablo 23. *Evde Katılım Okulu Sürecinde Öğretmen* 149

Tablo 24. *Evde Katılım Okulu Sürecinde Öğretmenin Gözünden Çocukların Katılım Deneyimleri* 150

Tablo 25. *Evde Katılım Okulu Sürecinde Öğretmenlerin Gözünden Ebeveynlerin Katılım Deneyimleri Kategorisi* 151

Tablo 26. *Eğitim 1 ve Eğitim 2 Grubunda Bulunan Çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği Öntest Puanları Arasında Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları* 153

Tablo 27. *Eğitim 1 ve Eğitim 2 Grubundaki Çocukların Katılım Deneyimlerine İlişkin Bulgular* 153

Tablo 28. *Eğitim 1 ve Eğitim 2 Grubunda Bulunan Çocukların Çalışma Belleği Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları* 155

Tablo 29. *Eğitim 1 ve Eğitim 2 Grubunda Bulunan Çocukların Bilişsel Esneklik Öntest ve Sontest Puanları Arasında Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları* 158

Tablo 30. *Eğitim 1 ve Eğitim 2 Grubunda Bulunan Çocukların Önleyici Kontrol ve Duygu Düzenleme Görevi Öntest ve Sontest Puanları Arasında Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları* 159

Tablo 31. *Eğitim 1 ve Eğitim 2 Grubunda Bulunan Çocukların Üstbilişsel Becerileri Kodlama Şeması Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları* 161

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Katılımcı uygulamaların geliştirilmesi çerçevesi 28

Şekil 2. Çocuk ve genç katılımının ekolojik modeli 34

Şekil 3. Arnstein'in vatandaş katılımı merdiveni modeli 36

Şekil 4. Hart'ın (1992) katılım merdiveni modeli 36

Şekil 5. Phil Treseder'ın katılım dereceleri modeli 39

Şekil 6. Harry Shier'in katılım yolları modeli 41

Şekil 7. Yürütücü işlev becerileri 44

Şekil 8. Zelazo'nun (2015) yürütücü işlev modeli 47

Şekil 9. Diamond (2013) yürütücü işlevler modeli 48

Şekil 10. Kaufman'ın (2010) yürütücü işlevler modeli 49

Şekil 11. Baddeley'in çalışma belleği modeli 52

Şekil 12. Flavell'in (1979) üstbiliş modeli 64

Şekil 13. Brown'ın (1980) üstbiliş modeli 65

Şekil 14. Nelson ve Narens'ın (1996) üstbiliş modeli 65

Şekil 15. Butterfield, Albertson ve Johnston (1995)'ın yürütücü işlev ve üstbiliş kuramı 72

Şekil 16. Araştırmanın uygulama süreci 74

Şekil 17. Veri toplama araçları 88

Şekil 18. Katılım temelli erken çocukluk eğitim programına dayanak oluşturan kuram ve yaklaşımlar 99

Şekil 19. Araştırma süreci ve toplanan veriler 103

Şekil 20. Müdahale sürecinde uygulanan eğitim programlarının akış diagramı 104

Şekil 21. Veri analiz diyagramı 109

Şekil 22. Nicel verilerin analizi 109

Şekil 23. Nitel araştırmalarda veri analizi 111

Şekil 24. Katılımcı Çocuk Serüveni 112

Şekil 25. Çocuk katılımı konusunda öğretmen görüşleri teması 112

Şekil 26. Evde Katılım Okulu aile görüşleri teması 113

Şekil 27. Evde Katılım Okulu sürecine ilişkin öğretmen görüşleri 113

Şekil 28. Çocuk katılımı konusunda öğretmen görüşleri 129

Şekil 29. Aile görüşlerinden elde edilen kategori ve alt kategoriler 139

Şekil 30. Eğitim 1 ve Eğitim 2 grubu öğretmenlerinin Evde Katılım Okulu sürecine ait görüşleri 148

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları üzerinde durulmuştur.

Problem durumu

Çocukluk dönemini ve çocukların yeteneklerini nasıl geliştirdiklerini anlama çabası birçok farklı disiplinin ilgi odağı olmuştur. Gelişim psikologları çocukların gelişim süreçlerini anlamaya çalışmış, antropologlar çocukluk döneminde kültürel farklılıkların çocuklar üzerindeki etkilerine odaklanmış, sosyologlar ise çocukluk kavramını incelemeye başlamış ve biyolojik bir dönem olmasının yanında sosyal bir yapı olduğunu vurgulamışlardır (Archard, 2004; Heywood, 2003; James & Prout, 1997; Jenks, 2005; Landsdown, 2005, s.15; Onur, 2005; Postman, 1995). Gelişim psikolojisinde geleneksel bakış açısı, çocukluk dönemini anlamak için aşamalı bir gelişim sürecine vurgu yapmaktadır. Aşamalı gelişim sürecini içeren kuramlar, çocukların bağımlı olduğu ve yetişkin olma yolunda bazı kuralların tanımlandığı bir yapı olarak şekillendirilmiştir (Qvortrup, 1994). Bu süreçte çocukluk, sosyal çevreyle karşılıklı etkileşim içinde olan bir bireyden ziyade, yetişkin korumasını, eğitimini, akıl ve yönlendirmesini edilgen bir şekilde aldığı uzun bir bağımlılık dönemi olarak görülür (Heywood, 2003; Landsdown, 2005, s. 29; Postman, 1995).

Geleneksel bakış açısıyla bağımlılık dönemi olarak görülen çocuğun konumu, çocuğun katılım hakkıyla ilgili gelişmelerle beraber yeniden düşünülmeye başlanmıştır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin (BM ÇHK) 12. Maddesinde yer alan çocuğun katılım hakkı; hiçbir istisna olmaksızın her yaştan çocuğun kendini ilgilendiren bütün süreçlerde, gelişimine uygun olarak söz hakkı olması gerektiğini söyler ve katılım hakkının çocuğun bulunduğu her ortamda teslim edilmesi gerektiğini vurgular (BM ÇHS, 1989). Ancak bu hakkın tam anlamıyla anlaşılamaması ve uygulamalarda yaşanan sorunlar

nedeniyle 12. Maddenin genel yorumu yayınlanarak, uygulamadaki aksaklıkların giderilmesi amaçlanmıştır (BM ÇHK, 2009).

Genel Yorum No:12'de çocuğun katılım hakkının içeriği, nitelikleri, hangi ortamlarda nasıl olması gerektiği ayrıntılı olarak tanımlanmış ve taraf devletlerin bu hakkın teslim edilmesi için yapması gerekenler belirtilmiştir. Çocuğun katılım hakkı "*ailede, alternatif bakımda, sağlıkta, eğitimde ve okulda, oyun, dinlenme, spor ve kültür etkinliklerinde, işyerinde, şiddet durumlarında, önleme stratejilerinin geliştirilmesinde, göç ve sığınma kovuşturmalarında, acil durumlarda, ulusal ve uluslararası ortamlarda"* olmak üzere 11 başlıkta ele alınmıştır. Katılım hakkının anlaşılmasıyla ilgili bu çalışmalar, çocukların katılım hakkına ilişkin yoğun bir ilginin gelişmesini sağlasa da uygulamada hala çocuk katılımına ilişkin birçok sorun mevcuttur (Landsdown, 2005).

Çocuk katılımıyla ilgili yapılan araştırmalar geçmişte, küçük çocukların katılım sürecine dahil edilmesinin zor olduğu düşüncesiyle daha çok 10 yaşından büyük çocuklara odaklanmıştır (Alderson, 2010; Dunphy, 2012; Ghirotto & Mazzoni, 2013; Landsdown, 2005; Ridge, 2003; Theobald, Danby & Ailwood, 2011). Küçük çocukların katılım hakkıyla ilgili yapılan araştırmalar ülkemizde yeni yeni artmaya başlasa da katılım süreci hakkında hala bazı belirsizliklerin olduğunu düşündürmektedir. Örneğin, "çocukların dinlenilmesi/işitilmesi" terimi, "çocukların katılımı" yerine sıklıkla kullanılır (Clark, McQuail & Moss, 2003; Clark, Reilly & Wheeler, 2005; Clark & Statham, 2005; Clark, 2007; Clark & Moss 2011). Alanyazında bu iki terimin aynı anlama geldiğini düşünen araştırmacıların yanı sıra aksini iddia eden araştırmacılar da bulunmaktadır. Örneğin Moss, Clark ve Kjorholt (2005) "dinlenilme/işitilme" ve "katılım" terimleri arasında bir ayrım olduğunu iddia etmektedir. Katılım kavramı, çocukların pasif bağımlılardan ziyade aktif olarak karar alma sürecine katılımı olarak yorumlanmaktadır. Ancak katılım sadece sözel şekilde olmayacaktır. Bu durum Reggio Emilia yaklaşımında "çocuğun yüz dili" kavramı olarak yer alır. Çocuğun yüz dili; çocukların somut yaşantıları sembolik ifadelere dönüştürdükleri çok sayıda dili ifade etmektedir. Yani çocuklar sadece sözel olarak kendilerini ifade etmezler, her çocuk görüşlerini farklı şekillerde ifade edebilir ve yetişkinler çocukların kendilerini ifade edebilmeleri için farklı yöntemler sunarak çocukların katılımlarını desteklemelidir. Özellikle çocuğun günün büyük bir kısmını geçirdiği eğitim ortamlarında çocukların katılımının sağlanması önem kazanmaktadır. Ancak çocukların gelişen kapasitelerine olan inancın yeterince güçlü olmaması, eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkını engellemektedir (Bennett, 2007; MacNaughton, Hughes & Smith, 2007). Yapılan araştırmalarda çocukları karar alabilecek yetkinlikte görmeyen öğretmenlerin

çocuklar adına karar verdikleri görülmüştür (Akyol, 2011; Avcı & Pekince, 2018; Coyne & Harder, 2011; Dönertaş & Aksel, 2011; Dunphy, 2012; Emilson, 2007; Ersoy, 2011; Farell, Danby, Powell & Leiminer, 2004; Johansson, 2004; Johnny, 2005; Koran, 2012; Koran & Avcı, 2017; Kunt-Bulut, 2015; Lansdown, Jimerson & Shahroozi, 2014; Mamur-Işıkçı, 2015; Oktay & Kumbaroğlu, 2011; Pekince & Avcı, 2018; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001; Topsakal & Ayyürek, 2012; Tozduman-Yaralı & Güngör-Aytar, 2017; Zorbay-Varol, 2019). Bu durum çocukların katılım hakkının ihlal edilip eğitim ortamlarında katılımlarının tam anlamıyla uygulanmasına engel olmaktadır.

Çocukların kendileriyle ilgili süreçlerde karar verememeleri gelişim süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Son yıllarda nörobilim alanında yapılan araştırmalar beyin gelişimiyle ilgili daha çok şey öğrenilmesine fırsat vermiştir. Nörobilim araştırmaları öğrenme ve belleğin biyolojik temellerini ortaya koymaya çalışır (Terry, 2013, s. 37). Özellikle yüksek düzey bilişsel aktivitelerin yönetildiği prefrontal korteksin işlevinin anlaşılması gelişim araştırmalarına ışık tutmuştur (Bjorklund, 2021, s. 62). Prefrontal korteks bireylerin etraflarında neler olup bittiğini gözlemlemelerini, belirli bir eylemde bulunduklarında neler olup biteceğini tahmin etmelerini ve bilinçli bir seçim yapmalarını sağlar (Van der Kolk, 2020, s. 62). Yani beynin planlama ve karar verme sürecini yönetir ve çocuklukta en aktif beyin bölgelerinden biridir. Aldığı nihai biçim de çocukluk deneyimlerinden etkilenir (Gopnik, 2012, s. 18-20). Prefrontal korteks tarafından yönetilen yürütücü işlev ve üstbilişsel beceriler birçok akademik beceride kilit rol oynamaktadır (McCabe vd., 2010; Royall & Espino, 2002; Ponitz, McClelland, Matthews, & Morrison, 2009; Stuss & Alexander, 2000). Yürütücü işlevler; sözel muhakeme, problem çözme, planlama, organizasyon, sıralama, dikkati sürdürme, önleyici kontrol, bilişsel esneklik ve yeni olaylarla baş etme gibi beceriler olarak tanımlanmaktadır (Chan, Shum, Toulopoulou & Chen, 2008). Yapılan araştırmalar yürütücü işlevlerin çocukların eğitim hayatları boyunca öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yükselmesi, öğretmenlerle iyi ilişkiler kurmaları, problem davranışlarının azalması ve daha etkili bir şekilde öğrenmeleri gibi konularda destek olduğunu göstermiştir (Blair & Razza, 2007; McClelland, Alan, Piccinin, Rhea & Stallings, 2013; McClelland, Cameron, Wanless & Murray, 2007; Snow, 2006; Zelazo & Carlson, 2012). Ayrıca çocukların dil, düşünme ve matematik becerilerini kapsayan erken öğrenme becerileri üzerine olumlu etkileri olduğu görülmüştür (Bryce, Whitebread & Szűcs, 2015; Bull, Espy & Wiebe, 2008; Cantin vd., 2016; Clark, Pritchard & Woodward, 2010; Cooper-Kahn & Foster, 2013; Haris, 2016; Monette, Bigras & Guay, 2011; Traverso, Viterbori & Usai, 2015; Zelazo, 2015).

Bireylerin bilişsel aktivitelerinin farkında olması ve bunları yönetebilmesi olarak ifade edilen üstbiliş; tahmin etme, planlama, izleme ve değerlendirme gibi becerileri içermektedir (Brown, 1980; Hacker & Dunlosky, 2003; Özsoy & Ataman, 2009). Yapılan araştırmalarda üstbilişsel becerilerin akademik başarının güçlü bir yordayıcısı olduğu görülmüştür (Bağçeci, Döş & Sarıca, 2011; Borkowski, Chan, & Muthukrishna, 2000; Bransford, Brown & Cocking, 2000; Coutingo, 2007; Dunning, Johnson, Ehrlinger & Kruger, 2003; Kruger & Dunning, 1999; Memiş & Arıcan, 2013). Bu çalışmalar üstbilişsel becerileri yüksek olan çocukların akademik başarılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Yürütücü işlevler ve üstbiliş kavramlarının tanımlarına ilişkin alanyazında farklı görüşler mevcuttur. Yürütücü işlev kavramını şemsiye bir terim olarak alan ve üstbilişi bu şemsiye terim altında değerlendiren modeller bulunmakla birlikte genel eğilim üstbiliş ve yürütücü işlevlerin prefrontal korteks tarafından yürütülen farklı bilişsel süreçler olduğu ve birbirine yardımcı rolleri olduğuna ilişkindir. Üstbiliş, bilişsel süreçler hakkında bilgi sahibi olmayı ve bilişsel süreçleri düzenlemek için yürütücü işlev becerilerini nasıl kullanacağını bilmeyi içerir (Corno, 2001; McCombs, 2001). Aynı zamanda üstbiliş, belirli durumlara uygun stratejilerin seçilmesi, uygulanması ve düzenlenmesi gibi yürütücü işlev süreçleri de dahil olmak üzere, düşünme stratejilerinin esnek bilgisiyle ilgilidir (Paris, Byrnes & Paris, 2001). Hedefleri belirleme ve bu hedeflere uygun davranma, gerekli olan becerileri ve stratejileri kullanma (örneğin, planlama, organize etme, bilişsel süreçleri esnek bir şekilde değiştirme, kendi kendini kontrol etme) ve amaca yönelik davranma gibi yürütücü işlev becerileri, üstbilişsel süreçler için kritik becerilerdir (Goldberg, 2004; Meltzer & Krishnan, 2007; Meltzer, Sales Pollica & Barzilla, 2007).

Yürütücü işlevler ve üstbilişsel becerilerin bireylerin hayatındaki önemi anlaşıldıkça, müdahalelerin daha faydalı olabileceği erken çocukluk döneminde bu becerilerin nasıl desteklenebileceği araştırmacıların ilgi odağı haline gelmiştir (Bryck & Fisher, 2012; Diamond & Lee, 2011). Tasarlanan müdahale programları olumlu sonuçlar raporlamaktadır (Baptista vd., 2017; Barnett vd., 2008; Benson, Sabbagh, Carlson & Zelazo, 2013; Diamond, Barnett, Thomas & Munro, 2007; Holmes, Gathercole & Dunning, 2009; Kaufman, 2010; Klingberg vd., 2005; Thorell, Lindqvist, Bergman Nutley, Bohlin & Klingberg, 2009; Raver vd., 2011; Riggs, Greenberg, Kusche & Pentz, 2006; Welsh, Nix, Blair, Bierman & Nelson, 2010; Vitiello & Greenfield, 2017; Zelazo vd., 2004). Bu nedenle yürütücü işlevler ve üstbilişsel becerilerin erken dönemde desteklenmesi kritiktir. Bu üst düzey düşünme becerileri erken dönemde desteklenen çocuklar aktiviteleri planlayabilir ve düzenleyebilir, dikkati sürdürebilir ve bir görevi tamamlamaya devam edebilir (Dawson & Guare, 2010,

s.1). Ancak çocuğun pasif olduğu süreçlerde planlama, düzenleme, dikkati sürdürme ve bir görevi tamamlamaya devam etmesi beklenemez. Dolayısıyla bu ortamlarda yürütücü işlev ve üstbilişsel beceriler gibi üst düzey düşünme becerilerinin desteklenmesi mümkün olamayacaktır. Diamond'ın Galinsky'e (2019, s.312) verdiği röportajda; geçmişte küçük çocukların yürütücü işlev becerilerini kullanamayacakları düşüncesinin yansımalarından bahsetmiştir. Bu düşüncenin okul öncesi kurumlarında öğretmenlerin bütün süreçleri çocuklar yerine planlayıp organize etmelerine sebep olduğunu, dolayısıyla çocukların yürütücü işlev ya da üstbilişsel becerileri uygulama fırsatı ya da ihtiyacı duymadıklarını ifade etmiştir. Çocukların üst düzey düşünme becerilerini kullanmasına fırsat veren ortamlar çocuğun aktif katılım sağladığı, planlama, düzenleme, bir görevi tamamlama becerilerini sergilemesine fırsat verilen, yani çocuğun katılımının sağlandığı ortamlarda mümkün olabilecektir. Ancak alanyazında yapılan araştırmalar, çocuk katılımının çocuklar üzerindeki bu faydalarını kanıtlayacak bilimsel çalışmaların eksikliğini ifade etmişlerdir. Örneğin Correia, Camilo, Aguiar & Amaro, (2019) çocuk katılımıyla ilgili yapılan araştırmaları inceledikleri çalışmalarında, küçük çocukların katılım hakkının bilişsel sonuçlarına ilişkin müdahale programlarına ilişkin araştırmaların eksikliğine vurgu yapmaktadırlar. Correia, Camilo, Aguiar ve Amaro'nun (2019) araştırma bulgularına benzer şekilde çocuk katılımı, yürütücü işlevler ve üstbilişsel beceriler ile ilgili de bir çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, katılım temelli erken çocukluk eğitim programının çocuklarda yürütücü işlevler ve üstbilişsel becerilerin gelişimine etkisinin incelenmesi ve program sürecinde çocukların, araştırmacının, öğretmenlerin ve ailelerin katılım deneyimlerinin resmedilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Alt amaçlar

1. Katılımcı Çocuk Serüveni Programı sürecinde araştırmacının ve öğretmenlerin katılım deneyimleri nasıldır?
2. Evde Katılım Okulu sürecinde ebeveynlerin ve öğretmenlerin katılım deneyimleri nasıldır?

3. Katılım Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Programı'nda (Katılımcı Çocuk Serüveni+ Evde Katılım Okulu) çocukların katılım anlayışları öntest-sontest puanlarında farklılaştırmakta mıdır?
4. Çocukların yürütücü işlev becerileri (çalışma belleği, bilişsel esneklik ve önleyici kontrol) öntest-sontest puanlarında farklılaşmakta mıdır?
5. Çocukların üstbilişsel becerilere ait öntest-sontest puanlarında farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Çocuklar günün büyük kısmını geçirdikleri okul öncesi sınıflarında birçok deneyim yaşarlar. Bu deneyimlerini desteklemeyi amaçlayan erken çocukluk programları, çocukların kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmesine ve kendi performansını izlemesine fırsat vermek için istedikleri öğrenme merkezini seçme şansı sunar (Bredekamp, 2016, s. 291). Ancak çocukların öğrenme sürecindeki aktif katılımları sadece günün bu bölümünde seçtikleri öğrenme merkezi ile sınırlı olabilmektedir. Çocukların yürütücü işlev ve üstbilişsel becerilerinin gelişiminin desteklenmesi için bütün öğrenme süreçlerinde bilinçli tercih yapmalarına ve hedeflerini belirlemeleri için cesaretlendirilmelerine, bunları başarmak için seçeneklerin ne olduğunu düşünmelerine, tahminde bulunmalarına ve sonuçları öngörmelerine fırsat vermek gerekmektedir (Bredekamp, 2017, s. 291; Epstein, 2003). Çünkü etkili bir öğrenmenin sağlanması ancak çocukların, düşünmeye ve öğrenmeye yönelik bilişsel ve üstbilişsel etkinliklere aktif olarak dahil olduğu bilinçli öğrenme süreçleriyle gerçekleşebilir (Bereiter & Scardamalia, 1989; Hacker, Dunlosky & Graesser, 2009; Sinatra & Pintrich, 2003). Bu süreçte hata yaptıkları veya yanlış bir strateji kullandıkları durumları fark etmelerinin sağlanması ve yeni bir strateji üreterek problem çözücüler olmayı öğrenmeleri de çok önemlidir (Bryce, Whitebread & Szűcs, 2015). Çocuklar kendi performansını izleyebildiğinde ya da belirli bir stratejiye ne zaman başvurup ne zaman başvurmaması gerektiğini anladığında bütün gündelik görevlerde ortaya koyduğu performans ve eğitim hayatındaki başarısı yükselecektir (Bee & Boyd, 2014, s. 359; Cornoldi, Gobbo & Mazzoni, 1991; Schneider, 2005; Schneider & Sodian, 1988; Veenman, Van-Hout-Wolters & Afflerbach, 2006).

Çocukların kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerini sağlayan üstbilişsel becerilerle ve yürütücü işlevlerle ilgili yapılan araştırmalar bu becerilerin önemini ve akademik başarının güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Cooper-Kahn & Foster, 2013; Corcoran & O'Flaherty, 2017; Çakıroğlu, 2007; Dunning, Johnson, Ehrlinger & Kruger, 2003;

Goldstein, Naglieri, Princiotta & Otero, 2014; Harris, 2016; Kruger & Dunning, 1999; McDougall & Brady, 1998; Naglieri & Johnson, 2000; Özsoy, 2007; Robson, 2010, 2016; Teong, 2002; Victor, 2004; Vitiello & Greenfield, 2017; Zelazo, Müller, Frye & Marcovitch, 2003). Küçük çocuklarla yapılan araştırmalarda yürütücü işlevlerin üstbilişsel beceriler için gerekli olduğu ve akademik başarıyı yordadığı görülmüştür (Bryce, Whitebread & Szucs, 2015; Roebers, 2017). Bu nedenle çocukların sınıf ortamında yürütücü işlev ve üstbiliş becerilerini kullanmaları için uygun ortamlar sağlanmalı ve desteklenmelidir. Perry (1998) tarafından yapılan ve sınıf ortamlarının gözlemlendiği bir araştırmada çocukların bağımsız öğrenmelerinin sağlanabilmesi için; çocukların kendi öğrenme süreçlerinde zorluk seviyesini kontrol etmelerine imkan sağlanması ve özdeğerlendirme fırsatlarının tanınması, strateji talimatları verilerek özerklik desteğinin sağlanması, bireysel ilerlemenin üzerinde durulması, öğrenme fırsatları olarak yapılan hataların anlaşılmasının sağlanması gibi süreçleri içermesi gerektiği vurgulanmıştır. Whitebread ve Coltman da (2010) benzer şekilde, küçük çocukların özdüzenleme ve üstbilişsel becerilerini destekleyen ortamlarda; duygusal sıcaklık ve duyarlılığın oluşturulması, çocuklara faaliyetleri üzerinde kontrol duygusu veren pedagojik uygulamaları içermesi, çocuklara bilişsel zorluklar sunan sınıf ortamının sunulması ve çocukların düşüncelerini ifade etmelerine izin veren öğrenme bağlamının sağlanması gerektiğini ifade eder. Bu süreçler yürütücü işlevler ve üstbilişsel becerileri içermektedir ve çocuk katılımının sağlandığı sınıf ortamlarında kullanılması ve gelişimi söz konusu olabilir.

Çocuk katılımının yüksek olduğu okul öncesi ve ilkokul sınıflarında bulunan çocuklar için yakın ve uzak vadeli birçok gelişimsel katkısının bulunduğu görülmektedir. Çocuk katılımının sağladığı gelişimsel katkıların birçoğu geleceğin temel beceri ve yetkinlikleriyle bağlantılıdır. Çocuk katılımının bu katkıları; gelişimsel destek sağlaması (Covell & Howe, 2005; De Winter, Baerveldt & Kooistra, 1999; Kirby & Bryson, 2002, Kränzl-Nagl & Zartler, 2009); özerklik duygusunun gelişmesini sağlayarak yetkin bireyler olmasını desteklemesi (Akyüz, 2012; Erikson, 1980; Hart; 1992; Save the Children, 2010; Soenens, Deci & Vansteenkiste, 2017; Steinberg & Silk, 2002; Véronneau, Koestner & Abela, 2005); özbelirleme hakkı tanındığında çocukluktan itibaren kendi kararlarını alabilen bireyler olarak yetişmeleri (Grolnick, Gurland, Jacob & Decourcey, 2002; Peryy & Szalavitz, 2013; Save the Children, 2010; Véronneau, Koestner & Abela, 2005); iletişim kurma, ortak karar alma, özgüven, karar verme, benlik saygısı, sosyal beceriler, başkalarının haklarına saygı duyma ve problem çözme becerilerini geliştirmesi (Franklin, 2002; Hart, 1992; Lansdown, 2011; Save the Children, 2010); görüşleri ifade etme ve görüşlerinin ciddiye alınması

çocuğa, istismar, tehdit, adaletsizlik veya ayrımcılık durumlarında kendini savunması ve koruması için güçlü bir destek mekanizması oluşturması (Franklin, 2002; Hart, 1992; Lansdown, 2011); farklı geçmişlerden gelen çocuklar için aidiyet, dayanışma, adalet, sorumluluk duygularının gelişimini desteklemesi (Franklin, 2002; Lansdown, 2011); toplumsal kimlik, sivil toplum ve vatandaşlık bilincinin gelişimini desteklemesi (Baraldi, 2005; Franklin, 2002; James, 2011; Kjorholt, 2005; Lansdown, 2011; Lister, 2007; Mossa-Mitha, 2005) şeklinde sıralanabilir.

Çocuk katılımının alanyazında tanımlanan faydalarının yanında, erken çocukluk döneminde yapılan sınırlı sayıda araştırma bulunduğu da dikkate alınmalıdır. Bu nedenle katılımın çocukların sosyobilişsel gelişimi ve iyi olma hali üzerindeki etkilerine dair ampirik kanıtların eksikliğinden söz etmek mümkündür. Bu nedenle yapılacak araştırmalarda, katılım hakkı teslim edilen okul öncesi çocukların literatürde önerilen potansiyel bireysel sonuçlar arasındaki ilişkileri araştırılmalı ve kavramsal düzeyde tanımlanan faydalar ile somut kanıtlar arasında köprü kurulmasına öncelik verilmelidir (Correia, Camilo, Aguiar & Amaro, 2019).

Alanyazında tanımlanan bu eksiklikler göz önüne alındığında çocuklarda hem çocuk katılımının hem de bu vasıtayla geleceğin kilit becerileri arasında sayılan 21. yüzyıl becerilerinin önemli bir boyutunu oluşturan yürütücü işlev ve üstbilişsel becerilerinin (Kivunja, 2014) bir arada gelişiminin sağlanması için çocuk katılımı odaklı eğitimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bütün bu boyutlar dikkate alındığında çocuğu birçok gelişim alanında destekleyen çocuk katılımı odaklı eğitim programlarının önemli olduğu görülmektedir.

Varsayımlar

Araştırmaya katılan katılımcıların içten ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yıllarında Ankara'da bulunan 5 yaş grubu çocuklarla sınırlıdır.

Çalışmanın gerçekleştirildiği 2019-2020 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde 11 Mart 2020 tarihinde Covid 19 küresel salgını ilan edilerek ülke çapında olağanüstü önlemler alınmıştır. Bu kapsamda okullar önce 3 hafta tatil edilmiş daha sonra dönem sonuna kadar uzaktan eğitime geçilmiştir.

Bu çerçevede araştırmanın 6 haftası okulda Katılımcı Çocuk Serüveni kapsamında, 6 haftası ev ortamında gerçekleştirilmiş ve Küresel salgın koşulları altında sahip olunan araçlarla sınırlı kalınmıştır.

Tanımlar

Anne- Baba: Çalışmadaki çocukların velileri anne-baba olarak kullanılacaktır.

Bilişsel Esneklik: Aynı anda birden fazla bilgiyi işlemeyi, birden fazla fikir üretmeyi, alternatifleri dikkate almayı ve belirli bir duruma veya bağlama uyum sağlamak için planları değiştirmeyi içeren, kişinin davranışını değişen ortama göre uygun şekilde ayarlama yeteneği olarak ifade edilebilir (Anderson, 2002; Armbruster, Ueltzhöffer, Basten & Fiebach, 2012; Diamond, 2013; Eslinger & Grattan, 1993).

Çalışma Belleği: Bilgiyi depolayan ve işleyen eş zamanlı bir yapıyı ifade eder ve planlama, problem çözme, mantık gibi bilişsel yetenekler için kritik olan zihinsel becerilerin en önemlilerinden bir tanesi olarak kabul edilir (Baddeley, 2012; Baddeley, 2006; Smith & Kosslyn, 2017, s. 240).

Çocuk: Küçük yaştaki erkek veya kız. Bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, uşak (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019).

Literatürde okul öncesi çocuğu olarak kullanılan kavram bu çalışmada çocuk olarak kullanılacaktır.

Çocuğun Katılım Hakkı: Kendi görüşlerini oluşturma kabiliyetine sahip her çocuğun, çocuğu etkileyen her türlü meselede görüşlerini özgürce ifade etme hakkını ve çocuğun görüşlerine onun yaşı ve olgunluğuna uygun olarak gerekli ağırlığın verilmesi hakkıdır (BM ÇHK, 2009).

Çocuk Katılımı: Çocukların kendilerini etkileyen konularda, yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun olarak görüşlerini özgürce ifade etmeleri ve bu görüşlerin saygı ile karşılanmasını ifade etmektedir (Lansdown, 2001).

Öğrenme Merkezleri: "Öğrenme merkezleri çocukların bireysel gereksinimlerini karşılamak amacıyla farklı ayırma materyalleri ile bölünmüş, küçük gruplar hâlinde etkileşimde bulunacakları ve dikkatlerini yoğunlaştırarak oynayabilecekleri öğrenme alanlarıdır" (MEB, 2013).

Öğrenme merkezleri, Koran (2017) tarafından geliştirilen ve bu çalışmada kullanılan Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği'nde İlgi Merkezleri olarak ifade edildiği için bu tez kapsamında İlgi Merkezleri olarak kullanılacaktır.

Önleyici Kontrol: Güçlü bir içsel tepkinin veya dıştan gelen bir uyarıcının etkisini göz ardı ederek dikkatini, davranışını, düşüncelerini veya duygularını kontrol edebilmeyi ve bunun yerine daha uygun veya gerekli olanı yapma becerisi olarak ifade edilir (Diamond, 2013).
Üstbiliş: "Biliş hakkında biliş" olarak tanımlanan, herhangi bir bilişsel girişimin bir yönünü hedef alan veya düzenleyen her türlü bilgi veya bilişsel eylemlerdir (Flavell, 1985).
Yürütücü İşlevler: Esnek, yeni veya zor durumlara yönlendirilmiş davranış tepkilerinin altında yatan karmaşık bilişsel süreçleri kapsayan çok boyutlu bir yapı veya "bir şemsiye terim" olarak tanımlanmaktadır (Anderson, 2002, s. 71; Diamond, 2013; Garon, Bryson & Smith, 2008; Vandenbroucke, Spilt, Verschueren, Piccinin & Baeyens, 2018; Zelazo & Carlson, 2012). Bu şemsiye terim çalışma belleği, önleyici kontrol ve bilişsel esneklik olmak üzere üç temel bileşeni kapsamaktadır (Best & Miller, 2010; Diamond, 2013; Huizinga vd, 2006; Zelazo, 2015; Zelazo, Blair & Willoughby, 2016).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çocuk katılımı, yürütücü işlevler ve üstbilişsel beceriler ile ilgili alanyazına yer verilmiştir.

Çocuk Katılımı

Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1989 yılında Birleşmiş Milletler tarafından onaylanmıştır. İki ülke hariç tüm devletler tarafından kabul edilen bu sözleşme, ülkemiz tarafından onaylanmış ve 1995'te yürürlüğe girmiştir. Sözleşme, çocukların potansiyellerini gerçekleştirmelerini ve topluma aktif olarak katılmalarını sağlayan politikaların oluşturulmasını gerektiren bir insan hakları, demokrasi ve hukukun üstünlüğü kültürünün içine yerleştirilmiştir. Çocukların toplumdaki sosyal ve yasal konumlarını ele alan sözleşmede, çocukların topluma aktif katılımlarının ve karar alma süreçlerinin erken yaşlardan itibaren hem korunması hem de teşvik edilmesi gerektiği ifade edilmektedir (BM ÇHK, 2005).

Üç bölüm ve 54 maddeden oluşan sözleşmede ilk 41 maddenin bulunduğu birinci bölüm; çocukların sahip olduğu hakların neler olduğu ve taraf devletlerin bu hakların gerçekleştirilmesi konusundaki sorumluluklarını içermektedir. 42-46. maddelerden oluşan ikinci bölümde, çocuk haklarının korunması konusundaki ilerlemeleri incelemek ve izlemek üzere kurulacak olan Çocuk Hakları Komitesi'nin kuruluşu, üye seçimleri, çalışma yer ve usullerine ilişkin maddelere yer verilmiştir. 46-54. maddelerden oluşan üçüncü bölümse Sözleşme'nin taraf devletlerce imzalanması ve yürürlüğe konmasına ilişkin maddeleri kapsamaktadır (UNICEF, 2004).

Sözleşmenin maddeleri *"çocuğun yüksek yararı, yaşama ve gelişme hakkı, ayrım gözetmeme ve katılım hakkı"* olmak üzere dört temel ilke üzerinde oluşturulmuştur. Çocuğun yüksek yararı ilkesi; kurumlar, kuruluşlar ve bireyler tarafından çocukla ilgili her konuda çocuk için en iyi olanın yapılması gerektiğini vurgular. Yaşama ve gelişme hakkı; bütün çocukların

yaşama hakkının olduğunu ve devletlerin çocukların hayatta kalması ve sağlıklı gelişebilmesi için mümkün olan bütün çabayı göstermeleri gerektiğini belirtir. Ayrım gözetmeme ilkesi; bütün çocukların hiçbir ayrım gözetmeden aynı haklara sahip olduğunu ifade eder. Bir diğer ilke olan katılım ilkesiyse çocuğun kendisiyle ilgili kararlarda görüşünün alınması gerektiğinin altını çizer.

Çocuk hakları hareketinin amacı; çocukların yeteneklerinin ve haklarının tanındığı, teşvik edildiği aktif vatandaşlar olarak sosyal ve politik konulara aktif katılımının sağlanmasıdır (Theobald, Danby & Ailwood, 2011). Haklar söylemi, çocukların görüşlerine saygı gösterilmesi hakları olarak ele alındığında çocukluk sosyolojisiyle kesişir. Çocukluk sosyolojisi çocukların failliğini öne sürerken, çocuk hakları söylemi çocukların bu failliğin yetişkinler tarafından tanınması hakkını öne sürer ve bu durum "çocuk katılımı" olarak ifade edilir. Çocukların görüşlerini ifade etme hakkı, "çocuk katılımının" çeşitli sosyal politika müdahalelerine resmi olarak dahil edilmesine yol açmıştır. Ancak birçok bağlamda, çocukların insan haklarına ilişkin yeni kavramsallaştırmalardan etkilenen politikayla uygulama arasındaki boşluk belirgindir (Bolzan, Mason & Michail, 2005, Hoffmann-Ekstein vd., 2008). Ancak sözleşmenin 12. Maddesi (BM ÇHS, 1989) çocuğun katılım hakkını ve taraf devletlerin bu konudaki sorumluluğunu şu şekilde tanımlamaktadır:

> *"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."*

Çocukların hayatlarının değişen bağlamlarını deneyimlerken üstlendikleri birçok rolü belirtmek için kullanılan bir terim olan katılım kavramı çok boyutludur ve birçok şekilde yorumlanabilir (Kellett, 2009a; Sinclair, 2004). Çocuklar hayatlarını etkileyen konularda isteklerine göre bağımsız ya da grup olarak karar verme sürecine dahil olabilirler. Bu nedenle alanyazında katılımın bir süreç olduğuna ilişkin ortak bir anlayış vardır (Hill, Davis, Prout & Tisdall, 2004). Bu süreç çocuklar ve yetişkinler arasındaki ilişkileri etkileşimsel bir şekilde yönetmeyi içerir (Theobald, Danby & Ailwood, 2011). Alderson (2008) katılımı, çocukların "konuşma, düşünme ve karar verme" haklarının teslim edildiği ve yetişkinlerin çocukların görüşlerini dinledikleri bir süreç olarak ifade eder. UNICEF katılımı; *"Yetişkinler kendileriyle ilgili kararlar alırken, çocuklar düşündüklerini söyleme özgürlüğüne ve fikirlerine önem verilmesi hakkına sahiptir."* şeklinde tanımlanmaktadır (UNICEF, 2010).

Katılım, çocukları içeren bütün bağlamları kapsadığından zorunlu olarak çok boyutludur ve farklı şekillerde uygulanabilir (Clark, 2005; Shier, 2001; Sinclair, 2004; Smith, 2002;

Tomanoviç, 2003). Örneğin çocukların sosyal ve politik hayata katılımı süreçlerinde güç, ses ve temsil sorunları bir tartışma konusudur (Farrugia, 2015; Lansdown, 1995). Dolayısıyla çocuk katılımı sağlanırken düşünülmesi gereken birçok boyut vardır. Bunlardan biri katılım düzeyi, yani yetişkin ve çocuk arasındaki güç paylaşımının derecesinin ne olacağı ve çocukların katılım sürecinde ne ölçüde söz sahibi olacağıdır. Bir diğeri karar alınırken odak noktasının ne olacağı, faaliyetin içerik ve süresinin nasıl belirleneceğidir. Faaliyetler tek seferlik veya uzun vadeli katılım olmak üzere birçok şekilde gerçekleşebilir ve faaliyetin içeriği çocukların ilgi alanları, kapasiteleri ve özelliklerine duyarlı olmalıdır (Sinclair, 2004).

Çocuk katılımının gerçekleşebilmesi için çocuklar ve yetişkinler arasındaki sürecin nasıl olması gerektiğine dair çocukların ifadeleri bize yol gösterecektir. Çocuklara, onların katılımının nasıl desteklenebileceğinin sorulduğu araştırmalardaki görüşmeler sonucunda, çocukların katılım süreçlerinde yetişkinlerden; bir birey olduklarını kabul etmelerini, onları dinleyip, fikirlerine ve görüşlerine saygı göstermelerini, bütün süreç boyunca çocuklarla iletişim kurmalarını, çocukların da haklarının olduğunu bilmelerini, çocuk dostu dil kullanmalarını, baskı kurmamalarını ve emir cümlelerinden uzak durmalarını, sorumluluğu paylaşmalarını, sabırlı ve nazik olmalarını beklemektedirler (UNICEF, 2010).

Çocuk katılımının çok boyutlu olması, her grupta dinamiğin farklı olması ve geleneksel bakış açısının ötesinde bir anlayışın benimsenmesi gerekliliğinden dolayı, katılım anlaşılması ve uygulanması zorluklarla dolu bir süreç olarak algılanabilir. Ancak çocuklara, aile veya toplum içinde kendilerini ilgilendiren konularla ilgili kararlarda söz sahibi olma ve etkileme hakkının tanınmasının çocuklar üzerinde birçok olumlu etkisi vardır.

Katılım Hakkının Olumlu Etkileri

Çocukların kendileriyle ilgili kararlar alınırken aktif rol oynaması gerektiğini ifade eden katılım hakkının çocuklar üzerinde birçok olumlu etkisi vardır (Hart, 2016). Katılım toplulukların örgütlenmesini, işleyişini geliştirir. Bireylerin sorumluluk alma ve kendi kaderini tayin etmedeki artışlar yoluyla toplumun daha yetkin ve kendine güvenen üyeleri haline gelmelerini sağlar (Hart, 1992). Buna bağlı olarak, katılım hakkının uygulanmasının iki tür sonucundan söz edilmektedir. Bunlardan ilki; daha iyi hükümet kararları ve politikaları gibi genel faydalar olduğuna yöneliktir. Belirli hedeflere ulaşılması, liderlik becerilerinin geliştirilmesi, özerklik, özsaygı, iyi olma hali, özgüven, yeterlilik duyguları, problem çözme becerilerinin gelişmesi gibi bireysel faydalarsa bireysel sonuçlardır (Alkire,

2005; Checkoway, Allison & Montoya, 2005; Correia vd. 2019; González vd., 2015; Hart, 2016; Save the Children, 2010; Simovska, 2004; UNICEF, 2010).

Aktif katılımı sağlanan çocuklar; demokrasi kavramını yaparak ve yaşayarak öğrenir. Bu nedenle vatandaşlık bilincinin gelişimi çocuk katılımının bir sonucu olarak önerilmiştir (Pascal & Bertram, 2009). Çocuklar katılım süreçlerinde aktif vatandaş olmayı öğrenmekte, hak ve sorumluluklarının neler olduğunun farkına varmakta, böylece sorumluluk duyguları gelişmekte ve birey olmayı öğrenmektedirler. Bütün süreçte aktif oldukları için alınan kararlara uyum sağlamaları kolaylaşır, bulundukları ortama aidiyet geliştirirler ve empati becerileri gelişir (Hart, 2016; Unicef, 2010).

Çocukların katılım haklarının giderek daha fazla tanınmasına paralel olarak, çocuğun iyi olma haline olan ilgi de artmaktadır (Bradshaw & Mayhew, 2005). ÇHS, katılımın çocuğun iyi olma halini destekleyen bir mekanizma olduğunu belirtmektedir (BM ÇHK, 2009). Dinlenilmek, karar verme sürecinde aktif olmak ve sesini duyurmak, iyi olma halinin sonuçları olarak tanımlanmaktadır (Cleaver & Cockburn, 2009). Bununla bağlantılı olarak, çocuk katılımının potansiyel sonuçları, aynı zamanda daha iyi gelişim sonuçlarına yol açabilecek karar verme, etki, savunuculuk ve seslerinin duyulmasının artmasını içerir (Gero & Asker, 2012). Ancak çocukların katılım hakkının teslim edilmemesi durumunda çocukların bağımlı ve özgüveni düşük bireyler olmaları kaçınılmazdır (Hart, 2016; UNICEF, 2010).

Alanyazında katılımın çocuklar üzerindeki çıktılarına odaklanan çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin çocukların katılım fırsatları hakkındaki fikirleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada; çocukların özerk olma deneyimleri ile okul öncesi sınıftaki merkezleri istedikleri zaman kullanabilmeleri arasında olumlu ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Sandseter & Seland, 2016). Diğer çalışmalar, vaka çalışmaları bağlamında çocuk sonuçlarını analiz etmiştir. Freitas Luís vd., (2015) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin uygulamaları ile çocukların aidiyet ve özerklik duygusu arasındaki ilişkileri araştırmış ve katılım teşvik edildiğinde çocukların özerkliği ve aidiyet duygusunun arttığı görülmüştür. Mesquita-Pires (2012) tarafından yapılan bir başka çalışma, katılım odaklı bir mesleki gelişim müdahalesinin uygulanmasının ardından çocukların özerklik, iletişim, problem çözme ve öz bakım becerilerine katkısı olduğunu belirlemiştir. Araştırmanın sonucunda katılımın sadece çocuklar üzerinde değil aynı zamanda öğretmenler için de artan duyarlılık ve öğrenme süreçlerinin desteklenmesi gibi çoklu yararları olduğu tespit edilmiştir. Nah ve Lee (2016) tarafından yapılan çalışmada, çocukların özgüveninde, iletişiminde, iş birliği ve müzakere becerilerinde artış ve öğretmenlerin çocukların

fikirlerine, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına daha fazla dikkat etmesi ve saygı duyması gibi hem çocuklar hem de yetişkinler için katılımın faydaları olduğu belirlenmiştir.

Çocuk katılımı, anlamlı öğrenmenin temel bir unsurudur. Ancak burada, yapılandırmacı yöntemlerle kişisel anlamlar üzerinde düşünmeye teşvik eden gerçek bir katılımdan söz etmek gerekir. Aktif öğrenme metodolojisinde öğrenme, bireyin aktif katılımıyla gerçekleşen bir yeniden üretme süreci olarak tanımlanmaktadır ve bu sürecin çocuk katılımını içermesi gerektiği ifade edilmektedir. Böylece öğrenme sürecinin gerçekleşmesi mümkün olabilecektir. Bu nedenle, çocukların eğitimlerinin bir parçası olarak çevrelerini etkileyecek katılma fırsatlarına sahip olmaları ve böylece kendi öğrenmelerinin aracıları olmaları halinde, kendi yaşamları için sorumluluk almalarına ve aynı zamanda sosyal hayata yetkin bir şekilde katılmalarına olanak sağlandığı söylenebilir (Simovska, 2004). Bütün bu faydalar düşünüldüğünde katılımcı ortamların erken çocukluk döneminden itibaren desteklenmesinin çocukların bütünsel gelişimi için önemli ve gerekli olduğu görülebilecektir.

Katılım süreçleri düşünüldüğünde "kimin kimin adına konuşacağı" ve "kimin bakış açısının duyulduğu" önemli konulardır (Christensen, 2004; Danby & Farrell, 2005). Örneğin, yüzeysel düzeyde çocuk katılımı, yetişkinlerin çocukların görüşlerini aldıkları bir danışma uygulaması olabilir. Dolayısıyla çocuk katılımı tartışmalarında temel düşünce, çocukların ve gençlerin söyleyecek bir şeyleri olup olmadığı değil, birinin ciddiye alıp almadığıdır (Holdsworth, 2005). Görüşler duyulur ancak herhangi bir işlem yapılmazsa gerçek katılımdan söz etmek mümkün değildir. Diğer bir deyişle, çocukların doğrudan katılımı olmadan kararlar alındığında çocuk katılımı sınırlı olmaktadır (Hill vd., 2004; Thomas, 2007).

Alanyazında katılım hakkı teslim edilirken yol gösterici olabilecek farklı katılım modelleri önerilmiştir. Bu modellerde çocukların bilgilendirilmesi, çocuklara danışılması veya yetişkinlerle kararların paylaşılması gibi çocuklar ve yetişkinler arasında farklı derecelerde güç paylaşımları ifade edilmektedir (Arnstein, 1969; Hart, 1992; Kirby, Lanyon, Cronin & Sinclair, 2003; Shier, 2001; Treseder, 1997). Hart'ın 1992 yılında tanımladığı katılım merdiveni modeli en etkili katılım modellerinden biri olarak kabul edilir (Correia, Camilo, Aguiar & Amaro, 2019). İlk üç basamağın katılım karşıtı basamaklar olduğu modelde, toplam sekiz katılım seviyesi tanımlanmıştır ve merdivende üst basamaklara doğru gidildikçe çocukların katılım seviyesi artar (Hart, 1992). Mevcut katılım modelleri, katılım hiyerarşisinin daha yüksek seviyelerinde düşünülen çocuk inisiyatifinin kapsamına göre farklılık gösterir. Örneğin Shier (2001) katılımı yalnızca dinlenmekten, karar verme sürecine

dahil olmaya kadar tanımlamıştır. Katılımı ekolojik bir model içinde tanımlayan Gal (2017), katılımı çocuğun içinde olduğu ortamlar bağlamında açıklamıştır.

Sözleşmenin 12. maddesinin yeterince anlaşılamaması ve uygulamalarda sorunlar yaşanması nedeniyle Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi katılım hakkının ayrıntılı bir şekilde anlatıldığı Genel Yorumu No: 12'yi (2009) yayınlamıştır. Bu belgede açıklanan çocuğun katılım hakkı; çocukların görüşlerine saygı duyulması ve hayatlarıyla ilgili karar verme süreçlerinde aktif olarak söz haklarının olmasını ifade eder ve çocuğun içinde bulunduğu bütün ortamlar için katılım süreçlerini açıklamakta ve katılım hakkının bulunması gereken ortamları; "*ailede, alternatif bakımda, sağlıkta, eğitimde ve okulda, oyun, dinlenme, spor ve kültür etkinliklerinde, işyerinde, şiddet durumlarında, önleme stratejilerinin geliştirilmesinde, göç ve sığınma kovuşturmalarında, acil durumlarda, ulusal ve uluslararası ortamlarda"* olmak üzere 11 başlıkta ele almaktadır. Bütün bu ortamlarda katılım hakkının teslim edilebilmesi için sahip olması gereken nitelikler *"Saydam ve bilgilendirici, Gönüllü, Saygılı, İlgili, Çocuk Dostu, İçermeci, Eğitimle Desteklenen, Güvenli ve Riske Karşı Duyarlı ve Hesap Verebilir"* olarak ifade edilmektedir. Katılımın nitelikleri başlığında bu niteliklere yer verilmiştir.

Katılımın Nitelikleri

BM ÇHK Genel Yorum No:12'de (2009) çocuk katılımının nasıl olması gerektiğiyle ilgili belirsizliklerin giderilmesi için katılım süreçlerinin içermesi gereken nitelikleri tanımlamıştır. Bu niteliklerin isimlerine ve tanımlarına aşağıda yer verilmiştir.

Saydam ve bilgilendirici; çocukların içinde bulunduğu etkinliklerde, konunun ne olduğu, katılımın kapsamı ve amacı hakkında çocuklara yaşları ve gelişim düzeylerine uygun olarak tam ve eksiksiz şekilde bilgi sağlanmalıdır.

Gönüllü; çocukların bulunduğu bütün süreçlerde çocukların istekleri esas alınmalıdır. Çocuklar katılımlarını istedikleri zaman sonlandırabilecekleri konusunda bilgilendirilmelidir. Gönüllülük niteliğinde unutulmaması gereken noktalardan biri de çocuklar istemedikleri durumlarda görüşlerini ifade etmeye zorlanmamalıdır.

Saygılı; çocukların fikirlerine bütün süreç boyunca saygılı davranılmalıdır. Bu doğrultuda çocukların etkinlikleri başlatmasına, ilerleyen süreçlerde etkinliklerine yön vermelerine fırsat verilmelidir. Gerçek katılımın sağlanabilmesi için çocukların çevresel ve kültürel bağlamlarına da saygılı davranılmalıdır.

İlgili; çocukların katılımının sağlanması istenen etkinlikler çocukların yaşamlarıyla ilgili olmalıdır. Bu süreçte yetişkinler çocukların bilgi, beceri ve yeteneklerinden yararlanmalarına fırsat verecek olanaklar sunmalıdır.

Çocuk Dostu; çocuk katılımının sağlanabilmesi için ortamlar ve çalışma yöntemleri çocukların yeteneklerine göre düzenlenmelidir. Çocuklara araştırma yapmaları ve hazırlanmaları için yeterince süre ve kaynak verilmelidir. Çocukların gelişim düzeylerinde ve yeteneklerinde bireysel farklılıklarının olacağı gerçeği göz ölüne alınarak katılım süreçlerinde farklı düzeylerde destek bekleyecekleri ve farklı katılım yolları seçecekleri hatırlanmalıdır.

İçermeci; katılım süreçlerinde bütün çocuklar için fırsat eşitliği sağlanmalıdır. Bu nedenle ayrımcılık kalıplarından kaçınmalı ve süreçteki bütün çocukları içermelidir. Kız ve erkek çocuklarının eşit katılım hakkına sahip olması sağlanmalı ve kültürel duyarlılıklara karşı hassas olunmalıdır.

Eğitimle Desteklenen; çocuk katılımının sağlanabilmesi için öncelikle çocuklarla çalışacak yetişkinlerin katılım süreçleri hakkında tam ve eksizsiz bilgiye ihtiyaçları vardır. Yetişkinlere çocuklarla beraber çalışabilecekleri konularda, çocukların gelişen yeteneklerine uygun olarak etkin katılımı sağlama ve kolaylaştırıcılar olarak süreçte nasıl yer alabilecekleri konusunda destek verilmelidir. Çocukların katılım süreçlerini anlamaları için yetişkinler yol gösterici olmalıdır. Bu amaçla yetişkinler çocukların katılımlarını destekleyecek etkinliklere yer vermelidir.

Güvenli ve Riske Karşı Duyarlı; çocukların görüşlerini ifade etmesi yetişkinler tarafından hoş karşılanmayabilir ve bazı olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle çocuklarla çalışan yetişkinlerin bu risklerin farkında olması ve olası riskleri en aza indirgemek için önlemler alması gerekmektedir. Bu önlemler için olası riskler katılım sürecinden önce belirlenmeli ve çocukları korumak için stratejiler geliştirilmelidir.

Hesap Verebilir; katılım süreçleri incelemeye açık olmalı ve değerlendirme sonuçlarını paylaşabilmelidir. Çocuklar bütün süreç boyunca görüşlerinin nasıl yorumlandığı ve kullanıldığı hakkında bilgilendirilmelidir. Çocuklar, istekleri dâhilinde edinilen bu bilgilerin yorumlanması konusuna da dahil edilebilmelidir.

Katılımın bütün niteliklerini içeren katılım süreçlerinin; kim için olduğuna, kimin sağlayacağına, ne zaman, nerede ve nasıl uygulanacağına, teorik altyapısının neleri içermesi gerektiğine ve diğer ÇHS maddeleriyle ilişkisine dair uygulamacılara yol gösterecek bir çerçeve sunmak mümkündür. Tablo 1'de bu çerçeveye yer verilmiştir.

Tablo 1
Katılımcı Uygulamalar Çerçevesinin İçeriği

Çocuk Katılımı		Teorik Altyapısı	Diğer ÇHS maddeleriyle ilişkisi
Kim için?	-Bütün çocuklar	Özbelirleme Kuramı	Çocuğun yüksek yararı Ayrım Gözetmeme Çocuğun görüşlerine saygı GY. No: 7, 9, 12
Kim Sağlar?	-Ebeveynler -Öğretmenler -Araştırmacılar (Çocukla çalışan bütün uzmanlar)	Bronfenbrenner'in Ekolojik Modeli Sosyokültürel Öğrenme	Çocuğun yüksek yararı Ayrım Gözetmeme GY. No: 7, 9, 12
Ne zaman?	-Doğumdan itibaren çocuğun gelişim düzeyine uygun olarak hayata geçirilir.	Bronfenbrenner'in Ekolojik Modeli Sosyokültürel Öğrenme Özbelirleme Kuramı	Çocuğun yüksek yararı Ayrım Gözetmeme GY. No: 7, 9, 12
Nerede?	-Çocuğun evde, okulda ve toplumdaki günlük hayatında olmalıdır -Çocuğu etkileyen erken çocukluk hizmetleri, politikaları, adli ve idari işlemlerin tamamında yer almalıdır -Çocukların dahil olduğu araştırmalar	Bronfenbrenner'in Ekolojik Modeli Sosyokültürel Öğrenme	Çocuğun yüksek yararı Ayrım Gözetmeme GY. No: 7, 9, 12
Nasıl?	-Araştırmalar çocuklar üzerine değil çocuklarla beraber yapılır -Çocukların farklı iletişim biçimleri çeşitli medya araçlarıyla tanınır ve etkinleştirilir -Çocuk merkezlidir -Çocukları dinlemeyi içerir -Çocuk dostu yollar kullanılır	Çocuk Dostu Yöntemler Mozaik Yaklaşımı Reggio Emilia Yaklaşımı Evrensel Tasarım High Scope Yaklaşımı Hart'ın Katılım Merdiveni	Çocuğun yüksek yararı Ayrım Gözetmeme Çocuğun görüşlerine saygı GY. No: 7, 9, 12

Bu çerçeve çocuğun içinde olduğu bütün süreçleri içermektedir. Bu çalışmada çocuğun eğitim ve okul ortamlarında ve ailede katılım hakkı çerçevesinden yola çıkılarak uygulamalar tasarlanmıştır. Bu nedenle çocuğun ailede katılım hakkı ve eğitim ve okul ortamlarında katılım hakkına ayrıntılı olarak değinilecektir.

Ailede Katılım Hakkı

Çocuk Hakları Sözleşmesi Genel Yorum No: 12 (BM ÇHK, 2009) çocukların katılım hakkının ilk teslim edilmesi gereken ortamın aile ortamı olduğunu belirtmektedir. Çocuklar eğitim hayatına başlayana kadar bütün zamanlarını aile ortamında geçirirler. Aile ortamında çok erken yaşlardan itibaren görüşlerini ifade edebilmesi ve görüşlerine saygı duyulması, çocukların daha sonra bulunacağı bütün topluluklarda dinlenilmesi ve saygı duyulması için temel hazırlamaktadır. Toplumun bir üyesi olan çocuklar için aile bir demokrasi okulu olabilmektedir. Aile ortamında katılım hakkının teslim edilmesi demokrasi anlayışının içselleştirilmesini sağlayarak, çocukların karar alma becerilerini desteklemektedir (Thomas, 2002, s.196). Ancak yapılan araştırmalarda çocukların katılım haklarının aile ortamlarında teslim edilmediği görülmektedir (Avcı & Pekince, 2018, Dönertaş & Aksel, 2011; Mamur-Işıkçı, 2013; Oktay & Kumbaroğlu, 2011, Pekince & Avcı, 2018a, 2018b).

Yetişkinlerin, çocukların karar alma süreçlerine katkıda bulunamayacaklarına ilişkin bir inançları bulunmaktadır. Bu inanç, çocuklarla ilgili önemli kararlar alınırken çocukları dinlemenin onları riske atabileceği, katılımlarının aile ve okul yaşamları üzerinde olumsuz etkileri olabileceği düşüncesine neden olmaktadır (Lansdown, 2011). Dolayısıyla yetişkinler çocukların hayatlarıyla ilgili alınacak önemli kararlarda onların görüşlerine başvurmamaktadır. Örneğin Davey'in (2008) çalışmasında, çocukların fikirlerinin sorulduğu konuların neler olduğu araştırılmış ve çocukların kendi hayatlarını ilgilendiren kararlarda fikirlerinin alınmadığı, daha çok hangi yemeğin yeneceği ya da hangi televizyon programının izleneceği gibi günlük kararlarda söz haklarının olduğu belirlenmiştir. Ancak çocuklara söz hakkı tanınmasının ve çocukların görüşlerinin dinlenilmesinin, gelişimlerini destekleyeceği unutulmamalıdır.

Çocuklara aile ortamlarında söz hakkı tanınması ve çocukların fikirlerinin ciddiye alınması sonucunda çocuklar kendi yeterliklerine güvenmekte, sorgulamayı ve görüşlerini ifade etmeyi öğrenmektedirler. Görüşlerini ifade ederken karar alma süreçlerine nasıl dahil olacaklarını, müzakere etmeyi ve sorumluluk almayı da deneyimlemektedirler (Lansdown 2002; Lundberg, Romich, & Tsang, 2009; Thomas, 2002, s.160-161). Aile içinde, okulda ve diğer ortamlarda çocukların görüşlerinin ve deneyimlerinin dikkate alınmasının, çocukların benlik saygısının, özgüvenlerinin, özerkliklerinin, bilişsel ve sosyal becerilerinin gelişimine yardımcı olduğuna ve yaşamları üzerinde daha fazla kontrol duygusuna sahip olduklarını hissettirdiğine dair giderek artan sayıda kanıt bulunmaktadır (Alkire, 2005; Checkoway, Allison & Montoya, 2005; Correia vd. 2019; González vd., 2015; Hart, 2016; Lansdown, 2002; 2011; Lundberg, Romich, & Tsang, 2009; Save the Children, 2010; Simovska, 2004; Thomas, 2002, s.160-161; UNICEF, 2010). Çocukların gelişimlerinde birçok etkisi bulunan çocuğun katılım hakkının teslim edilmesinde ailelere büyük bir rol düşmektedir.

Gelişim kuramlarında, çocuğun optimal gelişim düzeyine ulaşması için ailelerin kritik bir role sahip oldukları ifade edilmiştir. Örneğin Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik modelinde aile, mikro sistemin içinde tanımlanmakta ve ebeveyn-çocuk etkileşiminin çocukların gelişimlerini etkileyen en önemli unsurlardan biri olduğu vurgulanmaktadır. Bu modelden esinlenen Gal (2017), Çocuk ve Genç Katılımının Ekolojik Modeli'nde ebeveyn ve aileyi çocukların katılımını destekleyen mikro sistem içinde tanımlamaktadır. Çocukların görüşlerini dile getirme konusunda ilk deneyimlerini kazanabilecekleri ortamın aile olduğu ifade edilmektedir. Bu modelde ailelerin çocukların katılım haklarını kullanma becerilerini şekillendirdiği iddia edilmektedir. Dolayısıyla çocukların katılım becerilerini geliştirip

uygulayabilmeleri için karar verme süreçlerinin aileleri tarafından desteklenmesi kritik bir öneme sahiptir.

Çocuğun katılım hakkını deneyimlediği ve içselleştirdiği aile ortamında, katılımın düzeyi çocukluğa yüklenen anlamlardan etkilenmektedir. Ebeveynler tarafından sahip olunan "çocukluk imajı", çocukların içinde bulundukları sosyal bağlamı şekillendirmektedir. Çocukların ailede katılım haklarının teslim edilmemesine ilişkin araştırma bulguları, ailelerin çocukları masum ve zayıf olarak gördüklerini işaret etmektedir (Johnny, 2006; Stasiulis, 2002). Bu durum geçmişte çocuğun kırılgan, masum ve bağımlı olduğu düşüncesinin hala devam etmesinden kaynaklanmaktadır.

Ozansoy (1999) kendi hayatlarında aktif rol almasına izin verilmeyen çocukları "öznesini arayan nesneler" olarak ifade etmiş ve çocukların kendi hayatlarının öznesi olamadıklarını vurgulamıştır. Holt (2000), "Çocukluktan Kaçış" adlı kitabında, "çocuklar için neyin iyi olduğunu, neyin doğru olduğunu ve çocuklar için ne yapabileceklerini" düşünen yetişkinlerin, bu soruların cevaplarını çocuklara hiç danışmadan bulmaya çalıştıklarını söylemektedir. Akyol (2011) tarafından yapılan araştırmada, çocukların kendileriyle ilgili karar verme sürecinde daha aktif olmaları doğrultusunda bir yönelimin geliştiği ancak geleneksel yaklaşımın hala devam etmekte olduğu ve bunun sonucu olarak çocukların görüşlerinin yeteri kadar dikkate alınmadığı belirlenmiştir. Paternalist sistemin bir sonucu olan bu durum, çocukların bir birey olarak görülmesine engel olmaktadır (Atılgan & Ümit-Atılgan, 2009; Franklin, 1993, s. 40).

Malaguzzi, çocuğu "potansiyel açısından zengin, güçlü, yetkin ve hepsinden önemlisi yetişkinlerle ve diğer çocuklarla bağlantılı" olarak tanımlar (Malaguzzi, 1993, s.10). Çocuğun doğasına ilişkin böyle yüksek bir inanç, çocuğun "katılımcı çocuk" olarak görülmesi anlamına gelmekte ve çocuğun katılım hakkını beraberinde getirmektedir. Çocukların doğasına ilişkin inançlar desteklendiği takdirde, geleneksel çocukluk anlayışından katılımcı çocuğa doğru evrilebilmektedir. Örneğin Akar-Gencer (2019) tarafından yapılan araştırmada çocuklar ve aileleri, çocukların araştırma becerilerini destekleyen katılım temelli bir programa dahil olmuşlardır. Araştırmanın sonucunda, ebeveynlerin çocuklarına yönelik anlayışlarının güçlendiği ve çocuğun doğasını anlamaya yönelik olarak evrildiği belirlenmiştir.

Katılımcı çocuk imajının öncelikle ailede desteklenmesi gerekmektedir. Aile ortamında çocuğa saygı duyulması, karar alma süreçlerinde söz hakkı tanınması ve düşüncelerinin dikkate alınması çocuğun gelişiminde büyük bir fark yaratabilir. Ancak aile bu süreçte çocuğun yaşı, gelişim düzeyi ve gelişen yeteneklerini göz önüne almalıdır. Yapılan

araştırmalar çocukları etkileyecek kararlar almadan önce ebeveynlerin çocuklara danışmasının, aile-çocuk etkileşimini güçlendirdiğini göstermektedir (Thomas, 2002, s.195). Benzer şekilde Akar-Gencer (2019) tarafından yapılan araştırmada, katılımcı araştırma sürecinin ebeveynler ve çocuklar arasındaki etkileşimi güçlendirdiği belirlenmiştir.

Alanyazında katılım temelli uygulamaların çocuklar üzerinde olumlu etkisi olmasının yanı sıra aileler üzerinde de olumlu etkilerinin bulunduğu belirtilmektedir. Örneğin, çocuk katılımının ebeveynler ve çocuklar arasında karşılıklı saygıya dayalı bir ilişki geliştirdiği ifade edilmektedir. Geleneksel yaklaşımlarda çocukların ebeveynlerine saygı duyması gerektiğine ilişkin bir inanç olması nedeniyle ebeveyn ve çocuğun birbirine saygı duymasının geliştirilmesi zor bir ilişki türü olduğu unutulmamalıdır. Ailelerin katılım uygulamalarının sonucunda, çocuklarına danışmaya ve onların görüşlerini dikkate alma motivasyonlarının arttığı da vurgulanmaktadır. Bunun sonucunda çocuklar karar alma süreçlerine dahil edilmiş ve çocuklarla beraber her aile üyesinin görüşlerine gereken önemin verildiği görülmüştür. Ayrıca çocukların gelişen yeteneklerinin anlaşıldığıma, desteklendiği ve bu yeteneklere saygı gösterildiği belirlenmiştir. Aile içinde çatışan görüşlere daha demokratik çözümler sunma ve kız ve erkek çocukların görüşlerini ifade etmede eşit haklara sahip olması ise bir diğer önemli sonuçlar arasında sayılmaktadır (Hart, Newman, Ackermann & Feeny, 2004; Lansdown, 2011, s.83). Hem çocuk hem de aile için birçok katkısı olan çocuğun katılım hakkının, çocuğun bulunduğu her ortamda desteklenmesi gerektiği unutulmamalıdır.

Eğitim ve Okul Ortamlarında Katılım Hakkı

Çocuk Hakları Sözleşmesinin 12. Maddesi (BM ÇHS, 1989) çocukların eğitim ortamlarında katılım haklarının olduğunu ve uygulanması için taraf devletlerin üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi gerektiğini ifade eder. Sözleşmeyi imzalayan bazı devletlerin çocukların eğitim ortamlarında seslerinin duyulması ve katılım haklarının teslim edilmesine ilişkin girişimleri olmuştur. Örneğin; Avustralya (Levin, 2000) ve Birleşik Krallık (Fielding, 2001) eğitim politikalarında çocuk katılımı ve çocukların seslerinin duyulması ifadelerine yer vermeye başlamıştır. İrlanda'da öğrencilerin okulun gelişimi ve verimliliğiyle ilgili değerli katkıları olduğu kabul edilmiştir (Department of Education and Science, 2002). Politika ve müfredat belgelerindeki ifadeler çocukların eğitim uygulamalarına katılımı için "olasılıklar" sunmaktadır ancak bu olasılıklar katılımın kolayca gerçekleşeceği anlamına gelmez (Bae, 2009). Çocuk katılımının gerçekleşebilmesi için

katılım hakkının iyi anlaşılması gerekmektedir. Ancak uygulamalar çocukların katılım haklarıyla ilgili hala sorunlar olduğunu göstermiştir (Bolzan, Mason & Michail, 2005; Morrow, 1999; Wyse, 2001). Genel yorum No.12'de (BM ÇHK, 2009) eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkının teslim edilmesine ilişkin taraf devletlere düşen sorumluluklar aşağıdaki şekildedir:

> *"Erken çocukluktaki eğitim programları da dahil olmak üzere tüm eğitim ortamlarında çocukların katılımcı bir eğitim ortamında etkin rol alması desteklenmelidir. Öğrenme ve öğretme etkinlikleri, çocukların yaşam koşullarını ve gelecek beklentilerini göz önüne almalıdır. Bu nedenle, eğitim makamları müfredatların ve okul programlarının planlanmasında çocukların ve velilerin görüşlerini dahil etmelidir."*

Genel Yorum No.12'de çocuğun katılım hakkının eğitim ortamlarında nasıl olması gerektiği ayrıntılı şekilde açıklanmış olsa da uygulamada hala problemler yaşanmaktadır (Avcı & Koran, 2017; Avcı & Pekince, 2018; Harcourt & Hägglund, 2013; Pekince & Avcı, 2018a; 2018b; Theobald, Danby & Ailwood, 2011; Sandseter & Seland, 2016, Zorbay-Varol, 2019). Çocukların yeterince olgun olmadıkları, kendileri için neyin doğru olduğunu bilmedikleri, koşulları doğru bir şekilde algılayıp değerlendiremeyecekleri şeklinde tekrarlanan ifadeler eğitim ortamında çocukların gerçek katılımını tehdit etmektedir (Edwards, 1996). Bu görüşün sonucunda çocukları yetersiz gören yetişkinler, bütün öğrenme süreçlerine kendileri karar vererek yönetir ve eğitim ortamı hiyerarşik bir düzenle devam eder (Alderson, 1995; Lansdown 2001; Quennerstedt & Quennerstedt, 2014; Qvarsell 2005). Okul gibi çevrelerde çocuğa katılım hakkı tanınmayarak hiçbir söz hakkı verilmez ve çocuk tamamen pasif bir konumda tutulursa, kendi öğrenme süreçlerini yönetemeyen bağımlı çocukların gelişmesi kaçınılmaz olacaktır (Erikson, 1980, s.88).

Çocukların günlük yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri okul ortamları, çocukların katılım haklarının teslim edilebileceği son derece önemli toplumsal bir yapıdır ve çocukların seslerini dinleme konusunda büyük bir potansiyele sahiptir (Harcourt & Hägglund, 2013; Lansdown, 2001). Bu potansiyel okula katılım süreçleriyle hayata geçirilebilir. Okula çocuk/öğrenci katılımı; "çocuklara okullarında karar alma süreçlerine aktif katılım fırsatları sunan stratejilerin benimsenmesi" için kullanılan bir terimdir (Flutter, 2007, s. 344). Karar alma süreçleri okulda çocuğun dahil olduğu bütün süreçleri kapsar. Lundy (2007) tarafından okula katılım süreçlerinde çocukların nasıl dahil edilebileceğine ilişkin aşamalar tanımlanmıştır. Sınıflardaki çocukları etkileyecek olan kararlar alınırken izlenmesi gereken adımlar üç aşamadan oluşmaktadır:

i. Öğrenciler hakkında bireysel kararlar alınırken,

ii. Okul ve sınıf politikaları geliştirilirken,

iii. Eğitimle ilgili hükümet politikası/mevzuatı belirlenirken

Bu maddelerin her birinde çocukların aktif görev alabilecekleri öğrenci konseyleri gibi mekanizmalar mevcuttur. Çocuklar öğrenci konseylerinde; okulun işleyişine, okuldaki kuralların oluşturulmasına ve okuldaki aktivitelere dair fikirlerini beyan edebilirler. Ancak öğretmen ve idarecilerin çocuk katılımını içselleştirmediği durumlarda öğrenci konseyi mekanizmasının işe yaraması mümkün değildir. Örneğin Wyse'nin (2001) İngiltere'deki iki ortaokul ve iki ilkokulda çocuk katılımı üzerine yaptığı araştırmada, okul konseyi gibi katılımcı bir yapı bulunmasına rağmen, çocukların fikirlerini ifade etmeleri ve karar vermeleri için çok az fırsat verildiği ve çocukların görüşlerinin dinlenmediği gözlemlenmiştir. Bolzan, Mason & Michail (2005) tarafından yapılan araştırmada, yetişkinlerin öğrenci konseyine kimin katılacağı ve nasıl katılabileceği konusundaki kararları ve ayrıca tartışılacak konuları kontrol ettiği belirlenmiştir. Bu durum Morrow (1999, s. 166) tarafından yapılan araştırmada; çocukların "saygı görme" ve "gündelik olaylarda bile karar vermede özerklik ve katılım eksikliği" sorunu olarak tanımlanmıştır.

Kilkelly vd. (2005) tarafından yapılan araştırmada, çocuklardan okulla ilgili adaletsiz buldukları şeyleri belirtmeleri istenmiştir. Araştırmanın sonucunda çocuklar, okulda kendilerini etkileyen birçok konuda söz sahibi olmadıklarını ve öğretmenlerin görüşlerinin her zaman daha önemli olduğunu düşündüklerini, öğretmenlerin davranışlarını sorgulamaya hakları olmadığını, hatta okulda görüşlerini sunduklarında öğretmenin bu durumu otoritesine meydan okuma olarak algılandığını belirtmişlerdir (Kilkelly vd., 2005, s. 186). Çocukların bakış açıları, otoriteyi zayıflatma girişiminden ziyade okul söyleminin ayrılmaz bir parçası olarak görülmelidir. Çocukların bu kaygılarını giderebilecek uygulamalar geliştirmek okulların sorumluluğudur. Örneğin çocukların "özgürce" konuşmalarını desteklemek amacıyla, görüşlerini isimsiz olarak ifade etmelerini sağlayan mekanizmaların geliştirilmesiyle çocukların fikirlerini söyleme konusundaki kaygıları giderilmiş olacaktır (Lundy, 2007).

Okul ortamlarında çocukların katılım hakkının teslim edilmediğini gösteren bu çalışmaların yanında çocuklara katılım fırsatlarının tanındığı uygulamaların bulunması sevindiricidir. Birleşik Krallık'ta yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; çocuk katılımının öğrenme süreçlerini desteklediği, çocukların okul motivasyonunu arttırdığı görülmüştür. Çocuklar okulu daha güvenli olarak betimlemiş ve okul ortamını daha olumlu değerlendirmişlerdir (Save the Children, 2007). Davies, Williams, Yamashita ve Man-Hing (2006), Birleşik Krallık okullarındaki çocuk katılım programlarıyla ilgili 75 araştırmayı incelediklerinde, demokratik uygulamaların vurgulandığı okullarda bulunan öğrencilerin akademik

başarılarının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Bu araştırmanın bulguları öğrenme süreçlerine dair bir anlayışla açıklanabilir. Aktif öğrenme metodolojisinde öğrenme, bireyin aktif katılımıyla gerçekleşen bir yeniden üretme süreci olarak tanımlanmaktadır ve bu sürecin çocuk katılımını içermesi gerektiği ifade edilmektedir. Gerçek katılım fırsatları; çocukların özerkliğini, eleştirel düşünme süreçlerini harekete geçirerek çocukların karşılaştıkları durumlarla yaratıcı, özgür ve sorumluluğu üstlenecek şekilde başa çıkma potansiyellerini geliştirecektir. Dolayısıyla çocukların eğitim süreçlerinin bir parçası olarak katılım fırsatlarına sahip olmaları gerekir (Simovska, 2004). Bu gelişmeler, öğrencilerin öğretme ve öğrenme süreçlerine katılımını vurgulamaktadır (Theobald, Danby & Ailwood, 2011). Bu yansımalar mevzuatlar üzerinde de etkisini göstermiş ve 2008 yılından beri İngiltere ve Galler'de okullarda çocukların görüşlerini dikkate alma konusunda yasal bir zorunluluk bulunmaktadır (Children's Rights Alliance for England, 2008).

Alanyazında çocuk katılımıyla ilgili yapılan araştırmalar katılımın çocuklar üzerindeki etkilerini incelemeye devam etmektedir. Örneğin De Róiste, Kelly, Molcho, Gavin ve Gabhainn (2012) tarafından yapılan araştırmada İrlanda'daki okullara çocuk katılımının algılanan akademik performans, okulu sevme ve olumlu sağlık algıları ile bağlantılı olup olmadığını belirlemeye çalışılmıştır. Araştırmaya yaşları 10-17 arasında olan 10.334 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin %63'ünden fazlası sınıfta görüşlerini ifade etmeye teşvik edildiklerini, %58'i okul etkinliklerinin düzenlenmesinde yer aldıklarını ve %22'si okul kurallarının oluşturulmasında yer aldıklarını bildirmiştir. Araştırmanın sonucunda okula katılım; okulu sevme ve daha yüksek algılanan akademik performans, daha iyi sağlık durumu, daha yüksek yaşam doyumu ve daha yüksek bildirilen mutluluk ile önemli ölçüde ilişkili bulunmuştur. Benzer şekilde John-Akinola ve Nic-Gabhainn (2014) tarafından yapılan araştırmada çocuk katılımı, okul ortamı ve çocuğun iyi olma hali arasındaki ilişkiler incelenmiştir. 4-6. sınıfa devam eden 231 çocuğun dahil edildiği araştırmanın sonucunda, okul etkinliklerine katılma ve bildirilen olumlu okul katılımı algısı, genel sağlık ve iyi olma hali sonuçlarıyla pozitif olarak ilişkili bulunmuştur.

Çocuk katılımın önemli bileşenlerinden biri; "içsel olarak algılanan bir nedensellik odağına sahip istemli davranışlar" olarak tanımlanan özerklik kavramıdır. Çocukların özerklik algısıyla ilgili yapılan araştırmaların sonuçları dikkat çekicidir. Örneğin, Basstistich ve Hom (1997) öğrencilerin özerkliğinin sağlanarak ve karar verme süreçlerine dahil edilmelerinin, çocukların uyuşturucu kullanımı ve suça karışma olasılığını azalttığını bulmuşlardır. Murphey vd. (2004) tarafından yapılan araştırmada, lise öğrencilerinin okulun karar alma süreçlerine temsili dahil edildiklerinde riskli davranışlara girme olasılıklarının azaldığını ve

bu tür karar vermeyle ilişkili egzersiz ve güvenlik davranışı olasılıklarının arttığı belirlenmiştir. Konu vd. (2002) tarafından yapılan araştırmada, okulda görüşlerini ifade etmeye teşvik edilmenin genel öznel iyi oluşla ilişkili olduğu görülmüştür.

Çocuk katılımının birçok olumlu etkisinin bulunduğu bu araştırmaların yanında, katılım hakkının öznesi olan çocukların katılım süreçlerini nasıl resmettikleri önemli bir unsurdur. Çocukların katılım süreçlerindeki fikirlerine odaklanan üç çalışma, çoğunlukla çocukların katılım haklarını nasıl algıladıklarını araştırmıştır. Çocuklar, katılımcı sınıfları seçim yapabildikleri, kendilerini daha iyi hissettikleri ve eğlenme konusunda daha fazla fırsata sahip oldukları sınıflar olarak tanımlamaktadır (Correia & Aguiar, 2017). Ayrıca çocuklar, katılım hakkını eylemle bağlantılı ve karar verme süreçlerinde kendi ihtiyaçlarına göre başkalarıyla kurulan ilişkilere gömülü olarak tanımlamaktadır (Harcourt & Hägglund, 2013). Katılım ayrıca çocuklar tarafından okul öncesi öğretmenlerinden izin almak zorunda kalmadan farklı materyalleri kullanabilme ve hangi faaliyetlere katılmaları gerektiğine ilişkin kararlara katılma fırsatı olarak algılanmaktadır (Sandseter & Seland, 2016).

Çocukların farklı tanımlamalarını içeren katılım hakkının eğitim ortamlarında teslim edilmesi yani okuldaki karar alma süreçlerine gerçekten katılmaları için uygun fırsatlar sağlamak, demokratik bir okulun temel görevlerinden biridir (Simovska, 2004; McLellan vd., 1999; Samdal vd., 1998). Bu demokratik yaklaşımın özünde, öğrenciler de dahil olmak üzere tüm eğitim paydaşlarının oynayacağı meşru ve değerli bir role sahip olmaları yatmaktadır. Okuldaki bu artan demokrasi gerçek katılımla kendini göstermektedir. Çocukların öğretmenleri ve okul yöneticileriyle daha iyi ilişkiler kurması ve gelişmiş öğrenme deneyimlerinde katılımcı roller alması hem öğretmenlere hem de öğrencilere fayda sağlar (MacBeath vd., 2001; Fielding, 2001; Gray vd., 2006). Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki demokratik katılım düzeyi çocukların okul performanslarında kilit bir faktördür (Gray vd., 2006). Bu nedenle çocuk katılımını desteklemekte öğretmenlere düşen kritik bir rol vardır. Çocuğun katılım hakkının teslim edilmesinde öğretmenin rolüne aşağıdaki başlıkta yer verilmektedir.

Katılım Süreçlerinde Öğretmenin Rolü

Eğitim ortamları hiyerarşik yapıları nedeniyle, çocuk katılımının önünde birçok engel bulundurmaktadır. Bu engellerin başında öğretmenlerin çocukların söylediklerini ciddiye almamaları, onları karar alma süreçlerine teşvik etmemeleri gelmektedir. Çocukların öğretmenleri tarafından ciddiye alınmamasının ve karar alma süreçlerine dahil

edilmemesinin başlıca nedenlerinden biri olarak yaşlarından dolayı yetersiz olarak görülmeleri gösterilebilir (Morrow & Richards, 1996; Sheridan & Pramling-Samuelsson; 2001; Sorin, 2005). Öğretmenler çocukları, eylemleri hakkında henüz karar veremeyecek, korunmaya ihtiyacı olan aciz ve muhtaç varlıklar olarak görmektedirler (Corsaro, 1997; Kunt-Bulut, 2015). Ancak yapılan araştırmalarda çocukların küçük yaşlardan itibaren deneyimlerini anlama konusunda yetkin oldukları ve kendilerini ifade etme konusunda oldukça yetenekli oldukları görülmüştür (Bae, 2009; Nyland, 2009; Smith, 2002).

Çocukların korunması gereken varlıklar olarak düşünülmesi, öğretmenlerin otoriter ve kontrolcü tavırlarına neden olmaktadır (Venninen, Leinonen, Lipponen & Ojala, 2014). Folkesson ve Emilson (2006) tarafından yapılan araştırmalarda, yüksek öğretmen kontrolünün çocukların katılımını kısıtladığı ve öğretmenlerin çocukların seslerini dinleme becerilerini sınırladığı görülmüştür. Diğer yandan öğretmen kontrolünün yüksek olmadığı sınıf ortamlarında, öğretmenlerin çocukları desteklediği, dinlediği ve çocukların fikirlerine aktif olarak yanıt verdiği yani çocuk katılımının yüksek olduğu belirlenmiştir. Sadece öğretmenin kontrolü azaltılarak çocukların katılımına yer açılabilir. Dolayısıyla çocukların görüşlerini ifade etme ve karar verme süreçlerine katılma hakları, büyük ölçüde öğretmenlerin çocuk katılımını ne ölçüde destekleyebileceğine bağlıdır.

Geleneksel yaklaşımı benimseyen öğretmenler için otorite ve kontrolün düşük olduğu katılım süreçleri anlaşılması zor, sınırları belli olmayan bir alan olarak görülebilir. Bae (2009), öğretmenlerin çocukların oyunlarını gözlemleyerek, çocuk katılımını desteklemenin yollarını bulabileceğini ileri sürmektedir. Bunun nedeni, çocuklar oyun oynarken yetişkin yönlendirmesi olmadan inisiyatif alarak kararları kendileri verirler. Dolayısıyla serbest oyunların gözlemlenmesi çocuğun doğasına inancı güçlendirerek çocuk katılımının sağlanabileceği konusunda öğretmenlere yol gösterebilir. Ancak katılım sürecinde öğretmenlere düşen birçok sorumluluk vardır.

Shier (2001), eğitim ortamlarında katılımcı uygulamaların gerçekleşebilmesi için öğretmenlere düşen sorumlulukları tanımlamıştır. İlk olarak, öğretmenlerin çocukları dinlemesi gerektiğini; ikinci olarak, çocukların fikirlerini ifade etmesini desteklemesi ve görüşlerini dikkate alması gerektiğini ve son olarak öğretmenlerin çocuklarla birlikte bir karar alma sürecine katılması gerektiğini ifade etmiştir. Bunun ötesinde, öğretmenlerin gücü çocuklarla paylaşmaları gerekmektedir. Ancak, çocuk katılımının alanyazında kabul edilen önemine rağmen, çocukların eğitime katılımını destekleme konusunda bazı engeller mevcuttur. Öğretmenlerin çocuk katılımını destekleyebilmeleri için, katılımın önündeki engellerin farkında olmaları gerekir. Bu durumları gözlemlemek ve üzerinde düşünmek,

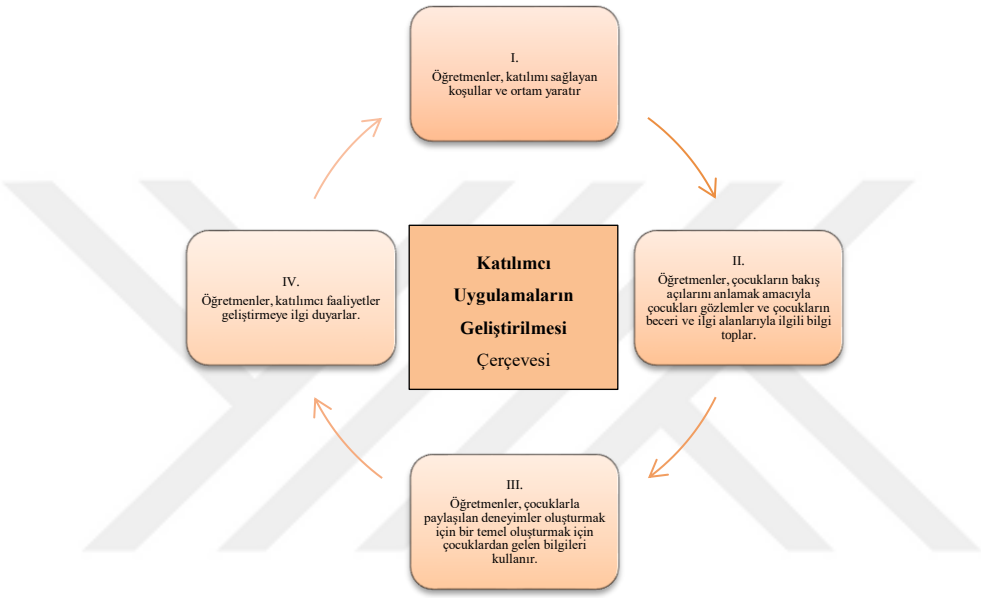
öğretmenlerin katılım üzerindeki etkilerinin farkına varmalarında kritik bir öneme sahiptir (Venninen vd., 2014).

Öğretmenlerin katılım sürecindeki rollerini değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmalardan bazıları öğretmenlerin katılım sürecindeki etkilerini keşfetmeye çalışmıştır. Komuta eden ve yönlendiren bir dil ve iletişim tarzının kullanılması bunlardan biridir (Koran & Avcı, 2017). Bir diğer engel, öğretmenin gücüne ve çocuk itaatine dayalı geleneksel etkileşim kalıplarıyla karakterize edilen eğitim yapılarının varlığını olarak ifade edilebilir (Thornberg & Elvstrand, 2012). Bunlara ek olarak Venninen vd. (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin çocuğun katılım hakkının teslim edilmesinin önündeki engellere dair görüşleri alınmış ve analiz edilmiştir. Bu engellerden bazıları; (i) öğretmen ve çocuk sayılarındaki oranların yetersiz olması, (ii) öğretmenlerin organizasyon becerilerindeki eksiklikler, (iii) mesleki beceri eksikliği (çocukların gelişimini destekleme konusunda yetersiz bilgi, gözlem becerilerinin eksikliği) çocuk katılımının önündeki engeller olarak tanımlanmıştır. Çocukların katılımını desteklemeye yönelik zorlukların belirlenmesi yalnızca akademik araştırmalar için değil, aynı zamanda geleceğin eğitimcilerinin çocukların katılımını destekleme konusundaki yetkinliğine yol açabilecek pedagojik uygulamaların geliştirilmesi için de önemlidir. Eğitimde çocukların görüş ve deneyimlerini kullanma potansiyelinin farkına varmak için öğretmenlerin duyarlılığı ve farkındalığı artırılmalıdır (Venninen vd., 2014).

Bütün bu engellere rağmen eğitim ortamlarında çocukların katılım hakkının teslim edilmesi imkânsız değildir. Çocukların içinde bulunduğu ortamları katılımı destekleyebilecek bir düzeye getirmek öğretmenlerin elindedir. Çocukların katılım hakkını geliştirmeyi amaçlayan uygulamalar hakkında öğretmenlerin fikirlerine odaklanan çalışmalar incelendiğinde öğretmenler tarafından çocuk katılımını destekleyen ortamlar tanımlanmıştır. Çocukların dahil oldukları eğitim süreçlerinde, çocuklara tartışma ve müzakere fırsatları sunan, pedagojik duyarlılığın gösterildiği ve çocukların katılma isteklerine saygı duyulan ortamlar çocuk katılımını destekleyen ortamlar olarak ifade edilmektedir (Kangas vd., 2015; Kangas, Venninen, & Ojala, 2016; Lopes vd., 2016; Turnšek & Pekkarinen, 2009; Venninen & Leinonen, 2013; Zorec, 2015).

Bu süreçte öğretmenler katılım sürecini destekleyecek ortamın hazırlanmasına ve uygulamalarını katılım basamaklarına taşımaya nereden başlayacaklarını bilemeyebilirler. Bu nedenle öğretmenlerin katılım süreçlerini nasıl geliştirebileceklerine dair yol gösterici bazı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Kangas, Venninen ve Ojala (2016) öğretmenlerin katılım süreçlerini geliştirebilmesi için dört aşama tanımlamışlardır. İlk olarak öğretmenler

tarafından katılımı sağlayan koşullar ve ortamların yaratılması, ikinci aşamada çocukların bakış açılarını anlamak için çocukların gözlemlenmesi ve çocukların beceri ve ilgi alanlarıyla ilgili bilgi toplanması, üçüncü aşamada çocuklarla paylaşılan deneyimlere bir temel oluşturmak için çocuklardan gelen bilgilerin kullanılması, dördüncü aşamadaysa öğretmenler tarafından katılımcı faaliyetler geliştirmeye ilgi duyulması gerekmektedir. Bu döngü sürekli tekrarlar ve etkileşim içinde devam eder.



Şekil 1. Katılımcı uygulamaların geliştirilmesi çerçevesi *(Educators' perceptions of facilitating children's participation in early childhood education (Kangas, Venninen & Ojala 2016'dan alındı).*

Katılımcı uygulamalar konusunda istekli olan öğretmenlerin unutmaması gereken durum çocuk katılımının yüksek olduğu sınıflarda öğretmenlerin, geleneksel öğretmen rollerinin dışına çıkması gerektiğidir. Geleneksel öğretmenlik anlayışında; sınıfta otorite sahibi ve disiplini sağlayan kişi öğretmendir ve çocuklar bilginin pasif alıcılarıdır. Ancak çocuk katılımının sağlanabilmesi için bütün sürecin çocukların ilgileri ve merakları doğrultusunda şekillenmesi gerekmektedir. Çocukların ilgi ve merakları doğrultusunda şekillenen eğitim süreçlerinde, öğretmenler rehber niteliğindedir ve süreci kolaylaştırıcı bir rol üstlenirler. Kolaylaştırıcı rolünü üstlenen öğretmenler; çocukların birbiriyle çalışması için gereken ortamı hazırlar ve kendisi doğrudan bilgi aktarmak yerine onlara rehberlik eder. Çocuklara rehberlik ederken yetişkinin rolü; çocukla eşit olarak başlar. Devam eden süreçte de çocuğu dinler, gerekirse destek verir veya kaynak sağlar (Hart, 2016, s. 78-80).

Katılımcı süreçlerde öğretmen-çocuk etkileşimlerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin alanyazında bazı çalışmalar bulunmaktadır. Çocukların katılım hakkının desteklenmesi için öğretmenler pedagojik açıdan hassas tutumlar sergilemeli, çocukların yeteneklerine saygı duymalıdır (Freitas Luís, Andrade & Santos, 2015; Mesquita-Pires, 2012; Pettersson, 2015; Salminen, 2013). Çocuklarla etkileşim kurarken bazı stratejiler de kullanabilirler. Bu stratejilerin örnekleri arasında çocuk katılımı için dolaylı taleplerin kullanımı, yani *'Merak ediyorum'* formülasyonlarının kullanımı (Houen, Danby, Farrell & Thorpe, 2016), aktif dinlemenin kullanımı, çocukların konuşmasını teşvik etme ve onaylama (Alasuutari, 2014; Theobald & Kultti, 2012; Tholin & Jansen, 2012) ve paylaşılan kurallar ve sınıf yönetimine atıfta bulunarak konuşma ve tartışmaların teşvik edilmesi (Salminen, 2013) sayılabilir. Benzer şekilde Tholin ve Jansen (2012) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin katılımcı süreçleri desteklemek için kullandıkları iletişim stratejileri araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda; sorgulama, dinleme-sessizliğe izin verme ve çocukların farklı görüş ve deneyimlerine öncelik verme stratejilerinin katılımcı süreçleri desteklediği belirlenmişlerdir. Katılımı destekleyen bu stratejiler çocuğun olduğu bütün süreçlerde kullanılabilir. Öğretmenlerin öncelikle kendi sınıflarında hangi stratejileri kullandıklarının farkına varmaları, daha sonra bu stratejilerin hangilerini katılımcı çocuk perspektifine çevirebileceği konusunda düşünmesi katılımcı bir öğretmen perspektifine yaklaşmasını sağlayacaktır. Burada unutulmaması gereken öğretmenlerin çocuklara ve çocukların yeterliliklerine güvenmeleri gerekliliğidir.

Erken Çocukluk Döneminde Çocuk Katılımı

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi Kasım 2005'te erken çocukluk döneminde çocuk haklarının uygulanmasına ilişkin bir genel yorum (No. 7) yayınlamıştır. Genel Yorum No.7'nin (BM ÇHK, 2005) amacı; küçük çocukların sözleşmeyle güvence altına alınan tüm hakların sahibi olduğunun altını çizerek erken çocukluğun bu hakların gerçekleştirilmesi için kritik bir dönem olarak tanınmasını teşvik etmektir. Genel Yorum No.7'de (s.10-11), küçük çocukların görüş ve fikirlerine saygı duyulma hakları ile ilgili olarak aşağıdaki ifadeler yer almaktadır.

> *"Küçük çocuğun görüşlerine ve duygularına saygı gösterilmesi. Madde 12, çocuğun, onu etkileyen bütün meselelerde görüşlerini serbestçe dile getirme hakkı olduğunu ve bu görüşlerin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir…. Komite, 12. maddenin hem küçük hem de daha büyük çocuklar için geçerli olduğunu hatırlatmak ister. Haklarının sahibi kişiler olarak en küçük yaş grubundaki çocuklar bile görüşlerini dile getirebilmelidirler ve bu görüşlere çocuğun yaşına ve olgunluğuna göre gerekli ağırlık tanınmalıdır."*

Küçük çocukların katılım haklarının teslim edilmesi için taraf devletlere düşen görevlerin tanımlanmasıyla, bu konuya ilişkin artan bir ilgi olduğu düşünülmektedir. Ancak çocuk katılımıyla ilgili mevcut araştırmaların kapsam ve bağlamını belirlemek için Correia, Camilo, Aguiar ve Amaro (2019) tarafından yapılan araştırmada, çocuk katılımı çalışmaları incelenmiş ve mevcut araştırmaların daha çok okul çağındaki çocukların katılım deneyimlerine ilişkin yapıldığı ve okul öncesi dönem çocuklarıyla ilgili yapılan sınırlı sayıda araştırma bulunduğu belirlenmiştir.

Çocuk katılımı alanında gereken önemin verilmediği erken çocukluk dönemiyle ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Oysa çocuklarla çalışan uzmanların erken çocukluk eğitiminde, çocukların bakış açılarını dikkate almanın önemi konusunda genel bir fikir birliğine vardıkları söylenebilir (Clark & Moss, 2005). Mevcut sosyolojik, yasal, demokratik ve eğitimsel söylemler, yüksek kaliteli erken çocukluk eğitiminin temel bir boyutu olarak katılım hakkını vurgulamaktadır (Theobald, Danby & Ailwood, 2011). Yapılan araştırmalarda çocukların katılım hakkının programın genel kalitesini çerçevelemede kilit unsur olduğu (Sheridan, 2007; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001) ve kaliteli bir erken çocukluk eğitimi programının, çocukların görüşleri ve deneyimleri dahil olmak üzere çoklu bakış açılarını dikkate alması gerektiği (Katz, 2006) bilinmektedir. Erken çocukluk eğitimi kalitesi için çocuk katılımını teşvik etmenin önemine değinen ortak bir çerçeve oluşturmak için kapsamlı bir göstergeler seti tasarlanmıştır (Moser, Leseman, Melhuish, Broekhuizen & Slot, 2017). Bu belgeler okul öncesi öğretmenlerinin çocukların bakış açılarına saygı göstermeleri, çocuk merkezli bir yaklaşım benimsemeleri, çocukların oyun ve diğer etkinliklerde inisiyatif almaları ve karar vermelerini kolaylaştırarak çocukların liderliğini takip etmeleri gerektiğini önermektedir (Correia, Camilo, Aguiar & Amaro, 2019). Ancak çocukların günlük deneyimlerinin önemli bir kısmı sınıflarda gerçekleşirken, küçük çocukların günlük aktivitelere katılmasına yönelik uygulamalar, erken çocukluk eğitimi için bir zorluk olmaya devam etmekte ve uygulamalardaki değişim yavaş kalmaktadır (Theobald, Danby & Ailwood, 2011).

Erken çocukluk döneminde yapılan araştırmalar incelendiğinde, çocukların katılım haklarını kullanmaya yönelik fikirleri, deneyimleri veya stratejilerinden ziyade öğretmenlerin bakış açılarına ve uygulamalarına daha fazla vurgu yapıldığı görülmüştür (Correia, Camilo, Aguiar & Amaro, 2019). Bazı araştırmalar öğretmenlerin katılımın anlamı hakkındaki düşüncelerine odaklanmıştır. Okul öncesi öğretmenleri çocuk katılımını; "bir grubun parçası olmak ve grup üyeleri tarafından dinlenilmek" olarak (Johansson & Sandberg, 2010), "planlama ve karar vermeye katılım" olarak (Sandberg & Eriksson, 2010; Turnšek, 2008)

ve “çocukların kendi aktivitelerinin ve bağımsız seçimlerinin öğretmenler tarafından desteklenmesi” olarak (Broström vd., 2015) ifade etmektedirler. Çocukların bakış açılarına ve deneyimlerine sınırlı odaklanma, öğretmenler ve çocuklar arasındaki geleneksel rolleri ve güç ilişkilerini yansıtabilmesine rağmen, çocukların katılım süreçlerindeki rollerini yansıtmamaktadır (Correia, Camilo, Aguiar & Amaro, 2019).

Erken çocukluk eğitiminde çocuk katılımına özel olarak odaklanan az sayıdaki uluslararası ve ulusal çalışma, çocukların etkisinin sınırlı olduğunu bulmuştur (Danby, Farrell, Powell & Leiminer, 2004; Koran & Avcı, 2017; Markström & Halldén, 2008; Pekince & Avcı, 2016; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001; Şallı-İdare, 2018; Zorbay-Varol, 2019). Pramling Samuelsson ve Pramling (2009), okul öncesi uygulamalarının çocukların kararlarına ve isteklerine duyarlı olması beklenirken, kanıtların aksini gösterdiğini belirtmiştir. Örneğin, Markström ve Halldén (2008) İsveç anaokulları üzerine yaptıkları çalışmalarda, bir kurum olarak okul öncesi eğitimin doğasının, çocukların bireysel çıkarları ile daha büyük grubun çıkarları arasında gerilimler olduğu anlamına geldiğini gözlemlemektedir. Çocukların bu ortamlarda kendi fikirlerini uygulamak için kullandıkları stratejiler genellikle göz ardı edilmektedir. Sheridan ve Pramling Samuelsson'un (2001) İsveç'teki okul öncesi kurumları üzerine yaptığı araştırma, çocukların okul öncesi eğitimdeki genel organizasyon, rutinler, içerik ve etkinliklere nadiren katıldığını ve bu konularda karar alma sürecine dahil olmadıklarını tespit etmişlerdir. Emilson (2007) okul öncesi eğitimde küçük çocukların etkisini incelediği çalışmasında “çember zamanı” bölümlerini incelemiş ve çocuk katılımı fırsatlarının öğretmen tutumlarına bağlı olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde, Bae’nin (2009) Norveç'teki anaokullarında çocuk ve öğretmen etkileşimi üzerine yaptığı araştırmada; katılımın, öğretmenlerin çocukların inisiyatiflerini nasıl takip ettikleri, çocuklara nasıl tepki verdikleri ve çocukların bakış açısını nasıl aldıkları ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Zorbay-Varol (2019) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi sınıflarında katılımı destekleyen durumlar ve katılım karşıtı durumlar incelenmiş ve katılım karşıtı durumların çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Danby, Farrell, Powell ve Leiminer'in (2004) Avustralyalı çocukların günlük yaşamlarında karar vermelerini inceleyen araştırması, okulda geçirilen zamanın evdeki zamandan daha fazla yönetildiğini göstermektedir. Çocuk katılımı ilkelerinin benimsenmesi yerine, çocukların okuldaki yaşamları, yetişkinlerin belirlediği düzenleme ve kontrollerden giderek daha fazla etkilenmektedir (Danby vd., 2004).

Bennett (2007) eğitimde güç dengesinin nadiren çocuğun lehine olduğunu, öğretmenlerin çocuk katılımına odaklanmak yerine çocukları sosyalleştirme, çevreyi organize etme ve çocukların okula hazır olmalarını sağlama gibi görevlere dikkat ettiklerini iddia etmiştir. Bae

(2009) erken çocukluk ortamlarında kural ve prosedürlere yapılan vurgunun, çocukların "özgür seçimlerini" ve "özerkliklerini" daha da sınırladığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Nyland (2009) rutinlere ve programlara yapılan vurgunun erken çocukluk eğitimi ortamlarında katılımcı uygulamaları engellediğini belirtmektedir.

Öğretmenler, çocukların bireyselliğini kabul ederek her çocuğu, kişisel görüşleri ve etkileri olan toplumun bireysel bir üyesi olarak tanımalıdırlar (Cannella & Grieshaber, 2001). Çünkü çocukların yetenekli varlıklar olarak kabul edilmesi, katılımcı uygulamayı teşvik etmek için ön koşuldur (Smith, Bjerke & Taylor, 2009). Erken çocukluk çalışanları uzmanlıklarını yeniden tanımladıkça, küçük çocuklarla daha eşitlikçi ve iş birliğine dayalı ilişkiler geliştirebilirler. Uygulamalarını ve rollerine ilişkin inançlarını, çocuklar adına hareket eden uzmanlardan çocuklarla işbirlikçi olarak çalışan uzmanlara dönüştürebilen öğretmenler, katılım kavramlarını geliştireceklerdir (MacNaughton vd., 2007).

Çocuklarla çalışan profesyonellerin, çocuk katılımının uygulanmasında proaktif olma sorumluluğu vardır (Smith, 2007). Woodhead (2009) çocuk haklarının uygulanmasının çocuğa bakış açısında bir değişiklik gerektirdiğini öne sürer. Nimmo (2007) küçük çocukların katılım süreçlerini geliştirme konusunda öğrenecek çok şeyimiz olduğunu iddia etmektedir. Pek çok çocuk katılım süreci, çocukların sesini duymaya çalışırken, çoğu zaman çocukların görüşlerine yanıt vermemektedir (Kelley, 2006). Çocuk katılımı tartışmalarında temel düşünce, çocukların ve gençlerin söyleyecek bir şeyleri olup olmadığı değil, birinin ciddiye alıp almadığıdır (Holdsworth, 2005). Bae (2009) resmî belgelerin çocuk katılımı için fırsatlar sağlamasına rağmen, şimdi bu olanakların nasıl hayata geçirildiğini göstermenin zamanının geldiğini söyler.

Çocukların söyleyeceklerinin yetişkinlerin beklentilerinin daha ötesinde olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Örneğin; MacNaughton, Hughes ve Smith (2007) politika oluşturma sürecine çocukları dahil etmiştir. Bu çalışma okul öncesi çocuklarla eylem araştırmasının kullanıldığı iki çalışma hakkında bilgi vermektedir. 2003 yılında yapılan ilk çalışmada, 2-5 yaş arasında bulunan 137 çocuktan, iyi olma hallerini etkileyen faktörler hakkında görüş bildirmeleri istenmiştir. Görüşmeler çocuk dostu yöntem ve teknikler (görüşme, fotoğraf, resim vb.) kullanılarak yapılmıştır. Çocukların okul ve oyun gibi günlük yaşamlarına ilişkin hizmetlerin yanı sıra koruma, topluluk güvenliği, topluluk altyapısı ve kamusal alan ile ilgili daha geniş faktörlere ilişkin fikirlerini ifade ettikleri belirlenmiştir. 2004'teki ikinci çalışmaya 3-4 yaş grubundaki 58 çocuk ve öğretmenleri dahil olmuş, çocuklara okul öncesi kurumlarında izlenen cinsiyet politikası konusunda danışılmış ve çocukların toplumsal cinsiyete ilişkin görüşlerine odaklanılmıştır. Çalışmanın sonucunda cinsiyetin çocuklar için

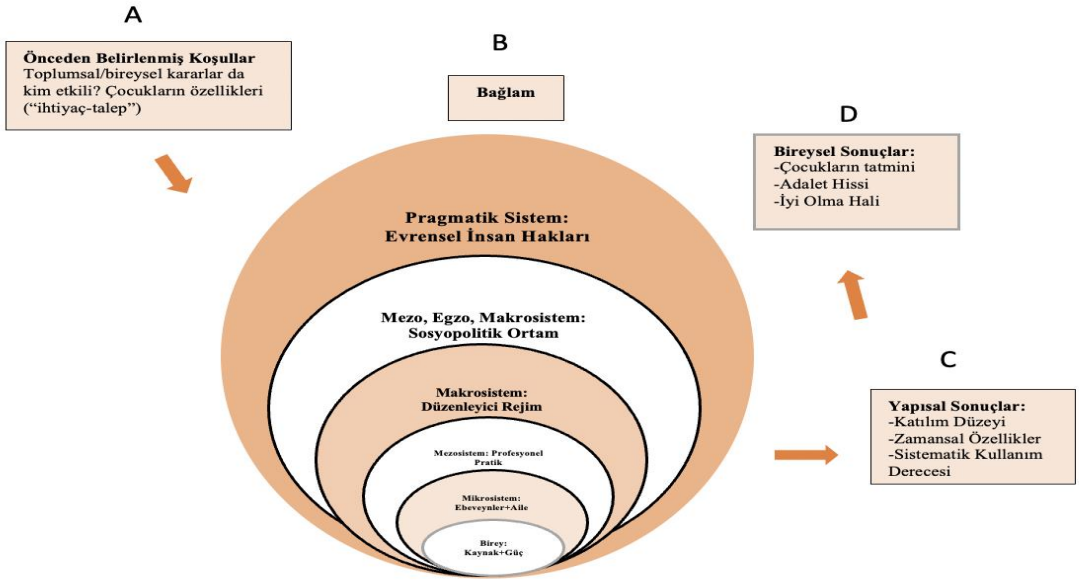
önemli olduğu ve çocukların adalet ve hakkaniyet konularını da cinsiyet rolleri perspektifinden değerlendirdikleri bulunmuştur. Markström ve Hallden (2009) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının katılım haklarını kullanma stratejileri incelenmiştir. Araştırmaya 14 öğretmen ve yaşları 1-6 arasında bulunan 67 çocuk dahil olmuştur. Araştırmada 6 ay boyunca çocuklar gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların sessizlik, kaçınma, müzakere, iş birliği ve kısmi kabul stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir.

Erken çocukluk döneminde yapılan bu az sayıdaki araştırma, küçük çocukların katılımcı uygulamalara dahil olabildiklerini ve yetişkinlerin beklentilerinin çok ötesinde bir yaklaşım gösterebildiklerini kanıtlamaktadır. Katılım hakkı, çocukları etkileyen bütün bağlamlarda çocukların yeterliliklerinin tanınmasını, dinlenilmesini ve karar verme sürecine dahil edilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle çocukların eğitimleri ve günlük yaşamlarıyla ilgili kararlarda algılarının, endişelerinin ve ihtiyaçlarının dikkate alınmasını sağlamak için küçük çocukların sesleri duyulmalı ve saygı gösterilmelidir (Lundy, 2007).

Öğrenme ortamlarında çocuklara katılım hakkının teslim edilmesiyle birlikte, çocukların öğrenme süreçlerini yönetebilen bireyler olmaları desteklenmiş olacaktır. Ancak bu sürecin doğru çalışabilmesi için bütün çocuklara katılım hakkının tanındığı ve kapasitelerini sonuna kadar kullanmalarının sağlanabileceği öğrenme ortamları sunmak gerekmektedir (Hart, 2016, s.16-28). Bu ortamların sağlanabilmesi için katılım süreçlerinin nasıl olması gerektiğini ayrıntılı olarak tanımlayan katılım modellerinde ideal katılım süreçleri tasvir edilmeye çalışılmıştır. Bu modellere aşağıda yer verilmiştir.

Çocuk ve Genç Katılımının Ekolojik Modeli

Gal (2017) tarafından oluşturulan model, Bronfenbrenner'ın ekolojik yaklaşımından ilham almış ekolojik bir çocuk ve genç katılımı modelidir. Bu modelde çocukların katılım kabiliyeti ve profesyonellerin rolleri tanımlanmaktadır. Çocukların yetkinliği, çocuklarla çalışan profesyonellerin algıları, motivasyonları ve yetenekleri çocuk katılımına katkıda bulunan önemli faktörlerdir. Ayrıca model, çocukların aile, okul veya yaşadıkları mahalle gibi farklı ekolojik düzeylere anlamlı bir şekilde katılma yeteneklerini dikkate alır. Çocukların aileleriyle günlük etkileşimleri, diğer aile üyeleriyle iletişim ya da müzakereleri, öğretmen-çocuk etkileşimi, öğrenci konseyleri, okul süreçleri ya da çocukların yaşadıkları mahallelerin planlanması gibi çocukların katılımlarını içerebilecek birçok alan bu modelde tanımlanmaktadır.



Şekil 2. Çocuk ve genç katılımının ekolojik modeli

Modele göre çocuk katılım süreçlerinin durumu, düzeyi ve etkililiği ilk olarak önceden belirlenmiş koşullarından etkilenir (A). Bunlar kararın doğası, karardan etkilenen kişiler ve çocuğun yaşı, cinsiyeti, etnik kökeni gibi bireysel özellikleriyle ilgilidir. Bu bölüm Bronfenbrenner'in modelinde "kişisel talepler" olarak adlandırılır. Kamu politikası konuları, etkilenen insan sayısı bakımından bireysel kararlardan farklıdır. Çocuğun eğitim ortamıyla ilgili bireysel kararlar, ikametle ilgili bireysel kararlardan farklıdır çünkü ikincisinde diğer aile üyeleri doğrudan etkilenir. Mahkeme, okul, aile, sosyal hizmet çalışmaları veya politika çalışmaları için çocuk katılımına ayrıca atıfta bulunulur. Yaş, cinsiyet, gelişim düzeyi, bilişsel ve duygusal nitelikler gibi çocuk özellikleri de çocuk katılımını etkileyen bağımsız değişkenler olarak kabul edilebilir.

Çocuk katılımının düzeyini ve etkililiğini şekillendiren faktörler, çeşitli bağlamlar (B) ve bunlar arasındaki ilişkilerle ilgilidir. Bağlamlar, bireyin en yakın çevresinden en geniş ulusal, kültürel ve uluslararası çevrelere kadar çeşitli alanları yansıtan, büyüyen eş merkezli çevreler olarak tanımlanır. Her bağlamdaki belirli koşullar birbiriyle ilişkilidir ve değiştirilebilir, iyileştirilebilir veya çocuk katılımına göre uyarlanabilir (Gal, 2017).

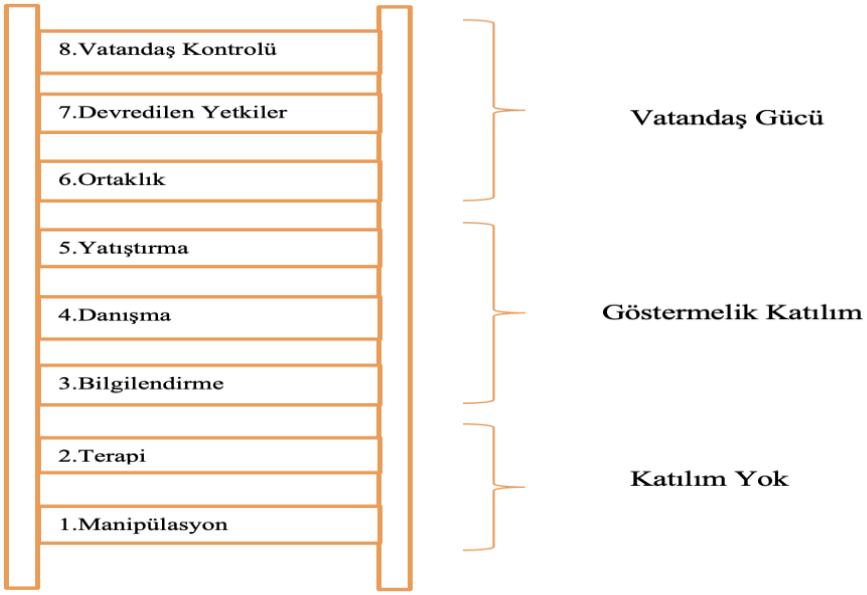
Önceden belirlenmiş koşullar (A), sosyal bağlamın alt katmanları (B) ile birlikte, birbiriyle ilişkili üç parametreye bağlı olan yapısal sonuçlar (C) aracılığıyla çocukların katılımını etkiler. Bunlardan ilki olan "Katılım Düzeyi"; çocukların ve gençlerin karar alma süreçlerine katılım düzeylerinin çocuklara verilen karar verme gücüne göre değiştiğini ifade eder (Hart, 1992; Sinclair, 2004). Katılım yetişkin merkezli ve tek taraflı olabilir ("danışma"); gerçek

diyaloga ve ortak karar vermeye (müzakere) dayanabilir veya çocuğun tek karar verici olmasını sağlayabilir ("tercih"). İkincisi; 'Katılımın Zamansal Unsurları'dır ve çocuklar tek bir olayda, tek seferlik mi karar verme süreçlerine dahil edildi yoksa çocukların katılımında bir süreklilik var mı sorusunun cevabıdır. Üçüncü yapı olan "Sistematik Kullanım Derecesi"; çocuk katılımını teşvik eden veya gerektiren yasal yapıların olup olmadığına ilişkindir. Çocukların düzenli, anlamlı ve sistematik olarak katılma süreçlerine dahil edilmesi, çocukların adalet duygusu, tatmini ve iyi olma hali gibi bireysel sonuçlarını (D) etkilediği ifade edilmektedir.

Arnstein'in Vatandaş Katılımı Merdiveni Modeli

Arnstein (1969) tarafından oluşturulan katılım merdiveni; yetişkinlerin vatandaş olarak yönetim sürecindeki katılım basamağını belirlemek için oluşturulmuştur. Merdivenin ilk iki basamağını *"Zorlama/ Manipülasyon"* ve *"Terapi"* basamağı oluşturur ve bu basamaklarda katılım yoktur. Bireyler bu basamaklarda planlamalar ile ilgili söz hakkına sahip değillerdir. Merdivenin üçüncü ve dördüncü basamağı olan *"Bilgilendirme"* ve *"Danışma"* basamaklarında göstermelik katılım mevcuttur. Bireylerin görüşleri alınır ancak karar verilirken son söz otoritenindir. Göstermelik katılımın son basamağı beşinci basamak olan *"Yatıştırma"* basamağıdır. Bu basamakta gerçek katılımın olmamasının nedeni konulan kurallara uyma zorunluluğunun olmasıdır.

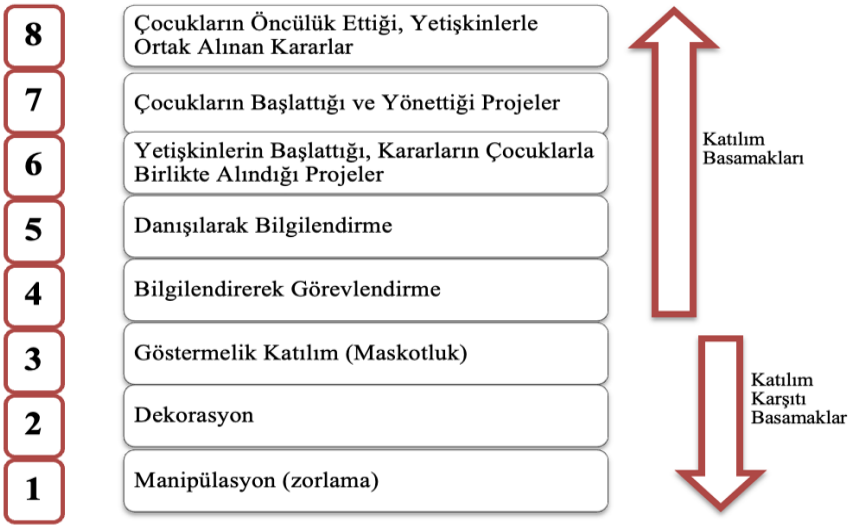
Vatandaş katılımının olduğu ilk basamak olan "*Ortaklık"* basamağında, vatandaşlar iktidar sahipleriyle birlikte karar verme sürecinde etkinlerdir. Yedinci basamak olan *"Devredilen Yetkiler"* basamağında karar verme sürecinde bireylerin yetkisi iktidar sahiplerinden daha fazladır. Katılımın en yüksek basamağı olan *"Vatandaş Kontrolü"* basamağındaysa karar mekanizması olarak vatandaşlar devrededir.



Şekil 3. Arnstein'in vatandaş katılımı merdiveni modeli. Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners, 35*(4), 216-224.

Hart'ın Katılım Merdiveni Modeli

Hart (1992) tarafından oluşturulan katılım merdiveni modeli 8 basamaktan oluşmaktadır ve ilk 3 basamak katılım karşıtı basamakları oluştururken, sonraki basamaklar çocukların aktif olarak süreçte yer aldığı etkinlikleri tanımlar. Sekizinci basamak ulaşılmak istenen ideal katılım düzeyini ifade etmektedir.



Şekil 4. Hart'ın (1992) katılım merdiveni modeli

Hart (1992) tarafından tanımlanan modelin basamakları aşağıdaki şekildedir:

1.Manipülasyon Basamağı: Merdivenin en alt basamağı olan "Manipülasyon (Zorlama)", yetişkinlerin kendi mesajlarını iletmek için bilinçli olarak çocukların sesini kullanmaları ile ilgilidir. Çocukların konu hakkında bilgisi ve söz hakkı yoktur. Örneğin yetişkinler çocukların çizdikleri resimleri içeren bir sergi düzenleyebilirler. Ancak resimlerin seçilmesinde çocukların söz hakları veya seçme şansı yoktur. Resimler yetişkinler tarafından çocukların bakış açısını yansıttığı gerekçesiyle seçilir. Bu süreçte çocukların düşüncelerine başvurulmadığı için çocukların bakış açısı yerine yetişkinlerin bakış açısı yansıtılmaktadır. Bunun bir diğer örneği ise okul öncesi dönemdeki çocuklara toplumsal politikaların çocuk üzerindeki etkisini yansıtan pankartlar taşıtmaktır. Çocuklar pankartın içeriğini ve neden taşıdıklarını bilmezler.

2.Dekorasyon Basamağı: Bu basamakta çocuklar olayla ilgili bilgiye sahip değillerdir ve sürecin oluşturulma aşamasında da bir katkıları olmamıştır. Örneğin çocukların kostümler giyerek bir olayın reklamını yapmaları dekorasyon basamağına girer. Bu durum manipülasyon basamağının bir basamak üstündedir, çünkü yetişkinler olayın çocuklar tarafından düzenlendiği rolünü oynamazlar, çocuklar sanki olayı anlayan katılımcılarmış gibi ortamda dekorasyon olarak kullanılırlar.

3.Göstermelik Katılım (Maskotluk) Basamağı: Katılım karşıtı basamakların sonuncusu olan göstermelik katılım, yetişkinler tarafından gerçek katılım basamaklarıyla karıştırılabilir. Bu süreç çoğunlukla çocukların seslerini duyurmalarıyla ilgilenen ancak dikkatli ve eleştirel düşünmeyen kişiler tarafından gerçekleştirilir. Bunun sonucunda çocukların söz sahibi oldukları izlenimini veren, ancak süreç boyunca çocukları pasif konumda tutan projeler uygulanır. Çocuklar konu veya konunun işlenmesi hakkında seçim şansına sahip değillerdir.

4.Bilgilendirerek Görevlendirme Basamağı: Merdivenin dördüncü basamağı olan bilgilendirerek görevlendirme sürecinde çocuklar dahil oldukları projeleri başlatmamış olsalar da konuyla ilgili bilgilendirilmiş ve konuyu sahiplenmiş olurlar. Bu basamakta çocuklar projede gönüllü olarak yer almaktadır.

5.Danışılarak Bilgilendirme Basamağı: Bu basamakta çocuklar araştırmanın neden yapıldığıyla ilgili ayrıntılı olarak bilgi sahibidir ve süreç boyunca çocuklara danışılarak fikirleri ciddiye alınır. Proje tamamlandığında ise sonucu hakkında ayrıntılı bilgi verilerek çocuklar bütün aşamalara dahil edilir.

6.Yetişkinlerin Başlattığı, Kararların Çocuklarla Birlikte Alındığı Projeler Basamağı: Gerçek katılım basamağıdır. Bu aşamadaki projeler her ne kadar yetişkinler tarafından

başlatılmış olsalar da karar verme aşamasında çocuklarla birlikte çalışılmıştır. Bunun yanı sıra çocuklar planlama ve projenin uygulanmasında da aktif katılımcılar olarak yer alırlar.

7.Çocukların Başlattığı ve Yönettiği Projeler Basamağı: Bu basamakta projeler çocukların talepleri doğrultusunda oluşmaktadır. Yetişkinlerin bu süreçteki görevi çocukları iyi gözlemleyerek çocukların girişimlerinin gerçekleşmesine izin vermek ve sadece rehberlik ederek kontrolü çocuklara bırakmaktır.

8.Çocukların Öncülük Ettiği, Yetişkinlerle Ortak Alınan Kararlar Basamağı: Merdivenin en üst basamağında proje çocuklar tarafından başlatılmıştır. Eğer çocuklar kendi projelerini başlatıyorsa yönetmelerine ve devam ettirmelerine izin verilmelidir. Ancak bu süreçte kendi istekleriyle yetişkinlerle iş birliği yapmak isteyebilirler. Yetişkinler ve çocuklar eşit derecede katılım hakkı olan ortaklardır (Hart, 2016, s. 40-46).

Çocuklar merdivenin üst basamaklarına çıktıkça katılım düzeyleri artacak ve öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarıyla akademik başarıları yükselecektir (Hart, 1992; Zimmerman & Schunk, 2001). Öğretmenlerin sınıfta öğrenilecek konuların içeriği, öğretimin hangi yöntem ve tekniklerle yapılacağı gibi kararların alınmasına çocukları dahil etmeleri halinde çocukların üstbilişsel becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğu görülmüştür (Dawson & Guare, 2010, s. 73; Robson, 2010, 2016).

Phil Treseder'ın Katılım Dereceleri Modeli

Phil Treseder'in modeli, Hart'ın katılım merdiveninden esinlenmiş ve eleştirilere cevap olarak beş dereceli bir model tanımlamıştır. Hart'ın katılım merdiveniyle ilgili alanyazındaki ilk eleştiri; katılımın merdiven metaforundaki gibi bir hiyerarşik düzenle tanımlanamayacağıdır. Bu nedenle Treseder'in modeli merdiven şeklinde değil, dairesel bir döngü olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca katılım sürecine çocukların dahil edilebilmesi için öncelikle katılım hakkında çocukların bilgilendirilmesi gerektiğini iddia eder (Kanyal, 2014).



Şekil 5. Phil Treseder'ın katılım dereceleri modeli. Kanyal, M. (2014). *Children's Rights 0-8: Promoting participation in education and care*. Routledge: New York'dan alınmıştır

1. *Bilgilendirerek görevlendirme;* Katılımın bu derecesinde yapılacak etkinliklere yetişkinler karar verirler ve çocuklar projeye katılmak için gönüllü olurlar. Burada çocuklar proje hakkında bilgi sahibidirler ve çocukları neden projeye katılmaları gerektiği hakkında bilgilendirilirler. Çocukların fikirlerine yetişkinler tarafından saygı duyulur.
2. *Danışılarak bilgilendirme;* Yetişkinler tarafından tasarlanan ve başlatılan projelerde çocukların danışman olarak görev yaptığı katılım süreçleridir. Çocukların fikirlerine saygı duyulur ve bütün süreç hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanır.
3. *Yetişkinler tarafından başlatılan ve çocuklarla beraber alınan kararlar;* Katılımın bu derecesinde, projeyle ilgili ilk fikir yetişkinler tarafından ortaya atılır ancak projenin bütün evrelerinin planlama süreci çocuklarla beraber yürütülür. Bütün süreçlerde sadece çocukların görüşlerine başvurulmaz, kararlar çocuklarla beraber alınır.
4. *Çocuklar tarafından başlatılan, yetişkinlerle birlikte karar alınan projeler;* Katılımın bu derecesinde çocukların araştırmak istedikleri bir proje vardır ve yetişkinlerden destek ve öneri alırlar. Yetişkinler çocukları doğrudan yönlendirmez ancak uzman olarak projede yer alırlar.
5. *Çocuklar tarafından başlatılan ve yönetilen projeler;* Projenin başlaması için çocukların kendi fikirleri vardır ve projenin nasıl olacağına çocuklar karar verir.

Çocuklar isterlerse yetişkinlerin fikirlerine başvurabilirler ancak karar verme süreçlerinde çocuklar aktiftir.

Hart'ın katılım modelinde son basamak çocuklar tarafından başlatılan ve yetişkinlerle ortak alınan kararlar basamağı olsa da Treseder beşinci ve son derece olarak çocuk tarafından başlatılan ve yönetilen projeler olarak modelini tasarlamıştır.

Harry Shier'in Katılım Yolları Modeli

Katılım yolları modeli (Shier, 2001), yetişkinlerin çocuklarla çalıştığı her durum için uygulanabilecek pratik bir planlama ve değerlendirme modelidir. Modelde; yetişkinlere çocuk ve gençlerin dahil olduğu süreçlerde katılım düzeyinin geliştirilebilmesinde rehberlik etmek amaçlanmıştır. Bunun için modelde beş katılım düzeyi belirlenmiş ve her düzey diagram yoluyla açıklanmıştır. Modelin her basamağının dayandığı beş temel ilke aşağıdaki şekildedir;

1. Çocuklar dinlenir,
2. Çocukların görüşlerini ifade etmeleri desteklenir,
3. Çocukların görüşleri dikkate alınır,
4. Çocuklar karar verme süreçlerine katılırlar,
5. Çocuklar karar vermede güç ve sorumluluğu paylaşırlar.

Dördüncü ve beşinci maddeler çocuk katılımın yüksek olduğu durumlardır. Diyagramın her basamağı için üç sorumluluk aşaması tanımlanmıştır: *"başlangıçlar (openings), fırsatlar (oppurtunities) ve yükümlülükler (obligations)"*. Yetişkinlerin çocuk katılımının yüksek olduğu etkinlikler planlayabilmesi için bu sorumlulukları yerine getirmeleri beklenir ve diagramın üst basamaklarında çıkıldıkça yetişkinlerin sorumlulukları artar.



Şekil 6. Harry Shier'in katılım yolları modeli

Shier'in modeli ortamdaki yetişkinin rolüne soru sorma yoluyla odaklanmaktadır. Cevabın hayır olduğu basamakta, yetişkinlerin bu cevapları çocuk katılımını sağlayabilecek düzeye getirmek için bütün seçenekleri değerlendirmesi gerektiğini ifade eder (Kanyal, 2014; Shier, 2001).

Bütün bu modeller, katılımın sağlanması için izlenmesi gereken yolları tanımlamaktadır. Alanyazında tanımlanan bu modellerin hepsi için geçerli olan durum, katılım hakkının teslim edilebilmesi için çocukların yeterliliklerinin tanınması, dinlenilmesi ve karar verme sürecine dahil edilmesidir. Tüm sürecin katılımın niteliklerini içermesi gerekmektedir.

Yürütücü işlevler

Çocukların problem çözmeyi ve bilişsel süreçlerini kontrol ederek düzenlemeyi nasıl öğrendikleri araştırmacılar için son yılların en önemli sorularından biri olmuştur. Alanyazında bilişsel özkontrolün bir takım temel düzey yeteneklerin gelişimine bağlı olduğu ve bu yeteneklerin topluca yürütücü işlev olarak adlandırıldığı kabul edilmektedir (Bjorklund, 2021, s. 251-252; Jones, Rothbart & Posner, 2003; Wiebe, Espy & Charak, 2008). Bilişsel süreçler için kritik öneme sahip olan yürütücü işlevler, farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmış karmaşık bir yapıdır (Barkley, 1997; Blair & Raver, 2015; Cameron vd., 2012; Dawson & Guare, 2010; Diamond, 2006; Kaufman, 2010; McClelland & Cameron, 2012; Zelazo, 2004). Alanyazındaki tanımlar detaylarda farklılık gösterse de yürütücü işlevlerin esnek, yeni veya zor durumlara yönlendirilmiş davranış tepkilerinin altında yatan karmaşık bilişsel süreçleri kapsayan çok boyutlu bir yapı veya "bir şemsiye terim" olduğu konusunda genel bir fikir birliği vardır (Anderson, 2002, s. 71; Diamond, 2013; Garon, Bryson & Smith, 2008; Vandenbroucke, Spilt, Verschueren, Piccinin & Baeyens, 2018; Zelazo & Carlson, 2012). Gelişimsel olarak ele alındığında, amaçların açık bir biçimde tanımlanması, nasıl gerçekleşeceğinin planlanması ve planların etkili bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli olan bilişsel kapasiteyi içerdiği söylenebilir (Anderson & Reidy, 2012). Bu bilişsel kapasite sözel akıl yürütme, problem çözme, planlama ve organizasyon, sıralama, dikkati sürdürme, hedefe yönelik kararlılık, bilişsel esneklik ve yeni olaylarla baş etme gibi becerileri içerir (Chan, Shum, Toulopoulou & Chen, 2008).

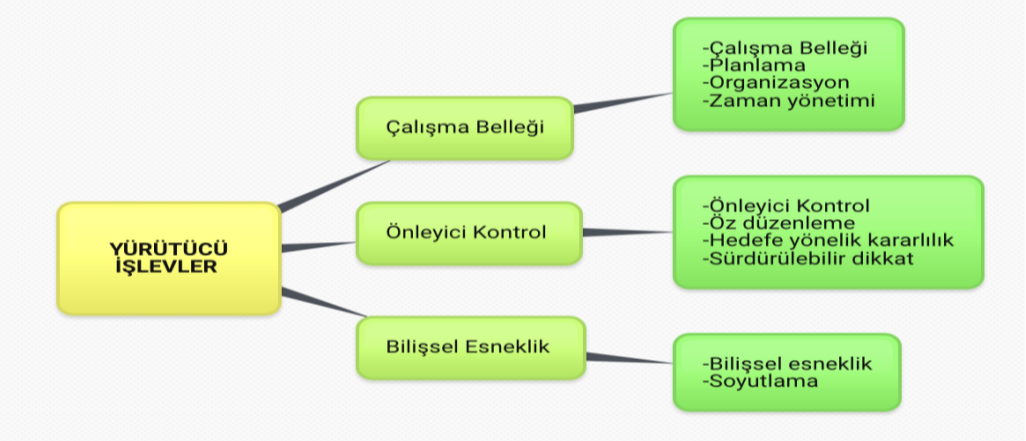
Yürütücü işlevler dikkati düzenlemeyi ve yeni edinilen ya da uzun süreli bellekten getirilmiş olan bilgiyle neler yapılabileceğine karar vermeyi içeren süreçlere karşılık gelir ve özellikle yeni bir bilgi üzerinde çalışırken esnek davranma ve planlamada önemli bir rol oynar (Bjorklund, 2021, s. 251-252). Bu süreçte bireyin geçmişten aldığı dersleri ve deneyimlerini göz önünde tutmasını ve davranışlarını daha iyi yönlendirerek hedeflerine yönelik davranmasını, hedefe ulaşabilmek için dikkat dağılmalarına ve cezbedici durumlara direnmesini sağlar (Tuckman, 2012, s. Viii). Yürütücü işlevler, daha verimli ve etkili bir şekilde çalışabilmek için duyguların yönetilmesini ve düşüncelerin izlenmesini mümkün kılar (Dawson & Guare, 2010, s.1). Anderson (2002) tarafından vurgulandığı gibi yürütücü işlev becerileriyle; hedef seçimi, planlama, aktivitenin başlatılması, özdüzenleme, bilişsel esneklik, dikkat becerileri gibi çok sayıda süreç ilişkilidir. Eslinger'e (1996) göre, yürütücü işlevler; görevler ve stratejiler hakkında üstbilişsel bilgi, stratejilerin esnek kullanımı, bu

süreçlere rehberlik eden dikkat ve çalışma belleği, planlama ve özdüzenleme süreçlerini içerir.

Yürütücü işlevler, "alt düzey" bilişsel süreçlerin ve hedefe ya da geleceğe yönelik davranışların kontrolü ve düzenlenmesinde yer alan düşünce ve eylemin bilinçli kontrolünü destekleyen daha yüksek dereceli süreçleri içeren "üst düzey" bilişsel işlevlere atıfta bulunur (Alvarez & Emory, 2006; Carlson, Zelazo & Faja, 2013; Garon, Bryson & Smith, 2008). Yürütücü işlevler aynı zamanda "bilişsel aktiviteyi, duygusal tepkiyi ve davranışları organize eden, yönlendiren, denetleyici ve özdüzenleyici işlevler" olarak da yorumlanmıştır (Gioia vd., 2002). Fisher ve Daley (2007, s. 68) yürütücü işlevlerin alt bileşenlerini gelişimsel ağdaki ipliklere benzetir ve bu bileşenlerin çoğunlukla bağımsız olduğunu, ancak gevşek bir şekilde birbirine bağlandığını ifade eder. Bu nedenle, karmaşık sorunları çözmek ve karmaşık kararları yürütmek için yürütücü işlev alt bileşenlerinin birlikte çalıştığı bir "makro yapı" olarak kavramsallaştırılabilir (Zelazo, Carter, Reznick & Frye, 1997).

Yürütücü işlev becerilerinin tanımındaki bu çeşitlilik ve bileşenlerine dair alanyazındaki birçok araştırma incelenmiş ve Miyake vd. (2000) tarafından bu çerçeveyi test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Bu araştırmada yaygın olarak kullanılan birkaç yürütücü işlev görevinin incelenmesiyle yürütücü işlevlerin üç bileşenden oluştuğu belirtilmiştir. Çalışma belleği, önleyici kontrol ve bilişsel esneklik olarak belirlenen bu bileşenler, karmaşık yürütücü işlev görevlerinde performansa farklı bir şekilde katkıda bulunmaktadır (Miyake vd., 2000; Miyake & Friedman, 2012).

Başka bir perspektiften yürütücü işlevler prefrontal korteks tarafından desteklenen bilişsel süreçleri ifade eder (Miller & Cohen, 2001). Yürütücü işlev becerileri, yukarıdan aşağıya, amaca yönelik dikkat ve davranış modülasyonu için gerekli olan nörobilişsel becerilerdir (Zelazo, 2015). Nörobilişsel beceriler olarak yürütücü işlev becerileri, prefrontal korteks ve diğer alanlardaki bölgeleri içeren, belirli nöral devrelere bağlı olan dikkat becerileri veya dikkati kullanma yollarıdır (Olson & Luciana, 2008; Shimamura, 2000; Zelazo, 2015). Bu beceriler; esnek ve seçici bir şekilde dikkati modüle etmeye ve davranışları kontrol etmeye hizmet eder. Nörobilim araştırmaları perspektifinden de yürütücü işlevlerin; çalışma belleği, önleyici kontrol ve bilişsel esneklik olmak üzere üç ayrık fakat ilgili bileşenden oluştuğu belirlenmiştir (Huizinga, Dolan & van der Molen, 2006; Lehto, Juujärvi, Kooistra, & Pulkkinen, 2003; Miyake vd., 2000).



Şekil 7. Yürütücü işlev becerileri

Çalışma belleği, bilgiyi akılda tutma ve manipüle etme yeteneğini; önleyici kontrol, daha uygun olan davranış için baskın bir davranışı geçersiz kılma kapasitesini; bilişsel esneklik ise dikkati değiştirme ve hedefleri veya uyaranları değiştirmeye odaklanma yeteneğini ifade etmektedir. Temel yürütücü işlevler, planlama, problem çözme ve akıl yürütme gibi daha karmaşık yürütücü işlev becerilerini desteklemek için oluşturulmuştur (Collins & Koechlin 2012; Diamond, 2013; Lunt vd., 2012). Bu temel beceriler bebeklik ve erken çocukluk döneminde kendini göstermeye başlamaktadır ve soyut düşünme, karmaşık problem çözme gibi daha karmaşık becerilerin gelişmesi için altyapı oluşturmaktadır (Dilworth-Bart, 2012; Garon, Bryson & Smith, 2008).

Alanyazında yürütücü işlevlerin; çocukların eğitim hayatları boyunca öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yükselmesi, öğretmenlerle iyi ilişkiler kurmaları, problem davranışlarının azalması ve daha etkili bir şekilde öğrenmeleri gibi konularda destek olduğunu göstermiştir (Blair & Razza, 2007; McClelland, Alan, Piccinin, Rhea & Stallings, 2013; McClelland, Cameron, Wanless & Murray, 2007; Snow, 2006; Zelazo & Carlson, 2012). Ayrıca çocukların dil, düşünme ve matematik becerilerini kapsayan erken öğrenme becerileri üzerine olumlu etkileri olduğu görülmüştür (Bryce, Whitebread & Szűcs, 2015; Bull, Espy & Wiebe, 2008; Cantin vd., 2016; Clark, Pritchard & Woodward, 2010; Cooper-Kahn & Foster, 2013; Haris, 2016; Monette, Bigras & Guay, 2011; Traverso, Viterbori & Usai, 2015; Zelazo, 2015). Örneğin Clark, Pritchard ve Woodward (2010) tarafından yapılan çalışmada, çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile matematik becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 4 yaşından 6 yaşına kadar incelenen 104 çocuk oluşturmaktadır. Çocuklara 4 yaşındayken planlama, bilişsel esneklik ve önleyici kontrol becerilerini ölçen bir yürütücü işlev bataryası uygulanmıştır. Çocukların matematiksel

başarılarına ilişkin veriler, çocuklar 6 yaşına geldiğinde toplanmıştır. Sonuçlar, çocukların okul öncesi dönemdeki bilişsel esneklik, önleyici kontrol ve genel yürütücü işlev becerileri konusundaki performansının çocukların okuldaki erken matematik başarısında önemli bir etken olduğunu göstermiştir.

Yürütücü işlev becerileri bazı kaynaklarda beynin "hava trafik kontrol sistemi" benzetmesiyle tanımlanmaktadır (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011). Havaalanlarında hava trafik kontrolcüsü; yüzlerce uçağın iniş ve kalkış süresince birbiriyle çarpışmamak için koordine olmalarını, uçakların doğru zamanda doğru yere uçmalarını sağlar. Yürütücü işlevler de tüm öğrenme süreçlerinin gerçekleşmesini sağlayan önemli becerileri koordine eder (Diamond, 2012). Bu koordinasyon çalışma belleği, önleyici kontrol ve bilişsel esneklik bileşenlerinin beraber çalışmasıyla sağlanır. Çocuklar sosyodramatik oyun gibi aktivitelerde bu bileşenlerin hepsine başvururlar. Örneğin hastane oyunu oynadıklarında doktor, hemşire ya da hasta mı olduğunu, yani oyundaki rollerini hatırlama becerisi çalışma belleği sayesinde gerçekleşmektedir. Oyundaki rollerine uygun olarak hareketlerini sınırlamak (ameliyat masasında uzanmak) önleyici kontrol becerileriyle, oyun sırasında gerçekleşen, başka bir hasta gelmesi gibi yeni durumlara uyum sağlama becerisiyse bilişsel esneklik sayesinde gerçekleşir.

Şemsiye bir terim olarak kullanılan ve farklı şekillerde tanımlanan yürütücü işlevlerle ilgili alanyazında birçok model bulunmaktadır (Barkley, 1997; Zelazo, 2004; Diamond, 2006; Dawson & Guare, 2010; Kaufman, 2010). Bu tanımlanan yürütücü işlev modellerine aşağıda yer verilmiştir.

Barkley'in Yürütücü İşlev Modeli

Barkley (1997) tarafından geliştirilen modelde, yürütücü işlev becerileri gelişimsel olarak tanımlanmıştır. Model; davranışsal önleyici kontrol, çalışma belleği (sözel olmayan), konuşmanın içselleştirilmesi (sözel çalışma belleği), öz düzenleme ve yeniden yapılandırma olmak üzere beş alt bileşenden oluşmaktadır ve bu bileşenler gelişimsel bir sıra izlerler. Barkley'e göre yürütücü işlev becerilerin temel yapı taşı; bir davranışı geciktirmeye veya durdurmaya yardımcı olan davranışsal önleyici kontroldür ve yaşamın ilk 5-12 ay aralığında gelişmeye başlar ve bebeğin vereceği tepkiler üzerinde zamanla söz hakkı olmasını sağlar. Davranışsal önleyici kontrol; harekete geçmeden önce düşünerek plan yapmaya ve ne zaman cevap verileceğine karar vermeye yardımcı olur. Ayrıca diğer yürütücü işlev becerilerinin çalışmasına önleyebilecek dikkat dağılmalarını engelleme becerisini içerir ve bireyin

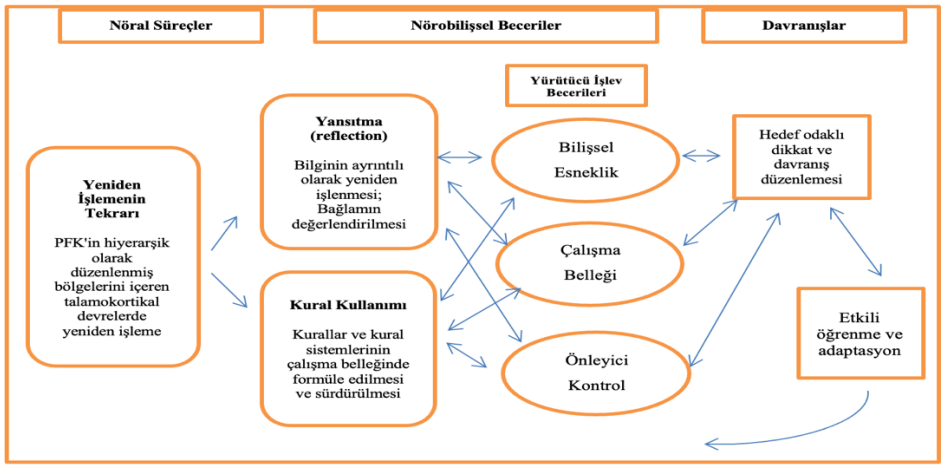
davranışlarını yönetmesini sağlar. İkinci olarak gelişen yürütücü işlev bileşeni zihinde "çevrimiçi" bilgiyi tutma yeteneğini içeren, sözel olmayan çalışma belleğidir. Sözel olmayan çalışma belleği, karar alma ve kontrol etme davranışlarının temelini oluşturur (Barkley, 1997, s. 165-166).

Konuşmanın içselleştirilmesi (sözel çalışma belleği), Barkley'e göre geliştirilecek bir sonraki yürütücü işlev becerisidir (1997, s. 174). Dil edinimi, çocuğa çevrenin kontrolü için güçlü bir araç sağlar ve çocuğun davranışlarını düzenlemesinde giderek daha büyük bir rol oynar. Zamanla konuşmanın içselleştirilmesi; kuralların geliştirilmesini, problem çözme stratejilerini, kendi kendini izlemeyi, kendi kendini eğitmeyi ve üstbilişsel becerileri kolaylaştırır.

Barkley'nin modelindeki dördüncü bileşen, özdüzenleme, uyarılma ve motivasyondur (Barkley, 1997, s. 211). Duygusal ve motivasyonel durumların düzenlenmesi, uyarılmanın düzenlenmesi ve sosyal bakış açısı alma kapasitesi dahil olmak üzere bir dizi alt beceriyi içerir. Modelde geliştirilecek son unsur "davranışın analizi ve sentezi" olarak tanımlanan yeniden yapılanmadır (1997, s. 185). Bu yürütücü işlev becerisi, bireye daha karmaşık davranışsal örüntüleri analiz etme ve yeni problemleri çözmek veya yeni hedeflere ulaşmak için bunları yeni yöntemlerle birleştirme olanağı sağlar. Dolayısıyla, yeniden yapılandırma bilişsel ve davranışsal esneklik, akıcılık ve yaratıcılık anlamına da gelir.

Zelazo'nun Yürütücü İşlev Modeli

Zelazo (2015) tarafından tanımlanan modelde yürütücü işlevler, bir amaca ulaşmak için birlikte çalışan üst düzey ve alt bileşenlerinden oluşan kapsamlı ve karmaşık bir yapının toplamıdır. Üst düzey tek başına yürütme becerilerini yönetmez. Yürütücü işlevlerin alt bileşenlerinden bazıları dikkat, planlama, çalışma belleği ve önleyici kontrol şeklinde tanımlanmıştır.

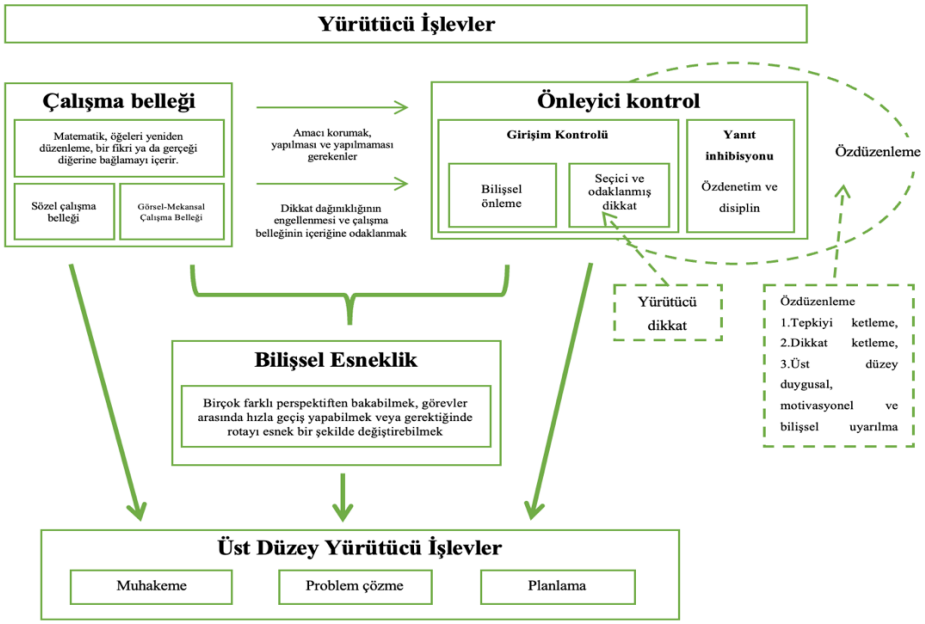


Şekil 8. Zelazo'nun (2015) yürütücü işlev modeli

Tekrarlayan yeniden işleme modelinde analiz düzeyleri arasındaki ilişkiler şekilde gösterilmiştir. Yürütücü işlev becerileri; etkili öğrenme ve problem çözme için gerekli olan, hedefe yönelik dikkat ve davranışın düzenlenmesini destekleyen ve onlarla etkileşime giren dikkat becerilerini içerir. Bu model ayrıca, yanıt vermeden önce prefrontal korteks (PFK) aracılığıyla bilginin yinelemeli olarak yeniden işlenmesiyle mümkün olan yansıtma, yürütücü işlev becerilerini kolaylaştıran kural kullanımı için (çıkarımlar yapma ve eyleme geçme gibi) bir temel sağlar (Zelazo, 2015; Zelazo & Cunningham, 2007).

Diamond'ın Yürütücü İşlev Modeli

Diamond (2006) tarafından tanımlanan yürütücü işlev modeli üç bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler; bilginin aktif şekilde akılda tutularak amaca hizmet edebilecek şekilde manipüle edilmesini sağlayan "*çalışma belleği*", amaca ulaşmak için özdüzenleme becerilerine dayanan ve dürtü kontrolünü sağlayan "*önleyici kontrol*" ve değişen durumlara ve koşullara hızlı ve esnek bir şekilde uyum sağlayarak davranışların düzenlenmesini sağlayan "*bilişsel esneklik*" olarak tanımlanmıştır. Bu bileşenlerin gelişimlerinin farklı yollar izlediği, ancak birbirleriyle ilişkili oldukları belirtilmektedir. Diamond (2006; 2002) yürütücü işlev becerilerinin gelişimini bu süreçlerin birbiriyle uyumlu bir şekilde çalışmaya başlamasıyla açıklarken, bilgiyi işleme hızındaki artış ve strateji kullanımının bu süreçlere etkisini vurgulamıştır. Ayrıca Diamond'a (2013) göre temel yürütücü işlevler; muhakeme, problem çözme ve planlama gibi daha karmaşık becerileri desteklemektedir. Şekil 9'da modelin işleyişine yer verilmiştir.



Şekil 9. Diamond (2013) yürütücü işlevler modeli

Dawson ve Guare'nin Yürütücü İşlev Modeli

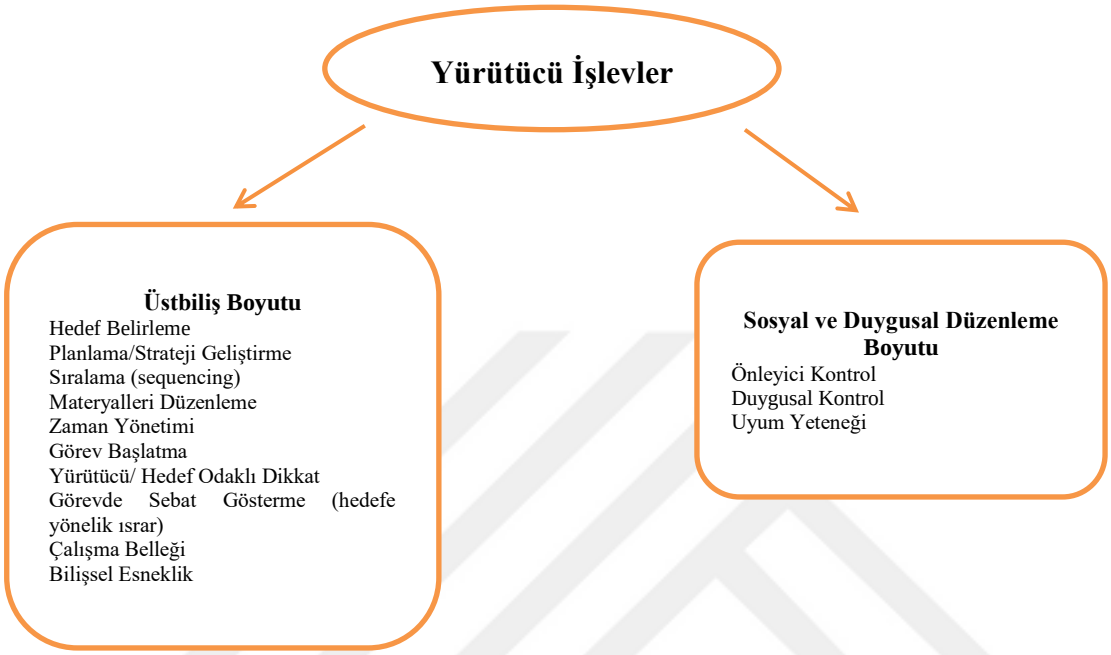
Dawson ve Guare'nin (2010) tanımladığı yürütücü işlev modelinde; düşünme ve yapma becerileri başlıkları altında yürütücü işlev becerileri tanımlanmıştır. Tablo 2'de modelin bileşenlerine yer verilmiştir.

Tablo 2
Dawson ve Guare'nin Yürütücü İşlev Modeli (Mcardle, 2013)

Düşünme Becerileri (Thinking Skills)	
Yürütme Becerileri	Tanım
Planlama	Bir hedefi tamamlamak için hangi aktivitelerin gerekli olduğu neyin önemli olduğu ve olmadığı konusunda karar verme yeteneği
Organizasyon	Malzeme ve bilgileri takip etmek için sistemleri geliştirme ve sürdürme becerisi
Zaman Yönetimi	Zamanın önemli olduğunu anlama yeteneği; bir aktiviteyi tamamlamak için ne kadar zaman gerektiğini, nasıl tahsis edileceğini ve son teslim tarihine yetişmek için ne yapılacağını tahmin etme yeteneği
Çalışma Belleği	Aktiviteleri tamamlamak için bilgiyi akılda tutma yeteneği
Üstbiliş	Bir durumdan geri adım atarak dışardan kendini görme yeteneği; bir durumda problemin nasıl çözüleceğini gözlemlemek.
Yapma Becerileri (Doing Skills)	
Yürütme Becerileri	Tanım
Tepki Kontrolü	Harekete geçmeden önce kendi eylemlerini düşünebilme becerisi
Duygusal kontrol	Görevleri tamamlamak ve hedeflere ulaşmak için duyguları kontrol etme yeteneği
Sürekli dikkat	Dikkat dağılmasına veya can sıkıntısına rağmen bir duruma veya göreve dikkat etme yeteneği
Görev başlatma	Faaliyetlerini ve projelerini ertelemeden başlatabilme yeteneği
Bilişsel Esneklik	Rutin bir programda değişiklikler meydana gelirse planları gözden geçirme yeteneği; durumlara uyum sağlama yeteneği
Hedefe yönelik kalıcılık	Bir hedef belirleme ve tamamlama sürecini takip etme yeteneği

Kaufman'ın Yürütücü İşlev Modeli

Kaufman'a (2010) göre yürütücü işlevler bir dizi bilişsel aktiviteyi ve özdüzenleme kavramını barındıran şemsiye bir terimdir. Bu şemsiye terimin altında, üstbiliş ve sosyal-duygusal düzenleme olacak şekilde iki boyut bulunmaktadır.



Şekil 10. Kaufman'ın (2010) yürütücü işlevler modeli

Üstbilişsel boyut, kavramların anlaşılmasında ve görevlerin planlanmasında, göreve başlamada ve tamamlamada kilit rol oynayan yürütücü işlevlerin bilişsel ve akademik öğelerini içerir. Bu beceriler, bireylerin öğrenilecek konular sıkıcı bile olsa öğrenme süreçlerine katılmalarını sağlar. Öğrenilecek konuların anlaşılması ve ilerleyen süreçte hatırlanması bu boyutla sağlanır. Hedef belirleme, başlamadan önce çalışmaları planlama ve organize etme üstbilişsel boyutun görevleri arasındadır. Bilişsel görevlerde ilerledikçe, başlamadan önce belirlenen hedefler ve planlar ile karşılaştırmalar yapılması, bu gözden geçirme sonrasında gerekli görülürse görevlerde geçiş yapılmasını içeren birçok süreç üstbilişsel boyut başlığı altında gerçekleşir (Gioia, Isquith, Guy & Kenworthy, 2000). Kısacası, bu bilişsel yetenekler, öğrenme ve üretimin amaçlı bir şekilde düzenlenmesine ve yönlendirilmesine izin verir (Kaufman, 2010).

Sosyal-Duygusal Boyut, bilişsel ve akademik işlevlerin yönlendirildiği komuta merkezi ve bireylerin sosyal dünyadaki hareketlerinin temel düzenleyicileri olarak görev yapar. Önleyici kontrol; sosyal-duygusal boyutun ilk bileşenidir. Bireyler günlük hayatlarında birçok isteği bu bileşen sayesinde bastırmaya çalışarak başarılı veya başarısız olurlar. Bazı

teorisyenler bu beceriyi en ilkel yürütücü işlev becerisi olarak kabul ederler (Barkley, 1997). Bu en ilkel yürütücü işlev becerisi; öfkeli, yıkıcı ve kendine zarar verebilecek tepkileri engellememizi sağlar. Başkalarıyla dostane bir yaşam sürdürmek ve hedeflere ulaşmak için dürtüleri kontrol etme mücadelesini içerir, okuldaki ve yaşamdaki başarının öngörülmesinde kilit bir faktördür (Kaufman, 2010).

Davranışsal önleyici kontrol kavramıyla ilişkili olan duyguları kontrol etme becerisi; yürütücü işlevlerin duygusal kontrol boyutunu oluşturur. Bu boyut; öncelikle, bireylerin hayatta başarılı olmak için sahip olması gereken dürtülerin kontrolüyle ilgilidir (Kaufman, 2010). Prefrontal korteks duyguları ifade etme şeklini yönetmekten sorumludur (Goldberg, 2001). Örneğin; duygusal kontrol becerileri, kişinin trafikte sıkışıp kaldığında sinirlenmesini veya rahatsız olmasını engellemeyebilir. Ancak kişinin kendini yatıştırması için derin nefes almasını veya rahatlatacak bir şarkı söylemesini sağlar. Ross Greene'in (1998) belirttiği gibi, çocuklar öfke ve hayal kırıklığıyla başa çıkma potansiyeliyle dünyaya gelirler ve bu becerilerini yaşları ilerledikçe geliştirebilirler. Ancak akranlarından daha az duygusal kontrol becerisine sahip çocukların aile, okul ve sosyal hayatlarında daha fazla çaba göstermeleri gerekmektedir (Kaufman, 2010). Yürütücü işlevlerin bilişsel esneklik boyutu, sosyal/duygusal gelişimde bireyin uyum sağlama kapasitesi olarak adlandırılır. Akademik başarı, bireyin görevler arasında geçiş yapabilme hızından büyük ölçüde etkilenmektedir. Bunun yanında bireyin sosyal duygusal gelişimi de değişikliklere uyum sağlayabilme yeteneğiyle ilişkilidir ve hayatta başarılı olabilmek için bu yetenekler kritik bir öneme sahiptir (Dawson & Guare, 2004). Değişimlere adapte olamayan ve rutinleri bozulduğunda rahatsız olan bireylerin günlük yaşam becerilerinde başarılı olması beklenemez (Kaufman, 2010, s. 8).

Yürütücü işlevlerin alt boyutlarıyla ilgili alanyazında farklı görüşler olsa da (Barkley, 1997; Zelazo, 2004; Diamond, 2006; Dawson & Guare, 2010; Kaufman, 2010) bu süreçler birbiriyle ilişkili ve bağımlı bir yapıyı içermesi nedeniyle birçok araştırmacı tarafından çalışma belleği, önleyici kontrol ve bilişsel esneklik olmak üzere üç temel bileşen olarak ele alınmaktadır (Best & Miller, 2010; Diamond, 2013; Huizinga vd, 2006; Zelazo, 2015; Zelazo, Blair & Willoughby, 2016). Bu bileşenlerin ilki olan çalışma belleği başlığına aşağıda yer verilmiştir.

Çalışma Belleği

Öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğine dair yapılan araştırmalar kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek kavramlarını ortaya koymuştur. Bilgi işleme kuramına göre kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi için alınan bilgiler, önce kısa süreli belleğe alınmaktadır. Burada az miktarda bilgi kısa süreliğine depolanır ve bilginin uzun süreli bellek yolunda beklediği bir istasyon görevindedir. Kısa süreli bellekte depolanan bu bilgiler uzun süreli belleğe geçerse kalıcı öğrenme gerçekleşir. Ancak öğrenme süreci üzerine son yıllarda yapılan araştırmalarda kısa süreli bellek kavramının öğrenme sürecini yeterince ayrıntılı tanımlayamadığı görülmüştür. Bu nedenle kısa süreli depolamanın doğası ve işlevleri hakkındaki fikirler son yüz yıl içerisinde değişmiştir. Kısa süreli bellekle ilgili olarak daha önce ortaya konulmuş olan kuramların ayrıntılı biçimde incelenmesi yoluyla çalışma belleği kavramı tanımlanmıştır (Goldstein, 2013; Smith & Kosslyn, 2017; Terry, 2007).

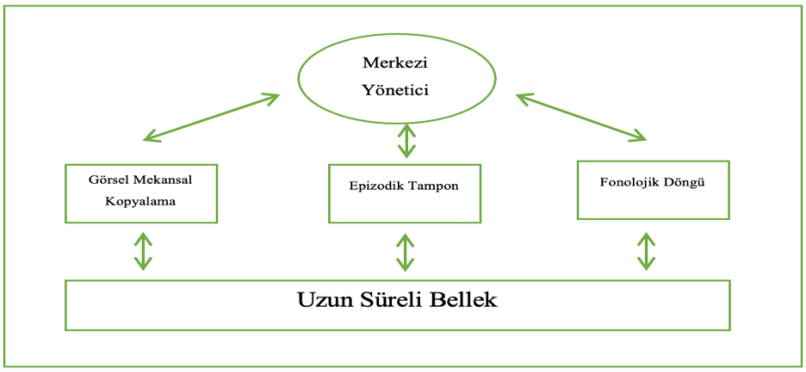
Çalışma belleği bilgiyi depolayan ve işleyen eş zamanlı bir yapıyı ifade eder ve planlama, problem çözme, mantık gibi bilişsel yetenekler için kritik olan zihinsel becerilerin en önemlilerinden bir tanesi olarak kabul edilir (Baddeley, 2012; Baddeley, 2006; Smith & Kosslyn, 2017, s. 240). Ayrıca öğrenme ve akıl yürütme gibi karmaşık görevlerin geçici olarak depolanmasına ve bilgilerin manipülasyonuna yönelik kısıtlı kapasitesi olan bir sistem olarak tanımlanır (Smith & Kosslyn, 2017, s. 239). Bu tanımlar incelendiğinde çalışma belleğinin kısa süreli bellekten farkı;

1. Kısa süreli bellek bilgilerin kısa bir süre için depolanması ile ilgilidir, oysa çalışma belleği karmaşık bilişsel işlemler sırasında gerçekleşen bilgilerin manipülasyonu sürecini de içerir.

2. Kısa süreli bellek tek bir bileşenden, çalışma belleği ise çok sayıda bileşenden oluşur.

Dolayısıyla çalışma belleği yalnızca bilginin nasıl depolandığı değil, aynı zamanda bilginin çeşitli öğrenme biçimlerinin hizmetinde nasıl manipüle edildiğiyle ilgilidir (Baddeley, 2000b; Smith & Kosslyn, 2017, s. 239).

İlk olarak Baddeley ve Hitch (1974) tarafından geliştirilen çalışma belleği modeli; "*görsel mekânsal kopyalama, merkezi yönetici ve fonolojik döngü"* olarak üç bileşenden oluşmaktadır. Baddeley (2000) tarafından güncellenen modele *"epizodik tampon"* dördüncü birleşen olarak eklenmiştir. Bu modelde; bilginin geçici olarak depolanması ya fonolojik ya da görsel mekânsal bellekte gerçekleşir. Bunlar değişik şekillerde depolama yapan tampon bölgelerdir. Merkezi yönetici, dikkati yönlendirir ve epizodik bellek de çalışma belleğini uzun süreli belleğe bağlar (Baddeley, 2000; Baddeley & Hitch, 1974).



Şekil 11. Baddeley'in çalışma belleği modeli

Görsel mekânsal kopyalama; görsel ve mekânsal bilgileri tutar. Zihinde bir resim oluşturma, bulmaca çözme ya da bir yol bulmaya çalışırken görsel mekânsal kopyalama işlemi yapılır. *Fonolojik döngü;* tekrarlama, sözel problem çözme, aritmetik gibi işlemlerde kullandığımız sözel materyalin kısa süreli olarak tutulduğu yeri temsil eder. Çalışma belleğinin temel çalışmasının gerçekleştiği yer olan *merkezi yönetici,* dikkatin kontrolünü ve yönlendirilmesini sağlar. Ayrıca uzun süreli bellekten bilgi çeker ve alt sistemleri koordine eder. Çalışma belleğinin "trafik polisi" olarak düşünülebilir (Bruning, Schraw & Norby, 2014; Goldstein, 2013; Smith & Kosslyn, 2017; Terry, 2007).

Baddeley ve Hitch (1974) tarafından geliştirilen üç bileşenli modelin açıklayamadığı bazı noktalar olduğu belirlenmiştir. Örneğin çalışma belleğinin yalnızca fonolojik döngü ve görsel mekânsal kopyalama alt boyutları düşünüldüğünde, beklenenden daha fazla öge tutabildiği görülmüştür. Baddeley (2000) bu modeli geliştirerek çalışan bellek için daha fazla kapasite sağlayan ve uzun süreli bellekle bilgi alışverişi yapabilen Epizodik tampon alt bileşenini tanımlamıştır. Epizodik tampon aynı zamanda görsel mekânsal kopyalama ve fonolojik döngüyle ilişki içerisindedir (Baddeley, 2000; Baddeley & Hitch, 1974; Bruning, Schraw & Norby, 2014; Goldstein, 2013; Smith & Kosslyn, 2017; Terry, 2007).

Çalışma belleği uzun süreli bellekle yakından ilişkilidir ve öğrenme sürecinde etkin rol alır. Yani önceki bilgilerimizin yeni bilişsel işlemlerimizle doğrudan bir ilişkisi vardır. Dolayısıyla çalışma belleği, bilginin kısa süre için pasif olarak korunduğu bir yer değildir. Aksine bilgi işleme sürecinden etkin bir şekilde sorumludur (Bruning, Schraw & Norby, 2014, s. 27). Yapılan araştırmalarda çalışma belleği puanlarının genel sözel ya da uzamsal yetenek, akıl yürütme, akademik başarı ya da bazı zeka bileşenleri gibi, daha üst düzeydeki bilişsel kapasiteleri yordadığı görülmüştür (Bull, Espy & Wiebe, 2008; Conway, Kane &

Engle, 2003; Engle, Tuholski, Laughlin & Conway, 1999). Örneğin Bull, Espy ve Wiebe (2008) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi çocukların kısa süreli bellek, çalışma belleği ve yürütücü işlev becerilerinin matematik ve okuma becerileriyle ilişkisi incelenmiştir. 3 yıl süren boylamsal çalışma, 4-7 yaş aralığında 124 çocukla gerçekleştirilmiştir. Çocuklara okul öncesi dönemde "bilişsel önlemler bataryası" uygulanmış ve ilkokul yıllarında matematik ve okuma becerileri değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda daha iyi yürütücü işlev becerilerinin çocukların matematik ve okuma becerilerini öngördüğü, görsel-uzamsal kısa süreli belleğin özellikle matematik becerilerini yordadığı görülmüştür. Görsel kısa süreli bellek ve çalışma belleğinin matematik başarısını, yürütücü işlev becerilerinin belirli bir alanda öğrenme yerine genel olarak öğrenmeyi öngördüğü belirlenmiştir. Bu nedenle çalışma belleğinin akademik başarı, zeka testi sonuçlarıyla ilişkili olduğu ve çalışma belleğinin zekada kilit faktör olduğu düşünülmektedir (Ackerman, Beier & Boyle, 2005; Engle, Kane & Tuholski, 1999). Çalışma belleğinde bilgileri tutacak ve manipüle edecek daha fazla alan olması bu sonuçların nedeni olabilir. Çalışma belleğinin ilgili bilgilere ne kadar etkin bir şekilde odaklanabilineceği ve ilgisiz bilgilerin filtrelenmesi sürecini yönetmesi de bu sonuçların bir başka nedeni olarak görülebilir (Awh & Vogel, 2008; McNab & Klinberg, 2008). Çalışma belleğinin daha iyi anlaşılması, kişilerin bilişsel becerilerini ve yeteneklerini anlamada önemlidir. Bu nedenle çalışma belleğinin bileşenlerinin ve bu bileşenlerin gerçek hayattaki bilişsel başarılar için rolünün daha net bir şekilde anlaşılması gerekmektedir. Böylece çalışma belleğinin işlevini artırmak ve bireylerin bilişsel repertuarını zenginleştirmek için metotlar geliştirilebilir (Smith & Kosslyn, 2017, s. 242).

Önleyici Kontrol

Önleyici kontrol, yürütücü işlev becerilerinin üç ana bileşeninden biridir. Rothbart ve Posner'e (1985) göre önleyici kontrol, bilişsel olarak temsil edilen bir hedefi takip ederken ilgisiz uyaranlara verilen tepkileri engelleme yeteneğidir. Diamond'e (2013) göre, güçlü bir içsel tepkinin veya dıştan gelen bir uyarıcının etkisini göz ardı ederek dikkatini, davranışını, düşüncelerini veya duygularını kontrol edebilme ve bunun yerine daha uygun veya gerekli olanı yapma becerisidir. Örneğin; gürültülü bir ortamda bireylerin dinlemek istediği kişiye odaklanması ve diğer sesleri göz ardı etmesi gerekmektedir. Buradaki istenmeyen uyaranları görmezden gelerek hedef ve amaçlar doğrultusunda gönüllü olarak görevi sürdürme becerisi, önleyici kontrol sayesinde gerçekleşir (Diamond, 2013).

Barkley (1997) önleyici kontrol türlerini üçe ayırmaktadır. Birincisi; bir davranışa başlamadan önce baskın olan tepkiyi ketlemedir. Böylece verilmesi gereken tepki için yeniden gözden geçirme fırsatı doğmuş olur. İkincisi, tepki devam ederken etkisiz olduğunu fark etme ve bu tepkiyi durdurmadır. Bu şekilde uygun tepkinin yeniden değerlendirilmesi sağlanır. Önleyici kontrolün bu boyutu yürütücü işlevlerin bilişsel esneklik bileşeni için ön koşul niteliğindedir. Üçüncüsü ise bu değerlendirmeler sırasında hedefe yönelik davranışa odaklanırken, ilgisiz ya da duruma uygun olmayan olay ve tepkilerin müdahalesinden kaçınmaktır (Barkley, 1997). Bu önleyici kontrol türleri göz önüne alındığında, önleyici kontrol becerisinin çalışma belleğiyle koordineli çalıştığı görülmektedir (Cragg & Nation, 2008). Önleyici kontrolün bu boyutları düşünüldüğünde, diğer yürütücü işlevlerin hatasız bir şekilde işlemesinde anahtar rolü üstlendiği söylenebilir.

Önleyici kontrolün uygunsuz olabilecek ya da istenmeyen eylemlerin engellenmesi boyutu hem davranışsal hem de duygusal özdüzenleme becerilerini kapsar (Carlson & Wang, 2007; Juan & Muggleton, 2012). Örneğin, oyuncaklarla kendisi oynamak yerine paylaşan bir çocuk düşünüldüğünde; baskın tepki olan oyuncakların hepsini kendine saklamak yerine paylaşması, çocuğun tepkilerini kontrol etmesini, baskın olan tepkiyi engellemesini ve duygularını düzenleme becerilerini içerir (Denham vd., 2012).

Bebeklik döneminden itibaren gelişmeye başlayan önleyici kontrol becerilerinde erken çocukluk dönemi kritik bir öneme sahiptir (Bedard vd., 2002; Bryce, Szucs, Soltész & Whitebread, 2011). Üç yaşın altındaki çocuklar, önleyici kontrol becerisi gerektiren görevlerde, baskın bir tepkiyi bastırmakta zorlanırlar (Carlson, 2005; Carlson & Wang, 2007). Ancak 3-6 yaş arasında önleyici kontrol becerilerinde belirgin bir iyileşme gerçekleşir (Diamond & Taylor, 1996; Frye vd., 1995; Gerstadt, Hong & Diamond, 1994; Jerger, Martin & Pirozzolo, 1988; Kochanska vd., 1996; Livesey & Morgan, 1991; Reed, Pien & Rothbart, 1984). Önleyici kontrol becerilerinde kritik bir öneme sahip olan erken çocukluk dönemi için çocuklara özgü veri toplama araçları geliştirilmiştir. Bunlara örnek olarak; tıklatma görevi, istenmeyen hediye görevi ve gece-gündüz görevi verilebilir. Tıklatma görevinde deneyi yapan kişi, elindeki bir kalem ya da çubuğu, bir veya iki defa tıklatır. Burada katılımcının yapması gereken tıklatma sayısı araştırmacının tam tersi olmalıdır, yani araştırmacı bir kez tıklattıysa katılımcı iki kez tıklatmalıdır. 3-5 yaş aralığındaki çocuklar, önleyici kontrol becerisindeki gelişime bağlı olarak, tıklatma görevinde hızlı bir gelişim gösterirler (Luria, 1996). İstenmeyen hediye görevindeyse çocukların beğenmeyecekleri düşünülen bir hediye verilir ve bu hediyeyi aldıklarında nasıl bir tepki verecekleri gözlemlenir. Okul öncesi dönem çocukları için kullanılan bu görev sırasında, çocuklar

olumsuz ifadelerini engelleme girişiminde bulunurlar ancak ifadelerini saklamakta zorlanırlar. İfadelerini saklayabilen çocukların önleyici kontrol becerilerinin daha yüksek olduğu düşünülür (Saarni, 1984). Gece gündüz görevinde gece ve gündüzü temsil eden kartlar çocuklara gösterilir ve katılımcıların gece kartını gördüğünde gündüz, gündüz kartını gördüğünde ise gece tepkisi vermesi beklenmektedir.

Erken çocukluk döneminde çocuklara özgü yollarla ölçülen önleyici kontrol becerileri, bu dönemden sonra da gelişmeye devam eder ve çocuklar yaklaşık 12 yaşına geldiğinde, önleyici kontrol görevlerinde gösterdikleri performanslar yetişkin seviyesinde olmasa da nöral aktivasyon yapıları yetişkinlerinkiyle neredeyse aynıdır (Casey vd., 1997). Bu beceri ergenlik dönemi boyunca da olgunlaşmaya devam eder (Luna, 2009; Luna vd., 2004). Önleyici kontrol becerilerinin gelişiminin, prefrontal korteksin büyümesine paralel olarak ortaya çıktığı yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Luria, 1961; White, 1965; Zelazo, 2003). Beynin bu bölümünün olgunlaşması yaklaşık olarak 20 yıl sürer. Önleyici kontrol becerilerinin gelişimi prefrontal korteksle doğru orantılı olarak ilerler (Diamond, 2002). Yaşlanma sırasındaysa gözle görülür şekilde azalma gerçekleşir (Hasher & Zacks, 1988; Hasher vd., 1991).

Önleyici kontrol becerilerinin gelişimini ve bireylerin hayatındaki önemini araştıran araştırmalarda bu becerilerinin kritik bir öneme sahip olduğu görülmüştür. Örneğin Korucu (2014) tarafından yapılan çalışmada, yürütücü işlev becerilerinin zihin kuramı ve sosyal davranışlarla ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 3-6 yaş arası 212 çocuk, aileleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Çocukların yürütücü işlev becerileri bireysel değerlendirmelerle, önleyici kontrol becerileri anneleri tarafından doldurulan ölçeklerle değerlendirilmiştir. Zihin kuramı yeteneklerini ölçmek için altı farklı etkinlikten oluşan Zihin Kuramı Ölçeği uygulanmıştır. Çocukların sosyal yetkinlikleri ve saldırgan davranışları ise öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi sonuçları, çocukların alıcı dil becerileri kontrol edildikten sonra, zihin kuramı yeteneklerinin sosyal yetkinlikleriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu, fakat saldırgan davranışlarıyla ilişkili olmadığını göstermiştir. Hem önleyici kontrolün hem de yürütücü işlevlerin sosyal yetkinlik, saldırgan davranış ve zihin kuramıyla benzer kuvvetlerde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Moffitt vd. (2011) tarafından önleyici kontrol becerisinin yaşam boyu etkisini ölçmek amacıyla yapılan boylamsal bir çalışmada, aynı yıl aynı şehirde doğmuş 1000 çocuk 32 yaşına kadar araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada çocukluk döneminde önleyici kontrol becerileriyle; fiziksel sağlık, madde bağımlılığı, kişisel finansman ve cezai işlem alma durumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, daha iyi önleyici kontrol

becerilerine sahip olan 3-11 yaş grubu çocukların, okula devam etmeme, sigara içme ya da yasadışı madde kullanma gibi riskli seçimler yapma durumlarının daha az olduğu görülmüştür. Benzer olarak bu çocukların ilerleyen yaşlarında daha iyi fiziksel ve zihinsel sağlığa sahip olma (kilo ve tansiyon problemleri veya madde kullanımı sorunları yaşamama) olasılığı daha yüksektir. Önleyici kontrol becerileri daha düşük olan çocukların yetişkinlik dönemlerinde daha fazla yasadışı deneyim yaşadıkları belirlenmiştir.

Yapılan diğer araştırmalarda önleyici kontrol becerileriyle matematik ve okuryazarlık becerileri arasında bir bağlantı olduğu görülmüştür (Clark, Pritchard & Woodward, 2010; McClelland vd., 2007; Brock, Rimm-Kaufman, Nathanson & Grimm, 2009; Passolunghi, Mammarella & Altoè, 2008). Bully, Espy ve Wiebe (2008) tarafından yapılan araştırmada, önleyici kontrol ve bilişsel esneklik becerilerinin belirli bir alanda öğrenme yerine genel olarak öğrenmeyi öngördüğü sonucuna varılmıştır. Önleyici kontrol becerilerinin hem öğrenme sürecindeki hem de hayatın başka birçok alanındaki etkisi göz önüne alındığında, erken çocukluk döneminden itibaren desteklenmesi gerektiği görülmektedir.

Bilişsel Esneklik

Yürütücü işlev becerilerinin bir diğer birleşeni olan bilişsel esneklik, günlük yaşamın karmaşıklığında karşılaşılan yeni bir duruma uyum sağlamak ya da bir problemi çözmek için bireylerin mevcut durum karşısındaki seçeneklerinin farkında olmasını, uygun gördüğü seçeneği etkin bir şekilde uygulayabilmesini ifade eder (Martin, Anderson & Thweatt, 1998). Bilişsel esneklik, bireylerin değişen ortamlar, durumlar veya problemler karşısında doğru ve verimli bir şekilde tepki vermesini sağlayan kritik bir beceridir (van Bers, Visser & Raijmakers, 2014; Dajani & Uddin, 2015). Bilişsel esneklikle ilgili alanyazında birçok farklı tanım mevcuttur. Bu tanımlardan bazıları; "…durumsal taleplere bağlı olarak farklı düşüncelere veya eylemlere geçme yeteneği" (Geurts Corbett & Solomon, 2009, s. 74); "…görevler ve zihinsel kümeler arasında değişim yapabilme" (Colzato, Huizinga & Hommel, 2009, s. 226); "…farklı görevler arasında esnek bir şekilde geçiş yapma yeteneği" (Cragg & Chevalier, 2012); "…perspektifi, dikkat odağını veya tepkilerini esnek bir şekilde değiştirme yeteneği" (Diamond, 2006, s. 70); "…yanıtlar ve zihinsel kümeler arasında geçiş yapma ve alternatif stratejiler üretme becerisi" (Anderson, 2002); "…bir nesnenin veya olayın birden çok temsilini aynı anda dikkate alma yeteneği" (Jacques & Zelazo, 2005, s. 54); "değişen çevresel taleplere yanıt olarak hedefe yönelik davranışı uyarlama yeteneği" (Garcia–Garcia, Barcelo, Clemente & Escera, 2010, s. 754); "değişen görev taleplerine yanıt

olarak bilişsel süreçlerin dinamik aktivasyonu ve modifikasyonu…" (Deak, 2003, s. 275); "…geniş bir perspektiften yanıt üretme yeteneği" (Takeuchi vd., 2010, s. 12) şeklindedir.

Bütün bu tanımlar dikkate alındığında, çok boyutlu bir süreç olan bilişsel esneklik; aynı anda birden fazla bilgiyi işlemeyi, birden fazla fikir üretmeyi, alternatifleri dikkate almayı ve belirli bir duruma veya bağlama uyum sağlamak için planları değiştirmeyi içeren, kişinin davranışını değişen ortama göre uygun şekilde ayarlama yeteneği olarak ifade edilebilir (Anderson, 2002; Armbruster, Ueltzhöffer, Basten & Fiebach, 2012; Eslinger & Grattan, 1993). Bu süreçte önceki görevden ayrılarak yeni bir yanıt kümesi yeniden yapılandırılmalı ve bu yeni yanıt kümesini eldeki göreve uygulamak için yeni stratejiler kullanılmalıdır (Dajani & Uddin, 2015).

Bilişsel esneklik becerilerindeki eksiklikler genellikle gerektiğinde zihinsel kümeleri değiştirememek veya düşünceleri değiştirememekle tanımlanır (Stevens, 2009). Esnek davranamayan kişiler zihinsel kümeleri değiştirebilmek, birden fazla fikir üretebilmek veya alternatifleri değerlendirebilmek yerine belirli bir durum için uygunsuz olan, tekrarlayan kalıcı düşünceler sergilerler veya daha önce uygun olan bir tepki artık uygun olmadığında aynı davranışı tekrarlamaya devam ederler (Possin, Vincent Filoteo, Roesch, Zizak, Rilling & Davis, 2005; Sandson & Albert, 1984; Zelazo, Müller, Frye & Marcovitch, 2003). Bu tekrar eden davranış örüntülerinin anlaşılabilmesi için bilişsel esneklik becerilerine ilişkin süreçlerin bütün boyutlarıyla bilinmesi gerekmektedir. Diamond (2016), bilişsel esnekliğin hem çalışma belleği hem de önleyici kontrol üzerine kurulduğunu ve bu nedenle her iki önkoşul yürütücü işlev bileşeninden daha sonra ortaya çıktığını iddia eder. Alanyazında bu ilişkiyi araştıran çalışmalar mevcuttur. Dikkati yeni bir uyaranın özelliğine başarılı bir şekilde kaydırmak için, çocuklar çalışma belleğinde yeni hedefi etkinleştirmelidir. Bilişsel esneklik görevlerinin incelendiği fMRI çalışmalarında, çalışma belleği bileşeninin aktif olduğu görülmüştür (Armbruster vd., 2012; Benitez, Vales, Hanania & Smith, 2017; Cragg ve Chevalier, 2012; Dajani & Uddin, 2015; Moriguchi & Hiraki, 2009). Eylemlerin ve hedeflerin yeni bir ortama uyum sağlamak için güncellenmesi gerektiğinde, önceden devreye alınan yanıtlar engellenmelidir. Bu nedenle önleyici kontrol, bilişsel esneklik becerilerinin gelişiminde kritik bir öneme sahiptir (Davidson, Amso, Anderson & Diamond, 2006; Carlson & Moses, 2001). Brocki ve Tillman (2014) tarafından yapılan çalışmada yürütücü işlev becerilerinin alt bileşenlerinin ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 5-14 yaş aralığındaki 117 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak bilişsel esneklik için "kalpler ve çiçekler" ölçeği, önleyici kontrol için Stroop testi ve çalışma belleği ölçeği

kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çalışma belleği ve önleyici kontrol becerisinin bilişsel esneklik için temel oluşturduğu görülmüştür.

Çocukların bilişsel ve sosyal gelişiminin önemli bir yönü olan bilişsel esneklik, çocukların birden fazla fikir üretmelerine, alternatifleri düşünmelerine, dikkat ve davranışlarını düzenleyerek yeni ve zorlu durumlarla etkili bir şekilde başa çıkmalarına ve değişime daha iyi uyum sağlamalarına fırsat verir (Schouten, Oostrom, Peters, Verloop & Jennekens-Schinkel, 2000; Stahl & Pry, 2005). Esnek olmayan çocuklar, kurallar veya prosedürler değiştiğinde direnerek yeni durumlara ve taleplere uyum sağlamakta güçlük çekerler, aynı hataları tekrar tekrar yapabilir veya aynı kuralları çiğneyebilirler (Anderson, 2002). Ancak esnek çocuklar bekleyebilirler, kendilerini problem durumundan ayırabilirler, çatışmalardan kaçınabilirler, yeni stratejiler ve çözümler belirleyebilirler. Bilişsel esneklik, çocuklukta daha iyi okuma becerileri (Engel Abreu, vd. 2014), yetişkinlikte olumsuz yaşam olaylarına ve strese karşı daha yüksek dayanıklılık (Genet & Siemer, 2011), yetişkinlikte daha yüksek yaratıcılık seviyeleri (Chen vd., 2014) ve daha iyi yaşam kalitesi gibi yaşam boyu olumlu sonuçlarla ilişkilidir (Davis, Marra, Najafzadeh & Liu-Ambrose, 2010).

Dikkati farklı durumsal taleplere göre değiştirme yeteneği, yetişkinlerde Wisconsin Kart Sıralama Testi veya benzer paradigmalar kullanılarak ölçülmüştür. Bu görevde katılımcılar, uygulayıcının geri bildiriminden çıkarılan değişen kurallara (örneğin, renk, sayı, şekil) göre kartları sıralar. Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi (BDKE) bu görevin küçük çocuklar için yaygın olarak kullanılan bir uyarlamasıdır (Carlson, 2005; Doebel & Zelazo, 2015; Frye, Zelazo & Palfai, 1995; Zelazo, 2006). Bu görevde, okul öncesi çocuklara renk ve şekil olarak değişen iki uyaran sunulur. Çocukların tek bir uyaran grubunu bir boyuta göre (örneğin renk) sıralamaları ve ardından diğerine (örneğin şekil) geçmeleri gerekir. Bu paradigmayı kullanan çalışmaların incelendiği bir metaanaliz çalışmasının sonuçlarına göre, BDKE görevinde yaşın güçlü bir etkisi olduğu belirlenmiştir (Doebel & Zelazo, 2015). 3 yaş çocuklarının çoğunun görevin ilk sıralama boyutunda başarılı oldukları ancak ikinci aşamada başarısız oldukları görülmüştür. Çocukların şekle göre sıralamaya geçmeleri gerektiğinde ilk yönergedeki gibi renge göre sıralamaya devam ettikleri yani kural değiştiğinde öğrenilen ilk kurala göre işlem yapmaya devam etme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Buna karşılık, 5 yaşındaki çocukların çoğu başarılı bir şekilde boyut değiştirir, dolayısıyla esnek davranırlar (Kirkham, Cruess ve Diamond, 2003; Kloo ve Perner, 2005; Zelazo vd., 2003).

3 yaşındaki çocukların BDKE görevinde geçiş yapamamalarına ilişkin alanyazında farklı açıklamalar mevcuttur. Karmaşık gömülü kuralları kullanamama (Zelazo vd., 2003); düşük önleyici kontrol becerisi (Kirkham, Cruess & Diamond, 2003); çalışma belleğindeki

sınırlılıklar (Blackwell, Cepeda & Munakata, 2009; Yerys & Munakata, 2006); görev gereksinimlerini yönetmede zorluk (Jordan & Morton, 2008); düşük seçici dikkat becerileri (Hanania & Smith, 2010); bir nesnenin birden fazla temsilini akılda tutamama (Kloo, Perner, Kerschhuber, Dabernig & Aichhorn, 2008); yönergeyi anlamada ve ipuçlarını yorumlamada güçlükler (Deák, Ray & Pick, 2004; Holt & Deák, 2015) bunlardan bazılarıdır. BDKE görevinde iyi bir performans için bu mekanizmaların bir kısmı veya tamamı gerekli olabilir. Esnek olmayan-perseveratif davranış için davranışsal ve nörofizyolojik bulgular; esnek geçişin ilgili görev bilgisine dikkati sürdürme ve alakasız olanı hariç tutma yeteneği tarafından desteklendiğini göstermektedir (Benitez vd., 2017; Moriguchi & Hiraki, 2009).

BDKE performansındaki yaşa bağlı değişikliklerin, uzun süreli bir olgunlaşma sürecini içerdiği (Fuster, 2002) ve esnek kural kullanımını destekleyen daha büyük bir bilişsel kontrol ağının parçası olan prefrontal korteksin altında yatan gelişimi yansıttığı varsayılmaktadır (Ezekiel vd., 2013). Bu gelişime bağlı olarak erken çocukluk döneminde gelişmeye başlayan bilişsel esneklik becerilerinde, 7 ile 9 yaşları arasında keskin bir artış olur ve 10 yaşına kadar büyük ölçüde olgunlaşır (Dick, 2014). Bu beceriler ergenlik dönemi boyunca gelişmeye devam eder ve 21-30 yaşları arasında zirveye ulaşır (Cepeda, Kramer, & Gonzalez de Sather, 2001).

Nesne Seçiminde Esneklik Görevi-FIST, okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik becerilerini değerlendirmek için kullanılan bir başka görevdir (Blair vd., 2004; Blair & Razza, 2007; Jacques & Zelazo, 2001) ve çocukların ilgili bir eşleştirme boyutunu soyutlamalarını ve esnek bir şekilde yeni bir eşleştirme boyutuna geçmelerini gerektirir. Görevde çocuğa üç nesne sunulur ve çocuğun bir yönüyle eşleşen iki nesneyi seçmesi, sonrasında ise başka bir yönüyle eşleşen iki nesneyi seçmesi gerekir. Yine ilk bakışta FIST, yürütücü işlevlerin üç bileşenini de kullanıyor gibi görünmektedir. Çocuklar önceki seçimde ısrarcı olmayı engellemeli, ilk seçimden ayrılarak sonraki seçime odaklanmalı ve bu seçimin önceki seçimden farklı olmasını sağlamak için çalışma belleğini güncellemelidir. Bu görevin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Şahin (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Yürütücü İşlev Becerilerinin Gelişimi

Yürütücü işlev becerileri, erken çocukluk döneminde çocukların yaşam deneyimlerinin artması ve beynin olgunlaşmasıyla büyük bir gelişme gösterir (Harris, 2016). Bu becerilerin erken çocukluk döneminde nasıl geliştiğinin bilinmesi, çocukların farklı yaşlarda neler yapabileceğinin ve kendilerini ne kadar kontrol edebileceklerinin anlaşılması bakımından

önemlidir. Böylece çocukların eğitim hayatı boyunca yetişkinlerden nasıl ve ne kadar destek görmeleri gerektiği öngörülebilir (Dawson & Guare, 2010). Özellikle beynin plastisitesinin yüksek olduğu okul öncesi dönem bu anlamda hayati önem taşımaktadır (Blair & Raver, 2012, Blair & Razza, 2007; Cooper-Kahn & Foster, 2013; Diamond, 2013, 2015, 2016; Harris, 2016; McClelland vd., 2007; Welsh vd., 2010).

Okul öncesi dönem hem beynin yürütücü işlevlerle ilgili olan bölgesinin hem de yaşam deneyimlerinin hızla geliştiği bir dönemdir. Bu gelişmeler planlama için gerekli olan bilişsel süreçleri ve görevi başlatma ve takip, çalışma belleği, sürekli dikkat, zaman yönetimi, performans izleme, dürtü kontrolü ve hedefe yönelik ısrar gibi faaliyetleri içerir (Dawson & Guare, 2010). Yürütücü işlev becerileri arasında bulunan bu faaliyetler okul öncesi dönemde gelişmeye başlar, çocukların güçlü ve zayıf yönlerinin ve gelişim profillerinin anlaşılarak desteklenmesi açısından büyük bir öneme sahiptir (Cooper-Kahn & Dietzel, 2008). Bu nedenle okul öncesi dönem yürütücü işlevlerin gelişimi açısından kritiktir ve bu dönemde yapılan müdahaleler oldukça etkili sonuçlar vermektedir (Carlson, Zelazo & Faja, 2013; Diamond & Lee, 2011; Zelazo & Carlson, 2012). Yürütücü işlev becerileri erken dönemde desteklenen çocuklar aktiviteleri planlayabilir ve düzenleyebilir, dikkati sürdürebilir ve bir görevi tamamlamaya devam edebilir (Dawson & Guare, 2010, s.1). Bu nedenle yürütücü işlev becerilerinin erken gelişimi, çocukların okul ve akademik yeteneklere hazır olmalarında çok önemli bir role sahiptir ve erken çocukluk döneminden itibaren desteklenmesi gerekmektedir (Blair & Razza, 2007). Alanyazında bu becerilerin gelişiminin nasıl desteklenebileceğine ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Harris (2016) tarafından yapılan çalışmada akran destekli öğrenme (Peer Buddy) yönteminin çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda; çocukların sınıf içinde öğretmenlerinin geliştirdiği stratejilerle akranlarından gördüğü desteğin, çocukların planlama ve organizasyon becerileri, sürdürülebilir dikkat, zaman yönetimi, davranışsal ve duygusal kontrol, çalışma belleği ve önleyici kontrolü kazanmak için yeni fırsatlar yarattığı görülmüştür. Ayrıca, çocukların akran destekli öğrenme programına katılarak liderlik özelliğini artırmak, yeni arkadaşlıklar kurmak ve kendi yürütücü işlev becerilerini geliştirmek için yeni fırsatlar yakaladığına vurgu yapılmıştır.

Gültekin-Ahçı (2016) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik ve önleyici kontrol performanslarının, dil gelişimi ve annelerin iskele kurma etkinlikleriyle ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 3-5 yaş grubu arasındaki 70 çocuk ve 20 anne oluşturmaktadır. Yürütücü işlev becerilerini değerlendirmek için Gece/Gündüz Görevi, Esnek Madde Seçimi Görevi, Çocuklar İçin Kazanma-Kaybetme

Görevi, dil gelişim düzeyini belirlemek içinse Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi uygulanmış; annelerin iskele kurma davranışlarını gözlemlemek amacıyla anne-çocuk ikilisine aynılarını yapmak üzere iki ayrı tangram şekli resmi verilmiştir. Araştırmanın sonucunda Esnek Madde Seçimi Görevi'nde performansın yaşa bağlı olarak geliştiği ve alıcı dil ile anlamlı ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Annelerin iskele kurma davranışlarının bilişsel destek ve sorumluluk aktarımı alt boyutları ile Esnek Madde Seçimi Görevi ve dil puanları arasında hem olumlu hem de olumsuz yönde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Yapılan gözlemler verilen desteğin zamanlaması ve uygunluğunun önemine işaret etmektedir.

Karakelle ve Ertuğrul (2012) tarafından yapılan çalışmada; zihin kuramı, dil gelişimi, çalışma belleği ve yürütücü işlevler arasındaki bağlantılar gelişimsel olarak incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 36-48 aylık 100 ve 53-72 aylık 101 olmak üzere toplam 201 çocuk oluşturmaktadır. Zihin kuramı iki yanlış inanç testi ve bir görünüş gerçeklik testiyle, çalışma belleği ters sayı dizisi testiyle, dil gelişimi Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) ve yürütücü işlevler Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre 3 yaşta zihin kuramı, dil ve çalışma belleği arasındaki ilişki örüntülerinin 5 yaştan farklı olduğu görülmüştür. Üç yaşlarında zihin kuramı becerisinde çalışma belleğinin, 5 yaşlarında ise dil gelişiminin yordayıcı rolünün diğer değişkenlerden daha büyük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 3 yaşında çalışma belleğinin, dil becerisinin veya yürütücü işlevlerin aracı rolü olmaksızın zihin kuramını doğrudan ve pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir.

Yürütücü işlev becerileri desteklenirken unutulmaması gereken, bu becerilere ait alt boyutların farklı yaş gruplarında farklı gelişimsel ilerlemeler gösterdiğidir. Davidson, Amso, Anderson ve Diamond (2006) tarafından yapılan araştırmada; yürütücü işlev becerilerinin alt boyutlarının gelişimsel yörüngeleri farklı yaş grupları üzerinde araştırılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda önleyici kontrol, bilişsel esneklik ve çalışma belleğinin çocukluk dönemindeki gelişim aşamalarının farklı olduğu görülmüştür. Tablo 3'te yürütücü işlev becerilerinin gelişim süreçlerine yer verilmiştir.

Tablo 3
Yürütücü İşlev Becerilerinin Gelişimi

Çalışma Belleği	Önleyici Kontrol	Bilişsel Esneklik
Yetişkinlik: Duruma göre değişebilen birden fazla görevi, kuralı ve stratejiyi hatırlayabilir.	Yetişlinlik: Tutarlı özkontrol gelişir; durumsal olarak uygun cevaplar verir (örneğin, sosyal olarak uygunsuz bir şey söylemeye direnir)	Yetişkinlik: Değişen koşullarda eylemleri ve planları gözden geçirebilir.
5-16 yaş: Yerleri değişen nesneleri arama, nesnelerin nerede olduğunu hatırlama ve ardından diğer yerleri keşfetme becerisini geliştirir. (Örneğin; bir konsantrasyon oyunu veya üç kupadan birinin altına saklanan kuruşu bulma)	10-18 yaş: Dikkat gerektirebilecek (bisiklete binmek veya araba sürmek gibi) veya gerektirmeyebilecek (yayalar-reklam panoları, geçen evler gibi) uyaranlar arasında esnek bir şekilde geçiş yapacak şekilde kendi kendini kontrol etmeye devam eder.	13-18 yaş: Odak noktasının değişmesi ve değişen kurallara uyum sağlama becerilerinde gelişme süreci devam eder.
4-5 yaş: Görünüşün her zaman gerçeklikle aynı olmadığını kavrar (örneğin kayaya benzeyen bir sünger verildiğinde)	7 yaş: İlgisiz uyaranları (ekranın kenarındaki bir nokta gibi) görmezden gelmeyi ve merkezi uyarana odaklanmayı (ekranın ortasındaki resim gibi) öğrenme konusunda yetişkin seviyelerinde performans sergiler.	10-12 yaş: Birden fazla boyutta bile değişen kurallara başarıyla adapte olur (oyun parkında bağırılabilir, okulda bağırılamaz, tiyatro provasında bazen bağırılabilir)
3 yaş: İki kuralı akılda tutabilir (örneğin; kırmızılar buraya, maviler oraya konulacak) ve kurallara göre hareket eder.	4-5 yaş: İlk deneme işe yaramadığında alternatif çözüm üretme becerisi gelişir, Keyfi bir kuralı göz önünde bulundurmaya başlar (renkli kartları renk yerine şekle göre sıralama)	2-5 yaş: Farklı eylemlere göre değişen kurallarda başarılı olur (örneğin, evde ayakkabılarını çıkarır, okulda giyer, yağmur yağdığında bot giyer)
9-10 ay: Basit amaca yönelik görevleri ve iki aşamalı planları yürütebilir	9-11 ay: Pencerenin diğer tarafındaki bir oyuncak gibi görünür ama erişilemez bir ödül için düz bir şekilde ulaşma dürtüsünü engelleyebilir ve etrafındaki bariyeri keşfetmek için baskın tepkiyi geciktirebilir.	9-11 ay: Bir nesneye doğrudan ulaşamadığında nesneyi almak için alternatif yöntemler bulma yeteneği gelişir.
7-9 ay: Nesne sürekliliği gelişir; İki eylemi sırasıyla bir araya getirmeyi başarır (bezi çıkarır, oyuncağı tutar)	8-10 ay: Görevdeki kısa gecikmelerde dikkatinin dağılmasına rağmen odağını korumaya başlar.	
	6 ay: Baskın tepkiyi engelleme başlar (dokunmama talimatı verilen şeye dokunmaz)	

Center on the Developing Child at Harvard University (2011). Building the Brain's "Air Traffic Control" System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function: Working Paper No. 11. http://www.developingchild.harvard.edu adresinden alınmıştır.

Tablo 3'te görüldüğü üzere çalışma belleği, önleyici kontrol ve bilişsel esneklik bileşenleri bebeklik döneminden itibaren gelişmeye başlar ve hayatın birçok alanını etkiler. Yürütücü işlev becerileriyle ilgili yapılan araştırmalarda; akademik başarı (Blair & Razza, 2007; Bull, Espy & Wiebe, 2008; McClelland vd., 2007, 2013; Snow, 2006) iş hayatı (Bailey, 2007), arkadaşlık (Rotenberg vd., 2008), evlilik (Eakin vd., 2004), zihinsel ve fiziksel sağlık (Baler & Volkow, 2006; Miller vd., 2011; Moffitt vd., 2011) ve yaşam kalitesi (Davis vd., 2010) için bu becerilerin hayati bir öneme sahip olduğu görülmüştür.

Örneğin; Fitzpatrick, McKinnon, Blair ve Willoughby (2014) tarafından yapılan araştırmada, farklı sosyoekonomik düzeydeki okul öncesi çocuklarının yürütücü işlev becerileriyle okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 36-71 ay arasında bulunan 226 okul öncesi çocuğu oluşturmaktadır. Çocuklar ayrıca matematik, okuma ve kelime becerileri konusunda değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda yürütücü işlevlerin tüm akademik becerilerle yüksek varyans düzeyi bulunmuştur. Vitiello ve Greenfield (2017) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi çocuklarının yürütücü işlev becerileri, öz düzenleme ve okula hazır bulunuşluk düzeyleri

arasındaki ilişkiyi anlamak için dört Head Start sınıfına giden 179 çocukla çalışılmıştır. Araştırma sonucunda yürütücü işlevlerin, okula hazır bulunuşluk düzeyini ve öğrenme yaklaşımlarını önemli ölçüde öngördüğü belirlenmiştir.

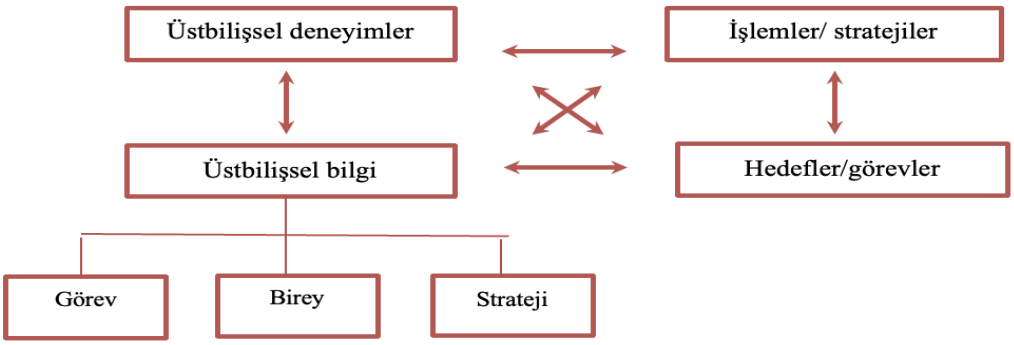
Hayatın birçok yönünü etkileyen bu becerilerdeki eksiklikler, bireylerin zaman yönetimi ve planlama gibi konularda zorlandıkları için hayatlarını organize etmekte sorun yaşamalarına sebep olur (Tuckman, 2012, s.9). Bilişsel süreçlerde yaşanan bu sorunlar, kişilerin üstünde daha fazla stres yaratarak, yürütücü işlev mekanizmasındaki yükü arttırır. Bu nedenle kişiler bilişsel aktivitelerinde kendilerini çaresiz hissederek daha fazla başarısız olacağı korkusunu yaşayabilirler. Bilişsel aktivitelerdeki başarısız denemeler sonucunda ortaya çıkan başarısızlık korkusu bir kabullenişe dönüşüp, bireylerin bilişsel aktivitelerden kaçma eğilimi göstermelerine yol açabilir. Tuckman'ın (2012) domino etkisi adını verdiği bu duygusal tepkiler bir kısır döngü haline gelir. Ancak yürütücü işlev becerilerini destekleyerek bu kısır döngüden kurtulmak mümkündür. Yürütücü işlevlerin ve beynin bilgi işleme mekanizmasını destekleyecek stratejileri kullanarak bu sorunlar aşılabilir (Tuckman, 2012, s.9-10). Organizasyon, planlama, zaman yöntemi ve kontrol stratejileri yürütücü işlev becerilerini destekleyen stratejilere örnek olarak verilebilir. Bu stratejileri kullanması konusunda desteklenen çocuklar, farklı yaklaşımlar ve süreçler arasında esnek bir şekilde düzenleme yapabilmeye başlarlar (Meltzer, 2010). Örneğin; Tuncer (2018) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerine Yürütücü İşlevleri Destekleyici Stratejileri Geliştirmeye Yönelik Eğitim Programı uygulanmıştır. Araştırmada müdahale ve kontrol gruplarında bulunan öğretmenlerin sınıflarından kura ile seçilen toplam 80 çocuğa eğitimden önce ve eğitimden sonra Nesne Seçiminde Esneklik Görevi (NSEG) ve Baş-Ayak-Diz Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY) görevleri uygulanmıştır. Eğitim alan öğretmenlerin yürütücü işlev becerilerini destekleyici stratejilere yönelik bulgularında anlamlı farklılık olduğu, eğitime dahil olan öğretmenlerin sınıfında bulunan çocukların yürütücü işlev öntest-sontest puanlarında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Üstbilişsel Beceriler

"Üstbiliş" terimi Flavell (1979) ve Brown (1987) tarafından bilişsel bilgi işleme geleneğinden ortaya çıkmıştır. Ancak bilgi işleme kuramı temelde öğrenmeyi açıklamak yerine tanımlamaktadır. Öğrenmenin tanımlandığı bir kuram bilgilerin nasıl kodlandığını, ilişkili bilgilerle nasıl bağdaştırıldığını ve kaydedildiğini açıklasa da bireylerin farklı durumlarda hangi bilginin gerekli olduğunu, birbiriyle ilişkili konuların uzun süreli bellekten

nasıl seçildiği gibi soruları açıklamaz. Bilgi işleme kuramının bu yönünü tamamlayan kavram "üstbiliş" kavramıdır (Schunk, 2011, s. 184). Üstbiliş "biliş hakkında biliş" olarak tanımlanan, herhangi bir bilişsel girişimin bir yönünü hedef alan veya düzenleyen her türlü bilgi veya bilişsel eylemlerdir (Flavell, 1985). Bireylerin algılama, hatırlama ve düşünmesinde yer alan zihinsel faaliyetlerin farkında olması ve bunları kontrol etmesi olarak da tanımlanmaktadır (Brown, 1980; Hacker & Dunlosky, 2003, Huitt, 1997; Ormrod, 2011). Algılama, hatırlama ve düşünme gibi süreçler bilişsel süreçler olarak düşünülse de bu süreçlerin durumunu ve düzeyini izlemek, değerlendirmek ve bunlar üzerine düşünmek üstbilişsel bir süreçtir (Forrest-Pressley & Waller, 1984; Garner & Alexander, 1989).

Alanyazında üstbilişle ilgili farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Örneğin Flavell (1979), üstbiliş ve biliş kontrolünü dörtlü bir sınıflama yaparak modellemiştir. Bunlar; üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyim, hedefler-görevler ve işlemler-stratejilerdir. Üstbilişsel bilgi, bilişsel işlemlerimizin nasıl gerçekleştiğine dair ne bildiğimizdir (Flavell, 1979). Bu bilgi, bireyin kendi özellikleri, görev özellikleri ve öğrenme durumlarındaki uygun stratejiler arasındaki karşılıklı etkileşime yönelik sahip olduğu bilgiyi içerir. Üstbilişsel deneyimler; bilinçli olarak yapılan bilişsel aktivitelerden elde edilen çıktılardır. Hedefler ve görevler; bilişsel bir görevin amaçlarını ifade etmektedir. İşlemler ve stratejiler bu görevleri başarmak için kullanılan yöntemleri ya da diğer davranışları ifade eder (Flavell, 1979). Aşağıdaki şekilde üstbilişle ilgili süreçlerin ilişkileri gösterilmiştir.



Şekil 12. Flavell'in (1979) üstbiliş modeli

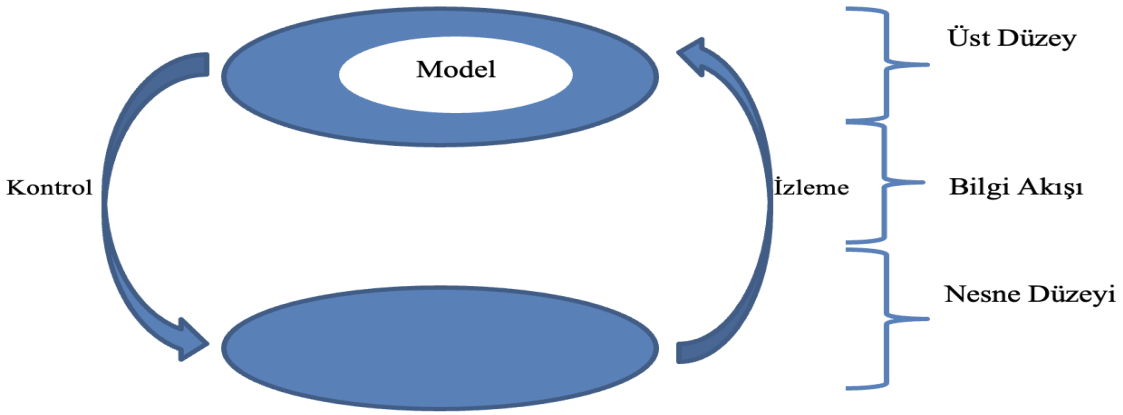
Brown (1980) üstbilişi, bireyin kendi bilişsel süreçleri üzerinde tahmin etme, plan yapma, izleme ve değerlendirme faaliyetleri olarak tanımlamıştır. Bu tanım; biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olarak iki aşamadan oluşmaktadır. Biliş bilgisi Flavell'in modelinde tanımladığı üstbilişsel bilgi kavramına benzer şekilde bireyin kendi öğrenme süreçleri ve

bilişsel kaynakları hakkındaki bilgisidir. Bilişin düzenlenmesiyse kişinin kendi bilişsel süreçlerini izlemesi, denetlemesi ve düzenlemesi olarak tanımlanmıştır (Brown, 1980).



Şekil 13. Brown'ın (1980) üstbiliş modeli

Nelson ve Narens (1996) tarafından ortaya konulan diğer bir üstbiliş modeline göre insan zihni kendi düşünce süreçlerini değerlendiren ve bu değerlendirme sonuçlarını izleyerek yeniden düzenleyen bir özelliğe sahiptir. Bu değerlendirmeler nesne düzeyi ve üst düzey olmak üzere iki süreçten geçmektedir. Bu süreçlerden ilki, bilişsel faaliyetin hangi seviyede gerçekleştiğini açıklayan *"nesne düzeyi"* dir. *"Üst düzey"* olarak tanımlanan diğer üstbilişsel süreçse nesne düzeyini yönetir ve düzenler. Her iki seviye arasında genel bir bilgi akışı bulunmaktadır. Nesne düzeyinin durumu hakkındaki bilgiler, izleme süreçleri aracılığıyla üst seviyeye aktarılırken, üst seviyeden gelen talimatlar kontrol süreçleri aracılığıyla nesne seviyesine aktarılır. Böylece, nesne düzeyinde hatalar meydana gelirse, izleme süreçleri üst düzeye bildirimde bulunacak ve problemi çözmek için kontrol süreçleri aktif hale getirilecektir. Bu model hem üstbilişsel bilgi hem de üstbilişsel becerileri içermektedir.



Şekil 14. Nelson ve Narens'ın (1996) üstbiliş modeli

Simons (1996), farklı üstbilişsel fenomenleri üç bileşenle açıklamıştır; üstbilişsel bilgi, üstbilişsel beceriler (tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme) ve üstbilişsel inançlar. Üstbilişsel inançların içinde tanımlanan motivasyon, davranışları yönlendirir (Heyman & Dweck, 1996) ve üstbilişsel bilgiyi uygulama ve üstbilişsel becerileri kullanma aracı olarak görülebilir (Boekaerts, 1999).

Üstbiliş modelleri incelendiğinde, bireylerin;

- Kendi öğrenme süreçlerinin ve hafıza yeteneklerinin farkında olması ve gerçekleştirebileceği öğrenme görevlerini bilmesi,
- Hangi öğrenme stratejilerinin etkili olduğunu ve olmadığını bilmesi,
- Yeni bir öğrenme görevine uygulanabilir bir yaklaşım planlayabilmesi,
- Öğrenme stratejilerini koşullara göre uyarlayabilmesi,
- Mevcut bilgi durumunu izlemesi ve
- Önceden depolanmış bilginin geri çağırılması için etkili stratejileri bilmesi beklenmektedir (Ormrod, 2011, s. 353-354).

Bireylerin sıralanan bu üstbilişsel becerilere sahip olması için bu becerilerin gelişiminin hangi süreçlerden geçtiği ve nasıl desteklenmesi gerektiğinin iyi bilinmesi gerektiği görülmektedir.

Üstbilişsel Becerilerin Gelişimi

Yakın geçmişte üstbilişsel becerilerin ilk olarak 8-10 yaş arasında görüldüğü iddia edilmiştir (Berk, 2003; Veenman vd., 2004; Veenman & Spaans, 2005) ve bu nedenle üstbilişle ilgili yapılan araştırmalarda genellikle orta çocukluk ve yetişkinlik dönemine odaklanılmıştır (Berk, 2003; Veenman & Spaans, 2005; Veenman vd., 2004, Whitebread vd., 2009). Ancak üstbilişin erken çocukluk döneminde görülmediğinin düşünülmesinin nedeni üstbilişsel becerileri araştıran çalışmalarda çocuk dostu yöntemlerin kullanılmamış olmasıdır. Yapılan araştırmalarda daha çok kendi kendini raporlama (sözel bildirim) gibi dil becerilerine dayanan, metadolojik olarak küçük çocuklara uygun olmayan çevrimdışı (offline) ölçme yöntemleri kullanılmıştır. Çevrimdışı yöntemlere örnek olarak çocuklardan yapacağı görevle ilgili önden tahmin yürütmesini isteme veya daha önce gerçekleştirdiği görevle ilgili sonrasında çocuklarla görüşme gibi veri toplama yöntemleri gösterilebilir. Ancak küçük çocukların dil becerilerinin ve bellek kapasitelerinin sınırlı olması nedeniyle bu yöntemler çocuklarda üstbilişsel gelişimi değerlendirmek için uygun değildir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde üstbilişsel becerileri değerlendirmek için çocukların görev esnasında

gözlemlendiği hem sözel ifadelerinin hem de davranışlarının kodlandığı çevrimiçi veri toplama yöntemleri benimsenmeye başlanmıştır (Bryce & Whitebread 2012; Bryce, Whitebread & Szucs, 2015; Perry 1998; Pino-Pasternak, Whitebread & Tolmie, 2010; Robson, 2010; Shamir, Mevarech & Gida, 2009; Whitebread & Coltman, 2010; Whitebread vd. 2009). Örneğin Whitebread (1999; 2005) tarafından yapılan araştırmalarda beş yaş grubu çocukların, görevleri kendi yaş grubuna uygun şekilde planlandığı takdirde, üstbilişin planlama ve değerlendirme biçimlerini ortaya koyabildiği belirlenmiştir. Bu bilgiler, üstbilişin gelişimiyle ilgili geleneksel yaklaşımların tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini göstermiştir.

Winne ve Perry (2000), küçük çocuklarda üstbiliş araştırmalarında çevrimiçi veri toplama yöntemlerinin en az üç avantajı olduğunu iddia etmişlerdir. Birincisi, bu tür yöntemler çocukların hatırladıkları ya da inandıklarının yerine aslında ne yaptığını kaydeder. İkincisi, çocukların davranışları ve görev bağlamı arasında bağlantı kurulmasına izin verir. Son olarak, özellikle küçük çocuklar için en önemli olan kısım, katılımcıların sözel yeteneklerine bağlı değildir. Ayrıca çevrimiçi veri toplama yöntemlerinde bir problem çözme görevi sırasında çocukların davranışları ve konuşmaları gözlemsel olarak kodlanır. Böylece kodlama şemasında, çocuk tarafından sergilenen bir üstbilişsel beceri puanlanırken, kullanılmayan becerilerin de gözlemlenmesi mümkündür (Bryce & Whitebread, 2012). Bu nedenle küçük çocuklarla çalışılırken gözlemsel yöntemler kullanılması gerekmektedir.

Gözlemsel yöntemlerin kullanılmasıyla okul öncesi dönem çocuklarının da üstbilişsel becerilere sahip olduğu ortaya konulmuştur (Bryce, Destan, Hembacher, Ghetti & Roebers, 2014; Bryce & Whitebread, 2012; Robson, 2010; Shamir, Mevarech & Gida, 2009; Whitebread & Coltman, 2010; Whitebread & Szücs, 2015; Whitebread vd., 2007; Whitebread vd., 2009). Örneğin Robson (2010), tarafından yapılan çalışmada, 3-4 yaş grubu çocukların özdüzenleme ve üstbiliş becerileri araştırılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 12 çocuk oluşturmaktadır ve veri toplama süreci bir yıl sürmüştür. Araştırmada çocukların kendilerinin başlattıkları oyun etkinliklerinin video bölümleri ve bu videoların çocuklara tekrar izletilerek kendi faaliyetleri hakkındaki bildirimlerine dayanan yansıtıcı diyalogların ses kayıtları olmak üzere iki tür veri toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları, çocukların etkinliklerinde üstbilişsel ve öz-düzenleme becerilerine dair kapsamlı kanıtlar sergilediklerini göstermiştir. Bununla birlikte, etkinliklerden elde edilen kanıtların çoğunluğu çocukların üstbilişsel düzenleme becerisine sahip olduğunu gösterirken, yansıtıcı diyaloglarda üstbilişsel bilgiye dair daha fazla kanıtın ortaya çıktığı görülmüştür. Küçük çocuklara yönelik faaliyetlerini yansıtmak için video verilerinin ve fırsatların kullanılması,

araştırma ve pedagojik amaçlar için değerli araçlar olarak ve küçük çocukların bakış açılarını anlaşılması için etkili bir araç olarak önerilmektedir.

Destan, Hembacher, Ghetti ve Roebers (2014) tarafından yapılan araştırmada 5-7 yaşındaki çocuklarda üstbiliş becerisinin izleme ve kontrol süreçleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 5-7 yaş aralığında bulunan 101 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada; Japonca karakterlerden ve o karakterin resminden oluşan 8 hafıza kartının kullanıldığı "Stimuli" materyali, "üstbilişsel karar ölçeği", ve kararlarına olan güvenlerini belirttikleri "hazine sandığı ve çöp kutusu" ölçme araçları kullanılmıştır. Çocuklar Japonca karakterlerin anlamlarını öğrenmiş ve bir çalışma evresinden sonra kendi öğrenmelerine dair yargıları ve bir bellek testinden sonra bu yargılarına olan güvenleri ölçülmüştür. Çocuklar gösterilen Japonca karaktere karşılık gelen nesnenin ne olduğu sorusuna doğru cevap verdiklerini düşünüyorsa kararını bir hazine sandığına yerleştirmesi, yanlış cevap verdiğini düşünüyorsa bu kararını bir çöp kutusuna yerleştirmesi istenerek, kendi kararlarının doğruluklarını kontrol etme fırsatı verilmiştir. Her üç yaş grubunun da yanlış cevaplarla karşılaştırıldığında doğru cevaplarından anlamlı derecede daha emin oldukları görülmüştür.

Yapılan bu araştırmalarla üstbilişsel bilgi ve becerilerin erken çocukluk döneminden itibaren gelişmeye başladığı ve bu becerilerin gelişiminin deneyimlerle artarak devam ettiği görülmüştür. Flavell, Green ve Flavell (1995), üstbilişin yaşla birlikte geliştiğini ve daha büyük çocukların daha fazla sayıda üstbilişsel bilgiyi içselleştirdikleri için daha başarılı öğrenenler olduğunu öne sürmektedir. Fakat bu stratejilerin kullanılamaması yaşla ilgili değil, deneyimlerle ilgili olabilir. Öğretmenlerin üstbilişsel stratejilerin kullanılmasına yönelik destekleri okul öncesi dönem çocuklarının üstbilişsel becerilerini destekleyebilir (Fisher, 1998). Alanyazında yetişkin desteğinin önemine ilişkin yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Whitebread ve Coltman (2010) tarafından yapılan araştırmada, 3-5 yaş arasındaki çocukların uygulayıcılar tarafından tasarlanan matematiksel etkinliklerdeki üstbilişsel süreçleri video kayıtlarıyla incelenmiştir. İki yıl boyunca süren araştırmada sınıf ortamında öğretmenler tarafından video kayıtları alınmış ve bu video kayıtları öğretmenler ve araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını dört okulöncesi öğretmeninin sınıfındaki 93 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından planlanan matematik aktivitelerindeki üstbilişsel yönergeler ve eylemler tanımlanmış ve buna göre analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda 3-5 yaş aralığındaki çocukların matematik etkinlikleri sırasındaki konuşmalarında ve sözsüz eylemlerinde üstbilişsel becerileri kullandıkları belirlenmiştir. Özellikle bu yaş grubundaki çocuklarda etkinlikler sırasında sağlanan desteklerin üstbiliş ve özdüzenleme becerilerini arttırdığı görülmüştür.

Yetişkin desteğinin üstbilişsel becerilerin gelişimi üzerindeki rolünün araştırıldığı bir başka araştırma Robson (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 4-5 yaş grubunda bulunan 29 okul öncesi çocuğu oluşturmaktadır. Araştırmada 10 ay boyunca yetişkinlerin desteğinin olduğu veya olmadığı 128 görüntülü gözlem yapılmıştır ve ölçme aracı olarak "Cambridge Bağımsız Öğrenme Çerçevesi (C.Ind.Le)" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; yetişkin desteği olmadığında öz-düzenleme ve üstbiliş becerileriyle ilgili daha çok kanıt olduğu görülmüştür. Yetişkin desteği olduğunda, çocukların hedefleri belirlemek, rolleri belirlemek, ilerlemeyi kontrol ederek düzeltmek ve anlaşmazlıkları çözmek için yetişkinlerden daha sık yardım bekledikleri belirlenmiştir. Ancak yetişkin desteği çocukların desteklenmesinde de önemli bir rol oynamıştır.

Üstbilişsel becerilerin gelişimini araştıran araştırmalarda, yetişkin desteğinin yanında akran desteğinin önemi vurgulanmaktadır. Shamir, Mevarech ve Gida (2009) tarafından yapılan çalışmada, çocukların üstbiliş becerilerini farklı bağlamlarda değerlendirmenin etkililiği araştırılmıştır. Araştırmaya 4-5 yaş grubunda bulunan 64 çocuk katılmıştır. Araştırmada; bireysel öğrenme, akran destekli öğrenme ve kişisel raporlar olmak üzere üç farklı veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemlere ek olarak dil becerileri, bilişsel gelişim becerileri ve zihin kuramı becerilerinde çocukların sözel ve sözel olmayan davranışları incelenmiştir. Çocuklara öncelikle 9 karttan oluşan bir hafıza prosedürü uygulanmış ve resimleri nasıl hatırlamaya çalıştıkları sorusu sorulmuştur. Kartlardan oluşan prosedür çocuklara hem bireysel olarak uygulanmış hem de akran destekli öğrenim durumunun ölçülmesi amacıyla ikişerli gruplarla uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda bireysel öğrenmeyle akran destekli öğrenme esnasındaki üstbilişsel davranışlar arasında akran destekli öğrenme lehine belirgin farklar olduğu görülmüştür. Akran destekli öğrenmenin üstbilişsel becerilere katkısının araştırıldığı bir başka araştırma Whitebread, Bingham, Grau, Pino-Pasternak ve Sangster (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. İki yıl süren araştırmanın katılımcılarını 32 okulöncesi öğretmeni ve onların sınıfında bulunan 3-5 yaş aralığında bulunan 1440 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmada okulöncesi dönem çocuklarının üstbiliş ve özdüzenleme becerilerinin gelişimi bireysel etkinlikler, iki kişilik gruplar, küçük gruplar ve tüm sınıf olarak değerlendirilmiştir. Grup büyüklükleri göz önüne alındığında en çok ikili grup çalışmalarında üstbilişsel düzenleme becerilerinin arttığı görülürken, küçük grup ve tüm sınıf etkinliklerininse üstbilişsel düzenleme becerisini olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Adagideli ve Ader (2017) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme etkinlikleri sırasında kullandıkları üstbilişsel düzenleme becerileri incelenmiştir. Araştırmada üstbilişsel düzenleme becerilerini belirlemek için, çocukları

doğal ortamlarında gözlemleme imkânı sunan gözlemsel metodolojiden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 43-73 aylık arasındaki 27 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, problem çözme etkinlikleri sırasında çocukların bazı üstbilişsel düzenleme becerilerine (planlama, izleme, kontrol ve değerlendirme) sahip oldukları ve amaç ve hedeflerin belirlenmesi, hataların tespit edilmesi ve ilerlemenin gözden geçirilmesi gibi üstbilişsel düzenleme göstergelerini daha sık kullandıkları görülmüştür. Ayrıca, küçük çocukların üstbilişsel düzenleme becerileriyle problem çözme becerileri arasında olumlu ve güçlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Yürütücü İşlevler ve Üstbiliş İlişkisi

Üst düzey bilişsel süreçler arasında yer alan yürütücü işlevler ve üstbilişsel becerilerle ilgili ayrı ayrı çalışmalar mevcut olsa da az sayıda çalışma bunları teorik ve ampirik olarak birleştirmeyi amaçlamıştır (Robson, 2016). Erken çocukluk döneminde yapılan sınırlı sayıda araştırma bu iki becerinin ilişkili olduğunu göstermektedir (Bryce, Whitebread & Szucs, 2015; Roebers, 2017; Roebers, Cimeli, Röthlisberger & Neuenschwander, 2012). Bu çalışmalara göre üstbiliş, istemli eylem üretmek için gerekli olan bilgi işlemlerini izleme ve kontrol etme yeteneğini içeren yürütücü işlevlerle birlikte çalışmaktadır. Gündelik hayatta üstbiliş ve yürütücü işlevler, yeni bir durum söz konusuyken belirli bir hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş bir şema bulunmadığında eylemleri yönlendirir. Bu süreçte karar verme, problem çözme, strateji seçimi ve rutin olmayan eylemlerde gösterilecek performans için üstbilişsel beceriler ve yürütücü süreçler devreye girer. Bu bilişsel görevler bireylerin gündelik hayatlarında kritik öneme sahiptir (Fernandez-Duque, Baird & Posner, 2000). Yürütücü işlevler, kişinin çalışma belleğinde bilgi planlamasına, düzenlemesine ve bu bilgilerle uygun bir eylemi geliştirmesine ve değerlendirmesine izin verir. Bilişsel izleme veya bilişin kontrolüne odaklanan üstbilişsel kontrol ise bilişsel işlemlerin öngörülmesi, izlenmesi, koordinasyonu ve kontrolünü destekler (Jarman, Vavrik & Walton, 1995). Böylece, yürütücü işlev ve üstbiliş, bir kişinin bağımsız ve amaçlı davranışlarda başarılı bir şekilde çalışmasını sağlayan süreçleri içerir. Bu bilişsel süreçler kişilerin problem çözme, strateji seçimi ve karar verme gibi karmaşık görevlerin başarılmasında kullandıkları yapı taşları olabilir (Fernandez- Duque, Baird & Posner, 2000).

Üstbiliş, bilişsel süreçler hakkında bilgi sahibi olmayı ve bilişsel süreçleri düzenlemek için yürütücü işlev becerilerini nasıl kullanacağını bilmeyi içerir (Corno, 2001; McCombs, 2001). Aynı zamanda üstbiliş, belirli durumlara uygun stratejilerin seçilmesi, uygulanması

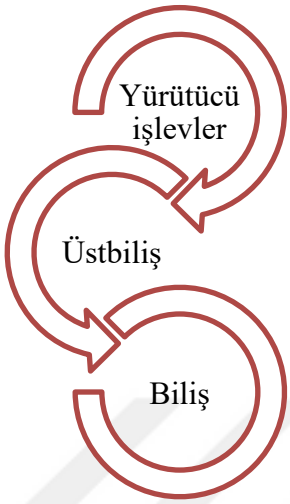
ve düzenlenmesi gibi yürütücü işlev süreçleri de dahil olmak üzere, düşünme stratejilerinin esnek bilgisiyle ilgilidir (Paris, Byrnes & Paris, 2001). Hedefleri belirleme ve bu hedeflere uygun davranma, gerekli olan becerileri ve stratejileri kullanma (örneğin; planlama, organize etme, bilişsel süreçleri esnek bir şekilde değiştirme, kendi kendini kontrol etme) ve amaca yönelik davranma gibi yürütücü işlev becerileri üstbilişsel süreçler için kritik becerilerdir (Goldberg, 2004; Meltzer & Krishnan, 2007; Meltzer, Sales Pollica & Barzilla, 2007).

Bazı araştırmacılar yetişkinlerde yürütücü işlevlerin üstbilişsel kontrolle ile ilgili olduğunu ifade etmektedir (Bekçi & Karakaş, 2006; Perrotin, Belleville & Isingrini, 2007; Perrotin, Tournelle & Isingrini, 2008). Ancak çocuklarla yapılan araştırmalarda yürütücü işlevlerin sadece üstbilişsel kontrolle ilişkili olmadığı vurgulanmaktadır. Örneğin Roebers, Cimeli, Röthlisberger ve Neuenschwander (2012) tarafından yapılan araştırmada yürütücü işlevlerin hem üstbilişsel izleme hem de kontrolle ilişkili olduğu ve üstbilişsel beceriler için temel oluşturduğu görülmüştür. Bryce, Whitebread ve Szucs, (2015) tarafından yapılan araştırmada da yürütücü işlev becerilerinin üstbilişsel beceriler için gerekli olduğu görülmüştür. Küçük çocuklarla yapılan az sayıda araştırma üstbiliş ve yürütücü işlev becerilerinin öğrenme için temel oluşturduğunu göstermektedir (Bryce, Whitebread & Szucs, 2015; Roebers vd. 2012).

Öğrenme süreçleri için temel oluşturan yürütücü işlevler ve üstbilişsel becerilerin ikisi de frontal loblar tarafından yönetilmektedir (Bryce, Whitebread & Szucs, 2015; Fernandez-Duque, Baird & Posner, 2000). Frontal loblar üst düzey düşünme becerilerinin yönetildiği alandır ve temel işlevleri bellek, planlama, karar alma, hedef belirleme ve yaratıcılıkla ilgili bilgileri işlemektir (Schunk, 2011, s. 373). Aynı zamanda bu bölgedeki ağların aktivasyonunun problem çözme, strateji seçimi ve karar verme gibi bilişsel süreçler sırasında da ortaya çıktığı nörogörüntüleme çalışmalarında fonksiyonel manyetik rezonans (fMRG) cihazlarının kullanılmaya başlanmasıyla ortaya konmuştur (Bush, Luu & Posner, 2000; Bush vd., 1998; Karakaş & Karakaş, 2000).

Butterfield, Albertson ve Johnston (1995), yürütücü işlevlerin de rol aldığı bir bilişsel kuram geliştirmişlerdir. Bu kuramda biliş, üstbiliş ve yürütücü işlevler üç ana bileşendir. Bilişsel seviye, uzun süreli bellekte mevcut olan tüm bilgi ve stratejilerden oluşur. Bilişsel sistem hakkındaki bu bilgi deposu, etkili problem çözme için kritik öneme sahiptir. Üstbiliş düzeyi, bilişsel düzeydeki farkındalık ve çeşitli bilişsel süreçlerin "modellerini" içerdiği gibi, bilgi ve stratejilerin birbirleriyle nasıl bağlantılı olduğunun anlaşılmasını temsil eder. Yürütücü işlevlerse "zihinsel model oluşturma" ile uyumlu bir şekilde bilgi ve strateji kullanımını izleyerek ve kontrol ederek, bilişsel ve üstbilişsel iki seviyeyi kontrol eder. Bu kurama göre

üstbiliş düzeyi, bilişsel seviyenin kontrol edilmesine ve izlenmesine yardımcı olan mekanizmalardan farklıdır. Bilişsel seviyenin kontrol ve izlenme süreçleri yürütücü işlevlerin görevi olarak tanımlanmaktadır.



Şekil 15. Butterfield, Albertson ve Johnston (1995)'ın yürütücü işlev ve üstbiliş kuramı

Bryce, Whitebread ve Szucs (2015) tarafından yapılan çalışmada 5-7 yaş grubu arasındaki çocukların yürütücü işlevler, üstbilişsel beceriler ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 5 yaş grubundan 34 çocuk, 7 yaş grubundan ise 32 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada iki grup çocuktan toplanan verilere korelasyon ve regresyon analizleri uygulanarak yürütücü işlevler (önleyici kontrol ve çalışma belleği) ve üstbilişsel beceriler arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ayrıca, yürütücü işlevlerin ve üstbilişsel becerilerin akademik başarıya katkısı incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, yürütücü işlevlerin 5 yaş grubundaki çocuklarda, 7 yaş grubundakilere göre üstbilişsel becerilerle daha ilişkili olduğu ve üstbilişsel becerilerin her iki yaş grubundaki akademik başarının en önemli belirleyicisi olduğu görülmüştür.

Yürütücü işlevler ve üstbilişsel becerilerle ilgili alanyazındaki araştırmalar ve modeller incelendiğinde, erken çocukluk döneminde bu becerilerin desteklenebileceği ortamların hazırlanmasının önemi göze çarpmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, deseni, katılımcılar, araştırmacının rolü, öğretmenlerin rolü, araştırmacı olarak ebeveynin rolü, tez danışmanının rolü, araştırma ortamı, çalışmada dikkate alınan etik ilkeler, veri toplama araçları, eğitim programları, veri toplama süreci, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik başlıklarına yer verilmiştir.

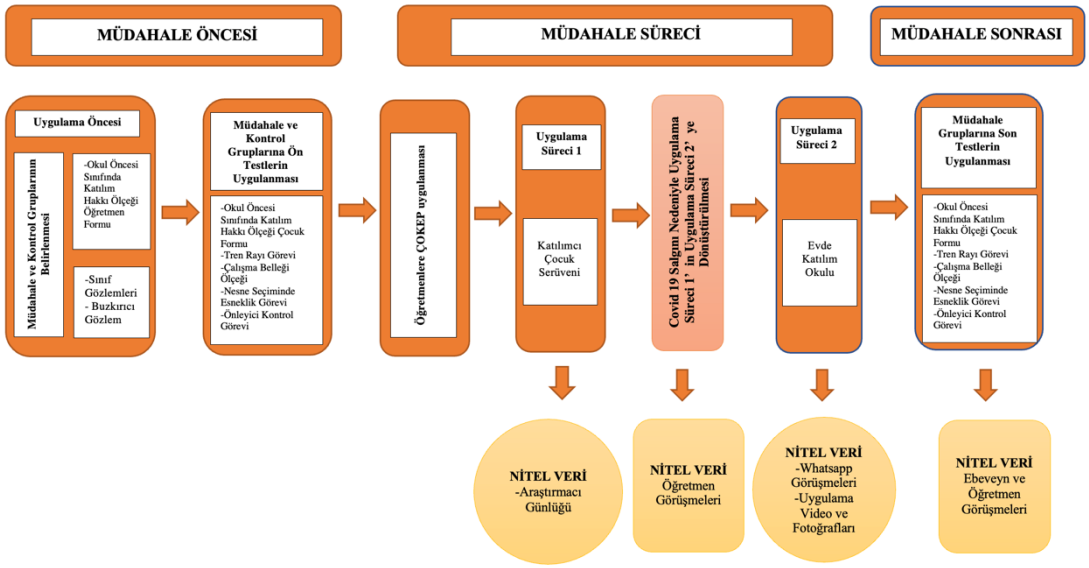
Araştırmanın Modeli

Bu çalışma bir karma yöntem araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem; bir çalışmada nitel ve nicel araştırma süreçlerinin ve elde edilen verilerin birleştirilerek bütünleştirilmesini gerektirmektedir. Karma yöntem araştırmalarında çoklu yöntemlerin kullanılmasıyla elde edilen nicel ve nitel verilerin güçlü yönleri, birbirini tamamlayacak şekilde kullanılmaktadır (Creswell, 2014, s. 14; Plano-Clark & Ivankova, 2018, s. 4). Creswell'e (2017, s.2) göre "*Karma yöntem, araştırmacıların istatistiki eğilimlerini (nicel veriler), öyküler ve kişisel deneyimlerle (nitel veriler) birleştirmesinin, araştırma problemini daha iyi anlamak için bu yöntemlerden herhangi birini yalnız başına kullanmasına kıyasla daha fazla avantaj tanır."* Bu araştırmada katılım temelli eğitim programının çocukların yürütücü işlev ve üstbilişsel becerilerine etkisinin değerlendirilmesine ek olarak, çocukların katılım deneyimlerinin müdahale sürecinde iş birliği içinde oldukları yetişkinlerin (öğretmen, ebeveyn, araştırmacı vb.) diliyle resmedilmesi gerektiği düşünüldüğünden araştırma karma yöntem olarak planlanmış ve yürütülmüştür.

Araştırmanın Deseni

Araştırma, karma yöntem araştırma desenlerinden müdahale deseninde gerçekleştirilmiştir. Müdahale deseninin amacı, bir deney ya da müdahale uygulayarak ve sürece nitel veriler

dahil ederek mevcut bir problemi incelemektir (Creswell, 2017, s. 42). Bir deney ya da müdahale programı, eğitim ve kontrol gruplarının belirlenerek, eğitim grubu ile yapılan işlemin test edilmesi ve bu işlemin çıktılar üzerinde etkisinin olup olmadığının belirlenmesi sürecidir. Bu tür çalışmalarda araştırmacılar amaca uygun bir şekilde, uygulanabilir bir müdahale programı ve ölçme araçları geliştirmek, müdahale sürecini test etmek, katılımcıların tepkilerini açıklamak gibi sebeplerle nitel verileri nicel verilerle birlikte kullanır. Bu şekilde nitel veriler müdahale öncesi, sırası ya da sonrasında, nicel verilerle eşzamanlı olarak kullanılabilmektedir (Creswell, 2017, s.42-100; Creswell & Plano-Clark, 2015, s. 98-100). Temel desenlerden biri olan *Birleştirme (yakınsayan paralel) deseni*; nitel ve nicel verilerin analizinden elde edilen sonuçları birleştirme sürecidir. Veriler yaklaşık olarak aynı zaman diliminde toplanır ve sonuçlar birbirini destekleyecek şekilde kaynaştırılır (Creswell, 2017, s. 42). Bu araştırmada müdahale sürecinde nitel veriler, nicel verilerle eş zamanlı olarak toplanmış ve veriler birbirini destekleyecek şekilde analiz edilmiştir. Müdahale deseninin bu araştırmada nasıl uygulandığına yönelik süreç Şekil 16'da gösterilmiştir;



Şekil 16. Araştırmanın uygulama süreci

Araştırmanın nicel boyutunda, yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen katılımcıların rastgele atama yerine bir ölçüt belirlenerek seçilmesi olarak açıklanabilir (Creswell, 2014, s. 168). Bu amaçla müdahale öncesinde öğretmenlere Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği uygulanmış, katılım anlayışı düşük olduğu belirlenen

sınıflarda sınıf gözlemleri yapılarak katılım basamağının düşük olduğu müdahale ve kontrol grupları belirlenmiştir. Müdahale ve kontrol gruplarındaki çocuklara öntest ve sontest ölçümlerinde "Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği, Tren Rayı Görevi, Çalışma Belleği Ölçeği, Nesne Seçiminde Esneklik Görevi, Önleyici Kontrol ve Duygu Düzenleme Görevi" uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları araştırmaların genellikle değerlendirme süreçlerinde kullanılan, bir programın, eylemin, sürecin ya da bireylerin yakından ve derinlemesine incelenerek çeşitli veri toplama yöntemleriyle analiz edildiği bir araştırma desenidir (Creswell, 2014, s. 14; Yin, 2017, s.4). Bu araştırmada Katılımcı Çocuk Serüveni'nde araştırmacının, öğretmenlerin, çocukların ve ailelerinin deneyimleri derinlemesine incelenmiş ve süreç farklı nitel verilerle resmedilmeye çalışılmıştır. Müdahale öncesinde, eğitim gruplarını belirlemek amacıyla sınıf gözlemleri yapılmış ve sınıf gözlemleri sonucunda müdahale ve kontrol grupları belirlenmiştir. Eğitim 1 grubuna uygulanan ve altı hafta süren Katılımcı Çocuk Serüveni'nde (uygulama süreci 1) çocuklar gözlemlenmiş ve araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Covid 19 Pandemi sürecinin başlaması nedeniyle uygulamaya ara verilmiş, uygulama süreci kurum merkezli ve aile katılımı odaklı sürerken, pandemi sürecinin devamında aile merkezli bir anlayışa geçilmiştir. Bu süreç tezin kalan kısmında Evde Katılım Okulu olarak ifade edilmiştir. Altı hafta süren Evde Katılım Okulu sürecinde (uygulama süreci 2) ise veriler (videolar, resimler, ebeveynlerle bireysel konuşmalar ve anlık mesajlaşma uygulamasındaki sınıf grubundan yapılan yazışmalar) destekleyici nitel veri olarak kullanılmıştır. Uygulama süreci bittikten sonra öğretmenlerle ve ebeveynlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel ve nicel sürecinin akışı ve kullanılan ölçme araçları Şekil 16'da yer verilmiştir.

Katılımcılar ve Ortam

Araştırmanın katılımcılarını Ankara Keçiören semtinde yer alan MEB'e bağlı bir bağımsız anaokulunda eğitimine devam eden, beş yaş çocukları, bu çocukların öğretmenleri ve anne-babaları oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Eğitim ve Kontrol Grupları

Millî Eğitim Bakanlığı Danışman Akademisyen uygulaması çerçevesinde akademisyenler tarafından okullara "rehberlik, koçluk, işbirlikçi öğretim çalışmaları, eylem araştırmaları,

mesleki gelişim, öğrenci öğrenmesinin desteklenmesi ve geliştirilmesi… vb." konularda destek verilmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda danışmanlığını yürüttüğü okulda akademisyene, bilimsel araştırma imkânı tanıması hedeflenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubu olarak, tez danışmanının akademik danışmanlık yaptığı okula çocuk katılımı konusunda hem rehberlik edilmesi hem de bütün okul bünyesinde çocuk katılımı anlayışının desteklenebilmesi amaçlanarak öncelik tanınmıştır. 2019-2020 eğitim öğretim yılının başında öğretmenlerle bir tanışma toplantısı yapılmış ve tez danışmanı tarafından çocukluk anlayışı konusunda bir seminer verilmiştir. Ayrıca toplantıda akademik çalışmalarla ilgili bilgi verilmiş ve çalışmalara katılımlarıyla ilgili gönüllülükleri sorulmuştur.

Eğitim ve kontrol grubu seçilirken amaçlı örneklemenin bir çeşidi olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme; bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınırlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010; Patton, 2014, s. 238). Eğitim ve kontrol grubu olarak seçilecek sınıflarda belirlenen ölçüt, çocuk katılımı anlayışının düşük olmasıdır. Bu nedenle katılım anlayışının düşük olduğu sınıfları belirlemek için Koran (2017) tarafından geliştirilen ve hem öğretmenlere hem de çocuklara uygulanabilen "Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği", 27 öğretmene uygulanmış ve katılımın düşük olduğu 5 yaş grubu sınıflar aday sınıflar olarak belirlenmiştir. Belirlenen aday sınıflarda araştırmacı tarafından iki tam gün, farklı bir alan uzmanı tarafından bir gün olmak üzere farklı günlerde gözlem yapılarak çocuk katılımı anlayışının düşük olduğu tespit edilmiş, gönüllülük ilkesiyle Eğitim 1 ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Gözlem sürecindeki alan notları Zorbay-Varol (2019) tarafından oluşturulan katılımın desteklendiği ve desteklenmediği durumlar kontrol listelerine göre incelenmiştir.

Eğitim 1 grubunun bulunduğu okulda, okul yönetiminin konu seçimi doğrultusunda çocukların ailelerine "Çocuk İhmali ve İstismarı" konusunda bir seminer verilmiş ve ailelerle tanışılmıştır. Bu seminer sırasında eğitim grubu olarak belirlenmeyen sınıflardaki çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri de çalışmaya katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Bunun üzerine önceden aday sınıf olarak belirlenen diğer üç sınıf da Eğitim 2 grubu olarak çalışmaya dâhil edilmiştir.

Eğitim 1 ve Eğitim 2 gruplarını belirlemek amacıyla yapılan alan gözlemlerinin incelenmesiyle oluşturulan "Katılımın İhlal Edildiği Durumlar", "Katılımın Desteklendiği Durumlar" ve "Katılım Basamakları"na ilişkin tablolara aşağıda yer verilmektedir.

Tablo 4
Eğitim 1 ve Eğitim 2 Gruplarında Katılımın İhlal Edildiği Durumlar

	KATILIM İHLALLERİ	Öznur Öğretmen (Eğitim 1)			Kübra Öğretmen (Eğitim 2)			Aysel Öğretmen (Eğitim 2)		
		Gözlem 1	Gözlem 2	Gözlem 3	Gözlem 1	Gözlem 2	Gözlem 3	Gözlem 1	Gözlem 2	Gözlem 3
1.	Çocukların fikir belirtme/etkinlik başlatma girişimlerinin desteklenmediği durumlar	1	1	-	1	-	2	-	1	-
2.	Çocukların özgün ürün/süreç oluşturmalarının desteklenmediği/fırsat verilmediği durumlar	4	3	-	1	1	1	-	-	-
3.	Çocukların fikir belirtmeye/etkinlik başlatmaya teşvik edilmediği durumlar	4	3	-	-	2	2	2	2	1
4.	Çocukların sorularının cevaplandırılmadığı durumlar	1	2	-	-	-	1	-	-	-
5.	Çocukların etkinliklere/sınıf içi süreçlere katılım durumlarına öğretmenin karar verdiği durumlar	3	1	2	2	2	2	5	5	1
6.	Öğretmenin başlattığı, sürdürdüğü ve bitirdiği etkinlikler	3	3	2	3	3	2	3	3	3
7.	Etkinlik seçimine öğretmenin karar verdiği durumlar	3	3	2	3	3	2	3	3	3
8.	Etkinliklerin uygulanma sırası, süresine öğretmenin karar verdiği durumlar	3	4	2	3	3	2	3	3	3
9.	Etkinlik içeriğine öğretmenin karar verdiği durumlar	3	4	2	3	2	2	3	3	3
10.	Etkinliklere malzeme seçimine öğretmenin karar verdiği durumlar	3	3	2	2	3	2	-	1	1
11.	Etkinlikler ve sınıf içi durumlarla ilgili çocukların bilgilendirilmediği durumlar	2	3	2	2	1	2	1	-	1
12.	Sınıf düzeni oluştururken çocuklara söz hakkı verilmeyen durumlar	-	-	1	-	1	-	1	-	-
13.	Oturma düzeni oluştururken çocuklara söz hakkı verilemeyen durumlar	2	2	2	3	2	1	2	1	-
14.	Etkinlik lideri/ebe/rol dağılımı yapılırken çocuklara söz hakkı verilmeyen durumlar	-	-	-	1	1	1	2	2	-
15.	Çocuklarla konuşurken koşullu bir dil kullanılan durumlar	-	1	-	1	2	1	2	-	2
16.	Çocukların en akıllı, en sessiz vb. olmaya teşvik edildiği durumlar	-	-	1	-	1	-	-	1	1
17.	Öğretmenlerin patron/otorite benim anlayışı-öğretmenlerin otorite olma durumu	3	1	1	1	1	1	2	2	1
18.	Serbest zamanda kullanılan malzemelere öğretmenin karar verdiği durumlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-
19.	Sınıf içi olumsuz iletişim süreçleri	3	5	2	2	-	1	-	-	-
20.	Çocukların hangi merkezde oynayacağına öğretmenin karar verdiği durumlar	-	-	-	-	-		-	-	-
21.	Oy çokluğuna göre karar verilen durumlar	-	-	-	-	-	-	-	1	-
22.	Çocukların tehdit edildiği durumlar (Küçük sınıfa gönderirim veya müdürün odasına gönderirim vb.)	-	2	-	-	1	1	-	-	1
23.	Çocukların adı kullanılarak öğretmen tarafından oluşturulan ürünler	-	1	-	1	1	-	-	1	1
Toplam		28	42	22	29	30	26	29	29	19

Tablo 4 incelendiğinde Öznur Öğretmen'in (Eğitim 1) sınıfında katılımın ihlal edildiği toplam 92 durum, Kübra Öğretmen'in (Eğitim 2) sınıfında katılımın ihlal edildiği toplam 85 durum ve Aysel Öğretmen'in (Eğitim 2) sınıfında katılımın ihlal edildiği toplam 77 durum tespit edilmiştir. Bütün gruplarda katılım karşıtı uygulamaların yüksek sayıda olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5

Eğitim 1 ve Eğitim 2 Gruplarından Toplanan Verilerde Katılımın Desteklendiği Durumlara İlişkin Bulgular

	KATILIMIN DESTEKLENDİĞİ DURUMLAR	Öznur Öğretmen (Eğitim 1)			Kübra Öğretmen (Eğitim 2)			Aysel Öğretmen (Eğitim 2)		
		Gözlem 1	Gözlem 2	Gözlem 3	Gözlem 1	Gözlem 2	Gözlem 3	Gözlem 1	Gözlem 2	Gözlem 3
1.	Çocuğun başlattığı etkinlikler	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2.	Öğretmenlerin başlattığı çocukların devam ettirdiği etkinlikler	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3.	Öğretmenlerin çocuklara danışarak bilgi verdiği etkinlikler	-	-	-	-	1	-	-	-	-
4.	Etkinlik sürecini çocuk ve öğretmenin birlikte belirlediği durumlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5.	Gün boyunca yapılacak uygulamaların süre, sıra ve çeşitleriyle ilgili çocuklara fikir sorulması	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6.	Çocukların özgün ürünler oluşturduğu durumlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7.	Özgün ürün oluşturmaya teşvik edildiği durumlar	-	-	1	-	-	-	-	-	-
8.	Çocukların fikir belirttiği, soru sorduğu durumlar	-	-	1	-	-	1	-	-	-
9.	Çocukların fikir belirtmeye, soru sormaya teşvik edildiği durumlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10.	Etkinliklere öğretmen ve çocuğun birlikte malzeme seçtiği ya da çocuğun malzeme seçtiği durumlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11.	Sınıf düzeni belirlenirken çocukların aktif rol aldığı durumlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12.	Oturma düzeni belirlenirken çocukların aktif rol aldığı durumlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13.	Etkinlikler arası geçişlerde çocuğun söz sahibi olması	-	-	-	-	-	-	1	-	-
14.	Çocukların sınıf içi süreçler ve etkinliklerle ilgili bilgilendirildiği durumlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15.	Çocukların sınıfı içi süreçler ve etkinliklere gönüllü katılımı	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16.	Sınıf içi süreç ve etkinliklerine tüm çocukları kapsayıcı nitelikte olması	-	-	-	-	-	-	-	-	-
17.	Etkinlik süreçlerinde çocukların görüşlerine saygılı olunan durumlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18.	Etkinlik sürecinde ebe/lider seçiminde, rol dağılımında çocuğun söz hakkı olması durumu	-	-	-	-	-	-	-	-	-
19.	Serbest zamanda kullanılan malzemelere çocukların karar verdiği durumlar	1	1	1	1	1	1	1	1	1
20.	Hangi merkezde oynayacaklarına çocukların karar verdiği durumlar	1	1	1	1	1	1	1	1	1
21.	Çocukların hata yapmalarının tolere edildiği durumlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-
22.	Çocuğu ilgilendiren paylaşımlar yaparken çocuğun izninin alındığı durumlar	-	-	-	-	-	-	-	-	-
23.	Çocuklarla öğretmenin birlikte oluşturdukları ürünler	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam		2	2	4	2	3	3	3	2	2

Tablo 5 incelendiğinde, Öznur Öğretmen'in (Eğitim 1) sınıfından toplanan verilerde katılımın desteklendiği 7 durum, Kübra Öğretmen'in (Eğitim 2) sınıfında toplam 8 durum, Aysel Öğretmen'in (Eğitim 2) sınıfında 7 durum olduğu görülmektedir. Her üç sınıfta katılımın desteklendiği durumların sayısının düşük olduğu görülmektedir.

Eğitim 1 grubundaki gözlemlenen etkinliklerin katılım basamaklarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6
Eğitim 1 ve Eğitim 2 Gruplarından Toplanan Verilerde Etkinliklerin Katılım Düzeyine İlişkin Gözlem

KATILIM BASAMAKLARI	Öznur Öğretmen (Eğitim 1)			Kübra Öğretmen (Eğitim 2)			Aysel Öğretmen (Eğitim 2)		
	Gözlem 1	Gözlem 2	Gözlem 3	Gözlem 1	Gözlem 2	Gözlem 3	Gözlem 1	Gözlem 2	Gözlem 3
1. Basamak	-	1	1	-	1	2	-	-	-
2. Basamak	-	-		-	-	-	-	-	-
3. Basamak	3	2	2	3	2	3	3	2	3
4. Basamak	-	-	-	-	-	-	1	1	-
5. Basamak	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6. Basamak	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7. Basamak	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8. Basamak	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 6 incelendiğinde; Öznur Öğretmen'in (Eğitim 1) sınıfında katılım karşıtı basamakta 9 etkinliğin yer aldığı, katılım basamağında ise 3 etkinliğin yer aldığı ve hepsinin serbest zaman etkinlikleri olduğu, Kübra Öğretmen'in (Eğitim 2) sınıfında katılım karşıtı basamakta 11 etkinliğin yer aldığı yer aldığı, katılım basamağında ise 3 etkinliğin yer aldığı ve hepsinin serbest zaman etkinlikleri olduğu, Aysel Öğretmen'in sınıfında (Eğitim 2) katılım karşıtı basamakta 10 etkinliğin yer aldığı, katılım basamağında ise 3 etkinliğin yer aldığı ve hepsinin serbest zaman etkinlikleri olduğu, görülmektedir.

Eğitim Gruplarında Bulunan Öğretmenler ve Çocukların Demografik Bilgileri

Eğitim gruplarında bulunan öğretmenlerin demografik bilgilerine Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7
Eğitim Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

İsim(rumuz)	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Eğitim Grubu
Öznur Öğretmen	Kadın	35	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Eğitim 1
Aysel Öğretmen	Kadın	33	Okul Öncesi Öğretmenliği	Eğitim 2
Kübra Öğretmen	Kadın	35	Okul Öncesi Öğretmenliği	Eğitim 2
Rumeysa Öğretmen	Kadın	33	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Eğitim 2

Eğitim 1 grubunda 8 erkek 12 kız olmak üzere toplam 20 çocuk bulunmaktadır. Eğitim 2 grubu olarak belirlenen üç sınıfın her birinden kurayla yedişer çocuk belirlenmiş ve 11 kız 10 erkek toplam 21 çocuk Eğitim 2 grubu olarak çalışma gubuna dahil edilmiştir.

12 Mart 2020 itibariyle Covid 19 pandemi dönemi başlamış ve müdahale süreci üç haftalık ara tatil sonrasında uzaktan eğitim olarak devam etmiştir. Uzaktan müdahale sürecinde çalışma grubu olarak belirlenen katılımcıların bir kısmı araştırma sürecine devam edememişlerdir. Eğitim 2 grubundan Rumeysa Öğretmen'in sınıfı Evde Katılım Okulu sürecinin çevrimiçi eğitim boyutuna katılmadıkları için araştırmanın son test ölçümlerine dahil edilmemiştir. Kontrol grubu ise Pandemi sürecinin devam etmesi sebebiyle araştırmadan çekilmişlerdir. Bu nedenle araştırmanın nihaî katılımcılarını Eğitim 1 grubundan 15 çocuk, Eğitim 2 grubundan ise iki sınıftan toplam 10 çocuk oluşturmaktadır. Tablo 8'de Eğitim 1 ve 2 gruplarındaki çocukların demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 8
Eğitim 1 ve Eğitim 2 Grubundaki Çocukların Demografik Bilgileri

	Rumuz	Cinsiyet	Yaş (Ay olarak)	Okul öncesine devam süresi
Eğitim 1 Grubu	1. Gökmen	Erkek	70 ay	2 yıl
	2. Mina	Kız	61 ay	1 yıl
	3. Eylem	Kız	64 ay	2 yıl
	4. Defne	Kız	64 ay	2 yıl
	5. Emir	Erkek	63 ay	2 yıl
	6. Selinay	Kız	60 ay	2 yıl
	7. Hale	Kız	64 ay	1 yıl
	8. İlkem	Kız	63 ay	1 yıl
	9. Yusuf Can	Erkek	62 ay	2 yıl
	10. Erdem	Erkek	66 ay	2 yıl
	11. Merve	Kız	70 ay	2 yıl
	12. Seda	Kız	64 ay	2 yıl
	13. Ekin	Kız	68 ay	2 yıl
	14. Önder Kemal	Erkek	70 ay	2 yıl
	15. Kayra	Erkek	66 ay	2 yıl
Eğitim 2 Grubu	1. Esra	Kız	63 ay	2 yıl
	2. Nagehan	Kız	61 ay	1 yıl
	3. Ahmetcan	Erkek	67 ay	2 yıl
	4. Ekmel	Erkek	68 ay	2 yıl
	5. Kadir	Erkek	64 ay	1 yıl
	6. Berat Talha	Erkek	62 ay	2 yıl
	7. Selin	Kız	65 ay	1 yıl
	8. Eliz	Kız	64 ay	2 yıl
	9. Yakup	Erkek	60 ay	1 yıl
	10. Melodi	Kız	60 ay	2 yıl

Araştırmacının Rolü

Araştırmalarda çocuk katılımı odaklı bir eğitim programının yürütülebilmesi için, araştırmacıların çocuk katılımı anlayışını benimsemiş ve çocuk katılımı konusunda yaşantılarının olması gerekmektedir. Araştırmacının çocuk katılımı konusunda; 20 okul öncesi öğretmeninin bir haftalık etkinlik planlarının incelenerek matematik etkinliklerinde katılım düzeylerinin belirlendiği (Pekince & Avcı, 2016), çocuk katılımı konusunda çocukların fikirlerinin alındığı (Avcı & Pekince, 2017; Avcı & Pekince, 2018; Korkmaz, Pekince & Avcı, 2017; Pekince & Avcı, 2018a; 2018b) çalışmaları bulunmaktadır. Ayrıca doktora ders döneminde "Çocukluk Anlayışı ve Çocuk Katılımı: Tüm Çocuklara Hizmet Etme ve Çocuk Katılımı", "Çocuk Gelişimi ve Eğitiminde Araştırma Yöntemleri", "Çocukluk Çalışmaları ve Çocukluk Araştırmalarında Etik" derslerini almış ve asiste etmiştir. Ayrıca tez danışmanının yürüttüğü ve dönem boyunca öğretmen adaylarının çocuk katılımı odaklı etkinlik anlayışının gelişmesi için desteklendiği Özel Öğretim Yöntemleri dersini birden fazla dönem asiste etmiştir.

Uygulama sürecine başlanmadan önce Koran (2017) tarafından geliştirilen Çocuk Katılımı Eğitim Programı (ÇOKEP) eğitim gruplarında bulunan öğretmenlere seminer döneminde uygulanmış ve dört yarım gün sürmüştür. Araştırmacının Eğitim 1 ve Eğitim 2 gruplarındaki rolüne aşağıda yer verilmiştir.

Eğitim 1 Grubunda Araştırmacının Rolü

Araştırmacı haftada 3 yarım gün, 08:30-12:30 saatleri arasında okulda bulunmuş, öğretmenin ve programın akışına göre çocuklarla Katılımcı Çocuk Serüvenini yürütmüştür. Çocuklara uygulama süreci boyunca araştırmacının onlarla eşit haklara sahip olduğu ve eğitim sürecine beraber karar verecekleri açıklanmıştır. Araştırmacı uygulama süreci boyunca çocuklarla birlikte katılımcı rolü üstlenmiş ve çocukların katılım deneyimlerini geliştirici rol oynamıştır.

Evde Katılım Okulu sürecinde araştırmacı sosyal medya üzerinden çocuk katılımı ile ilgili canlı yayınlar yapmış, ailelerin hem evdeki günlük yaşantılarında hem de çocuklarıyla yapacakları etkinliklerde çocuk katılımını nasıl yükseltebileceklerine dair eğitimler vermiştir. Ayrıca aileler, eğitim sürecinde Eğitim 1 grubunun anlık mesajlaşma uygulamasındaki sınıf grubuna dâhil olan araştırmacıdan çocukların etkinlik süreçleriyle ilgili destek almışlardır. Bu süreçte ailelerin çocuk katılımı anlayışlarını desteklemek amacıyla etkinliklerin karar ve uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar

paylaşılmıştır. Anlık mesajlaşma uygulamasındaki sınıf grubu aynı zamanda dokümantasyon sürecinin de yapıldığı bir ortam olmuş, aileler hem araştırmacıyla hem de diğer ailelerle etkileşimi sürdürmüşlerdir.

Eğitim 2 Grubunda Araştırmacının Rolü

Sürecin başındaki çocuk katılımı eğitiminden (ÇOKEP) sonra Eğitim 2 grubundaki öğretmenlerin sınıflarındaki uygulamalarında çocuk katılımı odaklı uygulamalarının artması amaçlanmıştır. Eğitim 2 grubundaki öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına müdahale edilmemiş, çocuk katılımının güçlendirilmesi sürecinde istedikleri zaman araştırmacıya ulaşabilecekleri/danışabilecekleri güvencesi sağlanmıştır. Program üzerine soru sormaları ve danışmaları teşvik edilmiştir. Böylece bütün sınıflarda çocuk katılımının yükseltilmesi hedeflenmiştir.

Evde Katılım Okulu sürecinde araştırmacı sosyal medya üzerinden canlı yayınlar yapmış, ailelerin hem evdeki günlük etkinliklerinde hem de çocuklarıyla yapacakları etkinliklerde çocuk katılımını nasıl yükseltebileceklerine dair eğitimler verilmiştir. Evde Katılım Okulu eğitim sürecinde, Eğitim 2 grubunun öğretmenleriyle iletişim devam etmiş, uygulamaların yürütülme süreciyle ilgili destek olunmuştur. Öncelikli olarak Katılımcı Çocuk Serüveni'nde Merak kutusu uygulamasıyla ilgili bir bilgilendirme oturumu yapılmıştır. Bu oturumda merak kutusunu nasıl kullanacaklarına ilişkin bilgi verilmiştir. Sonraki toplantılarla ilgili her hafta destek ve bilgilendirme toplantıları yapılabileceği açıklanmıştır. Öğretmenler ihtiyaçları dâhilinde toplantı taleplerini iletebileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler toplantı talebinde bulunmayıp araştırma sürecinde bireysel olarak araştırmacıyla iletişimlerini sürdürerek, danışmak istedikleri konuları araştırmacıya iletmişlerdir. Bunlara örnek olarak; *"daha lider özellikleri olan çocukların diğer çocukların katılımını engelleyebildikleri durumlarla nasıl baş edebilecekleri, çocukların yönlendiremediği etkinliklerde öğretmenin rolünün nasıl olabileceği"* şeklinde sorunlardır. Araştırmacı bu süreçte öğretmenlerin sorularını cevaplayarak süreci takip etmiştir.

Öğretmenin Rolü

Eğitim 1 ve Eğitim 2 gruplarının öğretmenlerine, Koran (2017) tarafından geliştirilen Çocuk Katılımı Eğitim Programı (ÇOKEP) uygulanmıştır. Program dört yarım gün sürmüş ve öğretmenlerin aktif katılımı sağlanmıştır. ÇOKEP eğitiminin sonrasında öğretmenlerin

sınıflarında çocuk katılımı odaklı uygulamalar yapmaları amaçlanmıştır. Eğitim 1 ve Eğitim 2 gruplarının öğretmenlerinin süreçteki rollerine aşağıda yer verilmiştir.

Eğitim 1 Grubunda Öğretmenin Rolü

Eğitim 1 grubunun öğretmeni olan Öznur Öğretmen, çocukların çoğunun iki yıldır öğretmeni olmasından dolayı, bütün katılım sürecinde önemli etkisi olmuştur. Sınıfın öğretmeni Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında lisans mezunu olup meslekte 13 yıllık deneyime sahiptir. Sınıfın öğretmeni ebeveynlerle iletişim sürecini yürütmesi ve araştırmacının okulda olmadığı günlerde katılım sürecinin devamını sağlaması açısından oldukça önemli rol oynamıştır. Katılımcı Çocuk Serüveni süreci boyunca araştırmacı ve öğretmen araştırmacının sınıfta olmadığı günlerde ve okul saatleri dışında da etkileşim halinde olmuş, katılımcı çocuk serüveniyle ilgili araştırmacıyı bilgilendirmiştir. Bu etkileşim Katılımcı Çocuk Serüveni'nin sadece araştırmacının olduğu günlerle sınırlı kalmayıp, bütün eğitim sürecine yayılmasını sağlamıştır. Araştırmacının sınıfta olduğu günlerde öğretmen ve araştırmacı etkinlik süreçlerini iş birliği içinde yürütmüştür. Evde Katılım Okulu süreci boyunca öğretmen ve araştırmacı iş birliğini sürdürmüş, anlık mesajlaşma uygulamasındaki sınıf grubunda ailelerle iletişime devam etmiştir. Çocukların etkinlik sürecinde hem aileleri hem de çocukları teşvik etmede önemli bir rol oynamıştır. Evde Katılım Okulu sürecinde ailelerin yaşadıkları zorluklarla ilgili bir "Etkinliklerde Çocuk Katılımı: Soru-Cevap Etkinliği" modülü eklenmiştir. Bu modülde Öznur Öğretmen moderatör görevini üstlenmiş ve ailelerin sordukları soruları araştırmacıya yönlendirmiştir.

Eğitim 2 Grubunda Öğretmenin Rolü

Eğitim grubunun üç öğretmeni de çocukların büyük kısmının iki yıldır öğretmenidir. 10 yıllık mesleki deneyime sahip olan Aysel Öğretmen ve 15 yıllık mesleki deneyime sahip olan Kübra Öğretmen Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan mezun olmuşlardır. Rumeysa öğretmen ise Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında lisans mezunu olup, meslekte 12 yıllık deneyime sahiptir. Eğitim 2 grubundaki öğretmenlerin Katılımcı Çocuk Serüveni sürecindeki rolü sınıftaki uygulamalarını katılım merdiveninin üst basamaklarına çıkarmalarıdır. Pandemi sürecinin başlamasıyla ailelerin araştırmacıyla iletişiminde köprü görevi üstlenerek Evde Katılım Okulu ile ilgili bilgilendirmiştir. Evde Katılım Okulu süreci başladıktan sonra sınıf anlık mesajlaşma uygulamasındaki sınıf gruplarından ailelerin çocuk katılımı odaklı etkinlik planlamaları için destek olmuşlardır.

Araştırmacı Olarak Ebeveynin Rolü

Araştırmacı olarak ebeveynin rolü; pandemi öncesi ve pandemi sonrası başlıklarında ele alınacaktır.

Pandemi Öncesi

Pandemi öncesi ailenin araştırmadaki rolü çocuk katılımı süreçlerine aile katılımı şeklinde tasarlanmıştır. Ebeveynler aile katılımı etkinliklerinde destekleyici ebeveyn olarak çocukların süreçlerinde yer almışlardır. Katılımcı Çocuk Serüveni kapsamında yapılan etkinliklerde çocuklara, etkinliğin sonraki aşamasını okulda mı yoksa evde mi yapmak istedikleri sorusu sorulmuş ve çocukların istekleri dâhilinde etkinlik sürecine yön verilmiştir. Örneğin merak kutusundan çekilen "Teleskop nasıl çalışır?" sorusundan sonra çocuklar teleskop yapmaya karar vermişlerdir. Teleskobu sınıfta beraber yapabilecekleri ya da isterlerse evde anne babalarıyla bu etkinliği yapabilecekleri açıklanmış ve çocukların istekleri doğrultusunda aile katılım etkinliği olarak yapılmasına karar verilmiştir. Aileler katılım etkinliği ile ilgili bilgilendirilmiş, izleyecekleri basamaklar hakkında bilgi verilmiş ve süreç aile katılım etkinliği olarak devam etmiştir. Covid 19 Pandemi süreçlerinin başlamasıyla araştırmacı olarak ebeveyn rolünü üstlenmişlerdir.

Pandemi Sonrası

Covid 19 Pandemi sürecinin başlamasıyla çocuklar eğitimlerine uzaktan eğitimle devam etmiştir. Evde oldukları süreçte de çocuk katılımının sağlanabilmesi amacıyla aileler için dört modülden oluşan "Evde Katılım Okulu" eğitim programı oluşturulmuş ve çevrimiçi olarak çocuk katılımı eğitimleri verilmiştir. Aileler eğitim sürecinde, çocuk katılımının içeriği, önemi, günlük hayatta ve etkinlik süreçlerinde çocuğun katılımının nasıl sağlanabileceği ile ilgili bilgilendirilmiştir. Böylece ev yaşantılarında ve etkinlik süreçlerinde çocuk katılımının yükseltilmesi amaçlanmıştır. Eğitim 1 grubunda aileler, araştırmacının dâhil olduğu sınıf anlık mesajlaşma uygulamasındaki sınıf grubu kanallarıyla sürekli etkileşim içinde etkinliklerini sürdürmüşlerdir. Aileler araştırmacıyla birebir etkileşim içinde olmuş, her gün etkinlik süreçleriyle ilgili araştırmacıyı bilgilendirmiş, destek istedikleri noktalarda araştırmacıya arama ya da mesaj yoluyla ulaşabilmişlerdir. Eğitim 2 grubundaki aileler ise Evde Katılım Okulu eğitimlerine katılmış ancak etkinlik süreçlerini kendi öğretmenleriyle yürütmüşlerdir.

Tez Danışmanının Rolü

Millî Eğitim Bakanlığı'nın Danışman Akademisyen uygulaması çerçevesinde akademisyenlerin okullara "rehberlik, koçluk, işbirlikçi öğretim çalışmaları, eylem araştırmaları, mesleki gelişim, öğrenci öğrenmesinin desteklenmesi ve geliştirilmesi vb." konularında destek verilmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda danışmanlığını yürüttüğü okulda akademisyene, bilimsel araştırma imkânı tanıması hedeflenmiştir. 2019-2020 eğitim öğretim yılının başında tez danışmanının danışman akademisyenliğini yürüttüğü okuldaki öğretmenlerle bir tanışma toplantısı yapılmış ve tez danışmanı tarafından çocukluk anlayışı konusunda bir seminer verilmiştir. Seminer sonrasında tez danışmanı tarafından tez konusu anlatılarak okul yönetiminin ve okuldaki öğretmenlerin çalışmaya katılma konusunda gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Çalışmanın bu okullarda yürütülmek istemesinin amacının danışman akademisyenlik yapılacak okullara, çocuk katılımı konusunda rehberlik edilmesi ve bütün okul bünyesinde çocuk katılımı anlayışının desteklenebilmesi olduğu açıklanmış ve çalışmaya katılma konusunda bütün okul olarak gönüllü oldukları öğrenilmiştir.

Müdahale süreci öncesinde katılımcıların belirlenmesi ve Katılımcı Çocuk Serüveni modül içeriklerinin hazırlanması sürecinde tez danışmanı görüş sunmuştur. Müdahale süreci başladıktan sonra tez danışmanı uygulamanın yapıldığı okulda öğretmenlerle toplantı yapmış ve süreçle ilgili bilgi almıştır. Pandemi sürecinin başlamasıyla uygulamaların nasıl devam edebileceği hakkında görüş bildirmiş ve Evde Katılım Okulu süreçlerinin planlanmasında fikir belirtmiştir. Ayrıca her iki müdahale süreci boyunca tez danışmanıyla araştırmacı fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Müdahale sürecinin ikinci aşaması olan Evde Katılım Okulu'nun online eğitim sürecinde tez danışmanı araştırmacının moderatörlüğünü yaptığı soru-cevap etkinliğine katılarak ailelerin sorularını cevaplandırmıştır.

Araştırma Ortamı

Araştırmanın gerçekleştiği okul bağımsız bir anaokulu olup üç katlı bir binadır. Okulda dört sınıf, idareci odaları ve mutfak bulunmakta olup ikili öğretim yapılmaktadır. Okulda yedi öğretmen, bir müdür, üç personel görev yapmaktadır. MEB okul öncesi programı esas alınarak eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okulda 2019-2020 Eğitim Öğretim yılı itibariyle 3-5 yaş arası 138 çocuk eğitimine devam etmektedir.

Çalışmada Dikkate Alınan Etik İlkeler

Çocukluk kavramı geçmişten günümüze birçok değişikliğe uğramıştır. Bu durum çocuğun günlük hayattaki rollerini değiştirirken, çocuğun araştırmadaki rolüne de yansımaktadır. Çocukların nesne olarak görüldüğü ve araştırmada pasif bir konumda tutulmasını sağlayan yaklaşımlar yerine araştırmalarda çocukların aktif katılımcılar olduğu yaklaşımlar benimsenmeye başlanmıştır. Bu tarz, katılımcı çocuk anlayışına dayalı yaklaşımların araştırmalarda benimsenmesi, uyulması gereken bazı etik kuralları da beraberinde getirmektedir (Alderson, 1995; Avcı & Pekince, 2019; Graham, Powell, Taylor, Anderson & Fitzgerald, 2013; Hill, 2005; James & Prout, 1997; James vd., 1998; NAEYC, 2011a, 2011b, Punch, 2002; Qvortrup, 1994; Sargeant & Harcourt, 2019). Araştırma süreci boyunca çocukların haklarına saygı duymak ve çocuğun iyi olma haline özen göstermek isteyen araştırmacılar için bir yol haritası niteliğinde olan *"Çocuklarla İlgili ve Çocuklarla Birlikte Yapılan Araştırmalarda Gözetilecek Etik Kurallar ERIC (The Ethical Research Involving Children)"* (Graham vd., 2013) ve *"Erken Çocukluk Araştırmacıları için Etik Kod EECERA (Ethical Code for Early Childhood Researchers)"* (Bertram, Formosinho, Gray, Pascal & Whalley, 2016) belgeleri yayınlanmıştır. Bu belgelerde vurgulanan etik ilkeler; *"sıfır zarar ilkesi, aydınlatılmış onam, gizlilik-mahremiyet ve çocuk katılımı"* şeklindedir.

Sıfır zarar ilkesi; araştırmaya dahil olan katılımcıların zarar görmemesini ve yüksek yararlarının korunması gerektiğini ifade eder. Çocuk Hakları Sözleşmesi Genel Yorum No:12'de (BM ÇHK, 2009) tanımlanan "güvenli ve riske karşı duyarlı" niteliği, çocukların dahil olduğu araştırmalar için de geçerlidir. Çocukların yer aldığı her süreç daha planlama aşamasındayken, sürecin çocuklar üzerindeki ne gibi etkileri olabileceği, potansiyel yarar ve zararlarının olup olmadığı gibi kritik noktaların dikkate alınması gerekmektedir (Christensen, Johnson & Turner, 2015, s. 103; EECERA, 2015; Graham vd., 2013).

Aydınlatılmış onam; Çocuklarla çalışmaya başlanmadan önce çocukların ebeveynlerinden ve ilgili kurumlardan izin almak gerekmektedir. Daha sonraki aşamada çocuklardan aydınlatılmış onam alarak araştırmaya gönüllü katılımları sağlanmalıdır. Aydınlatılmış onamda; araştırmanın amacı, ne kadar süreceği, geri bildirim olup olmayacağı, gizlilik ilkesi açıkça belirtilmelidir. Ayrıca araştırmaya katılımlarını istedikleri zaman sonlandırabilecekleri de açıkça ifade edilmelidir (Alderson, 1995; EECERA, 2015; Hill, 2005; Punch, 2002).

Gizlilik ve mahremiyet: Çalışmadan önce açıkça belirtilmesi gereken konulardan biri gizlilik ve mahremiyet ilkelerinin korunacağıdır. Araştırmaya katılan çocuklara, araştırma

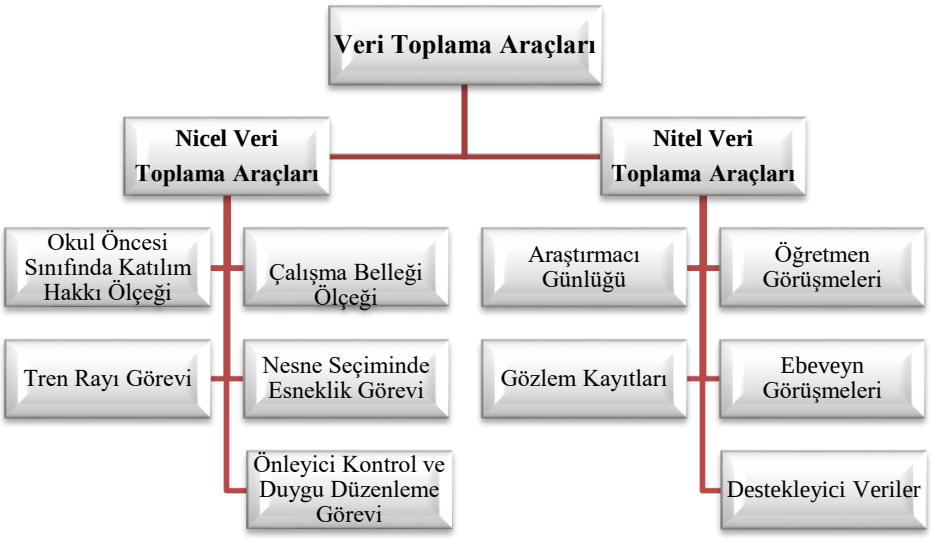
raporlandığında kişisel bilgilerin korunacağı, bilgilerin aile üyeleri, çocuğun arkadaşları ve başka kişilere aktarılmayacağı belirtilmelidir (Alderson, 1995; Graham vd., 2013; Hill, 2005).

Çocuk katılımı ve güç dengesi; Geleneksel yaklaşımlarda yetişkinlerin araştırmadaki mevcut pozisyonu çocuğu daha güçsüz görür ve güç yetişkinde bulunur. Ancak Morrow ve Richards'a (1996, s. 98) göre; "*Çocuklarla çalışan araştırmacıların en büyük etik sorunu, yetişkinler ve çocuklar arasındaki güç ve statüdeki eşitsizliklerdir"*. Bu eşitsizlik çocukların araştırmaya tam katılımını engelleyebilir. Bu nedenle araştırmacının ilk hedeflerinden biri bu güç dengesizliğini ortadan kaldırmaktır (Thomas & O'Kane, 1998). Araştırmalarda çocukların katılım düzeyi yüksek tutularak yetişkinlerle eşit pozisyonda çalışmaları sağlanabilir.

Bu araştırmada bütün bu etik ilkelere uymaya özen gösterilmiştir. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'nun ardından (EK 2) Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin (EK 1) alınmıştır. Bu izinlerle okullarla görüşülmüş, okul idaresinin de izniyle araştırma süreci başlamış ve gönüllü öğretmenler araştırma süreci ile ilgili bilgilendirilmiştir. Gönüllü olan öğretmenler içerisinden çocuk katılımı anlayışı düşük olan sınıflar belirlendikten sonra hem öğretmenlerden hem de ailelerden aydınlatılmış onam alınmıştır. Ailelerin onamı da alındıktan sonra çocuklardan aydınlatılmış onam alınmıştır. Aydınlatılmış onamda çocuklara araştırmanın amacı ve kapsamı açıklanmış, kişisel bilgilerin gizli tutulacağı ve çocuklar, istedikleri zaman araştırmadan çıkabilecekleri konusunda bilgilendirilmiştir. Çocukların çalışmaya katılmayı kabul etmeleri durumunda, aydınlatılmış onam sayfasındaki içi boş karenin içine istedikleri bir resmi çizebilecekleri açıklanmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden çocuklarla araştırma süreci başlamıştır. Çocuk katılımının temel alındığı bu araştırmada; güç dengesi araştırmacı-çocuk eşitliği üzerine temellendirilmiş ve bütün süreçte eşit haklara sahip oldukları vurgulanmıştır. Mevcut araştırmanın her aşamasında bu etik ilkelerden yola çıkılarak hareket edilmesi temel amaçlardan biri olmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde nicel ve nitel veri toplama araçlarına yer verilmiştir.



Şekil 17. Veri toplama araçları

Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocuk katılımını değerlendirmek için Koran (2017) tarafından geliştirilen "Çocuk Katılım Ölçeği", üstbilişsel becerileri değerlendirmek için Bryce ve Whitebread (2012) tarafından geliştirilen ve Pekince ve Avcı (2021) tarafından uyarlanan "Tren Rayı Görevi", çalışma belleğini değerlendirmek için Özgür-Yılmaz (2016) tarafından geliştirilen "Çalışma Belleği Ölçeği (ÇBÖ)", bilişsel esneklik becerilerini değerlendirmek için Jacques ve Zelazo (2001) tarafından geliştirilen ve Şahin (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Nesne Seçiminde Esneklik Görevi", önleyici kontrol ve duygu düzenleme becerilerini değerlendirmek için Pekince, Şallı-idare ve Avcı (2021) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Çocukları için Önleyici Kontrol ve Duygu Düzenleme Görevi" kullanılmıştır.

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği

Koran (2017) tarafından Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde geliştirilen ve hem çocuklara hem de öğretmenlere uygulanan "Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği", okul öncesi sınıflarındaki uygulamalarda katılım düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 23 adet A5 boyutunda resimli kart şeklinde tasarlanmıştır ve kartların arkasında ölçek maddeleri yer almaktadır. Ayrıca resimlerin küçültülmüş halinin bulunduğu ve çocukların yanıtlarını işaretleyebileceği ayrı bir form yer almakta ve çocuklar seçtikleri yanıtları mühürlerle bu forma kendileri işaretlemektedir. Ölçek öğretmenler için ise hem internet ortamında doldurabilecekleri hem de yazılı materyal olarak kullanabilecekleri şekilde tasarlanmıştır.

Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği; Günlük akış (Etkinlik, İlgi merkezleri (öğrenme merkezleri) /açık havada oyun, Paylaşım etkinlikleri) ve Sınıf kuralları ve işlemleri belirleme (Sınıftan dışarı çıkma, Sınıfta görüşünü ifade etme, Sınıfta yiyecek/içecek tüketme ve İşlemler: sınıftaki eşyaların düzenlenmesi, sınıfta oturacağı arkadaşını seçme) boyut ve alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin Türkiye geçerlik güvenirlik çalışması Şallı-İdare (2018) tarafından yapılmıştır. Öğretmen formu için hesaplanan iç-tutarlık katsayıları ise Etkinlikler Boyutu için α= .67, Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun Boyutu için α= .50, Paylaşım Etkinlikleri Boyutu için α= .59 ve Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme Boyutu için ise α= .52 olduğu bulunmuştur. Çocuk formu için ise hesaplanan iç-tutarlık katsayıları ise Etkinlikler Boyutu için α= .64, Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun Boyutu için α= .54, Paylaşım Etkinlikleri Boyutu için α= .59 ve Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme Boyutu için ise α= .56 olduğu bulunmuştur.

Tren Rayı Görevi

Tren Rayı Görevi'nde, çocuklar bir problem çözme görevini tamamlarken, çocukların gösterdikleri sözel ve sözel olmayan üstbilişsel beceriler kontrollü bir gözlem yapılarak kodlanmaktadır. Bu görevde çocuklardan önceden tanımlanmış bir şekle uygun olarak ahşap bloklardan bir tren yolu inşa etmeleri istenir. Karmiloff-Smith'in (1979) kapalı devre demiryolu görevi Bryce ve Whitebread (2012) tarafından uyarlanmış ve üstbilişsel becerilere göre kodlanmıştır. Orijinal görevden farkı çocuklar tarafından inşa edilecek olan tren rayı planının çocuklara önceden gösterilmesi ve sonrasında planın kaldırılmasıdır. Planın kaldırılma amacı çocukların görev esnasında hafızalarını kullanmalarını sağlamaktır.

Görev sırasında çocuklara, gerektiği kadar çok parça kullanarak, mümkün olan en iyi şekilde bir tren rayı hazırlama talimatı verilmektedir. Çocuklara "kolay" ve "zor" olarak kabul edilen iki tren rayı şekli gösterilir. Beş yaş çocuklarıyla yapılan uygulamada çocuklardan bir oval (O) şeklinde olan, gözlük (B) harfi şeklinde olan, yedi yaş çocuklarıyla yapılan uygulamadaysa (B) ve (P) harfi şeklinde olan iki tren rayı inşa etmeleri istenir. Görev materyalleri çocukların aşina olduğu materyaller olsa da verilen görev, etkinlikler sırasında kullanılmayan bir görevdir. Çocukların görev sırasında gösterdikleri üstbilişsel beceriler, sürdürme ve dikkat dağınıklığı hataları, Bryce ve Whitebread (2012) tarafından geliştirilen Üstbilişsel Beceriler Kontrol Listesi ve Sürdürme ve Dikkat Dağınıklığı Hataları Kontrol Listelerine göre incelenmektedir. Üstbilişsel Beceriler Kodlama Şeması İzleme ve Kontrol

olmak üzere iki alt boyuttan, Sürdürme ve Dikkat Dağınıklığı Hataları Kontrol Listesi ise Sürdürme ve Dikkat dağınıklığı hataları olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Çocuğun yaptığı tren rayının şeklinin gösterilen şekle benzerliği ise Kalite Puanı olarak puanlanmakta olup alabileceği en yüksek puan altıdır.

Tren Rayı Görevi'nin geçerlik güvenirlik çalışması Pekince ve Avcı (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. 4-5 yaş aralığında bulunan 57 çocuğun (O), (B) ve (P) harfi görevleri sırasında çekilen video kayıtları incelenerek yapılan çalışmada, puanlayıcılar arası uyuşum güvenirliği Fleiss Kappa istatistiği ile gerçekleştirilmiş ve uyuşum güvenirliği bütün alt boyutlarda yüksek çıkmıştır.

Çalışma Belleği Ölçeği

Çalışma Belleği Ölçeği (ÇBÖ), çocukların çalışma belleğine ilişkin güçlü ve zayıf yanlarının saptanabilmesi, yetersiz çalışma belleği performansı olan ve bu açıdan akademik başarısızlık ve öğrenme güçlükleri ile tanılanma riski taşıyan çocukların erken dönemde belirlenebilmesi amacıyla Özgür-Yılmaz (2016) tarafından geliştirilmiştir. ÇBÖ, sözel bellek ve görsel bellek alt boyutlarına yönelik dokuz alt test ile değerlendirme yapmaktadır. Çalışma Belleği Ölçeği'ne ait alt boyut ve alanlara ilişkin ayrıntılara Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9
Çalışma Belleği Ölçeği (ÇBÖ) Bileşenleri

	Alt Boyut	Alt Alan	Alt Ölçek
Çalışma Belleği Ölçeği	Sözel Bellek	Sözel Kısa Süreli Bellek	Rakam Hatırlama
			Sözcük Hatırlama
			Anlamsız Sözcük Hatırlama
		Sözel Çalışma Belleği	Geriye Rakam Hatırlama
			İlk Sözcüğü Hatırlama
	Görsel Bellek	Görsel Kısa Süreli Bellek	Desen Matrisi
			Blok Hatırlama
		Görsel Çalışma Belleği	Farklı Olanı Seçme
			Mekânsal Hatırlama

Çalışma Belleği Ölçeğinde alt ölçeklerin toplamı ait olduğu alt alan puanını, alt alanların toplam puanı ise alt boyutu oluşturmaktadır. Sözel Kısa Süreli Bellek alt alanının puanı; "Rakam hatırlama, Sözcük Hatırlama ve Anlamsız Sözcük Hatırlama" alt ölçek puanlarının toplamından oluşmaktadır. Sözel Çalışma Belleği alt alanının toplam puanı; "Geriye Rakam Hatırlama ve İlk Sözcüğü Hatırlama" alt ölçek puanlarının toplamından oluşmaktadır. Sözel Bellek alt boyutunun puanı; "Sözel Kısa Süreli Bellek ve Sözel Çalışma Belleği" alt alanlarına ait puanların toplamından oluşmaktadır.

Görsel Kısa Süreli Bellek alt alanının puanı; "Desen Matrisi ve Blok Hatırlama" alt ölçeklerinin puanlarının toplamından oluşmaktadır. Görsel Çalışma Belleği alt alanının

puanı; “Farklı Olanı Seçme ve Mekânsal Hatırlama” alt ölçek puanlarının toplamından oluşmaktadır. Görsel Bellek alt boyutunun toplam puanı; “Görsel Kısa Süreli Bellek ve Görsel Çalışma Belleği” alt alan puanlarının toplamından oluşmaktadır. Çalışma Belleği toplam puanı ise; “Sözel Bellek ve Görsel Bellek” alt boyut puanlarının toplamından oluşmaktadır.

Çalışma Belleği Ölçeği geliştirilirken uzman görüşleri ile kapsam geçerliği incelenmiş ve her iki deneme uygulaması sonuçları üzerinde de geçerlik çalışmaları olarak yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Yapı geçerliği çalışmaları olarak açımlayıcı faktör analizi (temel bileşenler analizi) ve bu analizin temel varsayımlarının karşılanmaması durumunda ise kümeleme analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, ÇBÖ’nün geçerlik düzeylerini belirlemeye yönelik olarak yapılan yapı geçerliğinin ve madde ayırıcılıklarının yüksek olduğu, ölçüt geçerliğinin ise düşük ve orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Test-tekrar-test yöntemine dayalı güvenirlik analizleri yapılmış ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısının .41 ile .83 arasında değiştiği ve .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. test yarılama yöntemine dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı α= .66 olarak bulunmuş ve ölçeğin güvenilir olduğunu göstermiştir.

Nesne Seçiminde Esneklik Görevi

Jacques ve Zelazo (2001) tarafından geliştirilen “Nesne Seçiminde Esneklik Görevi”nin Türkçe uyarlama çalışması Şahin (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Test, okul öncesi dönem çocuklarının soyutlama ve bilişsel esneklik alt yetenek alanlarını değerlendirmektedir. Testin geçerlik güvenirlik çalışmaları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu 213 çocukla yapılmıştır. Toplam 30 deneme içeren testte, her bir denemede katılımcılara farklı bir pencerede görünen üç nesne gösterilir. Nesneler renk, şekil ve ebat boyutlarının bileşiminden oluşmaktadır. Her boyut sırayla üç nesneyle temsil edilmektedir. Renkler mavi, kırmızı ve sarı ile; şekiller gemi, ayakkabı ve çaydanlıkla; ebatlar ise küçük, orta ve büyük olarak temsil edilmektedir. Bütün çocuklara her zaman aynı sırayla sunulan üç görev verilmektedir. Bunlar sırasıyla; nesne tanıtım görevi, favori nesneler görevi ve nesne seçiminde esneklik görevidir. Nesne seçiminde esneklik görevi; soyutlama becerileri ve bilişsel esneklik olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Testin puanlamasında soyutlama becerisinden 15, bilişsel esneklik boyutundan 15 olmak üzere toplam 30 puan alınabilir. Testin soyutlama becerileri alt boyutunda α= .81 bilişsel esneklik alt boyutu için α= .86 olarak belirlenmiştir.

Önleyici Kontrol ve Duygu Düzenleme Görevi

Carlson ve Wang (2007) tarafından geliştirilen ve klinik ortamda uygulanan Önleyici Kontrol ve Duygu Düzenleme Görevi; Pekince, Şallı-İdare ve Avcı (2021) tarafından eğitim ortamlarına uyarlanmıştır. Görevin geçerlik güvenirlik çalışmaları 4-5 yaş arasında bulunan 84 okul öncesi çocuğuyla gerçekleştirilmiştir. Görevin geçerlik güvenirlik çalışmasında yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ancak uyum indeks değerleri ve kurulan modelin doğrulanamadığı tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni katılımcı sayısının yeterli olmaması olarak gösterilebilir. Alanyazında doğrulayıcı faktör analizi için yeterli katılımcı sayısının en az 100 olması gerektiğine dair görüşler bulunmakla birlikte en az 300 katılımcıyla çalışılması gerektiğini savunan araştırmacılar da bulunmaktadır (Gorsuch, 1983; Wallen & Fraenkel, 2013). Ayrıca geçerlik güvenirlik çalışmasında puanlayıcılar arası uyuşum güvenirliğine ait Kappa katsayıları hesaplanmış ve uyuşum güvenirliğinin mükemmel düzeyde olduğu belirlenmiştir. "Önleyici Kontrol Görevi" ve "Duygu Düzenleme Görevi" olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır.

Önleyici Kontrol Görevi

Önleyici kontrol becerisini değerlendirmek amacıyla planlanan görev, "Tersini yap, Yasak oyuncak ve Hediye gecikmesi/paketleme" görevleri olmak üzere 3 alt görevden oluşmaktadır.

Tersini Yap Görevini, Pekince, Şallı-İdare ve Avcı (2021), Carlson ve Wang'ın (2007) çalışmasında kullanılan "Simon diyor ki" görevinden esinlenilerek geliştirmişlerdir. Bu görevde materyal olarak ritim çubukları kullanılmaktadır. Araştırmacı ve çocuk ellerinde ritim çubukları ile karşı karşıya otururlar. Önce çocuğa *"Ritim çubuklarıyla benim yaptıklarımın aynısını tekrarlar mısın?"* yönergesi verilir. Çocuk araştırmacının yaptıklarını tekrarladıktan sonra çocuğa *"Şimdi daha farklı bir şekilde oynayacağız. Ben çubukları bir defa vurduğumda sen iki defa vuracaksın, ben iki defa vurduğumda sen bir defa vuracaksın."* şeklinde yönerge verilir ve toplam 5 deneme yapılır. Çocuklar, tersini yap görevindeki her başarılı denemelerinden 1 puan alır.

Yasak Oyuncak Görevi; Carlson ve Wang'in (2007) çalışmasında aynalı odada gerçekleştirilmiş ve çocuklara sihirli güçleri olduğu söylenen bir robot yasak oyuncak olarak kullanılmıştır. Çocuğa, araştırmacının dışarda bir işi olduğunu ve araştırmacı gelene kadar oyuncağa dokunmaması gerektiği söylenmiştir. Araştırmacı odadan çıktıktan sonra çocuğun oyuncağa dokunup dokunmadığını aynalı odada gözlemleyebilmiş ve görev çocuk oyuncağa

dokunduğunda sonlandırılmıştır. Ancak eğitim ortamında araştırmacı odada değilken çocukların oyuncağa dokunup dokunmadığının gözlemlenmesi mümkün olmayacağı için araştırmada çocuklar dokunduğunda ses çıkaracak bir oyuncak arayışına girilmiş ve sesli bir oyuncak tablet kullanılmıştır. Araştırmacı çocuk odaya girmeden önce kamerayı göz önünde olmayacak bir konumda çalıştırır. Çocuk odaya girdiğinde araştırmacı elinde ses çıkaran tablet şeklinde oyuncağı çocuğa gösterir. Oyuncak çocuğa tanıtıldıktan sonra araştırmacı *"Dışarda bir işim var onu halledip hemen geleceğim, ben gelene kadar lütfen oyuncağa dokunma, geldiğinde beraber oynayacağız."* diyerek odadan ayrılır Araştırmacı kronometresini çalıştırarak 5 dakika boyunca dışarda bekler ve odaya girdiğinde *"Oyuncağa dokundun mu?"* diye sorar. Bu görevde çocuğun bekleme süresi puanlanır. Toplam bekleme süresi beş dakikadır, çocuk araştırmacı odadan çıkar çıkmaz oyuncağa dokunursa 0 puan, biraz bekleyip dokunmamak için strateji kullanırsa 1 puan, beş dakika boyunca oyuncağa dokunmazsa 2 puan alır (Pekince, Şallı-İdare & Avcı, 2021).

Hediye Gecikmesi/Paketleme Görevi; Carlson ve Wang'in (2007) çalışmasından uyarlanmıştır. Araştırmacı ve çocuk aynı odadayken araştırmacı çocuğa *"Sana bir hediye vereceğim ama paketlemeyi unuttum. Sana sürpriz olsun istiyorum, ben hediyeni paketlerken lütfen arkanı döner misin?"* diyerek çocuğun arkasını dönmesini bekler. Çocuk arkası dönük bir şekilde sandalyeye oturduktan sonra araştırmacı kronometreyi açarak hediyeyi paketlemeye başlar. Paketleme sürecinde çocuğun arkasına dönüp dönmeyeceğinin puanlandığı görevin toplam süresi 60 saniyedir. Çocuk görev süresince hiç dönmeden beklerse 2 puan, 90 derece dönerse 1 puan tamamen dönerse 0 puan alır.

Duygu Düzenleme Görevi

Duygu düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla planlanan görev "Hayal kırıklığı yaratan hediye, Sır saklama ve Duyguları anlama" olmak üzere 3 alt görevden oluşmaktadır. *Hayal Kırıklığı Yaratan Hediye Görevi;* Carlson ve Wang'in (2007) çalışmasında araştırmacı çocuğa çok güzel bir hediye vereceğini söyler ancak bu sürpriz hediye çocukların beğenmeyeceği tarzda, kırık bir mandal ya da ağaç yongası şeklinde bir hediyedir. Çocuğun hayal kırıklığı yaratan hediye karşısında verdiği tepki değerlendirilmektedir. Çocuğun verdiği tepkilerin (burun kıvırma, sözel olarak sevmediğini ifade etme, göz devirme vb.) Saarni'nin (1984) duygu kodlama sistemine göre puanlandığı görevde kültürel farklar olabileceği düşünülerek uzman görüşüne gidilmiş ve çocuğun tepkileri 5 alan uzmanının görüşleri doğrultusunda olumlu, olumsuz ve nötr davranışlar olarak kodlanmıştır. Olumlu

boyutta toplam 9 *(Geniş, dişlerini göstererek gülümseme, Geniş, kapalı dudak gülümsemesi, Hafif gülümseme-açık veya kapalı dudaklar, Hevesli "teşekkür ederim", Sönük veya mırıltılı "teşekkür ederim", Olumlu sürprizde olduğu gibi kavisli kaşlar, Araştırmacı ile gülümseyen göz teması, Gülümserken göz kırışması, Gülme, kıkırdama)*, olumsuz boyutta 14 *(Çatık kaşlar, Dudaklarını ısırma, Olumsuz bir yüz ifadesiyle sorgulayıcı seslendirme, Gülümsemenin aniden kaybolması, Burun kıvırma, Hayal kırıklığı, kızgınlık ya da somurtmada olduğu gibi düşük kaşlar ve büzülmüş ya da buruşmuş ağız, Teşekkür etmeme, Gergin, düz çizgi şeklinde ağız, Olumsuz gürültü çıkarma, Olumsuz bir yorumda bulunma, Omuz silkme, Hediyeyi geri verme, Araştırmacıya kötü kötü bakma, Sorgulayıcı bir tavırla mandalı araştırmacıya gösterme)* ve nötr boyutta ise 11 davranış *(Dilini dıştan görünecek şekilde ağzın içinde gezdirme, Hediye ve araştırmacı arasında iki veya daha fazla bakış kaydırma, Eller yüzde ve kafada, Baş eğme, baş çevirme, Birşey söyleyecekmiş gibi olup kendini tutma şeklinde ağzı açma, kapatma, Araştırmacı ile göz temasından kaçınma, Elleri beline koyma, Yüz ifadesinden herhangi bir değişiklik olmama, Mandalı inceleme, Mandal ile oynamaya başlama, Pakete yeniden bakma)* bulunmaktadır. Bu tepkiler puanlanırken olumlu ve olumsuz boyutlar ayrı ayrı hesaplanmıştır. Olumlu her tepki 1 puan, olumsuz her tepki 1 puan ve nötr tepkiler 0 puan olacak şekilde puanlanmıştır. Görevin sonunda toplam olumlu ve toplam olumsuz puanlar ayrı ayrı değerlendirilmektedir.

Sır Saklama; Carlson ve Wang (2007) tarafından geliştirilen görevde aynalı odada bulunan akvaryumdaki Sammy isimli balık çocuklarla tanıştırılmış ve çocuk odada yalnız bırakılmıştır. Aynalı odada bulunan mikrofon kullanılarak Sammy konuşturulmuş ve Sammy konuşabildiğini çocuklardan sır olarak saklamasını istemiştir. Klinik ortamda gerçekleştirilen bu görev, eğitim ortamlarında kullanılabilecek şekilde uyarlanmıştır. Sır saklama görevinde balık yerine bir köpek kuklası ve bir vantrolog (kız-erkek) kukla vardır ve araştırmacı tarafından konuşturulmaktadırlar. Vantrolog kukla odadan çıktığında, köpek kuklası çocuğa konuşabildiğini ve bu durumu sır olarak saklaması gerektiğini söyler. Diğer kukla odaya geldiğinde çocuğun saklaması gereken bu sırrı anlatıp anlatmayacağı; köpekle neler yaptıkları, anlaşıp anlaşamadıkları gibi çeldirici 6 soruyla değerlendirilir. Görevden alınabilecek toplam puan 6'dır ve her soru 1 puan şeklindedir.

Duyguları Anlama; görevinde çocuğun empati yeteneği, kendisini başkasının yerine koyabilme ve karşıdakinin duygu ve düşüncelerini anlayabilme becerileri hikayeler yardımıyla ölçülür. Hikayeler Carlson ve Wang'ın (2007) çalışmasında resimler gösterilerek anlatılırken, Pekince, Şallı-İdare ve Avcı (2021) çalışmasında vantrolog kuklalar kullanılarak anlatılmıştır. Hikâyelerde paylaşmayı sevmeyen ve diğer insanlara yardım

etmeyi sevmeyen iki çocukla ilgili iki hikâye anlatılır. Hikâyeler vantrolog kuklalar aracılığıyla anlatılır ve hikayelerden sonra çocuklara her hikâyeyle ilgili dört soru sorulur. İlk iki soru hatırlama soruları olduğundan puanlanmaz, üçüncü ve dördüncü sorular birer puan olacak şekilde puanlanır. İkinci hikâyede ek soru olarak; yardım etmeyi sevmeyen çocuğun az mı yoksa çok mu yardım ettiği sorulur. Bu alt görevden alınan toplam puan beş puandır.

Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde nitel veri toplama sürecinde çoklu veri toplama yöntemi tercih edilmiştir. Geçerli ve güvenilir bilgi edinme süreci çoklu veri kaynaklarının kullanılmasını gerektirmektedir (Patton, 2015, s. 254). Çoklu veri toplama yöntemi bu araştırmanın veri toplama sürecinin temelini oluşturmaktadır. Nitel veri toplama aracı olarak gözlem kayıtları, araştırmacı günlüğü, öğretmen ve ebeveyn görüşmeleri yer almaktadır.

Gözlem Kayıtları

Nitel araştırmada veri toplamak için anahtar araçlardan biri olan gözlem; mevcut bir durum hakkında bilgi toplamak için bireylerin davranışlarını izleme olarak tanımlanır. Araştırmacı bu süreçte beş duyu organını kullanarak araştırma alanında bilimsel amaçlarla kayıt tutar (Creswell, 2015, s. 297; Johnson & Christensen, 2014, s. 207). Gözlem sürecinde araştırmacı gözlemin gerçekleştiği ortamda araştırmasının amacına göre ‘tam katılımcı’, ‘gözlemci olarak katılımcı’, ‘katılımcı olarak gözlemci’ ya da ‘tam gözlemci’ olarak bulunabilir. ‘Katılımcı olarak gözlemci’ rolüyle ortamda bulunan araştırmacının grup üyesi olmadığı bilinir ve etkinliklere katılmaz. Araştırmacının esas amacı bilgi toplamaktır (Glesne, 2015, s. 87; Johnson & Christensen, 2014, s. 209; Meriam, 2015, s. 118).

Bu araştırmada katılımcı gözlem, müdahale öncesi süreçte çalışma gruplarının belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği ile aday sınıf olarak belirlenen sınıflarda katılımcı gözlem yapılmıştır. Araştırmada katılım anlayışının düşük olduğu sınıfları belirlemek amacıyla iki yarım gün araştırmacı, bir yarım gün başka bir konu alan uzmanı araştırmacı sınıflarda katılımcı gözlem yapmış, sınıfın bütün günlük akışını alan notları tutarak kayıt altına almışlardır. Alan notları detaylı anlatım, tasvirler ve gözlemlenen kişilerin sözlerinden doğrudan alıntılar içeren detaylı kayıtlardır (Merriam, 2015, s. 130). Gözlem sürecindeki alan notları Zorbay-Varol (2019) tarafından oluşturulan katılımın desteklendiği ve desteklenmediği durumlar kontrol listelerine göre incelenmiştir. Katılım

anlayışının düşük olduğu belirlenen sınıflar araştırmaya eğitim grupları olarak dâhil edilmiştir.

Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü; araştırmacının süreçteki düşüncelerine, deneyimlerine ilişkin notlarıdır. Araştırmacının kendi davranışları ve hislerini kaydettiği öykü tarzında notlar olarak da ifade edilebilir (Glesne, 2015, s. 104). Nitel araştırmalarda çoklu veri sağlama amacıyla gizli veri olarak kullanılmaktadır (Creswell, 2017, s. 44). Bu amaçla araştırmacı tarafından uygulama günlerinde araştırmacı günlüğü tutulmuş, katılım süreci ayrıntılı olarak resmedilmeye çalışılmıştır.

Öğretmen görüşmeleri

Katılımcı Çocuk Serüveni'nin altıncı haftası tamamlanırken Covid 19 Pandemi sürecinin başlaması nedeniyle okulların üç hafta tatil edildiği açıklanmıştır. Bu nedenle öğretmen görüşmeleri altıncı haftanın sonunda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin çocuk katılımı uygulamaları konusundaki duygu, düşünce ve deneyimlerini anlamak amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yöntemi, gözlemleyemediğimiz duygu ve düşünceleri keşfedebilmek amacıyla görüşmeci ve katılımcının birlikte yer aldığı konuşma sürecidir. Görüşme yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşmeler nitel araştırmalarda sıklıkla katılımcıların algıladıkları dünyayı ya da deneyimlerini kendi düşünceleriyle anlatmasına izin veren görüşme tekniklerindendir (Merriam, 2015, s. 85-88). Bu araştırmada öğretmenlerin katılım deneyimleri hakkındaki duygu ve düşüncelerini keşfedebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşmelerden birincisi Katılımcı Çocuk Serüveni hakkında öğretmenlerin fikirlerini almak amacıyla yüz yüze yapılmış, toplam 22 yarı yapılandırılmış soru sorulmuştur. Bu sorulara örnek olarak; *"Çocuk katılımı odaklı uygulamaların çocuk açısından olumlu/olumsuz sonuçlarını nelerdir? Bu uygulamaları kolaylaştıran/zorlaştıran koşullarınız olanaklarınız var mıydı? Varsa nelerdir? Bu uygulamaların sizin açınızdan olumlu/olumsuz sonuçlarını nelerdir? Bu uygulamaları kolaylaştıran/zorlaştıran koşullarınız olanaklarınız var mıydı? Varsa nelerdir?"* soruları verilebilir.

İkinci görüşme ise Evde Katılım Okulu süreci tamamlandıktan sonra çevrim içi görüşmeler yardımıyla gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin Evde Katılım Okulu sürecindeki deneyimlerini keşfetmek amacıyla 10 yarı yapılandırılmış soru yöneltilmiştir. Bu sorulara;

"Evde Katılım Okulu sürecini nasıl değerlendirirsiniz? Sizin açınızdan süreci kolaylaştıran/zorlaştıran unsurlar var mıydı? Evde katılım okulu sürecindeki çocukların katılım deneyimlerini nasıl değerlendirirsiniz? Evde katılım okulu sürecindeki ebeveynlerin katılım deneyimlerini nasıl değerlendirirsiniz?" örnek olarak verilebilir.

Ebeveyn Görüşmeleri

Çocuk katılımı anlayışını desteklemeyi amaçlayan "Evde Katılım Okulu" eğitimlerinin sonunda ailelerin deneyimlerini resmedebilmek amacıyla ailelerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve ailelere toplam 12 soru yöneltilmiştir. Görüşmeler telefon aracılığıyla yapılmış, ses kaydı alınabilmesi için ailelerin onamı alınmış ve bütün aileler ses kaydının alınmasına izin vermiştir. Görüşme sorularına; *"Çocuk katılımı konusundaki görüşleriniz nelerdir? Çocuk katılımının sizin evinizde ne anlama geldiğini bana anlatır mısınız lütfen? Evde katılım okulu uygulamalarımızın aile yaşantınıza ne tür etkileri olduğunu düşünüyorsunuz? Evde katılım okulu uygulamalarımızın çocuğunuz açısından olumlu ve olumsuz sonuçlarının neler olduğunu düşünüyorsunuz? Evde katılım okulu uygulamalarımızın sizin açınızdan olumlu ve olumsuz sonuçlarının neler olduğunu düşünüyorsunuz?"* soruları örnek olarak verilebilir.

Destekleyici Veriler

Ebeveynler, Evde Katılım Okulu sürecinde ortaya çıkan ürünlere ilişkin video ve fotoğrafları araştırmacıyla bir anlık mesajlaşma uygulaması aracılığıyla paylaşmıştır. Bu veriler çocukların katılım süreçlerini resmetmesi açısından verilerle beraber kullanılmıştır.

Eğitim Programları

Katılım temelli erken çocukluk eğitim programı; çocukların merak ve ilgileri doğrultusunda şekillenen, öğrenme süreçlerinin planlanması ve yürütülmesinde aktif oldukları bir program olarak dizayn edilmiştir. Bu süreçte araştırmanın katılımcılarını belirlemek için sınıflarda yapılan gözlemler, araştırmaya dahil olan sınıfların dinamiklerinin anlaşılmasına ışık tutmuş ve ihtiyaç analizi olarak kullanılmıştır. Gözlemler sonucunda çocukların öncelikle kendi haklarını öğrenmesi gerekliliği göze çarpmıştır. Çocuklar ancak kendi haklarının neler olduğunu öğrendikten sonra çocuk katılımının içeriğini anlayabileceklerdir. Bu amaçla Katılımcı Çocuk Serüveni Programı'nın; "Katılım Hakkımı Öğreniyorum" ve "Katıl ve

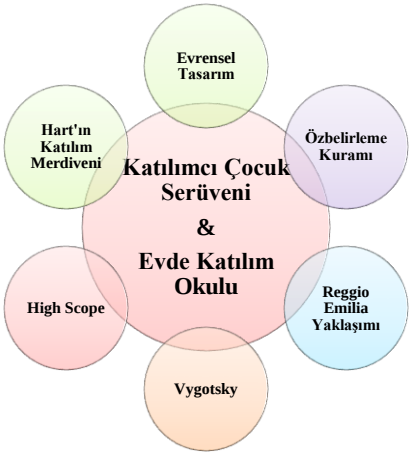
Öğren" basamaklarından oluşması planlanmıştır. Programın "Katılım Hakkımı Öğreniyorum" basamağının ilk aşaması çocukların haklarını öğrenebilecekleri etkinlikleri, ikinci aşaması katılım haklarını ve katılımın niteliklerini içselleştirebilecekleri etkinlikleri, üçüncü aşamasıysa Hart'ın (2005) katılım merdiveninin ne olduğuna ve etkinliklerde nasıl kullanılabileceğine dair etkinlikleri içermektedir. Programın ikinci basamağı olan "Katılım Hakkımı Öğreniyorum" bölümündeyse çocukların merak ettikleri ve öğrenmek istedikleri konuları attıkları "Merak Kutusu"ndan çekilen konuların araştırılması planlanmıştır.

Uygulama sürecinin ikinci bölümü olan "Evde Katılım Okulu"nda aynı felsefe benimsenmiştir. Öncelikle ailelerin çocuk haklarını daha sonra katılım hakkını, katılımın niteliklerini ve Hart'ın (2005) katılım merdiveni modelini benimsemesi hedeflenmiştir. Ailelere hem günlük hayatta hem de etkinlik süreçlerinde çocukların katılım haklarının nasıl teslim edilebileceğiyle ilgili eğitim verilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla dört modülden oluşan "Evde Katılım Okulu Eğitim Programı" oluşturulmuştur. Eğitim sürecinde ailelerin ihtiyaçları kapsamında soru-cevap modülleri planlanmıştır. Çocuk hakları perspektifinden çocuğun katılım hakkının ne olduğu, nasıl teslim edilebileceği ve ailelere düşen rolün netleşmesinin ardından aileler katılım odaklı uygulamalara başlayabileceklerdir. Eğitimin hangi platformda, hangi gün ve saatlerde gerçekleştirileceğine karar verebilmek amacıyla ailelerin görüşlerinin alınması ve ailelerin daha kolay kullanabileceği bir platformun tercih edilmesi gerekliliği göz önüne alınmış, ailelerin seçenekler hakkında bilgilendirilebilmesi için araştırmalar yapılmıştır.

Çocuk katılımının kuramsal alt yapısı düşünülerek Katılımcı Çocuk Serüveni ve Evde Katılım Okulu Eğitim Programı'nın felsefesi Hart'ın Katılım Merdiveni Modeli, Vygotsky'nin Sosyokültürel Öğrenme Kuramı, Özbelirleme Kuramı, Reggio Emilia Yaklaşımı, High Scope Yaklaşımı ve Eğitimde Evrensel Tasarım Modeli'nin ışığında tasarlanmıştır. Bu programların felsefesine dayanak oluşturan kuram ve yaklaşımlara aşağıda yer verilmiştir.

Eğitim Programına Dayanak Oluşturan Kuram ve Yaklaşımlar

Katılım temelli erken çocukluk eğitim programı; çocukların öğrenme süreçlerinde aktif oldukları, kendi ilgi ve merakları doğrultusunda etkinlikleri planlayarak yön verebilecekleri şekilde tasarlanmıştır. Çocuğu merkeze alan bu programın doğrudan ilişkili olduğu kuram ve yaklaşımlara Şekil 18'de yer verilmiştir.



Şekil 18. Katılım temelli erken çocukluk eğitim programına dayanak oluşturan kuram ve yaklaşımlar

Hart'ın (1992) çocuk katılımını, sekiz basamaktan oluşan bir merdiven metaforuyla açıkladığı katılım merdiveni modeli, eğitim programına dayanak oluşturan modellerin başında gelir. Merdivenin ilk üç basamağı katılım karşıtı basamaklardır ve çocuklar bu basamaklarda aktif değil, nesne konumundadır. Bu basamaklarda çocuk katılımından söz etmek mümkün değildir. Sonraki basamaklar çocuk katılımını içeren katılım basamakları olarak tanımlanır ve sekizinci basamak ulaşılmak istenen ideal katılım düzeyini ifade etmektedir. Hart'ın katılım merdiveni modeli eğitim süreçlerine uygulanması kolay bir model olduğu için, çocukların eğitim süreçlerindeki katılımlarını değerlendirmek için sıklıkla kullanılır (Simovska, 2004).

Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel öğrenme teorisi; kültürün ve sosyal etkileşimin bilişsel gelişime nasıl yön verdiğini vurgular. Bu süreçte çocuğun bireysel çabasının, kişilerarası ilişkilerin ve kültürel olarak yapılandırılmış etkinliklerin birbirini nasıl oluşturduğuna dikkat çeker (Santrock, 2019, s.24; Simovska, 2004). Bu sosyokültürel bakış açısında çocuk katılımı anlamlı öğrenme sürecinin temel bir unsurudur çünkü çocuklar kendi eylemleri aracılığıyla bilişsel süreçlerini yapılandırırlar (Trawick-Smith, 2018, s. 52; Simovska, 2004). Çocuk katılımını kolaylaştırmada kişilerarası ilişkilerin önemi ön plana çıkmaktadır. Yakınsak gelişim alanı çocuğun tek başına yapmakta zorlanacağı ancak bir yetişkin ya da ondan daha yetenekli bir çocuğun rehberliğinde başarabileceği görevler aralığını ifade eder. Yakınsak gelişim alanında; öğrenme sürecinin kolaylaştırıcıları olarak önemli roller oynadıkları için öğretmenler ve diğer yetişkinler veya 'daha deneyimli katılımcılar' ile ilişkiler özellikle önemlidir (Vygotsky, 1978). Öğretmenlerin çocukların deneyimlerinin eğitsel açıdan kritik yönlerinin farkında olmaları ve onların etrafında katılımcı durumlar

oluşturmaları gerekir. Böylece öğrenmeye ve çocukların yetkinliklerini geliştirmeye yardımcı olabilecek, yakınsak gelişim alanını destekleyici yaşantılar gerçekleşmiş olacaktır. Çocuk katılımını destekleyen bu faaliyetlerde yer alırken anlam yaratma süreci gerçekleşir. Böylece çocuk katılımını içeren süreçler anlamlı öğrenme ve eylem yetkinliğinin geliştirilmesine yardımcı olur (Simovska, 2004).

Katılım temelli erken çocukluk eğitim programına temel oluşturan bir başka kuram Özbelirleme Kuramıdır. Özbelirleme kuramı; bireylerin kendilerini ilgilendiren süreçlerle ilgili karar almalarını ve bu kararları uygulayabilmelerini ifade etmektedir (Deci, Connell ve Ryan, 1989). Özbelirleme kuramı, temel ihtiyaçlar kuramına dayanır ve evrensel olduğu düşünülen özerklik (autonomy), yeterlik (competence) ve ilişkisellik (relatedness) olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyacı temel alır (Deci & Ryan, 2000; Coleman, 2000). Bu kuram, bireyi temel psikolojik ihtiyaçları doğrultusunda amaçlı yönelimleri olan aktif bir organizma olarak tanımlar ve bireyin sosyal çevreyle ilişkisi, davranışlarını ve gelişim düzeyini belirlediğini belirtir (Deci & Ryan, 2000; 2002). Özbelirleme kuramı daha çok yetişkinlik dönemine odaklansa da çocuk hakları perspektifinden bakıldığında da çocukların da kendileriyle ilgili karar alma ve bu kararları uygulayabilme hakları vardır. Okul ortamlarında çocukların katılım hakkının teslim edilmesi; çocukların psikolojik ihtiyaçları doğrultusunda özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarını karşılayacaktır.

Reggio Emilia Yaklaşımı eğitim programına dayanak oluşturan yaklaşımlardan biridir. Bu yaklaşımda çocuk yetkin, merak eden, bilgisini başkaları ve çevreyle etkileşim içinde üreten bir birey olarak konumlandırılır. Çocuk imajının en güçlü olduğu yaklaşımlardan biri olan Reggio Emilia Yaklaşımı'nda öğretmenler çocuklarla beraber öğrenen kişiler olarak konumlanır. Çocuk katılımının merkeze alındığı öğrenme süreçlerinde çocukların ilgi ve merakları doğrultusunda öğretmen ve çocuk birlikte çalışır ve birlikte öğrenirler. Bu süreç katılımcı bir eylem araştırması felsefesine dayanmaktadır. Birlikte, tesadüfi bir olaydan, bir veya daha fazla çocuğun ortaya koyduğu bir fikirden, bir sorundan veya doğrudan öğretmenler tarafından provakasyon süreciyle başlayabilen projeler üzerinde çalışırlar. Çocukların kendilerini ifade etmeleri ve sorularını keşfetmeleri için *'çocuğun yüz dili'* adı verilen çeşitli ifade yollarıyla çocukların süreçleri desteklenir. Çocuğun yüz dili çocukların kendini ifade etmede sözel ve yazılı dilin dışında başka yollar kullanarak da iletişim kurabilecek farklı sembolik dilleri olduğunu vurgular. Araştırmalarının sonuçlarını ebeveynler ve daha geniş topluluk ile tartışmak için mevcut görsel ekran panellerinde sunabildikleri dökümantasyon süreçleri Reggio Emilia yaklaşımının önemli bileşenlerindendir. Birkaç günden birkaç aya kadar sürebilen projeler, çok küçük çocukların

araştırma yetkinlikleri hakkındaki güncel fikirlere meydan okumaktadır (Mason, 2005; Metin-Aslan, 2017; OECD, 2001; 2006; Simovska, 2004; Şahin, 2016).

Eğitim programına dayanak oluşturan bir başka yaklaşım olan Highscope Yaklaşımı'nda çocukların kendilerinin planlayıp uyguladıkları etkinliklerde daha fazla öğrendikleri anlayışı esas alınmıştır. Bu amaçla etkin öğrenme yaklaşımı ve temel deneyimler rehberliğinde planla-yap-değerlendir etkinlik döngüsü benimsenmiştir. Planla-yap-değerlendir döngüsünde çocuklar bir işi başlatarak neyi nasıl yapacağına bağımsız olarak karar verebilir. Bu süreçte öğretmen ve çocuklar "ortaklar" olarak tanımlanmaktadır. Aile katılımı süreçlerinde de aileler çocukların ortakları olarak süreçte yer alır ve çocukların kendi kendine yetebilen, bağımsız bireyler olmalarına fırsat tanınır (Arıkan, 2016; Atalar, 2017).

İlk olarak mimarlık alanında ortaya çıkan evrensel tasarım, çevresel imkanların ve eğitim ortamlarının tüm bireylerin gereksinimlerini karşılaması gerektiğini ifade eder (Brand ve Dalton, 2012; Conn-Powers, Cross, Traub ve Hutter-Pishgahi 2006; Kara ve Avcı, 2017). Eğitim ortamlarının tüm bireylerin gereksinimlerine hitap etmesi ise Eğitimde Evrensel Tasarım olarak isimlendirilir. Eğitim ortamlarında evrensel tasarımdan bahsedebilmek için öğrenme süreçlerinin "Sunum Çeşitliliği, İfade Çeşitliliği ve Katılım Çeşitliliği" ni içermesi gerektiği ifade edilir (CAST, 2011). Örneğin; materyal çeşitliliğini içeren bir ortamda çocuklar kendi ilgileri doğrultusunda istedikleri materyale erişebilmelidir (Pisha ve Coyne, 2001). Katılım çeşitliği çocukların öğrenme süreçlerinde kendileri için uygun olan farklı yolları tercih edebileceklerini ifade eder. Katılım çeşitliliği katılım hakkıyla yakından ilişkilidir. Katılım hakkı çocukların kendileriyle ilgili her konuda görüşlerini ifade edebilmesinin desteklemesini ifade ettiğinden (Lansdown, Jimerson & Shahroozi, 2014); katılım çeşitliliği çocukların kendi görüşlerini ifade ederken çeşitli yollar kullanmasını (Meyer vd., 2014) desteklemektedir.

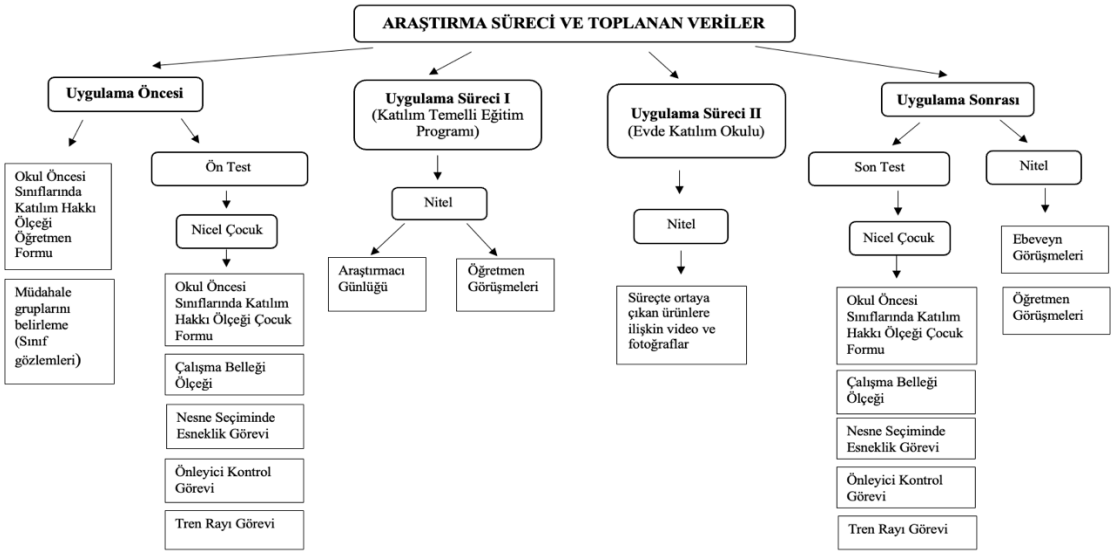
Veri Toplama Süreci

Çocukların dâhil olduğu araştırmalarda, araştırmacı-çocuk ilişkisinin nasıl konumlandırılacağı dikkat edilmesi gereken önemli unsurlardandır. Bu ilişkinin ilk adımı çocuğun araştırmacıyı tanıması ve beraber vakit geçirerek güven duygusunun gelişmesidir. Çocuklarla çalışan araştırmacıların, çocukların yabancı oldukları kişilere kendileriyle ilgili bilgi vermek istemeyeceğini ve gerçek potansiyellerini yansıtamayabileceklerini unutmaması gerekir. Bu nedenle araştırmacılar çocuklarla vakit geçirmeli, buz kırıcı etkinliklerle araştırmacı-çocuk etkileşimini güçlendirmelidir (Sargeant & Harcourt, 2019).

Bu amaçla araştırmacı sınıflarda eğitim gruplarını belirlemek amacıyla yaptığı gözlemler dışında da vakit geçirmiş, araştırmacı-çocuk etkileşimini güçlendirmiştir.

Öntest ve Sontest Verilerinin Toplanması

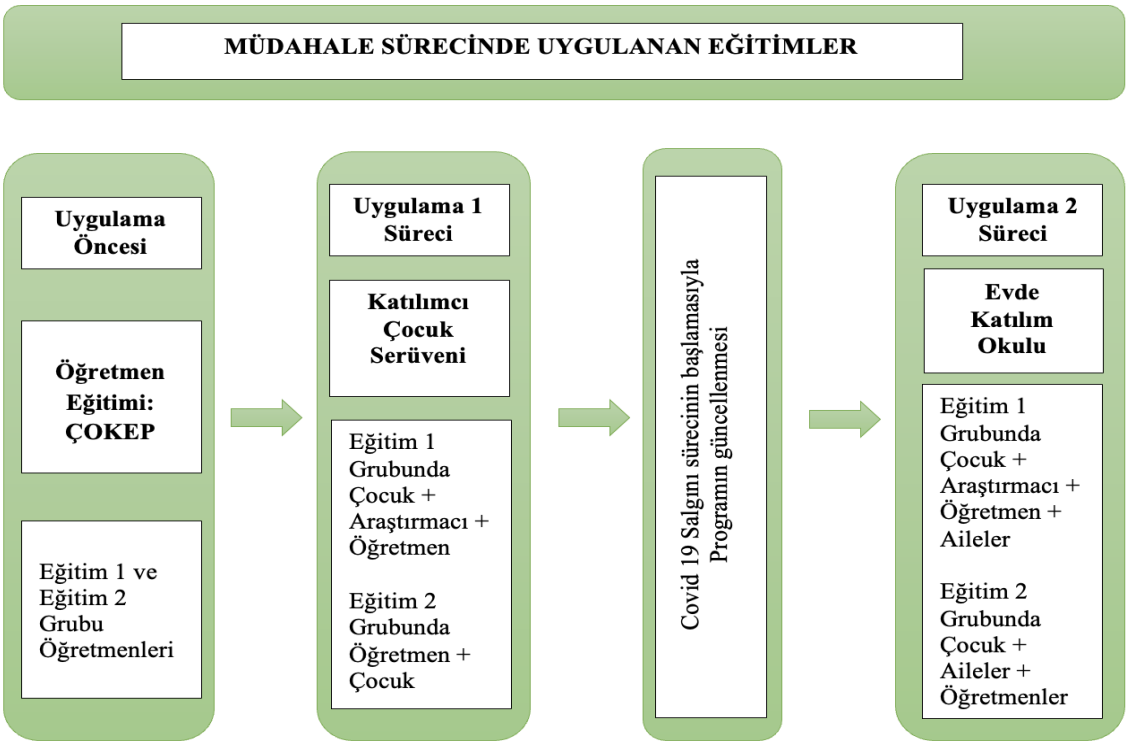
Araştırmacı-çocuk etkileşimi güçlendirildikten sonra nicel veriler de "Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği, Tren Rayı Görevi, Nesne Seçiminde Esneklik Görevi, Çalışma Belleği Ölçeği, Önleyici Kontrol ve Duygu Düzenleme Görevi" ölçekleriyle toplanmıştır. Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği yaklaşık 10-15 dk, Tren Rayı Görevi yaklaşık 20-30 dk, Nesne Seçiminde Esneklik Görevi yaklaşık 10-15 dk, Çalışma Belleği Ölçeği yaklaşık 30-40 dk, Önleyici Kontrol ve Duygu Düzenleme Görevi yaklaşık 25-30 dk sürmektedir. Öntest ölçümleri 6 hafta sürmüş (9.12.2019-17.01.2020), Eğitim 1 ve Eğitim 2 gruplarından 12'şer oturumda toplanmıştır. Öntest ölçümleri tamamlandıktan sonra Katılımcı Çocuk Serüveni'ne geçilmiştir. Katılımcı Çocuk Serüveni 6 hafta sürmüştür. Covid 19 Pandemi sürecinin başlamasıyla okulların kapanacağının açıklanmasının ardından öğretmenlerin altı haftalık deneyimlerini keşfedebilmek amacıyla öğretmen görüşmeleri yapılmıştır. Uzaktan eğitim uygulamalarıyla Evde Katılım Okulu süreci başlamış ve 6 hafta boyunca devam etmiştir. Bu uygulamalar boyunca nitel veri toplama süreci devam etmiştir. Katılımcı Çocuk Serüveni ve Evde Katılım Okulu süreci tamamlandıktan sonra son testler yapılmıştır. Son testler Haziran 2020'de Covid 19 Pandemi kısıtlamalarının bittiği normalleşme sürecinde birçok önlemin alınmasıyla yapılmıştır. Öncelikle çocuklar ve ebeveynlerinin ateşi ölçülmüş, her çocuğa siperlik ve maske verilmiştir. Çocuklar girmeden ailelerin görecekleri şekilde çocukların kullanacakları her materyal dezenfekte edilmiş ve uygulama odası havalandırılmıştır. Araştırmacı maske, eldiven ve siperlik kullanmış, çocuklar ve ailelerinin önünde ateşini ölçmüş ve her çocukla çalışmadan önce maske ve eldivenini yenilemiştir. Sontest ölçümleri 3 hafta sürmüş (15.06.2020-3.07.2020), Eğitim 1 grubunda 9 oturumda, Eğitim 2 gruplarında 6 oturumda toplanmıştır. Sontestler tamamlandıktan sonra ebeveyn görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Şekil 19'da veri toplama sürecine ayrıntılı olarak yer verilmiştir.



Şekil 19. Araştırma süreci ve toplanan veriler

Eğitim Programının Uygulanması

Araştırmanın uygulama süreci Katılımcı Çocuk Serüveni Eğitimi Programı ve Evde Katılım Okulu olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Uygulama sürecinin diagramına Şekil 20'de yer verilmiştir.



Şekil 20. Müdahale sürecinde uygulanan eğitim programlarının akış diagramı

Eğitim programlarının ayrıntılarına Çocuk Katılımı Eğitim Programı (ÇOKEP), Katılımcı Çocuk Serüveni Eğitim Programı ve Evde Katılım Okulu Eğitim Programı başlıklarında yer verilmiştir.

Çocuk Katılımı Eğitim Programı (ÇOKEP)

Koran (2017) tarafından doktora tez çalışması kapsamında geliştirilen Çocuk Katılımı Eğitim Programı'nın (ÇOKEP) amacı okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin katılım hakkı konusunda bilgilendirilmesi ve uygulamalarına nasıl yansıtabileceklerine dair bir farkındalık oluşturmaktır. Çocukluk anlayışı, katılım hakkının tanımı ve nitelikleri, katılım basamaklarını içeren modüllerden oluşan eğitim programı çocuk katılımını temel alan yaklaşımlardan esinlenerek oluşturulmuştur ve bu yaklaşımların uygulanmasına yönelik videolar katılımcılarla paylaşılmaktadır. Eğitim programı 8 modülden oluşmaktadır ve her modül yaklaşık 60 dakika sürmektedir. Programda yer alan her modül için süre, öğrenme hedefleri, modül içeriği, yöntem-teknik ve etkinlikler planlanmıştır. Programın modül içeriklerine Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10
Çocuk Katılımı Eğitim Programı'nın (ÇOKEP) Modülleri

Çocuk Katılımı Eğitim Programı (ÇOKEP)	
1. Modül	Çocukluk Anlayışı- Çocuk Kimdir?
2. Modül	Çocuk Hakları- Çocuğum Haklarımla Varım
3. Modül	Katılım Hakkı- Sus Küçüğün Söz Büyüğün mü?
4. Modül	Katılım Hakkı Niteliklerinin Günlük Eğitim Akışına Uyarlanması- Katılımcı Planlama: Günlük Eğitim Akışı
5. Modül	Katılım Hakkı Niteliklerinin Günlük Eğitim Akışına Uyarlanması- Katılımcı Planlama: Günlük Eğitim Akışı
6. Modül	İlgi Merkezlerinde Çocuğun Katılım Hakkı- Bizim Sınıfımızda Katılım Hakkı Var!: İlgi Merkezleri
7. Modül	Paylaşım / Özel Gün Etkinliklerinde Çocuğun Katılım Hakkı -Katılımcı Kutlamalar
8. Modül	Sınıf Kurallarını ve İşlemlerini Belirlemede Çocuğun Katılım Hakkı- Bizim Sınıfımızda Katılım Hakkı Var!: Sınıf Kuralları ve İşlemler

Katılımcı Çocuk Serüveni Eğitim Programı

Çocukların eğitim süreçlerine katılımlarını arttırmak amacıyla "gönüllü, saygılı, ilgili, kapsayıcı, bilgilendirilmiş ve eğitimle desteklenmiş, güvenli ve riske karşı duyarlı" niteliklerini içeren bir Katılımcı Çocuk Serüveni Eğitim Programı tasarlanmıştır. Bu eğitim programı "Katılım Hakkımı Öğreniyorum" ve "Katıl ve Öğren" olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır.

Katılım Hakkımı Öğreniyorum aşamasında çocukların çocuk haklarını, katılım hakkını ve katılımın niteliklerini öğrenmeleri ve içselleştirmeleri amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle çocukların ve araştırmacının sınıftaki rolleri belirlenmiş, araştırmacı ve çocukların sınıfta eşit haklara ve eşit söz hakkına sahip olduğu vurgulanmıştır. İkinci aşamaya geçmeden önce çocukların öğrenmek istedikleri konuların eğitim sürecini oluşturacağı açıklanmış ve çocuklarla beraber merak ettikleri konuları içine atabilecekleri bir "Merak Kutusu" yapılmıştır. Merak kutusunun nasıl olacağına çocuklarla beraber karar verilmiş ve beraber tasarlanmıştır. Çocukların öğrenmek istedikleri konuları çocuğa özgü yollarla (resim, fotoğraf vb.) tasarlayabilecekleri, öğretmene, araştırmacıya ya da ailelerine bir kâğıda yazdırabilecekleri açıklanmıştır. Çocukların öğrenmek istedikleri konuları merak kutusuna atabilmeleri için merak kutusu çocukların her zaman ulaşabilecekleri bir noktada konumlandırılmıştır. Eğitim süreci boyunca da merak kutusunun aktif kullanımı için çocuklar teşvik edilmiştir.

Çocuk katılımından bahsedebilmek için bütün süreçlerin katılımın niteliklerini içermesi gerekmektedir. Bu nedenle çocukların katılımın niteliklerini içselleştirmesi amaçlanmıştır. Çocuklara sınıflarına bir misafir isteyip istemedikleri sorulmuş ve bir sınıf hayvanı

yapılabileceği fikri ortaya çıkmıştır. Çocuklarla beraber sınıf hayvanı olarak hangi hayvanı seçebilecekleri hakkında konuşulmuş ve çocukların istekleri doğrultusunda iki hayvanda karar kılınmıştır. Bu hayvanların nasıl yapılabileceğine çocuklarla beraber karar verilmiş ve çocuklar istedikleri hayvanın yapımında yer almışlardır. Bu hayvanların sınıftaki haklarının neler olduğu, çocukların, araştırmacının ve öğretmenin sınıf hayvanlarına nasıl davranması gerektiğinden yola çıkılarak hem çocukların hakları hem de katılımın niteliklerini içeren davranışlar vurgulanmıştır.

Katılımcı Çocuk Serüveni'nde değerlendirme sürecinin çocuklarla beraber yürütülmesi hedeflenmiştir. Çocuklar etkinlik sürecini Hart'ın (2005) katılım merdivenine göre değerlendirmiş ve her günün sonunda katılımın hangi basamağında olduklarının dönütünü araştırmacıya vermişlerdir. Hart'ın (2005) çocuk katılımını, sekiz basamaktan oluşan bir merdiven metaforuyla açıkladığı katılım merdiveni modeli, eğitim programına dayanak oluşturan modellerin başında gelir. Merdivenin ilk üç basamağı katılım karşıtı basamaklardır ve çocuklar bu basamaklarda aktif değil, nesne konumundadır. Bu basamaklarda çocuk katılımından söz etmek mümkün değildir. Sonraki basamaklar çocuk katılımını içeren katılım basamakları olarak tanımlanır ve sekizinci basamak ulaşılmak istenen ideal katılım düzeyini ifade etmektedir. Bu amaçla öncelikle katılım merdivenini öğrenmiş, araştırmacının günün sonunda hem etkinlik sürecini hem de katılımcı bir araştırmacı olarak kendini değerlendirmesi sürecinde aktif rol almışlardır. Araştırmacı her etkinlik sonrası hem kendini hem de etkinlik sürecini çocukların gözünden görebilmiş, katılımcı araştırmacı perspektifini çocukların yardımıyla güçlendirme imkânı bulmuştur. Böylece çocukların çocuk katılımını deneyimleyebilmesi için gereken ön öğrenmeleri çocukların aktif olduğu etkinlik süreçleriyle gerçekleştirilmiş ve ikinci aşama olan *"Katıl ve Öğren"* bölümüne geçilmiştir. Bu aşamada çocukların eğitim sürecinde aktif bir katılımcı olmaları sağlanmış, çocukların merak kutusuna attıkları konular üzerinden eğitim programı şekillenmiştir. İkinci aşamanın başında merak kutusundan bir konu çekilmiş, çocukların bu konu hakkındaki fikirleri alınmış, o konu hakkında neleri öğrenmek istedikleri sorulmuş ve nasıl öğrenebilecekleri, nasıl araştırabilecekleri hakkında fikir yürütmüşlerdir. Tablo11'de Katılımcı Çocuk Serüveni Eğitim Programı'nın içeriğine yer verilmiştir. Bu içerik araştırmanın yapıldığı sınıfa özgüdür ve özellikle ikinci aşama sınıftaki çocukların merak ettikleri ve öğrenmek istedikleri konular ışığında belirlenmiştir. Bu nedenle bu program her katılımcı grubu için farklı bir içerikle oluşturulacak dinamik bir programdır. Programın ayrıntılarına EK 8'de yer verilmiştir.

Tablo 11
Katılımcı Çocuk Serüveni Eğitim Programı

Katılımcı Çocuk Serüveni Eğitim Programı	
Katılım Hakkımı Öğreniyorum	Merak kutusu etkinliği
	Çocuk hakları etkinliği
	Çocuk hakları etkinliği 2
	Katılımın nitelikleri: Sınıf hayvanı etkinliği
	Katılım merdiveni etkinliği
	Hangi konularda katılım hakkı Kim karar vermeli? (Aile, öğretmen, çocuk)
Katıl ve Öğren	Yengeçler nasıl yürür etkinliği
	Kemik ve röntgen etkinliği
	Yunuslar ve balinalar nasıl yüzer etkinliği
	Strateji oyunları etkinliği (Mikadonun çöpleri-Tangram)
	Palyaço balıkları ve dalgıç
	Bahçe oyunları
	Taş boyama ve hikâye oluşturma

Evde Katılım Okulu Eğitim Programı

Covid 19 Pandemi sürecinin başlamasıyla eğitim öğretimin bütün kademelerinde uzaktan eğitim sürecine başlanacağı açıklanmıştır. Uzaktan eğitim sürecinin başlanacağının açıklanmasıyla araştırmacı ve tez danışmanı araştırmanın devamına ilişkin bazı etik ikilemler yaşamıştır. Bunlardan ilki, pandemi nedeniyle zorlu dönemlerden geçen ailelerin önceliklerinin neler olduğu ve desteğe ihtiyaçlarının olup olmadığıdır. Bu süreçte öncelikli olarak çocuğun yüksek yararına odaklanılmış ve çocukların gelişimlerinin nasıl daha iyi desteklenebileceğine dair bir planlama süreci düşünülmüştür. Eğitim gruplarındaki öğretmenlerle görüşülmüş, ailelerin evde çocukların gelişimlerini desteklemek için yapabilecekleri konusunda destek talepleri araştırmacıya iletilmiştir. Okul yönetiminin iş birliği yapıp yapmayacağı konusu ise bir diğer ikilemdir. Okul yönetimiyle görüşülmüş ve bu zorlu süreçlerde ailelerin daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları konusunda hemfikir olunarak çalışmanın online olarak devam edilmesi kararı alınmıştır. Bunun üzerine araştırmaya devam etmek isteyip istemeyecekleri öğretmenler aracılığıyla ailelere sorulmuş ve devam etmek istedikleri cevabı alınmıştır. Yaşanan diğer ikilem ailelerin teknoloji okuryazarlığının çevrimiçi bir eğitim sistemini kullanmak için yeterli olup olmadığıdır. Ailelere hangi çevrimiçi platformları kullanabileceklerine dair görüş sorulmuş, bütün ailelerin kullandığı bir sosyal medya platformunda karar kılınmıştır ve ailelerin de gönüllülüğüyle Katılımcı Çocuk Serüveni'ne devam edilmesi kararı alınmıştır. Aileler, hem günlük hayatta hem de etkinlik süreçlerinde çocukların katılım haklarının nasıl teslim edilebileceğiyle ilgili hazırlanan dört modülden oluşan "Evde Katılım Okulu Eğitim

Programı" hakkında bilgilendirilmiştir. Uygulanan modüllerden sonra ailelerin ihtiyaçları kapsamında iki modül daha eklenerek soru-cevap etkinlikleri düzenlenmiştir.

Eğitimin hangi platformda, hangi gün ve saatlerde gerçekleştirileceğine karar verebilmek amacıyla ailelerle iletişime geçilmiştir. Bu iletişim Eğitim 1 grubunda araştırmacı, Eğitim 2 grubunda sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Ailelerin hepsinin ücretsiz fotoğraf ve video paylaşımı sağlayan bir uygulamada hesaplarının olduğu ve diğer platformlarda zorlanacaklarını bildirmeleri üzerine eğitimin ücretsiz fotoğraf ve video paylaşımı sağlayan bu uygulama üzerinden yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmacı "Evde Katılım Okulu" isimli gizli bir hesap açmış, Eğitim 1 ve Eğitim 2 grubundaki ailelerle canlı yayınlar, Ig tv yayınları ve haber akışında paylaşılan gönderiler ve gönderilerin altına yapılan yorumlar üzerinden etkileşim sağlanmıştır. Canlı yayınlar üzerinden eğitim modülleri gerçekleştirilmiş, aileler sormak istedikleri soruları, canlı yayın öncesinde mesaj ya da yorumlarla, canlı yayın esnasındaysa yorum yazarak sorabilmişlerdir. Her canlı yayın videosu, canlı yayının bitiminde Ig tv videosu olarak sayfaya yüklenmiştir. Böylece canlı yayına katılamayan aileler eğitim videolarını daha sonra izleme imkânı bulmuşlardır. Bilgi notları da bu hesap üzerinden haber akışında paylaşılan gönderilerle ailelere ulaşmıştır. Gönderilerde bilgi notu olarak katılımın nitelikleri belirli aralıklarla paylaşılmıştır. Programın ayrıntılarına EK 9'da, Örnek bir gönderinin içeriğine ise EK 10'da yer verilmiştir. Tablo 12'de Evde Katılım Okulu Eğitim Programının modül içeriklerine yer verilmiştir.

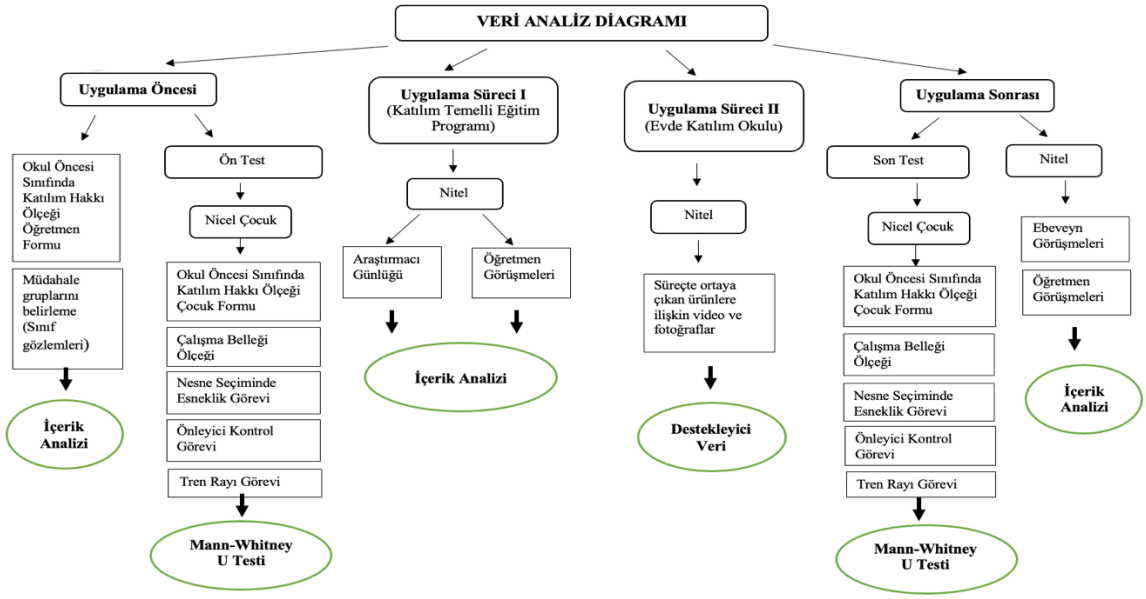
Tablo 12
Evde Katılım Okulu Eğitim Programı

Evde Katılım Okulu Eğitim Programı İçeriği	
Modül 1	Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Çocuk Hakları
Modül 2	Katılım Hakkı ve Katılımın Nitelikleri
Modül 3	Çocuk Katılımı Neden Önemli?
Modül 4	Hart'ın Katılım Merdiveni
Modül 5	Etkinliklerde Çocuk Katılımı: Soru-Cevap Etkinliği
Modül 6	Çocuk Katılımına Bütünsel Yaklaşım: Sorularla Çocuk Katılımı

Modüler eğitim süreci tamamlandıktan sonra ailelerin çocuklarıyla "Evde Katılım Okulu" serüvenlerinin ilerleyişi Eğitim 1 grubu için araştırmacı tarafından, Eğitim 2 grubu için sınıf öğretmenleri tarafından anlık mesajlaşma uygulamasındaki sınıf grupları üzerinden desteklenmiştir.

Verilerin Analizi

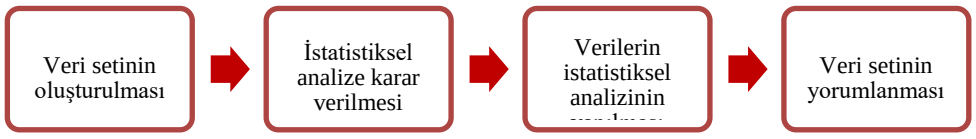
Bu başlık altında nitel ve nicel verilerin yorumlanmasında kullanılan analiz yöntemleriyle ilgili bilgi verilecektir.



Şekil 21. Veri analiz diyagramı

Nicel Verilerin Analizi

Nicel veri analizi, toplanan verilerin düzenlenmesi gibi basit işlemlerden başlayıp karmaşık istatistiksel analizlere kadar uzanan geniş bir süreçtir (Robson, 2017, s. 473). Bu süreçte Eğitim 1 ve Eğitim 2 gruplarından toplanan "Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği, Nesne Seçiminde Esneklik Görevi, Çalışma Belleği Ölçeği, Önleyici Kontrol ve Duygu Düzenleme Görevi ve Tren Rayı Görevi" ön test ve son test puanlarının veri setleri oluşturulmuştur.



Şekil 22. Nicel verilerin analizi

Katılımcıların ön test son test puan farklılaşmalarını değerlendirmek üzere Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U testi eşleştirilmemiş ikili grup t testinin parametrik olmayan eşdeğeridir (Robson, 2017, s. 519) ve bağımsız gruplara ait puanların dağılımının benzer iki evren dağılımından gelip gelmediğine karar vermede yardımcı olur (Shavelson,

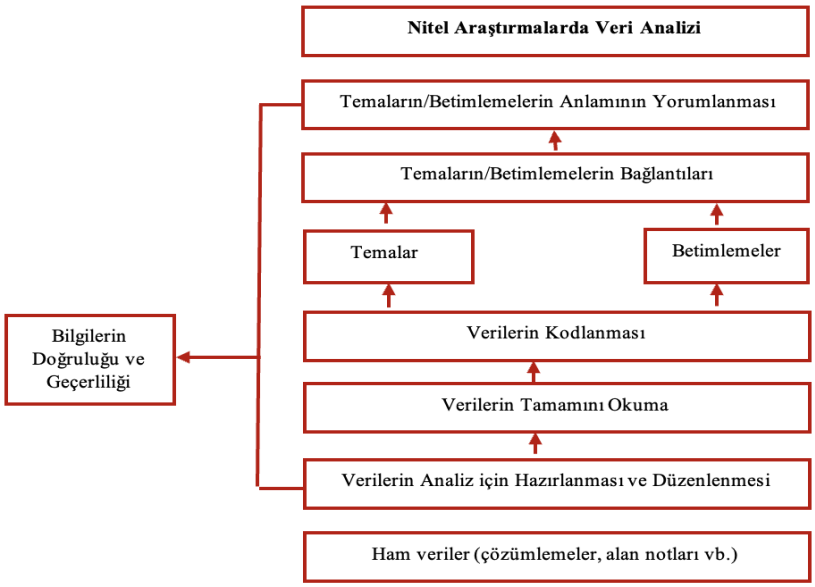
2016, s. 636). Ölçümler için normallik varsayımının test edilmesinde incelenen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olmadığı görülmektedir. Normallik varsayımının bir ölçüsü olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olmasının kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner & Barrett, 2004, s.50). Test varyanslarının homojenliği yani Levene homojenlik testine ait dağılım incelendiğinde Levene İstatistiği p>,05'e göre puan dağılımına ait test varyanslarının homojen dağılmadığı yani homojenlik varsayımının sağlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçümlere ait elde edilen puan dağılımının sürekli veri olduğu ve eşit aralıklı ölçek düzeyinde olduğu görülmektedir. İki örneklemin (grup) birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenlerin aralık veya oran ölçek düzeyinde ölçülmüş olması, normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanması parametrik test varsayımlarını karşılamaktadır. Grup sayıları kimilerine göre 30 ve kimilerine göre 15'in altına düştüğünde puanların normal dağıldığını varsaymak güçtür. Bununla birlikte küçük gruplu deneysel çalışmalar yapan araştırmacıların, topladıkları verilerin dağılımlarının uygun olması durumunda parametrik istatistikleri kullandıkları görülmektedir (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007, s. 152-161). Bu bağlamda yapılan ölçümlerde parametrik test varsayımlarından normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanmadığı bir grupta yer alan örneklem sayısının 15 altında olmasından dolayı karşılaştırma analizlerinde nonparametrik istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi insanların söylemlerini, davranışlarını araştırmacının perspektifinden aktarmayı içeren karmaşık bir süreçtir (Merriam, 2015, s.167-168). Araştırmacılar kendi bakış açıları ve amaçları doğrultusunda farklı analiz yöntemlerini benimseyebilirler. Bunlardan biri olan içerik analizi, araştırmacının elde ettiği verilerin içeriğini resmedebilmesi için verilerin içeriğinin detaylı bir şekilde incelenmesi ve keşfedilmesi sürecidir (Glesne, 2015, s. 256; Neuman, 2010, s. 466). Veri analiz sürecinin ilk basamağı verilerin yazılı dökümünün yapılması, verilerin düzenlenmesi ve sınıflanması ile başlar. Bu amaçla; gözlem notları, öğretmen ve ebeveyn görüşme kayıtları yazılı hale getirilmiştir. İkinci basamakta gözlem notları, öğretmen ve ebeveyn görüşme kayıtları ve araştırmacı günlüğünün tamamı okunmuş, verilerin içeriği derinlemesine analiz edilmiştir. Üçüncü basamakta veriler kodlanmaya başlanmış ve kodlanan veriler kategoriler içine yerleştirilmiştir. Dördüncü basamakta kod ve kategoriler bir araya getirilerek temalar

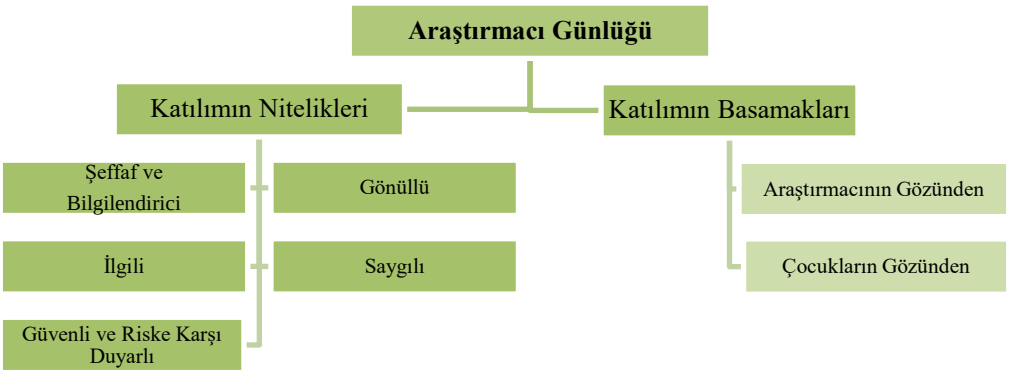
oluşturulmuştur. Temalar, bireylerden elde edilmiş çoklu perspektifler sunar. Beşinci basamakta belirlenen bu temaların ve betimlemelerin nasıl sunulacağı ile ilgili bağlantılar oluşturulmuştur. Son basamakta ise elde edilen temaların yorumlaması gerçekleştirilmiştir.



Şekil 23. Nitel araştırmalarda veri analizi Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap'dan alınmıştır.

Nitel verilerin analiz yaklaşımıyla ilgili ayrıntılara *"Katılımcı Çocuk Serüveni Deneyimlerine İlişkin Nitel Veri Analizi, Katılımcı Çocuk Serüvenine İlişkin Öğretmen Görüşleri Nitel Veri Analizi, Evde Katılım Okuluna İlişkin Aile Görüşleri Nitel Veri Analizi, Evde Katılım Okuluna İlişkin Öğretmen Görüşleri Nitel Veri Analizi"* alt başlıkları halinde aşağıda yer almaktadır.

Katılımcı Çocuk Serüveni Deneyimlerine İlişkin Nitel Veri Analizi: Katılımcı çocuk serüvenine ilişkin nitel veriler, araştırmacı günlüğü ile elde edilmiştir. Her eğitim gününden sonra tutulan araştırmacı günlüğünün içeriği katılım basamağı ve katılımın nitelikleri olarak iki boyutta incelenmiştir.



Şekil 24. Katılımcı çocuk serüveni

Katılımcı Çocuk Serüvenine İlişkin Öğretmen Görüşleri Nitel Veri Analizi: Katılımcı Çocuk Serüvenine ilişkin öğretmen görüşleri ikinci alt amaç doğrultusunda incelenmiştir. Veriler tümevarımsal yaklaşımla içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Öncelikle kodlar oluşturulmuş, kodların ortak özelliklerine göre de kategori ve temalar elde edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri "Çocuk Katılımı Açısından, Çocuk Açısından, Program Açısından, Öğretmen açısından, Sınıf Yönetimi Açısından ve Aile Açısından" kategorilerinde ele alınmıştır.



Şekil 25. Çocuk katılımı konusunda öğretmen görüşleri teması

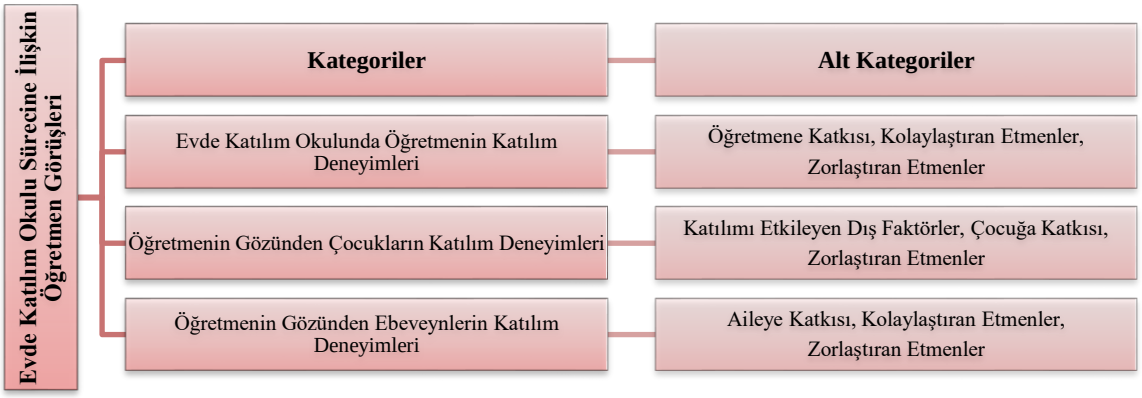
Evde Katılım Okuluna İlişkin Aile Görüşleri Nitel Verilerin Analizi; Evde Katılım Okuluna ilişkin ebeveyn görüşmeleri de üçüncü alt amaç doğrultusunda incelenmiştir. Veriler tümevarımsal bir yaklaşımla incelenmiş ve içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Görüşme kayıtları ayrıntılı olarak incelenmiş ve kodlar oluşturulmuş, oluşturulan kodlardan kategori ve temalar elde edilmiştir. Ailelerin Evde Katılım Okulu sürecine yönelik görüşleri "Evde Katılım Okulunda Çocuk, Evde Katılım Okulunda Aile ve Evde Katılım Okulu Uygulama

Süreci" olmak üzere üç kategori altında incelenmiştir. Şekil 26'da kategori ve alt kategorilere yer verilmiştir.



Şekil 26. Evde Katılım Okulu aile görüşleri teması

Evde Katılım Okuluna İlişkin Öğretmen Görüşleri Nitel Veri Analizi; Evde Katılım Okulu'na ilişkin öğretmen görüşleri üçüncü alt amaç doğrultusunda incelenmiştir. Veriler tümevarımsal yaklaşımla içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Öncelikle kodlar oluşturulmuş, kodların ortak özelliklerine göre de kategori ve temalar elde edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri "Evde Katılım Okulunda Öğretmenin Katılım Deneyimleri, Öğretmenin Gözünden Çocukların Katılım Deneyimleri, Öğretmenin Gözünden Ebeveynlerin Katılım Deneyimleri" kategorilerinde ele alınmıştır. Şekil 27'de kategori ve alt kategorilere yer verilmiştir.



Şekil 27. Evde Katılım Okulu sürecine ilişkin öğretmen görüşleri

Karma Araştırmalarda Geçerlik/Meşruluk

Nitel ve nicel verilerin bütünleştirilmesi sürecini içeren karma araştırma yöntemlerinde geçerlik süreçleri hem nitel verilerin hem de nicel verilerin geçerliliğin sağlanmasını gerektirmektedir. Ancak karma yöntemler için tanımlanan başka geçerlik türleri de mevcuttur. Bu çalışmada Onwuegbuzie ve Johnson (2006) tarafından karma yöntem araştırmaları için tanımlanan geçerlik türleri kullanılmıştır. Söz konusu geçerlik türleri "iç-dış geçerlik, eş ölçülebilir karma geçerlik, zayıf yönleri azaltma geçerliği, sıralı geçerlik, dönüşüm geçerliği ve çoklu geçerlik" türleridir.

Karma araştırmalarda tanımlanan ilk geçerlik türü olan iç-dış geçerlik; araştırmacının katılımcıların görüşlerine nesnel bir bakış açısıyla yaklaşması gerektiğini ifade etmektedir. Bu araştırmanın amacı katılım temelli erken çocukluk programının yürütücü işlev ve üstbilişsel becerilere etkisini incelemektir. Bu amaç, katılım anlayışının düşük olduğu sınıflarda çalışma ihtiyacını gerekli kılmıştır. Bu nedenle katılımcıların durumlarını öznel ve nesnel boyutlarıyla doğru şekilde anlamak, kullanmak ve sunmak için katılım anlayışının düşük olduğu sınıflar çalışmaya dahil edilmiştir. Bu süreçte çalışma grubunu belirlemek için 27 okul öncesi öğretmeni çalışmaya davet edilmiş ve bu öğretmenler Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği Öğretmen Formunu doldurmuşlardır. Ölçek uygulamasında katılım anlayışı düşük olduğu belirlenen 11 öğretmenin sınıflarında yapılandırılmamış gözlemler gerçekleştirilmiştir. Bu gözlemlerin amacı öğretmenin Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği Öğretmen Formundan elde edilen verilerle sınıf içi uygulamaları arasındaki tutarlılığı tespit etmektir. Gözlemlerin sonucunda yedi aday sınıf belirlenmiş ve aday sınıfların özellikleri tez danışmanıyla tartışılmıştır. Aday sayısı beşe düşürülmüş (cinsiyet dağılımı ve katılımın boyutlarına göre oluşan farklılıklar nedeniyle) bu sınıflarda çocuk katılımı konusunda başka bir uzman tarafından da bağımsız gözlemler yapılmıştır. Bağımsız gözlemcinin elde ettiği veriler, araştırmacının elde ettiği veriler ve tez danışmanının görüşleriyle ortaklaşa oluşan beş sınıf araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen sınıfların özelliklerine çalışma grubu başlığında yer verilmiştir.

Eş ölçülebilir karma geçerlik; nitel ve nicel veriler arasında geçiş yapma becerisini, çoklu bakış açıları yansıtabilmesini ve üzerinde çalıştığı konuya daha geniş bir açıdan bakabilmeyi ifade eder. Aynı zamanda çalışılan olgunun açıklanmasında ve yorumlanmasına yardım eden bakış açılarını gerektirmektedir. Araştırma amacı ve alt amaçları doğrultusunda nitel ve nicel verilerin organizasyonu, analizi, birbirini destekler şekilde sunulması ve tartışılması süreçleri gerçekleştirilmiş, bu süreçte danışmanın karma yöntem araştırmalarının

paradigması çerçevesinde kalma yönünde araştırmacıyı yönlendirmesi söz konusu olmuştur. Bu amaca hizmet etmek amacıyla pandemi sürecinin başlamasıyla nitel ve nicel verilerin güçlerini kaybetmeyecek şekilde çevrimiçi ortamda sürdürülmesine ilişkin önlemler de bu kapsamda alınmıştır.

Zayıf yönleri azaltma geçerliği; bir araştırma yönteminin güçlü olmayan yanını diğer yaklaşımın güçlü yanıyla desteklemeyi ifade eder. Karma yöntemlerde araştırmacı nicel ve nitel yaklaşımların zayıf ve güçlü yönlerini birbirini destekleyecek şekilde kullanmalıdır. Bu araştırmada, Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği ile çocukların katılım deneyimleriyle ilgili veri toplanmıştır. Ancak çocukların katılım deneyimlerinin uygulama süreci boyunca resmedilebilmesi nitel verilerle mümkündür. Bu nedenle nitel ve nicel veriler birbirini güçlendirecek şekilde kullanılmıştır. Çoklu veri toplama araçlarının kullanılması; veri toplama araçlarının zayıflıklarını, birçok veri toplama aracını bir arada kullanma yoluyla giderme anlayışından kaynaklanmıştır.

Sıralı geçerlik; araştırmada nitel ve nicel aşamaların gerçekleştirme basamağının araştırmanın bulgularını etkileme durumunu ifade etmektedir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları uygulama sürecinde uygulanma önceliğinde birbirinden etkilenmeyecek şekilde belirlenmiştir.

Dönüşüm geçerliği verilerin bir bölümünün dönüştürülmesiyle mümkündür. Bu dönüşüm nitel verileri nicelleştirme, nicel verileri ise nitelleştirme sürecini olarak ifade edilmektedir. Veri analizi sürecinde nitel verilerde katılım süreçlerinin nicelleştirme işlemleri kontrol listeleriyle yapılmıştır. Gözlem prosedürlerinden elde edilen veriler ise nicel verinin nitelleştirilmesine (örneğin, kategorilerin, temaların oluşturulması) sağlanmıştır. Bu araştırma için elde edilen verilerin bir kısmı nicelleştirilerek veya nitelleştirilerek doğru dönüşümler yapıldığı ve bu dönüşümlerin sonuçlarının anlamlı meta çıkarımlarla birleştirildiği varsayılabilir. Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği'nin son sorusu olan "Peki sizin sınıfınızda çocuklar neye karar verebiliyor?" sorusu katılım ile ilgili uygulamaların kendi sınıflarında gerçekleşme durumu ile ilgili açık uçlu şekilde sorularak çocukların görüşlerine başvurmaktadır. Bu çalışmada da bu soru kullanılmış ve çocukların görüşleri alınmış kategoriler ve kodlar halinde araştırma bulguları arasında yer verilmiştir.

Karma araştırmalardaki bir diğer geçerlik türü ise çoklu geçerliktir. Karma yöntem araştırmaları hem nitel hem de nicel verilere dair geçerlik stratejilerini kullanmalıdır. Nicel ve nitel yaklaşımlarda araştırmacıların geçerliği sağlamak için izleyecekleri yollar aynı değildir ancak her iki yaklaşımda da geçerlik kavramı verilerin, bulguların ve yorumların niteliğinin kontrol edilmesi anlamına gelmektedir (Creswell & Plano-Clark, 2020, s. 226).

Karma yöntem araştırmalarında, araştırmanın hem nicel hem de nitel geçerliğin sağlanması üzerine tasarlanması ve uygulanması büyük bir önem taşımaktadır. Bu nedenle nicel veriler, "Nicel Verilerin İç ve Dış Geçerliği", nitel veriler ise "Nitel Verilerin İnandırıcılığı ve Aktarılabilirliği" başlıkları altında incelenecektir.

Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği-İnandırıcılığı ve Aktarılabilirliği

Nitel araştırmalarda, araştırmacının ve katılımcıların açıklamalarının doğru, güvenilir ve inandırıcı olup olmadığını belirlemek için geçerlik kavramı kullanılır. Nitel geçerlik, araştırmacının analiz süreçleri ve dış uzman incelemeleriyle elde ettiği bilgilerin doğru olup olmadığını değerlendirme anlamına gelir ve bu sürecin etik bir biçimde uygulanmasını gerektirir. Güvenirlik kavramı ise verilerden elde edilen kod ve kategorilerde başka bir alan uzmanı ya da araştırmacının verileri incelemesi sonucunda fikir birliğine varılması sürecini ifade eder (Creswell & Plano-Clark, 2020, s. 227; Merriam, 2015, s. 199). Ancak nitel araştırmalarda geçerli ve güvenir veriler üretme kaygısı, nitel araştırmaların doğasına uygun olan başka kavramlarla anılmaktadır. Nitel araştırmalarda inanılırlık kavramı iç geçerlik kavramına, aktarılabilirlik dış geçerlik kavramına, güvenirlik ve doğrulanabilirlik kavramı güvenilirlik ve nesnellik kavramları da kullanılmaktadır (Merriam, 2015, s. 201). Bu araştırmada bu kavramlara beraber yer verilecektir.

Nitel araştırmalarda "Üçgenleme/çeşitleme (veri üçgenlemesi, yöntem üçgenlemesi, araştırmacı üçgenlemesi), katılımcı dönütü, akran değerlendirmesi, olumsuz durum örneklemesi…" gibi farklı geçerlik stratejileri tanımlanmıştır (Christensen, Johnson & Turner, 2015; s. 405; Creswell, 2014; s. 202-204; Creswell & Plano-Clark, 2020, s. 228; Johnson & Christensen, 2014, s. 266; Merriam, 2015, s. 206). Nitel araştırmalarda, araştırmacı önyargılarının olabileceği ve bu önyargıların araştırma raporlaması sürecini etkileyebileceği kaygısı vardır. Bu önyargıların etkisini azaltmak için kullanılan geçerlik stratejilerinden biri "olumsuz durum örneklemesi" dir. Olumsuz durum örneklemesi araştırmacıların savundukları duruma dair olumsuz örnekler içeren bulguları raporlaması sürecidir (Johnson & Christensen, 2014, s. 265). Bu araştırmada her uygulama gününün sonunda çocukların günü katılım basamaklarına göre değerlendirmeleri istenmiştir. Ancak araştırmacının değerlendirmesi ve çocukların değerlendirmesinin birbirinden farklı olduğu durumların varlığı da raporlanmıştır. Ayrıca araştırmacının, Eğitim 1 grubunun öğretmeninin geçmişteki gözlemlenen katılım anlayışı ve katılım karşıtı uygulamaları nedeniyle müdahale sürecinde katılım temelli eğitim programına direnç göstereceğine ilişkin

önyargısı bulunmaktaydı. Ancak müdahale süreci boyunca araştırmacının gözlemleri, programın uygulanması sürecinde her uygulama gününden sonra öğretmenle yapılan birebir görüşmeler ve çocukların uygulamaya yönelik geri bildirimleri araştırmacı günlüğüne kaydedilmiştir. Günlüklere kaydedilen bu bilgiler süreç içerisinde bilgiye dayalı karar alma süreci yani yansıtıcı düşünme aracılığıyla değerlendirilmiştir. Mevcut önyargıların uygulama sürecini tehdit edecek bir gerçeklik içermediğine karar verilmiştir.

Nitel araştırmalarda kullanılan bir başka geçerlik stratejisi ise Üçleme/Üçgenleme stratejisidir. Bu stratejide çoklu süreçlerin ve kaynakların kullanılması raporlanır. Üçgenleme; veri üçgenlemesi, yöntem üçgenlemesi, araştırmacı üçgenlemesi şeklinde olabilir. Veri üçgenlemesi; araştırmak istenen konuya dair çoklu verilerin kullanılmasıdır (Johnson & Christensen, 2014, s. 265). Bu araştırmada veri üçgenlemesi amacıyla, çocuk katılımı konusunda çocuklardan "Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği" ile veri toplanmış, araştırmacı günlüğü ve çocukların değerlendirmeleri ile de süreç içerisinde veri toplanmıştır. Buna ek olarak çocukların karar alma süreçlerine katılımlarıyla ilgili değişimlerini incelemek için araştırmacının başında ve sonunda Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği'nin ek sorusu olarak çocuklara "Peki sizin sınıfınızda çocuklar nelere karar verebiliyor?" görüşme sorusu sorulmuştur.

Araştırmacı üçgenlemesi ise veri toplama, analiz etme ve yorumlamada birden çok araştırmacının/gözlemcinin kullanımıdır. Bu strateji araştırmanın katılımcılarının davranışları ve mevcut durumlarını tanımlamak ve kaydetmek için kullanılabilir (Johnson & Christensen, 2014, s. 266). Araştırmada eğitim gruplarının belirlenmesi için araştırmacı üçgenlemesi kullanılmıştır. Araştırmacı dışında çocuk katılımı konusunda uzman bir araştırmacı da aday olarak belirlenen tüm sınıflarda gözlem yapmıştır.

Uygulama sürecinde tutulan araştırmacı günlüğü, araştırmacının kendi yazdığı alan notlarını içerdiğinden, bu verilerin analizinde yanlılık ve öznellik sorunlarının oluşmasını engellemek amacıyla verilerin %20'si aynı uzman araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerle ve ebeveynlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin bir kısmı (üç gözlem notu, üç görüşme kaydı) uzman araştırmacı tarafından incelenmiş, tema ve kategorileri araştırmacı tarafından belirlenmiş ve bağımsız bir araştırmacı tarafından kategori ve alt kategorilerin kontrolü sağlanmıştır. Görüş ayrılığı olan noktalarda tez danışmanının görüşlerine başvurulmuş ve uzlaşma yoluna gidilmiştir. Değerlendirme sonucunda çıkan sonuçlar Güvenirlik = Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı formülü (Miles & Huberman, 2015) kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan güvenirlik çalışmasının

sonucunda araştırmanın genel güvenirliği %96 olarak saptanmıştır (Güvenirlik:188/196= %96).

Nicel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın sonuçlarından elde edilen çıkarımların doğrululuğu ya da gerçekliğine geçerlik denilmektedir (Christensen, Johnson & Turner, 2014, s. 182). Nicel araştırmalarda geçerlik kavramı iç geçerlik ve dış geçerlik olarak ele alınmaktadır. Creswell ve Plano-Clark'a göre iç geçerlik; "*Araştırmacının değişkenler arasında var olan sebep sonuç ilişkisine ne ölçüde ulaştığı ile ilgilidir.*" (2020, s. 226). Bu sebep sonuç ilişkisini açıklamak için kontrol edilmesi gereken iç geçerliğe yönelik tehdit türleri alanyazında tanımlanmaktadır. Bunlar; *"katılımcıların seçimi, olgunlaşma, seçim yöntemi, katılımcı kaybı, deneysel işlemin yaygınlaşması, deneysel işleme tepki (küskünlük/demoralizasyon), rekabet, ölçme durumları ve ölçme aracı"* şeklinde sıralanabilir (Creswell, 2014, s. 174; Creswell & Plano-Clark, 2020, s. 227; Franken & Wollen, 2006; Johnson & Christensen, 2014, s. 245; Robson, 2017, s.102).

Katılımcıların seçimi; araştırmaya süreci etkileyebilecek düzeyde farklılığı olan grupların dâhil edilmesini ifade etmektedir. Eğitim ve kontrol gruplarının belirlenmesi sürecinde çocuk katılımı anlayışının düşük olduğu sınıflar Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği Öğretmen Formu ve sınıf gözlemleriyle belirlenmiştir. Gözlemler araştırmacı ve çocuk katılımı konusunda bir alan uzmanı tarafından gerçekleştirilerek belirlenen sınıflarda çocuk katılımı anlayışının düşük olduğu teyit edilmiştir. Ön test ölçümleri Eğitim 1 ve Eğitim 2 gruplarına yapıldıktan sonra grupların ön test puanları arasında bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu nedenle katılımcı seçimi yanlılığından söz etmek mümkün değildir.

Olgunlaşma etkisi; Nicel verilerin iç geçerliğini tehdit edebilecek olgunlaşma etkisine karşılık bu araştırmanın uygulama sürecinin bir eğitim-öğretim döneminde tamamlanmıştır. Olgunlaşma etkisinin deney üzerindeki etkisini azaltmak için temel önlem olarak hiçbir müdahalenin yapılmadığı bir kontrol grubu çalışmaya dâhil edilmiş ancak pandemi döneminin başlamasıyla kontrol grubu kaybedilmiştir. İç geçerliği tehdit edebilecek olan dış etmenlerden biri verilecek eğitime müdahale ve kontrol gruplarının daha önce dâhil olmuş olmasıdır. Ancak çalışmaya dâhil olan katılımcıların daha önce çocuk katılımı ile ilgili herhangi bir eğitime katılmamış olmalarına dikkat edilerek iç geçerliği tehdit edebilecek olan dış etmenler kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

Katılımcı kaybı; araştırmalarda katılımcılar müdahale aşamasında farklı nedenlerle araştırmadan çekilebilirler. Araştırmacılar bu tehdit durumuna karşı daha büyük katılımcı sayılarıyla çalışabilirler. Bu araştırmada katılımcı sayısı Eğitim 2 grubunun dahil edilmesiyle arttırılmıştır. Ancak araştırma süresince Covid 19 Pandemi süreci dolayısıyla kontrol grubu araştırmadan çekilmiş ve katılımcı kaybı yaşanmıştır. Eğitim 2 grubu öğretmenleri arasında yer alan Rumeysa Öğretmen'in sınıfındaki çocuklar ve ailelerinin uzaktan eğitim sürecinde aktif rol almaması ve Evde Katılım Okulu online eğitimlerine katılmamaları nedeniyle de katılımcı kaybı yaşanmıştır.

Deneysel işlemin yaygınlaşması, kontrol ve deney grubundaki katılımcıların birbiriyle iletişim halinde olmayacak şekilde seçilmesini içermektedir. Kontrol grubunu belirlenmesi aşamasında, eğitim gruplarıyla iletişimde olmayan ve benzer özelliklere sahip bir bağımsız anaokulu arayışına girilmiştir. İstenen özelliklerde bir okul öncesi sınıfı çalışmaya dâhil edilmiştir. Eğitim gruplarının öğretmenleri beraber ÇOKEP'e katılmış ve aynı okulda görev yapmaktadırlar. Eğitim 2 grubunun, araştırmacının eğitim sürecini yürüttüğü Eğitim 1 grubundan etkilenmesi deneysel işlemin yaygınlaşmasını tehdit eden bir unsur değildir. Aksine çocuk katılımı konusunda bir uzmandan süreç içinde destek almaları araştırmanın amacına hizmet etmektedir.

Dış geçerlik; araştırmadan elde edilen sonuçların daha geniş bir gruba genellenebilirliğini ifade eder (Creswell & Plano-Clark, 2020, s. 227). Dış geçerliği tehdit edebilecek bazı unsurlar alanyazında tanımlanmıştır. Bunlar; "Seçim yöntemi ve deneysel işlem arasında etkileşim, Deney ortamı ve deneysel işlem arasında etkileşim, Katılımcı geçmişi ve deneysel işlem arasında etkileşim" şeklinde tanımlanabilir (Creswell, 2014, s. 176).

Seçim yöntemi ve deneysel işlem arasındaki etkileşim; yapılan müdahale sonucunda ortaya çıkan etkinin katılımcıların bazı özelliklerinden dolayı ortaya çıkmış olabileceğini ifade eder. Aynı müdahale, bu özelliklere sahip olmayan katılımcılara uygulandığında aynı etkiyi gösteremeyebilir (Creswell, 2014, s. 176). Bu araştırmada eğitim grupları ortaya çıkacak etkinin nedeni olabilecek herhangi bir özellikleri nedeniyle seçilmemiş, dolayısıyla dış geçerliği tehdit edebilecek bu unsur söz konusu değildir.

Deney ortamı ve deneysel işlem arasında etkileşim; Katılımcıların bulunduğu müdahale ortamında farklı ortamlara araştırmanın genellenemeyeceği ile ilgilidir (Creswell, 2014, s. 176). Bu araştırmada çocuklar doğal ortamları olan okullarında ve evlerinde araştırmaya katılmışlardır. Bu nedenle dış geçerliği tehdit edebilecek bu unsur söz konusu değildir.

Katılımcı geçmişi ve deneysel işlem arasında etkileşim; araştırmacının yapılan müdahaleyi başka bir zaman diliminde tekrarladığında aynı etkinin oluşmasını ifade eder (Creswell,

2014, s. 176). Çocuk katılımı odaklı eğitimler mevcut katılımcıların ilgi ve istekleri doğrultusunda şekillenmektedir. Ancak çocuklar katılım odaklı eğitimlerde sürecin aktif katılımcıları olmaları nedeniyle dış geçerliği tehdit edebilecek bu unsur söz konusu değildir. Bu çalışmada hem nitel veriler hem de nicel veriler için alınan önlemlerle bulguların geçerlik ve güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bir sonraki bölümde bulgular başlığı altında verilerin analizine yer verilecektir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde bulgular araştırmanın alt amaçlarına göre gruplanarak 4 boyutta sunulmuştur.

1. Çocuk katılımına ilişkin araştırmacının ve öğretmenlerin deneyimlerine ilişkin bulgular;
   1.1. Eğitim 1 grubunda araştırmacının katılım deneyimlerine ilişkin bulgular,
   1.2. Öğretmenlerin çocuk katılımı deneyimlerine ilişkin bulgular,
2. Evde Katılım Okulu sürecinde ebeveynlerin ve öğretmenlerin katılım deneyimlerine ilişkin bulgular;
   2.1. Evde Katılım Okulu sürecinde ebeveynlerin çocuk katılımı deneyimlerine ilişkin bulgular,
   2.2. Evde Katılım Okulu sürecinde öğretmenlerin çocuk katılımı deneyimlerine ilişkin bulgular,
3. Çocukların katılım deneyimine ilişkin bulgular;
   3.1. Çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği öntest ve sontest puanlarına ilişkin bulgular,
   3.2. Çocukların katılım deneyimlerine ilişkin nitel bulgular,
4. Çocukların yürütücü işlev becerilerine ilişkin bulgular
   4.1. Çocukların çalışma belleği puanlarına ilişkin bulgular;
   4.2. Çocukların bilişsel esneklik puanlarına ilişkin bulgular
   4.3. Çocukların önleyici kontrol ve duygu düzenleme puanlarına ilişkin bulgular
5. Çocukların üstbilişsel beceri puanlarına ilişkin bulgular

Araştırmacının ve Öğretmenlerin Katılım Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Çocuk katılımına ilişkin bulgular, araştırmacının katılım deneyimlerine ilişkin bulgular ve öğretmenlerin katılım deneyimlerine ilişkin bulgular, olmak üzere 2 başlıkta ele alınmıştır.

Eğitim 1 Grubunda Araştırmacının Katılım Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmacı tarafından her uygulama gününün akşamında araştırmacı günlüğü yazılmıştır. Araştırmacı günlüğünde; çocukların hangi etkinlikleri yapmak istedikleri, tepkileri, talepleri, etkinliklerin nasıl yapıldığı, çocukların süreçteki ilerlemeleri, öğretmenin süreçteki rolü ve ilerlemesi, çocukların etkinlikleri değerlendirmeleri ve araştırmacının gözlemleri yer almıştır. Araştırmacı günlüğünde yer alan ifadeler hem katılımın niteliği açısından hem de katılım basamakları açısından değerlendirilmiştir. Katılım basamaklarında hem araştırmacının hem de çocukların değerlendirmelerine yer verilmiştir.

Tablo 13

Eğitim 1 Grubuna 6 Hafta Boyunca Uygulanan Katılımcı Çocuk Serüveni Eğitim Programı Etkinliklerinde Katılımın Nitelikleri ve Basamakları

	Etkinliğin Adı	Katılımın Nitelikleri	Katılım Düzeyi	
			Araştırmacı Gözünden	Çocuk Gözünden
KATILIM HAKKIMI ÖĞRENİYORUM	Merak kutusu etkinliği	Şeffaf ve bilgilendirici Gönüllü İlgili Saygılı Güvenli ve Riske Karşı Duyarlı	4	*
	Çocuk hakları etkinliği 1-2	Şeffaf ve bilgilendirici Gönüllü İlgili Saygılı Güvenli ve Riske Karşı Duyarlı	4-4-6	*
	Tuzluk oyunu etkinliği	Şeffaf ve bilgilendirici Gönüllü İlgili Saygılı Güvenli ve Riske Karşı Duyarlı	4	*
	Bardak oyunu ve hulahop etkinliği	Şeffaf ve bilgilendirici Gönüllü İlgili Saygılı Güvenli ve Riske Karşı Duyarlı	4-4	*
	Katılımın nitelikleri: sınıf hayvanı etkinliği	Şeffaf ve bilgilendirici Gönüllü İlgili Saygılı Güvenli ve Riske Karşı Duyarlı	6-6	*
	Katılım merdiveni etkinliği	Şeffaf ve bilgilendirici Gönüllü İlgili Saygılı Güvenli ve Riske Karşı Duyarlı	4-6-6	6
	Kim karar vermeli etkinliği (pusulacık)	Şeffaf ve bilgilendirici Gönüllü İlgili Saygılı Güvenli ve Riske Karşı Duyarlı	6-8-8	6-8
KATIL VE ÖĞREN	Teleskop nasıl çalışır etkinliği (Aile Katılımı)	Şeffaf ve bilgilendirici Gönüllü İlgili Saygılı Güvenli ve Riske Karşı Duyarlı	8	8
	Yengeçler nasıl yürür etkinliği	Şeffaf ve bilgilendirici Gönüllü İlgili Saygılı Güvenli ve Riske Karşı Duyarlı	6-8-8-8	8
	Kemik ve röntgen etkinliği	Şeffaf ve bilgilendirici Gönüllü İlgili Saygılı Güvenli ve Riske Karşı Duyarlı	8-6-6	8
	Yunuslar ve balinalar nasıl yüzer etkinliği	Şeffaf ve bilgilendirici Gönüllü İlgili Saygılı Güvenli ve Riske Karşı Duyarlı	8-6	8-6
	Mikadonun çöpleri etkinliği	Şeffaf ve bilgilendirici Gönüllü İlgili Saygılı Güvenli ve Riske Karşı Duyarlı	6-8-7-8-8-6	6-8-7-8-8-6

Tablo 13 (devamı)

Eğitim 1 Grubuna 6 Hafta Boyunca Uygulanan Katılımcı Çocuk Serüveni Eğitim Programı Etkinliklerinde Katılımın Nitelikleri ve Basamakları

	Etkinliğin Adı	Katılımın Nitelikleri	Katılım Düzeyi	
			Araştırmacı Gözünden	Çocuk Gözünden
KATIL VE ÖĞREN	Tangram etkinliği	Şeffaf ve bilgilendirici Gönüllü İlgili Saygılı Güvenli ve Riske Karşı Duyarlı	6	6
	Palyaço balıkları ve Dalgıç etkinliği	Şeffaf ve bilgilendirici Gönüllü İlgili Saygılı Güvenli ve Riske Karşı Duyarlı	8-6-8	8-6-8
	Bahçe oyunları etkinliği	Şeffaf ve bilgilendirici Gönüllü İlgili Saygılı Güvenli ve Riske Karşı Duyarlı	8-8-6	8-8-6
	Taş boyama ve hikâye oluşturma etkinliği	Şeffaf ve bilgilendirici Gönüllü İlgili Saygılı Güvenli ve Riske Karşı Duyarlı	8-8	8-8

*Eğitim 1 grubundaki çocuklar, katılım merdiveni etkinliği öncesinde, etkinliklerin katılım basamağı değerlendirmelerini yapmamıştır.

Tablo 13 incelendiğinde, Katılımcı Çocuk Serüveni Eğitim Programı'nın Katılım Hakkımı Öğreniyorum aşamasında ilk etkinlik olarak Merak Kutusu Etkinliği'nin gerçekleştirildiği görülmektedir. Eğitim sürecinin ilk günü olması nedeniyle araştırmacının ve çocukların sınıfta rollerinin ne olacağına ilişkin açıklama yapılması gerekmektedir. Araştırmacı sınıfa girdiğinde sınıftaki rolü ve eğitim süreciyle ilgili araştırmacı günlüğünde yer alan *"Önce çocuklara bu dönem neler yapacağımızla ilgili bilgi verdim. Benim bu dönem haftada üç gün sınıfın bir diğer öğretmeni olarak Öznur Öğretmenle birlikte sınıfta olacağımı açıkladım."* şeklindeki ifadeler Şeffaf ve Bilgilendirici niteliğine örnek olarak verilebilir. Merak Kutusu Etkinliği'ne geçerken araştırmacının *"Çocuklara bu dönem benimle ve Öznur Öğretmenleriyle birlikte neler öğrenmek istediklerini sordum. Çocuklar 'kelebekler, balıklar, gökkuşağı" gibi öğrenmek istedikleri birkaç şey söylediler… Merak ettikleri şeyleri bu dönem beraber öğrenmek isterler mi diye sordum ve çocukların hepsi istediklerini söylediler. Bunun üzerine çocuklara merak ettikleri şeyleri unutmamak için ne yapabileceğimizi sordum… Çocuklara beraber bir merak kutusu yapabileceğimizi ve merak ettiğimiz, öğrenmek istediğimiz şeyleri içine atarak öğrenebileceğimizi söyleyerek yapmak isteyip istemediklerini sordum."* ifadeleri İlgili, Gönüllü, Saygılı ve Şeffaf ve Bilgilendirici niteliklerine örnek olarak verilebilir. Bu etkinlik Hart'ın katılım merdiveninde 4. Basamak olan Bilgilendirerek Görevlendirme Basamağına örnek olarak verilebilir.

Katılım Hakkımı Öğreniyorum aşamasının bir başka etkinliği olan Katılımın Nitelikleri: Sınıf Hayvanı Etkinliği, çocukların sınıfta bulunan başka bir üye etkinlik süreçlerine dahil olduğunda katılımın niteliklerinin nasıl teslim edilebileceğine ilişkin anlayışı benimsemeleri için tasarlanmıştır. Araştırmacı günlüğünde yer alan *"Çocuklara sınıfımızın bir hayvanı olsun isterler mi diye sordum ve evet cevabını verdiler. Sınıf hayvanının bizim gibi sınıfın bir üyesi olacağını açıkladım… Sınıf hayvanımızın hangi hayvanlar olabileceği ile ilgili konuştuk. Çocuklar "kedi, köpek, tavşan ve inek" olabileceğini söylediler. Sınıf hayvanımızı beraber mi yapmak istediklerini yoksa bir oyuncaktan mı seçmek istediklerini sorduğumda çocuklar kendileri yapmak istediklerini söylediler…"* ifadeleri katılımın İlgili, Gönüllü Saygılı, Şeffaf ve Bilgilendirici niteliklerine örnek olarak verilebilir. *"... Çocuklara sınıf hayvanı olarak ne yapmak istediklerine kendilerinin karar verebileceğini söyledim. Ben kendi önerdikleri hayvanlardan bir tane seçeceklerini düşünmüştüm ancak hem kedi hem de köpek yapmak isteyenler oldu. Bunun üzerine ikisini de yapmaya karar verdik. Sınıf hayvanı yapılırken çocukların istekleri doğrultusunda bir masa kedi masası, diğer masa ise köpek masası olarak belirlendi ve çocuklar yapmak istedikleri hayvana göre istedikleri masaya oturdular… Çocuklara kediyi ve köpeği ne renk yapmak istediklerine beraber karar verebileceklerini söyledim. Grup olarak hayvanın ne renk olacağına kendi aralarında karar verdiler."* ifadeleri İlgili, Gönüllü ve Saygılı, Şeffaf ve Bilgilendirici niteliklerine örnek olarak verilebilir. Bu etkinlik 6. Basamak olan Yetişkinlerin Başlattığı, Kararların Çocuklarla Birlikte Alındığı Projeler'e örnek olarak gösterilebilir.

Kim Karar Vermeli Etkinliği çocukların günlük hayatta kendileriyle ilgili kararları kimin verdiği üzerine düşünmelerini sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Pusulacık'ta (Flowers, 2010) yer alan Kim Karar Vermeli etkinliğinden esinlenilen etkinlik, okul öncesi dönem çocuklarına göre uyarlanmıştır. Araştırmacı günlüğünde bulunan *"Çocuklara günlük hayatta çocuklarla ilgili konularda kimlerin karar verdiğini merak ettiğimi, bununla ilgili bir etkinlik yapmak isteyip istemediklerini sordum. Çocuklar yapmak istediklerini söylediler."* ifadeleri İlgili, Gönüllü, Saygılı, Şeffaf ve Bilgilendirici niteliklerine örnek olarak verilebilir. *"…Çocuklar kendileriyle ilgili birçok konuda kendilerinin seçim yapmadıklarını, çocuk oldukları için düşünemeyeceklerini, annelerin daha iyi bileceğini söylediler. 'Peki sınıfımızla ilgili konuşalım. Etkinliklere nasıl karar verelim? Öğretmen mi karar versin, çocuklar mı karar versin yoksa öğretmen ve çocuk beraber mi?' diye sorduğumda önce öğretmen karar vermeli dediler. Peki beraber karar vermek istemez misiniz? Sizin merak ettiğiniz şeyleri öğrensek, mesela merak kutusundan sizin merak ettiğiniz şeylerle ilgili etkinlikler yapsak' dedim. Bu kısımda biraz kafaları karıştı. 'Ama biz*

bilemeyiz ki' diye düşünenler oldu. Ben 'Bugün sizin istediklerinizi öğrenerek başlayalım merak kutusundan bir etkinlik seçelim' dedim. Çocuklar kabul etti ve merak kutusundan ilk etkinliğimizi çektik… Çocuklara çıkan etkinliği yapmak isteyip istemediklerini sordum ve hepsi yapmak istediğini söyledi…" ifadeleri İlgili, Gönüllü, Saygılı ve Şeffaf ve Bilgilendirici niteliklerine örnek olarak verilebilir. Kim Karar Vermeli Etkinliği 6. Basamak olan Yetişkinlerin Başlattığı, Kararların Çocuklarla Birlikte Alındığı Projelere örnek olarak gösterilebilir. Araştırmacı günlüğünde *"Değerlendirme kısmında çocuklara bu etkinliğin merdivende hangi basamakta olduğunu sordum. Emojileri dağıttım. Kim Karar Vermeli Etkinliği için 6. Basamak dediler. Merak kutusunda da 6 diyenler ve 8 diyenler oldu. Merak kutusundan çektiğimiz fikirlerin benim değil, onların fikirleri olduğunu hatırlattım. İstemedikleri takdirde merak kutusundan çektiğimiz etkinliği yapmayacağımızı, istedikleri başka bir etkinlik seçebileceklerini söyledim. O zaman 8. Basamak dediler."* ifadeleri yer almaktadır.

Katıl ve Öğren aşamasının ilk etkinliği olan Teleskop Nasıl Çalışır Etkinliği'nde araştırmacı günlüğünde bulunan *"Merak kutusundan "Teleskop nasıl çalışır?" sorusunu çektik. Çocuklara bu konuda etkinlik yapmak isterler mi diye sordum ve hepsi yapmak istediğini söyledi. Teleskobun çalışmasını nasıl öğrenebiliriz diye sorduğumda çocuklardan biri videosunun internette olacağını, onu izleyip öğrenebileceğimizi söyledi. Ben teleskop yapımıyla ilgili bir video buldum, videoyu izledik ve teleskopla ilgili sohbet ettik. Sohbet sırasında çocuklara teleskop yapmak isterler mi diye sorduğumda istediklerini söylediler. Çocuklara teleskop yapımını isterlerse evde anne ve babalarıyla isterlerse de okulda beraber yapabileceğimizi söyledim. Çocukların hepsi evde anne babalarıyla yapmak istedi… Teleskop yapımı aile katılımı olarak gerçekleştirildi."* ifadeleri İlgili, Gönüllü, Saygılı ve Şeffaf ve Bilgilendirici niteliklerine örnek olarak verilebilir. Bu etkinlik 8. Basamak olan Çocukların Öncülük Ettiği, Yetişkinlerle Ortak Alınan Kararlara örnek olarak gösterilebilir. Araştırmacı günlüğünde çocukların değerlendirmeleri ile ilgili *"Çocuklara bugün yaptığımız etkinliğin merdivende hangi basamakta olduğunu sordum. Çocuklar teleskop yapmayı kendileri istediği ve istedikleri şekilde evde yapacakları için 8. Basamak olarak değerlendirdiler."* ifadeleri yer almaktadır.

Katıl ve Öğren aşamasının ikinci etkinliği olan Yengeçler Nasıl Yürür Etkinliği'ne ilişkin araştırmacı günlüğünde bulunan *"Merak kutusundan çektiğimiz 'Yengeçler nasıl yürür?' sorusunu hangi yollarla öğrenebiliriz diye sorduğumda çocuklarla beyin fırtınası yaptık. Çocuklar yine video izleyip yengeçlere bakalım dediler. Teleskop Nasıl Çalışır Etkinliği'nde video izleyebiliriz dedikleri için ben önceden bir video bulmuştum. Çocuklarla o videoyu*

izledik… Burada en büyük yengeç çeşidinin 4 metre olduğunu öğrendik. Çocukların 4 metre ne kadar uzun diye sorması üzerine uzunluk hakkında konuştuk ve metreyle ölçüp başka nasıl ölçebilirdik diye düşündük… Çocuklardan biri yengeç boyaması yapmak istediğini söyledi. Bütün çocuklara 'Arkadaşınız yengeçlerle ilgili boyama yapmak istediğini söyledi, siz ister misiniz?' diye sordum. Çocukların hepsi yapmak istediğini söyledi ve yengeç resminin olduğu ve kesilip katlandıktan sonra yengeç şeklini alan bir boyama kâğıdı ve başka yengeç resimleri olan kağıtları çocuklara gösterdim, bunları mı yapmak istersiniz yoksa kendiniz mi yengeç çizip boyamak istersiniz diye sordum ve çocuklar seçtiler..." ifadeleri İlgili, Gönüllü, Saygılı ve Şeffaf ve Bilgilendirici niteliklerine örnek olarak verilebilir. Yengeçler Nasıl Yürür Etkinliği 8. Basamak olan Çocukların Öncülük Ettiği, Yetişkinlerle Ortak Alınan Kararlara örnek olarak gösterilebilir. Çocukların değerlendirmelerine ilişkin araştırmacı günlüğünde *"Günün sonunda çocuklara bu etkinliğin merdivende hangi basamakta olduğunu sordum. Önce 7. Basamak dediler. Videoları benim bulup getirdiğimi, benim de söz hakkım olduğunu söyleyince, O zaman 8. basamak dediler."* ifadeleri yer almaktadır.

Katıl ve Öğren aşamasının bir başka etkinliği olan Mikadonun Çöpleri Etkinliği'nde araştırmacı günlüğünde bulunan *"Çocuklar serbest zamanda kutu oyunlarıyla oynarken yeni bir oyun öğrenmek isteyip istemediklerini sormuştum ve hepsi evet demişti. Bugün serbest zamanda Mikadonun Çöpleri'ni çıkardım. Onlara yeni bir oyun getirdiğimi ve oyunun adının Mikadonun Çöpleri olduğunu açıklayarak öğrenmek isteyip istemediklerini sordum. Bir çocuk dışında hepsi evet dedi. İstemeyen çocuğa arkadaşlarını rahatsız etmeden istediği oyuncakla oynayabileceğini söyledim. Çocuklara Mikadonun Çöpleri oyununu tanıttım ve her masaya bir oyun verdim. Önce bir masada oynayacağımızı ve izleyebileceklerini açıkladım. Ben ve Öznur Öğretmen sırayla oynadık… Çocuklar her masada Mikadonun Çöpleriyle oynadılar. Bu sırada oynamak istemeyen çocuğun da ilgisini çekti ve oyuna dahil oldu. Çocuklar birkaç kere oynadıktan sonra sıkıldıklarını söylediklerinde, bu çubuklarla başka nasıl oyunlar oynayabileceğimizi sordum. Adlarını, harfleri, sayıları yazabileceklerini söylediler. Hep beraber yapabileceğimiz bir şey var mı diye sordum ve ev yapabileceklerini söylediler. Bütün masalar ev yapmak istedi, önce ev yaptılar. Evin her kısmını beraber yaptılar…Evden sonra her grup kendi istediği başka bir şekil yaptı…"* ifadeleri İlgili, Gönüllü, Saygılı ve Şeffaf ve Bilgilendirici niteliklerine örnek olarak verilebilir. Mikadonun Çöpleri Etkinliği araştırmacı tarafından 8. Basamak olan Çocukların Öncülük Ettiği, Yetişkinlerle Ortak Alınan Kararlara örnek olarak değerlendirilmiştir. Ancak Araştırmacı günlüğünde "*Çocuklara bu etkinliğin merdivende hangi basamakta*

olduğunu sordum. Çocuklar 6. Basamak dediler. Ben de oyun oynamak isteyenin onlar olduğunu benim onların istekleri üzerine oyunu getirdiğimi açıkladım. Ancak çocuklar yine de oyunu sen seçtin o yüzden 6. Basamak dediler." ifadeleri yer almaktadır.

Katıl ve Öğren aşamasının bir başka etkinliği olan Bahçe Oyunları Etkinliği'nde araştırmacı günlüğünde bulunan *"Çocuklar Mikadonun Çöpleri ve Tangram oyunlarından sonra daha fazla oyun öğrenmek istediklerini söylediler. Biz de siz bize oyun öğretmek ister misiniz diye sorduk ve evet dediler. 'Hepimiz evde anne babalarımızdan bir oyun öğrenip sınıfa öğretelim' diye fikir sundum ve çocuklar kabul ettiler. Bir önceki gün ailelerinden öğrendikleri oyunları sınıfta anlatmışlardı ve ben bir kâğıda not almıştım. Daha sonra oyunları okuyup hangi oyunları oynamak istersiniz diye sordum. Hepsini oynamak istediklerini söylediler ve nerede oynayabileceğimiz ile ilgili beyin fırtınası yaptık. Çocuklar sınıfta bazılarını oynayabileceğimizi söylediler. Kayra ve Yusuf Can bahçeye çıkabileceğimizi söylediler ve daha önceden aldığımız büyüteçleri hatırlattılar. "O zaman isterseniz bahçeye çıkıp hem büyüteçlerle bahçeyi inceleyelim hem de oyunları oynayalım!" dedim. Hepsi çok sevinerek kabul etti. Bahçeye inince hangi oyunları oynamak istersiniz diye konuştuk ve çocuklar; yakar top, istop, kovalamaca, aldım verdim ben sen yendim, mendil kapmaca ve hulahop oynamak istedi… Bahçeye inip hem büyüteçle bahçeyi incelediler hem de çocukların istedikleri oyunları oynadık."* ifadeleri İlgili, Gönüllü, Saygılı ve Şeffaf ve Bilgilendirici niteliklerine örnek olarak verilebilir. Kim Karar Vermeli Etkinliği 8. Basamak olan Çocukların Öncülük Ettiği, Yetişkinlerle Ortak Alınan Kararlara örnek olarak gösterilebilir. Çocukların değerlendirmeleri hakkında araştırmacı günlüğünde yer alan ifadeler *"Merdivende neredeyiz sizce diye sorduğumda, sadece bir çocuk dışında hepsi 8. Basamak dedi. Nedenini sorduğumda oyun öğrenmeyi ve bahçeye inmeyi biz istedik ama siz de bize bir oyun öğrettiniz dediler. Artık katılım merdivenini tam olarak anlamaları çok sevindirici."* şeklindedir.

Bahçe Oyunları Etkinliği bittikten sonra araştırmacı günlüğünde yer alan *"Bahçe oyunları etkinliğinden sonra sınıfa çıkıp neler gördükleri hakkında sohbet ettik. "Karıncalar, ağaç, ay, kozalak, taş" cevaplarını verdiler. "Peki, karıncalarla ilgili daha fazla şey öğrenmek ister misiniz?" diye sordum. "Hayır" dediler. "Neden istemiyorsunuz?" dediğimde "Hayır merak etmiyoruz." dediler. Merak ederlerse, karıncalarla ilgili bir etkinlik yapabiliriz diye düşünmüştüm ancak çocuklar istemedikleri için karıncalarla ilgili etkinlik yapmadık."* ifadeleri İlgili, Gönüllü, Saygılı niteliklerine örnek olarak verilebilir. Çocukların katılmama seçeneklerini de değerlendirebildiklerinin gözlemlenebilmesi açısından bu bulgu dikkat çekicidir.

Öğretmenlerin Çocuk Katılımı Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Covid 19 sürecinin başlamasının ardından Katılımcı Çocuk Serüveni Programı tamamlanmış ve öğretmenlerin programla ilgili fikirleri yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Çocuk katılımının; çocuk, aile, öğretmen, program ve sınıf yönetimi açısından olumlu-olumsuz tarafları ve kolaylaştıran-zorlaştıran öğeler ortaya konulmuştur.



Şekil 28. Çocuk katılımı konusunda öğretmen görüşleri

Öğretmenlerin Çocuk Katılımı Uygulamaları Kategorisi; *"Olumlu ve Zorlaştıran"* olmak üzere iki alt kategorilerinden oluşmaktadır. Alt kategorilere ve kodlara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 14
Çocuk Katılımı Uygulamaları

Kategori	Alt kategori	Kod	Eğitim 1	Eğitim 2
Çocuk Katılımı Uygulamaları	Olumlu	Öğretmenin aklına gelmeyecek şeyleri merak etme	1	1
		Öğretmenin iş yükünü azaltması	1	1
		Çocuklarla birlikte öğrenme	1	-
		Geleneksel bakış açısından uzaklaşma	1	-
	Zorlaştıran	Çocukların şimdiye kadar karar verme sürecinde olmaması	1	1
		Uygulama sürecinin başlarda zor olması	1	1
		Sınıfın dinamiğinin yüksek olması	1	1
		Çocukların hareketli olması	1	-
		Geleneksel kültürden gelme	1	-
		Yoğun tempolu olması	1	-
		Müfredatın yetişmemesi	1	-

Tablo 14 incelendiğinde Çocuk Katılımı Uygulamaları kategorisine ait Olumlu alt kategorisi; *"Öğretmenin aklına gelmeyecek şeyleri merak etme (2), Öğretmenin iş yükünü azaltması* (2), *Çocuklarla birlikte öğrenme (1), Geleneksel bakış açısından uzaklaşma (1)"* kodlarından oluştuğu görülmektedir. *"Öğretmenin aklına gelmeyecek şeyleri merak*

etmeleri" ve *"Çocuklarla birlikte öğrenme"* kodlarına Öznur Öğretmen'in (Eğitim 1); *"O kadar farklı, hiç benim aklıma gelmeyecek şeyleri merak ediyorlar ki ben de onlarla birlikte öğreniyorum. Hayret verici mesela palyaço balığını merak ettiler. Palyaço balığı ile ilgili birçok şey öğrendiler, mesela ters uyuyorlarmış, ondan sonra sadece erkekleri doğum yapabiliyormuş, zehirli bir bitkinin içince yaşıyormuş ama onlara zehir vermiyormuş, sadece başka balıkları zehirliyormuş. Çok ilginç şeyler öğrendim. Onlarla birlikte bende öğreniyorum, yaş 35 ama öğrenmenin yaşı yok diyorum."* ifadeleri örnek olarak verilebilir. *"Öğretmenin iş yükünü azaltması"* koduna örnek olarak Kübra Öğretmen'in *"Siz de daha çok araştırmaya başlıyorsunuz. Mesela insanlar suyun altında nasıl nefes alıyor diye bir çocuk merak etmişti onu yapmıştık, siz dalgıç kıyafeti getirip onlara gösterdiniz. Caretta carettaların nasıl yaşadığını merak ettiler oradan. Oradan bir başka konuya, oradan bir başka konuya. Konu kendiliğinden yönünü buluyor, siz uğraşmıyorsunuz. Ya da siz yaparken farklı kollar açıyor çocukların sorularıyla. Haydi bunları araştıralım öğretmenim, bunları yapabiliriz diyorlar, ben daha az yoruluyorum."* ifadeleri ve Öznur Öğretmen'in (Eğitim 1); *"Bu düzen tamamen oturduğunda, öğretmene kalan hiçbir iş yükü yok, çocuk alıp götürüyor zaten işi… Aslında ben onlara işi bıraktığım zaman her şeyin çok kolay olduğunu öğreniyorum şu anda."* ifadeleri verilebilir.

Tablo 14 incelendiğinde Zorlaştıran alt kategorisinin; *"Çocukların şimdiye kadar karar verme sürecinde olmaması (2), Uygulama sürecinin başlarda zor olması (2), Sınıfın dinamiğinin yüksek olması (2), Çocukların hareketli olması (1), Geleneksel kültürden gelme (1), Yoğun tempolu olması (1) ve Müfredatın yetişmemesi (1)"* kodlarından oluştuğu görülmektedir. Öznur Öğretmen'in (Eğitim 1) *"Çocukların şimdiye kadar karar verme sürecinde olmaması"* ve *"Geleneksel kültürden gelme"* kodlarına örnek olarak; *"Bu zamana kadar hiçbir şeye karar vermemiş bir çocuğa haydi al etkinliği sen yürüt, sen karar ver, ne yapacağımızı sen düşün dediğimiz zaman bir afalladılar başlarda. Ama son birkaç haftadır çok güzel işliyor… Bizim yorulma sebebimiz de çocukları çocuk katılımının olduğu ortama alıştırmanın zor olması … Geleneksel kültürden geldiğimiz için çocuklar zorlandı başta."* ifadeleri ve Kübra Öğretmen'in (Eğitim 2) *"Başlangıçta bir sorun yaşıyormuşuz gibi oldu, çocuklar; ne oldu, biz hiç böyle yapmıyorduk, kararları biz vermiyorduk, niye şimdi böyle diye düşündüler ama sonrasında daha çok eğlendiklerinde süreç kendiliğinden gelişti."* ifadeleri örnek olarak verilebilir. *"Uygulama sürecinin başlarda zor olması"* koduna Öznur Öğretmen'in (Eğitim 1); "*Uygulama sürecimiz açık söyleyeyim başlarda zordu. Çünkü sınıfım hareketli bir sınıf. Dinamiği çok yüksek bir sınıf, sürekli hareket halindeler."* ifadeleri ve Aysel Öğretmen'in (Eğitim 2) *"Bazen mesela biz çocukların önerilerini dinliyoruz*

dinliyoruz bazen çıkmaza girdiğimiz de oluyordu başlarda zorlandık. Ama şimdi daha kolay oluyor çocuklar da alıştı ben de alıştım." ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Çocuk Açısından Çocuk Katılımı Uygulamaları Kategorisi; *"Olumlu, Kolaylaştıran ve Zorlaştıran"* olmak üzere üç alt kategorilerinden oluşmaktadır. Alt kategorilere ve kodlara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 15
Çocuk Açısından Çocuk Katılımı Uygulamaları

Kategori	Alt kategori	Kod	Eğitim 1	Eğitim 2
Çocuk Açısından	Olumlu	Çocuk merkezli olma	1	2
		Seçim yapmayı öğrenme/seçim hakkı olması	1	2
		Fikir belirtme	1	2
		Merak duygusunda gelişme	1	2
		Bilişsel gelişimi destekleme	1	2
		Etkinlik katılımında artma	1	2
		Fırsat eşitliği	1	2
		Etkinlik seçeneklerinde artış	1	1
		Sorgulama sürecinde gelişme	1	1
		Daha çok soru sormaya başlama	1	1
		Özgüven/cesaret	1	1
		Karar verme mekanizmalarında gelişme	1	1
		Öğrenme süreçlerini yürütebilme	1	-
		Sakinleşme	1	-
		Sorumluluk alma	1	-
		Bağımsızlık/özerklik	1	-
		Okul motivasyonunda artma	-	1
		Dikkat süresinde artma	-	1
		Mutlu olma	-	1
	Kolaylaştıran	Çocukların iş birliğine açık olması	1	1
		Çocukların yüksek okul motivasyonu	-	1
	Zorlaştıran	Geleneksel kültürde yetişme	1	-
		Bazı çocukların geri planda kalması	-	1
		Özgün fikir çıkmaması	-	1
		Lider ruhlu çocukların süreci yönetmesi	-	1

Tablo 15 incelendiğinde Çocuk Açısından Çocuk Katılımı Uygulamaları kategorisine ait Olumlu alt kategorisinin *"Çocuk merkezli olma (3), Seçim yapmayı öğrenme/seçim hakkı olması (3), Fikir belirtme (3), Merak duygusunda gelişme (3), Bilişsel gelişimi destekleme (3), Etkinlik katılımında artma (3), Fırsat eşitliği (3), Etkinlik seçeneklerinde artış (3), Sorgulama sürecinde gelişme (2), Daha çok soru sormaya başlama (2), Özgüven (2), Karar verme mekanizmalarında gelişme (2), Öğrenme süreçlerini yürütebilme (1), Sakinleşme (1), Sorumluluk alma (1), Bağımsızlık/Özerklik (1), Okul motivasyonunda artma (1) ve Dikkat süresinde artma (1)"* kodlarından oluştuğu görülmektedir. *"Fikir belirtme"* ve *"Özgüven"* kodlarına örnek olarak Öznur Öğretmen'in (Eğitim 1) *"Çocukların özgüveni gelişiyor bence şu an. İlk başlara göre ciddi özgüven farkı var. Fikrini söylemek çok önemli. Seçme hakkı tanımak aslında çok önemliymiş, onu gördük. Şu an ben onlara işi bıraktığın zaman her*

şeyin çok kolay olduğunu öğreniyorum. Onlarda farkındalar, bir şey yapacağımız zaman şunu yapalım, şöyle yapalım diye hemen fikir belirtiyorlar." ifadeleri verilebilir.

Kübra Öğretmen (Eğitim 2) *"Çocuk merkezli olma"* ve *"Mutlu olma"* koduna ilişkin görüşlerini *"Aslında bunları biliyorduk ama sanki uygulayamıyorduk ya da uygulamasının daha zor olduğunu düşünüyorduk, sınıf şartları olsun, okulun gerekli materyalleri olsun. Ama sonra çocuk katılımı eğitimi aldıktan sonra aslında çok da bunların etkilemediğini, yapılabilirliğini gördük. O geleneksel bakıştan uzaklaştık. Bir de çocuk merkezli olduğu zaman çocuk daha çok mutlu oluyor, daha çok katılıyor. Onun konuşması, söz sahibi olması, olayın içinde olması… ama sürekli biz anlattığımız zaman sanki sadece biz varmışız gibi oluyordu sınıfta."* şeklinde ifade etmiştir.

Aysel Öğretmen'in (Eğitim 2) *"Fırsat eşitliği"* ve *"Özgüven"* kodlarıyla ilgili fikirleri; *"Çocuklar pasif olmuyor. Sınıfta her çocuk aynı etkin katılımı göstermiyor ama hiç katılım göstermeyenin bile bir fikri oluyor… Hiç katılmayan çocuğun bile az da olsa katılımı sağlanmış oluyor. Zaten katılanların etkin katılımı çok devam ediyor, ama hiç katılmayanlar için bence daha olumlu bir şey, cesaret buluyor. Herkes bir şey anlattığı için kendinde bir cesaret, özgüven bulup anlatıyor. Fırsat eşitliğini de yakalamış oluyor."* şeklindedir.

Kübra Öğretmen'in (Eğitim 2) *"Merak duygusunda gelişme"* ve *"Sorgulama sürecinde gelişme"* koduna ilişkin görüşleri *"Bir kere katılım çok arttı, merak duyguları çok gelişti. Merak kutusundan sonra daha çok şeyi merak etmeye başladılar, soru sormaya başladılar, öğretmenim bu nasıl oluyor, bu nasıl yapılıyor? Mesela kâğıdın nasıl yapıldığını anlattığım zaman çocuklar hemen kitap okurken; kâğıt nasıl yapılıyor, kitap nasıl yapılıyor diyorlar Artık nasıl sorusunu sormaya başladılar. Bir sorgulama süreci başladı."* şeklindedir.

Tablo 15 incelendiğinde Kolaylaştıran alt kategorisi *"Çocukların iş birliğine açık olması (2) ve Çocukların yüksek okul motivasyonu (1)"* kodlarından oluştuğu görülmektedir. *"Çocukların iş birliğine açık olması"* koduna örnek olarak Öznur Öğretmen'in (Eğitim 1) "*Çocuklar iş birliğine çok açıklar aslında. Bu uygulamaları yapana kadar da ben bu kadar farkında değildim."* ifadeleri örnek olarak verilebilir. Kübra Öğretmen'in (Eğitim 2); *"Çocuklar daha aktif olunca okula gelmek istiyorlar, motivasyonları arttı."* ifadeleri dikkat çekmektedir.

Zorlaştıran alt kategorisi incelendiğinde *"Geleneksel kültürde yetişme (1), Bazı çocukların geri planda kalması (1), Özgün fikir çıkmaması (1) ve Lider ruhlu çocukların süreci yönetmesi (1)"* kodlarından oluştuğu görülmektedir. Öznur Öğretmen (Eğitim 1) "*Geleneksel kültürde yetişme"* koduna ilişkin görüşlerini; *"Çocuk katılımın olduğu ortama çocukları alıştırmak zor. Geleneksel kültürden geldiğimiz için çocuklar zorlandı başta…*

Çocuk bu zamana kadar hiçbir şeye karar vermemiş, hadi al etkinliği sen yürüt, sen karar ver, ne yapacağımızı sen düşün dediğimiz zaman çocuklar bir afalladılar başlarda." şeklinde ifade etmiştir. Aysel Öğretmen (Eğitim 2) "*Lider ruhlu çocukların süreci yönetmesi"* koduna ilişkin görüşlerini; *"Sınıfın biraz lider ruhlu çocuğu istemiyorum dediyse mutlaka katılımcı daha fazla oluyor onun yanında."* şeklinde ifade etmiştir.

Program Açısından Çocuk Katılımı Uygulamaları Kategorisi; *"Olumlu, Kolaylaştıran ve Zorlaştıran"* olmak üzere üç alt kategorilerinden oluşmaktadır. Alt kategorilere ve kodlara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 16
Program Açısından Çocuk Katılımı Uygulamaları

Kategori	Alt Kategori	Kod	Eğitim 1	Eğitim 2
Program Açısından	Olumlu	Etkinliklerin yapılandırılmış olmaması	1	2
		Çocuk merkezli olması	1	2
		Hazır plan kullanmama	1	1
		Programın tek düzelikten çıkması	1	1
	Kolaylaştıran	Öğretmenin iş yükünün azalması	1	2
		Okul öncesi programıyla örtüşmesi	1	2
		Planların esnek olması	-	2
		Çocukların hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olması	-	1
		Bir sonraki ayın kazanım ve göstergelerine de yer verilmiş olması	-	1
	Zorlaştıran	Gezilere yılın başında karar verme	-	1
		Mevcut planın yetişmemesi	1	-
		Aylık-günlük plan beklentisi	1	-

Tablo 16 incelendiğinde Program Açısından Çocuk Katılımı Uygulamaları Kategorisine ait Olumlu alt kategorisinin; *"Etkinliklerin yapılandırılmış olmaması (3), Çocuk merkezli olması (3), Hazır plan kullanmama (2) ve Programın tek düzelikten çıkması (2)"* kodlarından oluştuğu görülmektedir. *"Etkinliklerin yapılandırılmış olmaması"* ve "*Programın tek düzelikten çıkması"* kodlarına Aysel Öğretmen'in (Eğitim 2); *"Tek düze programımız yok artık, planlarımız değişiyor ve planlarımız yüzde yüz uygulanacak diye bir şey yok artık. Programın altındaki değerlendirme kısmına bazen şöyle yazdığımı görüyorum; çocukların ilgi ve istekleri doğrultusunda şu, şu ve şu etkinlikler uygulanmamıştır, onun yerine çocukların ilgileri dahilinde şu, şu, şu etkinlikler uygulanmıştır. Etkinlik planları ekte verilmiştir."* ifadeleri örnek olarak verilebilir. *"Hazır plan kullanmama"* koduna örnek olarak Öznur Öğretmen'in (Eğitim 1); *"Hazır bir planın etrafında dönmeye o kadar alışmışız ki… Ya sen üçgeni vereceksin ama bu üçgeni sadece kâğıda çizip hadi üçgeni boya, üçgenin çizgilerini tamamla olmamalı aslında, ben şu an onu öğreniyorum. Ben de öğreniyorum çocuklarla birlikte bunu sizden. Bu kalıplardan biraz çıkmamız lazım bütün mesele burada başlıyor."* ifadeleri verilebilir.

Kolaylaştıran alt kategorisi *"Öğretmenin iş yükünün azalması (3), Okul öncesi programıyla örtüşmesi (3), Planların esnek olması (2), Çocukların hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olması (1), Bir sonraki ayın kazanım ve göstergelerine de yer verilmiş olması (1)"* kodlarından oluşmaktadır. "*Öğretmenin iş yükünün azalması"* koduna ilişkin Aysel Öğretmen'in (Eğitim 2); *"Bir kere benim işimi kolaylaştırıyor. Yani ben sınıfa girdiğimde bugün şunu mu yapsam, şunu şöyle mi yapsam demiyorum. Bir konuyu seçtiğimiz zaman zaten çocuk ilerletiyor. Mesela şu oyunu da oynayalım mı diyor, onu oynuyoruz. Ama ben düşünmüyorum "Ya bugün ne oyunu oynatsam?" demiyorum. Ya da o zaman biz de şöyle yapalım mı diyor çocuk, şarkı, tekerleme, ya da kafasından bir oyun uyduruyor. Haydi bir deneyelim, bakalım yapabilir miyiz diyorum."* ifadeleri ve *"Okul öncesi programıyla örtüşmesi"* ve *"Planların esnek olması"* kodlarına ilişkin Kübra Öğretmen'in (Eğitim 2); *"Zaten okul öncesi programıyla örtüşüyor hocam, program da çocuk merkezli olduğu için. Yani bence birebir örtüşüyor. Aslında yapmamız gereken uygulamalar bu tarz… Zaten bizim planımız esnek bir plan olduğu için kolay oluyor."* ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Zorlaştıran alt kategorisi "*Gezilere yılın başında karar verme (1), Mevcut planın yetişmemesi (1) ve Aylık-günlük plan beklentisi (1)"* kodlarından oluşmaktadır. *"Gezilere yılın başında karar verme"* koduna örnek olarak Aysel Öğretmen (Eğitim 2); *"Geziyi ilçe Milli Eğitim bize zümre toplantılarında hazırlamamızı ve bildirmemizi söylüyor. Zümre toplantısı da seminer döneminde olduğu için çocuk yok. Yani çocukları hiç tanımadığımız için daha biz belirliyoruz. Ama gitmek istedikleri ekstra bir gezi olursa götürdüğümüz oluyor tek sınıf olarak. Mesela ben tek sınıf olarak gidiyorum. MTA müzesinde gittik, okuldan başka bir öğretmenimiz Ali Dayı Çocuk Kütüphanesine götürmüştü, biz gitmemiştik."* ifadeleri ve *"Mevcut planın yetişmemesi"* koduna örnek olarak Öznur Öğretmen'in (Eğitim 1); *"Şu an mevcuttaki planımın yetişmemesi sorun olarak görülebilir ama çocuklara çok büyük bir bağımsızlık kazandırıyoruz biz şu anda ve veliler de çocuklar da gayet memnunlar böyle gitmesinden."* şeklindeki ifadeleri gösterilebilir.

Öğretmen Açısından Çocuk Katılımı Uygulamaları Kategorisi *"Olumlu, Kolaylaştıran ve Zorlaştıran"* olmak üzere dört alt kategorilerinden oluşmaktadır. Alt kategorilere ve kodlara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 17
Öğretmen Açısından Çocuk Katılımı Uygulamaları

Kategori	Alt Kategori	Kod	Eğitim 1	Eğitim 2
Öğretmen Açısından	Olumlu	Öğretmenin önceden plan hazırlamak zorunda olmadığı için stresinde azalma	1	1
		Araştırmaya teşvik etme	1	1
		Çocuklara seçenek sunmayı öğrenme	1	1
		Çocuklarla beraber öğrenen olma	1	-
		Etkinlikleri katılım merdivenine göre sorgulama	-	1
	Kolaylaştıran	Okul idaresinin iş birliği	1	2
		Öğretmenin iş yükünün azalması	1	2
		Çocukların uyuma/iş birliğine açık olması	1	1
		Katılım merdivenini uygulamalara uyarlamak	1	1
		Okulda danışabilecekleri bir uzman olması	1	1
		Öğretmenin rehber olması	1	1
		Velilerin iş birliği yapması	1	1
		Öğretmenlerin iş birliği yapması	-	1
	Zorlaştıran	Davranış problemi olan çocuklar	1	1
		Aşırı hareketli çocuklar	1	-
		Malzemelerin eksik olması	1	-
		Bahçe imkânının kısıtlı olması	1	-
		Çocuklara sınırlar koyamama	1	-
		Ailelerin diğer sınıflarla karşılaştırması	1	-
		Okul ortamı	1	-
		Evrak işleri	-	1
		Aile katılımı, belirli gün ve haftalar, sosyal etkinlikler	-	1

Tablo 17 incelendiğinde Olumlu alt kategorisinin; *"Öğretmenin önceden plan hazırlamak zorunda olmadığı için stresinde azalma (2), Araştırmaya teşvik etme (2), Çocuklara seçenek sunmayı öğrenme (2), Çocuklarla beraber öğrenen olma (1) ve Etkinlikleri katılım merdivenine göre sorgulama (1)"* kodlarından oluştuğu görülmektedir. *"Öğretmenin önceden plan hazırlamak zorunda olmadığı için stresinde azalma"* koduna Öznur Öğretmen'in (Eğitim 1) *"Şu an bu işleyiş bana iyi geldi. Ben rahatladım, daha stresliydim farkındaysanız… Çok daha rahat hazır plan uygulamaya göre. Çok daha düzenli ilerliyor."* ifadeleri, *"Çocuklara seçenek sunmayı öğrenme"* koduna Kübra Öğretmen'in (Eğitim 2); *"Mesela çocuklara bazen bu eğitimden önce de renk açısından alternatif sunardım. Çocuklar düşünürdü "ımmmm" diye çok uzun düşünen öğrencilerim olurdu. Ama sanki birçok alternatif sunuyorum ve bu süre daha da kısaldı gibi düşünüyorum birkaç öğrencimde. Daha sık yaptıkça sürenin kısaldığını, karar verme mekanizmalarının daha ilerlediğini, geliştiğini gördüm. Daha kısa sürede karar verebiliyorlar."* şeklindeki ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Tablo 17 incelendiğinde Kolaylaştıran alt kategorisinin; *"Okul idaresinin iş birliği (3), Öğretmenin iş yükünün azalması (3), Çocukların uyuma/iş birliğine açık olması (2), Okulda danışabilecekleri bir uzman olması (2), Katılım merdivenini uygulamalara uyarlamak (2), Öğretmenin rehber olması (2), Velilerin iş birliği yapması (2) ve Öğretmenlerin iş birliği yapması (1)"* kodlarından oluştuğu görülmektedir. Kübra Öğretmen (Eğitim 2) "Katılım

merdivenini uygulamalara uyarlamak" koduyla ilgili düşüncelerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

> *"Merdiven hiç aklımdan çıkmıyor. Bir kere diyorum ki 4'e kadar mı oldu, 6'ya mı geldim, 8'e ulaştım mı? Ben de kendimi sorgulamaya başladım bir öğretmen olarak. Bugün ne yaptım, hangi basamaktaydım bunları sorgulamaya başlıyorsunuz iç dünyanızda. Tamam, günün sonunda değerlendirmenizi yapıyorsunuz zaten, kendinize orda sorgulama yapıyorsunuz ama basamak olarak değerlendirdiğinizde sanki orada bir puan veriyormuşsunuz gibi kendinize 100 üzerinden 100 değerlendirmesi olarak 8. Basamağı değerlendirdiğiniz zaman 4'te olduğunuz zaman diyorsunuz ki '40'ta mıyım 30'da mıyım o zaman?' bu da sizi üzüyor tabi."*

Aysel Öğretmen (Eğitim 2) ise kendi uygulamalarının yanı sıra, sınıfına gözleme gelen stajyer öğrencileri de katılım hakkında bilgilendirdiğini ve katılım merdivenini kullandıklarını;

> *"Sanat etkinlikleri için söyleyeyim, beğendiğimiz bir sanat etkinliği oluyor ya da stajyerler uygulamak için bana bir örnek getirdikleri zaman kabul etmiyorum bazen, 'Bak burada çocuğun katılım seviyesi çok düşük' diyorum, anlattım da onlara, hatta sizin verdiğiniz notlar ve merdiven panoda asılı. 'Bak, ilk üç basamakta kaldınız, dörde bile çıkamadınız şu anda' diyorum. Onlar da değiştiriyorlar. 'O zaman şöyle yapalım hocam deyip düzeltiyorlar. Çocuğa yine sanat etkinliği aynı kalsa bile atıyorum bir kirpi yapıyor mesela, 'Bak hepsini kahverengi kartona çiziyorsun, herkese dağıtıyorsun, hiçbir seçme hakları yok. Yani ya da çizmek ister misin, kesmek ister misin? diye sormuyorsun, hiçbir seçme hakkı yok yani çocuğun burada' diyorum. Stajyer o zaman şöyle diyor; 'Renk renk kartonlara daha fazla seçenek sunalım, herkes kendi rengini seçsin ve kirpinin dikenlerini biz mi çizelim, yoksa siz mi çizip kesmek istersiniz diye soralım dediler. Bunu sorduk mesela kimisi dedi ki 'Ben çizmek istemiyorum' biz onlara çizip verdik, kimisi dedi ki 'Ben çizerim'. 'Peki neye çizmek istersin' dedik, kimisi renkli kağıt, kimisi karton istedi. Birisi simli karton istedi, birisi eva istedi, herkes çeşit çeşit yaptı sonra şönil e kadar döndü bu. 'Ben şönillerle yapabilir miyim?' dedi bir çocuk. O şönillerden verdik, bazıları şönilleri kesip kıvırdılar. Benim aklıma hiç şönil gelmemişti."*

şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 17 incelendiğinde Zorlaştıran alt kategorisinin; *"Davranış problemi olan çocuklar (1), Aşırı hareketli çocuklar (1), Malzemelerin eksik olması (1), Bahçe imkânının kısıtlı olması (1), Çocuklara sınırlar koyamama (1), Ailelerin diğer sınıflarla karşılaştırması (1), Okul ortamı (1), Evrak işleri (1), Aile katılımı, belirli gün ve haftalar, sosyal etkinlikler (1)"* kodlarından oluştuğu görülmektedir. "*Davranış problemi olan çocuklar"* ve *"Çocuklara sınırlar koyamama"* kodlarına örnek olarak Öznur Öğretmen'in (Eğitim 1) *"Davranış problemi olan çocukları kontrol etmek zorlaştı. Çünkü ben çok fazla sınırlar dışına çıkılmasına izin vermiyordum önceden."* ifadeleri gösterilebilir. Kübra Öğretmen (Eğitim 2) "*Evrak işleri, Aile katılımı, belirli gün ve haftalar, sosyal etkinlikler"* kodlarına ilişkin görüşlerini; *"Bağımsız anaokullarında evrak işi çok fazla. Aile katılımı, belirli gün ve haftalar, sosyal etkinlikler… bazen öyle bir gün oluyor ki bugün hangisini yapmam gerekir diye düşünüyorum. O zaman biraz sıkıntıya giriyorum."* şeklinde ifade etmiştir. Öznur Öğretmen (Eğitim 1) "*Bahçe imkânının kısıtlı olması"* ve *"Okul ortamı"* kodlarına ilişkin görüşlerini; *"Ortamın yeterli olması lazım. Mesela çocuklarla bahçeye çıktık bugün. Bahçe keşke çok daha elverişli olsa. Beton yerine daha yumuşak bir zemin olsa, o çocuklar düşse*

bile biz bunun paniğini sıkıntısını yaşamasak ya da çok daha güvenlikli bir bahçemiz olsa. Bunlar bizi sıkıntıya sokan/zorlaştıran kısımlar." şeklinde ifade etmiştir.

Sınıf Yönetimi Açısından Çocuk Katılımı Uygulamaları kategorisi *"Olumlu, Kolaylaştıran ve Zorlaştıran"* olmak üzere üç alt kategorilerinden oluşmaktadır. Alt kategorilere ve kodlara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 18
Sınıf Yönetimi Açısından Çocuk Katılımı Uygulamaları

Kategori	Alt Kategori	Kod	Eğitim 1	Eğitim 2
Sınıf Yönetimi Açısından	Olumlu	Çocukların yönetimde aktif olması	1	1
		Çocukların kendi oturacakları yere karar verebilmesi	1	-
	Kolaylaştıran	Sınıf yönetiminin kolaylaşması	1	1
		Çocukların özdüzenlemelerinin gelişmesi	1	-
	Zorlaştıran	Davranış problemi olan çocukları kontrol etmede zorluk	1	-
		Hep bir ağızdan konuşma, kaos olması	-	1

Tablo 18 incelendiğinde Olumlu alt kategorisinin; *"Çocukların yönetimde aktif olması (2), Çocukların kendi oturacakları yere karar verebilmesi (1)"* kodlarından oluştuğu görülmektedir. *"Çocukların yönetimde aktif olması"* koduna örnek olarak Aysel Öğretmen'in (Eğitim 2); *"Yönetimimi kolaylaştırıyor çünkü çocuklar tek tek bir şey söyledikleri ve katılımı sağladıkları için benim aşırı dahil olmama gerek kalmıyor, onlar yönetiyor. Bir de bizim sınıfımız çok sessizde bir sınıf değil o yüzden de bir sıkıntımız yok yani."* ifadeleri verilebilir.

Kolaylaştıran alt kategorisi *"Sınıf yönetiminin kolaylaşması (2) ve Çocukların özdüzenlemelerinin gelişmesi (1)"* kodlarından oluşmaktadır. *"Sınıf yönetiminin kolaylaşması"* koduna Kübra Öğretmen'in (Eğitim 2); *"Bazı öğretmenler çok seçenek olduğu zaman çok ses olacağını düşünüyorlar. Onlara hitap edemeyeceğini, her çocuğun farklı bir şey söyleyeceğini. Hayır aslında, tamam çocuk merkezli ama sizin zaten bir rehberliğiniz oluyor. Bence süreci daha çok kolaylaştırıyor."* şeklindeki ifadeleri örnek olarak verilebilir. "*Çocukların özdüzenlemelerinin gelişmesi"* koduna örnek olarak Öznur Öğretmen (Eğitim 1) *"Biraz otokontrol sağlamak da önemli bence, bu programda otokontrolleri de gelişiyor."* ifadeleri verilebilir.

Zorlaştıran alt kategorisi *"Davranış problemi olan çocukları kontrol etmede zorluk (1) ve Hep bir ağızdan konuşma, kaos olması (1)"* kodlarından oluşmaktadır. "*Hep bir ağızdan konuşma, kaos olması"* koduna Aysel Öğretmen'in (Eğitim 2) *"Bazen herkes birden fikrini söylemek istiyor, bu süreçte inanılmaz bir kaos yaşanabiliyor… Toparlamamız biraz zaman alsa da toparlıyoruz ama sıkıntı olmuyor."* şeklindeki ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Aile Açısından Çocuk Katılımı Uygulamaları kategorisi *"Kolaylaştıran ve Zorlaştıran"* olmak üzere iki alt kategorilerinden oluşmaktadır. Alt kategorilere ve kodlara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 19
Aile Açısından Çocuk Katılımı Uygulamaları

Kategori	Alt Kategori	Kod	Eğitim 1	Eğitim 2
Aile Açısından	Kolaylaştıran	Çocuğun aktif olmasından mutlu olma	1	1
		Ailelerin çocuk katılımı ile ilgili bilgilendirilmeleri	1	-
		Üniversiteden bir akademisyenle çalışılması	1	-
		Öğretmene güven	1	-
		Öğretmenle samimiyet	1	-
		Ailelerin bilinçli olması	-	1
	Zorlaştıran	Ailelerin geleneksel bakış açısı	1	1
		Söz dinleyen/pasif çocuk beklentisi	1	1
		Ailelerin akademik kaygıları	1	-
		Çocuklara sorumluluk vermemeleri	1	-

Tablo 19 incelendiğinde Aile Açısından Çocuk Katılımı Uygulamaları kategorisine ait Kolaylaştıran alt kategorisinin; *"Çocuğun aktif olmasından mutlu olma (2), Ailelerin çocuk katılımı ile ilgili bilgilendirilmeleri (1), Üniversiteden bir akademisyenle çalışılması (1), Öğretmene güven (1), Öğretmenle samimiyet (1) ve Ailelerin bilinçli olması (1)"* kodlarından oluştuğu görülmektedir. "*Çocuğun aktif olmasından mutlu olma"* koduna örnek olarak Kübra Öğretmen'in (Eğitim 2) "*Çocuklar daha aktif olunca okula gelmek istiyorlar ve aileler de daha mutlu oluyorlar. Çünkü hiçbir anne baba çocuğunun silik, pasif karakterli olmasını istemez."* ifadeleri gösterilebilir.

Öznur Öğretmen'in (Eğitim 1) aşağıdaki ifadeleri *"Ailelerin çocuk katılımı ile ilgili bilgilendirilmeleri ve Üniversiteden bir akademisyenle çalışılması"* kodlarına örnek olarak verilebilir;

> *"Bu projeyi sizinle yürütmemiş olsaydık ve ben kendi başıma bunu yapıyor olsaydım diyelim ki bir seminere gittim. Bunu öğrendim ve bunu uyguluyorum veli bu sefer ne yapacaktı? Öznur öğretmenin sınıfı işte şunu öğrenmedi de diğer öğretmenin sınıfı işte toplamayı bitirdi de çıkarma işlemine geçti gibi veli kıyas işine girecekti. Şu an farkındalar ne yaptığımızın, tamamen onlara bıraktığımızın, süreci çocukların yönettiğinin farkındalar o yüzden ve ben onlara şunu açıkladım; biz çok mutluyuz. Geçen toplantı da yaptık hatta sorumluluk vermeyle ilgili. Biz dedik sınıfımızda sorumluluk veriyoruz, karar verdiriyoruz, bu zamana kadar olmamış bir şeyi yapıyoruz çocuklara, olmadıkları şekilde dokunuyoruz, onların kararlarını önemsiyor ve hayata geçiriyoruz… Ama normal şartlarda bir öğretmen uygulamaya kalksa kıyaslamaya girecekler sınıflar arasında. Bu da ciddi sıkıntı yaratır öğretmene."*

Tablo 19 incelendiğinde Zorlaştıran kategorisinin; *"Ailelerin geleneksel bakış açısı (2), Söz dinleyen/pasif çocuk beklentisi (2), Ailelerin akademik kaygıları (1) ve Çocuklara sorumluluk vermemeleri (1)"* kodlarından oluştuğu görülmektedir. Örneğin "*Söz dinleyen/pasif çocuk beklentisi"* koduna Aysel Öğretmen'in (Eğitim 2); *"Bence çocuk katılımını sağladığınız zaman çocuğun kendi fikrini söylemesi daha kolay oluyor, aynı*

şekilde burada nasıl söylüyorsa evde de söylüyor. Kendi kıyafetini seçsin diyoruz mesela, evde bazı veliler bunu istemiyor, benim dediğim olsun diyor." şeklindeki ifadeleri verilebilir.

Evde Katılım Okulu Sürecinde Ailelerin ve Öğretmenlerin Katılım Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Evde Katılım Okulu sürecine ilişkin bulgular; uygulama sürecine ilişkin aile görüşleri ve uygulama sürecine ilişkin öğretmen görüşleri olmak üzer iki alt başlık altında incelenecektir.

Evde Katılım Okulu Sürecinde Eğitim 1 ve Eğitim 2 Grubundaki Ailelerin Çocuk Katılımı Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta Evde Katılım Okulu sürecine yönelik aile görüşlerini içeren analizlere yer verilmiştir.



Şekil 29. Aile görüşlerinden elde edilen kategori ve alt kategoriler

Şekil 29 incelendiğinde ailelerin Evde Katılım Okulu sürecine yönelik görüşleri *"Evde Katılım Okulunda Çocuk, Evde Katılım Okulunda Aile ve Evde Katılım Okulu Uygulama Süreci"* olmak üzere üç kategori altında incelenmiştir. Alt kategoriler kodların ortak özellikleri belirlenerek oluşturulmuş ve alt kategorilerden kategoriler elde edilmiştir. Aşağıda her bir kategoriye ait alt kategorilere ve kodlara yer verilmiştir.

Tablo 20
Evde Katılım Okulu'nda Çocuk Kategorisi

		Eğitim 1	Eğitim 2
Evde Katılım Okulu'nda Çocuk	Katılım Süreçleri	Etkinlik sürecinin daha eğlenceli olması (14)	
		Kendi fikirlerini söylemeye başlama (8)	Kendi fikirlerini söylemeye başlama (4)
		Etkinliklere yön vermeye başlama (7)	
		Etkinliklerde fikir vermeye başlama (5)	
		Kendi isteğiyle etkinliklere katılma (5)	
		Seçme hakkı olduğunu anlama (3)	
		İstemediği şeyleri söyleyebilme (3)	
		Kendi haklarını öğrenme (2)	
		Onunla ilgili olmayan konularda da fikir verme (2)	
	Araştırmacı Kimliği	Merak duygusunun artması (7)	
		Araştırmacı yönünün gelişmesi (4)	
		Farkındalığının artması (4)	
		Sorgulamaya başlama (2)	
	Gelişimsel Süreçler	Kendini ifade etme becerisinin gelişmesi (12)	Kendini ifade etme becerisinin gelişmesi (1)
		Karar verme becerisinin gelişmesi (6)	
		Özgüveninde artma (5)	
		Öğrenme sürecini destekleme (3)	
		Odaklanma süresinde artma (2)	
		Kelime dağarcığının artması (2)	
		Bilişsel gelişiminde ilerleme (2)	
		Odaklanma süresinde artış (1)	
	Etkileşim	Anne ile iletişimine olumlu katkı (10) (Çocuğun anneye kibar davranması)	Anne ile iletişimine olumlu katkı (2) (Çocuğun anneye kibar davranması)
		Kendini önemli ve özel hissetme (2)	

"Evde Katılım Okulu'nda Çocuk" kategorisi; *"Katılım Süreçleri, Araştırmacı Kimliği, Gelişimsel Süreçler ve Etkileşim"* olmak üzere 4 alt kategoriden oluşmaktadır. Tablo 20 incelendiğinde, *"Katılım Süreçleri"* alt kategorisinin *"Etkinlik sürecinin daha eğlenceli olması, Kendi fikirlerini söylemeye başlama, Etkinliklere yön vermeye başlama, Etkinliklerde fikir vermeye başlama, Kendi isteğiyle etkinliklere katılma, Seçme hakkı olduğunu anlama, İstemediği şeyleri söyleyebilme, Kendi haklarını öğrenme, Onunla ilgili olmayan konularda da fikir verme"* kodlarından oluştuğu görülmektedir. Eğitim 1 grubundan 14 ebeveyn *"Etkinlik sürecinin daha eğlenceli olduğunu"* ifade etmişlerdir. Örneğin Gökmen'in annesi bu konudaki fikirlerini "*En son Gökmen geviş getiren hayvanları çok merak etti. Onda çok eğlendik videoları izlerken araştırırken. Onu çok merak ettiği için araştırmıştık. Eğlenceli geçti hem güldük hem eğlendik. Kendi merak ettiği bir şey olunca daha da ilgili araştırdı. Çok hoşuna gitti, öğrenmiş de oldu."* şeklinde ifade etmiştir.

"Kendi fikirlerini söylemeye başlama" kodu, Eğitim 1 grubundan 8 ebeveyn, Eğitim 2 grubundan 4 ebeveyn tarafından dile getirilmiştir. Örneğin Eğitim 1 grubundan Eylem'in annesinin; *"Bir etkinlik seçerken Eylem başlarda benim bütün fikirlerime olur diyordu. Birkaç etkinlikten sonra bugün şunu yapalım mı dedim 'Hayır, ben yapmak istemiyorum, ben kelebeklerle ilgili etkinlik yapmak istiyorum.' dediğinde çok şaşırmıştım. Hep bizim dediklerimize olur der normalde. Çok hoşuma gitti kendi fikirleri söylemesi, bunda kararlı olması, hayır diyebilmesi"* ifadesi hem çocuğun *"kendi fikirlerini söylemeye başlaması",*

hem de *"istemediği şeyleri söyleyebilmesi"* kodlarına örnek olarak verilebilir. Eğitim 2 grubundan Ahmetcan'ın annesinin *"Kendi fikirlerini söyleyebildiğini gördük. Kendini ifade edebilmeye başladı. Gelip 'Annecim ben bunu istemiyorum, şu nedenden dolayı istemiyorum' gibi ifade edebildi daha fazla kendini."* ifadeleri de dikkat çekicidir.

"Etkinliklere yön vermeye başlama" kodu Eğitim 1 grubundan 7 ebeveyn tarafından dile getirilmiştir. Örneğin Şeyda'nın annesi düşüncelerini; *"Ben fikri veriyordum mesela etkinlik yaparken başlarda ama zamanla 'Anne şunu şöyle yapalım mı bugün?' diye kendi fikirlerini söylemeye başladı, beni yönlendirmeye başladı. O konuda gerçekten çok faydası oldu."* şeklinde ifade etmiştir.

"Araştırmacı Kimliği" alt kategorisi incelendiğinde *"Merak duygusunun artması, Araştırmacı yönünün gelişmesi, Farkındalığının artması, Sorgulamaya başlama"* kodlarından oluştuğu görülmektedir. Eğitim 1 grubundan 7 ebeveynin çocukların "*Merak duygusunun arttığını"* dile getirmişlerdir. Örneğin Emir'in annesi bu konudaki fikirlerini *"Evdeki rutinimizde mesela, 'Anne şu nasıl oluyor?' diye soruyor. Merak kutusundan sonra, kendiliğinden sormaya başladı, 'Şu nasıl oluyor?' diye daha fazla sorguluyor şu anda her şeyi, daha fazla merak ediyor."* şeklinde ifade etmiştir. *"Araştırmacı yönünün gelişmesi"* koduna örnek olarak Gökmen'in annesinin; *"Araştırmacı kişiliği ortaya çıktı ben ona çok seviniyorum. Yani Gökmen hala bir şeyler araştırmak istiyor, o eğitimin kalıcı bir faydası oldu bizim için."* ifadeleri örnek olarak verilebilir. Mina'nın annesinin *"Farkındalığının artması"* koduna ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

> *"Bir etkinlik yapmaya başladık bir gün Mina'yla. Mina zaten yapmak istediği etkinliklere kendi karar veriyordu. Bir gün arkadaşlarının gruba attığı etkinliklerden birini gösterdim bunu yapalım mı diye, 'Hayır ben kendi merak ettiğim şeyle ilgili etkinlik yapmak istiyorum, ben kendi kararlarımı kendim verebilirim, yapmak istediğim etkinliği yapabilirim' dedi. Çünkü bu benim kararım dedi. 'Ama bunu da yapabiliriz.' dedim. 'Sen düşünceni söyledin. Ben de düşüncemi söyledim ama bu etkinliği yapması gereken kişi benim' dedi. Öyle dedikten sonra ben çok şaşırdım, haklısın bu senin etkinliğin dedim. Eğer senin istediğin etkinliği yaparsam merdivende 1,2,3. basamağı olur dedi."*

"Gelişimsel Süreçler" alt kategorisi incelendiğinde *"Kendini ifade etme becerisinin gelişmesi, Karar verme becerisinin gelişmesi, Özgüveninde artma, Öğrenme sürecini destekleme"* kodlarının öne çıktığı görülmektedir. *"Kendini ifade etme becerisinin gelişmesi"* kodu Eğitim 1 grubunda 12 kez, Eğitim 1 grubunda ise bir kez dile getirilmiştir. Eğitim 1 grubundan Hale'nin annesinin *"Çocuklarımıza faydalı olduğunu, kendilerini ifade edebildiğini, kendi becerileriyle bir şeyler yapabildiğini, yönlendirebildiğini, yapacakları şeyi yönetebildiğini görünce tabi ki çok hoşumuza gitti."* ifadesi ve Eğitim 2 grubundan Eliz'in annesinin *"Mesela ben bir şey yapıyorsam, çamaşır katlıyorsam çekmeceye yerleştirirken 'Anne bunu böyle mi koysak acaba?' ya da 'Şunu şöyle koyarsak daha mı iyi olur?' ya da kendisi mesela çekmecesini yerleştirirken fikir veriyor bana artık. Daha iyi*

oldu, kendini ifade etmesi gelişti bence." ifadeleri örnek olarak verilebilir. *"Karar verme becerisinin gelişmesi"* kodu Eğitim 1 grubunda 6 kez ifade edilmiştir. Örneğin Erdem'in annesi görüşlerini *"Çocuklar doğal olarak onun fikirlerine değer verdiğimizi gördükçe daha güzel kararlar alabilmeye başladı, daha sağlıklı bir iletişim kurmaya başladık."* şeklinde ifade etmiştir. *"Özgüveninin artması"* koduna ise Eğitim 1 grubundan Hale'nin annesinin; *"Çocuk kendi istediği, kendi başladığı bir uygulamayı, bir etkinliği daha verimli öğreniyormuş, onu öğrendik açıkçası. Çocuklar kendi katılımıyla, kendi isteğiyle yaptığı bir etkinlikte kendini lider vasfında gördükleri için özgüvenlerine çok faydası olduğunu gördüm. Kendi kızımın ben yaptım, başardım diyerek özgüvenini geliştirdiğini fark ettim."* ifadeleri dikkat çekidir.

"Etkileşim" alt kategorisi; *"Anne ile iletişimine olumlu katkı (Çocuğun anneye kibar davranması), Kendini önemli ve özel hissetme"* kodlarından oluştuğu görülmektedir. Eğitim 1 grubundan 10, Eğitim 2 grubundan 2 ebeveyn *"Anne ile iletişimine olumlu katkı"* kodunu ifade etmiştir. Örneğin Eğitim 1 grubundan Yusuf Can'ın annesinin;

> *"Karar verme şansını Yusuf Can'a tanıdığımdan beri Yusuf Can tamamen kibarlaştı. Yusuf Can böyle maço tavırlı bir çocuk. Halbuki evde babası da öyle değil. Önünde öyle bir rol model yok. Yusuf Can asi maço, evde tavırları hep öyle. Ama 'Anne şunu giymek istiyorum' falan diyor. Aa baktım çocuğum kibarlaştı böyle. Daha nazik bir çocuk haline geldi. Babası şaşırıyor Yusuf Can'ın bu tavırlarını gördüğü zaman ve Yusuf Can şu an benimle farklı konuşuyor, babasıyla iletişimi çok daha farklı. Aramızdaki fark açıldı biliyor musunuz?"*

ifadeleri dikkat çekicidir.

Evde Katılım Okulu'nda Aile Kategorisine ilişkin bulgulara Tablo 21'de yer verilmiştir.

Tablo 21
Evde Katılım Okulu'nda Aile kategorisi

		Eğitim 1 Grubu	Eğitim 2 Grubu
Evde Katılım Okulu'nda Aile	Katılımcı Çocuk Anlayışı	Çocuk katılımı konusunda bilinçlenme (13)	Çocuk katılımı konusunda bilinçlenme (7)
		Çocuğun karar vermesine izin verme (13)	Çocuğun karar vermesine izin verme (4)
		Çocuğun fikrine değer verme (13)	Çocuğun fikrine değer verme (3)
		Çocuğu dinlemeyi öğrenme (11)	Çocuğu dinlemeyi öğrenme (2)
		Çocuğun tercihlerine saygı duyma (Etkinlik (8), yemek (6), genel (5), kıyafet (3), gidilecek yer (1), oyun/oyuncak seçimi (1))	Çocuğun tercihlerine saygı duyma (Etkinlik (4), genel (4), yemek (3), kıyafet (2), oyun/oyuncak seçimi (2))
		Çocuğun birey olduğunu anlama (8)	Çocuğun birey olduğunu anlama (1)
		Çocuk haklarını öğrenme (5)	Çocuk haklarını öğrenme (2)
		Çocuğu merkeze almayı öğrenme (3)	-
		Çocukla ilgili konularda çocuğu önceden bilgilendirme (2)	-
		Çocuğun fikrinin alınacağı konularda sınır çizmede zorlanma (2)	Çocuğun fikrinin alınacağı konularda sınır çizmede zorlanma (1)
	Katılım Sürecinde Aile	Katılım karşıtı uygulamaların farkına varma (12)	Katılım karşıtı uygulamaların farkına varma (3)
		Dominant ebeveyn tavrını değiştirme (6)	-
		Geleneksel ebeveyn bakış açısını değiştirme (4)	Geleneksel ebeveyn bakış açısını değiştirme (1)
		Kendi çocukluğunda da katılım hakkının teslim edilmiş olmasını isteme (2)	-
		Katılımın sınırlarını öğrenme (2)	-
	Etkileşim	Çocuğun isteklerini anlama (3)	Çocuğun isteklerini anlama (2)
		Çocuğun duygularını anlama (3)	-
		Çocukla bağın güçlenmesi (2)	-
		Çocuğu karşı olumsuz tepkilerin değişmesi (2)	Çocuğu karşı olumsuz tepkilerin değişmesi (1)
		Abi/abla kardeş ilişkisini destekleme (2)	-
		Sabretmeyi öğrenme (1)	-
	Öğrenme Süreci	Ailelerin de öğrenme sürecini destekleme (2)	-
		Çocuğun düzeyine inememe (1)	Çocuğun düzeyine inememe (1)

Evde Katılım Okulu'nda Aile Kategorisi, *"Katılımcı Çocuk Anlayışı, Katılım Sürecinde Aile, Etkileşim ve Öğrenme Süreci"* olmak üzere 4 alt kategoriden oluşmaktadır.

"Katılımcı Çocuk Anlayışı" alt kategorisi incelendiğinde öne çıkan kodlar *"Çocuk katılımı konusunda bilinçlenme, Çocuğun karar vermesine izin verme, Çocuğun fikrine değer verme, Çocuğu dinlemeyi öğrenme ve Çocuğun tercihlerine saygı duyma"* şeklindedir. *"Çocuk katılımı konusunda bilinçlenme"* kodu Eğitim 1 grubundan 13, Eğitim 2 grubundan 7 ebeveyn tarafından dile getirilmiştir. Örneğin Eğitim 1 grubundan Erdem'in annesinin; *"Çocukların üzerinde kurmaya çalıştığımız bir otorite varmış. O otoritenin olmaması gerektiğini, tam tersine karşılıklı bir dinleme şeklinde onun da fikirlerine önem vererek hareket etme şeklinde olması gerektiğine kanaat getirdim ben. Bu şekilde bir değişiklik yapmaya çalışıyoruz kendi içimizde de. Ebeveyn olarak kendi yanlışlarımızın farkına vardık ve çocuklar doğal olarak onun fikirlerine değer verdiğimizi gördükçe daha güzel kararlar almaya başladı, daha sağlıklı bir iletişim kurmaya başladık."* ifadeleri, Eğitim 1 grubundan İlkem'in annesinin; *"Hiç bilmediğimiz bir konuyu, katılımı anladık. Çocukları evde etkinlik yapmaya zorlanmadan alıştırdık. Sizin bizi yönlendirmelerinizle çocuğu merkeze almayı öğrendik."* ifadeleri ve Eğitim 2 grubundan Kadir'in annesinin; *"Biz de bilinçlenmiş olduk katılım hakkında ve çocuğumuzu dinlemeye başladıkça daha faydalı oluyoruz."* ifadeleri örnek olarak verilebilir.

"Çocuğun karar vermesine izin verme" kodu ele alındığında Eğitim 1 grubundan Yusuf Can'ın annesinin *"Ben kahvaltı hazırlıyorum mesela, çocuğumun yumurtayı nasıl sevdiğini biliyorum. Ben her gün onların sevdiği şekilde yapıyorum ama farkında değilim ben bunları çocuğuma dayatarak yapıyormuşum. Aslında onun bir şeye karar vermesinin ne kadar önemli olduğunu ya da alternatif sunmanın ne kadar önemli olduğunu ben bilmiyordum. Şimdi ben kahvaltı hazırlarken 'Çocuklar yumurtalarınızı nasıl istersiniz? Omlet mi istersiniz haşlayayım mı?' diye soruyorum. Buna karar vermek için düşünüp bazen farklı tercih yapıyorlar, ben orada o kadar mutlu oluyorum ki!"* ifadeleri ve Eğitim 2 grubundan Selin'in annesinin; *"Genelde kıyafetlerini hep ben seçerdim çocukların, benim seçimlerim olurdu, her şey benim doğrultumda olurdu, onların hakkına çok fazla dikkat etmezdim. Artık onun karar vermesi için fırsat veriyorum."* ifadeleri örnek olarak verilebilir.

"Çocuğun fikrine değer verme" koduna Eğitim 1 grubundan Mina'nın annesinin *"Çocuklarımızın fikrine, düşüncesine önem vermeyi öğrendik. Onların yaşı küçük dahi olsa bir fikirlerinin olduğunu öğrendik."* ifadeleri örnek olarak verilebilir.

"Çocuğu dinlemeyi öğrenme" koduna ise Eğitim 1 grubundan Melis'in annesinin; *"Biz de onu dinlemeyi öğrendik, gerçekten bir şeyi isteyip istemediğini anlamaya başladık çünkü önceden bunu söylemiyordu pek bize."* ifadeleri ve Eğitim 1 grubundan Erdem'in annesinin; *"Bizim kendimizde aslında ebeveyn olarak farkına vardığımız en net şey çocuğu dinleme konusunda aslında. Biz öncesinde çocuğumuza karar verme ya da seçim yapma durumunu yapmıyormuşuz aslında ama şu an öncelikle çocuğun neler istediği önemli, o ne yapmak istiyor. Hatta bunu biz büyük oğlumuz üzerinde bile denedik…"* ifadeleri dikkat çekicidir. Eğitim 2 grubundan Ekmel'in annesi *"Biz çocuğumuzu dinlemeye başladık, ciddiye almaya başladık."* ifadesi örnek olarak verilebilir.

"Çocuğun tercihlerine saygı duyma" koduna örnek olarak Eğitim 1 grubundan Defne'nin annesinin; *"...karşımdaki çocuk da olsa onun da kararlarına saygıyla yaklaşabilmeyi, istemiyorsa saygı duymayı öğrendim. Mesela ben istemediği bir şeyde biraz daha tepkili olup biraz daha tamam bu etkinliği istemiyorsan yapmayız deyip gönül koyup daha farklı bir tepki gösterirdim. Katılım basamaklarındaki duygularını belirten yerlerdeki gibi, ben ona bir şeyi zorla yaptırdığımda nasıl hissedeceğini anlamaya çalıştım. Normalde buna pek önem vermiyordum."* ifadeleri ve Eğitim 2 grubundan Eliz'in annesinin *"Ama yanıma gelip kendi fikirlerini söylemesi benim de hoşuma gidiyor, onun fikirlerine, tercihlerine bende saygı gösteriyorum, aa güzel fikirmiş ben düşünememiştim öyle yapalım diyorum."* ifadeleri örnek olarak verilebilir.

"Katılım Sürecinde Aile" alt kategorisi incelendiğinde; "*Katılım karşıtı uygulamaların farkına varma, Dominant ebeveyn tavrını değiştirme, Geleneksel ebeveyn bakış açısını değiştirme"* kodlarının öne çıktığı görülmektedir. *"Katılım karşıtı uygulamaların farkına varma"* kodu Eğitim 1 grubundan 12 ebeveyn Eğitim 2 grubundan ise 3 ebeveyn tarafından dile getirilmiştir. Örneğin Eğitim 1 grubundan Mina'nın annesi bu konudaki fikirlerini; *"Bir yemek yapacakken sormazdım ben ama şimdi ne yemek yapalım diye sormaya başladım. Onların ne istediğini sormaya başladım. Onların da fikrini almaya başladım. Önceden hazır etkinlikleri yapıyorduk katılım okulundan sonra 'Bugün ne etkinliği yapalım?', 'Ne istersin?', 'Bunu mu yapalım bunu mu yapalım?' diye sormaya başladım."* şeklinde ifade etmiştir. Eğitim 1 grubundan Yusuf Can'ın annesi ise *"Ben katılımın ne demek olduğunu bile bilmiyordum. Çocukların görüşlerine saygı duyan bir anne olduğumu düşünüyordum ama birçok şeyi dayatarak yaptırıyormuşum meğer dedim. Benim çocuğum nasılsa bunu seviyor deyip ben kendim biliyorum nasılsa onun için yanlış bir şey yapmadığımı sanıyordum. Ama çocuğuma ben dayatıyormuşum burada, o bir şeylere karar vermiyormuş."* olarak ifade etmiştir. Eğitim 1 grubundan İlkem'in annesi ise; *"Biz biraz daha fikrinin alınması için yetişkin olması gerektiğini düşünürüz, lise çağı falan deriz ama bunun anasınıfında başladığını anladık. Anasınıfındaki çocuğun da küçük daha anlamaz değil de onun da haklarının olduğunu, onun da kararlarının olduğunu fark ettiğimi söyleyebilirim."* ifadeleri dikkat çekicidir. Eğitim 2 grubundan Selin'in annesinin; "*Ben kendimde şunu fark ettim; bencil bir anneydim biraz, her şeyi ben uygulayayım, ben söyleyeyim, benim sözüm geçsin…"* ifadeleri örnek olarak verilebilir.

"Dominant ebeveyn tavrını değiştirme" alt kategorisi, Eğitim 1 grubundan 6 ebeveyn tarafından dile getirilmiştir. Defne'nin annesinin; *"Ben bu süreçte çok dominant olduğumu, bunu biraz daha kırmam gerektiğini fark ettim…"* ifadeleri bu koda örnek olarak verilebilir.

"Etkileşim" alt kategorisi incelendiğinde *"Çocuğun isteklerini anlama"* ve *"Çocuğun duygularını anlama"* kodları dikkat çekmektedir. Bu kodlara örnek olarak Eğitim 1 grubundan Defne'nin annesinin; *"Çocuğun bu basamaklarda, çizmiş olduğumuz merdivende neyi keyifli yapmak istiyor, neyi isteksiz yapıyor, karar vermesi ve uygulamaya geçmesi fikrin kimden çıktığı ile alakalıymış aslında. Bu basamaklarda da isteksiz yapması, keyifsiz yapması, daha mutlu yapması, bu yaptığı etkinlikte hissettiği duyguları anlamama yol açtı. Yani onun yerine ben karar verdiğimde nasıl hissedeceği ya da kendi karar verdiğinde nasıl hissedeceğini anlayabiliyorum artık"* ifadeleri örnek olarak verilebilir.

"Öğrenme Süreci" alt kategorisi incelendiğinde; "Ailelerin de öğrenme sürecini destekleme, Çocuğun düzeyine inememe" kodlarından oluştuğu görülmektedir. "*Ailelerin de öğrenme*

sürecini destekleme" kodu Eğitim 1 grubundan 2 ebeveyn tarafından dile getirilmiştir. Örneğin Emir'in annesi *"Biz de onunla beraber çok güzel şeyler öğrendik. Ben etkinlikleri önersem bunlar aklıma gelmezdi."* ifadeleri ailelerin de öğrenme sürecini destekleme koduna örnek olarak gösterilebilir.

Evde Katılım Okulu Uygulama Süreci Kategorisine ilişkin bulgulara Tablo 22'de yer verilmiştir.

Tablo 22
Evde Katılım Okulu Uygulama Süreci Kategorisi

		Eğitim 1 Grubu	Eğitim 2 Grubu
Evde Katılım Okulu Uygulama Süreci	Kolaylaştıran Unsurlar	Materyal sorunu yaşamama (6)	Materyal sorunu yaşamama (1)
		Katılım merdiveni (6)	Katılım merdiveni (1)
		Bilgisayar, yazıcı olması (2)	-
		İnternet olması (2)	İnternet olması (1)
		Çocuğun kendi odasının olması (2)	Çocuğun kendi odasının olması (2)
		Ev hanımı olma (1)	Ev hanımı olma (1)
		Pandemi sürecinde çocukla daha çok vakit geçirme (1)	Pandemi sürecinde çocukla daha çok vakit geçirme (1)
		Çocukların arkadaşlarının da etkinliklerini görmesi (1)	Çocukların arkadaşlarının da etkinliklerini görmesi (1)
	Zorlaştıran Unsurlar	Öğretmen kadar etkili olamama (5)	Öğretmen kadar etkili olamama (1)
		Pandemiden kaynaklı isteksizlik (4)	Pandemiden kaynaklı isteksizlik (1)
		Pandemiden dolayı malzeme bulmada zorluk (3)	Pandemiden dolayı malzeme bulmada zorluk (1)
		Okulu-öğretmeni özleme (3)	Okulu-öğretmeni özleme (2)
		Çocukların dışarı çıkamaması (2)	Çocukların dışarı çıkamaması (1)
		Çalışma (2)	Çalışma (1)
		Çocuğun dikkatinin çabuk dağılması (1)	-
		Arkadaşlarını görememesi (1)	Arkadaşlarını görememesi (1)
		Uzaktan eğitime çocukların hazır olmaması (1)	Uzaktan eğitime çocukların hazır olmaması (1)
		Çocuğun ayrı odasının olmaması (1)	-
		Çocuğun düzeyine inememe (1)	-
	Katılan Diğer Aile Üyeleri	Kısmen Baba (6)	Kardeş (2)
		Abla/abi (5)	Abi (1)
		Hala/teyze (3)	-
		Anneanne/babaanne (2)	-
		Kardeş (1)	-
		Kuzen (1)	-

Tablo 22 incelendiğinde, *"Evde Katılım Okulu Uygulama Süreci"* kategorisinin *"Kolaylaştıran Unsurlar, Zorlaştıran Unsurlar ve Katılan Diğer Aile Üyeleri"* alt kategorilerinden oluştuğu görülmektedir. *"Kolaylaştıran Unsurlar"* alt kategorisi incelendiğinde, *"Materyal sorunu yaşamama"* ve *"Katılım merdiveni"* kodlarının öne çıktığı görülmektedir. Örneğin Eğitim 1 grubundan Eylem'in annesinin *"İnternet bizim için bayağı kolaylaştırdı. Bir de babamız çalıştığı için dışardan alabiliyordu gerekli materyalleri. İstediğimiz zaman istediğimiz çıktıyı alabiliyorduk. Ablamızda olduğu için malzememiz de vardı."* ifadeleri ve Eğitim 1 grubundan Önder Kemal'in annesinin *"Malzeme sorunu çekmedik pek, internet sorunu da yaşamadık. Bunlar kolaylaştırdı."* ifadeleri örnek olarak verilebilir. Eğitim 2 grubundan Ekmel'in annesinin; *"Genelde evde*

malzemelerimiz vardı onlarla etkinlikleri yaptık, zorlanmadık." ifadeleri örnek olarak verilebilir.

"Kolaylaştıran Unsurlar" kategorisinin *"Katılım merdiveni"* koduna örnek olarak; Eğitim 1 grubundan Şeyda'nın annesinin; *"Çocuklarımızla emojilerin olduğu merdiveni yapmıştık, onları ben hiç bilmiyordum, onları sizinle öğrendim. ... İkinci, üçüncü yayınlarda daha iyi anladık, daha bilgilendim o konuda, onu oturtturmuş olduk. Onu uyguladık mesela yaptığımız etkinliklerde, çok faydası oldu bizim için. İşimizi çok kolaylaştırdı."* ifadeleri ve Eğitim 1 grubundan Mina'nın annesinin *"Mina; 'Eğer senin istediğin etkinliği yaparsam merdivende 1,2,3. basamağı olur' dedi. Bak demek ki merdiveni düşünmeliyim dedim kendi kendime."* ifadeleri ve Eylem'in annesinin "*Katılımı zaten değişik anladık başlarda. Sonradan sizin anlatmanızla bayağı anladık. Biz mi yaptırıyoruz o mu yaptırıyor diye sıkıntı yaşamıştık. Merdivenin hangi basamağında hangi emoji olmalı, nasıl hisseder, bayağı zorlanmıştık ama sonradan kavrayabildik. Çocuk mu başlatıyor, biz mi başlatıyoruz onlarda merdiven çok etkili oldu."* ifadeleri örnek olarak verilebilir.

"Zorlaştıran Unsurlar" alt kategorisi incelendiğinde *"Öğretmen kadar etkili olamama"* ve *"Pandemiden dolayı isteksizlik"* kodlarının öne çıktığı görülmektedir. Eğitim 1 grubundan Hale'nin annesinin; *"Bazen yetemediğim, öğretmekte zorlandığım şeyler oldu. Sadece o, onun dışında kötü anlamda bir şey yoktu. Belki diyorum ki bazı şeyler öğretmenimizle birebir olsaydı daha kolay olurdu. Biz belki doğru yöntemleri bilemediğimiz için bazı yerlerde eksik kaldığını düşündüm. Sadece o yönden benim açımdan zor oldu. Bazı şeyleri nasıl anlatacağını insan bilemiyor çocuklara. Yaptığımız faaliyetler, deneyler ve oyunlar arasında bazı soruları oluyor mesela, nasıl cevap vermem gerektiğini bilemediğim zamanlar oluyordu."* ifadeleri ve Eğitim 2 grubundan Melodi'nin annesinin *"Bir öğretmenin etkisiyle bir annenin etkisi bir değil. Bunu fazlasıyla anladı bütün insanlar."* ifadeleri örnek olarak verilebilir. *"Pandemiden dolayı isteksizlik"* koduna örnek olarak Emir'in annesinin; *"Pandemi sürecinde kontrol etmek de çok zor oldu. Dışarda oynamayı çok seven bir çocuk, hareketliydi. Onun dışında arkadaşlarıyla çok güzel vakit geçirirdi. Sürekli evde olunca biraz isteksizdi başlarda."* ifadeleri ve Nagehan'ın annesinin; *"Pandemi süreci içerisinde katılımı sağladık, çocukların fikirlerini almaya çalıştık. Ama çocuklar zaten bu dönemde çok fazla gergin oldukları için sürekli bir katılım sağlamakta zorlandık. Sıkıldılar evde durmaktan o yüzden bir yerden sonra etkinliklerde de isteksizlik oldu."* ifadeleri örnek olarak verilebilir.

"Katılan Diğer Aile Üyeleri" alt kategorisi incelendiğinde Eğitim 1 grubundan *"Kısmen Baba (6), Abla/abi (5), Hala/teyze (3), Anneanne/babaanne (2), Kardeş (1), Kuzen (1)"* ve

Eğitim 2 grubunda ise *"Kardeş (2), Abi (1)"* şeklinde olduğu görülmektedir. Babaların kısmen katılma nedenini aileler pandemi sürecinde de babaların çalışması gerektiği ve annelerin etkinlik sürecinde çocuklarıyla aktif olmaları olarak açıklamışlardır.

Evde Katılım Okulu Sürecinde Eğitim 1 ve Eğitim 2 Grubundaki Öğretmenlerin Çocuk Katılımı Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Eğitim 1 ve Eğitim 2 grubu öğretmenlerinin Evde Katılım Okulu sürecine dair verdikleri cevaplar "*Öğretmenin Katılım Deneyimleri, Öğretmenin Gözünden Çocukların Katılım Deneyimleri, Öğretmenin Gözünden Ebeveynlerin Katılım Deneyimleri"* olmak üzere üç kategoriden oluşmaktadır.



Şekil 30. Eğitim 1 ve Eğitim 2 grubu öğretmenlerinin Evde Katılım Okulu sürecine ait görüşleri

Eğitim 1 ve Eğitim 2 grubu öğretmenlerinin Evde Katılım Okulu sürecine ait katılım deneyimleri kategorisi *"Öğretmene Katkısı, Kolaylaştıran Etmenler, Zorlaştıran Etmenler"* olmak üzere üç alt kategoriden oluşmaktadır. Evde Katılım Okulu Sürecinde Öğretmen Kategorisine ilişkin bulgular Tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23
Evde Katılım Okulu Sürecinde Öğretmen

		Eğitim 1 Grubu Öğretmeni	Eğitim 2 Grubu Öğretmenleri
Evde Katılım Okulu Sürecinde Öğretmen	Öğretmene Katkısı	Anne olarak çocuk katılımına evde de dikkat etme (kıyafet, etkinlik seçimi) Katılım konusunda daha geniş bilgiye sahip olma Öğretmene esneklik sağlama İşe yaramış hissetme Çocukla iletişimi destekleme	Anne olarak çocuk katılımına evde de dikkat etme (kıyafet, etkinlik seçimi) Katılım konusunda daha geniş bilgiye sahip olma Önceden etkinlikleri yapılandırmasına zaman ayırmama
	Kolaylaştıran Etmenler	Uzmanla süreçte beraber çalışıyor olma Çocukların merak ettiklerini öğrendikleri için motivasyonlarının artması Ailelerin aktif ve istekli olması Uzmanla çalışmanın ailelerin motivasyonunu arttırması Ailelerden güzel dönütler gelmesinin motivasyonu arttırması	Eğitimin ulaşılabilir olması
	Zorlaştıran Etmenler	Sınıf yönetimi açısından zorluklar Çocukların pandemide sıkılarak etkinlikleri yapmak istememeleri Ailelerin ilk haftalarda katılımı tam anlayamaması nedeniyle katılım karşıtı uygulamaları	Ailelerin isteksiz olması Aileleri teşvik etmek için öğretmenin çabalamasının gerekmesi Anlık mesajlaşma uygulamasında iletişimi sürdürmenin zor olması

Evde Katılım Okulu Sürecinde Öğretmen kategorisinin Öğretmene Katkısı alt kategorisinde Öznur Öğretmen'in (Eğitim 1) *"Benimde çocuğum var evde olabildiğince onun katılım hakkına dikkat ediyorum. Kıyafette mesela onu değil bunu giymek istiyorum dediğinde bile artık daha esneğim. Bana da iyi geldi anne olarak. Çocukla iletişimimde onun akışına bırakmayı öğrendim."* cümlesi ve Kübra Öğretmen'in (Eğitim 2) ise *"Çocuğumun da evdeki kararlarına saygı duymaya başladım."* cümlesi *"Anne olarak çocuk katılımına evde de dikkat etmesi"* koduna örnek olarak verilebilir.

Öznur Öğretmen'in (Eğitim 1); *"Bence pandemi öncesinde sınıfta sizinle çalışmış olmamız da süreci kolaylaştırdı. Sizinle beraber süreci yürüttüğümüz için ben çocuk katılımının nasıl olabileceğini özümsedim. Evde Katılım Okulu'nda başlarda ben de zorlandım, nasıl olacak, nasıl gidecek diye. Ama konuyu özümsediğim için kolaylaştı."* cümlesi Eğitim 1 grubunda araştırmacıyla çalışılmasının süreci kolaylaştırdığını düşündüğünü belirtmektedir. Aysel Öğretmen'in (Eğitim 2); *"Evde boş boş oturan aileler kolayca o eğitimlere katıldılar, soru sordular, sizi dinlediler, bilinçlendiler."* cümlesi kolaylaştıran etmenler alt kategorisine örnek olarak verilebilir.

Zorlaştıran Etmenler alt kategorisinde Öznur Öğretmen'in (Eğitim 1) *"İlk haftalarda bazı aileler çocuğum yapmak istemiyor diye dönütte bulundular. Mesela velilerin zorla etkinlik yaptırmaya çalıştığı durumlar oldu. Aslında biz bunu istemiyoruz kısmını anlamaları zaman aldı."* ifadesi *"Ailelerin ilk haftalarda katılımı tam anlayamaması nedeniyle katılım karşıtı uygulamaları"* koduna örnek olarak verilebilir. Aysel Öğretmen'in (Eğitim 2) *"O süreç bizim için zor geçti. Çünkü istek yoktu velilerde. Tek tek hepsini telefonla arayıp teşvik*

etmeye çalışıyorduk." ifadeleri ise "*Ailelerin isteksiz olması"* ve *"Aileleri teşvik etmek için öğretmenin çabalamasının gerekmesi"* kodlarına örnek olarak verilebilir.

Öğretmenlerin Evde Katılım Okulu sürecinde çocukların katılım deneyimlerine ilişkin görüşleri *"Aile Faktörü, Çocuğa Katkısı ve Zorlaştıran Etmenler"* alt kategorilerinden oluşmaktadır. Evde Katılım Okulu Sürecinde Öğretmenin Gözünden Çocukların Katılım Deneyimleri Kategorisi Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24
Evde Katılım Okulu Sürecinde Öğretmenin Gözünden Çocukların Katılım Deneyimleri

		Eğitim 1 Grubu Öğretmeni	Eğitim 2 Grubu Öğretmenleri
Evde Katılım Okulu Sürecinde Çocukların Katılım Deneyimleri	Aile Faktörü	Ailenin istekli/ilgili olması Öğretmenin rolünü ailenin alması Aile desteği Ailenin köprü görevi görmesi	Ailenin ilgili olması (2) Öğretmenin rolünü ailenin alması (2)
	Çocuğa Katkısı	Öğrenme sürecine aktif katılım Öğrenmenin kalıcı olması Öğrenme motivasyonunun artması Karar vermeyi öğrenmeleri Aileler tarafından önemsendiklerini hissetmeleri Evde de katılım hakkı olduğunu öğrenmeleri	Ailede çocuğun dinlenilmesi Fikrinin sorulmaya başlanması Düşünceleri/fikirleri dinlenildiği için mutlu olmaları Özgüveninin artması Üstündeki baskının azalması Daha uyumlu olması
	Zorlaştıran Etmenler	Arkadaşlarını görememek	Çocukların evde sıkılması Akran etkileşiminin olmaması

"Aile Faktörü" alt kategorisinde Eğitim 1 grubu ve Eğitim 2 grubunun öğretmenleri, öğretmenin rolünü ailenin aldığını ve ailenin ilgisi ve isteğinin süreçte önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Öznur Öğretmen (Eğitim 1) görüşlerini; *"Aile desteği çok önemliydi burada. Öğretmenin rolünü aile aldı çünkü. Ailede bu istek olmazsa uzaktan eğitim sürecinde bizim çocuğa ulaşmamış mümkün değil."* şeklinde ifade etmiştir. Kübra Öğretmen de (Eğitim 2) benzer şekilde *"Bütün uygulamalar ailelerin ilgisi, alakasıyla ilgiliydi. Çocukların anneleri aynı zamanda öğretmen gibi oldu."* düşüncelerini belirtmiştir. Öznur Öğretmen'in (Eğitim 1) "*Biz çocuklara bugün ne öğrenmek istersin diye sorduk. Biri balıklar dedi, öbürü yarasalar dedi, aslanlar dedi, biri helikopterler nasıl çalışır dedi. Helikopterler nasıl çalışır sorusu bizim aklımıza gelmez. Sınıf içinde evet helikopterle ilgili etkinlik mutlaka yapmışızdır ama biz temele inip helikopter nasıl çalışır ile ilgili bir etkinlik yapmamışız hiç. Bence nadirdir helikopter nasıl çalışır ile ilgili bir etkinlik yapılması sınıf içinde ya da uzaktan eğitimde. İşin aslı çocuklara bıraktığımız zaman etkinliklerde çok çeşitleniyor ve kendi merak ettiği bir şeyi öğrendiği için de şevkle yapıyor çocuk. Diğer çocuklar açısından da yönlendirici oldu. Aa ben de uçakları merak ediyorum diyen çocuk oldu. Bir çıkış noktası sağladı diğer çocuklara da."* ifadeleri de dikkat çekicidir.

"Çocuğa katkısı" alt kategorisinin *"Evde de katılım hakkı olduğunu öğrenmeleri"* koduna örnek olarak Öznur Öğretmen'in (Eğitim 1) *"Aileler süreçte şunu söyledi, ben çocuğumla*

ne yapacağımı bilmiyormuşum. Aslında cevap çok kolay. Sadece çocuğa bugün ne yapmak istersin sorusunu yöneltmek ve cevabını dinlemek. Bunu sormaları için bizim yönlendirmemiz gerekiyormuş. Ama güzel de oldu. Çocuklar evde de katılım hakkı olduğunu öğrendiler… En önemlisi çocuklar önemsendiğini hissetti bence. Değerli hissetmek çok önemli özellikle okul öncesi dönemde…" cevabı ve Aysel Öğretmen'in (Eğitim 2) *"Çocuklar en azından dinlenildiler, düşünceleri fikirleri dinlendiği için daha mutlu oldular."* şeklindeki cevabı örnek olarak verilebilir.

"Zorlaştıran Etmenler" alt kategorisi; *"Çocukların arkadaşlarını görememesi, Evde sıkılmaları ve Akran etkileşiminin olmaması"* kodlarından oluşmaktadır. Örneğin Kübra Öğretmen'in (Eğitim 2) "Çocuklar pandeminin başında bir şaşırdılar ne oldu diye, ama evdeki süreç onları çok sıktı." ifadeleri örnek olarak gösterilebilir.

Eğitim 1 ve Eğitim 2 grubu öğretmenlerinin Evde Katılım Okulu sürecinde ebeveynlerin katılım deneyimlerine ilişkin görüşleri *"Aileye Katkısı, Kolaylaştıran Etmenler ve Zorlaştıran Etmenler"* alt kategorilerinden oluşmaktadır. Evde Katılım Okulu Sürecinde Öğretmenin Gözünden Ebeveynlerin Katılım Deneyimleri Kategorisi Tablo 25'te yer almaktadır.

Tablo 25
Evde Katılım Okulu Sürecinde Öğretmenlerin Gözünden Ebeveynlerin Katılım Deneyimleri Kategorisi

Evde Katılım Okulu Sürecinde Öğretmenlerin Gözünden Ebeveynlerin Katılım Deneyimleri		Eğitim 1 Grubu Öğretmeni	Eğitim 2 Grubu Öğretmenleri
	Aileye Katkısı	Çocuklarının söz hakları olduğunu öğrenme (1) Çocukları dinlemeyi öğrenme (1) Çocuklarını dinlediklerinde kendi akıllarına gelmeyecek konularda etkinliklerin ortaya çıkması (1) Çocuklarıyla yapabilecekleri eğitimsel uygulamaları öğrenmeleri (1) Çocuk-aile iletişiminin güçlenmesi Esneklik sağlaması (1) Çocuklarıyla paylaşımda bulunmalarına destek olması (1) Güzel bir tecrübe olması (1)	Çocuklarını dinlemeyi öğrenme (2) Çocukların ilgileri doğrultusunda etkinliklere yönelme (2) Katılım konusunda bilinçlenme (2) Çocuk-aile iletişiminin güçlenmesi (1)
	Kolaylaştıran Etmenler	Anlık mesajlaşma uygulamasındaki grup paylaşımlarının teşvik edici olması (1) Ailelerin ilgisi (1) Ailelerin aktif olması (1)	Anlık mesajlaşma uygulamasındaki grup paylaşımlarının teşvik edici olması (2) Ailelerin ilgisi (2) Çocuk katılımının sağlanmasıyla çocukların uyumlu olmaları (1)
	Zorlaştıran Etmenler	Pandeminin geçici bir süreç olduğunu düşünme (1) Sürekli evde olma (1)	Pandeminin geçici bir süreç olduğunu düşünme (2) Öğretmen/anne rol karmaşası yaşanması (2) Pandemi nedeniyle evdeki iş yükünün artması (çocuk, eş) (1) Pandemi sürecinde de çalışma (1)

Evde Katılım Okulu Sürecinde Öğretmenlerin Gözünden Ebeveynlerin Katılım Deneyimleri Kategorisine ait Aileye Katkısı alt kategorisinde; *"Çocuklarının da söz hakları olduğunu*

öğrenmeleri, Çocukları dinlemeyi öğrenme, Çocuklarını dinlediklerinde kendi akıllarına gelmeyecek konularda etkinliklerin ortaya çıkması ve Çocuk-aile iletişiminin güçlenmesi" kodları öne çıkmaktadır. Örneğin Öznur Öğretmen'in (Eğitim 1) *"Evde Katılım Okulu'nda velilerimizden güzel dönütler geldi. Evde de çocuklarıyla paylaşımlarda bulanabileceklerini, hiç akıllarına gelmeyecek şeylerde çocukların da söz haklarının olabileceğini öğrendiler diye düşünüyorum."* cevabı *"Çocuklarının söz hakları olduğunu öğrenmeleri"* koduna örnek olarak verilebilir. Aysel Öğretmen (Eğitim 2); *"Aileler; 'Biz eskiden dur hayır yapma diyorduk çocuklara sürekli. Artık en azından dinlemeyi öğrendik çocuğu, senin fikrin ne diye sormayı öğrendik.' dediler. Bu bile çok büyük adım."* şeklinde görüşleri "*Çocukları dinlemeyi öğrenme"* koduna örnek olarak gösterilebilir.

Kolaylaştıran Etmenler alt kategorisinde; *"Anlık mesajlaşma uygulamasındaki grup paylaşımlarının teşvik edici olması ve Ailelerin ilgilisi"* kodları göze çarpmaktadır. Öznur Öğretmen'in (Eğitim 1); *"Gruptan (anlık mesajlaşma uygulamasındaki sınıf grubu) gelen video ve resimler teşvik edici de oldu. Biz bugün gönderemedik, hadi gönderelim, çocuğuma sorayım ne yapmak ister, diye güdüleyici oldu aileler için."* ifadelerine benzer şekilde Kübra Öğretmen'in (Eğitim 2) de ifadeleri; "*Birbirilerini de etkiledikleri oldu. Birisi gönderdi mi diğerleri de göndermeye başlıyordu. Bak çocuğum telefonda fotoğrafı görürse üzülmesin diye."* örnek olarak gösterilebilir.

Zorlaştıran Etmenler alt kategorisine *"Öğretmen/anne rol karmaşası yaşanması ve Pandemide sürekli evde olmak"* kodları dikkat çekicidir. *"Öğretmen/anne rol karmaşası yaşanması (2)"* örnek olarak Aysel Öğretmen'in (Eğitim 2); *"Öğretmenin etkinlik sürecini yönetmesi ya da onun öğretmenle bir şeyi yapması daha kolay, ama anneyle yapması tabi ki daha zordur diye düşünüyorum, evde yapması da daha zordur. Öğretmenle anne rolü de karışıyor."* ifadeleri gösterilebilir. Öznur Öğretmen'in (Eğitim 1); *"Aileler pandemide sürekli evde olukları için bunaldılar tabi, daha zorlu geçti o yüzden."* ifadeleri "*Pandemide sürekli evde olmak"* koduna örnek olarak örnek olarak verilebilir.

Çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği'ne ait Eğitim 1 ve Eğitim 2 grubunda bulunan çocukların öntest ve sontest puanlarına ait bulgulara Tablo 26'da yer verilmiştir.

Tablo 26
Eğitim 1 ve Eğitim 2 Grubunda Bulunan Çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği Öntest Puanları Arasında Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği	Ölçüm	Grup	N	$\overline{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*U*	*p*
	Öntest	Eğitim 1	15	0,04	0,08	12,17	182,50	62,50	,433
		Eğitim 2	10	0,06	0,07	14,25	142,50		
	Sontest	Eğitim 1	15	0,86	0,11	18,00	270,00	0,00	,000
		Eğitim 2	10	0,10	0,10	5,50	55,00		

*p < .05

Eğitim 1 ve Eğitim 2 gruplarının Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Tablo 26 incelendiğinde, eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 12,17; M2: 14,25; *U*= 62,50, p= .433) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmazken, sontest sıra ortalamaları (M1: 18,00; M2: 5,5; *U*= 0,00, p= .000) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Çocukların Katılım Deneyimlerine İlişkin Nitel Bulgular

Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği'nin son maddesinde bulunan *"Peki sizin sınıfınızda çocuklar neye karar verebiliyor?"* sorusuna Eğitim 1 ve Eğitim 2 grubunda bulunan çocukların verdikleri cevaplara Tablo 27'de yer verilmiştir.

Tablo 27
Eğitim 1 ve Eğitim 2 Grubundaki Çocukların Katılım Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Çocuklar Tarafından Karar Verilen Durumlar	Eğitim 1 Grubu (15)		Eğitim 2 Grubu (10)	
	Öntest	Sontest	Öntest	Sontest
Oyuncak seçimi (Serbest zaman)	3	12	5	8
Oyun seçimi (Serbest zaman)	3	5	1	2
Su içme	1	3	-	-
Etkinlik	-	14	-	3
Oturulacak yer	-	4	-	-
Boyama yapma	-	4	-	2
Hamurla oynama	-	4	-	1
Okunacak kitap	-	2	-	-
Resim yapma	-	2	-	-
Yemek yeme	-	1	-	-
Kartonun rengi	-	-	-	-
Tuvalete gitme	-	1	-	-
Toplam	7	51	7	16

Tablo 27 incelendiğinde, çocukların "Peki sizin sınıfınızda çocuklar neye karar verebiliyor?" sorusuna verdikleri cevaplar *"Oyuncak seçimi (Serbest zaman), Oyun seçimi (Serbest zaman), Su içme, Etkinlik, Oturulacak yer, Boyama yapma, Hamurla oynama, Okunacak kitap, Resim yapma, Yemek yeme, Kartonun rengi ve Tuvalete gitme"* kodlarından oluştuğu görülmektedir. Çocukların karar verebildikleri durumlara ilişkin verdikleri cevapların öntest ve sontestte farklılık gösterdiği göze çarpmaktadır. Örneğin Eğitim 1 grubundan oyuncak seçimine karar verebildiğini ifade eden çocukların sayısının ön testte 3, son testte 12 olduğu görülmüştür. Eğitim 2 grubunda oyuncak seçimine karar verebildiğini ifade eden çocukların sayısı öntestte 5 son testte 8'dir. Etkinlik seçimine karar verebilme kodu dikkat çekici bir artış göstermiştir. Eğitim 1 grubunda etkinlik seçimine karar verebildiğini ifade eden çocukların sayısı ön testte sıfırken son testte 14 olmuş, Eğitim 2 grubundaysa sayı sıfırken 3'e çıkmıştır. Eğitim 1 ve Eğitim 2 grubunda Su içme, Oturulacak yer, Boyama yapma, Hamurla oynama, Okunacak kitap ve Resim yapma kodlarında artışlar istenen düzeyde gerçekleşmemiştir. Eğitim 1 grubunda Kartonun rengi kodunda, Eğitim 2 grubunda; Su içme, Oturulacak yer, Okunacak kitap, Resim yapma, Yemek yeme, Kartonun rengi ve Tuvalete gitme kodlarında değişiklik olmadığı tespit edilmiştir.

Çocukların Çalışma Belleği Puanlarına İlişkin Bulgular

Eğitim 1 ve Eğitim 2 grubunda bulunan çocukların Çalışma Belleği (Sözel Bellek+Görsel Bellek), Sözel Bellek (Sözel Kısa Süreli Bellek+Sözel Çalışma Belleği), Görsel Bellek (Görsel Kısa Süreli Bellek+Görsel Çalışma Belleği) alt boyutlarından aldıkları öntest ve sontest puanlarına ilişkin bulgulara Tablo 28'de yer verilmiştir.

Tablo 28

Eğitim 1 ve Eğitim 2 Grubunda Bulunan Çocukların Çalışma Belleği Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

ÇALIŞMA BELLEĞİ SÖZEL BELLEK ALT BOYUTU

	Alt Alan	Alt Ölçek	Ölçüm	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SÖZEL BELLEK	Sözel Kısa Süreli Bellek	Rakam Hatırlama	Öntest	Eğitim 1	15	3,53	1,64	15,10	226,50	43,50	,069
				Eğitim 2	10	2,30	1,34	9,85	98,50		
			Sontest	Eğitim 1	15	4,47	1,25	15,80	237,00	33,00	,015*
				Eğitim 2	10	3,20	1,03	8,80	88,00		
		Sözcük Hatırlama	Öntest	Eğitim 1	15	3,00	1,36	13,80	207,00	63,00	,487
				Eğitim 2	10	2,70	0,82	11,80	118,00		
			Sontest	Eğitim 1	15	3,93	0,70	15,33	230,00	40,00	,035*
				Eğitim 2	10	2,90	1,20	9,50	95,00		
		Anlamsız Sözcük Dizimi	Öntest	Eğitim 1	15	3,07	1,28	14,83	222,50	47,50	,099
				Eğitim 2	10	2,20	0,92	10,25	102,50		
			Sontest	Eğitim 1	15	3,47	1,60	14,90	223,50	46,50	,101
				Eğitim 2	10	2,40	1,07	10,15	101,50		
		Sözel Kısa Süreli Bellek Toplam	Öntest	Eğitim 1	15	9,47	3,83	14,83	222,50	47,50	,125
				Eğitim 2	10	7,20	2,74	10,25	102,50		
			Sontest	Eğitim 1	15	11,87	2,61	15,73	236,00	34,00	,022*
				Eğitim 2	10	8,50	2,95	8,90	89,00		
	Sözel Çalışma Belleği	Geriye Rakam Hatırlama	Öntest	Eğitim 1	15	0,87	1,30	14,00	210,00	60,00	,314
				Eğitim 2	10	0,40	0,84	11,50	115,00		
			Sontest	Eğitim 1	15	2,13	1,06	15,67	235,00	35,00	,021*
				Eğitim 2	10	1,10	0,88	9,00	90,00		
		İlk Sözcüğü Hatırlama	Öntest	Eğitim 1	15	0,40	0,91	13,57	203,50	66,50	,460
				Eğitim 2	10	0,10	0,32	12,15	121,50		
			Sontest	Eğitim 1	15	0,47	0,64	13,13	197,00	73,00	,897
				Eğitim 2	10	0,40	0,52	12,80	128,00		
		Sözel Çalışma Belleği Toplam	Öntest	Eğitim 1	15	1,27	1,33	14,83	222,50	47,50	,092
				Eğitim 2	10	0,50	1,08	10,25	102,50		
			Sontest	Eğitim 1	15	2,60	1,40	15,27	229,00	41,00	,054
				Eğitim 2	10	2,50	0,18	9,60	96,00		
	Sözel Bellek Toplam		Öntest	Eğitim 1	15	489,53	84,57	15,17	227,50	42,50	,071
				Eğitim 2	10	430,00	62,52	9,75	97,50		
			Sontest	Eğitim 1	15	562,47	62,81	15,97	239,50	30,50	,012*
				Eğitim 2	10	475,00	77,13	8,55	85,50		
GÖRSEL BELLEK	Görsel Kısa Süreli Bellek	Desen Matrisi	Öntest	Eğitim 2	15	0,40	0,63	13,73	206,00	64,00	,567
				Eğitim 2	10	0,20	0,42	11,90	119,00		
			Sontest	Eğitim 1	15	0,47	0,92	12,87	193,00	73,00	,935
				Eğitim 2	10	0,50	0,97	13,20	132,00		
		Blok Hatırlama	Öntest	Eğitim 1	15	0,40	0,74	12,83	192,50	72,50	,892
				Eğitim 2	10	0,50	0,97	13,25	132,50		
			Sontest	Eğitim 1	15	0,80	1,01	13,67	205,00	65,00	,605
				Eğitim 2	10	0,50	0,71	12,00	120,00		
		Görsel Kısa Süreli Bellek Toplam	Öntest	Eğitim 1	15	0,80	0,94	13,87	208,00	62,00	,495
				Eğitim 2	10	0,70	1,34	11,70	117,00		
			Sontest	Eğitim 1	15	1,27	1,67	13,50	202,50	67,50	,683
				Eğitim 2	10	1,00	1,49	12,25	122,50		
	Görsel Çalışma Belleği	Farklı Olanı Seçme	Öntest	Eğitim 1	15	0,67	0,98	12,40	186,00	66,00	,643
				Eğitim 2	10	0,90	1,10	13,90	139,00		
			Sontest	Eğitim 1	15	1,07	0,96	14,47	217,00	53,00	,238
				Eğitim 2	10	0,60	0,84	10,80	108,00		
		Mekânsal Hatırlama	Öntest	Eğitim 1	15	0,33	0,49	14,67	220,00	50,00	,177
				Eğitim 2	10	0,00	0,00	10,50	105,00		
			Sontest	Eğitim 1	15	0,40	0,51	14,30	214,50	55,50	,285
				Eğitim 2	10	0,20	0,63	11,05	110,50		
		Görsel Çalışma Belleği Toplam	Öntest	Eğitim 1	15	1,00	1,07	13,33	200,00	70,00	,807
				Eğitim 2	10	0,90	1,10	12,50	125,00		
			Sontest	Eğitim 1	15	1,47	1,19	14,73	221,00	49,00	,160
				Eğitim 2	10	0,80	1,14	10,40	104,00		

Tablo 28 (devam)

Eğitim 1 ve Eğitim 2 Grubunda Bulunan Çocukların Çalışma Belleği (Sözel Bellek+ Görsel Bellek) Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Ölçüm	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Görsel Bellek Toplam	Öntest	Eğitim 1	15	459,67	43,88	14,07	211,00	59,00	,397
		Eğitim 2	10	452,70	79,07	11,40	114,00		
	Sontest	Eğitim 1	15	492,07	72,59	14,47	217,00	53,00	,238
		Eğitim 2	10	459,70	84,98	10,80	108,00		
Çalışma Belleği Toplam (Sözel Bellek + Görsel Bellek)	Öntest	Eğitim 1	15	475,47	70,61	14,87	223,00	47,00	,129
		Eğitim 2	10	428,40	68,31	10,20	102,00		
	Sontest	Eğitim 1	15	543,20	55,92	16,17	242,50	27,50	,007*
		Eğitim 2	10	464,90	78,47	8,25	82,50		

*p<,05

Eğitim 1 ve Eğitim 2 gruplarının Sözel Kısa Süreli Bellek alt alanı ve bu alt alana ait alt ölçekler olan Rakam Hatırlama, Sözcük Hatırlama ve Anlamsız Sözcük Hatırlama öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Tablo 28 incelendiğinde, Rakam Hatırlama alt ölçeğinde, eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 15,10; M2: 9,85; *U*= 43,50, p= .069) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmazken, sontest sıra ortalamaları (M1: 15,80; M2: 8,80; *U*= 33,00, p= .015) arasında Eğitim 1 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Sözcük Hatırlama alt ölçeğinde, eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 13,80; M2: 11,80; *U*= 63,00, p= .487) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulıunmazken; sontest sıra ortalamaları (M1: 15,33; M2: 9,50; *U*= 40,00, p= .035) arasında Eğitim 1 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Anlamsız Sözcük Hatırlama alt ölçeğinde, eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 14,83; M2: 10,25; *U*= 47,50, p= .099) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 14,90; M2: 10,15; *U*= 46,50, p= .101) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Sözel Kısa Süreli Bellek Toplamında; eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 14,83; M2: 10,25; *U*= 47,50, p= .125) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmazken, sontest sıra ortalamaları (M1: 15,73; M2: 8,90; *U*= 34,00, p= .022) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Sözel Çalışma Belleği alt alanına ait alt ölçekler; Geriye Rakam Hatırlama ve İlk Sözcüğü Hatırlama'dır. Geriye Rakam Hatırlama alt ölçeğinde eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 14,00; M2: 11,50; *U*= 60,00, p= .314) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmazken, sontest sıra ortalamaları (M1: 15,67; M2: 9,00; *U*= 35,00, p= .021) arasında Eğitim 1 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. İlk

Sözcüğü Hatırlama alt ölçeğinde, Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1. 13,57; M2: 12,15; *U*= 66,50, p= .460) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 13,13; M2: 12,80; *U*= 73,00, p= .897) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Tablo 28 incelendiğinde, Sözel Çalışma Belleği toplamında Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 14,83; M2: 10,25; *U*= 47,50, p= .092) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 15,27; M2: 9,60; *U*= 41,00, p= .054) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Sözel Bellek Toplam puanı Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 15,17; M2: 9,75; *U*= 42,50, p= .071) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmazken, sontest sıra ortalamaları (M1: 15,97; M2: 8,55; *U*= 30,50, p= .012) arasında Eğitim 1 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Eğitim 1 ve Eğitim 2 gruplarının Görsel Kısa Süreli Bellek alt alanı ve bu alt alana ait alt ölçekler olan Desen Matrisi ve Blok Hatırlama öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Tablo 28 incelendiğinde Desen Matrisi alt ölçeğinde; Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 13,73; M2: 11,90; *U*= 64,00, p= .567) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 12,87; M2: 13,20; *U*= 73,00, p= .935) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Blok Hatırlama alt ölçeğinde; Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 12,83; M2: 13,25; *U*= 72,50, p= .892) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 13,67; M2: 12,00; *U*= 65,00, p= .605) arasında Eğitim 1 grubu lehine artış olsa da istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Görsel Kısa Süreli Bellek alt alanında; Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 13,87; M2: 11,70; *U*= 62,00, p= .495) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 13,50; M2: 12,25; *U*= 67,50, p= .683) arasında Eğitim 1 grubu lehine artış olsa da istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

Görsel Çalışma Belleği alt alanının Farklı Olanı Seçme alt ölçeğinde; Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 12,40; M2: 13,90; *U*= 66,00, p= .643) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 14,47; M2: 10,80; *U*= 53,00, p= .238) arasında Eğitim 1 grubu lehine artış olsa da istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Mekansal Hatırlama alt ölçeğinde, Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 14,67; M2: 10,50; *U*=50,00, p= .177) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 14,30; M2: 11,05; *U*=55,50, p= .285) arasında Eğitim 1 grubu lehine artış olsa da istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Görsel Çalışma Belleği alt alanında; Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 13,33; M2: 12,50; *U*= 70,00, p= .807) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 14,73; M2: 10,40; *U*= 49,00, p= .160) arasında Eğitim 1 grubu lehine artış olsa da istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Görsel Bellek Toplam alt boyutunda; Eğitim gruplarının öntest sıra

ortalamaları (M1: 14,07; M2: 11,40; *U*= 59,00, p= .397) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 14,47; M2: 10,80; *U*= 53,00, p= .238) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 28 incelendiğinde Çalışma Belleği Toplam puanında (Sözel Bellek + Görsel Bellek), Eğitim 1 grubuna ait öntest sıra ortalamaları (M1: 14,87; M2: 10,20; *U*= 47,00, p= .129) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmazken, sontest sıra ortalamaları (M1: 16,17; M2: 8,25; *U*= 27,50, p= .007) arasında Eğitim 1 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların Bilişsel Esneklik Puanlarına İlişkin Bulgular

Eğitim 1 ve Eğitim 2 grubunda bulunan çocukların Nesne Seçiminde Esneklik Görevinin Soyutlama Becerisi ve Bilişsel Esneklik alt boyutlarından aldıkları öntest ve sontest puanlarına ilişkin bulgulara Tablo 29'da yer verilmiştir.

Tablo 29

Eğitim 1 ve Eğitim 2 Grubunda Bulunan Çocukların Bilişsel Esneklik Öntest ve Sontest Puanları Arasında Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Alt boyut	Ölçüm	Grup	N	$\overline{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Nesne Seçiminde Esneklik Görevi	Soyutlama Becerisi	Öntest	Eğitim 1	15	14,13	1,46	14,03	210,50	59,50	,350
			Eğitim 2	10	13,60	1,90	11,45	114,50		
		Sontest	Eğitim 1	15	14,87	0,35	14,47	217,00	53,00	,102
			Eğitim 2	10	14,40	0,84	10,80	108,00		
	Bilişsel Esneklik	Öntest	Eğitim 1	15	9,60	4,34	13,17	197,50	72,50	,889
			Eğitim 2	10	9,50	3,27	12,75	127,50		
		Sontest	Eğitim 1	15	13,33	1,29	15,37	230,50	39,50	,043*
			Eğitim 2	10	11,80	1,99	9,45	94,50		

*p<,05

Eğitim 1 ve Eğitim 2 gruplarının Soyutlama Becerisi ve Bilişsel Esneklik öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Soyutlama alt boyutunda; Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 14,03; M2: 11,45; *U*= 59,50, p= .350) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 14,47; M2: 10,80; *U*= 53,00, p= .102) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Bilişsel Esneklik alt boyutunda; Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1; 13,17; M2; 12,75; *U*=72,50, p= .889) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmazken, sontest sıra ortalamaları (M1: 15,57; M2: 9,45; *U*=39,50, p= .043) arasında Eğitim 1 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Önleyici Kontrol ve Duygu Düzenleme Görevine İlişkin Bulgular

Eğitim 1 ve Eğitim 2 grubunda bulunan çocukların Önleyici Kontrol ve Duygu Düzenleme Görevi öntest ve sontest puanları arasında farklılığa ilişkin bulgulara Tablo 30'da yer verilmiştir.

Tablo 30
Eğitim 1 ve Eğitim 2 Grubunda Bulunan Çocukların Önleyici Kontrol ve Duygu Düzenleme Görevi Öntest ve Sontest Puanları Arasında Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

ÖNLEYİCİ KONTROL VE DUYGU DÜZENLEME GÖREVİ										
Alt Görev	Alt Boyut	Ölçüm	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Önleyici Kontrol	Tersini Yap	Öntest	Eğitim 1	15	3,47	1,68	13,93	209,00	61,00	,418
			Eğitim 2	10	3,00	1,33	11,60	116,00		
		Sontest	Eğitim 1	15	4,47	1,46	13,30	199,50	70,50	,696
			Eğitim 2	10	4,40	1,58	12,55	125,50		
	Yasak Oyuncak	Öntest	Eğitim 1	15	2,00	1,13	12,57	188,50	68,50	,685
			Eğitim 2	10	2,20	1,14	13,65	136,50		
		Sontest	Eğitim 1	15	2,73	0,80	15,50	232,50	37,50	,011*
			Eğitim 2	10	1,30	1,49	9,25	92,50		
	Hediye Paketleme	Öntest	Eğitim 1	15	1,47	0,64	12,07	181,00	61,00	,366
			Eğitim 2	10	1,70	0,48	14,40	144,00		
		Sontest	Eğitim 1	15	1,80	0,41	14,00	210,00	60,00	,285
			Eğitim 2	10	1,60	0,52	11,50	115,00		
Duygu Düzenleme Görevi	Hayal Kırıklığı Yapan Hediye (Olumlu Tepki)	Öntest	Eğitim 1	15	0,80	1,27	11,27	169,00	49,00	,124
			Eğitim 2	10	1,30	1,06	15,60	156,00		
		Sontest	Eğitim 1	15	0,27	0,46	11,07	166,00	46,00	,064
			Eğitim 2	10	0,80	0,79	15,90	159,00		
	Hayal Kırıklığı Yapan Hediye (Olumsuz Tepki)	Öntest	Eğitim 1	15	4,00	2,14	14,17	212,50	57,50	,326
			Eğitim 2	10	3,10	2,13	11,25	112,50		
		Sontest	Eğitim 1	15	3,53	1,30	13,53	203,00	67,00	,648
			Eğitim 2	10	3,50	2,27	12,20	122,00		
	Sır Saklama	Öntest	Eğitim 1	15	2,80	2,46	11,83	177,50	57,50	,318
			Eğitim 2	10	3,80	2,15	14,75	147,50		
		Sontest	Eğitim 1	15	4,67	2,47	14,57	218,50	51,50	,138
			Eğitim 2	10	3,10	2,69	10,65	106,50		
	Duyguları Anlama	Öntest	Eğitim 1	15	1,60	1,76	11,17	167,50	47,50	,120
			Eğitim 2	10	2,60	1,58	15,75	157,50		
		Sontest	Eğitim 1	15	4,20	1,78	15,80	237,00	33,00	,010*
			Eğitim 2	10	2,20	1,87	8,80	88,00		

*p<,05

Eğitim 1 ve Eğitim 2 gruplarının Önleyici Kontrol ve Duygu Düzenleme Görevi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Tablo 30 incelendiğinde, Önleyici Kontrol Becerisinin Tersini Yap alt boyutunda Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 13,93; M2: 11,60; *U*= 61,00, p= .418) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 13,30; M2: 12,55; *U*= 70,50, p= .696) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Yasak Oyuncak alt boyutunda Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 12,57; M2: 13,65; *U*= 68,50, p= .685) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 15,50; M2: 9,25; *U*= 37,50, p= .0,11) arasında Eğitim 1 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılık Eğitim 1 grubunun sontest puan ortalamasına ait sıra ortalamasının daha yüksek olmasından

kaynaklanmaktadır. Hediye Paketleme alt boyutunda Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 12,07; M2: 14,40; *U*= 61,00, p= .366) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 14,00; M2: 11,50; *U*= 60,00, p= .285) arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

Duygu Düzenleme Görevinin Hayal Kırıklığı Yapan Hediye (Olumlu Tepki) alt boyutunda Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1:11,27; M2: 15,60; *U*= 49,00, p= .124) ve son test sıra ortalamaları (M1:11,07; M2: 15,90) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir [*U*= 46,00, p= .064]. Hayal Kırıklığı Yapan Hediye (Olumsuz Tepki) alt boyutunda Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 14,17; M2: 11,25, *U*= 57,50, p= .326) ve son test sıra ortalamaları (M1: 13,53; M2: 12,20; *U*= 67,00, p= .648) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Sır Saklama alt boyutunda Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 11,83; M2: 14,75; *U*= 57,50, p= .318) ve son test sıra ortalamaları (M1: 14,57; M2: 10,65; *U*= 51,50, p= .138) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Duyguları Anlama alt boyutunda Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 11,17; M2: 15,75; *U*= 47,50, p= .120) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 15,80; M2: 8,80; *U*= 33,00, p= .010) arasında Eğitim 1 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Bu anlamlı farklılık Eğitim 1 grubunun sontest puan ortalamasına ait sıra ortalamasının daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Üstbilişsel Becerilere İlişkin Bulgular

Eğitim 1 ve Eğitim 2 grubunda bulunan çocukların Üstbilişsel Becerileri Kodlama Şeması'na ilişkin bulgulara Tablo 31'de yer verilmiştir.

Tablo 31

Eğitim 1 ve Eğitim 2 Grubunda Bulunan Çocukların Üstbilişsel Becerileri Kodlama Şeması Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

ÜSTBİLİŞSEL BECERİLERİ KODLAMA ŞEMASI											
Görev	Alt Boyut	Alt Alan	Ölçüm	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
O Harfi	Üstbilişsel Beceriler	İzleme	Öntest	Eğitim 1	15	11,73	10,19	12,00	180,00	60,00	,404
				Eğitim 2	10	14,60	10,08	14,50	145,00		
			Sontest	Eğitim 1	15	14,93	7,70	14,37	215,50	54,50	,255
				Eğitim 2	10	11,00	7,60	10,95	109,50		
		Kontrol	Öntest	Eğitim 1	15	5,73	3,90	12,93	194,00	74,00	,956
				Eğitim 2	10	6,40	5,72	13,10	131,00		
			Sontest	Eğitim 1	15	4,20	2,40	12,37	185,50	65,50	,593
				Eğitim 2	10	4,30	1,77	13,95	139,50		
		Üst Bilişsel Beceriler Toplam (İzleme + Kontrol)	Öntest	Eğitim 1	15	17,47	13,63	12,20	183,00	44,50	,090
				Eğitim 2	10	21,00	15,56	14,20	142,00		
			Sontest	Eğitim 1	15	19,13	9,39	14,30	214,50	55,50	,279
				Eğitim 2	10	15,30	8,77	11,05	110,50		
		Kalite	Öntest	Eğitim 1	15	1,80	1,42	12,13	182,00	62,00	,439
				Eğitim 2	10	2,20	1,99	14,30	143,00		
			Sontest	Eğitim 1	15	2,47	1,25	13,07	196,00	74,00	,951
				Eğitim 2	10	2,40	1,35	12,90	129,00		
	Sürdürme ve Dikkat Dağınıklığı Hataları	Sürdürme	Öntest	Eğitim 1	15	1,73	2,25	12,77	191,50	71,50	,842
				Eğitim 2	10	1,60	1,51	13,35	133,50		
			Sontest	Eğitim 1	15	1,33	1,45	12,20	183,00	63,00	,491
				Eğitim 2	10	3,00	4,22	14,20	142,00		
		Dikkat Dağınıklığı	Öntest	Eğitim 1	15	0,33	0,72	12,43	186,50	66,50	,529
				Eğitim 2	10	0,60	1,07	13,85	138,50		
			Sontest	Eğitim 1	15	0,27	0,59	12,47	187,00	67,00	,552
				Eğitim 2	10	0,50	0,97	13,80	138,00		
		Sürdürme ve Dikkat Dağınıklığı Hataları Toplam	Öntest	Eğitim 1	15	2,07	2,12	11,93	179,00	59,00	,362
				Eğitim 2	10	2,20	1,48	14,60	146,00		
			Sontest	Eğitim 1	15	1,33	1,50	11,10	166,50	46,50	,105
				Eğitim 2	10	3,50	3,95	15,85	158,50		
	Toplam Süre	Görev Süresi	Öntest	Eğitim 1	15	3,98	3,19	10,90	163,50	43,50	,080
				Eğitim 2	10	5,31	2,81	16,15	161,50		
			Sontest	Eğitim 1	15	3,63	2,11	11,33	170,00	50,00	,165
				Eğitim 2	10	4,86	2,70	15,50	155,0		
B Harfi	Üstbilişsel Beceriler	İzleme	Öntest	Eğitim 1	15	10,13	5,59	13,30	199,50	70,50	,802
				Eğitim 2	10	12,50	13,63	12,55	125,50		
			Sontest	Eğitim 1	15	20,73	11,82	15,83	237,50	32,50	,018*
				Eğitim 2	10	9,60	4,40	8,75	87,50		
		Kontrol	Öntest	Eğitim 1	15	4,53	3,02	12,37	185,50	65,50	,595
				Eğitim 2	10	7,70	10,58	13,95	139,50		
			Sontest	Eğitim 1	15	5,53	3,29	13,57	203,50	66,50	,636
				Eğitim 2	10	4,49	3,17	12,15	121,50		
		Üst Bilişsel Beceriler Toplam (İzleme + Kontrol)	Öntest	Eğitim 1	15	14,67	7,49	13,03	195,50	74,50	,978
				Eğitim 2	10	20,20	23,95	12,95	129,50		
			Sontest	Eğitim 1	15	26,27	13,96	15,43	231,50	38,50	,043*
				Eğitim 2	10	14,50	6,85	9,35	93,50		
		Kalite	Öntest	Eğitim 1	15	1,20	1,15	11,97	179,50	62,00	,439
				Eğitim 2	10	1,90	1,79	14,55	145,50		
			Sontest	Eğitim 1	15	2,07	1,49	13,97	209,50	74,00	,951
				Eğitim 2	10	1,60	1,84	11,55	115,50		
	Sürdürme ve Dikkat Dağınıklığı Hataları	Sürdürme	Öntest	Eğitim 1	15	2,13	3,60	14,27	214,00	56,00	,262
				Eğitim 2	10	0,80	0,92	11,10	111,00		
			Sontest	Eğitim 1	15	1,27	1,49	12,03	180,50	60,50	,400
				Eğitim 2	10	1,70	1,57	14,45	144,50		
		Dikkat Dağınıklığı	Öntest	Eğitim 1	15	0,47	0,74	13,80	207,00	63,00	,398
				Eğitim 2	10	0,20	0,42	11,80	118,00		
			Sontest	Eğitim 1	15	0,33	0,62	12,63	189,50	69,50	,699
				Eğitim 2	10	0,60	1,07	13,55	135,50		
		Sürdürme ve Dikkat Dağınıklığı Hataları Toplam	Öntest	Eğitim 1	15	2,60	3,56	15,03	225,50	44,50	,079
				Eğitim 2	10	1,00	1,25	9,95	99,50		
			Sontest	Eğitim 1	15	1,60	1,60	11,90	178,50	58,50	,350
				Eğitim 2	10	2,30	1,89	14,65	146,50		

Tablo 31 (devam)

Eğitim 1 ve Eğitim 2 Grubunda Bulunan Çocukların Üstbilişsel Becerileri Kodlama Şeması Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev	Alt Boyut	Alt Alan	Ölçüm	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
B Harfi	Toplam Süre	Görev Süresi	Öntest	Eğitim 1	15	4,17	3,21	13,80	207,00	63,00	,506
				Eğitim 2	10	3,98	3,77	11,80	118,00		
			Sontest	Eğitim 1	15	5,60	3,49	14,20	213,00	57,00	,318
				Eğitim 2	10	4,13	2,69	11,20	112,00		
P Harfi	Üstbilişsel Beceriler	İzleme	Öntest	Eğitim 1	15	8,20	6,35	13,37	200,50	69,50	,759
				Eğitim 2	10	8,90	4,91	12,45	124,50		
			Sontest	Eğitim 1	15	9,53	3,20	15,90	238,50	31,50	,015*
				Eğitim 2	10	5,40	3,89	8,65	86,50		
		Kontrol	Öntest	Eğitim 1	15	4,93	3,13	13,47	202,00	68,00	,695
				Eğitim 2	10	4,80	3,19	12,30	123,00		
			Sontest	Eğitim 1	15	4,73	3,03	13,20	198,00	72,00	,866
				Eğitim 2	10	4,20	1,69	12,70	127,00		
		Üst Bilişsel Beceriler Toplam (İzleme + Kontrol)	Öntest	Eğitim 1	15	13,13	8,96	13,60	204,00	66,00	,617
				Eğitim 2	10	11,70	7,59	12,10	121,00		
			Sontest	Eğitim 1	15	14,27	5,08	15,80	237,00	33,00	,019*
				Eğitim 2	10	9,60	4,88	8,80	88,00		
		Kalite	Öntest	Eğitim 1	15	1,93	1,62	12,37	185,50	65,50	,590
				Eğitim 2	10	2,30	1,83	13,95	139,50		
			Sontest	Eğitim 1	15	2,13	1,73	12,47	187,00	67,00	,649
				Eğitim 2	10	2,30	1,63	13,80	138,00		
	Sürdürme ve Dikkat Dağınıklığı Hataları	Sürdürme	Öntest	Eğitim 1	15	1,93	2,78	13,63	204,50	65,50	,581
				Eğitim 2	10	0,90	0,88	12,05	120,50		
			Sontest	Eğitim 1	15	0,67	0,82	12,13	182,00	62,00	,434
				Eğitim 2	10	1,00	1,05	14,30	143,00		
		Dikkat Dağınıklığı	Öntest	Eğitim 1	15	0,33	0,49	13,17	197,50	72,50	,864
				Eğitim 2	10	0,30	0,48	12,75	127,50		
			Sontest	Eğitim 1	15	0,60	1,18	13,13	197,00	73,00	,888
				Eğitim 2	10	0,30	0,48	12,80	128,00		
		Sürdürme ve Dikkat Dağınıklığı Hataları Toplam	Öntest	Eğitim 1	15	2,27	2,74	13,77	206,50	63,50	,509
				Eğitim 2	10	1,20	1,14	11,85	118,50		
			Sontest	Eğitim 1	15	1,27	1,53	12,83	192,50	72,50	,884
				Eğitim 2	10	1,30	1,42	13,25	132,50		
	Toplam Süre	Görev Süresi	Öntest	Eğitim 1	15	3,53	2,51	14,53	218,00	52,00	,202
				Eğitim 2	10	2,31	1,56	10,70	107,00		
			Sontest	Eğitim 1	15	2,94	1,44	13,53	203,00	67,00	,657
				Eğitim 2	10	2,48	1,04	12,20	122,00		

*p<,05

Eğitim 1 ve Eğitim 2 gruplarının Üstbilişsel Beceriler Kodlama Şeması O Harfi Görevi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Tablo 31 incelendiğinde, İzleme alt alanında Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 12,00; M2: 14,50; *U*= 60,00, p= .404) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 14,37; M2: 10,95; *U*= 54,50, p= .255) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. O Harfi "Kontrol" alt alanında Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 12,93; M2: 13,10; *U*= 74,00, p= .956) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 12,37; M2: 13,95; *U*= 65,50, p= .593) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. O Harfi Üstbilişsel Beceriler Toplam (İzleme + Kontrol) incelendiğinde, Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 12,20; M2: 14,20; *U*= 44,50, p= .090) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 14,30; M2: 11,05; *U*= 55,50, p= .279) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir. O Harfi Kalite Puanı incelendiğinde Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 12,13; M2: 14,30; *U*= 62,00, p= .439) ve

sontest sıra ortalamaları (M1: 13,07; M2: 12,90; *U*= 74,00, p= .951) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

O Harfi Görevi Sürdürme ve Dikkat Dağınıklığı Hataları boyutu Sürdürme Hataları alt alanı incelendiğinde, Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 12,77; M2: 13,35; *U*= 71,50, p= .842) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 12,20; M2: 14,20; *U*= 63,00, p= .491) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Dikkat Dağınıklığı alt alanı incelendiğinde Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 12,43; M2: 13,85; *U*= 66,50, p= .529) sontest sıra ortalamaları (M1: 12,47; 13,80; *U*= 67,00, p= .552) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. O Harfi Sürdürme ve Dikkat Dağınıklığı Toplam incelendiğinde Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 11,93; M2: 14,60; *U*= 59,00, p= .362) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 11,10; M2: 15,85; *U*= 46,50, p= .105) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. O Harfi Görev Süresi incelendiğinde Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 10,90; M2: 16,15; *U*= 43,50, p= .080) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 11,33; M2: 15,50; *U*= 50,00, p= .165) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

Eğitim 1 ve Eğitim 2 gruplarının Üstbilişsel Beceriler Kodlama Şeması B Harfi Görevi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Tablo 31 incelendiğinde, "İzleme" alt alanında Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 13,30; M2: 12,55; *U*= 70,50, p= .802) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmazken, sontest sıra ortalamaları (M1: 15,83; M2: 8,75; *U*= 32,50, p= .018) arasında istatistiksel olarak Eğitim 1 grubu lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. B Harfi "Kontrol" alt alanı incelendiğinde Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 12,37; M2: 13,95; *U*= 65,50, p= .595) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 13,57; M2: 12,15; *U*= 66,50, p= .636) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. B Harfi Üstbilişsel Beceriler Toplam (İzleme + Kontrol) puanı incelendiğinde Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 13,03; M2: 12,95; *U*= 74,50, p= .978) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmazken, sontest sıra ortalamaları (M1: 15,43; M2: 9,35; *U*= 38,50, p= .043) arasında Eğitim 1 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. B harfi Kalite Puanı incelendiğinde Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 11,97; M2: 14,55; *U*= 62,00, p= .439) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 13,97; M2: 11,55; *U*= 74,00, p= .951) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

B Harfi Görevi Sürdürme ve Dikkat Dağınıklığı Hataları boyutu Sürdürme Hataları alt alanı incelendiğinde Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 14,27; M2: 11,10; *U*= 56,00,

p= .262) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 12,03; M2:14,45; *U*= 60,50, p= .400) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. B Harfi Dikkat Dağınıklığı alt alanı incelendiğinde Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 13,80; M2: 11,80; *U*= 63,00, p= .398) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 12,63; M2: 13,55; *U*= 69,50, p= .699) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. B harfi Sürdürme ve Dikkat Dağınıklığı Hataları Toplam puanı incelendiğinde Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 15,03; M2: 9,95; *U*= 44,50, p= .079) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 11,90; M2: 14,65; *U*= 58,50, p= .350) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. B Harfi Görev Süresi incelendiğinde Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 13,80; M2: 11,80; *U*= 63,00 p= .506) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 14,20; M2: 1,20; *U*= 57,00, p= .318) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Eğitim 1 ve Eğitim 2 gruplarının Üstbilişsel Beceriler Kodlama Şeması P Harfi Görevi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Tablo 31 incelendiğinde, "İzleme" alt alanında Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 13,37; M2: 12,45; *U*= 69,50, p= .759) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmazken, sontest sıra ortalamaları (M1: 15,90; M2: 8,65; *U*= 31,50, p= .015) arasında Eğitim 1 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. P Harfi Görevi Kontrol alt alanı incelendiğinde eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 13,47; M2: 12,30; *U*= 68,00, p= .695) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 13,20; M2: 12,70; *U*= 72,00, p= .866) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Üstbilişsel Beceriler Toplam (İzleme + Kontrol) puanı incelendiğinde Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 13,60; M2: 12,10; *U*= 66,00, p= .617) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmazken, sontest sıra ortalamaları (M1: 15,80; M2: 8,80; *U*= 33,00, p= .019) arasında Eğitim 1 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. P Harfi Görevi Kalite puanı alt alanı incelendiğinde Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 12,37; M2: 13,95; *U*= 65,50, p= .590) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 12,47; M2: 13,80; *U*= 67,00, p= .649) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

P Harfi Görevi Sürdürme ve Dikkat Dağınıklığı Hataları boyutu Sürdürme Hataları alt alanı incelendiğinde Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 13,63; M2: 12,05; *U*= 65,50, p= .581) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 12,13; M2: 14,30; *U*= 62,00, p= .434) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. P Harfi Dikkat Dağınıklığı alt alanı incelendiğinde Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 13,17; M2: 12,75; *U*= 72,50, p= .864) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 13,13; M2: 12,80; *U*= 73,00, p= .888) arasında

istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. P Harfi Sürdürme ve Dikkat Dağınıklığı Hataları Toplamı incelendiğinde Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 13,77; M2: 11,85; *U*= 63,50, p= .509) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 12,83; M2: 13,25; *U*= 72,50, p= .884) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. P Harfi Görev Süresi incelendiğinde Eğitim gruplarının öntest sıra ortalamaları (M1: 14,53; M2: 10,70; *U*= 52,00, p= .202) ve sontest sıra ortalamaları (M1: 13,53; M2: 12,20; *U*= 67,00, p= .657) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular; Katılımcı Çocuk Serüveni Programı sürecinde araştırmacının ve öğretmenlerin katılım deneyimleri, Evde Katılım Okulu sürecinde ebeveynlerin ve öğretmenlerin katılım deneyimleri, Katılım Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Programı'nda (Katılımcı Çocuk Serüveni+ Evde Katılım Okulu) çocukların katılım anlayışları, çocukların yürütücü işlev becerileri (çalışma belleği, bilişsel esneklik ve önleyici kontrol) ve çocukların üstbilişsel becerileri başlıklarında ele alınacaktır.

Katılımcı Çocuk Serüveni Programı Sürecinde Araştırmacının ve Öğretmenlerin Katılım Deneyimleri

Katılımcı Çocuk Serüveni Programı Sürecinde Araştırmacının ve Öğretmenlerin Katılım Deneyimlerine aşağıdaki başlıklarda yer verilmiştir.

Katılımcı Çocuk Serüveninde Araştırmacının Katılım Deneyimleri

Geçmişte çocuklar hakkında yapılan araştırmalar, çocuklar ile ya da çocuklar için araştırmadan ziyade çocuklar üzerine araştırma biçiminde gerçekleştirilmiştir ve çocukların kendi yaşamları ile ilgili bilgi sağlayabilecek konumda oldukları göz ardı edilmiştir (Darbyshire, 2000; Oakley, 1994; Scott, 2000). Ancak çocukluk kavramının günümüze kadar uğradığı değişiklikler, çocuğun günlük hayattaki rolleriyle beraber araştırmadaki rolünü de yeniden biçimlendirmiştir. Çocuğun nesne olarak görüldüğü ve araştırmada pasif bir konumda tutulmasını sağlayan yaklaşımlar yerine, çocukların katılımcı olarak görüldüğü yaklaşımlar benimsenmeye başlanmıştır (Neill, 2005). Çocukların yetişkinlere itaat etmelerinin beklendiği geleneksel toplumlarda, bu bakış açısının geliştirilmesi araştırmacılar için oldukça zordur (Khoja, 2016). Geleneksel bakış açısından çıkıp çocuğun doğasına

uygun araştırma süreçleri tasarlamak isteyen bir araştırmacının, katılım hakkına ilişkin teorik bilgisini uygulamaya yansıtabilmesi gerekmektedir. Erken çocukluk dönemi araştırmalarında çocuk katılımı fikrine odaklanılmaya başlanılmış olsa da bu fikri uygulamaya dönüştürmek karmaşık bir süreçtir (Darbyshire, 2000; Millei, 2008; Theobald, Danby, & Ailwood, 2011). Dolayısıyla araştırmacının çocuk katılımı konusundaki çalışmaları (Avcı & Pekince, 2017, 2018; Korkmaz, Pekince & Avcı, 2017; Pekince & Avcı, 2016; 2018a; 2018b), katılım konusunda hem teorik hem de uygulama yeterliliğini işaret etmesi bakımından önemli görülmektedir. Katılım konusundaki bu çalışmaların temel hazırladığı araştırmada, çocuk dostu yöntemler kullanılarak çocukların seslerinin duyulacağı ve saygı gösterileceği bir katılım temelli erken çocukluk eğitimi programı tasarlanmış ve uygulanmıştır.

Katılımcı uygulamaların geliştirilmesinde Kangas, Venninen ve Ojala (2016) *"Eğitimcilerin, katılımı sağlayan koşullar ve ortamlar hazırlaması"*nı atılması gereken ilk adım olarak tanımlamaktadır. Çocuk katılımının temel felsefesi, çocukların seslerinin duyulması ve dinlenilmesi için uygun koşulların yaratılmasına dayanmaktadır (Bergström vd., 2010; Fleming & Boeck, 2012; Holt, 2004; Mand, 2012). Araştırma süreçlerinde de çocuk katılımının sağlanması için çocukların seslerinin duyulmasına odaklanılmalıdır. Bu süreçte, çocukların yaşları ne olursa olsun araştırmalara katılabilecek yeterliliğe sahip olduklarına inanılması, kendi yaşamları ile ilgili detaylı bilgi verebilecek kapasitede olduklarına güvenilmesi ve çocukların kendilerini etkileyen kararlara katılabilecek yetkinlikteki etkileşimsel varlıklar olarak kavramsallaştırılması gerekmektedir (James & Prout, 1997; Prout, 2001, Theobald, Danby, & Ailwood, 2011). Bu amaçla eğitim programından önce tez danışmanı tarafından öğretmenlere çocukluk anlayışı konusunda bir seminer verilmiştir. Ayrıca çocuk katılımına ilişkin teorik bilgi ve uygulama örneklerini içeren ÇOKEP (Koran, 2017) öğretmenlere uygulanmıştır. Böylece katılımı sağlayan koşullar ve ortamların hazırlanması için öğretmen eğitimleri tamamlanmıştır. Katılım Temelli Erken Çocukluk Programının ilk basamağı olan "Katılım Hakkımı Öğreniyorum" aşamasında katılımın "Eğitimle desteklenen" niteliği göz önüne alınarak öncelikle çocukların haklarını öğrenmesi amaçlanmıştır. Çocuk Hakları perspektifinden çocuğun katılım hakkı, katılımın nitelikleri ve katılım merdiveni müdahale sürecinin çocuklar için ilk aşamasını oluşturmaktadır. Bu süreçte çocuk-araştırmacı güç dengesinin eşitlenmesi için çocukların araştırmacıyla eşit hakları olan sınıf üyeleri olarak kavramsallaştırılması gerekmektedir. Çocuk-araştırmacı güç dengelerinin eşitlenmesiyle ilgili alanyazında birçok tartışma mevcuttur. Geleneksel yaklaşımlarda yetişkinlerin araştırmadaki mevcut pozisyonu

çocuğu daha güçsüz görmekte ve güç yetişkinde bulunmaktadır. Morrow ve Richards'a (1996) göre; "Çocuklarla çalışan araştırmacıların en büyük etik sorunu, yetişkinler ve çocuklar arasındaki güç ve statüdeki eşitsizliklerdir". Sınıf Hayvanı Etkinliği, çocukların sınıfta bulunan başka bir üye etkinlik süreçlerine dahil olduğunda katılımın niteliklerinin nasıl teslim edilebileceğine ilişkin anlayışı benimsemeleri için tasarlanmıştır. Katılımın "Şeffaf ve Bilgilendirici, İlgili, Saygılı, Gönüllü, Güvenli ve Riske Karşı Duyarlı" nitelikleri vurgulanmış ve çocukların bu nitelikleri bütün eğitim programında içselleştirmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca sınıf kuralları sınıf hayvanı etkinliğinde daha katılımcı bir perspektife taşınmış ve sınıf kurallarının hem öğretmen hem çocuk hem de araştırmacı için geçerli olduğu vurgulanmıştır. Araştırmacı çocuklarla beraber öğrenen olduğunu, sınıfta eşit hakları olduğunu çocuklara açıklamıştır. Gerçekleştirilen bu basamaklar çocukların katılımını sağlayacak ortam ve koşulların oluşturulmasında etkin rol oynamışlardır. Katılımcı Çocuk Serüveni'nin Katılım Hakkımı Öğreniyorum aşamasındaki etkinliklerin katılımın 4. Basamağı ve 6. Basamağı arasında değerlendirilirken Katıl ve Öğren aşamasında hem araştırmacının hem de çocukların değerlendirmelerinin çoğunlukla merdivenin 8. Basamağı olan Çocukların Öncülük Ettiği, Yetişkinlerle Ortak Alınan Kararlar basamağında olması araştırmacı-çocuk güç dengesinin eşitlenmesi olarak yorumlanabilir.

Kangas, Venninen ve Ojala'ya göre (2016) katılımcı uygulamaların geliştirilmesinde izlenmesi gereken ikinci adım *"Eğitimcilerin, çocukların ilgi alanlarıyla ilgili bilgi toplaması, çocukları gözlemlemesi ve çocukların bakış açılarını anlamayı öğrenmesidir"*. Araştırma süreçlerinde de araştırmacının çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması ve bakış açılarını anlaması oldukça önemlidir (Morrow & Richards, 1996). Çocuklarla yapılan araştırmalar, çocukların bakış açısının yetişkin perspektifinden göründüğünden farklı olduğunu kanıtlamaktadır (Avcı & Pekince, 2018; Alderson, 2005; Balen vd., 2006; Christensen, 2004; Hill, 2005; Kellett, 2009b; Pekince & Avcı, 2018; Prout, 2002). Araştırmacıların çocukların bakış açılarını anlayabilmesi için öncelikle çocukların yetkinliğine inanması ve çocukların bakış açılarını yansıtabilecekleri çocuk dostu yaklaşımları benimsemesi gerekmektedir (Darbyshire, Schiller & MacDougall, 2005). Bu araştırmada çocukların ilgi alanları hakkında bilgi toplanarak çocukların bakış açılarının anlaşılması amacıyla kullanılan Merak kutuları, çocuk dostu yöntemlerden biridir (Houen, Danby, Farrell & Thorpe, 2016). Ayrıca Merak kutusu etkinlikleri çocukların araştırmacı ve öğretmenle eşit haklara sahip olduklarını yaşayarak öğrenmelerinde aktif rol oynamıştır. Araştırmacı ve öğretmen de çocuklar gibi merak ettikleri durumları merak kutusuna atmışlar, merak kutusundan çekilen konularla ilgili öğrenmek istediklerini çocuklarla beraber ifade

etmişlerdir. Bu nedenle merak kutusu etkinlikleri güç dengelerini eşitleyici bir unsur olarak kullanılmıştır. Katıl ve Öğren basamağında yer alan merak kutusu etkinliklerinde çocukların değerlendirmelerinin hızlı bir şekilde 8. Basamak olan Çocukların Öncülük Ettiği, Yetişkinlerle Ortak Alınan Kararlar basamağına çıkması, araştırmacının çocukların ilgi alanlarını ve çocukların bakış açısını göz önüne almasını işaret etmesi bakımından önemli görülmektedir. Merak Kutusu etkinlikleriyle sınıf içi uygulamaların hızlı bir şekilde 8. Basamağa çıkması, katılımcı uygulamaların okul öncesi sınıflarına kolayca taşınabileceğini kanıtlamaktadır.

"Eğitimcilerin, çocuklarla paylaşılan deneyimlere temel oluşturmak amacıyla çocuklardan gelen bilgileri kullanması" Kangas, Venninen ve Ojala'ya göre (2016) katılımın sağlanmasında üçüncü adım olarak ifade edilmektedir. Verhellen'in belirttiği gibi, "Çocuklara özbelirleme hakkının tanınması, onları daha yetkin kılmak için esastır" (1992, s.81). Çocukların, toplumun diğer üyeleri gibi, kendilerini etkileyen süreçlere katılabilmeleri gerektiğinin kabul edilmesi, çocukların bu kararlara katılabilecek yeterlikte olup olmadığı ile ilgili değil, çocukların yeterliliğini ortaya çıkarmak için araştırma süreçlerinin nasıl tasarlanabileceği ile ilgilidir (Thomas, 2002, s.198). Araştırma süreçleri tasarlanırken çocukları önemli bilgiler sağlayabilecek bireyler olarak gören ve çocukların söyleyeceklerini saygıyla karşılamayı gerektiren çocuk dostu stratejilerinin kullanılması, çocukların yeterliklerini ortaya çıkarabilecektir (Hägglund, 2019, s.ix). Böylece çocuklar araştırma, program tasarımı, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinde yer alabilirler (Lansdown, 2001). Eğitim sürecinde kullanılan çocuk dostu stratejilerden biri katılım merdiveni olmuştur. Katılım Merdiveni çocukların bakış açılarının anlaşılmasında ve sürecin değerlendirilmesinde aktif olarak kullanılmıştır. Her etkinliğin sonunda katılımın hangi basamağında olduklarının değerlendirilmesi çocuklar tarafından yapılmış, araştırmacının çocukların bakış açısını anlayabilmesinde kritik bir rol oynamıştır. Araştırmacı günlüğünde yer alan *"Mikadonun Çöpleri Etkinliğini 8. Basamak olan Çocukların Öncülük Ettiği, Yetişkinlerle Ortak Alınan Kararlar basamağında gerçekleştirdiğimizi düşünmüştüm. Çocuklara bu etkinliğin merdivende hangi basamakta olduğunu sordum. Çocuklar 6. Basamak dediler. Ben de oyun oynamak isteyenin onlar olduğunu, benim onların istekleri üzerine oyunu getirdiğimi açıkladım. Ancak çocuklar yine de oyunu sen seçtin o yüzden 6. Basamak dediler."* ifadeleri çocukların araştırmacıyı değerlendirmesi ve katılım basamağında üst basamaklara çıkması için araştırmacıya yol gösterdiklerinin bir kanıtı olarak görülebilir.

Geleneksel bir toplumda yetişmiş araştırmacıların katılımcı çocuk perspektifinden çıkarak, daha önceki yaşantılarındaki geleneksel araştırmacı-çocuk uygulamalarına dönmesi mümkün olabilir. Bu nedenle katılımcı uygulamalarda bir dış danışmanın olması, katılımcı uygulamaları sağlamlaştıracaktır. Çocukların süreçte bir paydaş olarak araştırmacıya dönüt vermesinin yanı sıra tez danışmanıyla yapılan haftalık görüşmeler katılımcı çocuk perspektiften çıkmamak için bir destek mekanizması oluşturmuştur. Çocuk katılımını göstermelik bir şey ya da zorunlu bir yasal durum olarak göstermek yerine, gerçek bir ihtiyaç olarak kabul etmek gerekmektedir (Atasü-Topcuoğlu, 2019). Bu süreç araştırma süreçleri için de geçerlidir. Çocukların araştırma süreçlerinde nesne olarak görüldüğü çalışmalarda, çocukların kendilerine yönelik anlayışlarının güçlenmesi ve gelişimlerinin desteklenmesi mümkün olamayacaktır (Hart, 2016; James & Prout, 1990). Çocuğu yalnızca belirlenmiş bir müfredatın konularında eğitime ihtiyaç duyan bir öğrenci olarak değil, aynı zamanda anlamın oluşturulmasında ortak olmaya istekli bireyler olarak kabul etmek gerekir (Trevarthen, 2011). Katılımcı Çocuk Serüveni boyunca tutulan araştırmacı günlüğü incelendiğinde çocukların kendi anlamlarını oluşturmak için istekli ve yetkin oldukları görülmüştür.

Katılımcı Çocuk Serüveninde Öğretmenlerin Katılım Deneyimleri

Okullar çoğunlukla çocukların aktif olmadığı, yetişkin otoritesinin yüksek olduğu kurumlardır. Çocuklar üzerindeki bu otorite sadece kurallar, etkinlikler, giyim vs. ile ilgili değil kazanılacak bilgi, değer ve becerilerle de ilgili olabilmektedir. Çocukların günün büyük bir zamanını geçirdiği bu ortamlarda katılım haklarının tanınmaması ve sürekli sınırlandırılarak itaat etmeye zorlanması, çocukların bağımlı bireyler olmalarına yol açmaktadır (Erikson'dan aktaran Hart, 2016, s.29; İnal, 2014, s.441). Çocukların günlük etkinliklerinin önemli bir kısmının geçtiği sınıflarda, küçük çocukların katılım hakları geleneksel çocukluk anlayışı ya da ilkokula hazırlanma kaygısıyla engellenebilmektedir (Bennett, 2007; Elkind, 1999). Okul öncesi dönemde çocuk katılımına ilişkin yapılan birçok araştırmada çocuğun katılım seviyesinin düşük olduğu ifade edilmektedir (Correia, Carvalho, Durães, & Aguiar, 2020; Crowley, 2012; Einarsdóttir, 2007; Koran, 2017; Koran & Avcı, 2017; Kunt-Bulut, 2015; Pekince & Avcı, 2016; Şallı-İdare, 2018; Turnšek, 2016; Vanner, 2014; Zorbay-Varol, 2019). Bu çalışmaya dahil edilen Eğitim grupları katılım anlayışının düşük olduğu, çocukların pasif konumda olduğu ve geleneksel uygulamaların yapıldığı sınıflardır. Öğretmenlerin katılım süreçlerindeki rolü ve ihtiyaçları düşünülerek

müdahale sürecine başlamadan önce öğretmenlere Koran (2017) tarafından geliştirilen Çocuk Katılımı Eğitim Programı (ÇOKEP) uygulanmıştır. Program öğretmenlerin geleneksel bakış açılarını değiştirebilecek uygulamalar ve etkinlikler içermektedir. Bu etkinlikler okul öncesi dönemde çocuk merkezli uygulamaların mümkün olduğuna ve bunları sınıflarında uygulayabileceklerine dair bir inanç oluşturmayı amaçlamıştır. Ancak çocuk katılımının çok boyutlu olması, her grupta dinamiğin farklı olması ve geleneksel bakış açısının ötesinde bir anlayışın benimsenmesi gerekliliğinden dolayı katılım, anlaşılması ve uygulanması zorluklarla dolu bir süreç olarak algılanmaktadır. Program bu zorlukların aşılabileceğine ilişkin öğretmenlerin inançlarını değiştirmeyi hedeflemektedir. Öğretmenlerin katılım uygulamalarının önündeki en büyük engellerden biri geleneksel toplumlarda çocuğun doğasına olan inancın düşük olmasıdır. Öğretmenlerin çocuğun doğasına olan inançları ve sınıf içi uygulamaları arasında yakın bir ilişki vardır. Çocuğun doğasına ilişkin inançların güçlü olmaması öğretmenin sınıfta çocuğu aktif ve yetkin olarak konumlandıramamasına neden olmaktadır. Dolayısıyla sınıf içi uygulamalar öğretmenin sahip olduğu çocukluk anlayışıyla yönlendirilmektedir (Elkind, 1999, s.44-60; Houen vd., 2016; Kunt-Bulut, 2015; Markström & Halldén, 2009; Woodhead, 2009).

Alanyazında yapılan ulusal çalışmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara ilişkin inançlarının daha çok Sorin'in (2005) kategorilerinden "masum çocuk" ve "eğitime devam eden çocuk" kategorilerinde olduğu belirlenmiştir (Kunt-Bulut, 2015). Bu anlayış çocukların; yetersiz, muhtaç, korunması gereken, bağımlı ve doldurulması gereken boş bir levha olarak algılanmasına sebep olmaktadır. Dolayısıyla çocukluk "yetişkinlik" mertebesine ulaşmak için geçilmesi gereken bir yol olarak düşünülmektedir. Bu düşünce, çocukların kendileriyle ilgili konuları iyi değerlendiremeyecekleri, yetişkinlerin çocukların fikirlerine ihtiyaçları olmadığı düşüncesini doğurmakta ve çocukların bütün ortamlarda pasif bir şekilde söylenenleri yerine getiren konumda olmasını beraberinde getirmektedir (Morrow & Richards, 1996; Sheridan & Pramling-Samuelsson; 2001; Sorin, 2005). Çocuk, potansiyel olarak kendi bilişsel süreçlerini düzenleyebilen, öğrenme yeteneğine sahip bir bireydir (Bjorklund, 2021; Gopnik, 2015; Ryan & Deci, 2009; Woodhead, 2009). Öğretmenler, çocuğu kendi öğrenme süreçlerini düzenleyen, mantıklı düşünebilen ve yetişkinlerin sahip olduğu duygu ve gereksinimlere sahip olan bireyler olarak görmeyi öğrenirlerse çocukların öğrenme sürecinde etkin olabileceği fırsatlar yaratabilirler (Elkind, 1999, s.44-60; Woodhead, 2009; Sorin, 2005). Ancak öğretmenlerin bu yöndeki inançlarının değişimi bir süreç gerektirmektedir. Bu konuda düşünmelerini sağlamak süreçte atılacak ilk adımdır. ÇOKEP uygulanmadan önce tez danışmanı tarafından çocukluk anlayışı konusunda

bir seminer verilmesi çocukluğa ilişkin inançları güçlendirme amacı taşımıştır. İkinci adım ÇOKEP ile öğretmenlerin çocuk katılımına ilişkin teorik bilgilerini güçlendirmek ve uygulama örnekleriyle katılım anlayışlarını desteklemek olmuştur.

Çocuk katılımına ilişkin politikalar ve ulusal eğitim programlarındaki ifadeler, çocukların eğitim uygulamalarına katılımı için "olasılıklar" sunmaktadır ancak bu katılımın kolayca gerçekleşeceği anlamına gelmemektedir (Bae, 2009). Öğretmenler, erken çocukluk ortamlarında bu olasılıkları uygulamaya yansıtma konusunda soru işaretleriyle karşı karşıyadır. Alanyazında çocuk katılımını destekleyen ve öğretmen-çocuk etkileşimini güçlendirmeyi hedefleyen bazı stratejiler bulunmaktadır. Bunlardan biri çocuk katılımı için dolaylı taleplerin kullanımı, yani 'merak ediyorum' formülasyonlarının kullanımıdır (Houen, Danby, Farrell & Thorpe, 2016). Bu araştırmanın Katılımcı Çocuk Serüveni kısmında "merak ediyorum" stratejisi kullanılmıştır. Çocukların merak ettikleri durumlar, çocuklardan çocuğa özgü yollarla (resim, fotoğraf vb.) toplanmıştır. Ayrıca merak ettikleri konular çocukların istekleri doğrultusunda araştırmacı, ebeveyn ya da öğretmen tarafından yazılmış ve çocuklarla beraber hazırlanan merak kutularına atılmıştır. Merak kutuları öğretmenler için uygulama sürecini kolaylaştıran ve çocukların seslerini duymalarını sağlayan bir araç olmuştur. Merak kutusunun kullanıldığı altı haftalık Katılımcı Çocuk Serüveni tamamlandıktan sonra öğretmenlerle görüşülmüş ve öğretmenlerin çocuk katılımı uygulamalarını; çocuk, program, öğretmen, yönetim ve aile açısından değerlendirmeleri istenmiştir.

Öğretmenler yapılan görüşmelerde sürecin başında çocuk katılımını sınıf içi uygulamalarına yansıtırken zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Çocuk katılımının sağlanması için öğretmenlerin katılımla ilgili teorik bilgiye sahip olmaları yeterli değildir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının bütün aşamalarında çocukların katılım haklarını içselleştirebilmeleri için rehber olmaları ve katılımı günlük rutinlerinin bir parçası haline getirmesi gerekmektedir (Beyazova, Durmuş & Tüzün, 2015; Covell, Howe & McNeil, 2010). Çocuk katılımını günlük rutinlerin bir parçası haline getirmek, bol bol uygulama izlemek ve bunları kendi uygulamasına dönüştürmekle mümkün olabilmektedir. Çocukların merak ettikleri konuların planlanması, sınıf içi uygulamaların katılım merdiveninin üst basamaklarına çıkması için yeterli olmayabilir. Sınıfta çocuğun aktif olması, fikirlerine saygı duyulması ve sınıftaki süreci etkileyebilmesi gerekmektedir. Bu amaçla araştırmacı, Katılımcı Çocuk Serüveni boyunca Eğitim 1 grubunun öğretmeniyle beraber çalışmış, Eğitim 2 grubu öğretmenlerinin katılımcı uygulamaları sınıflarına nasıl yansıtabileceğine ilişkin rehber olmuştur.

Eğitim 1 grubunun öğretmeni, *"Çocukların Geleneksel Kültürden Gelmesi/Yetişmesi"*ni hem çocuk açısından hem de çocuk katılımı açısından zorlaştıran bir unsur olarak görmüştür. Aynı zamanda Eğitim 1 ve Eğitim 2 grubu öğretmenleri *"Ailelerin geleneksel bakış açısı"* ifadesini zorlaştıran unsurlar olarak belirtmişlerdir. Geleneksel kültür bağlamı düşünüldüğünde aile ve çocuk gibi öğretmenin de bu kültürün bir parçası olduğu gerçeğinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Araştırmaya dahil edilen çalışma grupları katılım anlayışının düşük olduğu, çocuğun aktif olmadığı ve geleneksel uygulamaların yapıldığı sınıflardır. Ancak katılım hakkını okullara ve sınıflara taşımak, geleneksel bir bakış açısından çıkarak çocuğu etkin olarak konumlandırmayı içermektedir. Çocukları etkin olarak konumlandırma söylemini sınıf içi uygulamalara taşımak kolay değildir. Uygulamalara odaklanan çalışmalar öğretmenler ve çocuklar arasındaki ilişkilerdeki geleneksel anlayışın değişmemesi durumunda, öğretmenlerin çocukların gerçek kapasitelerini ve birey olarak kendilerini temsil gücünü görmezden gelmeye devam ettiklerini göstermiştir (Thornberg & Elvstrand, 2012). Ancak Lloyd ve Emerson (2017), çocukların görüşlerini geliştirirken yetişkinlerin geleneksel anlayıştan çıkarak çocuklara destek olması, çocukların görüşlerini dinlemesi ve ciddiye alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak katılımın sosyal veya ilişkisel yönlerini, özellikle çocukların özerklik algılamalarının gerekliliğini, çocukların katılımı için yetişkin desteğinin önemini ve çocukların eğitim ortamlarına katılım gösterebilmelerinin öğretmen desteğine bağlı olduğunu vurgulamışlardır.

Eğitim 1 grubunun öğretmeni, *"Geleneksel Bakış Açısından Uzaklaştığını"* ifade etmiştir. Öğretmenlerin geleneksel uygulamalar yerine katılımcı uygulamaları benimsemeleri için katılımın çocuklar için önemini, neden gerekli olduğunu ve pedagojik katkılarını anlamaları gerekmektedir. Bu noktada Öznur Öğretmen'in çocuk katılımının, önemi, gereği ve okul öncesinde pedagojik katkıları konusunda gelişim gösterdiği düşünülebilir. Yapılan bir çalışmada çocuk katılımına yer verilmeyen sınıflarda öğretmenlerin, çocuk katılımının önemini ve okul öncesi eğitimdeki pedagojik yönünü kavrayamamalarının ve çocuk katılımı ile ilgili bilgi yetersizliklerinin önemli bir engel oluşturduğu ifade edilmektedir (Leinonen, Brotherus & Venninen, 2014). Bu çalışmayı ve araştırmamızdaki bu bulguyu destekler şekilde ulusal bazı araştırmalar da mevcuttur. Söz konusu araştırmalarda öğretmenlerin katılım hakkına ilişkin temel düzeyde bilgilerinin olduğu ancak uygulamaya yansıtmada sorun yaşadıkları ifade edilmektedir (Kor, 2013; Tozduman-Yaralı & Güngör-Aytar, 2017; Zorbay-Varol, 2019). Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin çocuk katılımına ilişkin bilgi düzeylerinin ve pedagojik farkındalıklarının artmasına ve sınıflarında uygulayabilmelerine

ilişkin verilen desteğin, öğretmenlerin sınıflarında çocuğun aktif katılımını sağlamalarına yardımcı olduğu akla gelmektedir.

Eğitim 1 ve Eğitim 2 grubu öğretmenlerinin çocuk katılımı uygulamalarının; *"Seçim yapmayı öğrenme, Fikir belirtme, Merak duygusunda gelişme, Bilişsel gelişimi destekleme, Sorgulama sürecinde gelişme, Daha çok soru sormaya başlama, Özgüven, Karar verme mekanizmalarında gelişme, Öğrenme süreçlerini yürütebilme, Sorumluluk alma, Bağımsızlık/Özerklik, Okul motivasyonunda artma ve Dikkat süresinde artma"* gibi çocukların bilişsel gelişimlerine katkısına ilişkin cevapları yer almaktadır. Alanyazında katılım hakkının birçok olumlu etkisi vurgulanmaktadır. Örneğin Gero ve Asker (2012), çocuk katılımının potansiyel sonuçlarını; kendi fikirlerini geliştirme, karar verme ve kendi kararlarını savunma becerilerinin gelişimi olarak ifade etmektedirler. Mesquita-Pires (2012) tarafından yapılan çalışmada, katılım odaklı bir mesleki gelişim müdahalesinin çocukların, özerklik, iletişim ve problem çözme becerilerine katkısı olduğu ifade edilmiştir. Freitas Luís vd. (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, çocuk katılımının çocukların özerkliğini ve aidiyet duygularını arttırdığı tespit edilmiştir (Freitas Luís vd., 2015). Benzer şekilde Nah ve Lee (2016) tarafından yapılan çalışmada katılımın, çocukların özgüveninde, iletişiminde, iş birliği ve müzakere becerilerinde artış gibi faydaları olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sınıflardaki katılım uygulamalarının çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri ile alanyazındaki çalışmaların bulguları paralellik göstermektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin çocuk katılımının çocuklara yararlarına ilişkin inançlarının da geliştiği düşünülebilir.

Eğitim 1 ve Eğitim 2 grubundaki öğretmenler, *"Çocukların şimdiye kadar karar verme süreçlerinde olmamaları"*nı uygulamaları zorlaştıran etmenler arasında ifade etmişlerdir. Thomas (2002, s.154-155), çocuklar hakkındaki kararların onlara danışmadan alınmasının, çocukların karar verme becerilerinde deneyim eksikliğine yol açtığını ve bu deneyim eksikliğinin karar verme süreçlerine dahil edilmelerine engel teşkil ettiğini ifade etmektedir. Bu görüşle araştırmamızın yukardaki bulgusu örtüşmektedir. Yapılan araştırmalarda çocukların küçük yaşlardan itibaren deneyimlerini anlama konusunda yetkin oldukları ve kendilerini ifade etme konusunda oldukça yetenekli oldukları görülmüştür (Bae, 2009; Nyland, 2009; Smith, 2002). Bu noktada çocukların yetişkinlerin sandıklarından daha yetkin olduklarının ve kendilerine verilen fırsatlar az olsa da kendi hayatlarıyla ilgili daha fazla fikre sahip olduklarının unutulmaması gerekmektedir. Önemli olan çocuklara karar verme süreçlerinin içinde olabilecekleri fırsatlar yaratmaktır. Çocuklar bu fırsatlar sayesinde kendi deneyimlerini kazanacaklardır. Danby, Farrell, Powell ve Leiminer'in (2004) Avustralyalı çocukların günlük yaşamlarında karar vermelerini inceleyen araştırması, çocukların katılım

hakkının evdeki yaşantılarına kıyasla okulda daha düşük olduğunu göstermektedir. Helwig ve Kim (1999) tarafından yapılan araştırmada çocukların aile, okul ve arkadaş ortamında karar süreçlerine ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları her yaş grubundaki çocukların karar verme prosedürlerini, kararın uygulandığı sosyal bağlama ve alınan kararın türüne göre ayırt ettiklerini göstermiştir. Çocuklar, fikir birliğine dayalı karar verme prosedürlerini akran ve aile bağlamlarına daha uygun görürken, otorite temelli karar verme, okul gibi hiyerarşik sosyal bağlamlara daha uygun görülmüştür. Helwig ve Kim'in (1999) araştırmasının üzerinden uzun zaman geçse de yapılan araştırmalarda okul öncesi dönemde otoritenin öğretmen olduğu ve kararları öğretmenin aldığı gerçeğinin değişmediği görülmüştür (Crowley, 2012; Koran, 2017; Koran & Avcı, 2017; Kunt-Bulut, 2015; Pekince & Avcı, 2016; Şallı-İdare, 2018; Turnšek, 2016; Vanner, 2014; Zorbay-Varol, 2019). Örneğin Zorbay-Varol (2019) tarafından yapılan araştırmada; katılım karşıtı uygulamaları olan öğretmenlerin katılım hakkına ilişkin bilgilerinin olduğu ancak çocukların öğretmenin izin verdiği düzeyde kullanabildikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin, sınıf ortamında katılım hakkının teslim edilmemesinin sebebini çocuklarının hepsinin fikir belirtmesi sonucu otorite kurmanın zorlaşması şeklinde açıkladıkları görülmüştür. Bu çalışmada da Eğitim 2 grubundan Aysel Öğretmen sınıf yönetimini zorlaştıran unsurlar arasında *"Hep bir ağızdan konuşma, kaos olması"* ifadesini kullanmıştır. Katılımın bir süreç olduğu ve çocukların bu süreci öğrenerek uygulamalara uyum sağlayacakları gerçeğinin unutulmaması gerekmektedir. Öğretmenlerin ifade ettiği gibi *"Çocukların Şimdiye Kadar Karar Alma Süreçlerinde Olmamaları"* katılım sürecini zorlaştıran etmenlerden biri olsa da öğretmenlerin çocukların sürece kolay uyum sağladıklarını, iş birliğine açık olduklarını, karar verme mekanizmalarının geliştiğini ve öğrenme sürecini yönlendirebildiklerini belirtmeleri bu görüşü desteklemektedir.

Eğitim 1 grubunun öğretmeni ve Eğitim 2 grubundan bir öğretmen, *"Davranış problemi olan çocuklar"ı "Çocuk Katılımı Açısından"* ve *"Öğretmen Açısından"* zorlaştıran unsurlar arasında saymışlardır. Zorbay-Varol, (2019) tarafından yapılan araştırmada, katılım hakkının ihlal edildiği sınıflarda çocukların gösterdikleri davranışlardan en sık görülen özelliklerden birinin "kuralları ihlal etme" davranışı olduğu, en az görülen özelliklerden birinin de "kurallara uyma" davranışı olduğu belirlenmiştir. Katılımın yüksek olduğu sınıflarda ise durum tam tersi şekildedir. Katılımın desteklendiği sınıflarda çocukların kurallara uyma davranışının daha yüksek olduğu, kurallara uymama ve davranış problemlerinin daha az görüldüğü belirlenmiştir. Pećnik, Matić ve Tokić-Milaković (2016) tarafından yapılan araştırmada, çocuk katılımının yüksek olduğu sınıflarda, karar verebilen

ve ifade özgürlüğü olan çocuklarda davranış problemlerinin daha az görüldüğü, daha yüksek benlik saygısı, özgüven ve öz denetim becerisinin geliştiği belirlenmiştir. Bu araştırmaya katılımın düşük olduğu sınıfların dahil edildiği düşünüldüğünde, davranış problemlerinin, bu sınıflardaki katılım karşıtı sürecin bir sonucu olduğunu düşündürmektedir. Eğitim 1 grubundan Aysel Öğretmen'in *"Hep bir ağızdan konuşma, kaos olması"* ifadelerini zorlaştıran unsurlar arasında belirtmesi, Zorbay-Varol'un (2019) katılım hakkının ihlal edildiği sınıflarda en çok "kuralları ihlal etme" davranışının görüldüğüne ilişkin araştırma bulgularının ışığında düşünüldüğünde, Eğitim 2 grubunda katılım uygulamalarının sınırlı kalmış olduğunu akla getirmektedir. Eğitim 1 grubu öğretmeninin *"çocukların sakinleştiklerini ve özdüzenleme becerilerinin geliştiğini"* ifade etmesi ise Zorbay-Varol (2019) ve Pećnik, Matić ve Tokić-Milaković (2016) katılımın desteklendiği sınıflara ilişkin araştırma bulgularını desteklemektedir.

Eğitim 1 grubundan Öznur Öğretmeninin ve Eğitim 2 grubundan Kübra Öğretmenin, "*Çocuklara seçenek sunmayı öğrendiklerini"* ifade etmeleri dikkat çekmektedir. Araştırmaya dahil edilen sınıflarda uygulama öncesi yapılan gözlemlerin sonucunda çocukların etkinliklerin seçimi, sırası, süresi ya da kullanılacak malzemelerde söz haklarının olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Zorbay-Varol (2019) tarafından yapılan araştırmada çocukların etkinliklerin, kullanılacak malzemelerin, etkinliklerin uygulama sırasının seçiminde ya da etkinliklerin süresinde söz hakkının olmadığı belirlenmiştir. Ancak eğitim sonrası öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin; *"çocuklara malzeme seçenekleri sunduklarını, etkinlikleri tasarlamak için çocukların fikirlerine başvurduklarını"* belirtmeleri, çocuk katılımı açısından oldukça büyük bir ilerlemedir. Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin katılımın niteliklerinden ilgili niteliğini de sınıflarına taşıdığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Eğitim 1 ve Eğitim 2 grubunun öğretmenleri sürecin kendilerini "*Araştırmaya teşvik ettiğini"* ve *"Etkinlikleri katılım merdivenine göre sorguladıklarını"* ifade etmişlerdir. Katılım perspektifinden bakıldığında bu ifadeler sevindiricidir. Ayrıca Eğitim 1 grubunun öğretmeni Öznur Öğretmen, süreçte *"Çocuklarla beraber öğrenen olduğunu"* ifade etmiştir. Benzer şekilde Mesquita-Pires (2012) tarafından yapılan çalışmada, katılım odaklı bir mesleki gelişim müdahalesinin sonucunda katılımın sadece çocuklar için değil aynı zamanda öğretmenler için de artan duyarlılık ve öğrenme süreçlerinin desteklenmesi gibi çoklu yararları olduğu tespit edilmiştir. Nah ve Lee (2016) tarafından yapılan bir başka çalışmada, katılımın öğretmenlerin çocukların fikirlerine, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına daha fazla dikkat etmesi ve saygı duyması gibi faydaları olduğu belirlenmiştir. MacNaughton vd.,

(2007), erken çocukluk profesyonellerinin uzmanlıklarını yeniden tanımladıkça, küçük çocuklarla daha eşitlikçi ve iş birliğine dayalı ilişkiler geliştirebileceklerini ifade etmektedir. Uygulamalarını ve rollerine ilişkin inançlarını çocuklar adına hareket eden uzmanlardan çocukların işbirlikçilerine dönüştüren öğretmenler sınıflarında katılımcı uygulamalara yer verebilecektir (MacNaughton vd., 2007). Bu iş birliği çocuk katılımında hedeflenen en üst basamaklar için gereklidir. Eğitim 1 grubundaki öğretmenin katılım sürecinde sınıfta çocuklarla birlikte öğrendiğini ifade ettiği göze çarpmaktadır. Birlikte öğrenme sırasında çocukların yüksek nitelikte bilişsel stratejileri ve üstbilişsel yaklaşımları kullanma olasılıkları artmaktadır ve bu durum gruptakilerin tek başınayken düşünemeyecekleri şekilde düşünmelerine yol açmaktadır (Johnson & Johnson, 1989'dan akt. Bjorklund, 2021, s.96). Birlikte öğrenme süreçlerini destekleyen sınıflarda öğretmenler, öğrenmeyi yöneten kişi olmak yerine çocukların öğrenme deneyimlerinde aktif katılımcı olmaktadırlar ve böylece birlikte öğrenmenin yararları artmaktadır (Rogoff, 1998'den akt. Bjorklund, 2021, s.96).

Çocuklar, öğrenme süreçlerinin hem içeriğini hem de sürecini etkileyerek ve resmi okul yönetim süreçlerine dahil olarak, okullarda birçok bağlamda katılım gösterebilirler (Bruun-Jensen & Simovska, 2005). Alanyazında çocukların öğrenme sürecinin planlamasında ve oluşturulmasında yer aldıkları, öğretmen çocuk iş birliğinin sağlandığı örnekler mevcuttur. Örneğin Messiou (2019) tarafından yapılan araştırmada ilköğretime devam eden çocukların ve öğretmenlerinin öğrenme sürecinde beraber yer aldıkları iki araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcılarının yaş grubu bu çalışmanın katılımcılarından farklı olsa da sonuçlar açısından benzerlik göstermektedir. İlk çalışmada çocuklar okullarında öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin görüşlerini sunan aktif katılımcılar olarak yer almış; ikinci çalışmada ise çocuklar, tüm çocukların derslere katılımını sağlayacak öğrenme uygulamaları geliştirmek amacıyla öğretmenleri, diğer sınıf arkadaşları ve araştırmacılarla iş birliği içinde çalışan ortak araştırmacılar olarak yer almışlardır. Araştırmanın sonucunda çocukların öğrenme sürecinin bir parçası olduklarını hissettikleri ve bu nedenle öğrenme süreciyle çok daha fazla meşgul oldukları belirlenmiştir. Çocuk araştırmacıların sınıf arkadaşlarının görüşlerini topladığı ve öğretmenleriyle birlikte dersleri tasarladığı ikinci örnekte, yaklaşımın hem öğretmenler hem de çocuklar üzerindeki etkisinin daha güçlü olduğu tespit edilmiştir. Alanyazındaki diğer araştırmalarda (Fielding & Bragg, 2003; Fielding, 2004; Hope, 2012) olduğu gibi çocuğun sesi yaklaşımlarının kalbinde yer alan öğretmenler ve çocukların ilişkilerinin birlikte öğrenen şeklinde değiştiği söylenebilir.

Hem Eğitim 1 hem de Eğitim 2 grubundaki tüm öğretmenlerin çocuk katılımı uygulamalarını programı *"Çocuk merkezli"* hale getirdiğini ifade ettikleri görülmüştür. Nah ve Lee (2016)

tarafından yapılan bir çalışmada çocuk katılımı hakkında eğitim alan öğretmenlerin çocuk merkezli uygulamalara daha çok yer verdikleri tespit edilmiştir. Çalışmamızın bulgusu bu araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. 2013 MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı çocuk merkezli ve esnek bir programdır. Ancak programda yer alan çocuk merkezli ifadesi hazır planlar kullanılmasıyla ve katılım karşıtı uygulamalarla sınıflara yansımayabilmektedir (Pekince & Avcı, 2016; Zorbay-Varol, 2019). Çocukların süreçte pasif kaldığı ve kararların öğretmen tarafından alındığı katılım karşıtı uygulamalar çocuk merkezli değil öğretmen merkezli uygulamalardır (Koran & Avcı, 2017). Çocuk katılımına ilişkin politikalar ve ulusal eğitim programlarındaki ifadeler, çocukların eğitim uygulamalarına katılımı için "olasılıklar" sunmaktadır ancak bu katılımın kolayca gerçekleşeceği anlamına gelmemektedir (Bae, 2009). Öğretmenler, erken çocukluk ortamlarında bu olasılıkları uygulamaya yansıtma konusunda soru işaretleriyle karşı karşıyadır. Öğretmenlerin katılımla ilgili inançlarının gelişebilmesi ve uygulamalarına yansıması için eğitimle desteklenmesi gerekmektedir. Çalışmanın bulguların bu duruma kanıt olarak gösterilebileceği düşünülmektedir.

Çocuk merkezli yaklaşımlar çocuğa seçim yapabileceği alternatifler sunan, özgürlük hakkı tanıyan, çocuğun sorgulama yapmasına ve keşfetmesine fırsat veren süreçlerdir (Gürkan & Koran, 2015). Dolayısıyla katılımın gönüllü, saygılı, ilgili ve çocuk dostu niteliklerini içerdiğinden katılımı destekleyici bir ortam sunar. Bu araştırmada öğretimin planlanması süreçlerinde çocukların aktif olarak yer almalarının öğretmenlerin programın çocuk merkezli hale geldiği yönündeki ifadelerini desteklediği düşünülebilir. Çocuk merkezli etkinliklerde çocuklarla iş birliği yapılması, çocukların kendi fikirlerini ifade etmeleri için teşvik edilmesi ve bu fikirlerin eğitim süreçlerini şekillendirebilmesi gerekmektedir (BM ÇHK, 2009; Wilson, 2009, s.207; Bae, 2010, s.3; David, 2011, s.16). Bu çalışmada kullanılan merak kutusu etkinlikleri, çocukların öğrenme sürecinde aktif oldukları, kendi öğrenmek istedikleri konulara yönelebildikleri, süreci şekillendirebildikleri, öğretmenlerin malzeme ve etkinlik seçenekleri sundukları ve öğrenme sürecinde öğretmen-çocuk iş birliğinin sağlandığı bir süreç olarak tasarlandığı için çocuk merkezli uygulamaları desteklemiştir.

Öğretmenlerin, *"Öğretmen Açısından Çocuk Katılımı Uygulamaları"* kategorisinde yer alan *"Öğretmenin önceden plan hazırlamak zorunda olmadığı için stresinde azalma"* ve *"Öğretmenin iş yükünün azalması"* ifadeleri dikkat çekicidir. Alanyazında öğretmenlerin etkinlik planları hazırlama gibi evrak işlemlerini yorucu bulduklarına ilişkin araştırma bulguları bulunmaktadır. Örneğin Saygın ve Yalman-Polatlar (2021) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenler etkinlik planlarının önceden hazırlamanın zor ve yorucu

olmasından dolayı daha çok hazır etkinlikler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Burgaz, Koçak ve Büyükgöze (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler bürokratik süreçlerin ve evrak işlerinin öğretmenlik uygulamalarının önüne geçtiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgular evrak işlerinin okul öncesi öğretmenliğinin anlamsal yönünün önüne geçebildiğini düşündürmektedir. Alanyazındaki araştırma bulgularıyla beraber düşünüldüğünde, araştırmamızda öğretmenlerin iş yüklerinin ve streslerinin azaldığını ifade etmeleri öğretmenlerin motivasyonunu arttırabileceği fikrini akla getirmektedir.

Katılımcı uygulamalar, çocukların süreçte aktif olduğu ve kararların çocuklarla beraber alındığı süreçleri içerirken, katılım karşıtı uygulamalar çocuk merkezli olmak yerine öğretmen merkezli uygulamalardır (Koran & Avcı, 2017). Öğretmen merkezli uygulamalarda öğretmenler bütün sürece kendileri karar verir ve çocuklar bu süreçte sadece yönergeleri uygulayan pasif konumdalardır. Pekince ve Avcı (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin bir haftalık etkinliklerinde çocukların katılım hakkı incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin büyük kısmının etkinliklere önceden karar verdiği ve etkinliklerde çocuk katılımının düşük olduğu belirlenmiştir. Etkinlik planlarının önceden hazırlanması bütün sürece çocukların yerine öğretmenin karar vermesini ve bunun için zaman ayırmasını gerektirir. Ancak çocuğun katılımın sağlandığı süreçler öğretmen ve çocukların eşit olduğu, işbirlikçi uygulamalardır ve öğretmenin iş yükünü paylaşması anlamına gelmektedir. Eğitim 2 grubundan bir öğretmen *"Katılım merdivenini uygulamalara uyarlama"* sürecini katılımcı uygulamaları kolaylaştıran bir diğer faktör olarak ifade etmiştir. Roger Hart'ın (1992) katılım merdiveni modeli eğitim süreçlerine uygulanması kolay bir model olduğu için çocukların eğitim süreçlerindeki katılımlarını değerlendirmek için sıklıkla kullanılır (Simovska, 2004). Merdiven karar verme süreçlerinde kimin daha aktif olduğunun sorgulanmasıyla katılımın hangi basamağında yer aldıklarını değerlendirmek için oldukça işlevsel olarak kullanılabilir.

"Sınıf Yönetimi Açısından Çocuk Katılımı Uygulamaları" kategorisinin *"Kolaylaştıran Unsurlar"* alt kategorisinde, *"Sınıf yönetiminin kolaylaşması"* kodunun üç öğretmen tarafından da dile getirilmiş olması dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin bu ifadeleri, Zorbay-Varol'un (2019) ve Pećnik, Matić ve Tokić-Milaković (2016)'in katılımın desteklendiği sınıflarda kurallara uyma davranışının daha yüksek olması bulgularını destekler niteliktedir. Kolaylaştıran alt kategorisinde öğretmenlerin çocukların özdüzenlemesinin gelişmesine yönelik ifadeleri de dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Pećnik, Matić ve Tokić-Milaković (2016) karar verme ve ifade özgürlüğü için daha fazla fırsat verilen çocukların daha iyi bir öz denetime sahip olduklarını bulmuşlardır. Çocuklar kendi kararlarını verirken seçeneklerin

bir değerlendirmesini yaparak kendilerine uygun olan seçimi yaparlar ve seçimlerinin sonucunda sorumluluk almayı zamanla öğrenirler. Bu süreçte çocuk katılımı, çocukların özdüzenleme becerilerinin desteklenmesinde rol oynamaktadır. Kangas, Ojala ve Venninen, (2015) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin çocukların bağımsız inisiyatiflerini sağlayarak ve onların seslerini ve fikirlerini dinleyerek katılım yoluyla çocukların öz düzenleme becerilerini desteklediklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular, araştırmamızın bulguları destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin katılımı zorlaştıran unsurlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, *"Ailelerin geleneksel bakış açısı"* ve *"Ailelerin söz dinleyen/pasif çocuk beklentisi"* ifadeleri dikkat çekmektedir. Geleneksel kültürlerde "uysal çocuk" ve "ebeveynin sözünü dinleyen çocuk" beklentisi hâkimdir. Kağıtçıbaşı (1982) tarafından ülkemizdeki annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının belirlenmesi amacıyla Çocuğun Değeri Araştırması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada anne babaların çocuklarında en çok arzuladıkları özelliğin ne olduğu sorulmuş ve en çok dile getirilen özelliğin "anne babaların sözünü dinlemesi" özelliği olduğu ifade edilmiştir. Çocukların bağımsız ve özgüvenli olması ise sadece %18 tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenlerin bu cevapları Kağıtçıbaşı'nın araştırmasının üzerinden geçen uzun yıllara rağmen ailelerin beklentilerinin çok değişmemiş olabileceğini düşündürmektedir. Ancak çocuğun sürekli sınırlanması ve itaat etmeye zorlanması, çocukların bağımlı bireyler olmalarına yol açar (Erikson'dan aktaran Hart, 2016, s.29). Gopnik (2015, s. 21) yetişkinlerin çocukluklarının nihai ürünleri olduğunu ifade eder. Çocukluk döneminde pasif ve söz dinleyen çocukların, yetişkinler olarak kendi kararlarını alabilen bireyler olması beklenemez. Öğretmenlerin cevapları dikkate alındığında, ailelerin bu beklentilerinin çocukların yetkin bireyler olmasının önünde bir engel oluşturduğunu fark ettikleri söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin kendi sınıflarında çocuğu pasif konumda tutmalarının sonuçlarına ilişkin bir farkındalık yaratması açısından da önemlidir. Yetişkinlerin çocukların söylediklerini ciddiye almamaları ve onları karar alma süreçlerine teşvik etmemeleri alanyazında tanımlanan diğer engeller arasında sayılmaktadır. Çocukların yetişkinler tarafından ciddiye alınmamasının ve karar alma süreçlerine dahil edilmemesinin başlıca nedenlerinden biri olarak yaşlarından dolayı yetersiz olarak görülmeleri gösterilebilir (Morrow & Richards, 1996; Sheridan & Pramling-Samuelsson; 2001; Sorin, 2005). Bu araştırmadaki öğretmenlerin *"çocukların karar verme mekanizmalarının geliştiğini ve seçim yapmayı öğrendiklerini"* ifade etmeleri ve Eğitim 1 grubunun öğretmeninin *"geleneksel bakış açısından uzaklaştığını"* ifade ettiği de düşünüldüğünde bu engellerin aşılmaya başlandığını işaret etmesi bakımından önemlidir.

Eğitim 1 ve Eğitim 2 gruplarının öğretmenlerinin altı haftalık Katılımcı Çocuk Serüvenine ilişkin görüşleri incelendiğinde, üç öğretmenin de *"Çocuk merkezli olma, Seçim yapmayı öğrenme/seçim hakkı olması, Fikir belirtme, Etkinlik seçeneklerinde artış, Etkinliklerin yapılandırılmış olmaması"* ifadeleri, öğretmenlerin çocuk katılımına ilişkin farkındalıklarının arttığını ve sınıflarına katılımcı uygulamaları taşıdıklarını işaret etmektedir. Bu durum öğretmenlerin sınıflarında çocuğu aktif olarak konumlandırdıklarını düşündürmesi açısından sevindiricidir. Katılımın ortam hazırlama, materyal sunma, ortam ve materyal seçenekleri sunma, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarından yola çıkma, öğrenme süreçlerini bu ihtiyaçlara göre yönlendirilmesi, sınıf yönetiminde katılım odaklı yaklaşımların gerekliliği göz önüne alındığında, gruplar arasındaki uygulama farklılıklarının öğretmenlerin cevaplarına yansıdığını düşündüren ifadeler bulunmaktadır. Örneğin Eğitim 2 grubunda bulunan öğretmenlerin; *"özgün fikir çıkmaması, hep bir ağızdan konuşulma/kaos olması"* gibi ifadeleri bu sınıflarda çocuk katılımıyla ilgili uygulamaların çok fazla ilerlemediğini ve yönetim problemleri olduğunu düşündürmektedir. Eğitim 2 grubunda 6 hafta boyunca araştırmacı daha pasif konumda kalmış ve öğretmenlerin talep ve ihtiyaçları doğrultusunda destek vermiştir. Eğitim 2 grubundaki uygulamalarda öğretmenlerin kendi uygulamalarını tasarlıyor oldukları göz önüne alındığında, sürecin 6 haftayla sınırlı olması müdahalenin etkililiğini kısıtlamış olabilir. Eğitim 1 grubunun öğretmeninin, *"Geleneksel bakış açısından uzaklaştığını, Çocukla beraber öğrenen olduğunu, Çocukların özdüzenleme becerilerinin, özerkliklerinin geliştiğini ve Öğrenme süreçlerini kendilerinin yürütebildiklerini ve Çocukların kendi oturacakları yere karar verebildiklerini"* ifade etmesi, araştırmacının desteğiyle Eğitim 1 grubundaki uygulamalarda öğretmenin katılımın daha üst basamaklarına ulaşabildiğini akla getirmektedir. Bu süreçte çocukların yetkinliklerinin de öğretmen tarafından fark edilmiş olması katılımın çocuklar üzerindeki etkilerinin anlaşılması açısından çok önemlidir. Çocuk katılımına ilişkin müdahale programlarının etkililiğine ilişkin alanyazında öğretmenlerin sınıflarında desteklenmesinin gerektiğinin ifade edilmesi, araştırmamızın bu bulgularını desteklemektedir.

Evde Katılım Okulu Sürecinde Ebeveynlerin ve Öğretmenlerin Katılım Deneyimleri

Covid 19 Pandemi sürecinin başlamasıyla zorlu dönemlerden geçen öğretmenlerin ve ailelerin önceliklerinin neler olduğu ve desteğe ihtiyaçlarının olup olmadığı düşünülmüş, öncelikli olarak çocuğun yüksek yararına odaklanılmış ve çocukların gelişimlerinin nasıl

daha iyi desteklenebileceğine dair bir planlama süreci tasarlanmıştır. Aileler hem günlük hayatta hem de etkinlik süreçlerinde çocukların katılım haklarını nasıl teslim edilebileceklerini içeren dört modülden oluşan Evde Katılım Okulu Eğitim Programı'na katılmışlardır. Dört modül tamamlandıktan sonra ailelerin ihtiyaçları kapsamında iki modül daha eklenerek soru-cevap etkinlikleri düzenlenmiştir. Bu süreçte hem Eğitim 1 grubundaki aileler hem de Eğitim 2 grubundaki aileler çevrimiçi eğitimlere katılmışlardır. Eğitim modüllerinden sonra Eğitim 1 grubunda araştırmacı, öğretmen ve aileler beraber çalışmış, Eğitim 2 grubunda ise öğretmen ve aileler çalışmalarını birlikte yürütmüşlerdir. Altı haftalık Evde Katılım Okulu süreci tamamlandıktan sonra süreci değerlendirmek amacıyla öğretmenler ve ailelerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Evde Katılım Okulu Eğitim Programına ilişkin ailelerin ve öğretmenlerin görüşlerine ayrı ayrı yer verilmiştir.

Evde Katılım Okuluna İlişkin Ailelerin Katılım Deneyimleri

Covid 19 pandemi döneminin başlamasıyla Katılımcı Çocuk Serüveni, Evde Katılım Okulu olarak devam etmiş ve öğretmen, araştırmacı, aile ve çocuk beraber çalışmıştır. Eğitim 1 grubunda öğretmen, araştırmacı ve aileler; Eğitim 2 grubunda ise öğretmen ve aileler süreci beraber yürütmüşlerdir. Altı haftalık Evde Katılım Okulu süreci tamamlandıktan sonra ailelerle görüşülerek Evde Katılım Okulu'na ilişkin görüşleri alınmıştır.

Evde Katılım Okulu'na yönelik bulgular incelendiğinde Eğitim 1 grubundaki ailelerin hemen hemen hepsi Evde Katılım Okulu'ndaki *"Etkinlik sürecinin daha eğlenceli olduğunu"* ifade etmişlerdir. Evde Katılım Okulu başlamadan önce pandemi süreci açıklanmış ve okullarda 3 haftalık tatil ilan edilmiştir. Bu tatil boyunca aileler çocuklarıyla etkinlikler yapmış ancak etkinlikler daha çok ailelerin becerileriyle sınırlı kalmıştır. Ailelerin ifadeleri Evde Katılım Okulu başlamadan önce çocuklarıyla ne yapacakları konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri ve daha kısıtlı etkinlikler yaptıklarına yönelik olmuştur. Ancak Merak kutusu etkinliklerinin başlamasıyla ailelerin çocuklarıyla yaptıkları etkinlikler, çocukların kendi ilgi ve merakları doğrultusunda gerçekleştirilmiş ve çocukların süreçte aktif katılımı sağlanmıştır. Eğitim 1 grubundaki ailelerin; "*Çocukların etkinliklerde fikir vermeye başladıklarını ve etkinliklere yön vermeye başladıklarını*" ifade etmeleri, çocukların süreçte aktif katılımlarının sağlandığı düşüncesini destekler niteliktedir. Bu durumun etkinlik süreçlerini daha eğlenceli hale getirmiş olduğu düşünülmektedir.

Hem Eğitim 1 hem de Eğitim 2 grubundaki aileler, Evde Katılım Okulu'nda çocukların *"Kendi fikirlerini söylemeye başladıklarını"* ifade etmişlerdir. Bu durum ailelerin *"Çocuklarını dinlemeyi öğrendikleri"* ve öğretmenlerin *"Ailelerin çocuklarını dinlemeyi öğrendikleri"* ifadeleriyle beraber düşünülmelidir. Katılım konusunda söz konusu çocukların söyleyecek bir şeyleri olup olmadığı değil, birinin ciddiye alıp almadığıdır (Holdsworth, 2005). Katılım hakkı çocukları etkileyen bütün bağlamlarda çocukların yeterliliklerinin tanınmasını, dinlenilmesini ve karar verme sürecine dahil edilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle çocukların eğitimleri ve günlük yaşamlarıyla ilgili kararlarda algılarının, endişelerinin ve ihtiyaçlarının dikkate alınmasını sağlamak için küçük çocukların sesleri duyulmalı ve saygı gösterilmelidir (Lundy, 2007). Yetişkinler, çocukların sesini duymaya çalıştıkları katılım süreçlerinde, çoğu zaman çocukların görüşlerine yanıt vermemektedir (Kelley, 2006). Ancak çocukların söyleyeceklerinin yetişkinlerin beklentilerinin daha ötesinde olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (MacNaughton, Hughes & Smith, 2007). Ailelerin *"Çocukların fikirlerine değer vermeye başladıklarını"* ve *"Çocuğun birey olduğunu anladıkları"* ifade etmeleri bu bulguları destekler niteliktedir. Yetişkinler, çocukların bireyselliğini kabul ederek, her çocuğu, kişisel görüşleri ve etkileri olan toplumun bireysel bir üyesi olarak tanımalıdırlar (Cannella & Grieshaber, 2001). Çünkü çocukların yetenekli varlıklar olarak kabul edilmesi, çocuk katılımını teşvik etmek için ön koşuldur (Smith, Bjerke & Taylor, 2009). Ailelerin bu ifadeleri, Evde Katılım Okulu'nda çocuğun doğasına ilişkin inancın güçlendiğine ve katılımın sağlandığına ilişkin bir işaret olarak yorumlanabilir.

Hem Eğitim 1 hem de Eğitim 2 grubundaki aileler, kendi fikirlerini söylemeye başlayan ve fikirlerine değer verilen çocuklarının *"Kendini ifade etme becerisinin geliştiğini"* belirtmişlerdir. Aile ortamlarında söz hakkı tanınması ve fikirlerinin ciddiye alınması sonucunda çocuklar, kendi yeterliklerine güvenmekte, sorgulamayı ve görüşlerini ifade etmeyi öğrenmektedirler. Görüşlerini ifade ederken karar alma süreçlerine nasıl dahil olacaklarını, müzakere etmeyi ve sorumluluk almayı da deneyimlemektedirler (Lansdown 2001; Lundberg, Romich, & Tsang, 2009; Thomas, 2002, s.160-161). Eğitim 1 grubundaki ailelerin çocuklarının *"Karar verme becerilerinin geliştiğini"* ve *"Özgüvenlerinin arttığını"* ifade etmeleri bu görüşleri desteklemektedir. Katılımcı Çocuk Serüveni sonrasında öğretmenler de çocuklar için aynı ifadeleri kullanmışlardır. Alanyazında katılımın çocuklar üzerindeki etkileri arasında; karar verme becerilerinin geliştiği, hedefe yönelik ısrar, liderlik becerilerinin geliştirilmesi, özerklik, özsaygı, iyi olma hali, özgüven, yeterlilik duyguları, problem çözme becerilerinin gelişmesi gibi bireysel sonuçları olduğu bildirilmektedir

(Alkire, 2005; Checkoway, Allison & Montoya, 2005; Correia vd. 2019; González vd., 2015; Hart, 2016; Save the Children, 2010; Simovska, 2004; UNICEF, 2010). Thomas (2002, s.196) karar verme becerisinin belirli bir yaşta kendiliğinden kazanılan bir beceri olmadığını, çocukların karar verme deneyimleriyle tekrar tekrar kullanarak bu beceriyi geliştirdiklerini ifade etmektedir. Bu nedenle çocukların karar verme becerilerinin gelişmesi, küçük yaşlardan itibaren evde ve okulda bu süreçlerin desteklenmesiyle mümkün olabilecektir. Gal (2017) bu becerilerin mikro sistemde gelişmesi ve ailenin bir demokrasi okulu olması gerektiğini vurgulamaktadır. Yetişkinler çocukların kendi başlarına hareket etmeleri konusundaki yeteneklerini desteklerken, kendi kendilerine daha çok karar vermeleri gerektiğini ve karar verme becerilerinin desteklenmesi için bu deneyimlerin kritik bir öneminin olduğunu unutmamalıdırlar (Hart, 2016, s. 16). Kendi hayatlarıyla ilgili kararlarda sesini duyuramayan çocukların, sosyal, ekonomik ve politik konularla ilgili kararlarda seslerinin duyulması mümkün değildir. Holt (2000), "Çocukluktan Kaçış" adlı kitabında, 'çocuklar için neyin iyi olduğunu, neyin doğru olduğunu, çocuklar için ne yapabileceklerini' düşünen yetişkinlerin, bu soruların cevaplarını çocuklara hiç danışmadan bulmaya çalıştıklarını söylemektedir. Bu durumun sebebi yetişkinlerin çocukların yetkinliklerine olan inançlarının düşük olması olarak açıklanabilir. Dolayısıyla yetişkinler, çocukların karar almasına müsaade etmemekte veya çocuğun aldığı kararlara güvenmeyerek sürekli kararlarının değişmesi yönünde çocuğu etkilemeye çalışmakta ve çocuğa yanlış yapacağı hissini yaşatmaktadırlar (Butler & Wilkinson, 2013; Cherney, 2010; Pećnik, Matić & Tokić Milaković, 2016). Bu durum çocukların özerk bir birey olmasının önündeki en büyük engellerden biridir. Çocukların özerkliğinin ve söz sahibi olma yeteneklerinin büyük ölçüde evdeki yetişkinlerin çocukluğa ilişkin inançlarına, becerilerine ve ebeveynlik tutumuna bağlı olduğu unutulmamalıdır. Ancak aile ortamında çok erken yaşlardan itibaren görüşlerini ifade edebilmesi ve görüşlerine saygı duyulması, çocukların daha sonra bulunacağı bütün topluluklarda dinlenilmesi ve saygı duyulması için temel hazırlamaktadır. Toplumun bir üyesi olan çocuklar için aile bir demokrasi okulu olabilmektedir. Aile ortamında katılım hakkının teslim edilmesi demokrasi anlayışının içselleştirilmesini sağlayarak, çocukların karar alma becerilerini desteklemektedir (Thomas, 2002, s.194-196).

Eğitim 1 grubundaki aileler çocuklarının *"Merak duygusunun, Araştırmacı yönünün geliştiğini ve Soru sormaya başladığını"* ifade etmişlerdir. Erken çocukluk yıllarında çocuklar genellikle doğal dünyayı merak ederler, sorular sorarlar ve meraklarına ilişkin incelemeler yaparlar. Çocuklar meraklı olmak ve anlamak dürtüsüyle doğarlarken bu dürtü yetişkinlerin çocuklara karşı tutumlarıyla zayıflatılabilir veya güçlendirilebilir (Galinsky,

2019, s.238). Yetişkin tutumlarıyla şekillenen merak duygusu, bilimsel akıl yürütmenin önemli bir unsuru olarak ifade edilmektedir (Klahr, Matlen & Jirout, 2013; Klahr, Zimmerman & Jirout, 2011, NAEYC, 2014; Fuson & Murata, 2007). Elkind (1999, s.136), çocukların meraklı ve etkin öğreniciler olmasının, belirli bir bilginin kazanılmasından önce gelmesi gerektiğini, gelişimsel yaklaşımın "bilmek isteyen" çocuklar yaratırken, psikometrik yaklaşımın "bizim kendilerinden bilmelerini istediğimiz şeyleri bilen" çocuklar yarattığını belirtmektedir. Bu bilgiler ışığında, ailelerin çocukların merak duygularının geliştiğini dile getirmesi oldukça önemli görülmektedir. Benzer şekilde Akar-Gencer (2019) tarafından yapılan araştırmada, araştırma becerilerini destekleyen katılım temelli bir programa dahil olan çocukların merak duygularının ve araştırmacı yönlerinin geliştiği ifade edilmiştir. Bu bulgular ışığında çocuk katılımı odaklı programların, çocuğun öğrenme sürecinde aktif olduğu süreçler olması dolayısıyla, çocukların merak duygusunu harekete geçirdiği söylenebilir.

Hem Eğitim 1 grubundaki hem de Eğitim 2 grubundaki aileler, katılımın *"Anne-çocuk iletişimine olumlu katkısı"* olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların etkin katılımı, ilişkilerin güven ve saygıya dayalı olduğu, çocuklara katılımları için destek ve teşvik sağlandığı ve açık iletişimin olduğu ortamlar yaratmaktadır (Gallagher, Smith, Hardy & Wilkinson, 2012). Aile ortamında çocuğa saygı duyulması, karar alma süreçlerinde söz hakkı tanınması ve düşüncelerinin dikkate alınması çocuğun gelişiminde büyük bir fark yaratabilir. Ancak aile bu süreçte çocuğun yaşı, gelişim düzeyi ve gelişen yeteneklerini göz önüne almalıdır. Yapılan araştırmalarda ailelerin çocuklarını etkileyecek kararlar almadan önce çocuklara danışmalarının desteklendiğinde, aile ve çocuk arasındaki tartışmaların engellediği ve aile-çocuk iletişimini güçlendirdiği tespit edilmiştir (Thomas, 2002, s.195). Benzer şekilde Akar-Gencer (2019) tarafından yapılan araştırmada; katılımcı araştırma sürecinin ebeveynler ve çocuklar arasındaki etkileşimi güçlendirdiği ifade edilmiştir. Sandberg ve Eriksson (2010) tarafından yapılan bir başka araştırmada erken çocukluk eğitim kurumlarında çalışan 20 personelle görüşülmüş ve katılımcı çocukları niteleyen üç temel özelliğin aitlik hissi, öz saygı ve iletişim becerileri olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmaların sonuçları, ailelerin ifadelerini destekler niteliktedir.

Hem Eğitim 1 grubunun hem de Eğitim 2 grubundaki ailelerin, *"Çocuğun etkinlik, yemek, kıyafet, gidilecek yer, oyun/oyuncak seçimi gibi tercihlerine saygı duymaya başladıklarını"* ifade ettikleri dikkat çekmektedir. Geleneksel yaklaşımlarda çocukların ebeveynlerine saygı duyması gerektiğine ilişkin bir inanç olması nedeniyle ebeveynlerin çocuklara saygı duymasının, geliştirilmesi zor bir ilişki türü olduğu unutulmamalıdır. Alanyazında çocuk

katılımının, ebeveynler ve çocuklar arasında karşılıklı saygıya dayalı bir ilişki geliştirilmesine yardımcı olduğu ifade edilmektedir (UNICEF, 2010). Katılım odaklı süreçlerde, ailelerin çocuklarına danışma ve onların görüşlerini dikkate alma motivasyonları artmaktadır. Bunun sonucunda çocuklar karar alma süreçlerine dahil edilmekte ve çocuklarla beraber her aile üyesinin görüşlerine gereken önem verilmektedir. Ayrıca çocukların gelişen yetenekleri anlaşılmakta, desteklenmekte, bu yeteneklere saygı gösterilmekte ve aile içinde çatışan görüşlere daha demokratik çözümler sunulmaktadır (Hart, Newman, Ackermann & Feeny, 2004; Lansdown, 2011, s.83). Dolayısıyla aile çocuk iletişimde saygı duymaya dayalı bir süreç gelişmektedir. Araştırmamızın bu bulgusu alanyazındaki ifadeleri destekler niteliktedir.

Aileler *"Katılım karşıtı uygulamaların farkına vardıklarını, Dominant ebeveyn tutumunu ve Geleneksel ebeveyn bakış açısını değiştirdiklerini"* ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusunda benimsedikleri ebeveynlik tarzları, aile dinamiklerini belirlemekte, katılımı destekleyebilecek ya da tam tersine kısıtlayabilecek ortamlar yaratmaktadır. Promundo (2008) tarafından altı ülkede yürütülen çalışmada, aile içinde çocuk katılımını teşvik eden veya etmeyen aile uygulamaları belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları; ebeveyn-çocuk ilişkilerinin açık iletişime dayandığı, dinlemeye, müzakereye ve karşılıklı saygıya önem verdikleri durumlarda çocuklarının katılımının desteklenebileceğini işaret eden diğer araştırma bulgularına benzer niteliktedir (Butler vd., 2005; Davey, 2010; BM ÇHK, 2010). *"Katılım Merdiveni"* aileler tarafından bu süreci kolaylaştıran unsurlar arasında ifade edilmiştir. Geleneksel yaklaşımı benimseyen yetişkinler için otorite ve kontrolün düşük olduğu katılım süreçleri anlaşılması zor, sınırları belli olmayan bir alan olarak görülebilir. Katılım merdiveni ailelerin katılım süreçlerindeki rollerini netleştirmelerinde kolaylaştırıcı bir unsur olmuştur. Araştırmamızın bu bulgusu, ailelerin katılım uygulamalarının desteklendiği müdahale programlarında Katılım Merdiveninin işlevsel olarak kullanılabilecek bir model olduğunu göstermesi bakımından da önemli görülmektedir.

Evde Katılım okulu pandemi sürecinin başında uygulanmıştır. Bu süreçte uzun karantina dönemleri gerçekleşmiş, aileler ve çocuklar evden çıkamamışlardır. Dolayısıyla pandemi sürecinden dolayı ailelerin zorlandıkları unsurlar olmuştur. Ailelerin *"Öğretmen kadar etkili olamadıklarını"* ifade etmeleri dikkat çekmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde çocuğu olan aileler için pandemi süreci ailelerin evdeki bütün rollerini değiştirmiş, ebeveyn rollerinin yanı sıra ailelerin çocukların eğitim süreçlerinde de aktif rol almalarını zorunlu kılmıştır (Özdoğru, 2021). Araştırmamızdaki öğretmenler de pandemi döneminin, ebeveyn-

çocuk ilişkisini değiştirdiği ve ebeveynlerin öğretmen rolünü üstelendiklerini belirtmişlerdir. Bütün bu bulgular ışığında, ailelerin pandemi sürecinin getirdiği psikolojik zorlukların yanı sıra ebeveyn olarak öğretmen rolünü üstlenmelerinin getirdiği zorluklarla da mücadele ettikleri söylenebilir. Ancak bütün dünyanın hazırlıksız yakalandığı bu durumda ailelerin zorlanması beklenen bir durumdur. Alanyazında yapılan araştırmalarda da ailelerin bu süreçte zorlandıkları tespit edilmiştir. Örneğin Akkaş-Baysal, Ocak ve Ocak (2020) tarafından yapılan araştırmada aileler, öğretmenler kadar etkili olamadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca aileler; "*Pandemiden kaynaklı isteksizlik yaşadıklarını ve Pandemiden dolayı materyal bulmakta zorlandıklarını"* ifade etmişlerdir. Pandemi sürecindeki uzun karantinaların hem psikolojik açıdan hem de kaynaklara ulaşma bakımından oldukça zorlu geçtiğini gösteren araştırmalar mevcuttur. Örneğin Arı-Arat ve Ogelman (2021) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönemde çocuğu olan ailelerle görüşülerek Covid 19 sürecinde zorlandıkları konular araştırılmış ve aileler öğretmenler kadar etkili olamadıklarını hem çocukların hem de kendilerinin pandemiden kaynaklı isteksizlik yaşadıklarını ve materyal bulmakta zorlandıklarını ifade belirtmişlerdir. Covid 19 Pandemi döneminde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı çalışmalarda da öğretmenler çocukların isteksiz olduklarını dile getirmişlerdir (Aktan-Acar, Erbaş & Eryaman, 2020; Aral & Kadan, 2021). Araştırmamızdaki ailelerin öğretmen kadar etkili olamadıklarını düşünmeleri ve çocukların pandemiden kaynaklı isteksizlik yaşamalarına rağmen "Etkinlik süreçlerinin daha eğlenceli olduğunu" ifade etmeleri, ailelerin bu duruma uyum sağladıklarını ve çocukların pandemi sürecindeki zorlu zamanlarda etkinlik süreçlerinin çocuğa katkısının olduğunu düşündürmesi bakımından önemli görülmektedir.

Evde Katılım Okulu Programının sonucunda ailelerin; *"Fikirlerini söylemeye başlaması, Merak duygusunun artması, Araştırmacı yönünün gelişmesi, Kendini ifade etme ve Karar verme becerilerinin gelişmesi ve Özgüveninin artması"* gibi çocuklarının gelişimsel ilerlemelerine ilişkin ifadeleri, çocuk katılımının alanyazında tanımlanan faydalarıyla paralellik göstermektedir. Ailelerin bu ifadeleri, çocuklarındaki bu ilerlemeyi fark etmeleri açısından önemli görülmektedir. Ayrıca ailelerin *"Etkinlik süreçlerinin eğlenceli geçmesine, Anne-çocuk iletişimine olumlu katkı"* sağladığı, ailelerin *"Katılım karşıtı uygulamaların farkına vardıklarını"* ve *"çocuklarıyla aralarındaki bağın güçlendiğini"* ifade etmeleri, katılım odaklı müdahale programlarının anne-çocuk etkileşiminin güçlenmesi açısından da alanyazına katkı sağladığını düşündürmektedir.

Evde Katılım Okuluna İlişkin Öğretmenlerin Katılım Deneyimleri

Pandemi döneminin başlamasıyla öğretim faaliyetleri eğitim kurumlarının sınırlarından çıkmak zorunda kalmıştır. Bütün dünyada eğitim-öğretim faaliyetlerinin okullarda sürdürülmesine ara verilmiş ve öğretmenler çevrimiçi yöntemlere yönelmişlerdir. Bu süreçte özellikle küçük çocukların eğitim faaliyetlerinde ailelere büyük bir rol düşmüş, evde anne-baba rollerinin yanında öğretmen rolünü de üstlenmeleri gerekmiştir. Böylece eğitim faaliyetlerinin bağlamı değişmiştir. Ayrıca öğretmen-aile etkileşimi de aile katılımının ötesinde bir perspektifle işlevselleşmiştir. Eğitim 1 grubunda öğretmen ve araştırmacı, Eğitim 2 grubunda ise öğretmenler süreci ailelerle yürütmüş, etkinlik süreçlerini desteklemişlerdir. Katılımcı çocuk serüveninde öğretmenler, öğretmenlik rollerini geleneksel anlayışın ötesinde katılımcı perspektiften tekrar tanımlamışlardır. Evde Katılım Okulu sürecinde öğretmenlerin aileleri çocuğa söz hakkı tanıması ve etkinlikleri çocukla beraber ilerletebilmesi için desteklemeleri gerekmiştir. Hem öğretmenlerin hem de ailelerin çevrimiçi uygulamalara uyumuyla ilgili güçlükler müdahale sürecinin en zorlu bölümünü oluşturmuştur.

Bu süreçte ailelerin bir okul öncesi öğretmeni gibi çocuklarla beraber etkinlikler tasarlaması ve ebeveyn rolünün yanı sıra çocukla iş birliği içinde öğretim faaliyetlerini yürütmesi gerekmiştir. Bu amaçla katılımcı uygulamaları destekleme stratejilerinden biri olan 'merak ediyorum' formülasyonu (Houen, Danby, Farrell & Thorpe, 2016), Katılımcı Çocuk Serüvenine benzer şekilde Evde Katılım Okulu'nda da kullanılmış ve merak kutusu etkinliklerini ailelerin çocuklarıyla beraber devam ettirmeleri sağlanmıştır. Evde Katılım Okulu Programı tamamlandıktan sonra öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak süreci öğretmen, çocuk ve aile açısından değerlendirmeleri istenmiştir.

Evde Katılım Okulu sürecinin öğretmenlere katkısı incelendiğinde eğitim grubu öğretmenlerinin "*Anne olarak çocuk katılımına evde de dikkat etme (kıyafet, etkinlik seçimi) ve Katılım konusunda daha geniş bilgiye sahip olma"* ifadeleri dikkat çekicidir. Öğretmenler, ÇOKEP'e katıldıktan sonra eğitim ortamlarında çocukların katılım haklarını ayrıntılı olarak öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenlerin bu ifadeleri bu hakkın bütün ortamlarda bütün çocuklara teslim edilmesi gerektiğini düşünmemiş olabileceklerini akla getirmektedir. Katılım hakkının içselleştirilmesi uzun bir süreç gerektirmektedir ve öğretmenlerin Katılımcı Çocuk Serüveni sürecinde öğretmenlik rollerini yeniden yapılandırmaları gerekmiştir. Öğretmenlerin çocuğun katılım hakkını evde teslim ettiklerini ifade etmeleri, anne olarak da rollerini tekrar yapılandırmış olduklarını düşündürmektedir.

Eğitim 1 grubu öğretmeninin "*Uzmanla (*araştırmacı*) süreçte beraber çalışıyor olma ve Uzmanla (*araştırmacı) *çalışmanın ailelerin motivasyonunu arttırması"* ifadelerini süreci kolaylaştıran unsurlar arasında dile getirdiği görülmektedir. Çevrim içi etkinlik süreçleri, anlık mesajlaşma uygulamasında ailelerle sürekli bir etkileşimi gerektirmiştir. Ailelerle iletişimde öğretmen-araştırmacı iş birliği hem öğretmenin hem de araştırmacının ailelere daha fazla vakit ayırabilmesine neden olmuştur. Aileler etkinlik süreçleri boyunca uygulamalar hakkındaki sorularını kendi tercihlerine göre sınıf grubundan ya da özel olarak araştırmacı veya öğretmene yazmışlardır. Katılım konusunda zorlandıkları yerlerde yardım taleplerini iletmiş ve destek almışlardır. Bu süreçte ailelerin danışabilecekleri 2 kanalın olmasının hem ailelerin hem de öğretmenlerin motivasyonunu arttırmış olması beklenen bir durumdur.

Eğitim 1 grubu öğretmeni Öznur Öğretmen, *"Ailelerin ilk haftalarda katılımı tam anlayamaması nedeniyle katılım karşıtı uygulamaları"*nı zorlaştıran unsurlar arasında ifade etmesi dikkat çekmektedir. Katılımın içselleştirilmesinin uzun bir süreç olmasının yanı sıra annelerin öğretmen rolüne alışmasının da bir zaman gerektirdiğini unutmamak gerekir. Arı-Arat ve Ogelman (2021) tarafından yapılan araştırmada ailelerle görüşülerek Covid 19 sürecinde zorlandıkları konular araştırılmış ve ailelerin en çok *etkinlik yaptırma, etkinlikleri anlama ve çocuğa anlatma* kısmında zorlandıkları belirlenmiştir. Evde Katılım Okulundaki ailelerin de benzer şekilde etkinlik süreçlerinde zorlanması beklenen bir durumdur. Bunun yanı sıra ailelerin çocukla etkileşim kanallarını etkin bir şekilde kullanabilmesi ve bu süreçte çocuğun katılımını dikkate almayı unutmaması gerektiğinden ilk haftalarda katılım merdiveninde üst basamaklara çıkamamış olmaları normaldir. Ancak süreçte aşamalı bir şekilde çocukların katılımları artmış hem çocuklar hem de aileler bu duruma uyum sağlamışlardır. Eğitim 2 grubunda ise süreci zorlaştıran unsurlar olarak daha çok *"Ailelerin isteksiz olması ve Aileleri teşvik etmek için öğretmenin çabalamasının gerekmesi"* ifadelerinin dile getirildiği göze çarpmaktadır**.** Covid 19 sürecinde ailelerin yaşadıkları bu tarz sorunlara ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin Aktan-Acar, Erbaş ve Eryaman (2020) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenleriyle görüşülerek uzaktan eğitim süreci hakkındaki görüşlerinin alındığı çalışmada, öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde aile katılım sorunu yaşadıklarını, ailelerin isteksizliğinin ve yetersizliğinin süreci zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Aral ve Kadan (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler ailelerin isteksiz olduklarını, adaptasyon ve katılım konusunda sorun yaşadıklarını, uzaktan eğitimin işlevselliğinin ve ailelerin katılımını arttırmaya yönelik desteğe ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Ailelerin görüşlerinin alındığı araştırmalar

benzer sonuçlar raporlamaktadır. Örneğin Arı-Arat ve Ogelman (2021) tarafından yapılan araştırmada annelere COVID-19 sürecinde zorlandıkları konular sorulmuş ve aileler; uzaktan eğitime uyum sağlama konusunda sorunlar yaşadıklarını, çocukların isteksiz olduğunu, çocukla iletişim kurmada sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler Evde Katılım Okulu'nun çocuklar üzerinde *"Ailede çocuğun dinlenilmesi, Fikrinin sorulmaya başlanması ve Düşünceleri/fikirleri dinlenildiği için mutlu olmaları"* gibi katkıları olduğunu ve aynı zamanda aileler üzerinde de *"Çocukları dinlemeyi öğrenme ve Çocukların söz hakları olduğunu öğrenme"* gibi katkıları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu ifadeler Evde Katılım Okulu süreci öncesi çocukların aile ortamında katılım haklarının teslim edilmesinde sorunlar olduğunu düşündürmektedir. Genel Yorum No:12 (BM ÇHK, 2009) çocuğun ailede de katılım hakkı olduğunu vurgulamaktadır. Alanyazında katılım hakkının ilk olarak ailede öğrenildiği ve demokrasinin temellerinin aile ortamlarında atıldığı belirtilmektedir. Ancak erken çocukluk döneminde aileler, çocukların küçük oldukları için fikirlerini almaya gerek olmadığını düşünebilmektedirler. Küçük çocukların, yaşamlarında kendilerini etkileyen kararlar hakkında bir fikir oluşturamayacak kadar deneyimsiz oldukları düşüncesi, katılım haklarının teslim edilmesine engel olmaktadır (Alderson, 2008; BM ÇHK, 2009; Smith, 2007; Theobald, Danby, & Ailwood, 2011). Haklarının tanınmadığı ortamda birey olarak görülmeden büyüyen çocuklar, ailenin isteklerinin pasif uygulayıcıları olarak hayatlarına devam etme tehlikesiyle karşı karşıya kalacaklardır (Akyüz, 2012). Lundy (2007) çocukların eğitimleri ve günlük yaşamlarıyla ilgili kararlarda algılarının, endişelerinin ve ihtiyaçlarının dikkate alınmasını sağlamak için küçük çocukların seslerinin duyulması ve saygı gösterilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Aile ortamında çocukların çok erken yaşlardan itibaren görüşlerini söyleyebilmesi ve görüşlerine saygı duyulması, çocuğun daha sonra bulunacağı bütün topluluklarda dinlenilmesi ve saygı duyulması için temel hazırlamaktadır. Böylece çocuklar daha yüksek benlik saygısı ve öznel iyi oluşa sahip olmaları için desteklenmiş olurlar (BM ÇHK, 2009; González vd., 2015; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001). Öğretmenlerin bu cevapları programdan sonra çocukların seslerinin aileleri tarafından duyulduğunu düşündürmektedir.

Eğitim 1 grubu öğretmeni Öznur Öğretmen, Evde Katılım Okulu'nun çocukların *"Öğrenme motivasyonlarının arttığını"* ve *"Çocukların merak ettiklerini öğrendikleri için motivasyonlarının arttığını"* ifade etmiştir. Katılımcı Çocuk Serüveni sonrasındaki görüşmelerde de bu ifadeler öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Benzer şekilde Birleşik Krallık'ta yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; çocuk katılımının öğrenme süreçlerini desteklediği ve çocukların motivasyonunu arttırdığı görülmüştür (Save the Children, 2007).

Ayrıca çocukların öğrenme süreçlerinin ilgi ve merakları doğrultusunda yönlendirilmesi, çocukların sürece *"Aktif katılımlarının sağlanmasını"* beraberinde getirmiştir. Aktif öğrenme metodolojisinde öğrenme, bireyin aktif katılımıyla gerçekleşen bir yeniden üretme süreci olarak tanımlanmaktadır ve bu sürecin çocuk katılımını içermesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu nedenle, çocukların eğitimlerinin bir parçası olarak çevrelerini etkilemeye gerçekten katılma fırsatlarına sahip olmaları ve böylece kendi öğrenmelerinin aracıları olmaları halinde, kendi yaşamları için sorumluluk almalarına ve aynı zamanda sosyal hayata yetkin bir şekilde katılmalarına olanak sağlandığı söylenebilir (Simovska, 2004).

Öğretmenlerin çocukların *"Karar vermeyi öğrendiklerini"* ifade etmesi dikkat çeken bulgular arasındadır. Klaczynski, Byrnes ve Jacobs'a (2001) göre, karar verme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmen ve ebeveyn desteğinin rolüne gereken önem verilmemektedir. Çocuklara gerçek kararlar alma fırsatı verilmezse, özerk kararlar almaları gerektiği durumlarda çocukların ihtiyaç duyacakları becerileri öğrenmeleri mümkün olmayacaktır. Çocukların hayatlarını etkileyen konularda karar alma süreçlerine katılma yetenekleri, belirli bir bağlamın ötesinde ebeveynlerin, aile üyelerinin ve diğer yetişkinlerin motivasyonu ve algıları gibi bir dizi faktörle bağlantılı görünmektedir (Shier, Méndez, Centeno, Arróliga & González, 2014). "Yapı iskelesi" terimi, çocukların katılım becerilerini geliştirme bağlamında da kullanılmaktadır. Bu terim yetişkinlerin, çocuklara katılımları boyunca yardım ve destek sağlayabileceğini, çocuğun yetkinliği ve bağımsızlığı arttıkça yetişkin desteğinin yavaş yavaş geri çekilebileceğini ifade eder (Cashmore, 2011; Graham, Whelan & Fitzgerald, 2006; Smith, 2002). Ebeveynler, çocukların günlük hayatlarında gerekli yardım ve desteği sağlayarak çocukların birçok karar verme deneyimi yaşamalarına fırsat yaratmalı ve bu becerileri desteklemelidirler. Gal'ın (2017) modelinde, çocukların aile, okul veya yaşadıkları mahalle gibi farklı ekolojik düzeylere anlamlı bir şekilde katılma yetenekleri dikkate alınmıştır. Çocukların aileleriyle günlük etkileşimleri, diğer aile üyeleriyle iletişim ya da müzakereleri gibi çocukların katılımlarını içerebilecek birçok alan mikrosistem içinde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla karar verme becerilerinin gelişiminde mikrosistemdeki bu deneyimleri kritik öneme sahiptir.

Öğretmenler "*Çocukların ilgileri doğrultusunda etkinliklere yönelme, Çocukları dinlemeyi öğrenme, Çocukların söz haklarının olduğunu öğrenme ve Çocukları dinlediklerinde kendi akıllarına gelmeyecek konularda etkinliklerin ortaya çıkması"* ifadelerini Evde Katılım Okulu'nun ailelere katkısı olarak dile getirmişlerdir. Evde katılım okulu sürecinde ailelerin öğretmenlerin rolünü üstlendiği unutulmamalıdır. Bu nedenle bir eğitim süreci açısından da katılımcı uygulamaların değerlendirilmesi yanlış olmayacaktır. Çocukların katılım hakkını

geliştirmeyi amaçlayan uygulamalar hakkında öğretmenlerin fikirlerine odaklanan çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmenler çocukları içeren uygulama süreçlerinde çocukların dinlenilmesi, süreci yönlendirmelerine fırsat verilmesi, karar verme aşamalarında tartışma ve müzakere fırsatlarının yaratılması ve hem çocukların hem de yetişkinlerin başlattığı etkinliklerde çocuk katılımının desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Kangas vd., 2015; Kangas, Venninen, & Ojala, 2016; Lopes vd, 2016; Turnšek & Pekkarinen, 2009; Venninen & Leinonen, 2013; Zorec, 2015). Öğretmenlerin bu ifadeleri, ailelerin evde çocuk katılımını içeren uygulamaları güçlendirdiklerini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin gözlemlerinde ailelerin *"Çocukların ilgileri doğrultusunda etkinliklere yönelme ve Çocukları dinlediklerinde kendi akıllarına gelmeyecek konularda etkinliklerin ortaya çıkması"* ifadeleri çocuğun öğrenme sürecinde kendi keşiflerini yaparken ailelerin rehberliğini işaret etmektedir. Bu süreçte çocuklar yeni şeyler keşfederken aileleriyle iş birliği içinde çalışmışlardır. Craig ve Sharon Ramey "Right from Birth" adlı kitaplarında bilişsel gelişimi, sosyal yeterliliği ve akademik başarının gelişmesini arttırmak için ebeveynlerin ve çocukla çalışan uzmanların başarılı uygulamalarını belirlemek amacıyla yaklaşık 800 çalışma incelemişler ve keşfetmeyi cesaretlendirmenin en büyük etken olduğunu bulmuşlardır (Craig & Sharon Ramey'den aktaran Galinsky, 2019, s.313). Çocuklar, çocuk merkezli olmayan yapılandırılmış süreçler yerine *"Öğrenme sürecinde aktif katılımlarının sağlandığı"* ve *"Esneklik sağlayan"* bir süreçte yer almışlardır. Dolayısıyla çocuklar keşfetmeyi öğrenmiş ve *"Öğrenme motivasyonları artmış"* ve öğrenme keyifli bir süreç haline gelmiştir. Araştırmacılar erken çocukluk döneminde ailelerin ve öğretmenlerin, öğrenmeyle ilgili becerileri geliştirmek konusunda çok daha bilinçli olmaları gerektiğini ifade etmektedir ve bu becerileri desteklemek için yetişkinlere düşen roller araştırılmaktadır. Ancak bu süreçte unutulmaması gereken bu becerileri desteklemek için, çocukların okulda ve evdeki günlük faaliyetlere düzenli olarak katılımlarının sağlanması gerektiğidir (Galinsky, 2019, s.40-42). Evde Katılım Okulu süreci, sadece etkinlik süreçlerinde değil çocuğun bütün günlük hayatındaki katılımını yükseltmeyi hedeflemiştir. Ailelerin dönütleri de bunun sağlanabildiğine yönelik olmuştur.

Öğretmenler *"Çocuk-aile iletişiminin güçlendiğini"* ve çocukların *"Özgüvenlerinin arttığını"* ifade etmişlerdir. Çocukları seçim yapan ve kararları üzerinde kontrol sahibi olarak konumlandıran katılımcı girişimler, demokratik süreçler oluşturur. Çocuklar kendi inisiyatiflerini yerine getirirken kendi kendilerinin savunucusu olurlar (Lansdown, 2001). Bu anlayışla çocuk katılımı uygulamaları iletişimi geliştirir (Dahlberg & Moss, 2005, s. 160). Mesquita-Pires (2012) tarafından yapılan çalışmada, katılım odaklı bir mesleki gelişim

müdahalesinin çocukların, özerklik, iletişim ve problem çözme becerilerine katkısı olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Nah ve Lee (2016) tarafından yapılan çalışmada katılımın, çocukların özgüveninde, iletişiminde, iş birliği ve müzakere becerilerinde artış gibi faydaları olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Evde Katılım Okulu Sürecine yönelik görüşleri incelendiğinde, özellikle Eğitim 1 grubundaki ailelerin uygulamalarının katılımcı uygulamaları yansıttığını düşündürmektedir. Araştırmacının nispeten daha eski yıllara dayanan çocuk katılımı deneyimlerine sahip olması ve katılım konusundaki akademik bilgi birikimi bu duruma neden olmuş olabileceği gibi ailelerin hem araştırmacı hem de öğretmenle çalışmaları da bu farkı açıklıyor olabilir. Eğitim 2 grubunun öğretmenlerinin ifadeleri, katılımcı uygulamaların Eğitim 2 grubunda daha sınırlı olduğunu düşündürmektedir.

Katılım Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Programı'nda (Katılımcı Çocuk Serüveni+ Evde Katılım Okulu) Çocukların Katılım Anlayışları

Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği, çalışmaya dahil olan çocuklara öntest ve sontest çerçevesinde uygulanmıştır. Eğitim 1 ve Eğitim 2 grupları arasında öntest sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmazken, sontest ölçümlerinde Eğitim 1 ve Eğitim 2 grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olması (Müdale 1 sıra ortalaması (18,00), Eğitim 2 sıra ortalaması (5,5), U= 0,00, p= .000), Katılım Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Programı'nın Eğitim 1 grubunda bulunan çocukların katılım anlayışlarını geliştirdiğini düşündürmektedir.

Katılım anlayışının desteklenmesinde öğretmenlere düşen görevler alanyazında tanımlanmaktadır. Bu süreçte öğretmenler tarafından çocukların dinlenilmesi, görüşlerine değer verilmesi, sınıfın etkin bir parçası olduklarının hissettirilmesi, kuralların tartışılması ve çocuklarla beraber karar verilmesi sınıflarda çocuk katılımının sağlanmasını mümkün kılacaktır (Bohn, Roehrig & Pressley, 2004; Correia vd. 2019; Einarsdóttir, 2007; Emilson & Folkesson, 2006; Hännikäinen, 2005; Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2010; Johansson & Sandberg, 2010; Koran, 2017; Luna, 2021; Salminen, 2013; Zorbay-Varol, 2019). Sınıflarda katılımın sağlanmasında öğretmenlere düşen bu roller düşünüldüğünde, geleneksel yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin bütün uygulamalarını birdenbire katılım perspektifine taşıması kolay olmayacaktır. Katılım dinamik bir süreçtir ve geleneksel uygulamaları benimseyen öğretmenlerin bu süreçte desteklenmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenler, katılım anlayışlarını destekleyecek ve etkililiği kanıtlanmış olan

ÇOKEP'e (Koran, 2017) dahil olmuşlardır. Ancak her öğretmenin katılım anlayışı ve her sınıfın dinamiği farklıdır, bu nedenle verilen eğitimlerden faydalanma düzeyini etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin katılım düzeyini etkileyebilecek en büyük unsur araştırmacının Eğitim 1 grubundaki uygulamaların yürütülmesinde aktif rol almasıdır. Öğretmen eğitiminde davranışlarla süpervizyon verilmesi ve öğretmenlerin uygulamaları sınıf içinde gözlemleme şanslarının olması öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında büyük fark yaratabilmektedir (Correia, Camilo, Aguiar, & Amaro, 2019; Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017; Emilson & Folkesson, 2006). Katılımcı Çocuk Serüveni boyunca Eğitim 1 grubunda araştırmacı ve Eğitim 1 grubu öğretmeni beraber çalışırken, Eğitim 2 grubunun öğretmenleri uygulamalarını kendileri yürütmüşlerdir. Evde Katılım Okulu Programı'nda ise Eğitim 1 grubunda araştırmacı, ebeveynler ve Eğitim 1 grubu öğretmeni beraber çalışırken, Eğitim 2 grubunun öğretmenleri ve ebeveynler beraber çalışmışlardır.

Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği; Günlük Akış (Etkinlik, İlgi merkezleri/açık havada oyun ve Paylaşım etkinlikleri) ve Sınıf Kuralları ve İşlemleri Belirleme (Sınıftan dışarı çıkma, Sınıfta görüşünü ifade etme, Sınıfta yiyecek/içecek tüketme ve İşlemler: sınıftaki eşyaların düzenlenmesi, sınıfta oturacağı arkadaşını seçme) boyut ve alt boyutlarından oluşmaktadır. Öğretmenlerin katıldıkları ÇOKEP'de yer alan modüller, katılım ölçeğinde yer alan bu boyutların hepsini destekleyecek şekilde tasarlanmıştır (Koran, 2017). Örneğin ÇOKEP'in 4. ve 5. Modülü *"Katılım Hakkı Niteliklerinin Günlük Eğitim Akışına Uyarlanması- Katılımcı Planlama: Günlük Eğitim Akışı"* günlük akışta çocukların katılım hakkına ilişkin öğretmenlere rehber olmak amacıyla hazırlanmıştır (Koran, 2017). Katılım Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Programı'nın (Katılımcı Çocuk Serüveni+ Evde Katılım Okulu) içeriği de bu boyutları içerecek nitelikte planlanmış ve uygulanmıştır. Program boyunca uygulanan Merak kutusu etkinliklerinin, günlük akışta çocukların katılım haklarını destekleyen bir uygulama olduğu söylenebilir. Merak kutusu etkinliği hem Katılımcı Çocuk Serüveninde hem de Evde Katılım Okulu sürecinde, Eğitim gruplarının hepsinde kullanılmıştır.

Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği'nin Etkinlik Alt Boyutu; *"Etkinlikleri seçme, Etkinlerin nasıl gerçekleşeceğini/içeriği ve kurallarını belirleme, Etkinlikleri başlatma ve etkinliklerde lideri belirleme, Etkinliklere katılma/katılmamaya karar verme, Etkinlikleri sonlandırma, Etkinliklerde rol dağılımı yapma, Etkinliklerin yapılacağı mekânı seçme, Etkinliklerin değerlendirilmesi"* maddeleriyle ilişkilidir. Bu maddeler etkinliklerde çocuk katılımının sağlanması için olmazsa olmaz uygulamalardır. Merak kutusu etkinlikleri,

Eğitim 1 grubunda Katılımcı Çocuk Serüveni boyunca Etkinlik Alt Boyutu'ndaki maddeleri destekleyen işlevsel bir uygulama olmuştur. Eğitim 1 grubundaki uygulama süresince çocukların merak ettikleri ve öğrenmek istedikleri konuları merak kutusuna atmaları teşvik edilmiş ve her yeni etkinliğe başlanmadan önce merak kutusundan bir etkinlik seçilerek çocuklara öğrenmek isteyip istemedikleri sorulmuştur. Eğitim 2 grubunun uygulamasının da bu şekilde sürdürüldüğüne ilişkin araştırmacı-öğretmen görüşmeleri bulunmaktadır. Ancak Eğitim 2 grubu kendi sınıflarındaki Merak kutusu etkinliklerinin sürecini kendileri yönetmişlerdir.

Eğitim 1 grubunda Merak kutusundan çekilen konu oylamaya sunulmuş, çocukların görüşleri doğrultusunda o konuyla ilgili etkinliklerin yapılıp yapılmayacağına karar verilmiş ve böylece çocuklar etkinlikleri seçebilmişlerdir. Çocukların seçtikleri konuyla ilgili neyi öğrenmek istedikleri, neler yapmak istedikleri sorularak etkinliklerin nasıl gerçekleşeceğini/içeriğini belirlemeleri desteklenmiştir. Uygulamalar sırasında çocukların dikkatini çeken başka bir konu olduğunda o konu üzerine yoğunlaşılarak etkinlikleri başlatmalarına fırsat verilmiştir. Çocukların etkinliklere katılma/katılmama haklarının olduğu, Katılımcı Çocuk Serüveni'nin Katılım Hakkımı Öğreniyorum aşamasında yer alan Sınıf Hayvanı etkinliğinde vurgulanmıştır. Örneğin araştırmacı günlüğünde bulunan *"Araştırmacı çocuklara 'Peki kedi ve köpek öğretmenin yapmak istediği etkinliğe katılmak istemezse ne olmalı?' diye sorduğunda çocuklar 'Öğretmen başka bir etkinlik yapmalı' demişlerdir."* ifadeleri çocukların bir etkinliğe katılmak zorunda olunmadığına dair bir anlayışlarının olduğunu göstermesi bakımından önemli görülmektedir. Uygulamalar ilerledikçe çocukların, katılmak istemedikleri etkinlikleri söyleyebileceklerini yani sınıflarında katılmama haklarının da olduğunu öğrenmeleri sevindiricidir. Örneğin araştırmacı günlüğünde yer alan; *"Bahçe etkinliklerinden sonra sınıfa çıkıldığında çocukların bahçede ne gördükleri üzerine konuşulurken, çocuklar karıncaları gördüklerini ifade etmişlerdir. Bunun üzerine araştırmacının 'Karıncalarla ilgili daha fazla şey öğrenmek ister misiniz?' sorusuna çocuklar 'Hayır merak etmiyoruz!' cevabını vermişlerdir."* ifadeleri çocukların katılmama haklarının olduğunu öğrenmelerine örnek olarak verilebilir. Çocuklar sınıfta yapılan etkinliklere katılmak istemediklerinde, kendi istedikleri ve diğer arkadaşlarını rahatsız etmeyecek bir etkinlik seçmişlerdir. Bu etkinlikler resim yapma, boyama, sınıftaki kitapları inceleme vb. olmuştur. Çocukların, seçtikleri etkinliğe devam ederken istediği yerde kendi etkinliğini bırakıp sınıfla beraber yürütülen etkinliğe dahil olabileceğini bilmeleri önemlidir. Öğrenme sürecinin istedikleri noktasında arkadaşlarına katılabilecekleri konusunda bilgilendirilen çocuklar, kendi seçtikleri etkinliği

yapabilmişlerdir. Araştırmacı günlüğündeki ifadeler incelendiğinde, katılmama hakkını kullanan çocukların olduğu ve ilgilerini çeken noktada sınıf etkinliğine dahil oldukları belirlenmiştir. Ayrıca çocuklar etkinliklerin yapılacağı mekânı da seçebilmişlerdir. Bahçe Oyunları Etkinliği'nde oyunların bahçede oynanması fikri çocuklardan gelmiş ve bunun üzerine oyunlar bahçede oynanmıştır. Dolayısıyla çocuklar sadece etkinlikler konusunda değil, etkinliklerin yapılacağı yer konusunda da karar verebilmişlerdir. Eğitim 1 grubundaki Çocuklar bütün etkinlik süreçlerini Hart'ın (1992) katılım merdivenine göre değerlendirmiş ve her günün sonunda katılımın hangi basamağında olduklarının dönütünü araştırmacıya vermişlerdir. Roger Hart'ın (1992) katılım merdiveni modeli eğitim süreçlerine uygulanması kolay bir model olduğu için çocukların eğitim süreçlerindeki katılımlarını değerlendirmek için sıklıkla kullanılmaktadır (Simovska, 2004). Bu çalışmada katılım merdiveninin okul öncesi çocuklarının da kullanabileceği bir model olduğu görülmüştür. Çocuklar öncelikle katılım merdivenini öğrenmiş, araştırmacının günün sonunda hem etkinlik sürecini hem de katılımcı bir araştırmacı olarak kendini değerlendirmesi sürecinde aktif rol almışlardır. Böylece araştırmacı her etkinlik sonrası hem kendini hem de etkinlik sürecini çocukların gözünden görebilmiş, katılımcı araştırmacı perspektifini çocukların yardımıyla güçlendirme imkânı bulmuştur. Eğitim 2 grubunda ise katılım merdiveni öğretmenler tarafından kullanılmıştır. Öğretmenler Katılımcı Çocuk Serüveni'ne ilişkin görüşmelerde sınıflarında merdivenin bir kopyasının asılı olduğunu ve günün sonunda kendilerini değerlendirmek için kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Evde Katılım Okulu sürecinde Merak Kutusu Etkinlikleri kullanılmıştır. Aileler merak kutusunu nasıl kullanacakları konusunda bilgilendirilmiş ve çocuklarının merak ettikleri konuları merak kutusuna atmaları konusunda teşvik edilmişlerdir. Uygulama süresince her gün merak kutusundan bir etkinlik çekmişler ve çocukların seçtikleri konuyla ilgili neyi öğrenmek istedikleri, neler yapmak istediklerini sormaları teşvik edilmiş ve çocukların etkinliklerin nasıl gerçekleşeceğini/içeriğini belirlemeleri desteklenmiştir. Çevrimiçi mesajlaşma grubunda aileler yaptıkları uygulamaları paylaşmış, çocukların diğer arkadaşlarının uygulamasını görmesi süreçte teşvik edici bir rol oynamıştır. Evde Katılım Okulu'nda da etkinliklerin değerlendirilmesi Hart'ın (1992) Katılım Merdiveni ile gerçekleştirilmiştir. Ailelerle katılım merdivenine ilişkin bilgi notları paylaşılmış ve çevrimiçi mesajlaşma kanalından ailelerin merdivenle ilgili zorlandıkları kısımlarda destek verilmiştir. Ayrıca çocuklar katılım merdivenini bildikleri için süreçte ailelerini desteklemişlerdir. Aileler katılım merdivenini Evde Katılım Okulu sürecini kolaylaştıran unsurlar arasında ifade etmişlerdir. Bu bulgular ailelerin değerlendirme süreçlerinde katılım

merdivenini aktif olarak kullandıklarını göstermesi açısından önemli görülmektedir. Ayrıca bu çalışmada katılım merdiveninin aileler tarafından da kullanılabilecek bir model olduğu tespit edilmiştir.

Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği'nin son maddesinde bulunan *"Peki sizin sınıfınızda çocuklar neye karar verebiliyor?"* sorusuna Eğitim 1 ve Eğitim 2 grubunda bulunan çocukların verdikleri cevaplar incelendiğinde, Öntest ölçümlerinde sınıflarında *"Etkinlik"* seçimine karar verebildiğini ifade eden çocuk bulunmadığı görülmektedir. Eğitim gruplarını belirlemek için yapılan gözlemlerde hem araştırmacı hem de konu alan uzmanı tarafından çocukların etkinliklere ve etkinliklerin içeriklerine karar veremedikleri belirlenmiştir. Bu bulgular çocukların öntestte etkinlik cevabını vermemelerini doğrular niteliktedir. Sontest ölçümlerinde ise Eğitim 1 grubundan 14 çocuğun, Eğitim 2 grubundan ise 3 çocuğun *"Etkinlik"* seçimlerine karar verebildiklerini ifade etmeleri, Katılım Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Programı'nın bulgularını destekler niteliktedir. Zorbay-Varol (2019) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi sınıflarında gözlem yapılmış ve "*etkinlik seçimi, etkinlik başlatma, etkinliğin içeriğine karar verme*" süreçlerinde çocuk katılımının oldukça düşük olduğu belirlenmiş ve katılımın hem ihlal edildiği hem de desteklendiği tüm sınıflarda, sınıfta uygulanan etkinlikleri öğretmenlerin belirledikleri tespit edilmiştir. Koran ve Avcı (2017) tarafından yapılan araştırmada da okul öncesi sınıflarında çoğunlukla öğretmen merkezli uygulamaların yapıldığı ve çocukların süreçte aktif olmadıkları belirlenmiştir. Geleneksel toplumlarda çocuğun doğasına ilişkin inançların güçlü olmaması bu durumun nedeni olabilir. Çocuğun doğasına ilişkin inancı düşük olan öğretmenler sınıfta çocuğu aktif ve yetkin olarak konumlandıramamaktadırlar.

İlgi/öğrenme merkezlerinde /Açık havada oyun alt boyutu; *"Sınıfta yer alacak öğrenme merkezlerini seçme, öğrenme merkezlerinde yer alan materyalleri seçme, Gün içinde hangi öğrenme merkezlerinde zaman geçirileceğine karar verme, Oynayacağı arkadaşını belirleme"* maddeleriyle ilişkilidir. ÇOKEP'in 6. Modülü olan *"İlgi/Öğrenme Merkezlerinde Çocuğun Katılım Hakkı- Bizim Sınıfımızda Katılım Hakkı Var!: İlgi/Öğrenme Merkezleri"* modülü, öğretmenlere çocukların öğrenme merkezlerinde katılım haklarını nasıl sağlayabileceğine ilişkin destek vermek amacıyla uygulanmıştır. Eğitim grubundaki çocukların *"Peki sizin sınıfınızda çocuklar neye karar verebiliyor?"* sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, öntestte Eğitim 1 grubundan 3 çocuk, Eğitim 2 grubundan ise 5 çocuk "Öğrenme merkezlerinde oyun ve oyuncak seçebildiğini" ifade ederken, sontestlerde Eğitim 1 grubundan 14 çocuk (N=15), Eğitim 2 grubundan ise 8 çocuk (N=10) "Öğrenme merkezlerinde oyun ve oyuncak seçebildiğini" ifade etmiştir. Araştırmacı ve konu alan

uzmanı tarafından müdahale öncesi yapılan gözlemlerde, çocukların öğrenme merkezlerinde istedikleri merkezde oynayabildikleri ve bu sınıflarda katılımı destekleyen durumların sadece öğrenme merkezlerinde geçirilen zamanla kısıtlı olduğu belirlenmiştir. Ancak davranış problemi olan çocukların kendi aralarında bir sorun yaşamaları durumunda öğretmenlerin çocukların masalarını ayırma eğiliminde oldukları görülmüştür. Katılımcı Çocuk Serüveni tamamlandıktan sonra öğretmenlerin davranış problemi olarak algılanan durumların çocukların azaldığını belirttikleri düşünüldüğünde, çocukların oyuncak ve oyun tercihlerine müdahalelerin azalması beklenen bir durumdur. Ayrıca bu durum çocukların sınıflarında karar verme süreçlerinde ne kadar aktif olduklarına ilişkin farkındalıklarının artması olarak da yorumlanabilir. Çocuklar katılımın düşük olduğu sınıflarda pasif ve alıcı konumunda bulunurken, paylaşma, yardımlaşma ve işbirliği gibi prososyal davranışlara başvurmalarına gerek olmayabilmektedir. Otorite konumunda bulunan öğretmenler, çocukların kendi aralarında problem çözme süreçlerine başvurmalarına gerek kalmadan problemleri onlar adına çözebilmektedirler. Katılım düzeyi arttıkça çocukların problem çözme ve iş birliği becerileri gelişerek çocukların davranış problemi olarak algılanan tavırlarının değişmesi mümkün olabilmektedir (Mesquita-Pires 2012; Nah & Lee, 2016). Dolayısıyla karar alma süreçlerinde aktif olan çocukların prososyal davranışların gelişiyor olabileceğini düşündürmektedir.

Eğitim 1 grubundaki çocukların serbest zamanda oyun ve oyuncak seçebilmelerinin yanı sıra öğrenme merkezlerinde yer alan materyalleri seçmelerine de fırsat verilmiştir. Çocuklar Tangram ve Mikadoyla oynamayı çok sevdikleri için bu oyunların sınıfta kalmasını talep etmişlerdir. Çocuklara oyuncaklarla ne zaman oynamak istedikleri sorulmuş ve serbest zamanda oynamak istedikleri öğrenilmiştir. Bunun üzerine eğitici oyuncak merkezine bu oyunlardan birkaç tane konulmuş ve serbest zamanda çocuklar istedikleri gibi kullanabilmişlerdir. Ayrıca etkinliklere katılmak istemediklerinde öğrenme merkezlerini arkadaşlarını rahatsız etmeyecek şekilde kullanabilmişlerdir. Alanyazında çocukların öğrenme merkezlerini istedikleri zaman kullanabilmelerinin önemini vurgulayan araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Sandseter ve Seland (2016) tarafından yapılan çalışmada, 4-6 yaş grubundaki çocukların özerk olma deneyimleri ile okul öncesi sınıflarındaki merkezleri istedikleri zaman kullanabilmeleri arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Evde katılım okulu süresince de aileler bu konuda desteklenmiş, çocukların serbest oyun oynamalarına fırsat vermeleri konusunda teşvik edilmişlerdir. Ailelerden bazıları başlangıçta çocukların serbest oyunlarına da müdahale ettiklerini, çocuğun karar vermesine

fırsat vermediklerini belirtirken Evde Katılım Okulu'ndan sonra çocukların görüş ve isteklerine öncelik tanıdıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum ailelerin çocuk katılımı konusundaki değişime işaret etmesi olarak görülmüştür.

Sınıf kuralları ve işlemleri belirleme boyutu; *"Sınıftan dışarı çıkma, Sınıfta görüşünü ifade etme, Sınıfta yiyecek/içecek tüketme ve İşlemler: sınıftaki eşyaların düzenlenmesi, sınıfta oturacağı arkadaşını seçme"* alt boyutlarından oluşmaktadır. Müdahale öncesinde araştırmacı ve konu alan uzmanı tarafından yapılan gözlemlerde sınıf kurallarının katılım karşıtı uygulamalar içerdiği belirlenmiştir. Örneğin çocukların etkinlik sırasında su içmeye izinlerinin olmadığı, etkinlik bittikten sonra çocukların topluca su içmelerine izin verildiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin katıldıkları ÇOKEP'in *"Sınıf Kurallarını ve İşlemlerini Belirlemede Çocuğun Katılım Hakkı- Bizim Sınıfımızda Katılım Hakkı Var!: Sınıf Kuralları ve İşlemler"* isimli 8. Modülü, çocukların sınıf kuralları ve işlemlerinin belirlenmesinde nasıl aktif olarak yer alabileceklerine ilişkin konularda öğretmenleri desteklemek amacı taşımaktadır (Koran, 2017). Eğitim 1 ve Eğitim 2 gruplarının bu modül sonucunda sınıflarına bu uygulamaları taşıması beklenmiştir. Ayrıca Eğitim 1 grubunda Sınıf kurallarını ve işlemlerini belirleme sürecinde Sınıf Hayvanı Etkinliği kullanılmıştır. Araştırmacı Sınıf Hayvanı Etkinliği'nde katılımın niteliklerinin içselleştirilebilmesi için çocuklarla iki sınıf hayvanı yapılmış ve sınıf hayvanlarının sınıftaki haklarının neler olduğu, çocukların, araştırmacının ve öğretmenin sınıf hayvanlarına nasıl davranması gerektiğinden yola çıkılarak çocukların hakları ve katılımın niteliklerini içeren davranışlar vurgulanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından katılım karşıtı olarak görülen sınıf kuralları ve işlemlerinin yeniden yapılandırılması gerektiği fikrinden hareketle sınıfın kuralları çocuklarla beraber yeniden düzenlenmiştir. Örneğin araştırmacı günlüğünde bulunan *"Araştırmacı çocuklara; 'Peki kedi ve köpek etkinlik devam ederken susadığında ne yapmalı?' diye sorduğunda çocuklar; 'Etkinliğin bitmesini bekleyip öğretmenden izin almalı' cevabını vermişlerdir. Bunun üzerine araştırmacı 'Peki siz susadığınızda etkinliklere devam ederken zorlanıyor musunuz?' diye sormuş ve çocuklarla sınıflarına yeni kurallar koyup koymayacaklarına karar verebileceklerini söylemiştir. Araştırmacı çocuklardan sınıfın kurallarını öğrenmiş ve sınıfın yeni kurallarına çocuklar, araştırmacı ve öğretmen beraber karar vermişlerdir."* Değişen kurallardan bazıları; *'su içmek istedikleri zaman içecekleri, oturacakları masaya karar verecekleri, yanına oturacağı arkadaşına karar vereceği vb.*' şeklindedir. Öntestte Eğitim 1 grubundan sadece 1 çocuk "su içme"ye karar verebildiklerini ifade etmiştir. Sontestlerde ise Eğitim 2 grubunda durum değişmezken, Eğitim 1 grubundan 3 çocuk "su içme" ye karar verebildiklerini ifade etmiştir.

Öntestlerde Eğitim 1 ve Eğitim 2 grubundaki hiçbir çocuğun *"Oturulacak yer seçimine"* karar verebildiğini ifade etmediği görülmektedir. Araştırmacı ve bir konu alan uzmanının gözlemlerinde öğretmenlerin müdahale öncesinde çocuklara, masaların önünde düz bir sırada beklemelerini söyledikleri ve çocuklara tek tek hangi masaya oturacaklarının yönergesini verdikleri görülmüştür. Sontestlerde ise Eğitim 2 grubunda durum değişmezken, Eğitim 1 grubundan 4 çocuk oturacakları yere karar verebildiklerini ifade etmiştir. Zorbay-Varol (2019) tarafından yapılan araştırmada *"Oturma düzeni oluştururken çocuklara söz hakkı verilmeyen durumlar"* katılım karşıtı durumlar, *"Oturma düzeni belirlenirken çocukların aktif rol aldığı durumlar"* ise katılımın desteklendiği durumlar olarak ifade edilmiş ve okul öncesi sınıflarında "*oturma düzeni"* oluşturulurken söz sahibi olma maddelerinde, çocuk katılımının oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Adderley vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin uygulamalarının 5, 7 ve 9 yaş grubunda bulanan çocukların sınıftaki deneyimlerine ilişkin görüşleri sorulduğunda, çocukların çoğunun nerede ve kiminle oturdukları konusuna odaklandığı görülmüştür. Geleneksel yaklaşımlarda, sınıftaki çocukların oturma düzeni, öğretmenlerin karar vermesi gereken bir konu gibi düşünülebilir. Ancak çocuklar tarafından oturma planlarına yüklenen anlamların yetişkinlerin perspektifinden çok daha farklı olduğu tespit edilmiş ve oturma planlarının, çocukların öğrenme yeteneklerini etkilemek de dahil olmak üzere, akranlarıyla daha iyi çalışma ve oyun oynama süreçlerinde rol oynadığı görülmüştür (Adderley vd., 2015). Sınıf kuralları konusunda çocukların cevapları göz önüne alındığında sınıflarda su içme ve oturulacak yere karar vermeye ilişkin beklenen düzeyde ilerleme kaydedilemediği düşünülmektedir. Çocuklar güz dönemi boyunca katılım karşıtı kurallara uymuş ve okuldaki süreçlerinde bu kuralları içselleştirmişlerdir. Bahar döneminin başlamasıyla Katılımcı Çocuk Serüveni altı hafta boyunca sürmüş ve kurallar katılım perspektifine taşınmıştır. Ancak çocukların Evde Katılım Okulu'nda bu kurallara ihtiyaç duymadığı göz önüne alınmalıdır. Dolayısıyla bu durum kuralları içselleştirilebilmeleri için çocukların daha uzun bir zamana ihtiyaç duyabileceklerini akla getirmektedir. Ayrıca öğretmen perspektifinden bakıldığında da öğretmen inisiyatifinde gibi görünen bu tür konularda çocukların bakış açısını alma, çocukların temel hakları olarak bu konuların görülmesi konusunda daha kapsamlı bir eğitime maruz kalmaları gerektiği düşünülebilir.

Katılımcı Çocuk Serüveninin başlangıç süreçlerinde uygulanan *"Kim Karar Vermeli?"* etkinliğinde çocuklara, *'Sizce sınıfta oturacağınız yerlere kim karar vermeli?'* diye sorulmuş ancak bütün çocuklar *"Öğretmen"* cevabını vermişlerdir. Her şeye öğretmenlerin karar verdiği bu geleneksel sınıflarda bu cevabın gelmesi şaşırtıcı olmasa da çocuklar adına üzücü

bir durum olduğu düşünülmektedir. Çocuklara; 'Sınıflarınızda kendinizle ilgili kararları siz verebilirsiniz' demek bu sorunun çözümü olmayacaktır. Çocuklar bu kararları alabileceklerini yaparak ve yaşayarak öğrenmişlerdir. Katılımcı Çocuk Serüveni tamamlandıktan sonra yapılan görüşmelerde, Eğitim 1 grubunun öğretmeninin "*İlk uygulamaya başladığımızda siz çocuklara 'Kim karar vermeli?' diye sormuştunuz. Her soruya annem, ne öğreneceğime öğretmen diye cevap vermişlerdi. Biz çocuklarda bu önyargıyı yıktık diye düşünüyorum."* şeklindeki ifadeleri dikkat çekicidir ve bu ifadelerin çocukların süreçteki ilerlemelerini resmettiği söylenebilir.

Alanyazında çocukların karar verme süreçlerine ilişkin görüşlerini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Helwig ve Kim (1999) tarafından yapılan araştırmada 7-12 yaş grubunda bulunan 72 çocuğun aile, okul ve arkadaş ortamında karar süreçlerine ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Çocuklardaki otorite temelli karar verme yönündeki düşüncelerin, okul gibi hiyerarşik bağlamlarla ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Aradan geçen uzun yıllara rağmen bu araştırmaya dahil olan çocuklar da okul programına kendilerinin karar veremeyeceklerini, kararı öğretmenin vermesi gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Ancak katılım deneyimleri sonucunda hem öğretmenlerin hem de çocukların fikirlerinin değiştiği söylenebilir.

Helwig ve Kim (1999) tarafından yapılan araştırmada çocukların programa karar veremeyeceklerini düşünme nedenleri otoriteye, kurallara veya cezaya körü körüne inanmaları ile ilgili değil, yeterliliğin değerlendirilmesine dayanmaktadır. Bu nedenle çocukların bu konularda yeterli olduklarına ilişkin inançlarının geliştirilmesi, eğitimle desteklenen katılım deneyimleriyle ilişkili görülmektedir. Bu deneyimler hem öğretmen hem çocuk olmak üzere iki yönlü gerçekleşmelidir. Araştırma sürecinin başlarında gerçekleştirilen "Kim karar vermeli?" etkinliğinde, giyilecek kıyafet, yapılacak etkinlik gibi çocuklarla ilgili konularda kimin karar vermesi gerektiği çocuklara sorulduğunda, çocukların hepsi anne-babalarının ya da öğretmenlerinin karar vermesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durumun sebebinin çocukların kendi yaşamlarında katılım deneyimlerinin eksikliğinden kaynaklanmasıdır. Katılımcı Çocuk Serüveniyle ve Evde Katılım Okulu Programlarıyla çocukların hem okul hem de ev ortamında katılım haklarının teslim edilmesi desteklenmiştir.

Evde Katılım Okulu'nda çocukların karar verme süreçlerinin desteklenmesiyle ailelerin küçük çocukların karar veremeyeceğine dair ön yargılarının yıkıldığı söylenebilir. Ailelerle yapılan görüşmelerde aileler; *"Çocuk katılımı konusunda bilinçlendiklerini, Çocuğu dinlemeyi öğrendiklerini, Çocuğun karar vermesine izin verdiklerini, Çocuğun fikrine değer*

verdiklerini ve Çocuğun tercihlerine saygı duyduklarını" ifade etmişlerdir. Bu ifadeler ailelerin, çocuklarına karar verme fırsatları sunduklarını düşündürmektedir. Çocukların sadece etkinlik süreçlerinde değil, günlük hayatlarının her alanında bu fırsatları yakalamaları, gelişimlerinin desteklenmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Çünkü çocukların kendi yetkinliklerine dair inançları ancak yaşantıları yoluyla pekişebilecektir.
Bu araştırmadaki çocukların inançlarının katılım deneyimleriyle pekiştirildiği, son testte karar verebildikleri durumlara ilişkin cevaplarının sayısının oldukça farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin ve ailelerin de çocukların yetkinliklerine ilişkin deneyimlerinin son görüşmelerde farklılaştığı, çocukların katılımcı olabildiklerine ilişkin cevaplarının dikkat çektiği görülmektedir. Lansdown, Jimerson ve Shahroozi, (2014) çocukların benlik saygısı gelişmiş, şiddet ve istismardan korunan, demokratik kararlar alabilen ve vatandaşlık anlayışı güçlü bireyler olabilmelerinin yolunun katılım hakkını sağlıklı bir şekilde kullanmalarına bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Okul öncesi dönemde çocukların katılımlarının en üst basamağa nasıl çıkarılabileceğine ilişkin uygulamalar bu süreci destekleyecektir. Özellikle Eğitim 1 grubundaki çocukların öntest ve sontestte verdikleri cevaplar birlikte incelendiğinde, katılım açısından büyük bir ilerleme olduğu söylenebilir.

Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri (Çalışma Belleği, Bilişsel Esneklik ve Önleyici Kontrol)

Yürütücü işlevler; esnek, yeni veya zor durumlara yönlendirilmiş davranış tepkilerinin altında yatan karmaşık bilişsel süreçleri kapsayan çok boyutlu bir yapı veya "bir şemsiye terim" olarak tanımlanmaktadır (Anderson, 2002, s.71; Diamond, 2013; Garon, Bryson & Smith, 2008; Vandenbroucke, Spilt, Verschueren, Piccinin & Baeyens, 2018; Zelazo & Carlson, 2012). Bu şemsiye terim çalışma belleği, önleyici kontrol ve bilişsel esneklik olmak üzere üç temel bileşeni kapsamaktadır (Best & Miller, 2010; Diamond, 2013; Huizinga vd, 2006; Zelazo, 2015; Zelazo, Blair & Willoughby, 2016). Erken çocukluk döneminde gelişmeye başlayan yürütücü işlevlerin temel bileşenleri için okul öncesi dönem kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerini destekleyen eğitim süreçlerine ihtiyaç vardır (Dawson & Guare, 2010, s.1; Diamond, 2013). Ancak yapılan araştırmalar da öğretmenlerin çocukların bu becerileri sınıflarında kullanabilmeleri için uygulama fırsatları yaratma konusunda yetersizliklerine ve bu konudaki destek ihtiyaçlarına vurgu yapmaktadır (Tuncer, 2018).

Diamond Galinsky'e (2019, s.312) verdiği röportajda yetişkinlerin, küçük çocukların yürütücü işlev becerilerini kullanamayacakları düşüncesinin sınıf ortamlarına yansımalarından bahsetmiştir. Bu düşüncenin, okul öncesi sınıflarında öğretmenlerin bütün süreçleri çocukların yerine planlayıp organize etmelerine sebep olduğunu, dolayısıyla çocukların yürütücü işlev ya da üstbilişsel becerileri kullanma fırsatı bulamadıklarını ifade etmiştir. Ancak yürütücü işlev becerilerinin desteklenebilmesi için okul öncesi dönemden itibaren çocukların eğitim süreçlerinde planlar yapmaları, planlarını takip etmeleri ve değerlendirmeleri, hedeflerini şekillendirmeleri ve gerçekleştirmeleri için fırsatlar yaratacak eğitim ortamlarında bulunmaları gerekmektedir (Galinsky, 2019, s.315). Çocukların üst düzey düşünme becerilerini kullanmasına fırsat veren ortamlar, organizasyon ve planlama becerilerini uygulaması için destek verilen, yani çocuğun aktif katılımının sağlandığı ortamlardır. Katılım Temelli Erken Çocukluk Programı'nda yer alan Merak Kutuları, çocukların kendi ilgileri doğrultusunda karar verilen etkinlik süreçleriyle ilgili planlar yapmalarını, planlarını uygulamalarını ve değerlendirmelerini destekleyen işlevsel bir uygulama olmuştur. Merak kutusundan çekilen etkinlikler, çocukların yaptıkları planlara hakim olmasını ve planlarını uygularken izleyecekleri adımların sırasını aklında tutmasını gerektirmiştir. Bütün bu süreçlerde çalışma belleği aktif olarak rol almıştır. Çocukların etkinlikler sırasında karşılaştıkları zorluklara ve değişikliklere etkili ve uygun şekilde tepki vermesi ise bilişsel esneklik sayesinde gerçekleşmiştir. Çocuklar çalışma belleği ile hedeflerini akılda tutmuş ve önleyici kontrol becerileriyle çeldiricileri göz ardı etmişlerdir. Çocuklar aktif olarak yer aldıkları her etkinlikte sözü geçen yürütücü işlev becerilerini kullanmaktadır. Ancak yetişkin otoritesinin yüksek olduğu yapılandırılmış ortamlarda, çocukların bu bilişsel süreçlere başvurması gerekmemekte ve sadece verilen yönergeleri uygulayan pasif alıcılar olarak yer almaktadırlar. Çocukların aktif olduğu süreçlerde ise çocuklar kendi bilişsel süreçlerini aktif olarak kullanmakta ve yapılandırmaktadırlar. Dolayısıyla çocuklar, yalnızca bilgiyi öğrenen değil, aynı zamanda kendi bilişini ve eylemini, çevrenin potansiyellerini ve olanaklarını tanıma ve bunlardan yararlanacak şekilde düzenleme becerisini de geliştiren konumunda olmaktadırlar (Simovska, 2004). Bu bilişsel süreçler, çocukların günlük yaşam rutinleri ve aktiviteleri sırasında desteklenmesiyle yürütücü işlev becerilerindeki gelişim optimal seviyeye ulaşacaktır (Dawson & Guare, 2012). Bütün bu bulgular göz önüne alındığında, Eğitim 1 grubunda yürütücü işlev becerilerinin gelişimine ilişkin farkın, merak kutularının aktif olarak kullanılması, çocukların plan yapmaları, planlarını uygulamaları ve değerlendirebilmeleri fırsatlarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Bu görüşü araştırmacı günlüğünde bulunan

katıl ve öğren etkinliklerinin araştırmacı ve çocuk görüşlerine göre katılım merdiveninde 6 ve 8. Basamak arasında yer alması da destekler niteliktedir.

Yürütücü işlev becerilerinin günlük hayatta ve öğrenme süreçlerinde desteklenebilmesi için öğretmenlerin ve ailelerin okul öncesi çocuklarının kendi öğrenme süreçlerini planlayabilecek ve yürütebilecek yeterlikte olduğuna ilişkin inançlarının güçlenmesi gerekmektedir (Dawson & Guare, 2012, Cooper-Kahn & Foster, 2013; Galinsky, 2019). Araştırmacılar özellikle okul öncesi dönemden itibaren ailelerin ve öğretmenlerin, çocukların öğrenme süreçlerinde aktif rol oynayan bu becerileri geliştirmek konusunda daha bilinçli olmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Cooper-Kahn & Foster, 2013; Galinsky, 2019, s.40). Bu becerileri destekleme süreci, çocukların okulda ve evdeki günlük faaliyetlere düzenli olarak katılmasını içermelidir (Galinsky, 2019, s.42). Araştırmamızın bulguları alanyazındaki bu fikri destekleyici niteliktedir. Katılımcı Çocuk Serüveni sürecinde, Eğitim 1 grubundaki çocuklar okuldaki günlük faaliyetlere düzenli olarak katılmış ve öğrenme sürecinde aktif rol oynamışlardır. Evde Katılım Okulunda da Eğitim 1 grubundaki çocuklar hem evdeki günlük rutinlerinde hem de aileleriyle yürüttükleri öğrenme süreçlerinde aktif rol almışlar ve çocukların katılımları üst düzeyde olmuştur. Eğitim 1 grubundaki çocukların hem Katılımcı Çocuk Serüveni'nde hem de Evde Katılım Okulu'ndaki öğrenme süreçlerinde aktif olmaları ve katılımlarının yüksek olması da çocukların bilişsel süreçlerindeki bu ilerlemeyi açıklıyor olabilir.

Alanyazında yürütücü işlev becerilerinin tekrar tekrar kullanılmasının bu becerileri güçlendireceği ve nöral bağların etkinliğini artıracağı ifade edilmektedir. Ayrıca yürütücü işlev becerilerinin çocukluk döneminden itibaren sistematik bir şekilde kullanılmasının gelecekte bu becerilerinin etkili bir şekilde kullanılma olasılığını arttıracağı vurgulanmaktadır (Galinsky, Bezos, McClelland, Carlson & Zelazo, 2017). Katılımcı Çocuk Serüveni ve Evde Katılım Okulu çocukların yürütücü işlev becerilerini destekleyecek planlama, organizasyon ve görevi başlatma, hedefe yönelik ısrar becerilerini kullandıkları bir süreç olmuştur. Merak kutuları hem okul hem de ev süreçlerinde aktif kullanılmıştır. Dawson ve Guare (2004) yürütücü işlev becerilerinin gelişimini desteklemek için yapılacak müdahalelerin çocuğun içinde bulunduğu bütün ortamları kapsayacak şekilde yapılmasının çocukların doğasına daha uygun olacağını belirtmişlerdir. Eğitim 1 grubundaki çocukların okuldaki öğrenme süreçlerinden sonra ev ortamlarında da aktif katılımlarının sağlanmasının yürütücü işlev becerilerindeki gelişimi açıklıyor olabileceği düşünülmektedir.

Yürütücü işlevlerdeki başarı, birkaç farklı beyin bölgesinin gelişimi, bölgeler arasında bağlantıların gelişimi ve öğrenme ve uygulama fırsatları gibi birçok faktöre bağlıdır. Bu

alanlardan herhangi birindeki sorunlar, yürütücü işlev becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir (Cooper-Kahn & Foster, 2013, s.21). Okul öncesi çocukların beyinlerinin hala olgunlaşmakta olduğu göz önüne alındığında, karar verme becerilerinin de gelişmeye devam ettiği söylenebilir. Özellikle karar verme süreçlerinde kritik rol oynayan prefrontal korteks, diğer beyin bölgelerine göre daha yavaş olgunlaşmaktadır ve erken çocukluk dönemi prefrontal korteks gelişiminde kritik bir öneme sahiptir (Benes, 2001; Diamond, 2002). Katılım Temelli Erken Çocukluk Programında, çocukların karar verme süreçlerinde aktif rol almaları, çocukların deneyimlerinin desteklenmesi açısından önemlidir. Bu açıdan karar verme süreçlerinde çocukların aktif oldukları Katılım Temelli Erken Çocukluk Programı, çocukların bilişsel gelişimini desteklemesi bakımından önemli görülmektedir. Yürütücü işlev becerilerinin gelişiminde bir diğer önemli faktör çocuklara öğrenme ve uygulama fırsatlarının sağlanmasıdır. Öğrenme ve uygulama fırsatları ancak aktif öğrenme süreçleriyle gerçekleştirilebilir. Aktif öğrenme metodolojisinde öğrenme, bireyin aktif katılımıyla gerçekleşen bir yeniden üretme süreci olarak tanımlanmaktadır ve bu sürecin çocuk katılımını içermesi gerektiği ifade edilmektedir. Böylece öğrenme sürecinin gerçekleşmesi mümkün olabilecektir (Simovska, 2004). Katılım Temelli Erken Çocukluk Programı boyunca, çocukların aktif katılımı sağlanmış ve çocuk merkezli bir yaklaşımla çocukların yaparak yaşayarak öğrenmeleri mümkün olmuştur. Simovska (2004) çocukların eğitim süreçlerine gerçekten katılma fırsatlarına sahip olmaları ve böylece kendi öğrenmelerinin aracıları olmaları halinde çocukların bilişsel süreçlerinin desteklenebileceğini ifade etmektedir. Eğitim 1 grubundaki çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği'nden aldıkları puanların yanı sıra aileler ve öğretmenlerin görüşleri de göz önüne alındığında, çocukların aktif oldukları öğrenme ve uygulama fırsatlarına sahip oldukları söylenebilir. Bütün bu bulgular ışığında, Eğitim 1 grubundaki çocukların sahip oldukları öğrenme ve uygulama fırsatlarının, çocukların yürütücü işlev becerilerindeki ilerlemeyi açıklayabileceği düşünülmektedir.

Yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesinde öğretmenlere düşen roller bulunmaktadır. Cooper-Kahn ve Foster (2013, s.49-50), yürütücü işlevleri destekleyen sınıf ortamlarında öğretmenlerin yapması gereken en önemli şeylerden birinin, olumlu ve destekleyici bir tutum geliştirerek duyarlı bir sınıf ortamı yaratmak olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalarda okulda çocuk katılımının sağlanmasının olumlu bir okul iklimi yarattığı ve öğretmenlerin daha destekleyici bir tutum geliştirdikleri ifade edilmektedir (Inchley, Muldoon & Currie, 2006; John-Akinola & Nic-Gabhainn, 2014; Lee, Ho & Keung, 2010; Mesquita-Pires, 2012; Nah & Lee, 2016; Save the Children, 2007; Wilson, 2009; Zorbay-

Varol, 2019). Örneğin Zorbay-Varol (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları gözlemlenmiş ve katılımın sağlandığı sınıflarda öğretmenlerin daha destekleyici bir tutum sergiledikleri ve olumlu sınıf ortamı yarattıkları belirlenmiştir. Araştırmamıza katılımın düşük olduğu sınıfların dahil edildiği düşünüldüğünde, katılım odaklı uygulamaların sonucunda öğretmen tutumlarının daha destekleyici bir perspektife yaklaştığı unutulmamalıdır. Özellikle araştırmacı günlüğü ve öğretmenlerle yapılan görüşmelere ilişkin bulgular incelendiğinde, Eğitim 1 grubu öğretmenin çocuk katılımı açısından oldukça büyük bir ilerleme gösterdiği söylenebilir. Araştırmacının da aktif rol aldığı Eğitim 1 grubundaki bu ilerleme, sınıfta destekleyici ve olumlu bir ortam yaratması bakımından önemli görülmektedir ve çocukların yürütücü işlev becerilerindeki gelişimde bu ortamın da etkisinin olabileceğini düşündürmektedir. Benzer şekilde alanyazında katılımın aile bağlamında da olumlu ve destekleyici bir ortam yarattığı vurgulanmaktadır (Hart, Newman, Ackermann & Feeny, 2004; Lansdown, 2011, s.83). Örneğin Vrantsidis (2016) tarafından yürütücü işlevlerin gelişiminde ebeveyn etkilerini incelemek amacıyla yapılan boylamsal çalışmada, anneler 36 ay boyunca izlenmiş ve erken çocukluk döneminde yürütücü işlev becerilerinin gelişiminde ebeveyn duyarlılığının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rochette ve Bernier (2014) tarafından yapılan bir başka boylamsal çalışmada, duyarlı anneliğin çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişiminde kritik rol oynadığı ifade edilmiştir. Karen Wynn çocuğun bilişsel bağlamının sosyal ve duygusal bağlamından ayrı tutulamayacağını vurgulamaktadır (Galinsky, 2019, s.322). Yaşamın ilk yıllarında duyarlı ebeveynlik davranışlarıyla temelleri atılan ve okul ve ev hayatında çocuk katılımının sağlandığı ortamlarla çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal kapasiteleri alanyazında da önemle vurgulandığı gibi birbirleriyle iç içe olarak gelişmektedir. Eğitim 1 grubundaki öğretmen ve aileler, müdahale sonrası yapılan görüşmelerde alanyazındaki bulgulara benzer şekilde öğretmen-çocuk ve aile-çocuk etkileşiminin olumlu yönde değiştiğine ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Bütün bu bulgular ışığında, Eğitim 1 grubundaki çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimindeki pozitif yöndeki bu farklılık, eğitim programımızın duyarlı okul ve aile ortamının gelişimine de katkı sağladığını düşündürmektedir.

Alanyazında yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesi amacıyla tasarlanan müdahale programlarında, çocukların özerklik becerilerinin desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Cooper-Kahn & Foster, 2013, s.129; Harris, 2016). Araştırmalar çocuk katılımının çocukların özerklik becerilerini desteklediğini; yürütücü işlev becerilerini desteklemek isteyen öğretmenlerin sınıf rutinlerinde ve öğrenme süreçlerinde değişiklikler yaparak çocukların özerk olmalarına yardımcı olmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Akyüz, 2012;

Cooper-Kahn & Foster, 2013, s.74; Erikson, 1980; Freitas Luís vd., 2015; Hart; 1992; Mesquita-Pires, 2012; Sandseter & Seland, 2016; Save the Children, 2010; Soenens, Deci & Vansteenkiste, 2017; Steinberg & Silk, 2002; Véronneau, Koestner & Abela, 2005). Araştırmamızda da Eğitim 1 grubundaki öğretmen ve aileler, çocukların özerklik becerilerinin arttığına ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Buna ek olarak aileler, çocuklarının bir birey olduklarını anladıklarını dile getirmişlerdir. Harris (2016), çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimini desteklerken, çocukların yaşamsal deneyim süreçlerini göz ardı etmeden birey bağlamında bir bütün olarak geliştiklerinin unutulmaması gereken en önemli şeylerden biri olduğunu ifade etmiştir. Katılım Temelli Erken Çocukluk Programının çocukların hem öğrenme süreçlerinde ve hem de günlük hayatlarında özerklik becerilerini desteklediği göz önüne alındığında, bu durumun Eğitim 1 grubundaki çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimindeki farkı açıklayabileceği düşünülebilir.

Çocukların Üstbilişsel Becerileri

Üstbiliş; "biliş hakkında biliş" olarak tanımlanan, herhangi bir bilişsel girişimin bir yönünü hedef alan veya düzenleyen her türlü bilgi veya bilişsel eylemlerdir (Flavell, 1985). Bireylerin algılama, hatırlama ve düşünmesinde yer alan zihinsel faaliyetlerin farkında olması ve bunları kontrol etmesi olarak da tanımlanmaktadır (Brown, 1980; Hacker & Dunlosky, 2003; Huitt, 1997; Ormrod, 2011). Algılama, hatırlama ve düşünme gibi süreçler bilişsel süreçler olarak düşünülse de bu süreçlerin durumunu ve düzeyini izlemek, değerlendirmek ve bunlar üzerine düşünmek üstbilişsel bir süreçtir (Forrest-Pressley & Waller, 1984; Garner & Alexander, 1989).

Katılım Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Programı çocukların aktif olduğu, planlamalar yaptığı, kendi bilişsel süreçlerini izleyerek değerlendirebildiği bir uygulama olmuştur. Çocukların aktif katılımının sağlanması, öğrenme süreçlerinde aktif öğrenen olarak kendi öğrenme süreçlerini yapılandırma şansına sahip olabildikleri ortamlar sunmaktadır (Simovska, 2004). Ramani (2012) çocukların çocuk merkezli uygulamalarda tartışma ve müzakere fırsatlarına sahip olduklarını ve etkinliklerini başarıyla tamamlamak için üst düzey bilişsel süreçlere başvurduklarını ifade etmektedir. Ancak öğretmen merkezli uygulamalarda çocuklar, etkinliklerindeki ilerlemeyi gözden geçirme, planlarına uygun ilerleyip ilerlemediklerini analiz etme gibi süreçler yerine etkinliği yetişkinin yönergesine uygun yapıp yapmadıklarını kontrol ederek üst düzey bilişsel süreçlere ihtiyaç duymamaktadırlar (Robson, 2016). Eğitim gruplarındaki çocukların Okul Öncesi Sınıflarında Katılım

Ölçeği'nden aldıkları puanlar ve sınıflarında karar verebildikleri durumlara ilişkin verdikleri cevaplar düşünüldüğünde, Eğitim 1 grubundaki çocukların katılım deneyimlerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Bu durum Eğitim 1 grubundaki çocukların öğrenme süreçlerinde daha aktif olduklarını ve kendi öğrenme süreçlerini yapılandırma şansına sahip olduklarını düşündürmektedir.

Cooper-Kahn ve Dietzel (2008) öğrenme sürecinde aktif olan bir çocuğun yürütücü işlev becerilerinin gelişiminin desteklendiğini ifade etmektedir. Çocuğun hedefleri seçmesine ve hedeflerini gerçekleştirmesine veya sorunlara çözümler geliştirmesine izin veren düşünme becerileri çalışma belleği, planlama, organizasyon, zaman yönetimi ve üstbilişsel beceriler olarak sıralanabilir. (Cooper-Kahn & Dietzel, 2008; Harris, 2016). Katılım Temelli Erken Çocukluk Programı, çocukların hedeflerini seçtikleri, seçtikleri hedefleri gerçekleştirmeleri için planlar yaptıkları ve uyguladıkları, bu süreçte karşılaştıkları problemlere çözümler geliştirdikleri bir uygulama olmuştur. Eğitim 1 grubundaki çocukların Çalışma Belleği Ölçeği'nden aldıkları puanlar da dikkate alındığında, Katılım Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Programı'nın çocukların düşünme becerilerini destekleyen bir program olduğu söylenebilir. Bu bilgiler ışığında, çocukların üstbilişsel becerilerinin gelişim göstermesi de beklenen bir durum olarak ifade edilebilir.

Öğrenme sürecinde etkinliklere karar veren kişinin ve yetişkinin konumunun, çocukların öğrenme sürecindeki rollerini ve öğrenmenin niteliğini etkilediği ifade eden çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Robson (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada çocukların hangi etkinliklerde özdüzenleme ve üstbilişsel becerilere daha sık başvurduklarının belirlenmesi amacıyla 128 görüntülü gözlem yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların kendi başlattıkları etkinliklerde özdüzenleme ve üstbilişsel becerilerle ilgili daha çok kanıt bulunduğu ifade edilmektedir. Çocukların başlattığı etkinliklerde, çocukların ne yaptıkları ve neden yaptıkları konusunda daha bilinçli oldukları, daha fazla fikir ürettikleri ve daha geniş bir strateji yelpazesi kullandıkları, iş birliği yapma ve birbirlerine yardım etme, yaptıkları hakkında yorum yapma, hedef belirleme ve izleme davranışı sergileme olasılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yetişkinlerin başlattığı ve yetişkin desteğinin daha yüksek olduğu etkinliklerde ise çocukların hedefleri ve rolleri belirlemek, ilerlemeyi kontrol ederek düzeltmek ve anlaşmazlıkları çözmek için yetişkinlerden daha sık yardım bekledikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Whitebread vd. (2007) tarafından yapılan çalışmada da çocukların başlattığı ve aktif oldukları etkinlik türlerinde çocukların üstbilişsel becerilere daha fazla başvurdukları gözlemlenmiştir.

Katılımcı Çocuk Serüveni'nde etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme basamaklarında çocuklar, öğretmen ve araştırmacı beraber çalışmış ve birlikte öğrenen kişiler olmuşlardır. Katılımcı Çocuk Serüveni sonrasında yapılan görüşmelerde öğretmenler, Evde Katılım Okulu'nda da ailelerin çocuklarıyla beraber öğrenen konumda olduklarını ifade etmişlerdir. Birlikte öğrenme sırasında çocukların yüksek nitelikte bilişsel stratejileri ve üstbilişsel yaklaşımları kullanmaları daha olasıdır. Bu durum çocukların bireysel olarak çalışırken düşünemeyecekleri şekillerde de düşünmelerine yol açmaktadır (Johnson & Johnson, 1989'dan akt. Bjorklund, 2021, s. 96). Katılım Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Programı sonucunda Eğitim 1 grubu lehine çıkan anlamlı farklılığın sebeplerinden birinin çocukların yetişkinlerle birlikte öğrenen konumda olmaları için tanınan fırsatlar olduğu düşünülmektedir. Çocuklar iş birliği içinde birlikte öğrenen olmalarının yanı sıra, Katılım Temelli Erken Çocukluk Eğitimi, çocukların bir birey olarak öğrenmek istedikleri konuya karar verebilmiş ve öğrenme sürecine yön verebilmiştir. Bu süreçte Eğitim 1 grubundaki araştırmacı ve öğretmenin çocukları yönlendiren otoriter yetişkin rolü yerine, sınıfta çocuklarla eşit öğrenen konumunda olması çocukların üstbilişsel becerilerindeki ilerlemede rol alan faktörlerden biri olduğu düşünülmektedir.

Bütün bu bulgular ışığında çocukların aktif katılımlarının sağlandığı Eğitim 1 grubunda Katılım Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Programı'nın çocukların yürütücü işlev ve üstbilişsel becerilerine etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmacılara ve uygulamaya yönelik önerilere yer verilecektir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Katılım temelli programların yürütücü işlev ve üstbilişsel becerilere etkisi daha büyük yaş gruplarıyla çalışılması,
- Katılım temelli programlar, erken çocukluktan ergenliğe kadar farklı yaş grubundaki çocuklarla gerçekleştirilerek, çocukların gelişim özelliklerine göre uyarlanması,
- Katılım temelli programların çocukların özdüzenleme becerileri üzerinde etkisine yönelik araştırmalar yapılması.
- Katılım temelli programların çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki etkisini daha derinlemesine incelemek amacıyla boylamsal çalışmalar gerçekleştirilmesi,

- Katılım temelli programlara yönelik olarak öğretmenlerin ve ebeveynlerin görüşlerine yansıyan kategorilerden özerklik ve çocukların katılım deneyimleri arasındaki etkileşim incelenmesi önerilebilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Çocuklarla çalışırken, bilgilendirilmiş onamın ötesine geçerek eğitilmiş onamla çocukların katılım konusunda güçlendirilmesinin sağlanması,
- Katılımın niteliklerine uygun olarak çocukların eğitim öğretim süreçlerinde karar alma yetkisini kullanmaları konusunda desteklenmesi,
- Çocuğun kendini etkileyen her türlü konuda katılım sürecine dâhil olmasına önem verilmesi,
- Çocuklarla çalışan araştırmacıların, katılımcı çocuk imajıyla çocukların eğitim süreçlerinde daha aktif olarak var olabileceği anlayışını benimseyerek, çocukları "kendi yaşamlarını yapılandıran sosyal aktörler" olarak görmeleri için desteklenmelidirler. Bu nedenle araştırmacılar, etik ve çocuklarla çalışma prensipleri konusunda derinlemesine düşünmeli ve incelemeler yapmalıdır. Ayrıca bu konuda çocukla çalışan akademisyenlere ve meslek elemanlarına yaşam boyu öğrenme/mesleki gelişim olanakları sağlanması,
- Öğretmen yetiştirme programlarında program felsefesi olarak hak temelli ve çocuk katılımına dayalı bir anlayış benimsenmesi,
- MEB, çocukla çalışan diğer bakanlıklar ve sivil toplum kuruluşlarının çocuklar için sağladıkları hizmetlerde ve eğitim programlarında çocuk katılımını destekleyici bir anlayışı benimseyerek uyarlanması ve/veya yeniden geliştirilmesi,
- Çocukluk coğrafyaları çerçevesinde de farklı bağlamlara (sosyoekonomik düzey, ebeveyn eğitim düzeyi...) sahip çocukların eğitim süreçlerine aktif katılımları için gerekli önlemlerin alınması ve uygun uyarlamalar yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

Acar, E. A., Erbaş, Y. H., & Eryaman, M. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *7*(4), 31-54.

Ackerman, P. L., Beier, M. E., & Boyle, M. O. (2005). Working memory and intelligence: The same or different constructs?. *Psychological Bulletin*, *131*(1), 30.

Adagideli, F. H., & Ader, E. (2017). Matematiksel problem çözme etkinliklerinde küçük çocukların üstbilişsel düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *18*(2), 193-211.

Adderley, R. J., Hope, M. A., Hughes, G. C., Jones, L., Messiou, K., & Shaw, P. A. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education*, *30*(1), 106-121.

Akgül, A. (1997) *Tıbbi araştırmalarda istatistiksel analiz teknikleri spss uygulamaları.* Ankara: Yüksek öğretim kurulu matbaası.

Akkaş-Baysal, E., Ocak, G. & Ocak, İ. (2020). Covid-19 salgını sürecinde okul öncesi çocuklarının EBA ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 6*(2), 185-214.

Akyol, S. (2011). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme çerçevesinde çocuğun görüşlerine saygı ilkesi (Varlığının sahibi olan çocuk). *1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı. 1.* 183-188.

Akyol, T. (2017). *Mozaik ve proje yaklaşımlarına dayalı eğitimin çocukların katılım düzeylerine etkisi.* Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akyol, T. (2020). 'Teachers decide because they are adults': the views of Turkish preschoolers about participation. *European Early Childhood Education Research Journal*, *28*(5), 659-674.

Akyüz, E. (2012). Çocuk hukuku. *Ankara: Pegem Akademi*.

Alasuutari, M. (2014). Voicing the child? A case study in Finnish early childhood education. *Childhood*, *21*(2), 242-259.

Albertson, K., & Shore, C. (2009). Holding in mind conflicting information: Pretending, working memory, and executive control. *Journal of Cognition and Development*, *9*(4), 390-410.

Alkire, S. (2005). Subjective quantitative studies of human agency. *Social Indicators Research. 74*(1), 217-260.

Alderson, P. (1995). *Listening to children*. London: Barnardos.

Alderson, P. (2005). Designing ethical research with children. *Ethical Research with Children*, 27-36.

Allwood, C. M. (2010). The realism in children's metacognitive judgments of their episodic memory performance. In *Trends and prospects in metacognition research* (pp. 149-169). Springer, Boston, MA.

Alvarez, J. A., & Emory, E. (2006). Executive function and the frontal lobes: a meta-analytic review. *Neuropsychology Review*, *16*(1), 17-42.

Anderson, P. (2002). "Assessment and development of executive function (EF) during childhood." *Child Neuropsychology* 8(2), 71-82.

Anderson, P. J., & Reidy, N. (2012). Assessing executive function in preschoolers. *Neuropsychology Review*, *22*(4), 345-360.

Aral, N., & Kadan, G. (2021). Okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin medya araçlarını kullanım düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, *4*(7), 50-56.

Aras, S. (2017). *Pedagogical documentation practices and young children's self-regulation & Metacognition.* Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Archard, D. (2004). *Children rights and childhood.* London: Routledge.

Arı-Arat, C., & Ogelman, H. G. (2021). COVID-19 "Evde kal" sürecinin anne görüşlerine göre okul öncesi dönem çocuklarının günlük yaşamlarına yansıması. *Çocuk ve Medeniyet*, *6*(11), 31-53.

Armbruster, D. J., Ueltzhöffer, K., Basten, U., & Fiebach, C. J. (2012). Prefrontal cortical mechanisms underlying individual differences in cognitive flexibility and stability. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *24*(12), 2385-2399.

Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, *35*(4), 216-224.

Arıkan, A. (2016). Highscope programı. Z. F. Temel (Ed.) *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* içinde. (s. 359-400). Vize: Ankara.

Atalar, A. D. (2017). Haydi Birlikte planlayalım, Çalışalım, değerlendirelim: Highscope programı. E. Aktan Acar (Ed.) *Erken çocukluk eğitimi mozaiği* içinde. (211-229). Nobel: Ankara.

Atılgan, A. ve Ümit Atılgan, E. (2009). *Çocuk hakları paradigması ve çocuk ceza yargılamasına hâkim olan ilkeler açısından Türkiye'deki düzenleme ve uygulamaların değerlendirilmesi*. Ankara: İnsan Hakları Ortak Platformu.

Awh, E., & Vogel, E. K. (2008). The bouncer in the brain. *Nature neuroscience*, *11*(1), 5.

Avcı, N. & Pekince, P. (2018). "Çocukların çocukluğa bakış açıları". *Eğitim ve Bilim. 43*(196), 1-25.

Avcı, N. & Pekince, P. (2019). *"Çocukla çalışma: çocukluğa ilişkin inançlar ve çocuklarla çalışmada etik konular"* Babadoğan M. C. & Bıkmaz, F. (Ed.) Tanju Gürkan'a armağan kitap içinde (s. 259-276). Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara.

Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory?. *Trends in Cognitive Sciences*, *4*(11), 417-423.

Baddeley, A. (2006). Working memory: An overview. In *Working memory and education* (pp. 1-31). New York: Academic Press.

Baddeley, A. (2012). Working memory: theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, *63*, 1-29.

Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In *Psychology of learning and motivation* (Vol. 8, pp. 47-89). Academic.

Bae, B. (2009). Children's right to participate: Challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal, 17*(3), 391–406.

Bağçeci, B., Döş, B., & Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(16), 551-566.

Balen, R., Blyth, E., Calabretto, H., Fraser, C., Horrocks, C., & Manby, M. (2006). Involving Children in Health and Social Research: 'Human becomings' or 'active beings'?. *Childhood*, *13*(1), 29-48.

Baptista, J., Osório, A., Martins, E. C., Castiajo, P., Barreto, A. L., Mateus, V., . . . Martins, C. (2017). Maternal and Paternal Mental- state Talk and Executive Function in Preschool Children. *Social Development, 26*(1), 129-145.

Baraldi, C. (2005). *Cities with Children. Child Friendly cities in Italy* (pp. 9-47). UNICEF.

Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological bulletin*, *121*(1), 65.

Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(3), 299-313.

Basstistich, V. & Hom, A. (1997), "The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors", *American Journal of Public Health,* 87, (1997-2001).

Bedard, A. C., Nichols, S., Barbosa, J. A., Schachar, R., Logan, G. D., & Tannock, R. (2002). The development of selective inhibitory control across the life span. *Developmental neuropsychology*, *21*(1), 93-111.

Bee. H. & Boyd, D. (2014). *Çocuk gelişim psikolojisi.* (Çev. Okan Gündüz). İstanbul: Kaktüs Psikoloji.

Bekci, B., & Karakas, S. (2006). Metacognition and executive functions: Related or different concepts. *International Journal of Psychophysiology*, 61(3), 343–343.

Benes, F. (2001). The development of frontal cortex: The maturation of neurotransmitter systems and their interactions. In C. Nelson & M. Luciana (Eds.), *Hanbook of developmental cognitive neuroscience* (pp. 79–92). Cambridge, MA: MIT.

Benitez, V. L., Vales, C., Hanania, R., & Smith, L. B. (2017). Sustained selective attention predicts flexible switching in preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*. *156*, 29-42.

Bennett, J. (2007). Early childhood education, democracy and citizenship. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education, 1*(1), 65–81.

Benson, J. E., Sabbagh, M. A., Carlson, S. M., & Zelazo, P. D. (2013). Individual differences in executive functioning predict preschoolers' improvement from theory-of-mind training. *Developmental Psychology*, *49*(9), 1615.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1989). Intentional learning as a goal of instruction. In L. Resnick (Ed.) *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, (pp. 361-392.). Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum.

Bergström, K., Jonsson, L., & Shanahan, H. (2010). Children as co-researchers voicing their preferences in foods and eating: Methodological reflections. *International Journal of Consumer Studies, 34*, 183–189.

Bertram, T., Formosinho, J., Gray, C., Pascal, C., & Whalley, M. (2016). EECERA ethical code for early childhood researchers. *European Early Childhood Education Research Journal*, *24*(1), iii-xiii

Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, *81*(6), 1641-1660.

Best, J. R., Miller, P. H., & Jones, L. L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental Review,* 29, 180–200.

Beyazova, A., Durmuş, G. ve Tüzün, I. (2015). *Eğitimde çocuk katılımı: Dünyadan ve Türkiye'den örnekler.* Demokratik Okullara Doğru Projesi Kitapları – No: 3. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, (2005). Çocuk haklarına dair sözleşme genel yorum no: 7 Erken Çocukluk Döneminde Çocuk Haklarının Uygulanması. Kırkıncı Oturum, Cenevre.

Bjorklund, D. V. (2021). *Çocuklar nasıl düşünür? Bilişsel gelişim ve bireysel farklılıklar.* (Çev. Ed. M. Sayıl). Ankara: Nobel.

Blackwell, K. A., Cepeda, N. J., & Munakata, Y. (2009). When simple things are meaningful: Working memory strength predicts children's cognitive flexibility. *Journal of Experimental Child Psychology*, *103*(2), 241-249.

Blair, C., Peters, R., & Granger, D. (2004). Physiological and neuropsychological correlates of approach/withdrawal tendencies in preschool: Further examination of the behavioral inhibition system/behavioral activation system scales for young children. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, *45*(3), 113-124.

Blair, C., & Raver, C. C. (2012). Child development in the context of adversity: experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist*, 67(4), 309.

Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, *66*, 711-731.

Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.

Bohn, C. M., Roehrig, A. D., & Pressley, M. (2004). The first days of school in the classrooms of two more effective and four less effective primary-grades teachers. *The Elementary School Journal*, *104*(4), 269-287.

Bolzan, N., Mason, J., & Michail, S. (2005). *Child participation: Some meanings and questions.* An Australian case study. Paper presented at the Childhoods Conference 2005, Oslo.

Borkowski, J. G., Chan, L. K., & Muthukrishna, N. (2000). A process-oriented model of metacognition: Links between motivation and executive functioning. In J. C. Impara & L. L. Murphy (Eds.), *Buros-Nebraska series on measurement and testing: Issues in measurement of metacognition* (pp. 1–41). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurement.

Bradshaw, J. (Ed.). (2016). *The Well-being of children in the UK*. Policy Press.

Brand, S. T., & Dalton, E. M. (2012). Universal design for learning: Cognitive theory into practice for facilitating comprehension in early literacy. *The Forum on Public Policy*, 1, 1-19.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school.* Washington, DC: National Academy.

Breadekamp, S. (2017*). Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. (Çev. Ed. H.Z. İnan & T. İnan). Ankara: Nobel Akademik.

Brock, L. L., Rimm-Kaufman, S. E., Nathanson, L., & Grimm, K. J. (2009). The contributions of 'hot'and 'cool'executive function to children's academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, *24*(3), 337-349.

Brocki, K. C., & Tillman, C. (2014). Mental set shifting in childhood: the role of working memory and inhibitory control. *Infant and Child Development*, *23*(6), 588-604.

Bronfenbrenner, U. (1963). The changing american child--A speculative analysis. *1. Journal of Social Issues*, *17*(1), 6-18.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University.

Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education,* (pp. 453-481.) Hillsdale, NJ: Erblaum.

Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In Reiner, F., & Kluwe, R. (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65–116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Broström, S., Sandberg, A., Johansson, I., Margetts, K., Nyland, B., Frøkjær, T., ... & Vrinioti, K. (2015). Preschool teachers' views on children's learning: an international perspective. *Early Child Development and Care*, *185*(5), 824-847.

Bruun-Jensen, B., & Simovska, V. (2005). Involving students in learning and health promotion processes-clarifying why? what? and how?. *Promotion & Education*, *12*(3-4), 150-156.

Bryce, D., Szűcs, D., Soltész, F., & Whitebread, D. (2011). The development of inhibitory control: An averaged and single-trial Lateralized Readiness Potential study. *Neuroimage*, *57*(3), 671-685.

Bryce, D., & Whitebread, D. (2012). The development of metacognitive skills: Evidence from observational analysis of young children's behavior during problem-solving. *Metacognition and Learning*, *7*(3), 197-217.

Bryce, D., Whitebread, D., & Szűcs, D. (2015). The relationships among executive functions, metacognitive skills and educational achievement in 5 and 7 year-old children. *Metacognition and Learning*, *10*(2), 181-198.

Bryck, R. L., & Fisher, P. A. (2012). Training the brain: practical applications of neural plasticity from the intersection of cognitive neuroscience, developmental psychology, and prevention science. *American Psychologist*, *67*(2), 87.

Bull, R., Espy, K. A., & Wiebe, S. A. (2008). Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental Neuropsychology*, *33*(3), 205-228.

Burns, N. & Grove, S.K. (2001). *The Practice of nursing research, conduct, critique, and utilization.* W.B. Saunders Company. Philadeplhia.

Bruning, R. H., Schraw, G.J., & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. (Çev. Ed. Zehra Nur Ersözlü ve Rıza Ülger). Ankara: Anı.

Bush, G., Luu, P., & Posner, M. I. (2000). Cognitive and emotional influences in the anterior cingulate gyrus. *Trends in Cognitive Sciences,* 4, 215–222.

Bush, G., Whalen, P. J., Rosen, B. R., Jenike, M. A., McInerney, S. C., & Rauch, S. L. (1998). The counting Stroop: An interference task specialized for functional neuroimaging- Validation study with functional MRI. *Human Brain Mapping,* 6, 270–282.

Butler, C. W., & Wilkinson, R. (2013). Mobilising recipiency: Child participation and 'rights to speak'in multi-party family interaction. *Journal of Pragmatics*, *50*(1), 37-51.

Butler, I., Robinson, M., & Scanlan, L. (2005). *Children and decision making*. London: National Children's Bureau.

Butterfield, E. c., Albertson, L. R, & Johnston, J. C. (1995). On making cognitive theory more general and developmentally pertinent. In F. Weinert & W. Schneider (Eds.), *Memory performance and competencies: Issues in growth and development* (pp. 181-206). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cameron, C. E., Brock, L. L., Murrah, W. M., Bell, L. H., Worzalla, S. L., Grissmer, D., & Morrison, F. J. (2012). Fine motor skills and executive function both contribute to kindergarten achievement. *Child Development*, *83*(4), 1229-1244.

Cannella, G., & Grieshaber, S. (2001). From Identity To Identities: Increasing Possibilities In Early Childhood Education. *Embracing Identities in Early Childhood Education: Diversity & Possibilities*, 173-180.

Cantin, R. H., Gnaedinger, E. K., Gallaway, K. C., Hesson-McInnis, M. S., & Hund, A. M. (2016). Executive functioning predicts reading, mathematics, and theory of mind during the elementary years. *Journal of Experimental Child Psychology*, *146*, 66-78.

Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, *28*(2), 595-616.

Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, *72*(4), 1032-1053.

Carlson, S. M., Zelazo, P. D., & Faja, S. (2013). Executive function. In P. D. Zelazo (Ed.), *Oxford handbook of developmental psychology*. (pp. 706–742). New York: Oxford University.

Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, *22*(4), 489-510.

Casey, B. J., Castellanos, F. X., Giedd, J. N., Marsh, W. L., Hamburger, S. D., Schubert, A. B., ... & Rapoport, J. L. (1997). Implication of right frontostriatal circuitry in response inhibition and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *36*(3), 374-383.

Cashmore, J. (2011). Children's participation in family law decision-making: Theoretical approaches to understanding children's views. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 515-520.

Center for Applied Special Technology (CAST). (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Retreived from http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines

Center on the Developing Child at Harvard University (2011). Building the Brain's "Air Traffic Control" System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function: Working Paper No. 11. http://www.developingchild.harvard.edu adresinden alınmıştır.

Cepeda, N. J., Kramer, A. F., & Gonzalez de Sather, J. (2001). Changes in executive control across the life span: examination of task-switching performance. *Developmental Psychology*, *37*(5), 715.

Chan, R. C., Shum, D., Toulopoulou, T., & Chen, E. Y. (2008). Assessment of executive functions: Review of instruments and identification of critical issues. *Archives of Clinical Neuropsychology*, *23*(2), 201-216.

Checkoway, B., Allison, T., & Montoya, C. (2005). Youth participation in public policy at the municipal level. *Children and Youth Services Review, 27*(10), 1149-1162.

Chen, Q., Yang, W., Li, W., Wei, D., Li, H., Lei, Q., ... & Qiu, J. (2014). Association of creative achievement with cognitive flexibility by a combined voxel-based morphometry and resting-state functional connectivity study. *Neuroimage*, *102*, 474-483.

Cherney, I. (2010). Mothers', fathers', and their children's perceptions and reasoning about nurturance and self-determination rights. *The International Journal of Children's Rights*, *18*(1), 79-99.

Children's Rights Alliance for England (2008), www.crae.org.uk (13 Eylül 2021 tarihinde erişilmiştir).

Christensen, P. H. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children & Society*, *18*(2), 165-176.

Christensen, L. B.; Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz.* (A. Aypay). Ankara: Anı.

Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, *175*(6), 489-505.

Clark, A. (2007). Views from inside the shed: Young children's perspectives of the outdoor environment. *Education 3-13.* 35 (4), 349–363

Clark, A., McQuail, S., & Moss, P. (2003). *Exploring the field of listening to and consulting with young children.* Nottingham: Department for Education and Skills.

Clark, A., & Moss, P. (2005). *Spaces to play: More listening to young children using the mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers.

Clark, A. & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach.* London: National Children's Bureau.

Clark, C. A., Pritchard, V. E., & Woodward, L. J. (2010). Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement. *Developmental Psychology*, *46*(5), 1176-1191.

Clark, C., Reilly, M., & Wheeler, J. (2005). Living rights: Reflections from women's movements about gender and rights in practice. *IDS Bulletin, 36 (*1), 76–81.

Clark, A., & Stratham, J. (2005). Listening to young children: Experts in their own lives. *Adoption and Fostering*, 29(1), 45–56.

Clausén-Gull, I. (2016). *The relation between executive functions and emotion regulation in preschool children.* Master Thesis. Stockholm Universty: Stockholm.

Cleaver, F., & Cockburn, T. (2009). *How children and young people win friends and influence people: Children and young people's association, their opportunities, strategies and obstacles.* London: Carnegie Trust.

Coleman, P. & Collinge, J. (1991), "In the web: internal and external influences affecting school improvement", *School Effectiveness and School Improvement,* 2, (262-85).

Colzato, L. S., Huizinga, M., & Hommel, B. (2009). Recreational cocaine polydrug use impairs cognitive flexibility but not working memory. *Psychopharmacology*, *207*(2), 225-234.

Conn-Powers, M., Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L. (2006). The universal design of early education: Moving forward for all children. Beyond Young Children. Retrieved from http://journal.naeyc.org/btj/200609/ConnPowersBTJ.pdf

Conway, A. R., Kane, M. J., & Engle, R. W. (2003). Working memory capacity and its relation to general intelligence. *Trends in Cognitive Sciences*, *7*(12), 547-552.

Cooper-Kahn, J., & Dietzel, L. C. (2008). *Late, lost and unprepared: A parents' guide to helping children with executive functioning*. Bethesda, MD: Woodbine House.

Cooper-Kahn, J., & Foster, M. (2013). *Boosting executive skills in the classroom: A practical guide for educators*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Corcoran, R. P., & O'Flaherty, J. (2017). Executive function during teacher preparation. *Teaching and Teacher Education,* 63, 168-175.

Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B. Zimmerman & D. Schunk, *Selfregulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 191–225). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Cornoldi, C., Gobbo, C., & Mazzoni, G. (1991). On meta-memory-memory relationship: strategy availability and training. *International Journal of Behavioural Development*, 14, 101–121.

Correia, N., & Aguiar, C. (2017). Choosing classrooms: A structured interview on children's right to participate. *International Journal of Educational Research, 82*, 54-62.

Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C., & Amaro, F. (2019). Children's right to participate in early childhood education settings: A systematic review. *Children and Youth Services Review, 100*, 76-88.

Corsaro, W. A. (1997). *Sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

Coutinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, *7*(1), 39-47.

Coyne, I., & Harder, M. (2011). Children's participation in decision-making: Balancing protection with shared decision-making using a situational perspective. *Journal of Child Health Care*, *15*(4), 312-319.

Covell, K., Howe, R. B., & McNeil, J. K. (2010). Implementing children's human rights education in schools. *Improving Schools,* 13(2), 117-132.

Cragg, L., & Chevalier, N. (2012). The processes underlying flexibility in childhood. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *65*(2), 209-232.

Cragg, L., & Nation, K. (2008). Go or no-go? Developmental improvements in the efficiency of response inhibition in mid-childhood. *Developmental Science*, *11*(6), 819-827.

Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları.* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

Creswell, J.W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal.

Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş.* (M. Sözbilir Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi.* (Y. Dede & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı.

Crowley, A. (2012). *Is anyone listening? The Impact of children's participation on policy making.* Doctoral thesis, Cardiff University.

Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişi artırımına etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelik, H. (2016). *Links between executive functıons and school readiness.* Master Thesis. Özyeğin University Social Science Institute. İstanbul.

Dahlberg, G. & Moss, P., (2005). *Beyond quality in early childhood education*. London: Routledge.

Dajani, D. R., & Uddin, L. Q. (2015). Demystifying cognitive flexibility: Implications for clinical and developmental neuroscience. *Trends in Neurosciences*, *38*(9), 571-578.

Danby, S. & Farrell, A. (2005). Opening the research conversation. In A. Farrell (Ed.) *A ethical research with children* (pp. 49–67). Maidenhead: Open University.

Danby, S., Farrell, A., Powell, K., & Leiminer, M. (2004). A study of young people's accounts of governance in their everyday lives: A report to the commissioner for children and young people. https://eprints.qut.edu.au/913/1/913a.pdf sayfasından erişilmiştir.

Darbyshire, P. (2000). From research on children to research with children. *Neonatal, Paediatric and Child Health Nursing*, *3*(1), 2–3.

Darbyshire, P., MacDougall, C., & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more?. *Qualitative Research*, *5*(4), 417-436.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development.* Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Retrieved from https://weleadbylearning.org/wp-content/uploads/2017/09/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf

Dawson, D., & Guare, P. (2010). *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention.* New York, NY: Guildford.

Davey, C. (2008). *What do they know? Investigating the human rights concerns of children and young people living in England.* Children's Rights Alliance for England.

Davey, C. (2010). *Children's participation in decision-making a summary report on progress made up to 2010*. London: Participation Work.

David, E. (2001). Değişen dünyada çocuk yetiştirme ve eğitim. B. Onur, (Yay. haz.) *Dünyada ve Türkiye'de değişen çocukluk.* (s.15-25). Ankara: Çocuk kültürü araştırma ve uygulama merkezi.

Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition and task switching. *Neuropsychologia*, *44*(11), 2037-2078.

Davies, L., Williams, C., Yamashita, H., & Ko Man-Hing, A. (2006) *Inspiring Schools: Impact and outcomes. Taking up the challenge of pupil participation.* London: Carnegie and Esmée Fairburn.

Davis, J. C., Marra, C. A., Najafzadeh, M., & Liu-Ambrose, T. (2010). The independent contribution of executive functions to health related quality of life in older women. *BMC Geriatrics, 10*(1), 1-8.

De Róiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A., & Nic Gabhainn, S. (2012). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education,* 112(2), 88-104.

De Winter, M., Baerveldt, C., & Kooistra, J. (1999). Enabling children: participation as a new perspective on child-health promotion. *Child: Care, Health and Development*, *25*(1), 15-23.

Deak, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. *Advances in Child Development and Behavior, 31*, 271-327.

Deák, G. O., Ray, S. D., & Pick, A. D. (2004). Effects of age, reminders, and task difficulty on young children's rule-switching flexibility. *Cognitive Development*, *19*(3), 385-400.

Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology, 74*(4), 580.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.

Deci, E. L. Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.). *Handbook on self-determination research* . (pp. 431– 441). Rochester, NY University of Rochester.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S., & Zinsser, K. (2012). Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *The Journal of Genetic Psychology*, *173*(3), 246-278.

Department of Education and Science (2002), Student Councils: A Voice for Students, Stationery Office, Dublin.

Desoete, A., & Roeyers, H. (2002). Offline metacognition - A domain specific retardation in young children with learning disabilities?. *Learning Disability Quarterly*, *25*(2), 123-139.

Desoete, A., Roeyers, H., & Buysse, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, *34*(5), 435-447.

Desoete, A., Roeyers, H., & De Clercq, A. (2003). Can offline metacognition enhance mathematical problem solving?. *Journal of Educational Psychology*, *95*(1), 188.

Destan, N., Hembacher, E., Ghetti, S., & Roebers, C. M. (2014). Early metacognitive abilities: The interplay of monitoring and control processes in 5-to 7 year old children. *Journal of Experimental Child Psychology, 126*, 213-228.

Destan, N., & Roebers, C. M. (2015). What are the metacognitive costs of young children's overconfidence?. *Metacognition and Learning*, *10*(3), 347-374.

Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy and biochemistry. In D. T. Stuss, & R. T. Knight (Ed.). *Principles of Frontal Lobe Function* (pp. 466-503) New York: Oxford University.

Diamond, A. (2006). The early development of executive functions. E. Bialystok ve F. I. M. Craik (Ed.). *Lifespan Cognition: Mechanisms of Change* (pp. 70-95). Oxford, UK: Oxford University.

Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children's executive functions. *Current Directions in Psychological Science*, *21*(5), 335-341.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.

Diamond, A. (2015). Effects of physical exercise on executive functions: going beyond simply moving to moving with thought. *Annals of Sports Medicine and Research*, 2(1), 1011.

Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. Executive function in preschool age children: Integrating measurement, neurodevelopment and translational research. Washington, DC: American Psychological Association.

Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, *318*(5855), 1387-1393

Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, *333*(6045), 959-964.

Diamond, A., & Taylor, C. (1996). Development of an aspect of executive control: Development of the abilities to remember what I said and to "Do as I say, not as I do". *Developmental Psychobiology*, *29*(4), 315-334.

Dick, A. S. (2014). The development of cognitive flexibility beyond the preschool period: an investigation using a modified Flexible Item Selection Task. *Journal of Experimental Child Psychology*, *125*, 13-34.

Dilworth-Bart, J. E. (2012). Does executive function mediate SES and home quality associations with academic readiness?. *Early Childhood Research Quarterly*, *27*(3), 416-425.

Doebel, S., & Zelazo, P. D. (2015). A meta-analysis of the Dimensional Change Card Sort: Implications for developmental theories and the measurement of executive function in children. *Developmental Review, 38*, 241-268.

Dönertaş, M., & Aksel, Ş. E. (2011). Çocuğun katılım hakkına yönelik bir eğitim denemesi. *1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı*. 1, 209-222.

Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., & Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science, 12*(3), 83-87.

Dunphy, E. (2012). Children's participation rights in early childhood education and care: the case of early literacy learning and pedagogy. *International Journal of Early Years Education, 20*(3), 290-299.

Edwards, M. (1996). Institutionalising children's participation in development. *Participatory Learning and Action Notes*, 25. London: International Institute for. Environment and Development.

Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal, 15*(2), 197-211.

Elkind, D. (1999). *Çocuk ve toplum- gelişim ve eğitim üzerine denemeler* (B. Onur ve D. Öngen, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.

Emilson, A. (2007). Young children's influence in preschool. *International Journal of Early Childhood, 39*(1), 11-38.

Emilson, A., & Folkesson, A. M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care, 176*(3-4), 219-238.

Engel de Abreu, P. M., Abreu, N., Nikaedo, C. C., Puglisi, M. L., Tourinho, C. J., Miranda, M. C., ... & Martin, R. (2014). Executive functioning and reading achievement in school: a study of Brazilian children assessed by their teachers as "poor readers". *Frontiers in Psychology, 5*, 550.

Engle, R. W., Kane, M. J., & Tuholski, S. W. (1999). Individual differences in working memory capacity and what they tell us about controlled attention, general fluid intelligence, and functions of the prefrontal cortex. In A. Miyake & P. Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control* (pp. 102-134). New York, NY, US: Cambridge University.

Engle, R. W., Tuholski, S. W., Laughlin, J. E., & Conway, A. R. (1999). Working memory, short-term memory, and general fluid intelligence: a latent-variable approach. *Journal of Experimental Psychology: General*, *128*(3), 309.

Epstein, S. (2003). Cognitive-experiential self-theory of personality. *Comprehensive Handbook of Psychology*, *5*, 159-184.

Erikson, E. H. 1980. *Identity and the Life Cycle*. New York: Norton and Company.

Ersoy, A. F. (2011). Elementary school students' perceptions related to children's rights. *Elementary Education Online*, *10*(1), 20-39.

Eslinger, P. J. (1996). Conceptualizing, describing, and mea-suring components of executive function: A summary. InG. R. Lyon & N. A. Krasnegor (Eds.), Attention, memoryand executive function (pp. 367–395). Baltimore: Brookes.

Eslinger, P. J., & Grattan, L. M. (1993). Frontal lobe and frontal-striatal substrates for different forms of human cognitive flexibility. *Neuropsychologia*, *31*(1), 17-28.

Ezekiel, F., Bosma, R., & Morton, J. B. (2013). Dimensional change card sort performance associated with age-related differences in functional connectivity of lateral prefrontal cortex. *Developmental Cognitive Neuroscience*, *5*, 40-50.

Farrell, A., Danby, S. J., Leiminer, M. J., & Powell, K. (2004). *Methodological insights from children's accounts of everyday practices in school*. http://eprints.qut.edu.au/977/1/lei04965.pdf sayfasından erişilmiştir.

Farrugia, R. (2015). Evaluation of legislation, policy and practice on child participation in the European Union (EU): country report Malta. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3f3c50b2-6a24-465e-b8d1-74dcac7f8c42 sayfasından erilişmiştir.

Fernandez-Duque, D., Baird, J. A., & Posner, M. I. (2000). Executive attention and metacognitive regulation. *Consciousness and Cognition*, *9*(2), 288-307.

Fielding, M. (2001), Beyond the rhetoric of student voice: new departures or constraints in the transformation of 21st century schooling?, *Forum, 43*(2), 100-119.

Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research journal*, 30(2), 295–311.

Fielding, M. & Bragg, S. (2004*). Students as researchers: Making a difference.* Cambridge: Pearson.

Fisher, R. (1998). Thinking about thinking: Developing metacognition in children. *Early Child Development and Care*, *141*(1), 1-15.

Fisher, K. W. & Daley, S. G. (2007). Connecting cognitive science and neuroscience to education: Potentials and pitfalls in inferring executive processes. In L. Meltzer, *Executive Function in Education. From Theory To Practice* (pp. 55-72). NewYork: Guilford.

Fitzpatrick, C., McKinnon, R. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2014). Do preschool executive function skills explain the school readiness gap between advantaged and disadvantaged children?. *Learning and Instruction*, *30*, 25-31.

Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*. *34*(10), 906-11.

Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development*. NY: Prentice- Hall, Inc.

Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1995). The development of children's knowledge about attentional focus. *Developmental Psychology*, *31*(4), 706.

Fleming, J., & Boeck, T. (2012). *Involving children and young people in health and social care research*. London: Routledge

Flowers, N. (2010). *Pusulacık çocuklar için insan hakları eğitimi kılavuzu.* (M. Çulhaoğlu Çev.). İstanbul: Bilgi İletişim Grubu.

Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice, *The Curriculum Journal*, *18*(3), 343-354.

Forrest-Pressley, D. L., & Waller, T. G. (1984). Metacognition, cognition and reading. *New York: Springler-Verlag*.

Franklin, B. (1993). *Çocuk hakları.* (A. Türker, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

Franklin, B. (2002). Children's rights and media wrongs: changing representations of children and the developing rights agenda. In B. Franklin (Ed.), *The new handbook of children's rights: Comparative policy and practice* (pp. 15–43). London: Routledge.

Freitas Luís, J., Andrade, S., & Santos, P. (2015). A atitude do educador de infância ea participação da criança como referenciais de qualidade em educação [The attitudes of early childhood education teachers and child participation as indicators of quality in education]. *Revista Brasileira de Educação*, *20*(61), 521-541.

Frye, D., Zelazo, P. D., & Palfai, T. (1995). Theory of mind and rule-based reasoning. *Cognitive Development,* 10, 483–527.

Fuson, K.C. & Murata. A. (2007). Integrating NRC principles and the NCTM process standards to form a class learning path model that individualizes within whole-class activities. *National Journal of Math Education Leadership*, 19(1), 72-91

Gal, T. (2017). An ecological model of child and youth participation. *Children and Youth Services Review*, *79*, 57-64.

Galinsky, E. (2019). *Gelişen zihin.* (K. Tozduman Yaralı & E. Didin Çev.) Ankara: Nobel Yaşam.

Galinsky, E., Bezos, J., McClelland, M., Carlson, S. M., & Zelazo, P. D. (2017). Civic science for public use: Mind in the making and vroom. *Child Development*, *88*(5), 1409-1418.

Gallagher, M., Smith, M., Hardy, M., & Wilkinson, H. (2012). Children and families' involvement in social work decision making. *Children & Society*, *26*(1), 74-85.

Garcia-Garcia, M., Barceló, F., Clemente, I. C., & Escera, C. (2010). The role of the dopamine transporter DAT1 genotype on the neural correlates of cognitive flexibility. *European Journal of Neuroscience*, *31*(4), 754-760.

Garner, R. & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist, 24*(2), 143-158.

Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, *134*(1), 31.

Genet, J. J., & Siemer, M. (2011). Flexible control in processing affective and non-affective material predicts individual differences in trait resilience. *Cognition and Emotion, 25*(2), 380-388.

Gero, A., & Asker, S. (2012). The role of child and youth participation in development effectiveness: A literature review. Childfund: Australia. https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/52039/1/Role_of_Child_and_Youth_Participation_in_Development_Effectiveness.pdf sayfasından erişilmiştir.

Gerstadt, C. L., Hong, Y. J., & Diamond, A. (1994). The relationship between cognition and action: performance of children 312–7 years old on a stroop-like day-night test. *Cognition, 53*(2), 129-153.

Geurts, H. M., Corbett, B., & Solomon, M. (2009). The paradox of cognitive flexibility in autism. *Trends in Cognitive Sciences, 13*(2), 74-82.

Ghirotto, L. & Mazzoni, V. (2013). Being part, being involved: the adult's role and child participation in an early childhood learning context. *International Journal of Early Years Education, 21*(4), 300-308.

Gioia, G. A., Isquith, P. K., Kenworthy, L., & Barton, R. M. (2002). Profiles of everyday executive function in acquired and developmental disorders. *Child Neuropsychology, 8*(2), 121-137.

Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş.* (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı.

Goldberg, E. (2004). *The executive brain: Frontal lobes and the civilized mind*. New York: Oxford University.

Goldstein, E. B. (2013). *Bilişsel psikoloji.* (O. Gündüz Çev.). İstanbul: Kaknüs.

Goldstein S., Naglieri J. A., Princeiotta D. & Otero T. (2014). A history of executive functioning as a theoretical and clinical construct. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Eds.) *Handbook of Executive Functioning.* (pp. 3– 12). New York: Springer.

González, M., Gras, M. E., Malo, S., Navarro, D., Casas, F., & Aligué, M. (2015). Adolescents' perspective on their participation in the family context and its relationship with their subjective well-being. *Child Indicators Research, 8*(1), 93-109.

Gopnik, A. (2015). *Filozof bebek.* (O. Tuncay, Çev.) İstanbul: Gün.

Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis.* Hillsdale, NJ: Erlbaum

Gönen, M., Güler-Yıldız, T., Ülker-Erdem, A., Garcia, A., Raikes, H., Acar, I. H., ... & Davis, D. L. (2019). Examining the association between executive functions and developmental domains of low-income children in the United States and Turkey. *Psychological Reports*, *122*(1), 155-179.

Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. & Fitzgerald, R. (2013). Ethical Research Involving Children. Florence: UNICEF Office of Research- Innocenti. https://www.unicef-irc.org/publications/706-ethical-research-involving-children.html sayfasından erişilmiştir.

Graham, A., Whelan, J., & Fitzgerald, R. (2006). Progressing participation: Taming the space between rhetoric and reality. *Children Youth and Environments*, *16*(2), 231-247.

Gray, G., Young, I. & Barnekow, V. (2006), Developing a health-promoting school: A practical resource for developing effective partnerships in school health, based on the experience of the european network of health promoting schools, Kailow Graphic. https://apps.who.int/iris/handle/10665/107824 sayfasından erişilmiştir.

Grolnick, W. S., Gurland, S. T., Jacob, K. F., & Decourcey, W. (2002). The development of self-determination in middle childhood and adolescence. In J. Eccles & A. Wigfield, (Eds.) *Development of achievement motivation* (pp. 147-171). New york: Academic.

Gültekin-Ahçı, Z. (2016). *3-5 yaş çocuklarının soğuk ve sıcak yürütücü işlev performanslarının annelerin iskele kurma etkinlikleriyle ilişkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gündüz, G., Yagmurlu, B., & Harma, M. (2015). Self-regulation mediates the link between family context and socioemotional competence in Turkish preschoolers. *Early Education and Development*, *26*(5-6), 729-748.

Gürkan, T., & 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.

Hacker, D. J., & Dunlosky, J. (2003). Not all metacognition is created equal. *New Directions for Teaching and Learning*, *2003*(95), 73-79.

Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (2009). *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge.

Hägglund, S. (2019). Önsöz. Sargent J. & D. Harcourt. *Çocuklarla yapılan araştırmalarda etik* içinde. (s. ix-xi). Ankara: Nobel.

Halse, M. K. (2014). *Stability and predictors of change in executive functions from the age of 6 to 8*. Master's Thesis, Norges Teknisk-naturvitenskapelige Universitet, Fakultet for Samfunnsvitenskap og Teknologiledelse, Psykologisk Institutt.

Hanania, R., & Smith, L. B. (2010). Selective attention and attention switching: Towards a unified developmental approach. *Developmental Science*, *13*(4), 622-635.

Hännikäinen, M. (2005). Rules and agreements—And becoming a preschool community of learners. *European Early Childhood Education Research Journal*, *13*(1), 97-110.

Hännikäinen, M., & 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.

Harcourt, D., & Hägglund, S. (2013). Turning the UNCRC upside down: A bottom-up perspective on children's rights. *International Journal of Early Years Education*, *21*(4), 286-299.

Harris, K. I. (2016). Supporting executive function skills in early childhood: Using a peer buddy approach for community, confidence, and citizenship. *Journal of Education and Training*, *3*(1), 158-175.

Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From tokenism to citizenship. innocenti essays No. 4*. UNICEF, International Child Development Centre, Piazza SS Annunziata 12, 50122 Florence, Italy.

Hart, R. A. (2016). *Çocukların katılımı. (*T. Şener Kılınç, Çev.). Ankara: Nobel Akademik.

Hart, J., Newman, J., Ackermann, L., & Feeny, T. (2004). Children changing their world: Understanding and evaluating children's participation in development. Plan Ltd and Plan International (UK). https://www.participatorymethods.org/sites/participatorymethods.org/files/children%20changing%20their%20world_hart.pdf sayfasından erişilmiştir.

Hasher, L., & Zacks, R. T. (1988). Working memory, comprehension, and aging: A review and a new view. *Psychology of Learning and Motivation*. 22, 193-225.

Hedegaard-Soerensen, L., & Penthin-Grumloese, S. (2020). Student-teacher dialogue for lesson planning: inclusion in the context of national policy and local culture. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 25-36.

Helwig, C. C., & Kim, S. (1999). Children's evaluations of decision-making procedures in peer, family, and school contexts. *Child Development*, *70*(2), 502-512.

Heywood, C. (2003). *Baba bana top at! Batı'da çocukluğun tarihi.* İstanbul: Kitap.

Hill, M. (2005). Ethical considerations in researching children's experiences. In S. Greene & D. Hogan (Eds.). *Researching children's experience*, (pp. 61-86). London: Sage,

Hill, M., Davis, J., Prout, A., & Tisdall, K. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children & Society*, *18*(2), 77-96.

Hill, M., Laybourn, A., & Borland, M. (1996). Engaging with primary-aged children about their emotions and well-being: methodological considerations. *Children & Society*, *10*(2), 129-144.

Hoffmann-Ekstein, J., Michaux, A., Bessell, S., Mason, J., Watson, E., & Fox, M. (2008).

Holdsworth, R. (2005). Taking young people seriously means giving them serious things to do. In Mason, J. & Fattore, T. (Eds). Children taken seriously in theory, policy and practice (pp. 139–150). London: Jessica Kingsley.

Holmes, J., Gathercole, S. E., & Dunning, D. L. (2009). Adaptive training leads to sustained enhancement of poor working memory in children. *Developmental Science*, *12*(4), 9-15.

Holt, J. (2000). *Çocukluktan kaçış.* İstanbul: Beyaz.

Holt, L. (2004). The 'voices' of children: De-centring empowering research relations. *Children's Geographies, 2*, 13–27.

Holt, A. E., & Deák, G. (2015). Children's task-switching efficiency: missing our cue?. *Journal of Cognition and Development*, *16*(2), 261-285.

Hope, M. A. (2012). The importance of belonging: Learning from the student experience of democratic education. *Journal of School Leadership. 22*(4), 733–750.

Houen, S., Danby, S., Farrell, A., & Thorpe, K. (2016). Creating spaces for children's agency:'I wonder…'formulations in teacher–child interactions. *International Journal of Early Childhood, 48*(3), 259-276.

Huitt, W. (1997). Metacognition. *Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University*.

Huizinga, M., Dolan, C. V., & van der Molen, M. W. (2006). Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia, 44*(11), 2017-2036.

Hunter, S. J., & Sparrow, E. P. (Eds.). (2012). *Executive function and dysfunction: Identification, assessment and treatment*. Cambridge University Press.

Inchley, J., Muldoon, J. and Currie, C. (2006), Becoming a health promoting school: evaluating the process of effective implementation in Scotland. *Health Promotion International, 22*(1), 65-71.

İnal, K. (2014). *Çocuk ve demokrasi*. İstanbul: Ayrıntı.

Jacques, S., & Zelazo, P. D. (2001). The Flexible Item Selection Task (FIST): A measure of executive function in preschoolers. *Developmental Neuropsychology,* 20(3), 573-591.

Jacques, S., & Zelazo, P. D. (2005). On the possible socio-communicative roots of cognitive flexibility. In B Homer & C Tamis-Lemonda (Eds.). *The development of social understanding and communication* (pp. 53-81). Lawrence Erlbaum Associates.

James, A. (2011). To be (come) or not to be (come): Understanding children's citizenship. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 633*(1), 167-179.

James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood.* London: Falmer.

James, A., Jenks, C. & Prout, A., (1998). *Theorising childhood.* Cambridge: Polity.

Jarman, R. F., Vavrik, J., & Walton, P. D. (1995). Metacognitive and frontal lobe processes: at the interface of cognitive psychology and neuropsychology. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*. *121*(2), 153–210.

Jenks, C. (2005). *Childhood.* London: Routledge.

Jerger, S., Martin, R. C., & Pirozzolo, F. J. (1988). A developmental study of the auditory Stroop effect. *Brain and Language, 35*(1), 86-104.

Johansson, E. (2004). Learning encounters in preschool: Interaction between atmosphere, view of children and of learning. *International Journal of Early Childhood, 36*(2), 9-26.

Johansson, I., & Sandberg, A. (2010). Learning and participation: two interrelated key-concepts in the preschool. *European Early Childhood Education Research Journal, 18*(2), 229-242.

John-Akinola, Y. O., & Nic-Gabhainn, S. (2014). Children's participation in school: a cross-sectional study of the relationship between school environments, participation and health and well-being outcomes. *BMC Public Health, 14*(1), 1-10.

Johnny, L. (2005). UN Convention on the Rights of the Child: A rationale for implementing participatory rights in schools. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 40*, 1-20.

Johnny, L. (2006). Reconceptualising childhood: Children's rights and youth participation in schools. *International Education Journal, 7*(1), 17-25.

Jones, L. B., Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (2003). Development of executive attention in preschool children. *Developmental Science, 6*(5), 498-504.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1982). *Türkiye'de çocuğun değeri, kadının rolü ve doğurganlığı. Türk Toplumunda Kadın.* Ankara: Araştırma, Eğitim, Ekin Yayınları ve Türk Sosyal Bilimler Derneği.

Kane, M. J., Conway, A. R., Miura, T. K., & Colflesh, G. J. (2007). Working memory, attention control, and the N-back task: a question of construct validity. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 33*(3), 615.

Kangas, J., Ojala, M., & Venninen, T. (2015). Children's self-regulation in the context of participatory pedagogy in early childhood education. *Early Education and Development, 26*(5-6), 847-870.

Kangas, A., & Sokka, S. (2015). Cultural access and activation: Civic participation in local sustainable communities. In S. Hristova, M. Dragićević Šešić & N. Duxbury (Eds.) *Routledge Studies in Culture and Sustainable Development*. (pp. 13-27). London: Routledge.

Kangas, J., Venninen, T., & Ojala, M. (2016). Educators' perceptions of facilitating children's participation in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood, 41*(2), 85-94.

Kanyal, M. (2014). *Children's Rights 0-8: Promoting participation in education and care.* Routledge: New York.

Kara, C. & Avcı, N. (2017). The perspectives of academicians, educators, and educator candidates on ınclusive education practices: A qualitative evaluation. *The International Journal of Learner Diversity and Identities, 24*(3), 11-33.

Karakaş, S., & Karakaş, H. M. (2000). Yönetici işlevlerin ayrıştırılmasında multidisipliner yaklaşım: Bilişsel psikolojiden nöroradyolojiye. *Klinik Psikiyatri, 3*(4), 215-27.

Karakelle, S., & Ertugrul, Z. (2012). Zihin kurami ile çalisma bellegi, dil becerisi ve yönetici ıslevler arasindaki baglantilar küçük (36-48 ay) ve büyük (53-72 ay) çocuklarda farklilik gösterebilir mi?. *Türk Psikoloji Dergisi, 27*(70), 1.

Karslı, Y. (2015). *Bilissel esneklik, iki dillilik ve üstbilissel kararlar arasındaki gelisimsel bağlantılar.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar, 11*, 7-21.

Kaufman, C. (2010). *Executive function in the classroom: practical strategies for ımproving performance and enhancing skills for all students*. Brookes Publishing Company: Baltimore.

Kellett, M. (2009a). Children and young people's voice. In M. Kellett & H. K. Montgomery (Eds), Children and young people's worlds: Developing frameworks for ıntegrated practice (pp. 237–252). Bristol, UK: Policy.

Kellett, M. (2009b). Children as researchers: what we can learn from them about the impact of poverty on literacy opportunities?. *International Journal of Inclusive Education, 13*(4), 395-408.

Kelley, N. (2006). Children's involvement in policy formation. *Children's Geographies, 4*(01), 37-44.

Khoja, N. (2016). Situating children's voices: considering the context when conducting research with young children. *Children & Society*, *30*(4), 314-323.

Kilkelly, U., Kilpatrick, R., Lundy, L., Moore, L., Scraton, P., Davey, C., Dwyer, C. & McAlister, S. (2004), Children's Rights in Northern Ireland, Northern Ireland Commissioner for Children and Young People, Belfast. https://www.niccy.org/media/2202/22323-final.pdf sayfasından erişilmiştir.

Kirby, P., & Bryson, S. (2002). *Measuring the magic?: Evaluating and researching young people's participation in public decision making*. Carnegie Young People Initiative. https://wwwmedia.somerset.gov.uk/wp-content/uploads/2019/11/Measure-the-Magic.pdf sayfasından erilişmiştir.

Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., & Sinclair, R. (2003). Building a culture of participation: Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation: Handbook. https://dera.ioe.ac.uk/17522/1/Handbook%20-%20Building%20a%20Culture%20of%20Participation.pdf sayfasından erilişmiştir.

Kirkham, N. Z., Cruess, L., & Diamond, A. (2003). Helping children apply their knowledge to their behavior on a dimension-switching task. *Developmental Science*, *6*(5), 449-467.

Kivunja, C. (2014). Do you want your students to be job-ready with 21st century skills? change pedagogies: A pedagogical paradigm shift from vygotskyian social constructivism to critical thinking, problem solving and siemens' digital connectivism. *International Journal of Higher Education,* 3(3), 81-91.

Kjörholt, A. (2005). The competent child and the right to be oneself: reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre. In A. Clark, P. Moss, & Kjøholt, A. *Beyond listening: Children's perspecties on early childhood services*. (pp. 151–174) Bristol: Policy.

Klaczynski, P. A., Byrnes, J. P., & Jacobs, J. E. (2001). Introduction to the special issue: The development of decision making. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *22*(3), 225-236.

Klahr, D., Matlen, B., & Jirout, J. (2013). Children as scientific thinkers. In G. Feist & M. Gorman (Eds.). *Handbook of the psychology of science* (pp. 243-247). New York: Springer.

Klahr, D., Zimmerman, C., & Jirout, J. (2011). Educational interventions to advance children's scientific thinking. *Science*, *333*(6045), 971-975.

Klingberg, T., Fernell, E., Olesen, P. J., Johnson, M., Gustafsson, P., Dahlström, K., ... & Westerberg, H. (2005). Computerized training of working memory in children with ADHD-a randomized, controlled trial. *Journal of the American Academy of child & adolescent psychiatry*, *44*(2), 177-186.

Kloo, D., & Perner, J. (2005). Disentangling dimensions in the dimensional change card-sorting task. *Developmental Science*, *8*(1), 44-56.

Kloo, D., Perner, J., Kerschhuber, A., Dabernig, S., & Aichhorn, M. (2008). Sorting between dimensions: Conditions of cognitive flexibility in preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*, *100*(2), 115-134.

Kochanska, G., Murray, K., Jacques, T. Y., Koenig, A. L., & Vandegeest, K. A. (1996). Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization. *Child Development*, 67, 490–507.

Konu, A., Lintonen, T. & Rimpela, M. (2002). Factors associated with schoolchildren's general subjective wellbeing. *Health Education Research: Theory and Practice. 17*(2), 155-65.

Kor, K. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusundaki görüşlerinin belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Koran, N. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusundaki uygulamalarının öğretmen adayı gözlemlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Girne.

Koran, N. (2017). *Sınıflarda katılım hakkı: okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımını desteklemeye yönelik anlayışları ve geliştirilmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Koran, N., & Avcı, N. (2017). Perceptions of prospective pre-school teachers regarding children's right to participate in classroom activities. *Educational Sciences: Theory & Practice, 17*(3), 1035–1059.

Korucu, İ. (2014). *Executive function and effortful control: relations with theory of mind and social behavior.* Master Thesis, Koç University, İstanbul.

Kränzl-Nagl, R., & Zartler, U. (2009). Children's participation in school and community. In *A Handbook of Children and Young People's Participation*, Percy-Smith, B., & Thomas, N. (Eds.). *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. (pp. 164-174). New York: Routledge.

Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(6), 1121.

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

Lansdown, G. (1995). *Taking part: Children's participation in decision making (Vol. 1).* London: Institute for Public Policy Research.

Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. London: Innocenti Insight.

Lansdown, G. (2004). Participation and young children. *Early Childhood Matters*, *103*, 4-14.

Lansdown, G. (2005). *Çocukların gelişen kapasiteleri.* Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu (UNICEF), İtalya.

Lansdown, G. (2011). *Every child's right to be heard: A resource guide on the UN committee on the rights of the child general comment No. 12.* London, England: Save the Children/United Nations Children's Fund.

Lansdown, G., Jimerson, S. R., & Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal of School Psychology*, *52*(1), 3-12.

Lee, A., Ho, M. and Keung, V. (2010), Healthy school as an ecological model for prevention of childhood obesity. *Research in Sports Medicine*, 18, 49-61.

Lee, K., Bull, R., & Ho, R. M. (2013). Developmental changes in executive functioning. *Child Development*, *84*(6), 1933-1953.

Lehto, J. E., Juujärvi, P., Kooistra, L., & Pulkkinen, L. (2003). Dimensions of executive functioning: Evidence from children. *British Journal of Developmental Psychology*, *21*(1), 59-80.

Leinonen, J.; Brotherus, A. & Venninen, T. (2014) Children´s participation in Finnish pre-school education-identifying, describing an documenting children´s participation, *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 7(8), 1-16.

Levin, B. (2000). Putting students at the centre in education reform. *Journal of Educational Change, 1*, 155-72.

Lister, R. (2007). Inclusive citizenship: Realizing the potential. *Citizenship Studies*, *11*(1), 49-61.

Livesey, D. J., & Morgan, G. A. (1991). The development of response inhibition in 4- and 5-year-old children. *Australian Journal of Psychology*, 43, 133–137.

Lopes, L., Correia, N., & Aguiar, C. (2016). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As perceções dos educadores. *Revista Portuguesa de Educação, 29*(2), 81-108.

Luís, J. D. F., Andrade, S., & Santos, P. C. (2015). The attitude of the early childhood educator and child participation as benchmarks of quality in education. *Revista Brasileira de Educação, 20*(61), 521-541.

Luna, B. (2009). Developmental changes in cognitive control through adolescence. *Advances in Child Development and Behavior*, *37*, 233-278.

Luna, R. M. (2021). *Crenças e atitudes de profissionais de educação relativamente ao direito de participação das crianças em contexto de educação de infância.* Doctoral Dissertation. Departamento de Psicologia Social e das Organizações, Lisboa.

Luna, B., Garver, K. E., Urban, T. A., Lazar, N. A., & Sweeney, J. A. (2004). Maturation of cognitive processes from late childhood to adulthood. *Child Development*, *75*(5), 1357-1372.

Lundberg, S., Romich, J. L., & Tsang, K. P. (2009). Decision-making by children. *Review of Economics of the Household*, *7*(1), 1-30.

Lundy, L. (2007). 'Voice'is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the rights of the child. *British Educational Research Journal*, *33*(6), 927-942.

Luria, A. R. (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behaviour*. New York: Pergamon

Luria, A. R. (1966). *Higher cortical functions in man*. New York: Basic.

Lloyd, K., & Emerson, L. (2017). (Re) examining the relationship between children's subjective wellbeing and their perceptions of participation rights. *Child Indicators Research, 10*(3), 591-608.

Lyons, K. E., & Ghetti, S. (2011). The development of uncertainty monitoring in early childhood. *Child Development*, *82*(6), 1778-1787.

Lyons, K. E., & Zelazo, P. D. (2011). Monitoring, metacognition, and executive function: Elucidating the role of self-reflection in the development of self regulation. *Advances in Child Development and Behavior* 40, 379-412.

MacBeath, J., Myers, K. & Demetriou, H. (2001). Supporting teachers in consulting pupils about aspects of teaching and learning, and evaluating impact. *Forum. 43*(2), 78-82.

MacNaughton, G., Hughes, P., & Smith. K. (2007). Young children's rights and public policy: Practices and possibilities for citizenship in the early years. *Children and Society, 21*, 458-69.

Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, *49*(1), 9-12.

Mamur-Işıkçı, Y. (2013). *Çocuk gözüyle Türkiye'de çocuk hakları sorunu.* İstanbul: Hegem.

Mand, K. (2012). Giving children a 'voice': Arts-based participatory research activities and representation. *International Journal of Social Research Methodology, 15*, 149–160.

Markström, A. M., & Halldén, G. (2009). Children's strategies for agency in preschool. *Children & Society,* 23(2), 112-122.

Martin, M. M., Anderson, C. M., & Thweatt, K. S. (1998). Aggressive Communication Traits and Their Relationships with the Cognitive Flexibility Scale and the Communication Flexibility Scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, *13*(3), 531.

Mason, J. (2005). Participation: count me in!: involving children and young people in research. https://cdn2.hubspot.net/hubfs/522228/publications/taking_participation_seriously/Count_me_in.pdf?t=1516231757323 sayfasından erişilmiştir.

McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, *6*(2), 136-142.

McLellan, L., Rissel, C., Donnelly, N. & Bauman, A. (1999). Health behaviour and the school environment in New South Wales, Australia. *Social Science and Medicine*, *49*, 611-9.

McCabe, D. P., Roediger III, H. L., McDaniel, M. A., Balota, D. A., & Hambrick, D. Z. (2010). The relationship between working memory capacity and executive functioning: evidence for a common executive attention construct. *Neuropsychology*, *24*(2), 222.

McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, *28*(2), 314-324.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, *43*(4), 947.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B., & Murray, A. (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence. *Contemporary Perspectives on Social Learning in Early Childhood Education*, *1*, 113-137.

McCombs, B. L. (2001). Selfregulated learning and academic achievement: A phenomenological view. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 67–123). Mahwah, NJ: Erlbaum.

McDougall, D. ve Brady, M. P. (1998). Initiating and fading self-management interventions to increase math fluency in general education classes. *Exceptional Children*, *64*, 151-166.

McNab, F., & Klingberg, T. (2008). Prefrontal cortex and basal ganglia control access to working memory. *Nature Neuroscience*, *11*(1), 103.

Meltzer, L. & Krishnan, K. (2007). Executive function difficulties and Learning disabilities: Understandings and misunderstandings. In L. Meltzer (Ed.), *Executive function in education. From theory to practice* (pp. 77-105). NewYork: Guilford.

Meltzer, L., Sales Pollica, L. & Barzilla, M. (2007). Executive function in the classroom: Embedding strategy instruction into daily teaching practices. In L. Meltzer (Ed.), *Executive function in education. From theory to practice* (pp. 165-194). NewYork: Guilford.

Memiş, A., & Arıcan, H. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş düzeylerinin cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1*(1).

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Tutan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Mesquita-Pires, C. (2012). Children and professionals rights to participation: a case study. *European Early Childhood Education Research Journal*, *20*(4), 565-576.

Messiou, K. (2019). The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, *23*(7-8), 768-781.

Metin-Aslan, Ö. (2017). Reggio Emilia yaklaşımının temel taşı: Gelişen Program. E. Aktan Acar (Ed.) *Erken Çocukluk eğitimi mozaiği* içinde. (s. 169-181). Nobel: Ankara.

Meyer, A., Rose, D. H. R., & Gordon, D. (2014). Universal design for learning: theory and practice. Wakefield, MA: CAST Professional.

Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience*, *24*(1), 167-202.

Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, *21*(1), 8-14.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, *41*(1), 49-100.

Moffitt T.E., Arseneault L, Belsky D, Dickson N, Hancox R.J., et al. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 108*(7), 2693-2698.

Monette, S., Bigras, M., & Guay, M. C. (2011). The role of the executive functions in school achievement at the end of Grade 1. *Journal of Experimental Child Psychology*, *109*(2), 158-173.

Monette, S., Bigras, M., & Lafrenière, M. A. (2015). Structure of executive functions in typically developing kindergarteners. *Journal of Experimental Child Psychology*, *140*, 120-139.

Moriguchi, Y., & Hiraki, K. (2009). Neural origin of cognitive shifting in young children. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *106*(14), 6017-6021.

Morrow, V & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: an overview. *Children and Society, 10*(2), 90- 105.

Moser, T., Leseman, P., Melhuish, E. C., Broekhuizen, E., & Slot, P. (2017). European framework of quality and wellbeing indicators. https://ec.europa.eu/research/participants/documents/downloadPublic?documentIds=080166e5bb93329c&appId=PPGMS sayfasından erişilmiştir.

Moss, P., Clark, A., & Kjorholt, A.T. (2005). Introduction. In Clark, A., Kjorholt, A.T., & Moss, P. (Eds). *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services.* (pp. 1–16) Bristol: The Policy.

Moosa-Mitha, M. (2005). A difference-centered alternative to theorization of children's citizenship rights. *Citizenship Studies*, 9(4): 369–388.

Murphey, D.A., Lamonda, K.H., Carney, J.K. & Duncan, P. (2004). Relationships of a brief measure of youth assets to health promoting and risk behaviours. *Journal of Adolescent Health. 34*,184-91.

National Association for the Education of Young Children. (2011a). Code of ethical conduct and statement of commitment. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/Ethics%20Position%20Statement2011_09202013update.pdf sayfasından erişilmiştir.

National Association for the Education of Young Children. (2011b). 2010 NAEYC Starndarts for Initial & Advanced Early Childhood Professional Preparation Programs: For use by Associate, Baccalaureate and graduate degree programs. Washington, DC. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/accreditation/higher-ed/naeyc-higher-ed-accreditation-standards.pdf sayfasından erişilmiştir.

National Association for the Education of Young Children. (2014). What Is Professional Development in Early Childhood Education? Retrieved from http://www.naeyc.org/files/naeyc/WhatIsProfessionalDevelopmentinEarlyChildhoodEducation.pdf

Naglieri, J. A., & Johnson, D. (2000). Effectiveness of a cognitive strategy intervention in improving arithmetic computation based on the PASS theory. *Journal of Learning Disabilities, 33*(6), 591-597.

Nah, K. O., & Lee, S. M. (2016). Actualizing children's participation in the development of outdoor play areas at an early childhood institution. *Action Research, 14*(3), 335-351.

Neill, S. J. (2005). Research with children: a critical review of the guidelines. *Journal of Child Health Care, 9*(1), 46-58.

Nelson, T. O. & Narens, L. (1996). Why investigate metacognition? J. Metcalfe & A. P. Shimamura, (Eds.), *Metacognition* içinde (1-25). USA: MIT.

Neuman, W. L. (2010). *Toplumsal araştırma yöntemleri. Nitel ve nicel yaklaşımlar 2.* (Sedef Özge. Çev.) İstanbul: Yayın Odası.

Nimmo, J. (2007). Young children's access to real life: An examination of the growing boundaries between children in child care and adults in the community. *Contemporary Issues in Early Childhood,* 9(1), 3–13.

Nyland, B. (2009). The guiding principles of participation: Infant, toddler groups and the United Nations Convention on the Rights of the Child. In *D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (Eds.). Participatory learning in the early years* (pp. 42-59). Routledge.

Oakley, A. (1994). Women and children first and last: Parallels and differences between children's and women's studies. In B. Mayall (Ed.) *Children's childhoods observed and experienced*, (pp. 13-32). London: The Falmer.

O'Connor, C. G. (2014). *Is children's participation in activities related to executive function development?*. The University of Utah, Master Thesis, Department of Psychology, Utah.

Oktay, A. & Kumbaroğlu, N. (2011). Öğretmenlerin ve öğrencilerin çocuk haklarına bakışının değerlendirilmesi. *I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı. 1,* 293-302.

Olson, E., & Luciana, M. M. (2008). The development of prefrontal cortex functions in adolescence: Theoretical models and a possible dissociation of dorsal versus ventral subregions. In *The handbook of developmental cognitive neuroscience*. MIT.

Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research In the Schools*, 13(1), 48-63.

Onur, B. (2005). *Türkiye'de çocukluğun tarihi.* Ankara: İmge.

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2001). *Starting strong: Early childhood education and care. Education and skills.* Paris: OECD.

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD.

Ormrod, J. E. (2011). *Human learning*. London: Merrill.

Ozansoy, C. (1999). Öznesini arayan nesneler: Çocuk ve çocuk hakları. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 12, 39-62.

Özdoğru, M. (2021). COVID-19 sürecinde değişen veli rolleri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *7*(1), 35-50.

Özgür-Yılmaz, Ç. (2016). *5-10 yaş grubu çocuklarına yönelik çalışma belleği ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özsoy, G. (2007). *İlköğretim besinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi.* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özsoy, G., & Ataman, A. (2009). The effect of metacognitive strategy training on mathematical problem solving achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *1*(2), 67-82.

Paris, S. G., Byrnes, J. P., & Paris, A. H. (2001). Constructing theories, identities and actions of self-regulated learners. In B. Zimmerman & D. Schunk, *Self- regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 253–287). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Pascal, C., & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, *17*(2), 249-262.

Passolunghi, M. C., Mammarella, I. C., & Altoè, G. (2008). Cognitive abilities as precursors of the early acquisition of mathematical skills during first through second grades. *Developmental Neuropsychology*, *33*(3), 229-250.

Pećnik, N., Matić, J., & Tokić Milaković, A. (2016). Fulfillment of the child's participation rights in the family and the child's psychosocial adjustment: Children's and parents' views. *Revija za Socijalnu Politiku*, *23*(3), 399-422.

Pekince, P. & Avcı, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk matematiği ile ilgili uygulamaları: Etkinlik planlarına nitel bir bakış. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(5), 2391-2408.

Pekince, P. & Avcı, N. (2018a). Children's perspective on the right of self-determination. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *10*(4), 431-439.

Pekince, P. & Avcı, N. (2018b, Temmuz). *"Çocukların bakış açısıyla eşitlik kavramı."* International Contemporary Educational Research Congres de sunulan bildiri, Krakow, Polonya.

Perrotin, A., Belleville, S., & Isingrini, M. (2007). Metamemory monitoring in mild cognitive impairment: Evidence of a less accurate episodic feeling of knowing. *Neuropsychologia, 45*, 2811–2826.

Perrotin, A., Tournelle, L., & Isingrini, M. (2008). Executive functioning and memory as potential mediators of the episodic feeling of knowing accuracy. *Brain and Cognition, 67*, 76–87.

Perry, N. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, *90*(4), 715–729.

Perry, B. D., & Szalavitz, M. (2013). *Köpek gibi büyütülmüş çocuk.* (E. Söğüt, Çev.). *İstanbul: Okuyan Us*.

Pettersson, K. E. (2015). Children's participation in preschool documentation practices. *Childhood, 22*(2), 231-247.

Pino-Pasternak, D., Whitebread, D., & Tolmie, A. (2010). A multidimensional analysis of parent–child interactions during academic tasks and their relationships with children's self-regulated learning. *Cognition and Instruction, 28*(3), 219-272.

Pisha, B., & Coyne, P. (2001). Smart from the start: The promise of universal design for learning. *Remedial and Special Education,* 22(4), 197-203.

Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology, 45*(3), 605.

Postman, N. (1995). *Çocukluğun yok oluşu*. (K. İnal, Çev.) Ankara: İmge.

Possin, K. L., Vincent Filoteo, J., Roesch, S. C., Zizak, V., Rilling, L. M., & Davis, J. D. (2005). Is a perseveration a perseveration? An evaluation of cognitive error types in patients with subcortical pathology. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 27*(8), 953-966.

Promundo. (2008). *Prácticas familiares y participación infantil a partir de la visión de los ninos y adultos: un estudio exploratorio en América Latina y el Caribe*. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora.

Prout, A. (2001). Representing Children: Reflections on the Children 5-16 Programme. Research Review. *Children & Society, 15*(3), 193-201.

Prout, A. (2002). Researching children as social actors: An introduction to the children 5–16 programme. *Children & Society, 16,* 67–76.

Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults?. *Childhood, 9*(3), 321-341.

Qvortrup J. (1994). Childhood matters: An introduction. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, H. Wintersberger (Eds). *Childhood matters: Social theory, practice and politics.* (pp. 1–24). Aldershot: Avebury.

Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development, 82*(1), 362-378.

Reed, M., Pien, D. L., & Rothbart, M. K. (1984). Inhibitory self-control in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly,* 30, 131–147.

Ridge, T. (2003). Listening to children: Developing a child-centred approach to childhood poverty in the UK. *Family Matters, 65*, 4-9.

Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusché, C. A., & Pentz, M. A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS curriculum. *Prevention Science, 7*(1), 91-102.

Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri. Gerçek dünya araştırması.* (Ş. Çınkır & N. Demirkasımoğlu Çev. Ed.). Ankara: Anı.

Robson, S. (2010). Self-regulation and metacognition in young children's self-initiated play and reflective dialogue. *International Journal of Early Years Education, 18*(3), 227-241.

Robson, S. (2016). Self-regulation and metacognition in young children: Does it matter if adults are present or not?. *British Educational Research Journal, 42*(2), 185-206.

Rochette, É., & Bernier, A. (2014). Parenting, family socioeconomic status, and child executive functioning: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly, 60*(4), 431-460.

Roebers, C. M. (2017). Executive function and metacognition: Towards a unifying framework of cognitive self-regulation. *Developmental Review, 45*, 31-51.

Roebers, C. M., Cimeli, P., Röthlisberger, M., & Neuenschwander, R. (2012). Executive functioning, metacognition, and self-perceived competence in elementary school children: An explorative study on their interrelations and their role for school achievement. *Metacognition and Learning, 7*(3), 151-173.

Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (1985). Temperament and the development of self-regulation. In C. L. Hartlage & C. F. Telzrow (Eds.). *The neuropsychology of individual differences* (pp. 93-123). Springer, Boston, MA.

Royall, D. R., & Espino, D. V. (2002). Not all clock-drawing tasks are the same. *Journal of the American Geriatrics Society, 50*(6), 1166-1167.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook on motivation at school* (pp. 171–196). New York, NY: Routledge.

Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development, 55*, 1513–4804.

Salminen, J. (2013). Case study on teachers contribution to children s participation in Finnish preschool classrooms during structured learning sessions. *Frontline Learning Research, 1*(1), 72-80.

Samdal, O., Wold, B., Klepp, K.I. & Kannas, L. (2000). Students' perceptions of school and their smoking and alcohol use: a cross-national study. *Addiction Research, 8*(2), 141-67.

Sandberg, A., & Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschool–on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care, 180*(5), 619-631.

Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2016). Children's experience of activities and participation and their subjective well-being in Norwegian early childhood education and care institutions. *Child Indicators Research, 9*(4), 913-932.

Sandson, J., & Albert, M. (1984). Varieties of perseveration. *Neuropsychologia, 22*(6), 715-732.

Saraç, S., Karakelle, S., & Whitebread, D. (2019). Okul öncesi çocuklar için bağımsız öğrenme davranışları ölçeği 3-5 (BÖD 3-5): Türkçe formu için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlkogretim Online, 18*(3), 1093-1106.

Sargeant, J. & Harcourt, D. (2019). *Çocuklarla yapılan araştırmalarda etik.* (S. Rakap. Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Save the Children (2007). *Save the children's participation for schools*. http://www. participationforschools.org.uk/. sayfasından erilişmiştir.

Save the Children. (2010). Putting children at the centre a practical guide to children's participation. https://resourcecentre.savethechildren.net/node/3583/pdf/3583.pdf sayfasından erişilmiştir.

Saygın, D., & Polatlar, D. Y. (2021). Okul öncesi eğitim programında bulunan eğitim planlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Talim*, *4*(2), 71-101.

Schneider, W. (2005). Meta-cognition in young children: evidence from a naturalistic study of 3-5-year-olds. Paper presented at 11th EARLI International Conference, University of Nicosia, Cyprus.

Schneider, W., & Sodian, B. (1988). Metamemory–memory behavior relationships in young children: Evidence from a memory for location task. *Journal of Experimental Child Psychology*, *45*, 209–233.

Schouten, A., Oostrom, K. J., Peters, A. C. B., Verloop, D., & Jennekens-Schinkel, A. (2000). Set-shifting in healthy children and in children with idiopathic or cryptogenic epilepsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, *42*(6), 392-397.

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, *7*(4), 351-371.

Schunk, D. H. (2011). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla.* (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel.

Scott, J. (2000). Children as respondents: The challenge for qualitative researchers. In P. Christensen & A. James (Eds.). *Research with children: Perspectives and practices.* (pp. 98-119). London: Falmer.

Shamir, A., Mevarech, Z. R., & Gida, C. (2009). The assessment of meta-cognition in different contexts: individualized vs. peer assisted learning. *Metacognition and Learning*, *4*(1), 47-61.

Shavelson, R. J. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik.* (Neşe Güler Çev. Ed.). Ankara: Pegem.

Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, *15*(2), 197-217.

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.

Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, *15*(2), 107-117.

Shier, H., Méndez, M. H., Centeno, M., Arróliga, I., & González, M. (2014). How children and young people influence policy-makers: Lessons from Nicaragua. *Children & Society*, *28*(1), 1-14.

Shimamura, A. P. (2000). The role of the prefrontal cortex in dynamic filtering. *Psychobiology, 28*(2), 207-218.

Simovska, V. (2004). Student participation: a democratic education perspective- experience from the health-promoting schools in Macedonia. *Health Education Research*, *19*(2), 198-207.

Sinatra, G. M., & Pintrich, P. R. (2003). Metacognitive aspects of students' reflective discourse: ımplications for ıntentional conceptual change teaching and learning: M. Gertrude Hennessey. In G. M. Sinatra & P. R. Pintrich (Eds.). *Intentional conceptual change* (pp. 110-139). Routledge.

Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society, 18*(2), 106-118.

Smith, A. B. (2002). Interpreting and supporting participation rights: Contributions from sociocultural theory. The *International Journal of Children Rights*, *10*(1), 73-88.

Smith, A. (2007). Children and young people's participation rights in education. *The International Journal of Children's Rights*, *15*(1), 147-164.

Smith, E. E. & Kosslyn, S. M. (2017). *Bilişsel psikoloji, zihin ve beyin.* (M. Şahin Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Smith, A., Bjerke, H., & Taylor, N. (2009). The meaning of citizenship for children. *Childrenz Issues: Journal of the Children's Issues Centre*, *13*(1), 43-55.

Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, *17*(1), 7-41.

Soenens, B., Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2017). How parents contribute to children's psychological health: The critical role of psychological need support. In L. M. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little & S. J. Lopez (Eds.). *Development of self-determination through the life-course* (pp. 171-187). Dordrecht: Springer.

Sorin, R. S. (2005). Images of childhood: Perception and practice in early childhood education. *Canadian Children, 30*, 4-8.

Stahl, L., & Pry, R. (2005). Attentional flexibility and perseveration: Developmental aspects in young children. *Child Neuropsychology, 11*(2), 175-189.

Stasiulis, D. (2002). The active child citizen: Lessons from Canadian policy and the children's movement. *Citizenship Studies*, *6*(4), 507-538.

Steinberg, L., & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 1: Children and parenting* (pp. 103– 133). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Stevens, A. D. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children*. Doctoral Dissertation, Seattle Pacific University Insitute of Social Sciences, Seattle.

Sturges, M. (2015). Supporting child participation in the early years of education. *Journal of Education and Educational Development*, *2*(1), 17-29.

Stuss, D. T., & Alexander, M. P. (2000). Executive functions and the frontal lobes: a conceptual view. *Psychological Research*, *63*(3), 289-298.

Şahin, F. (2016). Reggio Emilia yaklaşımı. Z. F. Temel (Ed.) *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* içinde. (s. 447-473). Ankara: Vize.

Şahin, G. (2015). *Okul öncesi çocukların yürütücü işlevlerinin ve duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi.* Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Şahin, G., & Arı, R. (2016). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(6), 1-9.

Şallı-İdare, F. (2018). *Okul öncesi eğitim ortamlarında çocuk katılımı ile ilgili çocukların ve öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Takeuchi, H., Taki, Y., Sassa, Y., Hashizume, H., Sekiguchi, A., Fukushima, A., & Kawashima, R. (2010). White matter structures associated with creativity: evidence from diffusion tensor imaging. *Neuroimage*, *51*(1), 11-18.

Tavşancıl. E. (2005) *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.

Theobald, M., Danby, S., & Ailwood, J. (2011). Child participation in the early years: Challenges for education. *Australasian Journal of Early Childhood, 36*(3), 19-26.

Theobald, M., & Kultti, A. (2012). Investigating child participation in the everyday talk of a teacher and children in a preparatory year. *Contemporary Issues in Early Childhood, 13*(3), 210-225.

Thornberg, R., & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research, 53*, 44-54.

Tholin, K. R., & Jansen, T. T. (2012). Something to talk about: Does the language use of pre-school teachers invite children to participate in democratic conversation?. *European Early Childhood Education Research Journal*, *20*(1), 35-46.

Teong, S. K. (2002). The effect of metacognitive training on mathematical word problem solving. *Journal of Computer Assisted Learning, 19*, 46-45.

Terry, W. S. (2013). *Öğrenme ve bellek, temel ilkeler, süreçler, işlemler.* (Çev. Ed. Banu Cangöz). Ankara: Anı.

Theobald, M., Danby, S., & Ailwood, J. (2011). Child participation in the early years: Challenges for education. *Australasian Journal of Early Childhood, 36*(3), 19-26.

Thomas, N. (2000). *Children, family and the state: Decision making and child participation*. London: Macmillian.

Thomas, N., & O'Kane, C. (1998). The ethics of participatory research with children. *Children & Society*, *12*(5), 336-348.

Thorell, L. B., Lindqvist, S., Bergman Nutley, S., Bohlin, G., & Klingberg, T. (2009). Training and transfer effects of executive functions in preschool children. *Developmental Science*, *12*(1), 106-113.

Thornberg, R., & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research, 53*, 44-54.

Tomanovic, S. (2003). Negotiating children's participation and autonomy within families. *International Journal of Children Rights*, *11*, 51-71.

Topsakal, C., & Ayyürek, O. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin çocuk haklarını kullanmaları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(2), 37-53.f

Tozduman-Yaralı, K., & 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.

Traverso, L., Viterbori, P., & Usai, M. C. (2015). Improving executive function in childhood: evaluation of a training intervention for 5-year-old children. *Frontiers in Psychology*, *6*, 525.

Trevarthen, C. (2011). What young children give to their learning, making education work to sustain a community and its culture. *European Early Childhood Education Research Journal*, *19*(2), 173-193.

Tuncer, N. (2018). *Okul öncesi çocuklarının yürütücü işlevlerinin gelişimini desteklemeye yönelik öğretmen eğitim programının etkililiğinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Turnšek, N. (2008). Factors determining children's decision-making in Slovene pre-schools. *Odgojne Znanosti*, *10*(2), 269-284.

Turnšek, N. (2016). Teachers' Implicit Theories on Child Participation in Preschool. *Athens Journal of Education*, *3*(1), 7-18.

Turnšek, N., & Pekkarinen, A. (2009). Democratisation of early childhood education in the attitudes of Slovene and Finnish teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, *17*(1), 23-42.

United Nations International Children's Emergency Funds- UNICEF. (2010). Çocuk katılımı el kitabı. http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/cocuk-katilimi-el-kitabi.pdf 26 Eylül 2019 tarihinde sayfasından erişilmiştir.

United Nations International Children's Emergency Funds- UNICEF. (2004). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. Unicef, Türkiye. 12 Eylül 2019 tarihinde http://www.cocukhaklari.gov.tr/condocs//mevzuat/cocuk_haklari_sozlesmesi.pdf sayfasından erişilmiştir.

Quennerstedt, A., & Quennerstedt, M. (2014). Researching children's rights in education: Sociology of childhood encountering educational theory. *British Journal of Sociology of Education*, *35*(1), 115-132.

Qvarsell, B. (2005). Early childhood culture and education for children's rights. *International Journal of Early Childhood*, *37*(3), 99.

Qvortrup, J. (1994). *Childhood matters: social theory, practice and politics.* Aldershot: Ashgate.

Wallen, N. E., & Fraenkel, J. R. (2013). *Educational research: A guide to the process*. London: Routledge.

Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L., & Nelson, K. E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. Journal of Educational Psychology, 102(1), 43-53.

White, S. H. (1965). Evidence for a hierarchical arrangement of learning processes. In L. P Lipsitt & C. C. Spiker (Eds.), *Advances in child development and behavior (Vol. 2.).* New York: Academic.

Whitebread, D. (1999). Interactions between children's metacognitive abilities, working memory capacity, strategies and performance during problem-solving. *European Journal of Psychology of Education*, *14*(4), 489-507.

Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino-Pasternak, D., & Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: Role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, *6*(3), 433-455.

Whitebread, D., & Coltman, P. (2010). Aspects of pedagogy supporting metacognition and self-regulation in mathematical learning of young children: evidence from an observational study. *ZDM*, *42*(2), 163-178.

Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., ... & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, *4*(1), 63-85.

Wiebe, S. A., Espy, K. A., & Charak, D. (2008). Using confirmatory factor analysis to understand executive control in preschool children: I. Latent structure. *Developmental Psychology*, *44*(2), 575.

Wilson, K. (2009). To speak, participate and decide: The child's right to be heard.

Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.) *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). New York: Academic

Woodhead, M. (2009). Child development and the development of childhood. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M. S. Honig (Eds.). *The Palgrave handbook of childhood studies* (pp. 46-61). London: Palgrave Macmillan.

Wyse, D. (2001). Felt tip pens and school councils: Children's participation rights in four English schools. *Children & Society*, *15*(4), 209-218.

van Bers, B. M., Visser, I., & Raijmakers, M. (2014). Preschoolers can form abstract rule representations regardless of cognitive flexibility. *Journal of Experimental Child Psychology*, *124*, 50-66.

Van der Kolk, B. A. (2020). B*eden kayıt tutar. Travmanın iyileşmesinde beyin, zihin ve beden.* (N. Cihanşümül-Maral, Çev.). Ankara: Nobel Yaşam.

Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C., & Baeyens, D. (2018). The classroom as a developmental context for cognitive development: A meta-analysis on the importance of teacher–student interactions for children's executive functions. *Review of Educational Research*, *88*(1), 125-164.

Vanner, C. (2014). 'We are the Assets of the School': Children's Participation Rights in a School Health and Nutrition Project in El Salvador. *The International Journal of Children's Rights*, *22*(2), 339-360.

Veenman, M. V., & Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences*, *15*(2), 159-176.

Veenman, M. V., Wilhelm, P., & Beishuizen, J. J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instruction*, *14*(1), 89-109.

Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning, 1*, 3–14.

Venninen, T., & Leinonen, J. (2013). Developing children's participation through research and reflective practices. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education, 7*(1), 31-49.

Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L., & Ojala, M. (2014). Supporting children's participation in Finnish child care centers. *Early Childhood Education Journal, 42*(3), 211-218.

Verhellen, E. (1992). Changes in the images of the child. In M. Freeman & P. H. Veerman (Eds.), *The ideologies of children's rights* (pp. 79-94). Dordrecht: Martinus Nijhoff.

Véronneau, M. H., Koestner, R. F., & Abela, J. R. (2005). Intrinsic need satisfaction and well–being in children and adolescents: An application of the self–determination theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(2), 280-292.

Victor, A. M. (2004). *The effects of metacognitive instruction on the planning and academic achievement of first and second grade children*. Doctoral Dissertation, II Graduate College of the Illinois Istitute of Technology, Chicago.

Vitiello, V. E., & Greenfield, D. B. (2017). Executive functions and approaches to learning in predicting school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology, 53*, 1-9.

Vrantsidis, D. M. (2016). *Parental influences on executive functions in early childhood: Differential effects of harsh and sensitive parenting.* Doctoral Dissertation, University of Alberta Department of Psychology, Alberta.

Yerys, B. E., & Munakata, Y. (2006). When labels hurt but novelty helps: Children's perseveration and flexibility in a card-sorting task. *Child Development, 77*(6), 1589-1607.

Zelazo, P. D. (2004). The development of conscious control in childhood. T*rends in Cognitive Sciences, 8*(1), 12-17.

Zelazo, P. D. (2015). Executive function: Reflection, iterative reprocessing, complexity, and the developing brain. *Developmental Review, 38*, 55-68.

Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, *6*(4), 354-360.

Zelazo, P. D., Carter, A., Reznick, J. S., & Frye, D. (1997). Early development of executive function: A problem-solving framework. *Review of General Psychology*, *1*(2), 198-226.

Zelazo, P. D., Craik, F. I., & Booth, L. (2004). Executive function across the life span. *Acta Psychologica*, 115(2), 167-183.

Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., & Marcovitch, S. (2003). The development of executive function in early childhood: I. The development of executive function. *Monographs of The Society For Research in Child Development. 68,* 1-151.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspective.* New JerSey. Lawrence Erlbaum Associates.

Zorbay-Varol, S. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların katılımının ve etkileyen durumların incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Zorec, M. B. (2015). Children's participation in Slovene preschools: The teachers' viewpoints and practice. *European Education, 47*(2), 154-168.

EKLER

EK 1. Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 04.11.2019-E.45031

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.21436466 31.10.2019
Konu : Araştırma izni

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 21.10.2019 Tarihli ve E.34965 sayılı yazınız.

Enstitünüz Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Pelin PEKİNCE'nin **"Katılım Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Programının Yürütücü İşlevler ve Üstbilişsel Becerilere Etkisi"** konulu tez çalışması kapsamında ekteki listede adı geçen okullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (34 sayfa)
Okul Listesi (4 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi Rektörlüğü
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

Bilgi:
Keçiören - Altındağ-Beypazarı
Çankaya-Çubuk-Elmadağ-Etimesgut
Gölbaşı-Mamak-Polatlı-Pursaklar
Sincan-Yenimahalle-ilçe MEM

Adres: Alparslan Türkeş cad. Emniyet Mah.4/A
Yenimahalle/ANKARA

Bilgi için: Ayşe ARDA

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden b71d-1cc7-30b7-ba94-7bf6 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Gazi Üniversitesi Etik Komisyon İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.08.2019-E.105130

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu

Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 15.05.2019 tarih ve E.61406 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı **Doktora Öğrencisi Pelin PEKİNCE'nin, Prof.Dr.Neslihan AVCI'nın** danışmanlığında yürüttüğü ***"Katılım Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Programının Yürütücü İşlevler ve Üstbilişsel Becerilere Etkisi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **26.06.2019** tarih ve **07** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2019-245

Ek: 1 Liste

Ankara

Bilgi için :Nursel Güner
Birim Evrak Sorumlusu

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

EK 3. Aile Aydınlatılmış Onam Formu

AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Sevgili Anne Babalar,

Gazi Üniversitesi'nde Prof. Dr. Neslihan AVCI danışmanlığında yürüttüğüm doktora tezim kapsamında, çocuğunuzun yürütücü işlev ve üstbilişsel becerilerini ölçen **"Çalışma Belleği Ölçeği" "Nesne Seçiminde Esneklik Ölçeği", "Önleyici Kontrol ve Duygusal Özdüzenleme Ölçeği"** ve **"Tren Rayı Görevi"** ve sınıftaki katılım düzeyini ölçen **"Çocuk Katılımı Ölçeği"** ni izin verdiğiniz takdirde çocuğunuzla uygulamak istiyorum. Tezimin uygulaması ile ilgili Ankara Valiliği'nden resmi izin ve okul yöneticilerinden onay alınmıştır.

Bu ölçeklerin amacı çocuğunuzun bilişsel becerilerini yönetme ve duygularını kontrol etme durumlarını değerlendirmektir. Ölçek uygulaması çocuğunuzun okulunda gerçekleştirilecektir.

"Çalışma Belleği Ölçeği" çocukların bellek kapasitesini ölçen ve çocuklarla birebir uygulanan bir ölçektir. Türkiye normları bulunmaktadır.

"Nesne Seçiminde Esneklik Ölçeği" çocukların gösterilen nesneler aracılığıyla görevler arasında geçiş yapabilme becerisine ölçmektedir.

"Önleyici Kontrol ve Duygusal Özdüzenleme Ölçeği" nde kuklalar aracılığıyla bir oyun oynanacak ve çocuklar gözlemlenecektir.

"Tren Rayı Görevi"nde ise çocuklardan ahşap parçalarla bazı şekilleri yapmaları istenecektir. Her uygulamanın yaklaşık 15 dakika sürmesi planlanmaktadır.

"Çocuk Katılımı Ölçeği" ise çocukların sınıfta ve okulda kendi ile ilgili süreçlere katılımını değerlendirmek için uygulanan bir ölçektir.

Çocuğunuzun görevler sırasında gösterdiği performanslara yönelik sonuçlar sadece sizinle paylaşılacak ve çocuğunuza ait bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Çalışmaya izin vermeniz ülkemizdeki okul öncesi çocuklarının bilişsel becerilerinde kritik rol oynayan yürütücü işlev ve üstbilişsel becerilerini anlamamıza katkı sağlayacaktır. Yukarıdaki metin ışığında çocuğunuzun ölçek uygulamasına katılımını onaylıyorsanız lütfen aşağıdaki bilgileri doldurunuz.

İsim – Soy isim: ……..

Çocuğunuzun İsmi …….. Çocuğunuzun Doğum Tarihi: ……..

*** Çocuğunuzun uygulama sırasında verdiği tepkilerin doğru bir şekilde gözlemlenip kodlanabilmesi için "Tren Rayı Görevi" ve "Önleyici Kontrol ve Duygusal Özdüzenleme Ölçeği"nde video kaydı alınması gerekmektedir. Bu kayıtlar sadece çocukların doğru değerlendirilmesi için çalışmayı yapan uzman araştırmacılar tarafından izlenecek ve kesinlikle üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Görevler sırasında çocuğunuzun kamera kaydının alınmasını onaylayıp onaylamadığınızı lütfen işaretleyiniz.

Onaylıyorum ☐

Onaylamıyorum ☐

Prof. Dr. Neslihan AVCI

Araştırma Görevlisi Pelin PEKİNCE

Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı

Tarih: ……..

İmza/paraf: ……..

EK 4. Bilgilendirilmiş Çocuk Onam Formu

Bilgilendirilmiş Çocuk Onam Formu

Sevgili Katılımcı

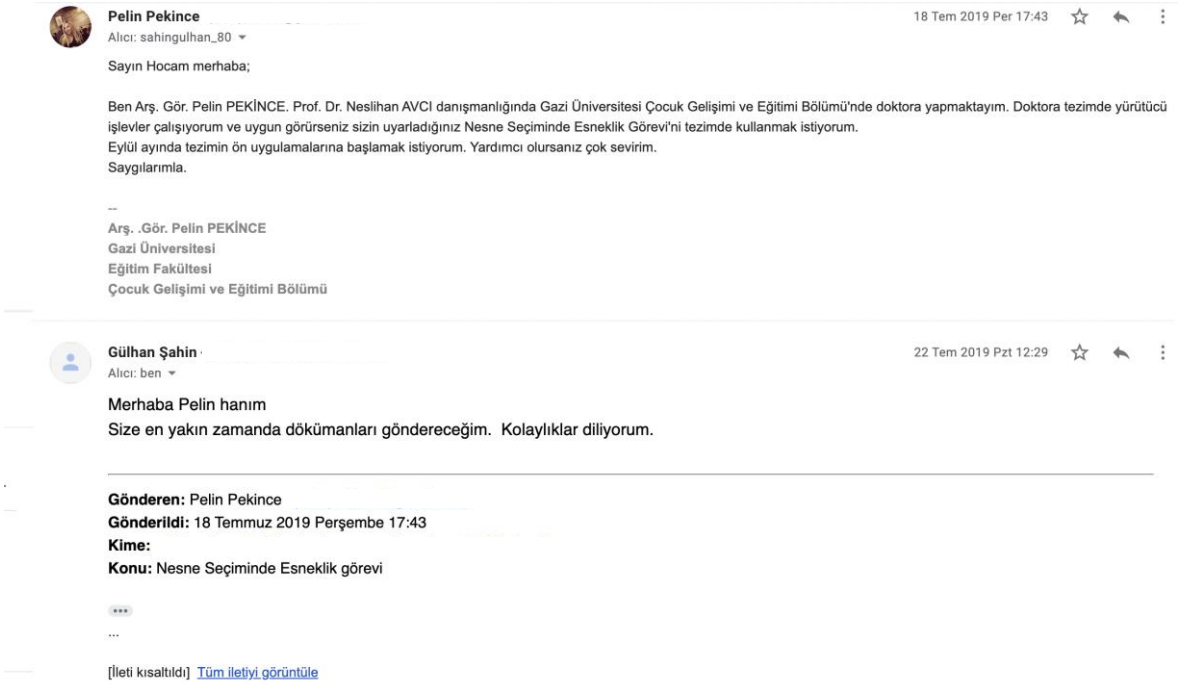
Katılımcı Çocuk Serüvenine katıldın. Sizlerle ilk tanışmamda anlattığım gibi, doktora tez çalışmam olarak, senin yer alabileceğin "Katılım Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Programının Yürütücü İşlevler ve Üstbilişsel Becerilere Etkisi" başlıklı araştırmayı yapmayı hedefliyorum. Bu araştırmada, sınıfta sizinle ilgili her konuda beraber karar verebileceğimizi yansıtmayı amaçlıyorum.

Bu belge aynı zamanda seninle yapacağımız bir anlaşma. Bu belge sadece ikimiz arasında kalacak ve eğer çalışmadan ayrılmak istersen, istediğin zaman bana söyleyebileceği unutma lütfen. Eğer bu çalışmaya katılmak istersen, aşağıdaki kare alana sevdiğin bir şeyin resmini yapabilirsin (kuş, yıldız, ev...)

Pelin PEKİNCE



EK 5. Nesne Seçiminde Esneklik Görevi Kullanma İzni



Pelin Pekince 18 Tem 2019 Per 17:43

Alıcı: sahingulhan_80

Sayın Hocam merhaba;

Ben Arş. Gör. Pelin PEKİNCE. Prof. Dr. Neslihan AVCI danışmanlığında Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü'nde doktora yapmaktayım. Doktora tezimde yürütücü işlevler çalışıyorum ve uygun görürseniz sizin uyarladığınız Nesne Seçiminde Esneklik Görevi'ni tezimde kullanmak istiyorum.
Eylül ayında tezimin ön uygulamalarına başlamak istiyorum. Yardımcı olursanız çok sevirim.
Saygılarımla.

--
Arş. .Gör. Pelin PEKİNCE
Gazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

Gülhan Şahin 22 Tem 2019 Pzt 12:29

Alıcı: ben

Merhaba Pelin hanım
Size en yakın zamanda dökümanları göndereceğim. Kolaylıklar diliyorum.

Gönderen: Pelin Pekince
Gönderildi: 18 Temmuz 2019 Perşembe 17:43
Kime:
Konu: Nesne Seçiminde Esneklik görevi

...

[İleti kısaltıldı] Tüm iletiyi görüntüle

EK 6. Çalışma Belleği Kullanıcı Sertifikası



Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği

ÇALIŞMA BELLEĞİ ÖLÇEĞİ

ÇALIŞMA BELLEĞİ ÖLÇEĞİ

UYGULAYICI SERTİFİKASI

Sayın **Pelin PEKİNCE**

12/10/2019 tarihinde düzenlenen Çalışma Belleği Ölçeği Uygulayıcı Eğitimi Sertifika Kursunu tamamlayarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.

Doç. Dr. Cevriye ERGÜL

Derneğimiz Avrupa Disleksi Birliği Türkiye Ülke Temsilcisidir.

Sertifika No: 2019/3 – M:10.D013

EK 7. Okul Öncesi Sınıfında Katılımı Hakkı Ölçeği İzni

OKUL ÖNCESİ SINIFINDA KATILIM HAKKI ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİN YAZISI

Ölçek geliştirme çalışması tarafımdan yapılan "Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği"nin Pelin PEKİNCE tarafından çalışılacak olan "Katılım Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Programının Yürütücü İşlevler ve Üstbilişsel Becerilere Etkisi" başlıklı doktora tezinde kullanılması üzere kendisine tarafımca izin verilmiştir.

Bu belge ile birlikte ölçeğin kitapçığı ve materyalleri kendisine teslim edilmiştir.

Dr. Öğretim Üyesi Nihan KORAN

Doğu Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü

EK 8. Katılımcı Çocuk Serüveni Programı İçeriği

	Haftalar	Etkinliğin Adı	Yöntem ve Teknikler	Kısa İçerik
KATILIM HAKKIMI ÖĞRENİYORUM	1. Hafta 1. Gün	Merak Kutusu Etkinliği	Soru Cevap Beyin Fırtınası	Çocuklara bu dönem araştırmacı ve öğretmenleriyle birlikte merak ettikleri konuları öğrenecekleri açıklanır. Merak ettikleri konuları unutmamaları için ne yapabilecekleri sorulur ve çocukların istekleri doğrultusunda merak kutusu yapılır.
	1. Hafta 2. ve 3.Gün	Çocuk Hakları Etkinliği 1-2	Oyun Soru Cevap Gösterim Problem Çözme	Çocukların hakları ile ilgili sorular sorulur ve çocuk hakları videosu izlenir. Çocuklarla bir sınıf oyunu oynanır ve her masa farklı bir sınıf olur. Çocuklar kız çocuğu ve erkek çocuğu olan farklı boyama resimlerinden istediklerini seçerek boyar ve sınıfın üyelerini oluştururlar. Her masaya ayrı ayrı söz hakkı tanınır ve bu sınıftaki çocukların neye izni var, ne hakları var diye sorularak çocukların hakları vurgulanır. Çocukların haklarını gösteren resimler çocukların isteklerine göre masalar arasında değiş tokuş yapılır ve çocukların bütün haklarının önemli olduğu vurgulanır.
	2. Hafta 1. Gün	Tuzluk Oyunu Etkinliği	Oyun Gösterip Yaptırma	Çocuk haklarının içselleştirilmesi amacıyla çocuk haklarının olduğu tuzluk oyunu için tasarlanmış Fondo isimli etkinlik çocuklarla beraber gösterip yaptırma tekniği kullanılarak yapılır ve çocuklar arkadaşlarıyla oynarlar. Daha sonra haklarını temsil eden kendi tuzluk oyununu yaparlar.
	2. Hafta 2. Gün	Bardak Oyunu ve Hulahop Etkinliği	Oyun Gösterip Yaptırma	Çocuklara yeni bir oyun öğrenmek isterler mi diye sorulur ve iş birliği becerilerini desteklemek amacıyla bardak oyunu ve hulahop oyunu oynanır. Bardak oyununu önce öğretmen ve araştırmacı gösterip yaptırma tekniğiyle çocuklara gösterir ve sonrasında çocukların gruplar halinde lastikleri kullanarak bardakları düşürmeden taşımaları gerekir. Hulahop etkinliğinde ise çocuklar gruplar halinde el ele tutuşur ve düşürmeden hulahopu diğer arkadaşına vermeye çalışır.
	2. Hafta 3. Gün 3. Hafta 1. Gün	Katılımın Nitelikleri: Sınıf Hayvanı Etkinliği	Soru Cevap Gösterip Yaptırma Beyin Fırtınası Örnek Olay	Çocuklara sınıflarının bir hayvanı olmasını isterler mi diye sorulur ve hangi hayvan olacağına beraber karar verilir. Çocukların istekleri doğrultusunda kedi ve köpek de karar kılınır. Sınıf hayvanının nasıl yapılabileceğine ilişkin beyin fırtınası yapılır. Çocukların istedikleri materyaller getirilerek iki sınıf hayvanı yapılır. Sınıf hayvanlarının da sınıfın bir üyesi olduğu vurgulanır. Örnek olay olarak bir etkinlikte sınıf hayvanı ve öğretmenin rolleri anlatılır. Örnek olay üzerinden sınıf hayvanının sınıfta hangi hakları olduğu, öğretmenin sınıf hayvanlarına nasıl davranması gerektiği çocuklarla tartışılır ve sınıf kuralları tekrar oluşturulur.
	3. Hafta 2. Gün	Katılım Merdiveni Etkinliği	Soru Cevap Örnek Olay Beyin Fırtınası	Katılım merdivenindeki her basamağı temsil eden resimler çocuklara gösterilir ve çocuklarla resimlerde ne gördükleri, o resimdeki çocukların orada ne yaptıkları, etkinlik fikrinin kimden çıkmış olabileceği hakkında sorular sorulur. Araştırmacı bundan sonra sınıflarında yapılan her etkinliği değerlendirebilecekleri bir merdiven yapmak istediğini ve çocukların katılıp katılmayacağını sorarak çocuklarla nasıl bir merdiven yapabilecekleri üzerine beyin fırtınası yapar. Çocuklarla beraber bir merdiven tasarlanır ve merdivenin her basamağına o basamağı anlatan resimler yapıştırılır. Çocukların hislerini anlatacak emojileri kullanma fikri araştırmacı tarafından sunulur ve çocuklara basamak sayısı kadar emoji dağıtılır. Çocuklar her emojiyi farklı bir dil çubuğuna yapıştırır. Her basamakla ilgili bir örnek olay anlatılır ve o örnek olayda çocukların nasıl hissedecekleri sorularak hislerini bir emojiyle anlatmaları istenir ve söyledikleri emoji o basamağa yapıştırılır. Emojilerin saklanacağı ve her günün sonunda etkinlikleri değerlendirmek için kullanılacağı açıklanır.
	3. Hafta 3. Gün	Kim Karar Vermeli Etkinliği (Pusulacık)	Soru Cevap Beyin Fırtınası Örnek Olay	Çocuklara günlük hayatta kendileriyle ilgili konularda kimlerin karar verdiği ile ilgili bir etkinlik yapmak isteyip istemedikleri sorulur. Çocukların okula gelene kadar geçirdikleri bütün süreçlerde (kahvaltı, kıyafet, yemek seçimi vb.) kimin karar verdiği sorulur ve çocukların cevapları alınır. Daha sonra kendilerinin karar verip veremeyeceği sorulur. Çocuklara okuldaki süreçlerle ilgili çeşitli örnek olaylar sunularak kimin karar vermesi gerektiği sorulur. Öğretmen cevabı alınırsa çocuklara kendilerinin karar vermek isteyip istemedikleri sorulur ve Katıl ve Öğren aşamasında öğrenme süreçlerine çocukların karar verecekleri vurgulanır.

	Haftalar	Etkinliğin Adı	Yöntem ve Teknikler	Kısa İçerik
KATIL VE ÖĞREN	3. Hafta 3. Gün	Teleskop Nasıl Çalışır Etkinliği (Aile Katılımı)	Soru Cevap Gösterim Etkileşimli Kitap Okuma Proje Yaklaşımı	Merak kutusundan ilk etkinlik olarak çocukların yazdığı "Teleskop nasıl çalışır?" sorusu çekilir ve çocukların bu etkinliği yapmak istemesi üzerine çocuklara teleskopun nasıl çalıştığını nasıl öğrenebiliriz diye sorulur. Videosunu izleyebileceklerini söylemeleri üzerine teleskobun nasıl çalıştığını anlatan bir video bulunarak izlenir. Çocuklara teleskop yapmak isterler mi diye sorulur ve istediklerini söylemeleri üzerine isterlerse evde anne ve babalarıyla isterlerse de okulda beraber yapabilecekleri açıklanır. Çocukların evde yapmak istemeleri üzerine etkinlik aile katılımı olarak planlanır. Çocuklardan sonraki gün teleskoplarını getirmeleri ve arkadaşları nasıl yaptıklarını sunmaları istenir. Çocuklara kalan zamanda ne yapmak istedikleri sorulur ve kitap okumak istediklerini söylerler. "Bir Fikirle Ne Yaparsın?" kitabı etkileşimli kitap okuma yöntemiyle okunur.
	4. Hafta 1. ve 2. Gün	Yengeçler Nasıl Yürür Etkinliği	Soru Cevap Beyin Fırtınası Gösterip Yaptırma	Merak kutusundan çekilen 'Yengeçler nasıl yürür?' sorusunu hangi yollarla öğrenebiliriz diye çocuklarla beyin fırtınası yapılır. Çocukların cevapları doğrultusunda videolar izlenir. Çocuklardan birinin yengeç boyaması yapmak istediğini söylemesi üzerine bütün çocuklara fikirleri sorulur ve çocukların cevapları doğrultusunda farklı yengeç resimleri ve kesilip katlandıktan sonra yengeç şeklini alan bir boyama kâğıdı çocuklara gösterilerek istedikleri resmi seçmeleri sağlanır. Katlama işlemi sırasında gösterip yaptırma tekniği kullanılır.
	4. Hafta 3. Gün ve 5. Hafta 1. Gün	Kemik ve Röntgen Etkinliği	Soru Cevap Beyin Fırtınası Gösterim	Yengeçlerle ilgili izlenen videoda geçen eklem kelimesinin ne olduğunu soran çocuklara eklemler açıklanırken kemiklerle ilgili de çocukların merak ettikleri sorular kaydedilir ve çocuklara kemikler ve iskelet sistemi açıklanır. Çocukların istekleri doğrultusunda "iskelet sistemi, kemiklerin kırılınca ne olduğu, kas sistemi…" gibi merak ettikleri sorular yazılır. Araştırmacı sınıfa kırık olan ve olmayan el, ayak ve omurga röntgenlerini, alçılı el ve ayak resimlerini götürür. Her resimle ilgili sohbet edilir ve sorular sorulur. Daha sonra araştırmacı tarafından sınıfa getirilen iskelet sistemi maketi incelenir.
	5. Hafta 2. Gün	Yunuslar ve Balinalar Nasıl Yüzer Etkinliği	Soru Cevap Beyin Fırtınası Gösterim	Merak kutusundan çekilen "Yunuslar ve Balinalar Nasıl Yüzer" sorusu üzerine çocuklara ne öğrenmek istedikleri sorulur ve sorular yazılır. Çocukların merak ettikleri soruları nasıl öğrenebilecekleri sorulur ve çocuklardan biri film izleyebileceklerini söyler. Çocuklarla yunuslar ve balinalar ile ilgili bir belgesel izlenir. Çocukların sınıflarında asılı olan balık resimlerini göstererek balık resmi yapmak istediklerini söylemeleri üzerine sanat etkinliği tasarlanır. Çocuklara hangi materyallere ihtiyaçları olduğu sorulur ve her masaya pipet, kulak çubuğu, boya, dil çubuğu gibi materyaller konulur ve çocukların kendi balıklarını tasarlarlar.
	5. Hafta 3. Gün	Mikadonun Çöpleri ve Tangram Etkinliği	Soru Cevap Gösterip Yaptırma Beyin Fırtınası	Çocuklar yeni oyunlar öğrenmek istedikleri için araştırmacı tarafından sınıfa Mikadonun çöpleri ve Tangram oyunları getirilir. Çocuklara Mikadonun Çöpleri oyunu tanıtılır ve öğrenmek isteyip istemediklerini sorulur. Her masaya bir oyun verilir ve önce bir masada araştırmacı ve öğretmenin oynayacağı ve izleyebilecekleri açıklanır. Çocuklar izleyip oyunu öğrendikten sonra kendi masalarında oynarlar. Oyundan sıkıldıklarında bu çöplerle başka neler yapabiliriz diye sorulur ve çocuklar kendi masalarında yeni oyun planlar ve oynarlar. Çocuklara Tangram oyunu tanıtılır ve çocukların iş birliği içinde oyunu oynamaları için her masaya bir oyun verilir. Önce bir masada araştırmacı ve öğretmenin oynayacağı ve izleyebilecekleri açıklanır. Daha sonra çocuklar birinci şekilden başlayarak şekilleri grup olarak yaparlar. Tangram konusunda daha deneyimli çocuklar diğer arkadaşlarına yardım etme konusunda teşvik edilirler. Oyundan sıkıldıklarında bu oyuncakla başka neler yapabiliriz diye sorulur ve çocuklar kendi masalarında yeni oyun planlar ve oynarlar.
	6. Hafta 1. Gün	Palyaço Balıkları ve Dalgıç Etkinliği	Soru Cevap Gösterip Yaptırma Drama	Çocukların Yunuslar ve Balinalar Nasıl Yüzer Etkinliği sırasında palyaço balıklarını ve dalgıçları merak edip öğrenmek istediklerini söylemeleri üzerine aile katılımı etkinliği olarak palyaço balıkları üzerine araştırma yapıp gelmeleri istenir. Palyaço balıkları hakkında öğrendiklerini sınıfta arkadaşlarıyla paylaşırlar. Çocukların dalgıçların nasıl suyun içinde hava aldıklarını sorması üzerine araştırmacı dalgıç olduğunu söyler ve isterlerse bu konuda etkinlik yapabileceklerini açıklar. Çocukların da istekleriyle dalış malzemelerinin olduğu resimlerle sanat etkinliği yapılır. Araştırmacı dalış malzemelerini sınıfta tanıtır ve çocuklara dalgıç işaretlerini tanıtır. Çocukların istekleri doğrultusunda çocukların dalgıç oldukları bir drama etkinliği yapılır.
	6. Hafta 2. Gün	Bahçe Oyunları Etkinliği	Soru Cevap Beyin Fırtınası Gösterip Yaptırma	Çocuklar Mikadonun Çöpleri ve Tangram oyunlarından sonra daha fazla oyun öğrenmek istediklerini söylemeleri üzerine çocuklara sınıftaki arkadaşlarına oyun öğretmek isterler mi diye sorulur ve çocukların istekleri doğrultusunda her çocuğun evde anne babalarından bir oyun öğrenerek sınıfa öğretebilecekleri açıklanır. Çocuklar ailelerinden öğrendikleri oyunları sınıfta anlatırlar ve oyunlar kâğıda not alınır. Daha sonra oyunlar okunarak hangi oyunları oynamak istedikleri sorulur. Oyunları nerede oynayabilecekleri ile ilgili beyin fırtınası yapılır ve çocukların bahçede

			oynayabileceklerini söylemeleri üzerine oyunlar bahçede oynanır. Çocukların bilmedikleri oyunlar oyunu tanıtan çocukla beraber sınıfa gösterilir.
6. Hafta 3. Gün	Taş Boyama ve Hikâye Oluşturma Etkinliği	Soru Cevap Hikayeleştirme	Bahçe oyunları etkinliklerinde çocuklar bahçede gördükleri taşları araştırmacıya gösterir ve bahçede buldukları materyalleri incelemek amacıyla sınıfa götürürler. Materyaller incelenirken çocuklara taşlarla neler yapabilecekleri sorulur ve çocuklar boyama yapmak istediklerini söylerler. Her çocuk büyük bir taş alarak taşı boyar ve çocuklar gruplara ayrılır. Her bir gruptan kendi taşlarının üstünde bulunan resimlerden iş birliği içinde bir hikâye oluşturması beklenir. Her grubun oluşturduğu hikâyeyi sınıftaki diğer arkadaşlarına sunmalarına fırsat verilir.

EK 9. Evde Katılım Okulu Programı İçeriği

	Modül	Modülün Adı	Yöntem ve Teknikler	Etkinliğin Kısa İçeriği
Evde Katılım Okulu	Modül 1	Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Çocuk Hakları	Düz Anlatım Soru Cevap Gösterim	Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Çocuk Hakları anlatılır. İstanbul Bilgi Üniversitesi'nin Çocuk Hakları videosu ailelerle paylaşılır.
	Modül 2	Katılım Hakkı ve Katılımın Nitelikleri	Düz Anlatım Soru Cevap Örnek Olay	Katılım Hakkı'nın ne olduğu ve katılımın nitelikleri ailelerle paylaşılır.
	Modül 3	Çocuk Katılımı Neden Önemli?	Düz Anlatım Soru Cevap Örnek Olay	Çocuk Katılımının neden önemli olduğu ve erken çocukluk dönemindeki faydaları ailelerle paylaşılır.
	Modül 4	Hart'ın Katılım Merdiveni	Düz Anlatım Soru Cevap Örnek Olay	Roger Hart'ın (1992) katılım merdiveni ailelerle paylaşılır. Örnek olaylarla merdivenin basamakları açıklanır.
	Modül 5	Etkinliklerde Çocuk Katılımı: Soru-Cevap Etkinliği	Soru Cevap Örnek Olay	Çocuk Katılımı ile ilgili anlaşılmayan noktalar giderilir ve ailelerin soruları cevaplanır.
	Modül 6	Çocuk Katılımına Bütünsel Yaklaşım: Sorularla Çocuk Katılımı	Soru Cevap Örnek Olay	Çocuk Katılımı ile ilgili anlaşılmayan noktalar ve ailelerin soruları Prof. Dr. Neslihan Avcı tarafından düzenlenen oturumda cevaplanır.

EK 10. Örnek Gönderi İçeriği



evdekatilimokulu Sevgili Aileler merhaba. Katilimin niteliklerini hatirlatma notu olarak paylasacagim. 👇👇👇

1. Şeffaf ve bilgilendirici niteliği; Çocukların içinde bulunduğu etkinliklerde; konunun ne olduğu, katılımın kapsamı ve amacı hakkında, çocuklara yaşları ve gelişim düzeylerine uygun olarak tam ve eksiksiz şekilde bilgi sağlanmalıdır.

Örnek Olay: Anne-baba çocuklarına yeni bir yap-boz alır ve eve getirir. Çocuğuna yap bozlarla nasıl oynayacağını anlatır, yap bozların üzerindeki resimler hakkında sohbet ederler.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...