

Çocuk ve Çocukluk: Okulöncesi Öğretmen Adayları Anlatıyor

Child and Childhood: Preschool Teacher Candidates Reporting

Zeynep Berna Erdiller-Yatmaz[‡]
Ersoy Erdemir^{**}
Fetiye Erbil^{***}

To cite this article/ Atıf için:

Erdiller-Yatmaz, Z. B., Erdemir, E., & Erbil, F. (2018). Çocuk ve çocukluk: Okulöncesi öğretmen adayları anlatıyor. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, – *Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 284-312. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s14m

Öz: Çalışmanın amacı, okulöncesi öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin çocuk ve çocukluğa ilişkin düşüncelerini anlamak ve çocuk ve çocukluğa ilişkin inanışlarını ve çocuk algılarını sosyal ve tarihsel bir bakış açısıyla değerlendirmektir. Çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından “fenomenolojik çalışma” yöntemi çerçevesinde ve bir devlet üniversitesinin okulöncesi öğretmenliği programına kayıtlı olan 16 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların tümü programın birinci yılında olan öğrencilerden oluşmuştur. Çalışmanın verileri yarı-yapılandırılmış sorular içeren derinlemesine mülakatlar aracılığıyla elde edilmiştir ve sırasıyla; açık kodlama, eksensel kodlama ve seçici kodlama tekniklerine (Strauss ve Corbin, 1998) göre analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları ana hatlarıyla 5 alt başlık altında sunulmaktadır: (1) Kendi çocukluklarına dair çocuk ve çocukluk tanımları, (2) çocukluğa ilişkin sıfatlar, (3) çocuk yetişkin farkı, (4) ideal çocuk kavramı ve (5) çocukluğa ilişkin düşüncelerin kaynakları. Bulgular çocukluk ve eğitim bağlamında ilgili sosyal ve tarihsel alan yazın ışığında tartışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, çocukluk, çocuk algısı, çocukluk algısı, okulöncesi, okulöncesi öğretmen eğitimi

Abstract: The purpose of the study is to understand the first-year preschool teacher education students' perceptions of child and childhood and to examine their child and childhood beliefs and child perceptions from social and historical viewpoints. This was a phenomenological study of the qualitative research approaches conducted with 16 undergraduate students enrolled in the preschool teacher education program of a state university. All participants were first-year students. Data were obtained through in-depth interviews that included semi-structured questions and were analyzed in order by open coding, axial coding and selective coding (Strauss & Corbin, 1998). Findings are presented under 5 major sub-headings; (1) Participants definitions of child and childhood regarding their own childhood, (2) adjectives with regard to childhood, (3) child adult dichotomy, (4) the concept of ideal child, and (5) their resources of perceptions of childhood. Findings are discussed within the context of childhood and education in light of the relevant social and historical literature.

Keywords: Child, childhood, perception of child, perception of childhood, preschool, early childhood education

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.09.2018

Düzeltilme Tarihi: 07.11.2018

Kabul Tarihi: 25.11.2018

[‡] Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye, e-mail: zeynep.erdiller@boun.edu.tr ORCID: 0000-0002-8913-5934

^{**} Sorumlu yazar / Correspondence: Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye, e-mail: ersoy.erdemir@boun.edu.tr ORCID: 0000-0002-8458-0422

^{***} Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye, e-mail: fetiye.erbil@boun.edu.tr ORCID: 0000-0001-5270-3005

Giriş

Okulöncesi eğitiminin kökleri, erken yıllarda eğitimin önemini ve gereğini çocukların eğitim ve öğrenmesinde merakın ve oyunun rolünü vurgulamış olan Plato ve Aristoteles'e kadar uzanmaktadır. Ancak Okulöncesi eğitiminin temellerini, aslen 1600'lü yıllardan itibaren Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi ve Froebel (Brown ve Edwards, 1972) gibi felsefeci, düşünür ve eğitimcilerin; çocuğun doğası, öğrenme süreci, öğretim yöntemleri, öğrenme ortamı ve öğretmenin öğrenme sürecindeki rolü gibi bileşenler hakkında ileri sürmüş oldukları düşünceler oluşturmaktadır. Okulöncesi eğitimi günümüzdeki görünümüne, daha sonraki yüzyıllarda bilimsel düşüncenin ve yaklaşımın hüküm sürmeye başlamasıyla Montessori, Dewey gibi eğitimciler ve Freud, Erikson, Piaget, Vygotsky, Bronfenbrenner gibi kuramcılarının çalışmaları sonucunda ulaşmıştır (Follari, 2011).

Okulöncesi eğitiminde öğretmen yetiştirmenin köklerine baktığımızda, hayatını çocukların eğitimi için bir sistem geliştirmeye adanmış olan Froebel'i (1826) görebiliriz. Eğitimin doğumla birlikte başlaması gerektiğini savunmuş olan Froebel, küçük çocuklar için bir eğitim programı ve eğitim metodolojisi geliştirmenin yanında küçük çocuklarla çalışacak olan öğretmenlerin eğitimi için de sistematik bir yaklaşım geliştirilmesine öncülük etmiştir. Tıpkı Froebel gibi Maria Montessori (1909) de küçük çocuklarla çalışacak öğretmenlerin belirli bir eğitimden geçmesi gerektiğini ve çocuğa yaklaşımından, çocuğun gelişimsel ve öğrenme ihtiyaçlarını fark etmesine, sınıf ortamının düzenlenmesinden, kullanılacak materyaller ve sunulacak deneyimlere kadar değişen bir yelpazede öğretmenin bir eğitime ihtiyacı olduğunu vurgulamış ve öğretmene hayati bir rol biçmiştir. Her iki felsefede de öğretmenin çocuğu nasıl algıladığı ve buna bağlı olarak çocukla nasıl bir iletişime girip ondan neler beklediği büyük önem taşımaktadır. Froebel ve Montessori'nin düşüncelerinin farklılaşan yönleri olmasına karşın ileri sürmüş oldukları ve üzerine bir eğitim programı kurgulamış oldukları "çocuk" benzerlikler göstermektedir ve o dönemin sosyokültürel bağlamı açısından oldukça radikal olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda çocukluk yetişkinlik için bir hazırlık dönemi değildir ve kendi yaratıcılığını taşıyan, kendi başına bir değerdir. Çocuklar minyatür yetişkinler değildir ve öylelermiş gibi davranılmamalıdır. Öğretmenlerin de eğitim sürecinde bu farkındalığa ve anlayışa sahip olmaları gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin kendilerini bu yönde eğitmeleri ve geliştirmeleri büyük önem ve gereklilik arz etmektedir. Öğretmenin çocuğu nasıl tanımladığı; çocuğun öğrenmesini destekleyecek ortamı ve deneyimleri nasıl kurguladığı ile birebir ilişkilidir. Bunun yanı sıra, çocuğun öğrenme sürecinde kendisini öğretmen olarak nasıl konumlandığına da tayin etmektedir.

Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin çocuk algısı ve çocukluk tanımları, çocuğa yaklaşımları, çocukla karşılıklı etkileşimleri ve sınıf içi uygulamaları ve değerlendirmeleri açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu durum, okulöncesi öğretmen adaylarının çocuğu ve çocukluğu nasıl tanımladıklarını incelemeyi gerektirmektedir. Dolayısıyla, ilgili çalışma birer öğretmen adayı olarak okulöncesi eğitimi birinci sınıf öğrencilerinin çocuk ve çocukluğa ilişkin algı ve inanış sistemlerini anlamak ve bunları tarihsel bir bakış açısıyla değerlendirmeyi hedeflemektedir. Çalışmada ilk olarak öğretmenlerin sahip oldukları düşünce ve inanışların hali hazırda oldukları veya olacakları öğretmeni belirlemedeki rolü hakkında alan yazında yer alan çalışmalara yer verilecektir. Sonrasında toplumdaki çocuk ve çocukluk algısı toplumsal ve tarihsel bir bakış açısıyla ele alınacak ve son olarak da okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk algısına dair sahip oldukları inanış ve düşünceler var olan alan yazın çerçevesinde ve okulöncesi öğretmen eğitimi açısından tartışılacaktır.

Çocuğa ve Çocukluğa Tarihsel ve Felsefi Yaklaşımlar

İnsanlığın çocuğa ve çocukluğa olan ilgisi çok daha eski zamanlara dayanmaktadır. Çocuk, yüzyıllar boyunca bütün bilim dallarının en önemli objelerinden biri olmuştur. Buna rağmen, bu ilgi aslında çocuğun kendisine yönelik bir ilgiden ziyade, yetişkinlerin öznel ve kapasitesini, var olan ergenlik ve erken yetişkinlik algılarını açıklama amacındadır. Bu anlamda çocukluğun tanımı, süresi, çocukların nasıl olması gerektiği, onlardan neler beklenebileceği ve bunları birer yetişkin olarak nasıl deneyimlediğimiz birçok çalışma alanının odak noktası olmuştur.

Çocukluk bir çalışma konusu olarak eğitimciler için merkezi bir öneme sahipken, toplumu iyileştirmek, canlıları, insan ve hayvan davranışlarını, insan zekâsını ve yetişkin ruh sağlığını anlamak için bir araç olarak birçok farklı bilim dalının da odak noktası olmuştur (Wright, 2015). Diğer bir deyişle çocukluk biyolojik ve psikolojik olduğu kadar kültürel bir olgudur. Çocuk ve çocukluk tarih biliminin de her daim ilgi alanında yer almıştır. Nitekim yüzyıllar boyunca çocuk sürekli değişen algıların, tanımların, görünümlerin, yaklaşım ve duyguların objesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Frijhoff, 2012). Frijhoff 'a (2012) göre çocuklar tarihin dilsiz kaynaklarıdır ve hiçbir çocuk bugüne kadar eğitim alanında bir eser ortaya koymadığı gibi kendi çocukluğunun analizini de yapmamıştır. Ancak tarih boyunca yetişkinler çocuklar hakkında ve onlar yerine sıklıkla konuşmuş ve yazmışlardır. Tarihsel, sosyal ve kültürel değişimlere paralel olarak çocukluğun tanımı, çocuğun ve çocukluğun nasıl değerlendirildiği ve çocuk ve çocukluğa ilişkin yaklaşımla da değişim göstermiştir. Diğer taraftan tarihin bir nesnesi olmasına karşın çocuk yenilenen ortamlarda ve sürekli değişen koşullarda kişiliğini sürekli değiştirerek tarihin tanımlarından kaçmayı ve hatta tarihçilerden önde olmayı başarmıştır.

Çocuğun ve çocukluğun tanımının tarihsel gelişiminin incelenmesi ilk olarak Aries'in (1962) *Çocukluğun Yüzyılları* adlı eseriyle ortaya çıkmış, sonrasında deMause (Aktaran: Corsaro, 1997), Pollock (1983) ve Hanawalt (1993) ile hız kazanmıştır. Aries (1962) eserinde yetişkinlikten ayrı bir dönem olarak ele alınan çocukluk olgusunun ilk olarak 16. yüzyılda ortaya çıkmaya başladığını, öncesinde çocuğun bebeklik dönemi sona erer ermez yetişkin dünyasına ait bir varlık olarak algılandığını ileri sürmüştür. Özellikle deMause ve nispeten Aries, orta çağ döneminin çocuklar için karanlık yıllar olduğunu ileri sürerken Pollock ve Hanawalt çalışmalarıyla bu görüşü reddederek Ortaçağ döneminde de çocuklarla ebeveynler arasında karşılıklı ve sıcak bir ilişkinin var olduğunu ve çocukların çocuk olarak da yerel kültürün ürünleri olan kutlamalar ve şenliklere katılımının söz konusu olduğunu savunmuşlardır. 16. yüzyıl ve öncesinde çocukların hayatlarına ve ebeveynlerle çocuklar arasındaki ilişkinin doğasına ilişkin bir görüş birliği olmasa da söz konusu çalışmalar çocukluğun zamana ve bağlama göre değişen tanımına ve deneyimlerine dikkati çekmeleri açısından son derece önemlidir. Yöntem ve içerik açısından bu çalışmalar eleştirilebilir olsa da uyandırdıkları ilgi sonucunda son 30 yılda yeni çocuk sosyolojisi adı altında çocukluğun zaman ve bağlamda toplumsal olarak inşa edilen bir yapı olduğu ve çocukların kültürün inşasına ve değişimine katkıda buldukları kabul edilmiş ve yakından incelenmeye başlanmıştır. Bu doğrultuda 1960'lardan beri artan bir yoğunlukla çocukluğun tarihteki yansımaları üzerine düşünülmemekte ve çalışılmaktadır (Onur, 2007).

Aries i (1962)' takip eden ve Ortaçağ Avrupa'sında çocuğu ve çocukluğu konu edinen çalışmalara ek olarak Postman (1994) "Çocukluğun Kayboluşu" adlı çalışmasında çocukluk kavramı ve toplumsal olaylar arasındaki bağlantıya dikkat çekmiş ve çocukluğun matbaanın icadıyla eş zamanlı olarak icat edildiğini ileri sürmüştür. Öncesinde, çocuğu ve yetişkini toplumsal hayatta birbirinden ayıran bir düzenin var olmadığına ve bugün anladığımız anlamda bir çocuk tanımına da toplumlarda rastlanmadığına işaret etmiştir. Okuryazan insanın -yetişkinin- ortaya çıkışıyla okuryazan olanla olmayan arasında bir uçurum oluştuğunu iddia eden Postman (1994) çocuk ve yetişkin arasında bilgi

ve beceri farklılığının ortaya çıktığını dolayısıyla da çocuk ve yetişkinin dünyalarının kesin olarak birbirinden ayrıldığına dikkat çekmiştir.

Çocukluğun tanımına ve değişkenliğine olan ilgi nispeten yeni olmakla birlikte çocuk her daim düşünürlerin, filozofların ve toplumun önde gelenlerinin ilgi odağı olmuştur. Wall (2010) çocuğa ve çocukluğa dair tarihsel ve felsefi yaklaşımları incelediği çalışmasında geçmişten günümüze varlığını ve etkisini sürdürmekte olan üç farklı yaklaşımdan söz etmektedir. Felsefi, toplumsal, ahlaki ve dini birçok amaca hizmet etmiş olan bu tanımlamalar çocuğu insanın ilk evresi ve orijinal formu olarak ele alır ve insanın doğasına ilişkin düşünceler çocukta hayat bulur. Dolayısıyla toplumların ulaşmak zorunda oldukları yüce ve ahlaki amaçlar ve bireylerin bu amaçlar doğrultusunda birbirlerine karşı sorumlulukları da yine çocuk üzerinden gerçekleştirilmeye çalışılır. Wall'a göre çocuğa olan yaklaşımlarda ilk olarak "tepeden alta" yaklaşım gelmektedir. Plato, Martin Luther, John Calvin, Immanuel Kant gibi okulöncesi eğitiminin önemini ilk olarak vurgulayan düşünürlerin yanı sıra Musevilik, Hristiyanlık ve İslam gibi tek tanrılı dinler ve içerdikleri farklı mezhepler de öğretilerinde benzer kabul ve vurguları savunmuşlardır. Diğer taraftan dinlerin, düşünürlerin, felsefeci ve din adamlarının düşüncelerinde vurguladıkları ve değindikleri konularda elbette farklılıklar vardır. Ancak ortak olan nokta çocuğa yaklaşımları, yetişkin-çocuk ilişkisinde belirleyici ve hükmedici otoritenin gerekçelendirilmesi, çocuklar için eğitimin önemini ve toplumsal düzenin ve adaletin sağlanmasındaki rolünü, ahlaki davranış ve iradeye karşın çocukların donanımlarının yetersizliğini vurguluyor olmalarıdır. Bu yaklaşıma göre insan doğası idaresi zor ve usdışıdır ve çocukluktan itibaren yüksek ahlaki kuralların empoze edilmesine ihtiyaç vardır. Dolayısıyla çocukluk ahlaki bozukluk ve çarpıklık içerir ve çocuğa özenli ve dikkatli disiplin uygulanması gerekir. Bu bakış açısına göre bireyin davranışında toplum belirleyici bir güçtür ve ulaşılmak istenen yüce ve ahlaki topluma ve toplumsal düzene, çocuğa el koyarak ve onu kendine benzeterek ulaşmak mümkündür. Bu doğrultuda çocuk toplumda tamamen edilgen bir role sahiptir; yeterli ve katkıda bulunabilecek bir üye haline gelebilmesi için eğitilmesi gerekir (Corsaro, 1997).

Yine Wall'a (2010) göre bir diğer yaklaşım "alttan tepeye" yaklaşımıdır ve bir öncekinin aksine insan doğası ve dolayısıyla çocuk zafiyet içermez. Aksine saflığı, sadeliği ve doğayla uyumu yansıtır; çocuklar iyiliğinin göstergeleridirler ve takdir edilmeli, özenle yetişmelerine imkân verilmeli ve kollanmalıdırlar. Böylelikle çocukların kendi doğalarında sahip oldukları cevheri dışa vurmaları ve bozulmuş toplumları kurtarabilecek potansiyellerini koruyabilmeleri mümkün olur. Bu yaklaşım tek tanrılı dinlerden Musevilik, Yeni Ahit, ilk Hristiyanlık (3.ve 4. Yüzyıllarda) ve İslamiyet'te ve Jon Amos Comenius, Jean Jack Rousseau ve modern Protestanlığın kurucusu Friedrich Schleiermacher'ın düşüncelerinde hayat bulmaktadır. Bu bakış açısı aynı zamanda çocukluğun kendine has ve farklı doğasının altını çizmesi nedeniyle 1970'li yıllarda başlayan çocukluk araştırmalarının ve üçüncü bakış açısı olan gelişimsel bakış açısının da alt yapısını oluşturmuştur (Wall, 2010).

Çocuğa ve çocukluğa dair tarihsel yaklaşımlarda son bakış açısı gelişimsel bakış açısı olup, bu yaklaşıma göre amaç bireysel ve tarihsel boyutta insanın henüz oluşmakta olan kapasitesinin sosyal gelişimin öngördüğü doğrultuda ortaya çıkmasıdır. Bu yaklaşıma göre insanın doğası ne saf ne de idaresi zordur. Diğer iki yaklaşıma göre bu yaklaşımın insan doğasına bakışı tarafsızdır, dolayısıyla çocuktaki hem iyiliği hem de kötülük yapabilme kapasitesinin varlığını kabul eder. Çocukluk yetişkinlikten ayrı değerlendirilmesi gereken, kendine has özellikleri ile ayrı ve benzersiz bir dönem bir dönemdir ve bir potansiyeli işaret eder. Diğer iki yaklaşımda insanın doğası ya sorunun kendisi ya da çözümü iken; gelişimsel bakış açısında insanın doğası etik açıdan karmaşıktır ve ilişkileri yüceltecek ya da bozacak potansiyele sahiptir. Sigmund Freud, Jean Piaget, Erik Erikson ve takipçilerinin çalışmalarında hayat bulmuş olan ve çocuk gelişimi ve eğitimi alanında çığır açmış ve halen de hüküm

sürmekte olan bu yaklaşımın çocuk ve çocukluğun tanımı açısından üzerinde durulması gereken yönü, çocukluğu yetişkinliğe geçiş süreci olarak ele alıyor olması ve çocuğun yetişkinliğine göre tamamlanmamış bir birey olduğunu kabul ediyor olmasıdır.

Wall'un (2010) çocuğa dair yaklaşımlarına denk olabilecek farklı bir sınıflandırma da Dahlberg, Moss ve Pence (2007) tarafından öne sürülmüştür. Buna göre tarihte ve günümüzde çocuk ve çocukluğun farklı görünüşleri (1) bilgi, kimlik ve kültürü çoğaltan çocuk, (2) masum ve hayatın altın çağında olan çocuk; (3) biyolojik basamakların bilimsel çocuğu, (4) emek piyasası kaynağı olarak çocuk ve son olarak (5) kültürün, kimliğin ve bilginin ortak yaratıcısı çocuk olarak sıralanabilir. Bilginin, kimliğin ve kültürün çoğaltıcısı olarak çocuk; yatırım yapılması gereken insan sermayesini temsil eder ve çocuk, "olmak üzere" olandır. Çocukluk, yetişkinlik yıllarına kadar olan başarının temellerinin atıldığı dönemdir ve çocuk yetişkin olma sürecinden geçmektedir. Jean Jack Rousseau'ya göre ise çocuk masumiyetin simgesidir ve çocukluk insan hayatının altın çağını temsil eder. Çocukluk dönemi çarpıtılmış dünyada korunmayı gerektirir. Doğanın yansıması olarak küçük çocuk veya biyolojik basamakların bilimsel çocuğu kavramı, Jean Piaget'nin kuramı ve görüşleri doğrultusunda şekillenmiştir. Bu görüşe göre çocuk evrensel özellikler ve içsel donanımlara sahiptir. Çocuk ve çocukluk, içinde bulunduğu bağlamdan ayrı bireysel açıdan değerlendirilir ve çocuğun evrensel olarak bir dizi standart aşamalardan geçtiği kabul edilir. İş gücü kaynağı olarak çocuk sınıflandırması, çocuğun psikolojik ve sosyolojik görünümünden çok kurumsal ve ekonomik görünümüne işaret etmektedir. Buna göre, çocukluk insan kaynaklarının verimli kullanımı ve iş gücü kaynağı açılarından toplumda büyük öneme sahip bir dönemdir. Son olarak Dahlberg, Moss ve Pence (2007), çocuğu bilginin, kimliğin ve kültürün eş-inşacıları olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanım çocuğa ve çocukluğa dair yeni yaklaşımı ve çocuk sosyolojisinin yeni oluşumunu temsil eder. Bu bakış açısına göre çocuk yetişkinlerin ve ebeveynlerin hem bir parçası olma, hem de onlardan ayrı olma niteliğini birlikte taşır. Diğer bir deyişle çocuğun ailesinden bağımsız olarak da toplumda bir konuma sahip olduğu kabul edilir. Çocuklar, insan olmalarından ve aynı zamanda yetişkinler gibi toplumun tam katılımlı üyeleri olmalarından kaynaklanan statüleri gereği bireyler olarak kendi haklarına sahiptir ve toplum içinde bir sosyal grubu temsil etmektedirler. Son olarak Toran (2012), çocukluğun tarihsel gelişimini ve toplumlarda var olan çocuk algılarını şöyle sıralamaktadır: (1) küçük yetişkin, (2) günahkâr çocuk, (3) mülkiyet olarak çocuk, (4) yatırım aracı olarak çocuk, (5) haklarıyla birey olarak çocuk.

Yeni Çocukluk Sosyolojisi ve Toplumsal Olarak İnşa Edilen Çocukluk

Toplumsal olarak inşa edilen çocukluk olgusu tartışmalarına Aries'nin (1962) ortaçağda çocukluk döneminin var olmadığını iddia ettiği çalışması bir zemin oluşturmuştur. Corsaro (1997)'ya göre ise çocukluk her dönemde kendini ortaya koyacak bir yol bulmuştur. Çocuklar 14. yüzyıldan itibaren oyunlara, toplumsal kültürün adetlerine ve kutlamalarına katılmış ve katkıda bulunmuştur. Aynı zamanda kendi akran kültürlerini yaratan aktif ve görünür bireyler olmuşlardır. Yine Corsaro'ya (1997) göre sosyoloji alanının bunu görmesi ve kabul etmesi biraz zaman almıştır. Son 30 yılda çocukların kültürün inşasına ve değişimine olan katkıları daha ciddiye alınır ve yakından incelenir olmaya başlamıştır. Sosyoloji alanındaki bu yeni oluşumda yapılandırmacı ve yorumlayıcı kuramsal çerçevelerin yükselişi rol oynamıştır. Bu doğrultuda oluşuma tabi olan her şeyin temelinde (yetişkinlik, çocukluk gibi olgular) biyolojik determinizm ve "aşikâr" sosyal gerçeklikten ziyade insanların birlikte yaratmış oldukları sosyal inşalar olduğu anlayışı yatmaktadır. Dolayısıyla çocukluk da sınıf, cinsiyet, ırk, etnik köken gibi, sosyal boyutta yorumlanan, tartışılan ve tanımlanan sosyal nesnellikler arasında ele alınmıştır. Bu doğrultuda çocukluk çocuklar için geçici bir dönem ve olgu iken, toplum için üyeleri, doğası ve toplum içinde algılanışı tarihsel olarak değişse bile asla yok olmayan bir yapısal formdur (Corsaro, 1997).

Yeni çocuk sosyolojisinin en temel iki kabulünden biri çocukların toplumun etkin ve yaratıcı sosyal ortakları olduğu ve kendi benzersiz çocukluk kültürünü oluştururlarken, eş zamanlı olarak yetişkinlerin dünyasının da oluşumuna katkıda bulduklarıdır. İkincisi ise çocukluğun sosyal olarak inşa edilen bir yapısal form olarak sosyal sınıf ve yaş grupları gibi toplumun vazgeçilmez parçalarından ve başlıca kategorilerinden biri olduğudur (Prout ve James, 1997; Honig, 2009; Corsaro, 2005).

Bu bakış açısına ve toplumun etkin eş-inşacıları olan çocuk algısına paralel olarak Wall (2010), dördüncü ve güncel bir yaklaşım ileri sürmektedir. Dairesel (*circular*) olarak nitelenen bu yaklaşıma göre insan doğası ve dolayısıyla da çocuklar yaratıcıdır ve insanlığın yüce amacı toplumda ve bireyler arasında açıklayıcılığı artırabilmektir. Bu yaratıcılık yeni fikirler ve ürünler üretmek dışında toplumu şekillendirmek, değiştirmek ve geliştirmek bağlamında bir yaratıcılıktır. Toplumların amacı var olan düzeni devam ettirmek ve korumak veya iyi ve kötü kılmak değil, yaratıcılığa imkân tanınması için sosyal ilişkileri evrenselleştirmek yerine olabildiğince farklı olanları yaratabilmektir. Kültürlerde ve onların alt kültürlerindeki farklılıklara bakıldığında, her toplum cevap vermesi gereken sayısız ‘diğer’i barındırır. Farklılıklarına ve ‘diğer’lerine rağmen her biri, yaratıcı bir dünyanın bileşenleridir. Toplumsal güçleri ve kanunları, sosyal yaratıcılığı mümkün olduğunca içerebilmek için merkezileştirmek ve yaymak gereklidir. Bu bakış açısına göre insanların birbirlerine karşı sorumlulukları; birbirlerinin farklılıklarına karşı duyarlı, kabul edici ve cevap verici olmalıdır. Çocukların da yetişkin toplumunun ‘diğer’leri olduğunu vurgulayan Wall’a göre, çocukları da içeren, onların yaratıcılığını besleyen ve onların yaratıcılıklarıyla beslenen toplumlar olabilmek önemlidir. Bu yaklaşıma paralel olarak Dahlberg, Moss ve Pence (2007) çocuğun 21. yüzyıldaki toplumsal görünümünü bilginin, kimliğin ve kültürün eş-inşacısı olarak nitelendirmekte, çocukları insan olmalarından ve aynı zamanda yetişkinler gibi toplumun tam katılımlı üyeleri olmalarından kaynaklanan statüleri gereği kendi haklarına sahip ve toplum içinde bir sosyal gruba temsil etmekte olan bireyler olarak tanımlamaktadır.

Öğretmen İnanış ve Düşünceleri

Öğretmenlerin sahip oldukları görüşler ve inanışlar öğretmenlerin uygulamalarında ve çocuklarla olan etkileşiminde önemli bir belirleyici güçtür. Bugüne kadar yapılan birçok araştırma şunu göstermiştir ki öğretmenlerin düşünce süreçleri ile birlikte epistemik ve eğitime dair görüşleri, sınıf içi uygulamalarının ve bunun sonucu olarak da çocukların çıktılarının temel göstergelerindedir (Charlesworth vd., 1993; Clark ve Peterson, 1986; Fang, 1996; Isenberg, 1990; Kagan, 1992; Pajares, 1992; Spodek, 1988; Yonemura, 1986). Bu görüş ve inanışlarının kaynakları tam olarak belirlenemese de altta yatan etkenlerin bazılarının ailelerinin çocuk yetiştirme tarzları, kişisel deneyimleri ve sosyalizasyon sürecinin yanı sıra kendi öğretmenlerine dair gözlemlerinin olduğu düşünülmektedir (Bramald, Hardman ve Leat, 1995; Calderhead ve Robson, 1991; Clark, 1988; Salisbury-Glennon ve Stevens, 1999; Wubbels, 1992; Aktaran: Erdiller- Akın, 2013).

Aynı doğrultuda, çoğu nitelikli öğretmen, öğretmen eğitimi programlarına öğretme ve kendi öğretmenliklerine dair çok sayıda imge ile başlarlar. Kendi okul tecrübeleri süresince geliştirmiş oldukları baştaki bu imgeler, öğretmeye yönelik tutumlarını, öğretim anlayışlarını, profesyonel inanışlarını ve sınıf uygulamalarını belirlemede büyük öneme sahiptir (Chong, Low ve Goh, 2011).

Öğretmen adaylarının görüş ve düşüncelerinin kaynağının üniversite eğitimi boyunca edinilen formal eğitim ve formal bilgi olarak tanımlamak mümkün olmayacağı gibi (Erdiller-Akın, 2013) Alsop (2006)’a göre öğretmen adaylarının düşüncelerini değiştirmek zordur. Bu değişim, öğretmen eğitimi programı boyunca öğretmen adaylarının düşüncelerinin bilişsel uyumsuzluk yaratılması aracılığı ile sistemli bir şekilde meydan okunması ve sorgulanması sayesinde mümkün olabilir.

Araştırma Amaçları ve Soruları

Yukarıda aktarılan alan yazın, okulöncesi eğitimcisi adaylarının çocuk ve çocukluğa dair sahip oldukları görüşlerinin tarihsel ve toplumsal bir bakış açısıyla irdelenmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, çalışmanın birbiriyle bağdaşan iki temel amacı: (1) okulöncesi eğitimi birinci sınıf öğrencilerinin çocuk ve çocukluğa ilişkin düşüncelerini, inanışlarını ve algılarını anlamak ve (2) bu düşüncelerini, inanışlarını ve algılarını tarihsel bir bakış açısıyla değerlendirmektir.

Araştırma, bu iki temel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aramaktadır: (1) okulöncesi eğitimi birinci sınıf öğrencilerinin çocuk ve çocukluğa dair düşünceleri, inanışları ve algıları nelerdir? (2) okulöncesi eğitimi birinci sınıf öğrencilerinin çocuk ve çocukluğa dair var olan düşünceleri, inanışları ve algıları, tarihsel ve toplumsal bakış açısında nerede ve nasıl konumlanmaktadır?

Bu araştırma okulöncesi öğretmenliği lisans programında görev yapan iki öğretim görevlisi ve bir doktora öğrencisi tarafından gerçekleştirilmiş; katılımcıların bilgilendirilmesi, görüşme sorularının ve protokolünün hazırlanması, mülakatların gerçekleştirilmesi, yazıya dökülmesi ve analiz edilmesi süreçlerinin her adımında üç araştırmacı da yer almıştır. Araştırmacıların ilgi ve çalışma alanlarını çocukluğun tarihi, değişen çocukluk tanımları, okulöncesi öğretmenliği eğitiminde çocuk algısı ve çocuk hakları gibi konular oluşturduğu için araştırmacıların bu çalışmaya belirli bir perspektif ile başladıklarını belirtmek önemlidir. Araştırmacıların üçü de çocuğu hakları olan bir birey, kendi hayatını ve toplumsal hayatı şekillendiren aktif bir aktör olarak görmekte ve çocuğun sesini duyuran araştırmalar yapmayı amaçlamaktadırlar.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yaklaşımı, katılımcıları, veri toplama süreci ve veri analizi açıklanmaktadır.

Araştırma Yaklaşımı

Bu araştırma nitel yaklaşımlarından “fenomenoloji/olgu bilim yöntemi çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik (olgu bilim) çalışma, bireylerin günlük hayatta farkında olup derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışla irdemediği olgulara odaklanmayı ve böylece deneyimleri ve kendi dünyalarında bu deneyimlere yükledikleri anlamları ortaya çıkarmayı hedefler (Creswell, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Titchen & Hobson, 2005). Diğer bir deyişle fenomenoloji Bruyn’a (1966) göre bireylerin hayatı nasıl gördüğünü anlamak için onların algı dünyalarına girmek gerektiğinin başlı başına bir gerekçesidir. Bireysel deneyimler ve bu deneyimleri anlamlandırma hedefi fenomenolojik yaklaşımın temelini oluşturur (Creswell, 2007; Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006). Bu yaklaşımın özünde araştırmacının, katılımcıların bireysel deneyimlerini temel alarak onların algılamaları ve olaylara yüklediği anlamları incelemesi yatar. Fenomenoloji “gerçek nedir?” sorusuna cevap arayan tanımlayıcı bir araştırma yaklaşımıdır. Fenomenolojik analiz, irdelenen olguya ilişkin araştırmacının kendi kabul ve varsayımlarını belirtmesini ve daha sonra katılımcıların deneyimlerini tamamen anlayabilmek amacıyla bu varsayımları bir kenara bırakmasını ve olgu hakkında herhangi bir hipotez ileri sürmemesini gerektirir (Creswell, 1998). Bu doğrultuda araştırmacının nihai hedefi genelleme yapmaktan ziyade olguları kişilerin özelinde tanımlamaktır (Akturan ve Esen, 2008).

Fenomenolojik araştırma yaklaşımı, irdelenen olguya ilişkin herhangi bir varsayım doğrultusunda hareket etmeksizin yaşanmış veya yaşanmakta olan deneyim hakkında kişilerin algı ve kabullerini tanımlayıcı bir bakış açısıyla anlamaya yönelik çabaları içerir (Creswell, 1998). Bu çalışmada,

okulöncesi eğitimi öğrencilerinin çocuk ve çocukluğa ilişkin yaşanmış ve yaşanmakta olan deneyimleri neticesinde oluşan algılarının anlaşılması, tanımlayıcı ve yorumlayıcı bir bakış açısı ile ortaya konması hedeflenmiştir. Çalışma bir devlet üniversitesinin okulöncesi öğretmenliği bölümünde okuyan birinci ve ikinci dönem öğrencilerinden oluşan katılımcı grubu ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma verileri yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme tekniğine dayalı toplanmış ve çeşitli alt boyutlarda zengin söylemlere ulaşılması hedeflenmiştir. Dolayısıyla, araştırma sorularına belirli bir katılımcı grubu özelinde cevap aranmış olması, katılımcıların kendi deneyimleri ve bu deneyimlere dair düşüncelerini olabildiğince açıklıkla ifade edebilmeleri, bu araştırmanın fenomenolojik yaklaşım yöntemi çerçevesinde gerçekleştirilmesini gerektirmiştir

Katılımcılar

Araştırma bir devlet üniversitesinin okulöncesi öğretmenliği programına kayıtlı olan 16 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların tümü programın birinci yılında olan öğrencilerden oluşmuştur. Veri toplama döneminde katılımcıların çoğunluğu programın birinci döneminde olan öğrencilerden oluşurken, bir önceki akademik takvimin ara döneminde programa başlayan kimi ikinci dönem öğrencileri de yer almıştır. Öğrenciler programlarının birinci ve ikinci dönemlerinde “Erken Çocukluk Eğitime Giriş”, “Erken Çocukluk Döneminde Gelişim”, “Bebeklik Döneminde Gelişim ve Eğitim” gibi az sayıda temel dersleri almaktadır.

Katılımcılar özellikle okulöncesi öğretmenliği programının birinci yılında olan öğrencilerden seçilmiştir. Bunun sebebi ise çocuk ve çocukluğa ilişkin algılarını ve bu bağlamda öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerini, potansiyel bir değişim/dönüşüm yaşanmadan, program başında saptama amacımızdır. Katılımcıların çocuk ve çocukluk algısının 4 senelik okulöncesi öğretmenliği programı boyunca dinamik olarak değişip şekillenebilme ihtimali öngörülmüştür. Programın bu algıların oluşmasında yaratabileceği etkiden bağımsız, halihazırdaki düşünce sistemlerini anlayabilmek adına birinci sınıftaki öğrenciler ile çalışılmıştır.

Tümü kadın öğrencilerden oluşan katılımcıların yaş ortalaması 18’dir. Mezun oldukları lise türü ise öğretmen liseleri, meslek liselerinin çocuk gelişimi programları ve geleneksel liseler olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin çocuk ve çocukluk algıları kendi hayat bağlamlarında incelendiği için, yaşadıkları coğrafya, kardeş sayısı ve ailenin sosyoekonomik düzeyinin açıklanması önemlidir. Katılımcıların çoğunun çocukluğunu Anadolu’nun çeşitli il ve ilçelerinde, kırsal arazi ve kasaba gibi küçük yerleşim yerlerinde geçirdiği anlaşılmıştır. Tüm katılımcılar çocukluklarında kendilerinden büyük veya küçük kardeşlerinin olduğunu ve ailelerin düşük veya orta gelirli olduğunu dile getirmişlerdir. Dolayısıyla katılımcı kitlesi; çocukluğunu küçük yerleşim yerlerinde ve kısıtlı aile imkânları ile en az bir en fazla iki ayrı kardeş ile geçirmiş olan öğrencilerden oluşmuştur.

Veri Toplama Süreci ve Prosedürleri

Bu çalışma yukarıda belirtilen katılımcılarla çocuk ve çocukluk üzerine gerçekleştirilen daha kapsamlı bir proje araştırmasının alt boyutlarından birine odaklanmaktadır. Genel proje, okulöncesi öğretmen adaylarının mesleki eğitimlerinin başlangıcında Türkiye’de çocuk olmaya dair düşünce sistemlerini farklı boyutlarda incelemektedir. Proje genelinde incelenen alanlar 5 boyuta odaklanmaktadır: Öğretmen adaylarının (1) çocuk ve çocukluk algısı, (2) okulöncesi eğitimcisi mesleğini seçmelerinde etkili olan faktörler, (3) çocuğun öznellik ve kapasitesine ilişkin tutumları, (4) çocukluk rolleri ve sorumluluklarına ilişkin düşünceleri ve (5) günümüzün toplumsal mecrasında çocuk olmaya dair fikirleri. Genel projenin kapsamı belirtilen 5 farklı boyutu ele aldığı için ve her bir boyutun kendi

içinde araştırma amaçları ve soruları farklılaştığı için, bu çalışmada sadece birinci boyut olan öğretmen adaylarının çocuk ve çocukluk algısı ele alınmaktadır.

Araştırmacılar veri toplama sürecinin öncesinde ilgili alan yazını inceleyerek her bir boyutu derinlemesine irdeleyebilecek çok katmanlı bir görüşme protokolü oluşturmuştur. Bu doğrultuda, 20 temel yönlendirici sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme protokolü hazırlanmıştır. Alt boyutlarda da sorular içerilmesine rağmen, görüşmelerin yarı yapılandırılmış ve açık uçlu olması sebebiyle katılımcıların her bir soruya dair paylaşımlarının derinliği ve kapsamı baz alınmış, başka sorularda cevap aranan paylaşımlar katılımcılar tarafından görüşme akışı içerisinde verildiğinde, ilgili sorular tekrar olmaması açısından sorulmamıştır. Böylelikle protokol 20 yönlendirici sorudan oluşmuş ancak görüşme akışı içerisinde paylaşımların derinliği ve kapsamına göre zengin ve detaylı söylemlere ulaşıldığında soru protokolündeki tüm sorular tek tek sorulmamıştır. Bu doğrultuda, 1 ila 1 buçuk saat arası süren bireysel görüşmelerde, yönlendirici soruların geneli kapsanmış ve zengin söylemlere ulaşılmıştır. Protokoldeki soruların olabildiğince açık uçlu olması, sınırlayıcı olmaması ve katılımcıların kendi deneyimlerini (kendi çocuklukları) ve bu deneyimlere ilişkin algılarını (çocuk algıları) ifade etmesini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Görüşmeler; “Çocuk kimdir?”, “Çocuğu nasıl tanımlarsın?”, “Çocukluk nedir?”, “Çocukluk nasıl bir süreçtir?”, “Çocuğu yetişkinden ayıran farklar var mıdır ve varsa nelerdir?”, “Çocuk neleri yapabilir/yapmalıdır ve neleri yapamaz/yapmamalıdır?”, “Buna kim ve neye göre karar verir/vermelidir?”, “İnsanların veya toplumun gözünde ideal çocuk var mıdır?”, “İdeal çocuk sana göre ve topluma göre kimdir?” gibi öğretmenlerin çocuk ve çocukluğa dair algılarını anlamayı hedefleyen açık uçlu sorulardan oluşmuştur.

Araştırma protokolü veri toplama süreci öncesinde katılımcılar arasında yer almayan ancak benzer hedef kitle öğrencileriyle pilot olarak uygulanmıştır. Bireysel görüşme tekniğinin kullanılacağı fenomenolojik araştırmalarında, soru protokolünün araştırma öncesinde pilot uygulama ile test edilip, gerekli düzeltmelerle iyileştirilmesi önerilmektedir (Sampson, 2004; Yin, 2003). Bu doğrultuda pilot uygulama neticesinde, sorularda düzenlemeler yapılmış, kimi sorular çıkarılmış veya netleştirilmiştir. Böylece soru protokolü veri toplama sürecinde kullanılmak üzere son halini almıştır.

Araştırmacılar proje duyurusunu birinci yılında olan öğrencilere iletmış ve araştırmaya katılımın program dersleriyle ve ders performans değerlendirmeleriyle bir ilişkisinin olmadığı, programdan bağımsız bilimsel bir amaç doğrultusunda gerçekleştirildiği, paylaşılan söylemlerde katılımcı kimliklerinin gizliliğinin esas tutulacağı belirtilmiştir. Bu doğrultuda tüm birinci sınıf öğrencilerine bilgilendirilmiş onam formu dağıtılmış, katılımcılar gönüllülük esasına dayanarak bilgilendirilmiş onam formuna imzalı dönüşleri neticesinde belirlenmiştir. Veri gizliliği prensibi çerçevesinde, toplanan ses kayıtları sadece araştırmacılar tarafından muhafaza edilmiş ve veri analizi sürecinde kullanılmıştır.

Araştırma verileri, katılımcılarla yapılandırılmış derinlemesine bireysel görüşmeler tekniği kullanılarak toplanmıştır (Creswell, 2007). Bireysel görüşme tekniğinin kişilerin deneyim, tutum ve algılarını oluşturan düşünce sistemlerine ilişkin bilgi elde etmede etkili bir yöntem olduğu bilinmektedir (Briggs, 1986; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacılar görüşmeleri öğrencilerin bağlı bulunduğu üniversitede yaklaşık bir aylık veri toplama sürecinde gerçekleştirmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 60 ila 90 dakika sürmüştür ve ses kayıt cihazı ile daha sonra dökümü yapılmak üzere kaydedilmiştir.

Veri Analizi

Çalışma verileri, veri çözümlene yöntemlerinden olan sistematik yaklaşım çerçevesinde analiz edilmiştir (Strauss ve Corbin, 1998). Sistematik yaklaşım, tümevarım ve tümevarıma bağlı yürütülen çıkarımlar arasındaki etkileşimi içeren bir yöntemsel yaklaşımdır. (Rennie, 2006). Fenomenolojik

yaklaşım birey temelli veri analizini gerektirdiği için, sistematik yaklaşım ile öğretmen adaylarının söylemleri öncelikle bireysel ve sonra bütüncül bazda aşağıda belirtilen çeşitli kodlama yöntemleri kodlanmış, ardından sabit karşılaştırma yöntemi (*constant comparasion method*) ile kodlar neticesinde ortaya çıkan tema ve kategoriler katılımcılar arası karşılaştırmalı şekilde yorumlanmıştır. Sistematik yaklaşım analiz türünün bu fenomenolojik çalışma için seçilmesinin sebebi ise, öncelikle katılımcıların bireysel bazda yaptıkları paylaşımlar içerisindeki tematik kategorilere ve örüntülere ulaşabilmek ve bunları örneklemedeki diğer katılımcıların verileri ile karşılaştırarak, nihai olarak bütüncül veri setinde tüm katılımcıların paylaşımlarından tüme vararak ortak genel kategorilere ve temalara ulaşabilmektir. Veri analizi aşamaları aşağıda belirtilmektedir.

İlk aşamada öncelikle katılımcıların görüşme kayıtları yazıya dökülmüş ve daha sonra bütüncül bir veri seti oluşturulmuştur. Bütüncül veri setinde; her bir katılımcının yapılandırılmış görüşme protokolündeki sorulara verdiği cevaplar alt alta katılımcı sırası ve yan yana sorulara cevap sütununda bir araya getirilmiştir. İkinci aşamada, oluşan bu bütüncül veri seti sırasıyla önce katılımcıların bireysel bazda yaptıkları paylaşımların çeşitli kodlama yöntemlerine dayanarak kodlanması daha sonra da bunların diğer katılımcı paylaşımları ile karşılaştırılması şeklinde analiz edilmiştir (Strauss ve Corbin, 1998). *Açık kodlama (open coding)* aşamasında katılımcıların söylemlerinde göze çarpan belirgin ortak kategoriler belirlenmiş ve kategorik kodlar, detaylı bir tanım ya da açıklama olmaksızın her soru özelinde kavramsal ve soyut bir çerçevede alt kategorilerde gruplandırılıp isimlendirilmiştir. Eksensel kodlama (*axial coding*) aşamasında kategoriler içinde ve kategoriler arasında birbiriyle bağlantılı örüntüler belirlenmiştir. Ortaya çıkan örüntüler tümevarım yöntemiyle tematik şekilde kodlanmış; böylece ortak temalar tespit edilmiştir. Seçici kodlama (*selective coding*) aşamasında ise temalar altında tespit edilen kategori ve örüntülerin birbiriyle eşleşen bağlantıları katılımcıların söylemlerinden seçilip ayırt edilmiş ve ilgili alıntılar derlenerek bütüncül bir şekilde bir araya getirilmiştir. Bu kodlama yöntemleri, öncelikle bireysel bazda her bir katılımcının paylaşımlarına daha sonra da tüm katılımcıların paylaşımlarının derlendiği geniş veri setine bütüncül şekilde uygulanmıştır. Nihai olarak, araştırma sorularına ilişkin ortak temel kategoriler/temalar belirlenmiş, her bir kategori/tema ile örtüşen alt örüntüler saptanarak çalışma bulguları ortaya çıkarılmıştır. Böylelikle, nitel çalışmalara güçlü bir analiz çerçevesi sunan sistematik yaklaşım kodlama teknikleri (Strauss ve Corbin, 1998) katılımcıların çocuk ve çocukluk algılarına ilişkin derinlemesine yorum yapabilmeyi mümkün kılmıştır.

Nitel araştırma analizlerinin geçerlik ve güvenilirlikten ziyade “inandırıcılık” (*trustworthiness*) prensibi çerçevesinde gerçekleştirilmesinin gerektiği bilinmektedir (Merriam, 1998). Nitel bulgularının inandırıcılığın sağlanması için, bulguların; doğruluk, güven duyulabilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik gibi kriterleri karşılaması (Guba ve Lincoln, 1982) ve bunun için çeşitli yöntemlerin kullanılması önerilmektedir (Creswell, 2007). Bu doğrultuda tüm kodlama aşamalarında, okulöncesi öğretmenliği programı mensubu alanında uzman iki öğretim üyesi ve doktora öğrencisi, sistematik veri çözümleme yöntemi (Strauss ve Corbin, 1998) çerçevesinde inandırıcılık prensibine ulaşmayı destekleyen üç temel yaklaşım önerisini (Glaser ve Strauss, 1967; Lincoln ve Guba, 1985) uygulayarak hareket etmiştir. (1) Üye-Kontrolü (*member-checking*): Araştırmacılar bireysel bazda kodlamalarını gerçekleştirmiş, böylelikle her üye (veri analizini gerçekleştiren uzman ekip) veri analizi sürecinde kendi kodlarını oluşturmuştur. (2) Eş/Uzman Sorgulama (*peer debriefing*): Araştırmacılar kodlarını karşılaştırmış, derinlemesine sorgulamış, ardından ilgili alan yazına dönerek kodlarını alan yazın ışığında sadeleştirilmiş. Bu aşamada ayrıca örneklem grubunda olmayan okulöncesi öğretmen adaylarının kodlar ve ortaya çıkan temalar/kategorilere ilişkin görüşleri de alınarak veri yorumlaması zenginleştirilmiştir. (3) Sabit Karşılaştırma (*constant comparasion*): Açık kodlama, eksensel kodlama ve seçici kodlama yöntemleri neticesinde ortaya çıkan temalar, kategoriler ve söylemler katılımcılar arası karşılaştırmalı şekilde derinlemesine irdelenmiş ve yorumlanmıştır. Bu yöntemsel yaklaşımların veri

analizi süreci boyunca okulöncesi eğitimi alanında uzman olan üç araştırmacı tarafından uygulanmış olması ortaya çıkan bulgulara ilişkin araştırmacıların nihai fikir birliğine ulaşmasında önemli bir rol oynamıştır. Böylece aşağıda sunulan bulguların inandırıcılık/güven duyulabilirlik prensibini karşılıyor olduğu nitel açıdan teyit edilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bulguları ana hatlarıyla 5 alt başlık altında ve yorumlanarak sunulmaktadır. Öncelikle katılımcıların kendi çocukluklarına dair anlatımları yer almaktadır. Daha sonra sırasıyla, katılımcıların çocuğa ve çocukluğa ilişkin tanımları ve çocuklukla ilişkilendirebilecekleri sıfatlar tartışılmaktadır. Dördüncü olarak katılımcıların çocuk algılarını derinlemesine anlayabilmek adına çocukluk ve yetişkinlik döneminin kendine has ve birbirinden farklı özelliklerinin varlığı sorgulanmış ve bu kapsamdaki anlatımlarına odaklanılmıştır. Son olarak katılımcılara kendi düşüncelerinde ve toplumsal düzlemde ideal çocuk kavramının ve varlığının olup olmadığı sorulmuş ve bu konudaki düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir.

Kendi Çocukluklarına Dair

Katılımcıların çocuk algılarını, yani sahip oldukları çocuk ve çocukluk tanımlarını anlayabilmek için öncesinde kendi çocukluk yıllarına doğru bir yolculuğa çıkmaları ve hatırladıkları olaylar ışığında çocukluklarını anlatmaları istenmiştir. Öğretmenlerin ve çocuklarla çalışan meslek gruplarına mensup kişilerin çocuklarla olan iletişimlerinde ve karar verme süreçlerinde kendi çocukluklarına dair anılarının ve duygularının önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir (Penn, 2014). Bu doğrultuda okulöncesi öğretmenlerinin özellikle, kendi çocukluklarını gözden geçirmeleri ve kendi çocukluklarının ışığında hareket ettiklerinin farkında olmaları önemlidir.

Öğretmen adaylarının çocukluk yıllarına ilişkin anlatımları incelendiğinde anlatımlarında belli başlı bazı ortak temalar öne çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının hepsi, çocukluk yıllarını ve kendi çocukluklarını anlatırken en az 15 yıl öncesinden bahsetmektedir. Bir kısmı çocuğu, çoğunlukla kişisel hatıraları ve bu hatıralara eşlik eden duygularıyla anlatmaktadır. Öğretmen adaylarının kendi çocukluklarını anlatırken ortaya çıkan temalar şu şekilde sıralanabilir; mutlu çocukluk/anılar, aile ile ilişkiler, anlaşılma isteği, mutsuz çocukluk/anılar, özgür çocukluk, doğada geçirilmiş çocukluk, kurlsız çocukluk, anlaşılma ve kabul edilme isteği (ses sahibi olma ve aktörlük), ebeveyn kontrolü olmadığında özgür hissetme (sesi duyulan ve kontrol eden olma).

4,5 yaşındayken annem ve babamın çok zıt düşmesi ve tartışması dolayısıyla annem evi terk etmişti ve ben babamla yaşıyordum. Babamla yaşamak istemiyordum çünkü babamın yüzünden annemin gittiğini biliyordum. Bu yüzden babama karşı tavrı alıyordum. Babam da bu tavrı daha sert karşılıyordu ki ben babamdan hiç sözlü ya da fiziksel şiddet görmeme rağmen sözlü şiddetine maruz kalıyordum. Çünkü annemin gidişini ona bağladığım için çok stresliydi. Sürekli annem acaba geri gelecek mi korkusu ile büyüdüm. 1-1,5 ay boyunca o bende büyük bir travma oluşturdu. Halen 21 yaşında acaba annem nefes alıyor mu ya da burada mı diye yatağına gidip kontrol ediyorum mesela. Onun dışında bir gün bir çocuğu misketlerimi çaldığı için dövmüştüm.

Küçükken çok utangaç bir çocuk olduğumu hatırlıyorum. Derste hiç konuşmayan bir çocuktum. Okulda bir kere arkamı döndüğümde öğretmen "önünü dön" dedi diye saatlerce bunun utangaçlığını yaşamış bir insanım. İnanılmaz derecede utangaçtım. Canım bir şey yapmak istiyor, tuvalete gitmek istiyorum, bunu söyleyemeyecek kadar utanan bir insandım. Ne derler, nasıl bakarlar gibi şeylerin utangaçlığını yaşıyordum. İngilizce hazırlık sınıfında ilk sunumu yaptığım zaman ciddi anlamda elim ayağım titriyordu. Bu beni geriyor ve nedenini merak ediyordum. Çocukluğumda yaşadığım bir şeyden dolayı mı bu kadar utangaç ve çekingen bir insan oldum, onu bilmiyorum ama çocukluğumda en büyük sıkıntımı bundan yaşadığımı biliyorum.

Bence çok mutluydum. Evimiz site içindeydi. Orada bir sürü arkadaşım vardı. Sokakta yalınayak ip atladığımı hatırlıyorum. Hiç olmayacak yerlere saklandığımı, böceklenmişimi hatırlıyorum. Kömürlerin arasında oynadığımı hatırlıyorum. Çamurların arasında çok oynadım, çok ağaca tırmandım, çok ip atladım. Bir ara babamın arkadaşı ben doğduğum zamanlarda kaza geçirmişti. Annem hemşire olunca onlara yardım ederken, ben doğduğumda da kaza geçiren adamın karısı bana bakmış. Onların da inekleri vardı. Yer evinde yaşıyorlardı, ahırları vardı. O inekleri onlar sağarken arkalarında durduğumu hatırlıyorum, hoşuma gidiyordu. Her sabah tavukların yumurtasını alıyordum, ellerim ısınıyordu. Her sabah bana süt içiriyorlardı sobalı bir evde. Bunlar hep tekrar etti. Çok uzundu (çocukluk).

Öğretmen adaylarının bir kısmı da çocuğu, kendi yaşadıkları çocukluklarını ve iz bırakan anılarını temel alan yetişkin perspektifinin hâkim olduğu anlatım ve genellemeler aracılığıyla tarif etmişlerdir.

Açıkçası kendimi bu konuda birazcık şanslı görüyorum. Yani yaşlılarıma ya da benden küçüklere kıyasla ya da kardeşlerimle kendimi karşılaştırdığımda... Çünkü hani biz daha özgürdük. Yani anne babamızın koyduğu kurallar vardı. Ama onlar yokken biz kendi başımızaydık.

Şu an hatırlamıyorum tam olarak ama bir iki anıyla hatırladığım kadarıyla paylaşımcıydım. Yani şöyle; abim çok huysuzdur paylaşma anlamında. Bana hiçbir şeyini vermek istemez ama bense çok fazla ona vermek isterdim. Mesela annem hep anlatır. Dedi ki geçen gün, abim kendisine bir şey alıyormuş. Böyle toto yumurta alıyormuş. Bana şey diyormuş; K*13'e de sakız alalım. Yani anlaşıyorum çünkü toto yumurta almak yerine sakız alalım. Bense şey yapıyormuşum; annem toto yumurta iki tane getiriyormuş. İkisini de Berk'e alalım tamam mı diyormuşum. Annem hep anlatır; ilk önce Berk'e söyledin, o da sana sakız alırdı.

Bir grup öğretmen adayı ise anlatımlarında her ikisine de değinmişlerdir. Bir anlamda birinci grupta çocuğa çocuk penceresinden bakmak ve kendi çocukluklarının dile gelmesi söz konusu olmaktadır. İkinci grupta ise gözlemlenen çocukluk (*observed childhood*) (yetişkinlerin bakış açısına göre çocuklukları) olarak nitelendirilebilecek tanımlamalara yer vermişlerdir. Harcourt (2011) çocukların çocukluğu nasıl anlamlandırdığını araştırdığı çalışmasında, 3-6 yaş aralığındaki çocukların çocukluğu kendi deneyimledikleri haliyle ve yetişkinlerin (ebeveyn-annanne-babaanne-dede) deneyimledikleri haliyle anlatabildiklerini ve farkı ayırt ettiklerini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda katılımcılardan bazıları da kendi çocukluklarını kişisel olarak deneyimledikleri haliyle anlatırken, bir taraftan da yetişkinler tarafından nasıl deneyimlendiğinin altını çizmişlerdir.

Ben çok afacandım. Doğduğum yerde küçük bir mahalledeydik. En küçük bendim muhtemelen o mahallede. Yakın yaşlılarım 3-4 yaş büyüktü benden. Ama sürekli birlikte vakit geçirirdik biz çocuklar. Annem, babam sabah işe gider, annem evde ev işlerini yapar, ben bahçede oynardım. Ben sürekli afacanlıklar yapardım. Sonra bunlar ailede tartışmalara yol açardı. Ben çok aktif biriydim. Sürekli mahallede bütün çocukları toplardım. Çocukların uzaklaşmaması gereken belli bir alan vardı. Bütün mahallenin çocukları kaybolmuşsa "K2 kesin bir yerlere götürmüştür" şeklinde benden bilirlerdi.

Ben küçükken çok yaramaz bir çocuk olduğumu düşünüyorum çünkü herkesin benden yaka silktiğini, herkesi bıktırarak noktaya getirdiğimi biliyorum. Beni annem ve babam dolaylı olarak büyüttü diyebilirim. Babaannem tarafından büyütüldüm. Bana o bakıyordu annem babam çalıştıkları için. Mahallemiz küçük bir mahalleydi ve tanımadığımız kimse yoktu. Bakkalından tüpçüsüne kadar herkesi tanıyorduk. Mahalle ortamında büyüdüğüm için benim misal sabah sekizde çıkıp da akşam gece 12'ye kadar dışarıda kaldığım bile oluyordu. Ben topla büyüdüm, iple büyüdüm, seksekle büyüdüm.

* Katılımcı

Tablo 1.
Öğretmen Adaylarının Çocuk Tanımı

Tepeden Alta: İnsan Doğasının Zafiyetini İçeren	Tepeden Alta: Pasif	Alttan Yukarı: İnsan Doğasının İyiliğini ve Saflığını İçeren	Gelişimsel Olarak Zayıf ve Bağımlı	Çocukist - Aktif
<p>Ağlayarak veya şirinlikle ailesi üzerinde yaptırımları olan</p> <p>Her zaman istediklerini yaptırabilen, bizden farklı yöntemleri olan</p> <p>Daha bencil, içinden geldiği gibi davranan.</p> <p>Çok masum olmayan, bizi isteklerine göre yönlendirebilecek şekilde çok iyi oynayan</p>	<p>Aileyi oluşturan en temel faktör</p> <p>Yetişkin hayatının temeli aileyi tamamlayan, olması gereken</p> <p>Söylenen şeyleri uygulayan</p> <p>Yol gösterilmesi gereken, bir şeye itilmesi gereken insanlar</p> <p>Doğru şekilde yönlendirilmesi gereken, doğru yolu bulabilmeleri için çok serbest bırakılmaması gereken</p> <p>Söz dinleyen, manipüle edilmesi gereken</p> <p>Saf, küçük, daha kolay kandırılan ve eğlendirilen, sıkıntısı çabuk giderilen</p>	<p>Masumiyet, mutluluk, kutsal bir şey, ayrı muameleyi gerektiren, daha özel olan</p> <p>İnsanın en saf, en masum hali, hiç kirlenmemiş, zihni kirlenmemiş</p> <p>Masum, saf, temiz, böyle doğmuş, bu hayatı tanımaya çalışan, tatlı, masum, küçük şeyler</p> <p>Başarısızlığa uğramadığı için merakı ve ilgisi körelmemiş</p> <p>Evin neşe kaynağı</p> <p>Özgürlüğünü doyasıya yaşayabilen</p> <p>Oyun oynayan, eğlenen,</p> <p>Hayal gücü inanılmaz zengin varlık, büyüdükçe hayal gücü sınırlanan</p> <p>Hiç güçsüz olmayan ama kısıtlanan</p> <p>Hayal gücü yetişkine göre çok zengin, en zeki</p> <p>Kendi başına bir şeyler yaparak keşfeden birey, deneyimlere çok açık</p> <p>Her şeyi bir anda öğrenebilen, kamera gibi kaydeden, olayı farklı boyutta yorumlayabilen, bizim göremediklerimizi görebilen</p>	<p>Zihninde çok büyük bir boşluk olan birey</p> <p>Yardıma ihtiyacı olan birisi</p> <p>Bağımlı</p> <p>Bedensel, psikolojik olarak gelişmekte olan bir varlık</p> <p>Yardıma muhtaç olan; anne babaya veya bir yetişkine bağımlı olan</p> <p>Gelişimsel olarak eksik,</p> <p>Bir şeylerde yetersiz, deneyimsiz</p> <p>Daha az gücü olan</p> <p>Zor durumda kalan</p> <p>Davranışlarının sonuçlarını düşünmeden hareket eden</p> <p>Küçük insan</p> <p>Kötülük ve iyiliği fark edemeyen</p> <p>Hayata alışmaya çalışan, rutine, düzene ayak uydurmaya, tanımaya çalışan bireyler</p>	<p>Kendi kararları ve yaptırımları olan</p> <p>Ailesine bağlı olmakla birlikte kendi hayatın üzerinde söz sahibi</p> <p>Öğrenme özgürlüğü olan</p> <p>Birey olarak davranılması gereken</p> <p>Birbirinden farklı özellikleri ve yatkinlikleri olan</p>

Çocuk Tanımı

Öğretmen adaylarına çocuğu nasıl tanımladıkları sorulmuş ve kafalarında var olan çocuk imajını anlatmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının çocuğa ilişkin tanımları sorulduğunda çocuğa ve çocukluğa dair beş temanın öne çıktığı görülmüştür. John Wall (2010)'un tarihsel ve toplumsal bağlamda çocuk algısına ilişkin birbirinden farklı ancak aynı bireyde aynı anda var olabilecek olan sınıflandırmasından faydalanılarak, beş kategoriye ulaşılmıştır. Bunlar: sırasıyla insan doğasının saflığını ve masumiyetini temel alan çocuk algısı (alttan yukarı); gelişmemişliği ve yetersizliği temel alan çocuk algısı; pasif ve edilgen çocuk algısı (tepeden alta); insan doğasının zaaflarını ve eksikliklerini temel alan çocuk algısı (tepeden alta) ve son olarak etkinliği ve yaratıcılığı temel alan çocuk algısı (Çocukist) olarak tanımlanabilir.

John Wall (2010)'un kuramsal çerçevesinde çocuğa ve çocukluğa ilişkin algı ve tanımlamalar dört başlık altında toplanmasına rağmen, bu araştırmada öğretmen adaylarının çocuğa ilişkin tanımlamaları beş kategori altında toplanmıştır. Bunun birinci nedeni, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun çocuğu diğer özelliklerinin yanında “pasif”, “yönlendirilmesi gereken” “yetişkin kontrolüne ve şekillendirmesine” ihtiyaç duyan bireyler olarak tanımlıyor olmalarıdır. İkinci nedeni ise tepeden alta yaklaşımının temeli olan “irrasyonel”, “doğuştan yanlışa meyilli” çocuk tanımının öğretmen adaylarının çocuğa ilişkin düşüncelerinde ön plana çıkmamış olmasıdır. Son olarak John Wall'un sunmuş olduğu “çocuğun gelişmekte olan bir potansiyel olarak” ele alındığı gelişimsel yaklaşımdan farklı olarak katılımcıların söylemlerinde çocuk “gelişmemiş”, “eksik” ve “bağımlı” olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla tepeden alta yaklaşımın dayandığı düşünceler iki kategori altında ele alınırken, gelişimsel yaklaşım yerine “gelişimsel olarak yetersiz ve bağımlı” olarak nitelendirilen başka bir kategori önerilmiştir. Öğretmen adaylarının çocuğa ilişkin tanımlamalarını değerlendirirken unutulmaması gereken nokta, tıpkı John Wall (2010)'un da altını çizdiği gibi aynı kişilerin farklı kategoride yer alabilecek görüşlere sahip olduğudur. Çocuk ve çocukluk, tarihsel ve kültürel perspektiflerden beslenen bir sosyal bir oluşumdur ve yüzyıllardır süregelen kabuller iç içe geçerek bir arada hayat bulmuştur.

Tablo 1'de öğretmen adaylarının kendi ifadeleriyle çocuğa ilişkin tanımlamaları yer almaktadır. Öğretmen adaylarının çocuk tanımlamalarına bakıldığında çocuğun çoğunlukla alttan yukarı yaklaşım çerçevesinde değerlendirildiği ve masumiyetin ve saflığın simgesi olduğu; insanın sahip olduğu iyiliğin ve kuvvetli yönlerin (güçlü, geniş hayal gücü, yaratıcı düşünme, kirlenmemiş bir zihin, körelmemiş bir merak ve ilgi gibi) dışı vurumu olarak görüldüğü söylenebilir. Çocuğa ilişkin tanımlamalarda ikinci olarak sıklıkla görülen, çocuğun gelişimsel anlamda eksik, yetersiz ve yetişkinlere bağımlı bir varlık olarak değerlendirildiği görülmektedir. Üçüncü olarak sıklıkla görülen tanımlamanın çocuğun tepeden alta yaklaşımda da altı çizildiği üzere pasif bir varlık olduğu ve doğruyu bulması ve topluma uyum sağlayabilmesi için yönlendirilmesi, yol gösterilmesi ve şekillendirilmesi gereken bir varlık olduğu söylenebilir. Dördüncü kategori, öğretmen adayları tarafından çok sıklıkla dile getirilmiş olmamasına rağmen tepeden alta yaklaşımın bir yansıması olarak ele alınabilir. Buna göre çocuk ağlayarak veya istediğini yaptırmak için yetişkinlerden farklı yöntemler kullanarak çevresindekileri manipüle edebilecek bir doğaya sahiptir. İnsan doğasının bencil, doyumsuz ve kendi isteklerini elde etmek için hareket etme özelliğine işaret etmektedir. Son olarak yine daha az sayıda öğretmen adayı tarafından ifade edilmiş olmasına rağmen çocukların aktif bir birey olarak değerlendirilmekte olduğu söylenebilir. Çocuğun bu katılımcıların ifadelerinde kendi kararlarını alabilen, yaptırımlar uygulayabilen, kendi hayatında söz sahibi ve fail (*agent*) olabilen bir birey olarak tanımlandığını görülmektedir.

Çocukluk Tanımı

Öğretmen adaylarının çocukluğa ilişkin tanımlamaları ve verdikleri örnekler incelendiğinde en sık tekrar eden temalar aşağıdaki kategoriler altında tartışılmaktadır.

Güzel ve Mucizevi Dönem

Çocukluğu ‘çok güzel’ bir dönem olarak tanımlayan öğretmen adayları, cevaplarında bu dönemin ‘yaşamlarının en güzel ve en eğlenceli’ dönemi olduğunu vurgulamışlardır. Buna çok benzer bir kategoride de katılımcılar çocukluğun ‘mutlu ve iyi hatırlanan’ bir dönem olduğunu altını çizmişlerdir. Katılımcılar arasında çocukluğu ‘potansiyel oluşturan’ bir dönem olarak görenler, bunu ‘mucizevi bir şey’ olarak tanımlamakta ve çocukların hayatında ‘çok büyük etkiler yaratabileceklerine’ inanmaktadırlar. Az sayıda katılımcı ise çocukluğu, “çocukların güçlü olabildiği” bir dönem olarak tanımlayıp onların aktörlüklerine (*agency*) vurgu yapmışlardır. *Çocukların aktörlüğü* kavramı ise çocukların bireyselliklerinin, haklarının, kendilerine dair ve çevreye ait kaynakları olumlu yönde değiştirici ve dönüştürücü potansiyellerinin ve yetkinliklerinin tanınması olarak tanımlanabilir (James ve James, 2004). Öğretmen adayları verdikleri örneklerde “çok zor bir işi çok iyi bir şekilde başaran” çocuklardan, “küçük yaşına rağmen sorunlarını kendi başına çözebilen” kardeşlerinden ve “yetişkinden çoğu zaman daha güçlü olabilen” çocuklardan bahsetmişlerdir.

Saflık/Masumiyet Dönemi

Çocukluğu bir saflık/masumiyet dönemi olarak tarif eden katılımcılar, bu dönemde dünyaya ‘saf ve temiz gözlerle baktıklarını’, bu dönemin ‘insanın en temiz’ dönemi olduğunu ifade etmişlerdir. Çocukluğu “belirli bir niyet (ve art niyet) ile davranılmayan”; “önyargıların olmadığı” dönem olarak tarif etme de çocukluğu saf ve temiz olarak adlandırma ile ilişkilendirilebilir.

Oyun, Merak ve Keşif Dönemi

Çocukluğu tanımlarken ‘oyun’ ve ‘merak etme/keşfetme’ özelliklerini vurgulayan katılımcılar da olmuştur. Oyunun altını çizen öğretmen adayları, çocukların bu dönemde oyun oynamak için oldukça çok vakitlerinin olduğunu, “çocukluğun kendisinin oyun demek” olduğunu ve oyun oynama hakkının “özgürce ve sınırsızca kullanıldığını” vurgulamışlardır. Oyun ile çok yakın olarak “merak” duygusuna odaklananlar, çocukluğu “merak duygusunun en hat safhada olduğu dönem”, “keşfetme özgürlüğünün olduğu dönem” olarak adlandırmışlardır. Bu iki kategoride de oyunun ve keşfetmenin özgürce yapılabildiği vurgusu dikkat çekicidir.

Özgürlük Dönemi

Bir diğer kategori ise sadece “özgür” olma üzerine odaklanmış yanıtlardan oluşturulmuştur. Katılımcıların açıklamalarından ve örneklerinden görüleceği gibi, çocukların tüm davranışlarında özgür davranma ayrıcalığının olduğu düşüncesi belirgindir. Burada verilen örneklerde olumlu davranışların yanı sıra olumsuz davranışlarda da özgür olma durumunun olduğu vurgusu ilgi çekicidir. Katılımcılar çocukluğu “istediğin gibi davranma özgürlüğünün olduğu”, “insanların ne düşüneceğini umursamayacağı”, “doğru ve yanlış kaygısının olmadığı”, “herkesin yüzüne her şeyi söyleyebildiğin”, “söylediklerinden sorumlu olmadığı”, “annene babana istediğin kadar şımarabildiğin, istediğini yaptırabildiğin” bir dönem olarak nitelendirmişlerdir.

Sorumluluklardan Muafiyet ve Düşük Farkındalık Dönemi

Esasen katılımcıların, olumsuz olarak nitelendirilebilecek bu davranışları yapabilme özgürlüğü olarak adlandırdıkları durum, çocukların yaptıkları davranışın sorumlusu olmadığına dair inanışları ile ilgili gözükmetedir. Çocukluğu “sorumlulukların olmadığı bir dönem” olarak adlandıran katılımcılardan birinin cevabı bu durumu iyi bir şekilde özetliyor:

Çocukluk; gerçekten hiçbir sorumluluğun olmadığı, rahatça, tabii bu özgürlükler sana tanındığında rahat edebildiğin bir dönem. En rahat olduğumuz dönem. En serbest, en özgür olduğumuz dönem. Bence en güzel dönemimiz çocukluk gerçekten, sonrasında her şey çok kötüleşiyor.

Çocukluğun sorumluluklardan muaf bir dönem olduğu düşüncesi ile çocukların çevrelerinde olan bitenleri algılamalarının “tam” olmadığı, farkındalıklarının az olduğu görüşü arasında da oldukça yakın bir ilişki olduğu öne sürülebilir. Öğretmen adaylarının arasında çocukluğu ‘farkındalığın olmadığı, basit’ bir dönem olarak tanımlayanlar, bu görüşlerini çocukların bu dönemde ‘her şeyden habersiz’ olduğunu, çocukların hayatlarında ‘kafalarını yormalarını gerektiren karmaşık şeylerin’ olmadığını söyleyerek desteklemişlerdir. Çocukların etrafındaki olayların farkında olmadıkları fikri üzerine kurulan bu görüş için katılımcılardan birinin verdiği örnek çarpıcıdır; “Birinin ölümü bile seni o kadar etkilemiyor çünkü o farkındalıkta değilsin, ikinci gün o ölen teyzeyi görmesen unutabilecek gibisin, acılar koymuyor sana”. Bir başka katılımcı ise bu farkında olmama durumunun çocukların hissettiklerini algılama düzeylerini de değiştirdiğini ifade etmiştir; “çocukluk; acıyı azalttığımız, mutlulukları kat kat yaşadığımız dönem”.

Hassasiyet ve Korunma Gerektiren Dönem

Çocukluğa dair görüş belirten katılımcıların küçük bir kısmı ise bu dönemin “hassas ve koruma gerektiren” bir süreç olduğuna odaklanmaktadır. Çocukluğun “gerçekten zor bir dönem” olduğunu belirten öğretmen adayları çocukların “kendi seçmediği bir ailenin ortasına düştüğünü” ya da “her türlü aile ortamına ve bağlama denk gelebilecek olduklarını” buna gerekçe olarak göstermişlerdir. Çocukluğun “çok hassas” olduğuna inanan katılımcılar, çocuklar için “çevrenin çok iyi ayarlanması”, “çok üzüntü barındırmaması ve daha çok mutluluk içermesi” gerektiği önerilerinde bulunmaktadır.

Farklı Çocukluklar

Son olarak öğretmen adaylarının çocukluk tanımı yaparken farklı çocukluklara dair vurgu yapma ihtiyacını aktarmakta fayda var. Bu kategoride, öğretmen adayları çocukluğun standart bir tanımı ya da tanımı olmadığını, çocukluğun nasıl adlandırılacağına onun yaşandığı bağlama göre değiştiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre çocukluk, “herkes için farklı gerçekleşen”, “her çocuk için eşit olmayan”, “çocuğun içinde bulunduğu koşullara göre değişiklik gösteren” bir süreçtir. Katılımcılardan birinin başta çocukluğu güzel bir dönem olarak tanımlarken, duraksayıp onun farklılaşabileceğine değinmesi ve buna örnek olarak da küçük bir şehirde geçen kendi çocukluğunu göstermesi kayda değer bir ifade olarak paylaşılmaktadır.

Çocuk olmak bence çok güzel bir şey. Çok genel bir şey olacak ama çocuk dış dünyayı, her şeyi anlasa da içinde anlamlandıramıyor. O yüzden daha çok saf ve her şeyden habersiz, en güzel yılların geçirilmesi gereken bir dönem diye düşünüyorum. Ve herkes için de bu tabii farklı oluyor. En basitinden benim yaşadığım bir çocuklukla, İstanbul’da yaşayan birinin çocukluğu çok farklıdır. Ben anneme her konuda yardımcı olmak zorundayken ya da bizim oralarda kardeş sayımız fazla olduğu için onlarla ilgilenmek zorundayken, tek bir çocuğun yaşadığı çocukluk benimkinden çok daha farklıdır diye düşünüyorum.

Çocukluğa İlişkin Sıfatlar

Öğretmen adaylarından çocukluğa tanımlayacak sıfatları sıralamaları istendiğinde sıklığına göre sırasıyla tatlı ve sevimli, masum ve saf, yaramaz, oyun oynayan, zeki ve küçük sıfatları kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanında çocuğun etkinliğini ve yaratıcılığını vurgulayacak bir sıfat kullanılmamaktadır. Tablo 2’de belirtilen sıfatlar ve ifade edilme sıklıkları yer almaktadır.

Tablo 2.

Sıfatlarla çocuk

Sıfatlarla Çocuk	Kişi
Yerine göre tatlı, tatlı, şirin, sevimli, tatlı, tatlı	6
Masumluk, masumluk, saf, temiz	5
Yaramaz, yaramazlık, yaramaz, yaramaz	4
Oyun, oyun oynanan	3
Zeki, çok akıllı, zeki	3
Minik küçük minik	3
Çevresi üzerinde yaptırımı olan	1
Çok kolay etkileyebilen	1
Afacan	1
Merak	1
Ön yargısız	1
Özü sözü bir denilebilir ya da dürüst	1
Rengarenk	1
Özgürlük	1
Mutluluk	1
Yetişkinliğe hazırlanan	1
El becerisi çok gelişmemiş	1
Israrcı	1
Hevesli	1
Hayalperest	1
Hareketli	1
İnatçı	1
Duygusal	1

Çocuk Yetişkin Farkı

Katılımcıların çocuk ve çocukluğa dair görüşlerini daha derinlemesine inceleyebilmek için çocukluk ve yetişkinlik karşılaştırmasına dair sorular sorulmuş, çocuk ve yetişkin arasında fark görüp görmedikleri ve eğer görüyorlarsa bu farkların neler olduğu soruları yöneltilmiştir. Katılımcılar bu farkları ifade ederken tek yönlü, yetişkin üstünlüğünde bir çocuk imajı çizmemiş; aksine çocukların yetişkinlerden hem daha “iyi” hem de daha “zayıf” olduğunu düşündükleri yönleri birlikte aktarmışlardır.

Çocukların yetişkinlerden farkını tarif ederken daha zayıf oldukları yönleri aktaran öğretmen adayları “gelişimsel ve fiziksel farklara” ve bu farkın yarattığı “bakım ihtiyacına ve bağımlılığa” odaklanmışlardır. Katılımcılara göre çocuklar fiziksel olarak daha küçük olduğu için “temel ihtiyaçlarında bir başkasına bağımlı”, bir katılımcının deyimiyle “yarı bağımlı” bireylerdir. Bu fiziksel zayıflık durumu, katılımcılara göre çocuğu yetişkine kıyasla daha “korunaksız” hale getirmektedir. “Çocuk kendini koruyamayan, korunmaya muhtaç, kolayca istismar edilebilen, aile ilgisine ve yetişkin korumasına muhtaç, bakıma muhtaç bireydir” tanımlamaları bu görüşü örneklendirmektedir.

Çocukların gelişimsel farklılığına odaklanan katılımcılar, bu farkın sebep olduğunu düşündükleri eksiklikleri şöyle açıklamaktadır; “Çocuklar tam gelişimlerini tamamlayamadığı için her şeyi

toz pembe görüyor olabilir”, *“Her şeyden çabuk etkileniyor olabilirler”*. Katılımcıların zayıflık olarak aktardığı bir başka farklılık ise çocuklara uygulanan yetişkin kontrolüdür. Öğretmen adayları bu durumu tarif ederken çocukları *“hiçbir şey yapmasına izin verilmeyen”*, *“hep kontrol altında olan”*, *“ne yapmak istediklerinin sorulmadığı”*, *“oyun, oyuncak, eğitsel oyunlar dışında söz hakkı verilmeyen”* bireyler olarak nitelendirmişlerdir.

Çocukların çocukluktan kaynaklanan özelliklerinin onları belli konularda yetişkinlerden daha iyi, daha önde yaptığını savunan katılımcılar da vardır. Öğretmen adaylarından bazıları çocukların *“daha masum, daha çıkar gütmeyen”* bireyler olduğunu, buna karşın yetişkinlerin *“daha çıkarıcı”* olduğunu öne sürmüşlerdir. Öğretmen adaylarından biri, bu fark sebebiyle çocukların *“çıkarcı gütmeyen bağ kurduğunu”* belirtmiştir. Öğretmen adaylarının bir kısmı ise çocuk ve yetişkin sorumluluklar bağlamında karşılaştırmış, çocukların *“herhangi bir sorumluluğunun olmadığını”*, bu yüzden *“özgür”* olduklarını fakat yetişkinlerin sahip oldukları çok sayıda sorumluluk olduğunu ve bunun onları *“daha hırslı, yoğun ve sinirli”* yaptığını ifade etmişlerdir.

“Öğrenme ve tecrübe” açılarından yapılan karşılaştırmalarda ise farklı fikirler ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcılar yetişkinlerin *“daha deneyimli”* olduğunu ve bu yüzden *“daha bilgili”*, *“daha iyi öğrenen”* olduklarını öne sürmüştür. Bunun aksine bazı öğretmen adayları ise çocukları *“daha zeki”*, *“öğrenme potansiyeli daha yüksek”* bireyler olarak tanımlamış ve onların bu farkının yetişkinler karşısında şu avantajları oluşturduğunu ifade etmişlerdir; *“çocukların beyni daha fazla şey öğrenmeye müsait”*, *“yeniliğe daha açıklar”*, *“yetişkinlerden daha çabuk kavrayabiliyorlar”*, *“çocukluk yılları, bir şeyleri yeniden öğrenme ve karakterin oluşması için önemli yıllar”*. Çocukların bu olumlu farklılığının yetişkinliğe doğru gittikçe azaldığını vurgulayan öğretmen adayları da vardır:

Çocuklar daha eksik değil, daha fazla zekâ ve düşünce açısından. Çocuklar daha yaratıcı, daha geniş düşünebilen, dar görüşlü olmayan bireyler. Büyüdükçe ve dış etkenlere maruz kaldıkça bir şeyler köreliyor.

Bir diğer karşılaştırma konusu ise davranışlar ve onların kısıtlanması ile ilgilidir. Yetişkinlerin hareket ederken daha temkinli olduğunu altını çizen öğretmen adayları, bu konuda bir yetişkin olarak kendi davranışlarından örnek vermiştir; *“Yetişkinler olarak mantıkla hareket ediyoruz. Toplumdaki yargılara göre davranışlarımızı belirliyoruz, kendi sınırlarımızı kendimiz koyuyoruz”*.

Çocukları yetişkinlerden olumlu olarak ayıran bir diğer özellik olarak da onların *“direncilliği ve ısrarcılığı”* verilmiştir. Katılımcılara göre çocuklar *“kolay kolay vazgeçmeyen, ısrarcı olabilen; yeni karşılaştıkları her şeye karşı heves ve heyecan duyan”* bireylerdir. Bunun aksine yetişkinleri *“yeni şeyler denemeye kapalı, ısrarcı olmadıkları için hayatında heves ve heyecanı az olan, birbirine sabrı olmayan”* bireyler olarak tarif etmişlerdir.

Son olarak çocuklara dair atfedilen olumlu özelliklerde *“kendilerini ifade etme”* ve *“ihtiyaçlarını bilme”* becerileri ön plana çıkmaktadır. Katılımcıların bir kısmına göre çocuklar *“kendilerini ifade etmekte özgür”*, *“yanlış ya da ayıp bir şey söylerim korkusu olmayan”*, *“karşısındakine göre hareket etme düşüncesi olmayan”* bireylerdir. Öğretmen adaylarının ifadelerine göre aynı zamanda çocuklar *“ihtiyaçlarının farkında olan, ne istediğini bilen ve istemeyi bilen”* bireyler olarak yetişkinlere kıyasla bu konuda daha öndedirler.

“İdeal Çocuk” Kavramı

Öğretmen adaylarına onların gözünde veya toplum açısından *“ideal çocuk”* kavramının var olup olmadığı sorulduğunda hemen hemen hepsi, toplumda var olan bir ideal çocuk algısından söz etmişlerdir. Toplumun sahip olduğu ve dayattığı ideal çocuğun *“söz dinleyen, uslu, içinde bulunduğu*

ortamın gereklerine göre hareket etmesi gereken, yaramazlık yapmayan, ondan beklenenleri yerine getiren bir çocuk” olduğunu ifade etmişlerdir.

‘Çocuk ailenin yansımasıdır’ düşüncesinden de hareketle, uslu, yaramazlık yapmayan, evde bile koşturmayan, misafirlikte sessizce oturduğu için övgü alan, sessiz olan, yetişkinlerin dünyasına çok karışmayan, onların ortamındayken bile kendini belli etmeyen bir varlık olmasından mutlu oluyorlar.

Toplumun gözünde “çocuk otursun, çocuk sussun, çok yaramazlık yapmasın, çocuk bir şeyi karıştırmamasın” düşüncesi var. Çocuk öğrenmeye çalışmasın. “Anne bu ne” demesin, sorgulamasın, soruşturmasın. Yani toplum için ideal çocuk; kös kös oturan ya da kendi başına oyun kurmasını becerebilen, annesinden babasından oyun oynamak için zaman dilenmeyen bir çocuktur bence.

Hiç ağlamayan, her istediği yapılan, yemek yediğimiz zaman yemek yiyen, uyu dediğiniz zaman uyuyan, bunlara uyan uslu bir çocuk kavramı hâkim diyebilirim.

Diğer taraftan kendi gözlerinden “ideal çocuk” tanımlamasının varlığı sorulduğunda bir kısmı toplumun dayattığı “ideal çocuk” tanımını kabul etmediklerini belirtirken, toplumun tanımının aksine soru soran, merak eden, hareket eden, özgür olabilen çocuğu kendi gözlerinde “ideal çocuk” olarak tanımladıklarını ifade etmektedirler.

Bence başkaları tarafından bastırılmamaktır ideal çocuk olmak. Çocuk özgür bırakılmalı, kıyaslama yapılmamalı. Çocuk yaramazsa bu, tabii ki de düzeltilebilir. Her çocuktan aynı davranışlar beklenmemeli, aileler ve toplumlar böyle dayatmalarda bulunmamalı.

Kendi gözümde ideal çocuk; soru soran çocuk, merak eden çocuk. İdeal çocuğu bir kalıba sığdıramıyorum. Çocuk bir davranışı yapmak istediği için yapıyordur. Çocuk keşfetmeye açıktır. Keşfetmek için hareket eder. Çocuğun davranışlarını ve sebeplerini anlamaya çalışmak lazım, varsayımda bulunup kızmak yerine.

İdeal çocuk ailenin bakış açısına göre yetiştirilmemeli. Bence ideal çocuk kendi isteklerinin peşinden koşabilen, düşündüklerini söyleyebilen, bir şeyler talep etmekten çekinmeyen çocuktur.

Öğretmen adaylarının birkaçı da “ideal çocuk” tanımlamasını kabul etmediklerini ifade ederek, çocuğun ve çocukluğun ideal bir formu olmadığını belirtmişlerdir.

İdeal çocuk algısının olmaması gerekir. Çocuğu neden bir standarda sığdırmalıyız? Neden omuzlarına fazladan bir yük koymalıyız? Zaten çocuk olmak onları yeterince zorlamıyormuş gibi... Çocuklar bizim ülkemizde bir an önce yetişkin olmak istiyorlar. Çünkü sürekli bir baskı var, sürekli bir otorite var üzerlerinde. Onu yapma, bunu bırak, şunu koy yerine gibi... Aslında o çocukluk ve araştırma sürecini, o öğrenme aşamalarını yeterince istediği gibi yaşayamıyorlar.

İdeal tanımı komik bence. İdeal boy, kilo, ideal eş, bunlara hadi bir yere kadar katlanalım. Ama ‘ideal çocuk’ deyince sen çocuğu belli kalıplar içine sokuyorsun. Senin istediğin, aslında senin kafandaki çocuk oluyor o. Ama hiçbir çocuk senin kafandaki çocuk olamaz. Biz de ideal insanlar olabilir miyiz? Kime göre, neye göre ideal olacağız? O yüzden ideal çocuk yoktur bence ve olmamalıdır da. Her çocuk ayrı bir bireydir kendi içinde. Farklı farklı çocukluklar yaşarlar.

Diğer taraftan öğretmen adaylarından bazıları, kendilerinin de toplumun sahip olduğu “ideal çocuk” tanımını bir zamanlar benimsemiş olduklarını ancak okulöncesi öğretmenliği bölümünde okumaya başladıktan ve kendi çocukluk anılarını gözden geçirdikten sonra bu düşüncelerinde değişimin meydana geldiğini ifade etmektedirler. Bir öğretmen adayı kısa bir zaman önce uslu, söz dinleyen, annesinin sözünden çıkmayan çocuğu ideal çocuk olarak değerlendirdiğini ancak bu düşüncesinin değişmeye başladığını ve bu değişim için “kendini kırmaya çalıştığını” ifade etmiştir. Toplumun “ideal çocuk” algısını unutamadığı bir çocukluk anısıyla ilişkilendirerek sorgulamaya başladığını söylemiştir.

Kendi düşüncelerimi sorgulayınca, toplumdan gelenleri barındırıyorum gibi geliyor. ‘Çocuğun çok ağlaması, şımarık olması olarak tanımlanabilir mi?’ gibi şeyleri öğrenme aşamasındayım. Bu eksikliği görüyorum kendimde. Bana göre ideal çocuk ilk etapta mutlu ve özgür olan çocuktur.

Bir gün oyuncaklarımın hepsini yere koymuştum. Aslında oynuyordum. Grup grup komşuculuk oynatıyordum onlara. Orada kapılar vs. ile birlikte bana göre bir düzen vardı. Annem “bunları bir saat içinde, akşama kadar, yemeğe kadar topla” demişti ben de toplamadım. Oynuyorum, gidiyorum, tuvalete gidiyorum, bir şeyler yapıyorum, yemek yiyorum. Bir daha gelip o düzeni aynı şekilde bulmak istiyorum. Oynamaya devam ediyorum, o düzen bozulsun istemiyorum. Oyunum bitmedi, sonra annem onları alıp camdan aşağı attı. Herhalde çok sinirlendi, bilmiyorum. Sonra “gidip onları topla” dedi. Ben de “toplamayacağım” dedim. Herhalde ilk inatlaşmamızı o zaman yaşamıştık. Sonra elime bir poşet verip toplatmıştı. Çok kötü hissettim çünkü komşularımız balkonda bana bakıyordu, çok utanmıştım. Annem attı diyememiştim, “düştüler” dedim, ama on tane oyuncak da düşemez... Oldukça utanmıştım o zaman, üzdü beni. Şimdi, çocuğun her şeyi yapabileceğini düşünüyorum. Bize düzensiz gelen şeylerin ona düzenli gelebildiğini düşünüyorum. Çocuğun oyunu, çocuğun kuralları geçerli ama biz o kuralları yıkıp çocuğun kendi kurallarımıza uymasını istiyoruz. Hâlbuki ‘bunlar bizim kurallarımız’ diye nitelendirdiğimiz şeyler de yine bize dayatılan ve düzen budur denildiği için bizim kafamızda oluşan kurallardır diye düşünüyorum.

Eselden, ağlamayan, kendi başına oynayan çocuğu iyi olarak düşünürdüm. Şu an böyle bir çocuğa üzüldürüm. Çocuğun ağlamaması, uslu durması bir baskı sonucu oluyor. Ben bu nedenle utangacım. Çocukların o kadar farklı özellikleri var ki bir ideale oturtamıyorum.

Çocukluğa İlişkin Görüşlerin Kaynakları

Öğretmen adaylarına çocukluğa ilişkin görüşlerinin kaynakları, diğer bir deyişle görüşlerinde nelerden ve kimlerden etkilendikleri sorulduğunda bu görüşlerinin annelerinden (3 kişi), ailelerinden (4 kişi), çevrelerindeki çocuklardan (kardeşleri, kuzenleri, kuzenlerinin çocukları, diğer çocuklar vb.) (5 kişi), toplumdan (1 kişi) ve kendi çocukluklarından (2 kişi) kaynakladığını ifade etmişlerdir.

Benim düşüncelerimdi ama Erva ile yaşamaya başladıktan sonra değişti. Onun ve arkadaşlarının iletişimlerini, ilişkilerini gözlemledikten sonra değişti. Çocukların oyunlarını gözleme fırsatı edinince, değişti. Çocukların daha önceleri beni şaşırtan davranışlarının aslında olağan olduğunu, çocukların zekâ, espri ve karar verme konularında yeterli olduğunu anladım.

Çocukların bana karşı davranışları, gülcükleri, çocuklarla kurduğum iletişim, onların bana olan sevgisi, ilgileri, güler yüzleri etkiledi.

Anne babamın bana karşı tutumu ve benim yaşadığım çocukluk, kuzenlerimle ve çevremdeki ailelerin çocuklarıyla kıyaslamaların sonucu elde ettiğim veriler...

Aslında her şey etkiliyor, bakış açımı çocuğun kendisi etkiliyor.

Yaşadığımız toplum, sonra çocuklar etkiliyor. İki kardeşim etkiliyor. Çocukları da çok severim, içli dışlıyım her zaman onlarla. Onlardan gördüğüm kadarıyla şekillendi kafamda ve daha da geniş çevrelere yayıldıkça, duydukça farklı çocukluklar görüyor insan.

Bunun yanında katılımcılar henüz birinci sınıf öğrencileri olmalarına rağmen bir kısmı almış ve almakta oldukları dersler neticesinde de görüşlerinin şekillendiğini hatta değiştiğini ifade etmektedir.

Okulda aldığım derslerden çok etkilendim. Şu an bir aydınlanma yaşıyorum. En yakın arkadaşım şu an son sınıf öğrencisi. Doğal olarak dersler konusunda benden önden gidiyor. O bazen fikirlerini söylüyor bana. O an bir şey paylaşıyor. Akşam arıyor, bugün hoca şunları dedi, çok etkilendim, sen de bil istedim diyor.

Ailemden kaynaklanıyor herhalde. Kendi bireysel özelliklerim, bu okula başladıktan sonra çok değişti. Normal çocuk tanımlamasının üzerine sınıfta konuştuk, normal çocuk olur mu, kime göre neye göre diye. Çocuğun büyümesi, gelişimini öğrendikçe ne kadar muhteşem bir varlık olduğunu fark ettim, bakış açım değişti, iletişim kurma şeklim çok değişti. Çocuk görünce sevesim, onlara ulaşım geliyor.

Bölüme başladığımdan beri düşüncelerimde çok değişiklik görüyorum. Aşırı kuralcı ve tahammülsüz bir insanım ama değişiyorum, Tolerans tanımaya başlıyorum. Duruyorum, düşünüyorum, onun ihtiyacının bu olduğunu biliyorum. Bu değişimi artık kendimde görüyorum en azından. Bu mutlu ediyor beni.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının çocukluklarına dair anlatımları incelendiğinde, kendi çocukluklarını anlatırken; kendi hayatının kurallarını belirlemede ve davranışlarında etkin, kendi dünyalarını ve kendi kültürlerini oluşturabilen, yetişkinlerin hayatları konusunda farkındalıkları yüksek, yetişkinlerin hayatından etkilenirken aynı zamanda onların hayatını etkileyen ve yön veren, hayatının ve davranışlarının faili/aktörü (agent) olabilen bir çocuktan bahsettikleri dikkati çekmektedir. Öğretmen adaylarının kendi çocukluklarını anlatırken bir zamanlar sahip oldukları çocuk bakış açısından çocuğa yaklaştıkları dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarının kendi çocukluk anılarından çocuk tasvirlerinde; çocuğu etkin, aktif, yapıcı, yön verici, öznel ve bireyselliği ön planda bir bakış açısında pozisyonlandıkları görülmektedir.

Bu açılardan bakıldığında öğretmen adaylarının kendi çocukluklarına ilişkin anlatımlarındaki çocuk, yeni çocuk sosyolojisinin de temel kabulünde yer alan toplumun etkin ve yaratıcı sosyal ortakları olarak, kendi benzersiz çocukluk kültürünü oluşturan ve eş zamanlı olarak yetişkinlerin dünyasının da oluşumuna katkıda bulunan çocuk (Corsaro, 1997) anlayışıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde çocukluk anılarıyla anlatmakta oldukları çocuk, Dahlberg, Moss ve Pence (2007)'in bilginin, kimliğin ve kültürün eş-inşacıları olarak nitelendirmekte olduğu, yetişkinlerin ve ebeveynlerin hem bir parçası olan hem de onlardan ayrı olma niteliğini birlikte taşıyan çocuk algısıyla ilişkilendirilebilir. Buna göre çocuğun yararı için olanlar her zaman yetişkinlerin ve ebeveynlerin yararıyla uyum göstermeyebilir, çocuğun toplumda var olma ve kendini/bireyselliğini ortaya koyma biçimi; kimliği, istekleri ve arzuları doğrultusunda şekillenerek yetişkinlerden farklı olabilir. Çocuk ailesinden bağımsız olarak da kendi başına toplumda öznel bir konuma sahiptir. Bu doğrultuda çocuk, kendi var olma biçimleriyle yetişkinler gibi içinde bulunduğu toplum ve toplulukla bütünleşerek kültürün eş-inşacıları olarak addedilebilir.

Diğer taraftan öğretmen adaylarının çocuğa ve çocukluğa ilişkin tanımlamaları incelendiğinde kendi çocukluklarına dair anlatımlarının aksine, çocuğu yetişkin gözüyle değerlendirmekte oldukları; gelişmemiş, yetersiz, yetişkin dünyasının dışında yer alan, yönlendirilmeye, yol gösterilmeye ve şekillendirmeye ihtiyaç duyan pasif ve edilgen bir çocuktan bahsettikleri görülmektedir. Bunun yanında çocuğa ve çocukluğa dair en çok karşılaşılan ifadeler masumiyet, saflık ve temizlik olmuştur. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının sahip olduğu çocuk algısı Wall (2010)'un toplumlarda ve tarihte hâkim olduğunu ileri sürdüğü üç temel bakış açısının bir karışımı niteliğindedir: Tepeden alta, gelişimsel yaklaşım ve alttan tepeye. Öğretmen adaylarının kendi çocukluk anılarından çocuğu etkin, aktif, yapıcı, yön verici, öznel ve bireysel bir konumda pozisyonlandırırken, genel olarak çocuğa ve çocukluğa ilişkin algılarındaki çocuğu ise yetersiz, gelişmemiş, şekillendirilmesi gereken, pasif ve edilgen bir konumda betimlemeleri şaşırtıcı ve çelişen bir sonuçtur.

Alanyazında bu konuda sınırlı sayıda çalışma olmakla birlikte, bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik gösteren çalışmalar mevcuttur. Avcı ve arkadaşları (2014) öğretmen adaylarının çocuğu olgun düşünemeyen ve toplumsal rollerini bilmeyen bireyler olarak tarif ettikleri, önemli bir kısmının çocukların korunması ve bakılması gerektiğini düşündüğünü ve diğer katılımcıların da çocukları "ebeveynlerinden daha küçük yetişkinler" olarak tarif ettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca çocukluk

döneminin öğretmen adayları tarafından “oyun oynanan”, “özgür”, “sorumluluklardan azade” bir dönem olarak tanımlandığını ifade etmişlerdir.

Yine benzer bir şekilde, okulöncesi öğretmen adayları ile yapılan bir başka çalışma, öğretmen adaylarının çocuk kavramına dair algılarını; yönlendirilebilir ve işlenebilir olma, muhtaç olma, eğitimden etkilenebilir olma, doğal ve mutluluk kaynağı olma, toplumun geleceği olma, duyarlı olma, deneyimsiz olma, bireysel farklara sahip olma, bilinmez olma, meraklı olma, olumsuz duygular uyandırma olarak sıralanmıştır (Akgün, 2016). Çalışmada öğretmen adaylarının çocuklara dair geleneksel düşünceleri olduğuna yer verilmiş ve çocukların okullara birer “hammadde” olarak geldiklerinin, şekillendirme görevinin öğretmenlerde olduğunun düşünüldüğü ifade edilmiştir. Son olarak bu çalışmaya katılan birinci sınıf ve dördüncü sınıf okulöncesi öğretmeni adayları arasında çocuk algısı bakımından anlamlı bir farklılık görülmediği ifade edilmektedir

Öğretmen adaylarının çocuk ve yetişkin arasındaki farklılıklarına ve “ideal çocuk” kavramının varlığına ilişkin sorulara verdikleri cevaplar dikkat çekicidir. Çocuk ve çocukluğa dair tanımları sorulduğunda daha hazır ve kalıp düşünceler sunan öğretmen adaylarının çocuk ve yetişkin arasındaki farklılıklar ve toplumda var olan çocuk algısı sorulduğunda eleştirel düşünmeye başladıkları ve kendi düşünceleri dâhil olmak üzere bu konuda var olduğunu düşündükleri yargı ve kabulleri sorguladıkları görülmektedir. Bu sorgulamalarda daha önceki cevaplarında değinmedikleri çocuğun mağduriyetini, sınırlandırılmışlığı ve engellenmişliğini ortaya koymaktadırlar. Toplumda hâkim olan uslu, söz dinleyen, yetişkinlerin hayatına karışmayan bir “ideal çocuk” algısından söz etmektedirler. Her ne kadar bazı öğretmen adayları kendi kafalarındaki ideal çocuk tanımlarında toplumdaki esinlenmeler ve etkilenmeler olduğunu ileri sürmüş olsa da toplum tarafından idealize edilen çocuğun, öğretmen adaylarının gözünden tepeden alta bakış açısındaki (Wall, 2010) pasif ve edilgen çocuk konumunda olduğu görülmektedir.

Öneriler ve Sınırlılıklar

Daha önce bahsedildiği üzere öğretmenlerin kendi çocukluklarına dair anıları ve duyguları çocuklarla olan iletişimlerinde ve karar verme süreçlerinde önemli bir role sahiptir (Penn, 2014). Nitekim bu çalışmanın bulguları da bunu destekler niteliktedir. Bulguların işaret ettiği önemli bir nokta, öğretmen adaylarının eğitimleri süresince kendi çocuklukları ile temas etmedikleri sürece toplumun çocuk algısı üzerine dayattığı belirli inanışlar ve düşünceleri taşımaya devam edebilecekleridir. Bu doğrultuda okulöncesi öğretmen adaylarının çocukluk hakkında düşünmesinin, sorgulamalarda bulunmasının, kendi çocukluk anılarına uzanarak şu anki çocuk ve çocukluk algıları üzerinde öz-değerlendirmelerde bulunmalarının, öğretmen eğitiminin önemli ve dönüştürücü bir parçası olacağı söylenebilir.

Öğretmen eğitimi boyunca öğretmen adaylarının çocuk ve çocukluğa ilişkin algılarının de yapı söküm perspektifi doğrultusunda (*deconstruction*) (Derrida, 1981) gözden geçirilmesi gerekir. Bu açıdan bakıldığında algıları, inanışları (ve nihayetinde oluşturdukları uygulamaları) sorgulamaz ve arkasına saklanmış tarihsel olguları ve önyargıları açığa çıkarmaya çalışmazsak kısıtlayıcı ve dar bir bakış açısının dışına çıkmamız söz konusu olmayacaktır (Foucault, 1980). Çocuğun ve çocukluğun daha iyi anlaşılabilmesi ve hali hazırda var olan toplumun çocukları da içeren bir topluma dönüştürülmesi için bu önemlidir. Dolayısıyla eğitim sisteminin ve özellikle öğretmen eğitiminin çocuk ve çocukluğu çeşitli boyutlarda sorgulama gözünden yeniden düşünülmesi ve tasarlanması önemli bir adım olacaktır.

Okulöncesi öğretmenliği programlarında gelişim psikolojisi ve çocuk gelişimi perspektiflerinin egemen olduğu bir bakış açısının varlığından söz edilebilir. Bu doğrultuda öğretmen adayları, toplumda da yaygın olarak kabul gören olgunlaşmamış, yetişkin olma yolunda ilerleyen bir potansiyel

olarak çocuk tanımını yaygınlıkla ifade etmektedirler. Ancak yeni çocuk sosyolojisinin de önermekte olduğu etkin, içinde bulunduğu toplumun ve kültürün oluşumunda etki ve söz sahibi bir çocuk algısının oluşması ve yerleşmesi için çocuk ve çocukluğa disiplinler arası bir bakış açısıyla bakabilmek ve bu bakış açısını öğretmen eğitim programlarına yansıtılabilmek önemlidir.

Son olarak, okulöncesi eğitim çalışmalarında da çocuğu konu edinen tüm çalışmalarda olması gerektiği gibi çocukların kendi deneyimlerine, kendi seslerine yer vermek hatta yeni çocuk sosyolojisinin savunduğu gibi çocukları eş araştırmacı olarak araştırmalara dahil etmek gerekmektedir. Bu çocuğun toplumdaki aktörlüğünün görünür kılınmasını sağlayacağı gibi toplumda var olan “ideal çocuk” algısını sarsarak, çocuğun etkin bir eş inşacı olarak algılanmasına yardımcı olacaktır.

Çalışmanın temel sınırlılıkları benzer konularda yapılacak araştırmalar için belirtilmelidir. Nitel yaklaşım çerçevesinde az sayıda katılımcı ile gerçekleştirildiği için, çalışma bulgularının diğer okulöncesi öğretmen adaylarına genellenebilirliği/temsiliyeti yoktur. Çalışma, ulaşılan katılımcı grubu özelinde fenomenolojik bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Bu da bulguların sadece katılımcı grubu özelinde, herhangi bir gruba genelleme yapılmadan yordanması gerektiğine işaret etmektedir. Nitel çalışmalarda genelleme prensibi aranmaksızın, durumun mümkün olan en detaylı şekliyle ve zengin söylemler aracılığıyla anlaşılmasına vurgu yapılmaktadır (Denzin ve Lincoln, 1994). Bu doğrultuda, Stake ve Trumbull (1982) nitel çalışmalar için “doğal genelleme” kavramını öne sürmektedir. Bu kavrama göre insana ilişkin deneyimlerin ve söylemlerin okuyuculara aktarılması neticesinde okuyucular kendileriyle bağdaştırabilecekleri veya kendi deneyimlerine göre anlamlı veya inandırıcı bulabilecekleri bir “doğal genelleme” gerçekleştirirler. Çalışmanın okulöncesi öğretmen adayları veya okulöncesi öğretmen eğitimcileri için “doğal genelleme” oluşturma potansiyelinin yüksek olduğu söylenebileceken, benzer hedef kitleye mutlak bir temsiliyetinin olduğundan söz edilemez. Bir diğer sınırlılık ise görüşmelerin sadece bir oturumda gerçekleştirilmiş olmasıdır. Her ne kadar yarı yapılandırılmış görüşme protokolündeki yönlendirici sorular 1 ila 1 buçuk saat aralığında katılımcılar nezdinde detaylı bir şekilde cevaplanmış olsa da aynı katılımcı ile birden fazla oturumda gerçekleştirilebilecek görüşmelerin daha derin ve detaylı söylemlere ulaşması muhtemeldir.

Bu çalışma okulöncesi öğretmenliği eğitimi alanına, okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk ve çocukluk algılarının neler olduğunu ve nasıl oluştuğunu anlama konusunda katkıda bulunmaktadır. Bu konuda alan yazında var olan farklı teorik bakış açılarını sunma ve onlar ile öğretmen adaylarının inanışları arasındaki bağı göstermesi açısından önemlidir. Çalışmanın sınırlılıklarında da belirtildiği gibi bu araştırma kısıtlı sayıda öğretmen adayıyla ve tek oturumda gerçekleştirilmiştir. Farklı yüksek öğretim kurumlarında ve farklı öğretmenlik programlarında eğitim gören katılımcılarla gerçekleştirilecek benzer çalışmalar öğretmen adaylarının çocuk ve çocukluk algısını anlama konusunda aydınlatıcı olacaktır. Bu çalışmada yalnızca okulöncesi öğretmenliği programı birinci sınıfında eğitim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Aynı katılımcıların dördüncü sınıfta benzer sorulara verdikleri cevapların incelenmesi bir karşılaştırma imkânı doğurabilir ve dört yıllık lisans programında edindikleri bilgi ve tecrübelerin onlar üzerinde oluşturduğu dönüşümü gözlemlene fırsatı sunabilir.

Kaynaklar / References

- Akgün E. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının “çocuk” ve “okulöncesi öğretmeni” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1652-1672.
- Akturan, U., & Esen, A. (2008). Fenomenoloji. T. Baş ve U. Akturan (Editörler), *Nitel araştırma yöntemler* kitabında (sayfa 83-98). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Alsop, J. (2005). *Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Yayınları.
- Aries, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. NY: Random House Yayınları.
- Avcı, N., Kara, C., Ayhan, S., Güngör, N., & Kayacık, K. (2014). Investigation of prospective teachers' understanding of childhood. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 246-252.
- Bramald, R., Hardman, F., & Leat, D. (1995). Initial teacher trainees and their views of teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 25-31.
- Briggs, C. L. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge Üniversitesi Yayınları.
- Brown, S. J., & Edwards, E. P. (1972). *History and theory of early childhood education*. Worthington, Ohio: Charles A. Jones Yayın Şirketi.
- Bruyn, S. R. (1966). *The human perspective in sociology*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Image of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., Mosley, J., & Fleege, P. O. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 255-276.
- Chong, S., Low, E. L., & Goh, K. C. (2011). Emerging professional identity of pre-service teachers. *Australian Journal of Education*, 36(8), 50-64.
- Clark, C. M. (1988). Teachers as designers in self-directed professional development. A. Hargreaves & M. G. Fullan (Editörler), *Understanding teacher development* kitabında (sayfa 75-84). New York, NY: Teachers College Yayınları.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. M. C. Wittrock (Editör), *Handbook of research on teaching* kitabında (sayfa 255-296). New York, NY: Macmillan.
- Corsaro, W. (1997). *Sociology of childhood*. Kaliforniya: Thousand Oaks Pine Forge Yayınları.
- Corsaro, W. (2005). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Creswell, J. W. (1998; 2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, Kaliforniya: Sage Yayınları.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. New York: Routledge.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oas, CA: Sage.
- Derrida, J. (1981). *Dissemination*. Chicago: Chicago Üniversitesi Yayınevi.
- Erdiller-Akın, Z. B. (2013). Examining the beliefs of Turkish preservice early childhood teachers regarding early childhood curriculum. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3), 302-318.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.

- Follari, L. M. (2011). *Foundations and best practices in early childhood education: History, Theories and approaches to learning*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings*. New York: Pantheon.
- Froebel, F. (1826). *Education of man*. Mineola, NY: Dover Publications Inc.
- Frijhoff, W. (2012). Historian's discovery of childhood. *Paedagogica Historica*, 48(1), 11-29.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Şikago: Aldine Yayınları.
- Hanawalt, B. (1993). *Growing up in medieval London*. New York: Oxford Üniversitesi Yayınları.
- Harcourt, D. (2011). An encounter with children: Seeking meaning and understanding about childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 331-343.
- Isenberg, J. P. (1990). Teachers' thinking and beliefs and classroom practice. *Childhood Education*, 66, 322-327.
- James, A., & James, A. L. (2004). *Constructing childhood: Theory, policy and social practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Kaliforniya: Sage.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtler, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. USA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study application in education*. San Francisco: JosseyBass.
- Montessori, M. (1909). *The Montessori method*. NY: Frederick A. Stokes Şirketi.
- Onur, B. (2007). *Çocuk tarih ve toplum*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Penn, H. (2014). *Understanding early childhood education: Issues and controversies*. London, UK: McGraw-Hill Education.
- Pollock, L. A. (1983). *Forgotten children parent-child relations from 1500 to 1900*. Cambridge: Cambridge Üniversitesi Yayınları.
- Postman, N. (1994). *The disappearance of childhood*. New York: Vintage Books.
- Prout, A., & James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. A. James & A. Prout (Editörler), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* kitabında (sayfa 7-33). London: Routledge.
- Honig, M. S. (2009). How is childh contiututed in childhood studies? Qvortrup, J., Corsaro, W. & Honig, M.S. (Editörler), *The Palgrave handbook of childhood studies* kitabında (sayfa 62-77). London: Palgrave Macmillan.
- Rennie, D. L. (2006). The grounded theory method: Application of a varient of its procedure of constant coparative analysis to psychotherapy research. C. T. Fischer (Editör), *Qualitative research methods for psychologists: An introduction through empirical studies* kitabında (sayfa 59-78). San Diego: Academic Yayıncılık.
- Sampson, H. (2004). Navigating the waves: The usefulness of a pilot in qualitative research. *Qualitative Research*, 4, 383-402.
- Salisbury-Glennon, J. D., & Stevens, R. J. (1999). Addressing preservice teachers' conceptions of motivation. *Teaching and Teacher Education*, 15(7), 741-752.

- Spodek, B. (1988). Implicit theories of early childhood education teachers: Foundations for professional behavior. B. Spodek, O. N. Saracho, & D. L. Peters (Editörler), *Professionalism and the early childhood practitioner* kitabında (sayfa 161-172). New York, NY: Teachers College Yayınları.
- Stake, R. E., & Trumbull, D. J. (1982). Naturalistic generalization. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7, 3-12.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2. Edisyon). Thousand Oaks: Sage.
- Titchen, A., & Hobson, D. (2005). Phenomenology. B. Somekh & C. Lewin (Editörler), *Research methods in the social sciences* kitabında (sayfa 121-130). New Delhi: Sage.
- Toran, M. (2012). Çocukluğun ve erken çocukluk eğitiminin tarihi ve kuramsal temelleri. A. Avcı & M. Toran (Editörler), *Okul öncesi eğitime giriş* kitabında (sayfa 1-19). Ankara: Eğiten Kitap.
- Wright, H. (2015). *The child in society*. London, UK: Sage.
- Wall, J. (2010). *Ethics in light of childhood*. Vaşington, DC: Georgetown Üniversitesi Yayınları.
- Wubbles, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8(2), 137-149.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K., (2003). *Case study research: Design and method* (3rd Ed.). Thousand Oaks, Kaliforniya: Sage.
- Yonemura, M. (1986). *A teacher at work: Professional development and the early childhood educator*. New York, NY: Teacher College Yayınları.

Yazarlar

Dr. Zeynep Berna Erdiller-Yatmaz, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı ve Erken Çocukluk Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğretim üyesidir. Çalışma alanları: Öğretmenlerin inanç ve uygulamaları; öğretmenlik mesleki gelişimi; çocukluk tarihi ve çalışması; çocuk hakları; erken çocukluk eğitiminde öğretim programları.

Dr. Ersoy Erdemir, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı ve Erken Çocukluk Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğretim üyesidir. Çalışma alanları: Dezavantajlı çocuklar için erken müdahale; mülteci, göçmen ve azınlık çocukların eğitimi ve gelişimi; erken çocukluk eğitiminde çift dillilik; erken çocukluk döneminde aile destek programları; çocuk algısı.

Fetiye Erbil, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğrenme Bilimleri Doktora Programı'nda doktora öğrencisi ve Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğretim görevlisidir. Çalışma Alanları: Okulöncesi çocuk katılımı; çocuk hakları; çocuk algısı; çocuklarla araştırma yöntemleri.

İletişim

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep-Berna Erdiller Yatmaz
Boğaziçi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Öğretmenliği Programı
Bebek/İstanbul
e-mail: zeynep.erdiller@boun.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Ersoy Erdemir
Boğaziçi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Öğretmenliği Programı
Bebek/İstanbul
e-mail: ersoy.erdemir@boun.edu.tr

Fetiye Erbil
Boğaziçi Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Öğrenme Bilimleri Doktora Programı
Bebek/İstanbul
e-mail: fetiye.erbil@boun.edu.tr

Summary

Purpose and Significance: The origins of teacher education in early childhood education dates back to Froebel (1826), who advocated that education must start at birth, pioneered the development of a systematic approach in the education of teachers who work with young children, in addition to developing an education program and education methodology for young children. Similarly, Maria Montessori (1909) also stressed that teachers who work with young children must go through a training process, and they need education within a wide range from approaching the child to the materials to be used and experiences to be presented. Therefore, how the teacher perceives the child, how then accordingly s/he communicates with the child, and what s/he expects of him/her bear significant importance. How the teacher defines the child not only directly relates to how s/he establishes the setting and experiences that support learning of the child, but also determines how the child identifies him/her as the teacher in the learning process. Early childhood education teachers' image of the child and their definitions of childhood have great importance in terms of their interaction with the child, and their in-class practices and assessments. Therefore, how preschool teacher candidates define the child and childhood needs to be examined. For centuries, the definition and duration of childhood, how children should be and what can be expected of them, as well as how we experience them as adults have been the focal point of many studies. Regardless of the time, context and culture children have always been depicted as immature, irrational, innocent and developing human being with great potential. However, with Aries' work (1962), "Centuries of Childhood", the foundation for the debates on the concept of socially constructed childhood was initiated. Later on it was argued that childhood has always been able to find a way to express itself, and children have been active and visible individuals who created their own peer cultures by participating and contributing to the traditions and celebrations of society since the 14th century (Corsaro, 1997). Lately, in increasing number of studies, children have been depicted as influential and creative social partners of society and as individuals that contribute to the formation of the world of adults while simultaneously creating their own unique childhood culture. The purpose of this study is to understand first-year preschool education students' experiences and opinions regarding child and childhood and evaluate their beliefs and their 'image of child' from a historical perspective. The study first presents the literature about the role of the participants' beliefs and opinions in identifying the teacher they are today, or will be in the future. Then the image of the child and childhood in societies will be addressed from a historical perspective, and finally the beliefs and opinions of preschool education teacher candidates about the image of the child are discussed in terms of its importance to early childhood education.

Methods: This study was conducted through the qualitative research method "phenomenology". Phenomenological approach is chosen as it describes the meaning of the lived experience for individuals about a concept or a phenomenon (Creswell, 1998). Phenomenology serves as the rationale behind efforts to understand individuals by entering into their field of perception in order to see life as these individuals see it (Bruyn, 1966). The study aimed to understand the lived experiences of the participants as children and describe their perceptions regarding children and childhood. 16 preschool teacher candidates who were in their first year of an Early Childhood Teacher Education Program at a state university in Turkey participated in the study. Participants were all female coming from various parts of Anatolia region with the average age of 18. Semi-structured in-depth interviews were conducted. Some sample questions included "How would you describe your own childhood?", "How would you describe your family routines and rituals?", "Who is a child?", "How do you define the child?", "What is childhood?", "What kind of a process is childhood?", "Are there differences that set a child different from an adult; if yes, what are they?", "Who is the ideal child from your and society's viewpoint?" Questions aimed to understand teachers' own childhood experiences, image of the child

and childhood. Interviews were transcribed and analyzed using emergent, axial and open coding (Strauss & Corbin, 1998) to identify the dominant themes and patterns across the dataset. Results are categorized based on recurrent patterns in the dataset.

Results: Findings are presented, interpreted and discussed in light of the relevant literature under 5 sections: (1) participants' statements about their own childhood, (2) their definitions of child and childhood, (3) the adjectives they associate with childhood, (4) the presence of unique and different qualities of childhood and adulthood so as to deeply understand their image of the child, and (5) whether the participants perceive the concept of ideal child exists in their opinions and social perspectives. All of the participants speak of at least 15 years ago when they talk about their own childhood. Some of them describe the child mostly drawing on their personal memories and emotions that accompany these memories. Some of the teacher candidates described the child through statements and generalizations dominated by an adult perspective based on their own childhood experiences and significant memories. A group of teacher candidates mentioned both perspectives in their statements. When they were asked about their definitions of the child, five themes came forward. By using John Wall's (2010) classification as to the image of the child in the historical and social contexts that can be different from one another and be present in the same individual at the same time, five categories were identified. These can be listed as the following respectively; the image of the child based on the purity and innocence of human nature (bottom-up), the image of the child based on immaturity and inadequacy, the inactive and passive image of the child (top-down), image of the child based on the weaknesses and shortcomings of human nature (top-down), and finally image of the child based on creativity and activity (Childist). The themes that emerged out of participants' definition of childhood include a beautiful and miraculous period, period of purity and innocence, period of play, curiosity and discovery, period of freedom, period that requires sensitivity and protection. When asked if the concept of "ideal child" existed in their estimation or that of society, almost all of the teacher candidates spoke of an image of ideal child that exists in society. They said that the ideal child that society assumes and imposes is an obedient and well-behaved child who must behave according to the requirements of the environment it is in, does not misbehave and fulfills what is expected of it. When asked about the existence of the "ideal child" concept in their own estimation, some stated that they did not accept the description of "ideal child" imposed by the society and that the "ideal child" in their eyes is the one who, contrary to the description of society, asks questions, wonders, moves and acts freely. A few of the participants stated that they did not accept the concept of "ideal child," and that the child and childhood do not have an ideal form. Some of the participants stated that they also once adopted the same concept of "ideal child" as society, but after starting the preschool education program and reviewing their own childhood memories, their opinions on the subject changed.

Discussion and Conclusion: The child described by participants based on their own childhoods corresponds to the concept of child that appears in the basic assumptions of the new sociology of childhood as an influential and creative stakeholder of society, who creates its own childhood culture and contributes to the formation of the world of adults (Corsaro, 1997). Contrary to their descriptions of their own childhoods, their definitions of the child reflect a purely adult perspective and a passive and inactive child who is immature, inadequate, outside the world of adults, who needs guidance and directing. While, the participants' definitions of child and childhood presented ready-made, stereotypical responses; when they were asked to describe the child-adult difference and society's image of the child, they started to think more critically and began to question the assumptions and judgments, including their own, that they thought existed. In these questionings, they expressed the suffering, confinement and blockage of the child, which they did not touch upon in their previous statements. The participants mentioned the dominant image of an "ideal child", who is described as

obedient, well-behaved, and one who does not meddle with the lives of adults. It is suggested that unless teacher candidates come into contact with their own childhoods throughout their education, they will continue to hold certain beliefs and opinions about the image of the child imposed by the society. Therefore, it should be an important and transformative component of teacher education that preschool teacher candidates think about childhood, keep questioning, and make self-evaluations about their present images of the child and childhood by reaching back to their own childhoods.