TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÇAĞINDA KONARGÖÇER YÖRÜK TÜRKMEN ÇOCUKLARIN GELİŞİMSEL VE EĞİTİMSEL REFAHLARININ EKOKÜLTÜREL TEORİ BAKIŞ AÇISIYLA İNCELENMESİ

Mustafa KALE

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2019

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÇAĞINDA KONARGÖÇER YÖRÜK TÜRKMEN ÇOCUKLARIN GELİŞİMSEL VE EĞİTİMSEL REFAHLARININ EKOKÜLTÜREL TEORİ BAKIŞ AÇISIYLA İNCELENMESİ

Mustafa KALE

Danışman: Doç. Dr. Durmuş ASLAN
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKCI

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2019

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Durmuş ASLAN
(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL

Üye: Doç. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER

Üye: Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

Üye: Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKCI

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
…/…/2019

Prof.Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. ….. /…. / 2019

Mustafa KALE

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÇAĞINDA KONARGÖÇER YÖRÜK TÜRKMEN ÇOCUKLARIN GELİŞİMSEL VE EĞİTİMSEL REFAHLARININ EKOKÜLTÜREL TEORİ BAKIŞ AÇISIYLA İNCELENMESİ

Mustafa KALE

Doktora Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Durmuş ASLAN
Mayıs 2019, 349 sayfa

Bu araştırma, okul öncesi eğitim çağında konargöçer Yörük Türkmen çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarında aile yapısının nasıl bir rolü olduğunu, kültürel toplulukta çocukların gelişimsel refahlarına yönelik bakım uygulamaları ve bu uygulamaları etkileyen faktörlerin neler olduğunu çocukların günlük yaşama katılımları, informal ve formal eğitim süreçlerinin nasıl olduğunun, nelerden etkilendiğinin ve tüm bu sürecin nasıl geliştiğinin ekokültürel teori bakış açısıyla incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırma yöntemlerinden etnografi kullanılarak yürütülen bu çalışmanın katılımcılarını, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Mersin ilinin Silifke ve Gülnar ilçelerindeki MEB'e bağlı iki ilkokulun bünyesindeki okul öncesi eğitim sınıfına devam eden dört konargöçer Yörük Türkmen çocuk, onlara bakım verme sorumluluğu olan oba üyeleri ve çocukların öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında gözlem, görüşme, araştırmacı günlüğü ve etnografik fotoğraf kullanılmıştır. Çocukların her biri okul ve oba bağlamlarında, bakım verenleri, öğretmenleri ve akranlarıyla ilişkileri açısından 25 Eylül 2017- 27 Mayıs 2018 tarihleri arasında gözlemlenmiştir. Ayrıca çocuklarla, onlara bakım verme sorumluluğu üstlenen kişilerle ve öğretmenleriyle de yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme soruları ve gözlem planlamaları, ekokültürel aile görüşmeleri (Ecocultural Family Interview) formu temelinde hazırlanmıştır. Araştırma sürecinde araştırmacı tarafından her günün sonunda araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Araştırmacı günlüğü, çocukların ev ve okul bağlamında gelişimsel ve eğitimsel refahlarına yönelik olarak uygulamaları ve bu uygulamalar sürecinde yaşanan etkileşimlerin ekokültürel niş çevresinde kayıt altına

alınmasını sağlamıştır. Tüm bu sürecin görsel olarak desteklenmesi ve değerlendirilebilmesi amacıyla araştırma sürecinde etnografik fotoğraflama yoluyla görsel kayıtlar alınmıştır. Araştırmada tüm veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonuçları ekokültürel teori temelinde tartışılmıştır. Bu bağlamda konargöçer Yörük Türkmen çocukların gelişimleri ve eğitimlerinde, konargöçer yaşama bağlı ekokültürel niş'inin belirleyici olduğu sonucuna varılmıştır. Obaların geçim kaynakları olan dağ hayvancılığı ve buna bağlı iş yükü, konargöçer Yörük Türkmen obalarında geniş aile yapısı ve mekanik dayanışma şeklini zorunlu kılmıştır. Toplulukta, aile yapısı ve mekanik dayanışma şekli kollektifliği desteklemekte ve bu kollektif anlayışsa çocukların gelişimsel refahlarına yönelik bakım uygulamaları ve bu uygulamalarda rol ve sorumlulukların dağılımında etkili olmaktadır. Çocuklara yönelik bakım uygulamalarında, çocukların topluluk içinde erken yaşlarda işlevsel bir üye olarak katılımı hedeflenmektedir. Çocukların gelişimine yönelik bu hedef ve beklentiler, çocukların hem topluluğun hem kendi refahını sağlama da aktif rol almaları yönündedir. Bu durum konargöçer Yörük Türkmen kültüründe, çocuğun kültürel ve ekonomik değerinin olduğu kanısını uyandırmıştır. Genel olarak bakıldığında konargöçer yaşam biçiminin çocukların gelişimsel refahları üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri bulunmaktadır. Çocukların genel olarak kendi topluluklarında ve oba bağlamında mutlu, sağlıklı bir gelişim içinde oldukları, ancak bağlam dışına çıktıklarında özellikle sosyal gelişim açısından sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Çocukların eğitimsel refahı incelendiğinde ise topluluğun geçmişten günümüze var olan eğitime erişim, eğitimin sürekliliği ile ilgili sorunların devam ettiği görülmüştür. Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında çocukların eğitimsel refahında, konargöçer yaşam biçimi, bakım verenlerin eğitim durumları ve eğitimde önceliklerinin informal eğitimden yana olması gibi faktörlerin etkili olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra topluluğun sosyal görünürlüğünün düşük olması ve ülkemizin hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme programlarının, eğitim ve öğretim programlarının, eğitim politikalarında kültüre duyarlılık noktasında yenilenmeye ihtiyacı bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk gelişimi ve eğitimi, kültürel psikoloji, çocukluk refahı, etnografi, Konargöçer Yörük Türkmen, ekokültürel teori

ABSTRACT

ANALYSING DEVELOPMENTAL AND EDUCATIONAL WELL-BEING OF NOMADIC YURUK TURKMEN CHILDREN AT THE PRE-SCHOOL EDUCATION AGE FROM AN ECOCULTURAL THEORY PERSPECTIVE

Doctoral Thesis, Department of Preschool Education
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Durmuş ASLAN
May 2019, 349 pages

This study is conducted to analyse what roles family structures have in the developmental and educational well-being of nomadic Yuruk Turkmen children at the pre-school education age what the care practices for the developmental well-being of children in cultural society are and which factors affect these practices. Also, what is the daily life participation, informal and formal education processes of these children, and how these processes develop with the ecocultural theory perspective.

Ethnography by qualitative research methods is used in this study. This study is conducted on four nomadic Yuruk Turkmen children continuing their education in a pre-school class of two elementary schools under MEB in the city of Mersin, Silifke and Gülnar province within the 2017-2018 academic year, as well as a nomad group that has the care giving responsibility and the teachers of children. The data were collected through observing, interviewing. Also, a researcher diary and ethnographical photographs were used. Each child was observed from 25 September 2017 to 27 May 2018 in their school and their nomad camping site within caregiver, teacher and peer interactions. Additionally, semi-structured interviews are conducted with individuals with caregiving responsibility and teachers of these children. Interview questions and observation plans were prepared based on the ecocultural Family Interview form. During this study, researchers kept a research journal until the end of each day. With the research journal, practices towards the developmental and educational well-being of children in the home and school context and interactions experienced in this practice process were recorded under an ecocultural niche. For the purpose of supporting this complete process in visual terms and evaluating this process, visual records were collected with ethnographic photographing. When analysing all the data obtained from

all the data collection tools of this study, the descriptive analysis and content analysis methods are used.

Results of this study are discussed under the basis of ecocultural theory. In this sense, it is found that in the development and education of nomadic Yuruk Turkmen children, the ecocultural niche linked with nomadic life is determinant. Mountain husbandry that is an income source of nomad groups and related workload forced nomadic Yuruk Turkmen nomad groups to have large family structures and mechanical cooperation. In society, family structure and mechanical cooperation provides collective support and this collective understanding is effective for care practice towards the developmental well-being of children and the distribution of their roles and responsibilities in these practices. In caregiving practices towards children, caregivers target children to participate in society from early ages as functional members. These objectives and expectations towards development of children are in the direction of children taking an active role in the well-being of both society and themselves. This gives the impression that children have cultural and economic value in the nomadic Yuruk Turkmen culture. Generally, the nomadic lifestyle has positive and negative effects on developmental well-being of children. It is observed that children generally have a happy and healthy development in their own society and nomadic groups, but when they are outside of that context, they experienced problems especially in terms of social development. When the educational well-being of children is analysed, it is observed that problems about access to education and continuity of education continue. In the educational well-being of children in nomadic Yuruk Turkmen societies, it is observed that factors such as nomadic lifestyle, education level of caregivers and the priority of informal education in their education are effective. In addition to low social visibility in the society, there is need to update pre-service and in-service teacher training programs, education and teaching programs, and education policies in our country to be culturally sensitive.

Keywords: Child development and education, cultural psychology, childhood well-being, ethnography, Nomadic Yuruk Turkmen, ecocultural theory

ÖN SÖZ

"Coğrafya kaderdir" demiş İbni Haldun. İçinde yaşadığımız coğrafya da, savaşlar, yoksulluk, eşitsizlik, ötekileştirmenin ve hatta açlığın gölgesinde yaşayan çocukları, mutlu ve refah içinde yaşarken görmek dileğiyle atılmış küçük bir adımdır bu araştırma. Araştırma sürecinde çocukların eğitime erişimlerini sağlamamda bana destek olan ve araştırma sürecimde desteklerini hissettiğim okullarda görevli öğretmen, yönetici ve yardımcı hizmetlerde görevli tüm okul personellerine çok teşekkür ederim.

Tüm araştırma boyunca bana destek olan araştırmamı planlamamda ve yürütmemde fikirleri ve yorumlarıyla ufkumu aydınlatan, sabır ve anlayışla zaman ayırıp, açık ve net geri dönütleriyle akademik alanda gelişimime katkı sağlayan çok değerli hocalarım Doç. Dr. Durmuş ASLAN'a ve Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ'a minnetle teşekkür ederim. Hem tez izleme jürimde ve hem de jüri üyeleri arasında bulunan, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, önerileri ile çalışma sürecini destekleyen ve geliştiren Sayın Doç. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER ve Sayın Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL' e teşekkür ederim. Jüri üyeleri arasında bulunan görüş ve önerileri ile tezimin son halini almasında katkıda bulunan Sayın Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL ve Sayın Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKCI hocalarıma çok teşekkür ederim. Tezin başlangıcında ve devamında, engellerle karşı karşı kaldığımda anlarda her zaman beni yüreklendiren ve tezimle ilgili kaynaklara erişimimde sürekli yardımcı olan, örnek insan ve sevgili dost Prof. Dr. Artin GÖNCÜ' ye içtenlikle teşekkür ederim.

Yaşamımın tüm alanlarında rehberim olan rahmetli babam Mustafa KALE'ye ve okuryazarlık kursunda sınıf arkadaşım olan, sonrasında benimle İngilizce öğrenmeye çabalayan çok kıymetli annem Hatice KALE (Jera)'ye tüm kalbimle minnetle teşekkür ederim.

Ayrıca, doktora sürecim boyunca akademik gelişimime her türlü destekleri için Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN, Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS, Prof. Dr. Kamuran GÖZÜBATIK TARIM, Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA, Doç. Dr. Ayten PINAR BAL'a, Dr. Öğrt. Üyesi Mustafa YAŞAR'a, Dr. Öğrt. Üyesi Şule ERDEN ve ve Dr. İnanç Eti'ye teşekkürlerimi sunuyorum. Tez verilerinin analizinde ikinci kodlayıcı olan tüm çalışma sürecinde her zaman beni destekleyen ve her koşulda yanımda olan, doktora sürecinin en önemli kazanımı çok kıymetli dostum Öğr. Gör. İmray NUR'a ayrıca teşekkür ederim. Tez sürecinde bana yol gösteren ve yalnız bırakmayan değerli

arkadaşım Arş. Gör. Oğuz KELEŞ'e, tezimin görüşme ve gözlem planlamalarında ve her zaman destek gördüğüm çok değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Melek Merve YILMAZ ve Arş. Gör. Rabia ÖZEN UYAR'a, Dr. Mehmet MART'a, Öğr. Gör. Burcu Sultan ABBAK'a, Öğr. Gör. İdris KARA'ya, Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN'e, Dr. Öğr. Üyesi Münire AYDİLEK ÇİFTÇİ, Öğrt. Gör. Gül KULAK, Öğrt.Gör. Rana YURTTAŞ'a ve öğretmen-sosyolog Mesut SARI'ya ayrıca teşekkür ederim.

Hayatımda hep yanımda olan ablalarım Fatma KALE, Ulbüye ŞAHİN'e, Meryem KALE TURGUT, Selver KALE ve İlknur KALE'ye ve abilerim Mehmet KALE, Muhammet KALE ve Mahir Nadir TURGUT, Şaban ŞAHİN'e tezin düzeltmelerinde çok destek olan çok değerli yeğenlerim, Gökçen ŞAHİN ve Özgür Tahir TURGUT'a ve beni herzaman onurlandıran yeğenlerim Tuğçe ŞAHİN, Yaren YİĞİT, Zekican YİĞİT, Efe KALE, Elifnur KALE, Mustafa KALE, Hatice KALE, Çağan Burak TURGUT 'a teşekkür ederim. Yirmidört yıllık öğretmenlik mesleğimde gelişimime en çok katkı sağlayan, birlikte öğrendiğim tüm öğrencilerime özellikle çok teşekkür ederim. Çalışmamı destekleyen Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'ne (SDK-2017-9776) teşekkür ederim.

Mustafa KALE

Adana / 2019

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
ÖN SÖZ ..... **viii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xv**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xvi**
EKLER LİSTESİ ..... **xxi**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi 5
1.2. Araştırmanın Amacı 10
1.3. Araştırmanın Önemi 11
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 14
1.5. Tanımlar 14

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Refah ve Çocukluk Refahı 15
2.2. Ekokültürel Teori 18
2.2.1. Ekokültürel Niş (Ecocultural Niche) 22
2.3. İlgili Araştırmalar 25
2.3.1. Gelişimsel Refah ile İlgili Araştırmalar 25
2.3.2. Eğitimsel Refah İle İlgili Araştırmalar 28

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi 31
3.2. Araştırma Bağlamına Yönelik Açıklamalar 32

3.2.1. Gülnar İlçesi 33
3.2.1.1. Büyükeceli Mahallesi 34
3.2.1.2. Yanışlı Mahallesi 34
3.2.2. Silifke İlçesi 34
3.2.2.1. Akdere Mahallesi 35
3.3. Katılımcılar 35
3.3.1. Çocuklar için belirlenen ölçütler 36
3.3.2. Aile üyeleri için belirlenen ölçütler 36
3.3.3. Öğretmenler için belirlenen ölçütler 36
3.3.4. Araştırma Sürecine Dâhil Edilen Obalar ve Oba Üyelerine İlişkin Bilgiler . 36
3.4. Veri Toplama Araçları 43
3.4.1. Gözlem 43
3.4.1.1. Katılımsız gözlem 44
3.4.1.2. Katılımlı Gözlem 44
3.4.2. Görüşme 45
3.4.2.1. Çocuklarla Görüşmeler 46
3.4.2.2. Aile Üyeleriyle Görüşmeler 47
3.4.2.3. Öğretmenlerle Görüşmeler 47
3.4.3. Araştırmacı Günlüğü 48
3.4.4. Etnografik Fotoğraf 48
3.4.5. Veri Toplama Süreci 50
3.4.6. Verilerin Analizi 51
3.4.7. Araştırmada Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışmaları 52
3.4.7.1. Araştırmada Alınan Etik Önlemler 54
3.4.7.2. Araştırmacının Rolü 56
3.4.8. Araştırma Bağlamına Giriş 57
3.4.8.1. Obalarla İlk Temas 57
3.4.8.2. Yörüklerle İlk Yüz Yüze Tanışma 62
3.4.8.3. Okul Bağlamına İlişkin Bilgiler 65

BÖLÜM IV
BULGULAR

4.1. Konargöçer Yörük Türkmen Topluluklarında Ailelere İlişkin Bulgular 73

4.1.1. Aile Yapısı 73
4.1.2. Obaların Günlük Yaşam Rutinleri (Keçilerin Boynuzları Üstünde Dönen Bir Dünya) 74
4.1.3. İş Bölümü 76
4.1.4. Ailede Bilgi ve Gücün Dağılımı 80
4.1.5. Konargöçer Yörük Türkmen Obalarının Ekonomik Kaynakları 85
4.2. Konargöçer Yörük Türkmen Çocukların Gelişimsel Refahına Yönelik Bakım Uygulamaları 86
4.2.1. Konargöçer Yörük Türkmen Kültüründe Ailelerin Çocuklara Yönelik Barınma Uygulamaları 86
4.2.1.1. Temel Yaşam Alanı: Oba 86
4.2.1.2. Obalarda Barınma Alanları 88
4.2.2. Konargöçer Yörük Türkmen Kültüründe Ailelerin Çocuklarına Yönelik Beslenme Uygulamaları 103
4.2.2.1. Beslenme Düzeni ve Öğünler 104
4.2.2.2. Menüler ve Besinler 106
4.2.2.3. Yemeğe Katılım ve Yemekte Oturma Düzeni 114
4.2.3. Konargöçer Yörük Türkmen Kültüründe Ailelerin Çocuklar için Risk Faktörlerine Yönelik Güvenlik Önlemleri 117
4.2.4. Konargöçer Yörük Türkmen Kültüründe Ailelerin Çocuklara Yönelik Temizlik ve Sağlık Uygulamaları 125
4.2.4.1. Temizlik Uygulamaları 125
4.2.4.2. Sağlık Uygulamaları 129
4.2.5. Konargöçer Yörük Türkmen Kültüründe Ailelerin Çocuklara Yönelik Uyku Düzenlemeleri 129
4.2.6. Çocukların Gelişimsel Refahlarına Yönelik Bakım Uygulamalarında Rol ve Sorumlulukların Paylaşımı 133
4.3. Konargöçer Yörük Türkmen Kültüründe Çocukların Günlük Yaşama Katılımı ve İnformal Öğrenme Süreçleri 141
4.3.1. İnformal Eğitim Ortamı Olarak Oba 141
4.3.2. Bakım Verenlerin İnformal Eğitime Yönelik Yaklaşımları: “Uşak Öğrensin ki İşi, Göç Devam Etsin!” 152
4.4. Konargöçer Yörük Türkmen Çocukların Okulda Eğitimsel Refahlarına İlişkin Bulgular 157

4.4.1. Eğitimsel Refahı Etkileyen Faktörler 157
4.4.1.1. Eğitimsel Refahı Etkileyen Fiziksel Faktörler 158
4.4.1.2. Eğitimsel Refahı Etkileyen Sosyal Faktörler 163
4.5. Eğitim Politikaları ve Uygulamaları –"Bakanlıkta Bizi Görecek Mi?" 204

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Konargöçer Yörük Türkmen Ailelere İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu: 221
5.2. Konargöçer Yörük Türkmen Kültüründe Ailelerin, Çocuklarının Gelişimsel Refahlarına Yönelik Bakım Uygulamaları ve Bu Uygulamaları Etkileyen Faktörlerin Tartışma ve Yorumu: 225
5.3. Konargöçer Yörük Türkmen Kültüründe Çocukların Günlük Yaşama Katılım ve İnformal Öğrenme Süreçlerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu 239
5.4. Çocukların Gelişimsel Refahlarına Yönelik Bakım Uygulamalarında Rol Ve Sorumlulukların Paylaşımı 246
5.5. Konargöçer Yörük Türkmen Çocukların Okulda Eğitimsel Refahlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu 251
5.6. Konargöçer Yörük Türkmen Çocukların Eğitimsel Refahında Sosyal Bir Faktör Olarak Öğretmenlerle İlgili Bulguların Tartışma ve Yorumu 257
5.7. Konargöçer Yörük Türkmen Çocukların Eğitimsel Refahında Akran İlişkilerinin Tartışma ve Yorumu 266
5.8. Konargöçer Çocukların Eğitimsel Refahında Eğitim Politikaları İle İlgili Bulguların Tartışma ve Yorumu 270
5.9. Konargöçer Yörük Türkmen Kültüründe Çocukların Gelişimsel ve Eğitimsel Refahlarına Yönelik Sosyal Destek Ağlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu 274

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar 280
6.2. Öneriler 285
6.2.1. Yapılacak Çalışmalara İlişkin Öneriler 285

6.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler 286

KAYNAKÇA 287
EKLER 335
ÖZGEÇMİŞ 349

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Konargöçer Yörük Türkmen Obalarında Yemek Öğünleri ve Tüketilen Besinler 109

Tablo 2. Konargöçer Yörük Türkmenlerin Çocukların Gelişimsel ve Eğitimsel Refahını Sağlamada Kullandıkları Sosyal Destek Ağları 208

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Tom Weisner tarafından geliştirilen ekokültürel teori şematik gösterimi 19
Şekil 2. Ekokültürel Niş (Ecocultural Niche). 23
Şekil 3. Mersin İli Haritası 33
Şekil 4. Oba-1'in Göç Güzergâhı ve Yaylak-Kışlak Oba Konumu 37
Şekil 5. Oba-2 ve 3'ün Göç Güzergâhı ve Yaylak-Kışlak Oba Konumu 40
Şekil 6. Oba-4'ün Göç Güzergâhı ve Yaylak-Kışlak Oba Konumu 42
Şekil 7. Obaları Arama Sürecinde Yol Güzergâhı 57
Şekil 8. Göç Güzergâhından Bir Köprünün Yandan Görünümü 59
Şekil 9. Göç Güzergâhından Köprü Geçiş Noktasının Yukardan Görünümü 60
Şekil 10. Ara Konaklamada Akşam Olurken 61
Şekil 11. Göç Yolunda Ara Konaklamada Kadınlar 62
Şekil 12. Göç Yolunda Ormanda Meyve Toplayan Çocuklar 63
Şekil 13. Göç Yolunda Çocukların Traktörle Seyahati 65
Şekil 14. Kıl Çadırda Oba Üyeleri 74
Şekil 15. Obaların Günlük Yaşam Rutinleri 75
Şekil 16. Göç Yolunda Ara Konaklama da İlk Ateş 77
Şekil 17. Göç Yolunda Kadın 78
Şekil 18. Obada Hayvan Aşılama Zamanı Kadınlar, Erkekler ve Çocuklar 79
Şekil 19. Obada Oğlak Besleyen Kadın ve Çocuk 81
Şekil 20. Obada Hayvanlarla Oynayan Çocuk 82
Şekil 21. Obada Dede ve Çocuk 83
Şekil 22. Göç Yolunda Oğlaklar ve Çocuk 85
Şekil 23. Obaların Genel Bütçe Kalemleri 86
Şekil 24. Kıl Çadır Dış Görünüm-I 87
Şekil 25. Kıl Çadır Dış Görünüm- II 88
Şekil 26. Kıl Çadırda Oba Üyeleri 90
Şekil 27. Kıl Çadırda Çocuklar I-II 91
Şekil 28. Manar İç Görünüm-I 93
Şekil 29. Manar Dış Görünüm 93
Şekil 30. Manar İç Görünüm-II 95
Şekil 31. Ağıl Görünümü – I 97

Şekil 32. Ağıl Görünümü-II..... 97
Şekil 33. Su Yalağında Keçi ve Çocuk..... 98
Şekil 34. Ağıla Hayvan Götüren Çocuk..... 98
Şekil 35. Ağıl ve Su Tankeri Görünümü..... 99
Şekil 36. Göç Yolunda Sürü..... 100
Şekil 37. Göç Sürecinde Ara Konakta Çocuklar..... 100
Şekil 38. Ara Konakta Kıl Çadır Kurulumu..... 102
Şekil 39. Çadır Kurulan Alanın Taşlarını Temizlerken Çocuklar..... 103
Şekil 40. Obada Çocuklar..... 104
Şekil 41. Akşam Yemeği Hazırlıkları..... 105
Şekil 42. Doğadan Meyve Toplayan Çocuk..... 106
Şekil 43. Mantar Pişirme Zamanı..... 108
Şekil 44. Murt Toplayan Çocuklar..... 108
Şekil 45. Ekmek Hazırlama Sürecinden Görüntü..... 110
Şekil 46. Ekmek Sulayan Kadın..... 110
Şekil 47. Kıl Çadırda Yemek Hazırlığı- I..... 111
Şekil 48. Kıl Çadırda Yemek Hazırlığı - II..... 111
Şekil 49. Okulda Yemek Zamanı..... 112
Şekil 50. Öğle Yemeğinde Büyükanne ve Torunları..... 113
Şekil 51. Öğle Yemeği Hazırlayan Ebeveynler..... 114
Şekil 52. Kıl Çadırda Öğle Yemeği-I..... 115
Şekil 53. Kıl Çadırda Öğle Yemeği-II..... 115
Şekil 54. Kıl Çadırda Öğle Yemeği-III..... 116
Şekil 55. Kıl Çadırda Öğle Yemeği –IV..... 116
Şekil 56. Oba-3'ü Bekleyen Köpek..... 118
Şekil 57. Oba-1'de Çocuk ve Köpekler..... 120
Şekil 58. Kolan İpi Dokuma Süreci..... 121
Şekil 59. Kolan İpiyle Ateşten Uzak Tutulan Bebek..... 121
Şekil 60. Kıl Çadır Çevresinde Çocuklar..... 122
Şekil 61. Yörük Türkmen Kız..... 123
Şekil 62. Ebeveynleri Çalışırken Kardeşiyle İlgilenen Çocuk..... 124
Şekil 63. Oyun Oynayan Çocuklar..... 127
Şekil 64. Oba-1'de Çamaşır Günü..... 128
Şekil 65. Oba-4'de Çamaşır Günü..... 128

Şekil 66. Uyku Zamanında Büyükanne ve Torunu 130
Şekil 67. Kıl Çadırda Küçük Kız 132
Şekil 68. Kıl Çadırda Bebek 133
Şekil 69. Öğle Vakti Kıl Çadırda Babalar ve Çocuklar 134
Şekil 70. Kıl Çadırda Oyun Oynayan Kuzenler 135
Şekil 71. Oyun Oynayan Kuzenler 137
Şekil 72. Kardeşine Gözetim Yapan Çocuk 138
Şekil 73. Kıl Çadırda Oyun Vakti 139
Şekil 74. Yemek İçin Ateş Yakan Çocuk 140
Şekil 75. Kıl Çadırda Büyükebeveynler ve Çocuklar 143
Şekil 76. Ormanda Oyun Sırasında Çocuk 143
Şekil 77. Ateş İçin Tutuşturucu Hazırlayan Çocuk 144
Şekil 78. Ağılda Oyun Sırasında Çocuk 144
Şekil 79. Hayvanlar ve Çocuklar 145
Şekil 80. Ocak Başında Çocuklar 145
Şekil 81. Ağılda Peynir Basmaca Oynayan Çocuklar (Dramatik Oyun) 146
Şekil 82. Ağılda Hayvanlarla Oynayan Çocuk 146
Şekil 83. Annesine Ekmek İşinde Yardım Eden Çocuk 147
Şekil 84. Büyükanneleriyle Sohbet Eden Çocuklar 148
Şekil 85. Hayvan Sulayan Çocuklar 150
Şekil 86. Doğum Sonrası Keçi Yavrusu Toplayan Çocuklar 151
Şekil 87. Odun Kıran Çocuk 153
Şekil 88. Çitlerde Çocuk 153
Şekil 89. Doğadan Topladıkları Otlarla Yemek Yapan Çocuklar- I 154
Şekil 90. Doğadan Topladıkları Otlarla Yemek Yapan Çocuklar- II 154
Şekil 91. Çalı Toplayan Çocuk 155
Şekil 92. Büyükanneyi Gözlemleyen Küçük Kız 156
Şekil 93. Konargöçer Yörük Türkmen Çocukların Eğitimsel Refahı Etkileyen Faktörler 157
Şekil 94. Okul Yolunda Anne ve Çocuklar-1 159
Şekil 95. Oba- 2 ve 3'ten En yakın Yerleşim Alanının Görünümü-I 160
Şekil 96. Oba- 2 ve 3'ten En yakın Yerleşim Alanının Görünümü-II 161
Şekil 97. Oba-4'ten En yakın Yerleşim Alanına Giden Yolun Oba'dan Görünümü-II 161
Şekil 98. Obada Dinlenme Zamanı 165

Şekil 99. Obada Günlük İşlerle İlgili Sohbet Anları 165
Şekil 100. Ağılda Çalışan Çocuklar 166
Şekil 101. Kıl Çadırda Ödev Yapan Çocuk 166
Şekil 102. Büyükanneleriyle Gübre Toplayan Çocuklar 167
Şekil 103. Kıl Çadır Çevresine Yağmur Suyu Önlemi İçin Yalak Açan Çocuk 168
Şekil 104. Kıl Çadır Yapan Çocuklar 169
Şekil 105. Gübre toplayan kuzenler 170
Şekil 106. Ekmek sulayan kız ve bakım verenler 171
Şekil 107. Ekmek Sacı için Kül Hazırlayan Çocuklar 171
Şekil 108. Çay Servisi Yapan Çocuk 172
Şekil 109. Sınıfta Etkinlik Zamanı 176
Şekil 110. Okul Servisiyle Oba Güzergâhlarının Takibi 183
Şekil 111. Ağılda çalışanları gözlemleyen çocuklar 188
Şekil 112. Obada oyun oynayan kuzenler 189
Şekil 113. Ekmek için sac külleyen çocuklar 190
Şekil 114. Kuzenini okula hazırlayan büyük kuzen 190
Şekil 115. Oğullarına oyuncak kıl çadır yapan anne 191
Şekil 116. Çadırda erkek kardeşler 191
Şekil 117. Büyük halasıyla kazaktan bebek yapan türkmen kızı 192
Şekil 118. Ağılda sataşmalı oyun 193
Şekil 119. Sınıfta Kavram Çalışması Zamanı 195
Şekil 120. Sınıfta kavram çalışması zamanı 195
Şekil 121. Okulda lavabo sırası 196
Şekil 122. Okul servis aracından görüntü 200
Şekil 123. Sınıfta kâğıt kesme çalışması 201
Şekil 124. Okul bahçesinde farklı obalardan çocuklar 202
Şekil 125. Sınıfta oyun zamanı 203
Şekil 126. Konargöçer çocukların eğitimsel refahında eğitim politikaları 204
Şekil 127. Sınıfta kitap inceleyen Yörük Türkmen çocuk 207
Şekil 128. Oba'da büyükanne, anne ve torun 210
Şekil 129. Oba'da büyükanne ve torunlar 211
Şekil 130. Kıl Çadır Dikiminde Farklı Obalardan Yörük Türkmenler-I 211
Şekil 131. Kıl çadır dikiminde farklı obalardan Yörük Türkmenler -II 212
Şekil 132. Kıl Çadırda büyük ebeveyn gözetiminde çocuklar 213

Şekil 133. Ormanda Çocuklar 215
Şekil 134. Kuzulukta çocuk..... 215
Şekil 135. Çadırda anne ve çocuk 216
Şekil 136. Obada hayvanlar..... 216
Şekil 137. Yeni doğum yapmış keçi ve yavruları..... 217
Şekil 138. Keçi ve çocuğun arkadaşlığı..... 218
Şekil 139. Araştırmanın son günlerinde açık havada yemek pişirme..... 220

EKLER LİSTESİ

Sayfa

EK 1. Çocuk Görüşme Soruları 335
EK 2. Ebeveyn / Büyük Ebeveyn Görüşme Soruları 338
EK 3. Öğretmen Görüşme Soruları 342
EK 4. Kardeş Görüşme Soruları 344
EK 5. Aydınlatılmış Onam Örneği 345
EK 6. Araştırma İzni 346
EK-7. Araştırma Etik Kurul Onayı 348

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çocuğun gelişimsel ve eğitimsel refahı, gebeliğin oluşumundan, bireyin yaşadığı topluluk içinde işlevsel bir üye olarak yer alabilmesine kadar olan süreçte, çocuğun gelişimi ve eğitimi için uygun koşullara sahip olması ve bu koşulların sürekliliğinin sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Britto, Oketch ve Weisner, 2014; Bywaters, Geraldine, Sparks ve Bos, 2014). Her çocuk gelişimsel açıdan belirli bir potansiyel güçle dünyaya gelmektedir. Çocuklarda var olan bu potansiyel güç onların içinde yaşadığı dünyayı algılama ve deneyimleme süreçlerinde önemli role sahiptir (Britto, Oketch ve Weisner, 2014). Çocuklarda var olan bu potansiyel gücün, gelişimsel ve eğitimsel açıdan desteklenmesi onların yaşam refahının kalitesini belirlemede etkili olmaktadır (Bywaters, Geraldine, Sparks ve Bos, 2014).

Gelişimsel refah, doğum öncesinde gebeliğin oluşumu ile başlayan, doğumdan itibaren çocuğun hayatta kalması, sağlıklı gelişiminin sağlanması, bu süreçte bakım verenler tarafından temel ihtiyaçlarının karşılanması ve gelişim alanlarının desteklenmesine yönelik sürecin tamamını kapsamaktadır (Goodnow, 1992; Tickell, 2011; Weisner, 2009). Bu süreçte, çocuğun temel ihtiyaçları olan beslenme, barınma, korunma, güvenlik, uyku, temizlik ve sağlık gibi ihtiyaçlarının karşılanmasının yanı sıra bakım veren ile çocuk arasındaki etkileşim süreci de önem taşımaktadır (Mota ve Barros, 2008; Weisner, 2002a). Bunlara ek olarak, bakım verenlerin çocuğun temel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik önlem ve stratejileri, uygun yetişkin rehberliği, çocuğun bulunduğu ortamın sosyal etkileşim ve öğrenme deneyimleri açısından var olan koşullar dâhilinde planlanması ve düzenlenmesi de gelişimsel refah kapsamında ele alınan konulardır (Sandy, Kgole ve Mavundla, 2013; Weisner, 2009). Tüm bu koşulların sağlanması, çocuğun gelişim alanlarını ve dolayısıyla gelişimsel çıktılarını etkilemektedir (Mendez, Waanders, Downer, 2007; Weisner, 2002b; Weisner, 2015). Bilindiği üzere gelişim ve eğitim arasında etkileşimli bir ilişki bulunmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde çocuğun sağlıklı bir gelişim sürecine sahip olması, onun eğitimsel refahını da doğrudan belirlemektedir (Guerra ve Luciano, 2010; Powell, Son, File ve San Juan, 2010). Eğitimsel refah, çocuğun doğumundan itibaren ailede informal eğitim süreciyle başlayıp sonrasında da formal eğitime katılımıyla yaşam boyu devam eden bir süreci kapsamaktadır (Michalos, 2007; Weısner, Matheson, Coots, Brenheımer, 2004).

Eğitimsel refah, bireyin içinde yaşadığı topluluğun ve ailenin informal eğitimiyle ilgili hedef ve uygulamaları, topluluğun ve ailenin formal eğitime yaklaşımı, formal eğitime erişim ve katılım süreci, eğitimde sürekliliğin sağlanması gibi bileşenleri içermektedir (Michalos, 2007; Spratt, 2015; Weisner, 2002a). Özellikle okul öncesi dönemde çocukların gelişimlerinin ve eğitim deneyimlerinin desteklenmesi, bireyin tüm yaşamı üzerinde olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu yönüyle okul öncesi dönem eğitimsel refahın temelini oluşturmaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların eğitimi, ev ve okul bağlamında devam etmekte ve her iki bağlamda yer alan uygulamalar birbirinden etkilenmektedir (Weisner, Matheson, Coots ve Brenheımer, 2004; Pirchio, Tritrini, Passiatore, Taschener, 2013). Bu nedenle okul öncesi dönemde çocukların eğitimsel refahlarının sağlanmasında, aile ve okul arasındaki işbirliği büyük önem taşımaktadır (Aubrey ve Zaoura, 2011; Weisner, 2002a).

Çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahıyla, onların ve ailelerinin içinde yaşadıkları kültürel topluluğun fiziksel ve sosyal çevre koşulları arasında çok güçlü bir bağ bulunmaktadır. İçinde yaşanılan fiziksel ve sosyal çevre koşulları (Rogoff, Mistry, Göncü, Mosier, 1991; Weisner, 2015) kültürel topluluğu, kültürel topluluk aileyi ve dolayısıyla çocuğun gelişimsel ve eğitimsel refahını etkilemektedir (Roopnarine, 2013; Roopnarine, Evans ve Pant, 2011; Weisner, 2002b). Fiziksel ve sosyal çevrenin olanakları çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahını arttırabilmekteyken, bu çevrede bulunan sınırlıklar ise (Aldoney ve Cabrera, 2016; Pirchio, Tritrini, Passiatore, Taschener, 2013) gelişimsel ve eğitimsel refah için risk oluşturabilmektedir (Weisner, 2014).

Çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahı fiziksel çevre koşulları açısından ele alındığında, ailenin ve çocuğun içinde yaşadığı coğrafi bölge, iklim, bitki örtüsü ve bu faktörlere bağlı gelişen ailelerin geçim kaynakları öne çıkmaktadır (Weisner, 2002b). Aileler, çocuklarının sağlıklı gelişimine yönelik uyku, beslenme, güvenlik, sağlık, temizlik ve barınma gibi temel ihtiyaçları karşılarken fiziksel çevre faktörlerine uyum sağlama yoluna gitmektedirler. Aileler içinde yaşanılan koşullara göre, çocukların sağlıklı gelişimi ve eğitimi için önlemler alıp, stratejiler geliştirirler (Weisner, 2015) ve bu önlem ve stratejilere bağlı olarak, çocuklarının gelişimsel ve eğitimsel refahını sağlamaya yönelik düzenlemeler yaparlar (Emerson ve Lovitt, 2003; West ve Nikolai, 2013; Weisner, 2015). Ailelerin çocukları için yaptıkları bu düzenlemeler, gelişim ve eğitim ortamında görünürlük kazanmaktadır. Her ailenin içinde yaşadığı fiziksel koşulların farklılık göstermesi, çocukların gelişimi ve eğitimine yönelik düzenleme ve

uygulamaların farklılaşmasında etkili olmaktadır (Harwood, Handwerker, Schoelmerich ve Leyendecker, 2001; Weisner, 2014; Weisner ve Hay, 2014).

Çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahını etkileyen diğer bir faktör ise sosyal çevredir. Sosyal çevre, çocuğun doğumundan itibaren içinde yaşadığı toplulukta etkileşime girdiği aile üyelerini, komşuları, akran gruplarını ve aileyi çevreleyen diğer sosyal grupları kapsamaktadır. Bu nedenle, çocukların gelişimi ve eğitiminde etkili olan iki temel sosyal kurum olarak aile ve okul, önemli iki sosyal faktör olarak görülmektedir (Graham-Clay, 2005; Eberly, Joshi ve Konzal, 2010). Her kültürel toplulukta aileler, topluluğun geleceğini oluşturacak olan çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarına yönelik hedefler belirlemektedir (Weisner, 2002b). Aileler, çocuklarının gelişimsel ve eğitimsel refahı için çocuklar henüz dünyaya gelmeden fiziksel ve sosyal çevrenin sağladığı olanaklar doğrultusunda bu hedeflerini belirlemekte ve bu yönde planlama ve düzenlemelere gitmektedirler (Green, Deschamps ve Paez, 2005; Hooven, Gottman ve Katz, 1995; Kusserow, 1999; West ve Nıkolai 2013). Ailelerin tüm bu hedef, planlama ve düzenlemeleri, gebeliğin öğrenilmesinden itibaren sağlıklı bir gebelik odaklıyken, doğumdan itibaren çocuğun hayatta kalmasına, sağlıklı gelişimine ve devamında eğitimine odaklı olarak devam etmektedir. Ailelerin çocuklarının refahını sağlamaya yönelik hedef ve beklentilerini gerçekleştirebilmelerinde çocuğun bakımında rol ve sorumluluk alan tüm üyeler etkili olmaktadır. Farklı kültürlerde ve farklı aile yapılarında çocukların bakımında rol ve sorumluluklar farklı aile üyeleri tarafından yürütülebilmektedir (Crosnoe ve Cooper, 2010; Garbarino, Vorrasi, Kostelny, 2002; Helburn, Morris ve Modigliani, 2002; West ve Nıkolai, 2013; West, Roberts ve Noden, 2010). Aile yapılarına bağlı olarak, çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahını sağlamada doğrudan ya da dolaylı olarak diğer aile üyeleri de çeşitli roller ve sorumluklar almaktadırlar (Muller, Perren ve Wustmann Seiler, 2014; Way, Okazaki, Zhao, Kim, Chen, Yoshikawa ve Deng, 2013). Çoğu zaman ebeveynlere destek olarak bu rol ve sorumlulukları, büyük ebeveynler (Cantwell, Muldon ve Gallgher, 2014; Lamm, Keller, Yovsi ve Chaudhary, 2008; Schuette ve Killen, 2009), kardeşler (Bullock ve Dishion, 2002; Dai ve Heckman, 2013; Kim, McHale, Osgood ve Crouter, 2006), aile ile birlikte yaşayan akrabalar ya da aile ile ilişkili diğer yetişkinler üstlenebilmektedirler (Bennett ve Grimley, 2001). Bu sebeple erken çocukluk döneminde çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarının incelenmesinde aile ile birlikte yaşayan tüm aile üyelerinin dâhil edilmesi önem taşımaktadır. Bunlara ek olarak, ailelerin dil ve inanç farklılıkları, ailenin içinde

yaşadığı toplumda azınlık ya da egemen gruptan olmaları (Calzada, Fernandez ve Cortes, 2010; Pomerleau, Malcuit ve Sabatier, 1991), aile üyelerinin cinsiyet, yaş, eğitim ve sağlık durumları (Kellegrew, 2000; Mowder, 2005; Wenz-Gross ve Siperstein, 1998), aile ve çocuğu destekleyen sosyal kurumlar (Llewellyn ve diğerleri, 1996), çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahı üzerinde etkili olabilmektedir. Aileler, bu faktörlerin sağladığı olanak ve sınırlılıklara bağlı olarak çocukların gelişim ve eğitimine yönelik planlama ve düzenlemeler yapmaktadırlar (Belsky ve diğerleri, 2007; Goodnow ve Collins, 1990; Sandy, Kgole ve Mavundla, 2013; Weisner, 2015; West ve Nıkolai 2013).

Ailelerin çocuğun gelişimsel ve eğitimsel refahına yönelik bu planlama ve düzenlemeleri, çocuğun gelişmesi, büyümesi ve olgunlaşmasına bağlı olarak da değişebilmektedir. Aileler zaman içerisinde, çocukları için var olan koşulları daha iyileştirme ve geliştirme çabası içine girebilmektedirler. Tüm bu beklenti ve planlamalar ise ailenin içinde yaşadığı ekokültürel bağlamla uyum içinde şekillenmektedir (MacPhee, Fritz, Miller-Heyl, 1996; Pomerleau, Malcuit, Sabatier, 1991; Shweder ve diğerleri, 1998).

Okul öncesi dönemde formal eğitime geçiş süreciyle birlikte çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahında önemli bir diğer sosyal faktör olarak okul karşımıza çıkmaktadır. Ev dışında, ilk sosyal ilişkilerin deneyimlendiği yer olarak okul öncesi eğitim kurumları, çocukların gelişimleri ve eğitimleri için oldukça önemlidirler. Çocukların okula geçişleriyle birlikte öğretmeni (Goldberg, 2006; Zhang, 2011), akranları (Bascoe, Davies, Sturge-Apple ve Cummings, 2009), okul personeli ve okulu çevreleyen diğer sistemler, çocuğun hem gelişimsel hem de eğitimsel refahı üzerinde önemli etkilere sahip olabilmektedir. Okul ve ev arasındaki işbirliğinin sağlanması, özellikle farklı gruplardan gelen çocukların erken çocukluk dönemindeki gelişimleri ve eğitimleri açısından büyük önem taşımaktadır (Eberly, Joshi ve Konzal, 2010; Wright ve Stegeling, 2003; Zhang, 2011). Farklı kültürlerden ailelerin kültürel yapılarının, ebeveynlik rol ve sorumluluklarının, ailelerde gelişimsel ve eğitimsel refaha yönelik hedef ve beklentilerinin ve kültüre ait geleneksel bakım uygulamalarının bilinmesi, ailede ve okulda verilen eğitim arasında kurulacak köprünün tuğlalarını oluşturmaktadır (Copeman-Petig, 2015; Downer, Goble, Myers, Pianta, 2016). Ayrıca, okul sadece çocuğun değil, aile ve toplumun da refahını sağlamada önemli bir role sahiptir.

Çocuğun gelişimsel ve eğitimsel refahını etkileyen sosyal çevre içerisinde bir diğer önemli faktör ise sosyal destek ağlarıdır (Crosnoe ve Cooper, 2010; Tudge,

Hogan, Snezhkova, Kulakova ve Etz, 2000; Weisner, 2002b). Dezavantajlı koşullarda yaşayan aileler ve çocuklarını desteklemek amacıyla resmi/özel kurum ve kuruluşlar, bu ailelere ve çocuklarına eğitim, sağlık, sosyal ve ekonomik açıdan destek hizmetleri verebilmektedirler. Bu destek hizmetleri çoğu zaman ailenin ve çocuğun refah şartlarına ulaşmasına kadar devam edebilmektedir. Ailelerin sosyal kurumlar tarafından destekleniyor olması, sosyal kurumlara erişimi, çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarını desteklemektedir (Cantwell, Muldoon ve Gallagher, 2014; Weisner, 2009; Scerra, 2010).

Ülkemiz çok kültürlü bir yapıya sahip olmasına rağmen kültürel farklılık gösteren okul öncesi eğitim çağındaki çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarının incelenmesine yönelik çalışmaların alanyazında yeterli derecede yer bulmadığı göze çarpmaktadır. Bu kültürel topluluklardan birini de konargöçer Yörük Türkmenler oluşturmaktadır. Ülkemizin farklı bölgelerinde farklı Yörük Türkmen boyları yer almaktadır. Akdeniz bölgesinde, Karakeçili ve Sarıkeçili Yörük Türkmen boyları öne çıkmaktadır. Karakeçili Yörük Türkmen boyları zaman içerisinde yerleşik yaşama geçmiş olsalar da günümüzde Sarıkeçili Yörük Türkmen boyları dağ hayvancılığına bağlı olarak konargöçer yaşam tarzlarını devam ettirmektedirler. Araştırmanın örneklemini oluşturan Sarıkeçili konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında dağ hayvancılığı eski çağlardan günümüze kadar geçim kaynaklarının temelini oluşturmuştur. Bu yaşam şekli kültürel topluluğu diğer Yörük Türkmen boylarından ve çiftlik hayvancılığı yapan diğer topluluklardan ayırmaktadır (Bali, 2015; Dulkadir, 1997; Fassio, Battaglini, Porcellana ve Viazzo, 2014; Özönder, Aksoy ve Köktürk 2005). Son yıllarda, konargöçer Sarıkeçili Yörük Türkmen topluluklarında mera sorunları temelinde yerleşik yaşama geçişler başlamasına rağmen, Akdeniz bölgesinde halen yaklaşık 200 Sarıkeçili Oba'sı ve bu obalardaki yaklaşık 80 okul öncesi çağında çocuk konargöçer yaşama devam etmektedir. Bu aileler, konargöçer kültürel topluluğun son temsilcileri olarak görülmektedirler (Özönder, Aksoy ve Köktürk 2005). Bu araştırmada, okul öncesi eğitim çağındaki konargöçer Yörük Türkmen çocukların eğitimsel ve gelişimsel refahları ekokültürel teori açısından incelenmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahına yönelik alanyazın incelendiğinde yurtdışında çocukların gelişimsel (Peter, Edgerton ve Roberts, 2010; West,

Allmendinger, Nikolai ve Barham, 2010) ve eğitimsel refahına (Grace ve Bowes, 2011; Van de Werfhorst ve Mijs, 2010) ilişkin araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak, literatür genel olarak ele alındığında çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahını birlikte ele alan herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Çocukların gelişimsel refahına yönelik bakım uygulamalarıyla ilgili araştırmalar incelendiğinde ise, bu araştırmalarda çocukların temel yaşamsal ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik olarak, uyku ve dinlenme (Adam, Snell, Pendry, 2007; Oskar ve O'Connor, 2010; Shimizu, Park ve Greenfield, 2014; Wolf, Lozoff, Latz, Paludetto, 1996), beslenme (Anderson-Fye, Becker, 2003; De Geer, Tulviste, Mizera ve Tryggvason, 2002; Ochs ve Shohet, 2006; Whear ve Axford, 2009), temizlik, sağlık ve güvenlik (Capps, Fix, Ost, Reardon-Anderson ve Passel, 2004; Haihambo, Otaala, Zimba, 2004; Haihambo, Mushaandja, Hengari, 2005; Kowal ve Kramer, 1997), kuşaklararası geleneksel bakım uygulamaları (Lamm, Keller, Yovsi ve Chaudhary, 2008) konuların ele alındığı görülmektedir. Ancak çocukların gelişimsel refahını sağlamada temel bakım uygulamalarının tümünün yer aldığı, bütüncül araştırmalar oldukça sınırlıdır (Md-Yunus, 2005). Çocukların eğitimsel refahına yönelik araştırmalar incelendiğinde ise, eğitime erişim ve eğitimde sürekliliğin sağlanması (Hughes ve Macnaughton, 2000; West, Allmendinger, Nikolai ve Barham, 2010), eğitimsel eşitlik ve fırsatlar (DiPrete ve Jennings; 2011; Jensen, Broström ve Hansen, 2010; Levels, Dronkers ve Kraaykamp, 2008; Peter, Edgerton ve Roberts, 2010; Van de Werfhorst ve Mijs, 2010), eğitim ortamlarına yönelik kalite çalışmaları ve düzenlemeleri (Grace ve Bowes, 2011; Niikko ve Havu-Nuutinen, 2009; Sheridan, 2007), eğitimsel refahı arttırmak için yapılan politika ve yatırımlar (West, Roberts ve Noden, 2010; West ve Nikolai, 2013), kuşaklar arası süregelen eğitim problemleri (Lamm, Keller, Yovsi ve Chaudhary, 2008; Levels ve Dronkers, 2008; Levels, Dronkers ve Kraaykamp, 2008; Portes ve Rumbaut, 2001), öğretmenlerle ilişkiler (Eberly, Joshi, Konzal, Galen, 2010; Lee ve Slaughter-Defoe, 1995; Pianta, 1997; Vu ve Howes, 2013), akran ilişkileri (Erdley, Nangle, Newman ve Carpenter, 2001), çocukların eğitimsel refahlarına yönelik algıları (Grace ve Bowes, 2011; Valeski ve Stipek, 2001) konularında yapılmış çalışmalar bulunduğu görülmektedir.

Çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarını etkileyen aileden kaynaklanan faktörlerle ilgili olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde ise, ailelerin hedef ve stratejileri (Achhpal, Goldman, Rohner, 2007; Bartkowski, Xu, Levin, 2008; Denmark ve Jones Harden 2011; Okagaki ve Bingham, 2005; Raghavan, Harkness, Super, 2010; Vermeer, 2011; New ve Richman, 1996), ailede çocuğun değeri (Arcia, Johnson, 1998;

Calzada, Fernandez ve Cortes, 2010; Doucet ve Tudge, 2005; Markus, Kitayama, 1991; Shimizu, Park ve Greenfield, 2014; Stewart, Bond, Deeds ve Chung, 1999; Tudge, Hogan, Snezhkova, Kulakova ve Etz, 2000), aile ve çocuk etkileşimi (Borstein ve Cote, 2006; Keller, Voelker, Zach, 1997; Parra-Cordona, Yeh, Anthony, 2017; Rogoff, Mistry, Göncü, Mosier, 1991; 1993; Weisner, 2002a; Weisner, 2002b), ebeveyn denetimi (Chao, 1994; Domino, 1992; Grolnick, 2003), ailenin ve çocuğun günlük yaşamının fiziksel (Bradley ve Corwyn 2002; Totsika ve Sylva, 2004) ve sosyal ortamları (Borstein, 1995; Borstein, Hahn ve Haynes, 2010; Clausen, 1995; Frankel, Roer-Bornstein, 1982; Le Vine, 1988; Harkness, Mavridis, Liu ve Super, 2015), aile üyeleri (Alcalá, Rogoff, Mejía-Arauz, Borstein, 1991; Cote ve Borstein, 2000; Coppens ve Dexter, 2014; Arranz, Olabarrieta, Yenes ve Martın, 2001; Bullock ve Dishion, 2002; Buhrmester ve Furman, 1990; Kim, McHale, Osgood ve Crouter, 2006), ailelerin çevresel ve sosyoekonomik kaynakları (Adler, Boyce, Chesney, Folkman, Syme, 1993; Coppens, Alcalá, Rogoff, Mejía-Arauz, 2016; Drummond ve Stipek, 2004; Eamon, 2000; Hoff, Laursen, Tardiff, 2002; Lowe ve Weisner, 2004), ailelerin inanç sistemleri (Abdel-Khalek, 2009; Mansbach ve Greenbaum, 1999) ve ailelerin sosyal ağlarla olan ilişkileri (Désilets, 2014; Sanders, 2002; Garbarino,Vorrasi, Kostelny, 2002; Minow, 1991; Nihira, Weisner ve Bernheimer, 1994; Pauline, Pagliocca, Gary, Melton, Phillip, Lyons, Weisz, 2002; Weisner, 2002a; 2002b; West, Roberts ve Noden, 2010; Wright, 2011) konularının ele aldığı görülmektedir.

Çocuğun gelişimsel ve eğitimsel refahı ile ilgili yapılan araştırmalar örneklemleri açısından incelendiğinde, yapılan araştırmaların daha çok yerleşik yaşam süren ailelerle yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda farklı geçim kaynaklarına sahip yerleşik yaşam süren ailelerle (Lafrance ve Collıns, 2003; Lowe ve Weisner, 2004; Penderi ve Petrogiannis, 2011), azınlık (Coll, 1990; Garcıa, Coll ve Pachter, 2002; Kelly ve Tseng, 1992) ve kabile yaşamı süren aileler (Penderi ve Petrogiannis, 2011; Roopnarine, 2013; Roopnarine, Ewans, Prarthana, 2011; Roopnarine ve Jin, 2012) ele alınmıştır. Benzer şekilde farklı ülkelere göç etmiş ailelerin çocukları için gelişimsel refah düzenlemeleri (Denmark, 2012; Denmark ve Jones Harden, 2012; Ganapathy-Coleman, 2004; Mavridis, 2009; Kazemipour, 2011), farklı kültürlerden ailelerin gelişimsel hedef ve beklentilerinin karşılaştırılması (Cohen ve Rutter, 2008; Parmar, 2000; Rogoff, Mistry, Göncü ve Mosier, 1993; Tudge, Hogan, Lee, Tammeveski, Meltsas, Kulakova, Snezhkova ve Putnam, 1999; Aukrust ve diğerleri, 2003), kuşaklar arası gelişimsel ve eğitimsel refah sorunlarının (Alcalá, Rogoff, Mejía-

Arauz, Coppens ve Dexter, 2014; Buriel, 1993; Lamm vd., 2008; Portes ve Rumbaut, 2001) incelendiği araştırmalar görülmektedir. Ancak, konargöçer yaşam süren ailelerden gelen çocukların eğitimsel refahı ile ilgili araştırmalar (Byun, Meece ve Irvin, 2012; Dyer, 2010; 2016; Kitson ve Bowes, 2010; Miller ve Petriwskyj, 2013; Postiglione, Xiaoliang ve Jiao, 2012; Smith, 1997) literatürde yer alsa da konargöçer çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarını birlikte ele alan herhangi bir araştırmayla karşılaşılmamıştır. Çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarıyla ilgili yapılan araştırmaların katılımcılarına ait özellikler incelendiğinde, okul öncesi çağındaki çocukların gelişimsel refahını sağlamaya yönelik bakım uygulamalarının incelendiği araştırmalarda 0-3 yaş çocuklarla (Morelli, Rogoff, Oppenheim, Goldsmith, 1992; Rogoff ve diğerleri, 1993), bakımverenlerin çocuklarının gelişimsel refahını sağlamaya yönelik tutum, inanç, amaç, değer, beklentileri ve stratejileri ile ilgili araştırmaların yoğun olarak 3-6 yaş grubu çocuklarla (Citlak, Leyendecker, Schölmerich, Driessen, Harwood, 2008; Harwood, 1992; Kağıtçıbaşı, 1982; Harwood, Handwerker, Scholmerich, Leyendecker, 2001; Harwood, Scholmerich, Schulze, 2000; Rumbaut ve Alejandro, 2001) çalışıldığı görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının eğitimsel refahlarını ele alan araştırmaların ise, oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Abdel-Khalek, 2009).

Çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarıyla ilişkili araştırmalar yöntem açısından incelendiğinde farklı yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmaların bazılarında çocukların sadece gelişimsel (Aukrust vd., 2003; Benetti, 1999; Coppen, 2015; Križ ve Marit, 2014) ya da sadece eğitimsel refahlarını (Pirchio, Tritrini, Passiatore, Taschener, 2013) belirlemeye yönelik nicel araştırmalar bulunmaktadır. Yine çocukların gelişimsel refahlarını (De León, 2015; Denmark, 2012) ya da eğitimsel refahını (Virtanen ve Runtti, 2015) belirlemeye yönelik karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalar bulunmaktadır. Konuyla ilgili nitel araştırmalar incelendiğinde ise bu araştırmaların çok azında etnografik yöntem kullanıldığı görülmektedir (Törrönen, 2008; Weisner, 1997). Etnografik araştırmalarda ise, genel olarak orta çocukluk dönemine odaklanıldığı görülmektedir (Punch, 1998; Weisner, 1996; 2002b). Okul öncesi dönemde çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahını etnografik bir yaklaşımla inceleyen herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Oysa etnografi, çocukluk dönemi araştırmalarında kabul edilen yeni bir uygulama haline gelmiş ve çocukların gelişimini ve öğrenme deneyimlerini kültürel bağlamı içinde ayrıntılı olarak betimlemeye fırsat tanıyan bir araştırma yöntemi olarak kabul edilmiştir (Emerson,

Fretz ve Shaw, 2007). Ayrıca etnografinin çocukluk dönemi araştırmalarında kullanımı çocukların araştırmalarda nesne durumundan özne durumuna geçişlerinde de katkılar sağlamaktadır. Çocukluğun etnografi yöntemiyle incelendiği araştırmalar, onların araştırmalarda daha fazla seslerinin duyulmasına da katkı sağladığını göstermektedir (Qvortrup, 2000; Wallman, 1997). Tüm bu sebeplerle çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarını ev ve okul bağlamında ayrıntılı olarak incelenmesi, çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahını etkileyen tüm faktörlerin belirlenmesi ve özellikle farklı bağlamlarda çocuk gelişimi ve eğitimin anlaşılması için etnografi çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye; farklı kültür, inanç ve etnik kökenden ailelerin birlikte yaşadığı bir toplum yapısına sahiptir. Buna rağmen, farklı kültürlere ve yaşam biçimine sahip ebeveynlerle ilgili yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır (Kale ve diğerleri, 2015; Yavuzak Taban, 2010). Var olan araştırmaların da yoğun olarak ergenlik döneminde aile-çocuk ilişkilerine (Hantal, 2007; Kaya, 2012; Schönpflug, 2001) odaklandığı görülmektedir. Farklı kültürel topluluklardan gelen aileleri ve çocuğun gelişimsel ve eğitimsel refahını inceleyen herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

Bu araştırmanın örneklemini oluşturan, Yörük Türkmen aileler, Anadolu coğrafyasında tarihsel açıdan önemli bir geçmişe sahiptir. Yörük Türkmenler geçim kaynaklarına bağlı olarak konargöçer yaşam tarzlarıyla farklılıklar göstermektedirler. Konargöçer Yörük Türkmenlerin yaşam biçimlerinin göç odaklı olması, bu kültürden gelen çocuklarının gelişimini ve eğitimini etkilemektedir. Konargöçer yaşam biçimi sebebiyle, ailelerin çocuklarının sağlıklı gelişimlerini sağlamak için sosyal destek kurumlarına erişimi, göç zamanları ile ülkemizdeki eğitim-öğretim zamanları arasındaki uyuşmazlıklar gibi etkenler, çocukların eğitime katılım ve erişiminde, eğitimin sürekliliğinde ve ailelerin eğitiminde problemlere neden olabilmektedir (Kale, Özgün, Erden, Aydilek Çiftçi, 2015; Kale ve Yaşar, 2016). Öte yandan, Yörük Türkmenlerle ilgili olarak alan yazın incelendiğinde, bu kültürü ele alan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu ve yapılan araştırmaların folklor (Aksoy, 2012; Ayyıldız, 2013; İncir, 2011), dil ve edebiyat (Bali, 2015; Özden, 2014; Sert, 2015), el sanatları (Set, 2016), tarih (Tuztaş, 2005), sosyoloji ve antropoloji (Aksoy, 2001; Uslu, 2015) alanlarında gerçekleştirildiği görülmektedir. Benzer şekilde, Yörük Türkmen kültüründe aile ve çocuk ilgili araştırmalar da alan yazında oldukça sınırlı sayıdadır. Bu konuda yapılan araştırmalar eğitim (Kale vd., 2015; Kale ve Yaşar, 2016) ve çocuk oyunları (Aksoy, 2014) konularını içermektedir. Alan yazın incelendiğinde, ülkemizde farklı kültür ve yaşam

biçimine sahip ailelerden gelen çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahını birlikte ele alan herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Genel olarak bakıldığında da ülkemizde okul öncesi dönem çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarını incelemeye yönelik herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Yurtdışında ise, farklı kültürlerde okul öncesi dönem çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarını ele alan araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların ise, yoğun olarak yerleşik yaşam süren ailelerden gelen çocukları ele aldıkları görülmektedir. Konargöçer yaşayan çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarının birlikte ele alındığı herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, okul öncesi dönemde konargöçer Yörük Türkmen çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahları ekokültürel teori temelinde incelenmiştir. Konargöçer Yörük Türkmen ailelerde çocuğun gelişimsel ve eğitimsel refahlarına yönelik olarak yapılan uygulamalar, bu uygulamaları şekillendiren fiziksel ve sosyal çevre faktörleri, alınan önlemler ve bağlamın aile ve çocuğa sunduğu imkân ve sınırlılıklar içinde betimlenmeye çalışılmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır;

1. Konargöçer Yörük Türkmen kültüründe aile yapısı nasıldır?
2. Konargöçer Yörük Türkmen kültüründe çocuklarının gelişimsel refahlarına yönelik bakım uygulamaları nelerdir ve bu uygulamalar hangi faktörlerden etkilenmektedir?
3. Konargöçer Yörük Türkmen kültüründe çocukların günlük yaşama katılımı ve informal öğrenme süreçleri nasıldır? Nelerden etkilenmektedir?
4. Konargöçer Yörük Türkmen çocukların eğitimsel refahlarında formal eğitim süreçlerini etkileyen faktörler nelerdir?
5. Konargöçer Yörük Türkmen çocukların eğitimsel refahını sağlamaya yönelik eğitim politikaları nelerdir?
6. Konargöçer Yörük Türkmen kültüründe çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarına yönelik kullanılan sosyal destek ağları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkemiz, Batı ve Doğu kültürünün geçiş noktasında yer alan ve tarihten günümüze kültürel farklılıklara sahip toplulukların bir arada yaşadığı bir coğrafyadadır. Ülkemizde kültürel çeşitlilik gösteren topluluklardan birini de konargöçer Yörük Türkmenler oluşturmaktadır. Yörük Türkmen kültüründe çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarının incelenmesi, bu kültürde ailelerin çocuklarının gelişimsel ve eğitimsel refahlarına yönelik hedeflerinin ve uygulamalarının neler olduğunu anlamaya katkı sağlayacaktır. Farklı kültürlerde, dezavantajlı şartlara sahip çocukların gelişimsel ve eğitimsel olanaklara erişimleri, tüm dünyada sıkça karşılaşılan bir problemdir. Çocukların doğum öncesi ve hemen sonrasında gelişimsel açıdan desteklenmesi onların gelecekteki yaşamlarını etki altına almaktadır. Bu sebeple, sosyal görünürlüğü düşük, farklı yaşam tarzlarında (Penderi ve Petrogiannis, 2011) ya da dezavantajlı koşullarda (Lowe ve Weisner, 2004) yaşayan aileler ve çocuklarının refahlarının incelenmesi önem taşımaktadır (Egalite, Kisida ve Winters, 2015; DiPrete ve Jennings, 2011; Schulze, Harwood, Schoelmerich ve Leyendecker, 2002).

Okulların kültüre duyarlı bir yaklaşım içinde işlevini yerine getirmesi, birbirlerinden farklı özelliklere sahip aileler ve çocuklarının bütünleşmesine katkı sağlamaktadır (Gay, 2002). Okulların bu işlevi farklı kültürler arasında köprü kurmanın yanı sıra aile ve okul ilişkilerini de güçlendirir (Edwards, Gandini ve Giovaninni, 1996; Gianina-Ana, 2013; Edwards ve Kutaka, 2015; Vuorinen, 2018; Wright ve Stegelin, 2003). Aile ve okul arasındaki en önemli engellerden biri, okulların öğrencilerinin kültürel alt yapısının farkında olmadan planlanlamalara gitmelerinden kaynaklanabilmektedir. Bu yönde bir eğitim, sadece akademik başarıyı hedefler, oysa okulların eğitim planlamalarında neyin öğretileceğinden ziyade eğitimi kime veriyoruz sorusuna odaklanmaları aile, çocuk ve okul üçgeninde bir eğitime yön verebilir (Graham-Clay, 2005). Kültüre duyarlı bir eğitim, bu noktada öğretmenlerin ailelerle sağlıklı iletişimin kurulabilmesinde zemin hazırlar (Epstein, 2001; Heilling, 1996; Van den Bergh, Denessen, Hornstra, Voeten ve Holland, 2010). Ailelerle kurulan sağlıklı iletişim öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen çocukların gelişimsel ve eğitimsel açıdan olanak ve sınırlılıkları bilmelerine ve bu yönde hedefler belirlemelerine katkı sağlayabilmektedir (Gay, 2002). Bu belirleme, ev ve okulda çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarına yönelik ortak strateji, planlama ve uygulamaların oluşturulmasında etkili olacaktır (Gianina-Ana, 2013; Vuorinen, 2018).

Çocukların eğitimsel refahı konusunda, hem ailede hem de okulda eğitimlerine yönelik uygulamaların betimlenmesi, bu çocukların eğitimlerinde karşılaştıkları fırsatları ve sınırlıkları görmeyi sağlayarak eğitim politikalarının düzenlenmesinde rehberlik edeceği düşünülmektedir. Farklı kültürlerden gelen çocuklarla çalışan öğretmenlerin günlük eğitim akışı ve etkinlik planları hazırlamada, sınıf yönetimi stratejileri ve çocukları tanıma-değerlendirmeye yönelik tüm uygulamalarının kültüre duyarlı hale gelebilmesi için öneriler sağlayacağı düşünülmektedir. Evde ve okulda çocuklar için eğitimsel amaç ve uygulamaların belirlenmesi, çocukların eğitime erişimi, eğitimin sürekliliği, çocuğun bireysel farklılıklarına yönelik düzenlemelerin yapılmasına olanaklar oluşturulmasında seslerini duyuracaktır. Ayrıca, çocuklara akademik becerileri kazandırmada fayda sağlayacak öğretim yöntemlerini belirlemede ailelere destek olma ve ailenin eğitime katılımı, eğitim stratejisini kültürel gereksinimlere duyarlı bir şekilde planlama noktasında fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Konargöçer Yörük Türkmen çocuklarla çalışan öğretmenlerin eğitimsel hedef ve beklentilerini planlama, aile katılımında kullanabilecekleri yöntem ve stratejileri geliştirme, çocuklara duyarlı eğitim ortamı oluşturma konusunda da öncül bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye, kültürel çeşitlilik açısından zengin bir ülkedir. Ancak öğretmenler, hizmet öncesi eğitimleri sırasında büyük ölçüde yaygın kültüre yönelik olarak eğitim almakla sınırlı kalmaktadır. Hizmet sürecinde ise, farklı kültürden ebeveyn ve çocuklarla çalışmak durumunda kaldıklarında kültürü yakından tanımamaları ve bilgi sahibi olmamalarından kaynaklı olarak sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Bu sorunlar özellikle öğretmen ve ebeveynler arasında iletişim çatışmaları şeklinde görülebilmektedir. Birçok araştırma öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen ebeveynlerle etkili bir şekilde iletişim kurmakta güçlük çekebildiklerini ve farklı kültürlere yönelik kalıp yargılar geliştirdiklerini göstermektedir (Dennessen, Bakker ve Gierveld, 2007; Downer, Goble, Myers, Pianta, 2016; Ewing ve Taylor, 2009; Graham-Clay, 2005; Yost, 1997; Kale ve Yaşar, 2016). Öğretmenlerin bilgi eksikliklerine bağlı kalıp yargılarıysa, çocuklara yönelik eğitimsel beklenti ve hedeflerini düşük tutmalarına yol açmakta ve bunun sonucu olarak çocukların eğitimsel refahını etkilemektedir (Sy ve Schulenberg, 2005; Trumbull, Rothstein-Fisch ve Hernandez, 2003). Ev-okul ilişkileri alanında çalışan araştırmacılar, özellikle ev ve okul ortamında farklı hedef ve beklentilerin olmasının (Hughes ve Macnaughton, 2000), çocuklarda okul başarısızlığına neden olduğunu vurgulamaktadırlar (Dodd ve Konzal, 2002; Howes,

Phillipsen ve Peisner-Feinberg, 2000; Pirci, 1999). Farklı kültürlerden gelen çocukların evde ve okulda eğitimlerine yönelik hedef ve beklentiler, uygulamalar, fırsatlar ve sınırlılıkların açığa çıkarılmasının ev ve okul ortamında çocuğa yönelik gelişimsel ve eğitimsel hedeflerin ortak noktaya taşınmasında faydalı olacağı düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde yaşamın temelini oluşturan okul öncesi dönemde çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahıyla ilgili araştırmalar ya sadece ebeveyn ya da sadece çocuk odaklı olarak ele alınmaktadır. Oysa farklı kültürlerden ve etnik kökenden gelen çocukların formal eğitiminde en önemli aktörler öğretmenlerdir (Downer ve Pianta, 2006; Van den Bergh, Denessen, Hornstra, Voeten ve Holland, 2010). Öğretmenler çocukların hem informal hem de formal eğitiminde güçlü etkilere ve özellikle farklı kültürlerden gelen çocukların eğitime erişimi ve katılımında kilit role sahiptirler. Öğretmenlerin bu rolleriyle, çocukların evdeki ve okuldaki eğitim süreçlerini uygun bir şekilde yönlendirebilmelerinde, çocuk ve aileleri hakkında bilgi sahibi olmaları önem taşımaktadır. Öğretmenlerin çocuklar ve aileleri hakkındaki bilgi ve farkındalıkları, onların çocuklara ve ailelere yönelik inançlarını belirlemektedir. Öğretmenlerin bu inançları, çocukların formal eğitimine yönelik beklenti ve hedeflerinin de belirleyicisi olmaktadır (Akkari, Serpell, Baker ve Sonnenschein, 1998). Öğretmenlerin çocuklardan beklentilerini düşük ya da yüksek tutmaları, çocukların başarılarında etkili olmaktadır. Öğretmenlerin çocuklara yönelik hedef ve beklentilerinin düşük ya da yüksek olması çocukların gelişimsel ve eğtimsel çıktılarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Downer ve Pianta, 2006; Egalite, Kisida ve Winters, 2015). Bu açıdan, bu araştırmanın çocukların eğitimsel refahlarında yer alan olanak ve fırsatların belirlenmesi, elde edilen sonuçların çocukların eğitiminde rol alan paydaşlarla paylaşılması ve çocukların hem gelişimsel hem de eğitimsel refahlarını arttırmaya yönelik gerçekleştirelecek müdahalelere rehberlik etmesi beklenmektedir.

Benzer şekilde, ülkemizde farklı kültürlerde çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarının ekokültürel teori çerçevesinde incelenmesi için öncül bir araştırma olması açısından da bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Ülkemizde yaygın kültüre yönelik düzenlenen kamu politikaları, kültürel ve etnik farklılıkları sahip ya da dezavantajlı koşullardan gelen aile ve çocukların göz ardı edilmesine sebep olabilmektedir (Barbarin, Downer, Odom ve Head-Reeves, 2010; Downey ve Pribesh, 2004; Hemphill, Vanneman ve Rahman, 2011; Vanneman, Hamilton, Baldwin Anderson ve Rahman, 2009). Bu araştırma aracılığıyla, çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahını etkileyen tüm unsurların ortaya çıkarılması, farklı kültürlerden

çocukların refahı konusunda da araştırmaların yapılmasında, sağlıklı kamu politikalarının planlanması ve uygulanmasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, Yörük Türkmen kültüründe çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarının incelenmesi, farklı kültürel/etnik, inanç gruplarından, dezavantajlı şartlarda yaşayan çocuk ve ailelere yönelik sosyal, sağlık, eğitim ve bilimsel açıdan farkındalığın oluşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarının betimlenmesi, özellikle erken çocukluk müdahale programlarının hazırlanma aşamasında, sunduğu öncül bilgilerle önemli katkılar sağlayabilmektedir (Peter, Edgerton ve Roberts, 2010). Bu araştırma ile ulaşılacak sonuçların, erken müdahale yoluyla ailelerin, çocukların ve öğretmenlerin gelişimlerini desteklemesi konusunda çalışan resmi ve sivil toplum kuruluşları, sosyal destek ile ilgili kurum ve kuruluşlar, farklı kültürlerde aile ve çocuk ile ilgili çalışan araştırmacılar, eğitimciler ve aileler tarafından değerlendirileceği öngörülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2017-2018 Eğitim öğretim yılı güz ve bahar yarıyıllarında gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın gelişimsel refah kısmı, çalışmaya katılmaya gönüllü olan okul öncesi çağında çocuğu bulunan dört Konargöçer Yörük Türkmen obasıyla sınırlıdır. Diğer yandan araştırmanın eğitimsel refah kısmı, okul öncesi eğitim çağında dört Konargöçer Yörük Türkmen çocuğun devam ettiği Milli Eğitim Bakanlığına bağlı iki ilkokuldaki iki anasınıfı ile sınırlı tutulmuştur.

1.5. Tanımlar

Oba: Kıl çadırlarda yaşayan göçebe ailelerin meydana getirdiği birkaç kuşağın bir arada yaşadığı topluluk, çadır halkı.

Manar: Konargöçer Yörük Türkmen obalarında, evli oba üyeleri için dikdörtgen bir göz oda şeklinde genellikle mavi plastik branda ile kaplanan barınma alanlarıdır. Manar'lar da kıl çadırlar gibi portatif olup ancak göç esnasında taşınmamaktadır. Her yıl aynı yere oba kurulduğunda oba üyeleri Manar'larını onararak tekrar kullanmaktadır.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu çalışma okul öncesi çağında Konargöçer Yörük Türkmen çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarını ekokültürel bakış açısıyla incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde araştırmayla ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Refah ve Çocukluk Refahı

Refah kavramsal olarak, bireyin mutlu, sağlıklı, iyi olma ya da müreffeh olma durumu şeklinde tanımlanmaktadır (Casas, 2011; White, Slemp, Murray, 2017). Bireyin refahı ise, öznel duyguları, yaşamsal deneyimlerinin yanı sıra bu deneyimlerin gerçekleştiği koşullarını ifade etmektedir (White ve Abeyasekera, 2014). Refah kavramı, yaşam kalitesinin niteliklerinin bireyin içinde yaşadığı ortam ve koşulların iyi ya da kötü birçok boyutuna atıfta bulunmaktadır (Ben-Arieh, Casas, Frønes ve Korbin, 2014). Bu boyutlar, bireyin yaşam kalitesinin belirleyicileridir ve bireyin bilişsel, duygusal, sosyal, fiziksel ve psikolojik olarak iyi olma durumuna göre değerlendirilmektedirler (Sixsmith, Nic Gabhainn, Fleming ve O'Higgins, 2007; Weisner, 2008; White, Slemp, Murray, 2017).

Refah, birey açısından ele alındığında, bireysel ihtiyaçların karşılanması ve bireyin sağlıklı, iyi ve mutlu olma hali olarak tanımlanmaktadır. Ancak, bireysel refahın dönütü toplumsal refahla ilişkilidir (Lyon ve Rosati, 2014). Bireyin sosyal (Belle ve Benonson, 2014), ekonomik (Lyon ve Rosati, 2014), kültürel (Fernandez, 2014), gelişimsel ve eğitimsel açıdan yaşam kalitesi (Andresen, 2014; Weisner, 2014), toplumun refahının da belirleyicisidir (Moran-Ellis, Bandt ve Sünker, 2014). Bireyin refahı, onun kişisel ve sosyal hedeflerini yerine getirebilmesinde en etkili dinamiktir. Ancak bireyin yetişkin olarak kişisel ve sosyal hedeflerine ulaşabilmesi ve bu yönde yetkinlik kazanması, doğrudan çocukluk refahıyla ilişkilendirilmektedir. Bu sebeple bireyin yetişkinlikteki refahının belirleyicisi olarak çocukluk çağındaki refahı önemli bir unsur olarak görülmektedir (Kağıtçıbaşı, 2013; Layard, Clark, Cornaglia, Powdthavee ve Vernoit, 2014).

Çocukluk refahı kavramı, karmaşık ve çok yönlü bir kavramdır (Helliwell, 2003). Bu sebeple literatürde ortaya konan birçok tanımlama mevcut olup, kabul edilen

tek bir refah anlayışından bahsetmek oldukça zordur (Hanafin ve Brooks, 2005). Çocuk refahını tanımlamada karşılaşılan bu zorluk, her çocuğun içinde yaşadığı fiziksel ve sosyal bağlamların farklılığıyla ilişkilendirilmektedir. Her çocuğun içinde yaşadığı fiziksel ve sosyal koşullar, çocuğun içinde yaşadığı topluluğu, aileyi ve bunun sonucunda da çocuğun gelişimsel ve öğrenme çıktılarını farklı şekillerde etkileyebilmektedir. Çocuk refahı, çocuğun ve ailesinin içinde yaşadığı toplulukla ve bu topluluğun ekolojik, sosyal ve kültürel bağlam koşullarıyla değerlendirilmelidir (John-Akinola ve Nic-Gabhainn, 2015; Marko, 2015). Ancak bu şekilde bir yaklaşımla, çocuğun refahını etkileyen ve belirleyen faktörler betimlenebilir (Helliwell, 2003;Weisner, 2008; 2009). Bu açıdan değerlendirildiğinde, çocuk refahının çok boyutlu bir kavram olduğu görülmekte ve çocuk refahını belirleyen tüm faktörlerin birlikte ele alınması (Weisner, 2014), çocuk ve ailenin anlamsal bağlamında değerlendirilmesi gerekmektedir (Kağıtçıbaşı, 2013; 2014).

Çocuk refahı temelde iki boyut üzerinden ele alınmaktadır. Bunlardan ilki çocuğun doğum öncesi ve sonrasında sağlıklı gelişimine ilişkin refahı (Bradshaw, Richardson ve Ritakallio, 2007; Bradshaw ve Richardson, 2009; Hanafin ve Brooks, 2005; Keller, 2014; Keller vd., 2004), ikincisiyse çocuğun informal ve formal eğitim sürecini kapsayan eğitimsel refahıdır (Andresen, 2014; Huebner vd., 2014; National School Wellbeing, Department of Education and Communities, 2015). Toplum, aile ve çocuk gibi sistemler birbirlerini etkilemekte ve birbirlerinden etkilenmektedirler. Bu nedenle, çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahları bu sistemlerden bağımsız değildir (Catalano ve Catalano, 2014; Graham, Powell, Thomas ve Anderson, 2016). Aile, çocuğun refahını sağlamada en temel işleve sahip olmakla birlikte tek başına bunu sağlaması imkânsızdır. Bu nedenle, aileler çocuklarının refahını sağlamak için onları çevreleyen farklı sistemlerle etkileşime girmekte, bu sistemleri etkiledikleri gibi onlardan da etkilenmektedirler. Çocukların refahını sağlamaya yönelik ailelerin tüm bu sistemlerden etkilenmeleri ve sistemler üzerindeki etkileri, refahı sağlamaya yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalarda ve etkileşim durumlarında görünür hale gelmektedir (Wesiner, 2008; 2014). Çocuk refahının hem gelişimsel hem eğitimsel boyutunda, refaha yönelik bu uygulamalar, en önemli analiz birimleridir (Worthman, 2010). Çünkü çocuğun refahına yönelik uygulamalar ve bu uygulamalarla ortaya çıkan gelişimsel ve eğitimsel çıktılar beraberinde çocuğun refahının sağlanıp sağlanamadığı yönünde dönütler verebilmektedir.

Çocukluk refahı ve bağlam arasında çok güçlü bir bağ bulunmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2014). Araştırmalar, çocukluk refahının sadece bir bağlam üzerinde değil, birbirini etkileyen iki temel bağlamda özellikle deneyimlendiğini belirtmektedirler (Belle ve Benenson, 2014; Lyon ve Rosati, 2014; Moran-Ellis, Bandt ve Sünker, 2014). Bu bağlamlar, gelişimsel refah için ev ortamını, eğitimsel refah için ise okul ortamını işaret etmektedir. Her ne kadar çocuk refahı bu iki bağlam temelinde ele alınsa da bu bağlamları çevreleyen tüm fiziksel ve sosyal faktörlerle birlikte değerlendirilmektedir (Andresen, 2014; Education Review Office, 2015; Fernandez, 2014; Strózik, Strózik ve Szwarc, 2016). Çocuk refahının, ev ve okul bağlamlarında çok yönlü ele alınması, farklı bağlamlarda ve alanlarda nelerden, nasıl etkilendiğinin arka planını görmeyi sağlamaktadır (National Student Wellbeing Department of Education and Communities, 2015). Weisner (2009), çocuk refahının hem ev hem okul bağlamlarında incelenmesinin yanı sıra bu iki bağlamın birbirlerine etkilerinin de betimlenmesi gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Böylece, çocuk refahını belirleyen fiziksel ve sosyal koşullar belirlenerek, imkân ve sınırlıklara yönelik erken müdahale şansı yakalanabilmektedir. Bu nedenle çocuk refahının, çocuğun gelişimsel refahı ve eğitimsel refahı temelinde iki boyut üzerinden ele alınması önem taşımaktadır.

Gelişimsel refah, çocukların sağlıklı gelişimi ve temel ihtiyaçlarının karşılanmasıyla ilgili çocuğun fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel refah boyutlarını içermektedir. Bilişsel refah, çocukların öğrenme deneyimleri ve başarılarıyla ilişkilendirilmektedir (Keller, 2014; Valsiner, 2007). Ancak bu başarı sadece akademik öğrenme başarısını değil aynı zamanda günlük yaşamda yer alan tüm öğrenme deneyimlerinin edinilmesini de içermektedir. Bu nedenle bilişsel refah hem formal hem informal eğitim sürecini kapsamaktadır (Andresen, 2014). Bu bağlamda, günlük yaşamda ve okulda bilgilerin nasıl işlendiği, hangi kazanımlara öncelik verilmesiyle ilgili kararların ne olduğu, çocuğun bilgiye ulaşma durumu ve onu öğrenemeye motive eden faktörler, bilişsel refah kapsamında ele alınmaktadır (Andresen, 2014; Davis vd., 2010; Hoare, Bott ve Robinson, 2017; National Student Wellbeing, 2015). Sosyal refah, çocuğun aile üyeleri, akranları ve diğer sosyal topluluklarla ilişkilerinin kalitesini içermektedir. Sosyal ve duygusal refah birbiriyle yakından ilişkilidirler. Çocuğun duygusal refahı, kurduğu sosyal ilişkiler sonucunda kendiyle ilgili farkındalığı ve duygusal düzenlemesiyle ilgilidir (Belle ve Benonson, 2014; McAuley ve Rose, 2014). Çocuğun çevresiyle etkileşimlerinin çocukta bıraktığı duygusal etkiler ve bu etkilere verilen tepkiler duygusal refah kapsamında yer almaktadır. Fiziksel refah ise, çocuğun

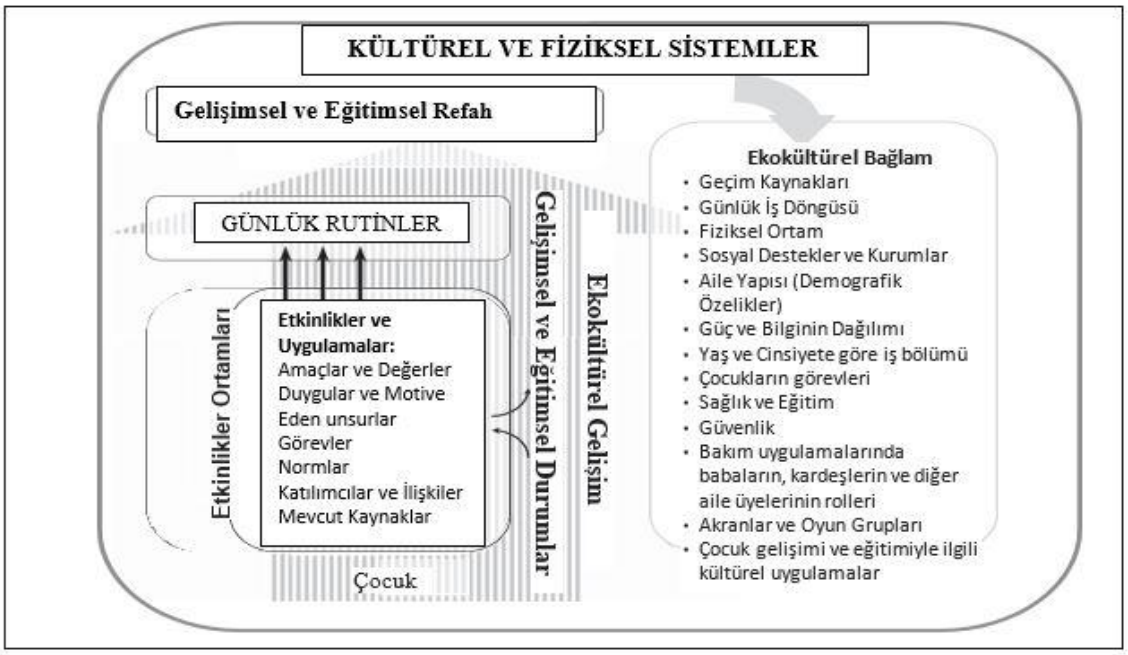
fiziksel olarak sağlıklı olması için temel ihtiyaçlarının karşılanma durumuyla ilişkilidir. Fiziksel refah, beslenme, barınma, uyku, önleyici sağlık ve temizlik hizmetleri, fiziksel aktivite ve fiziksel güvenliği içermektedir (National Student Wellbeing, 2015). Genel olarak, gelişimsel refah çocukların gelişimi için gerekli temel ihtiyaçlarına yönelik kaynakları, bu ihtiyaçların karşılanma durumu ve biçimini, gelişim alanlarının desteklenme koşullarını ve destek birimlerini, gelişim sürecindeki ilişkilerini ve etkileşimlerini kapsamaktadır.

Eğitimsel refah, çocuğun evde ve okulda eğitimini kapsayan informal ve formal öğrenme süreçlerinin kalitesini kapsamaktadır (Arens ve Morin, 2016; Catalano ve Catalano, 2014; Fernandez, 2014; National Student Wellbeing, 2015). Çocukların informal öğrenme süreçlerini etkileyen tüm faktörler, eğitimsel refahın kalitesini belirleyen bileşenlerdir. Çocuk için düzenlenen ortamlar, deneyimleme fırsatları, bakım verenlerin çocukların eğitimine ilişkin hedef ve beklentileri, çocukların oyun ve akran gruplarıyla etkileşimleri, öğrenme deneyimlerinin desteklenme durumu, çocuğun informal eğitimsel refahını belirlemektedir (Ontario Ministry of Education, 2017). Formal eğitimde refahı belirleyen faktörler ise, çocukların okullaşma durumları (Huppert, 2017), çocuğun ve ailenin eğitime katılım süreçleri (Janus ve Duku, 2007), formal eğitimin sürekliliği (Ontario Ministry of Education, 2016), okul ortamında akran ve öğretmenleriyle ilişkileri (Koenig, Rodger ve Specht, 2017; Milatz, Lüftenegger ve Schober, 2015; National Student Wellbeing, 2015), çocuğun eğitimine yönelik uygulamaları ve programları (Education Review Office, 2015), eğitimsel refahı sağlamaya yönelik politikaları içermektedir (Axford, 2009; Basch, 2011: Ontario Ministry of Education, 2017). Çocukların informal eğitimleri ile formal eğitim süreçleri, eğitimsel refah açısından birbirinden bağımsız değerlendirilmemektedir. Her iki eğitim süreci birbirinin tamamlayıcısıdır ve aile ve okul arasındaki bağın ortak noktası çocuktur. Bu nedenle özellikle okul öncesi dönemde çocukların eğitimsel refahının ev ve okul bağlamlarında ele alınması önem taşımaktadır.

2.2. Ekokültürel Teori

Psikokültürel gelişim teorilerinden biri olan ekokültürel teori, insan gelişimine ve bu gelişime bağlı olarak insan davranışında var olan çeşitliliğin, ne olduğundan ziyade, nasıl ve neden olduğu konularına odaklanmaktadır (Super ve Harkness, 2002; Weisner, 1997; 2002; Worthman, 2010). Her çocuğun belirli gelişimsel aşamalardan

geçtiğini ileri süren gelişim teorilerinin aksine psikokültürel gelişim teorileri, topluluklar arasındaki davranış farklılıklarının, gelişme süresinde fiziksel ve sosyal bağlamın yönlendirmesiyle ortaya çıktığı savunmaktadırlar (Worthman, 2010). Ekokültürel teori, Whiting and Whiting (1975) tarafından, Cole'un (1991)'un kültürel etkinlik teorisinin analiz birimi olarak insan etkinliklerini kullanmasından esinlenilerek psikokültürel teori kapsamında geliştirilmiştir (Weisner ve Gallimore, 1994).



Şekil 1. Tom Weisner tarafından geliştirilen ekokültürel teori şematik gösterimi
Kaynak: Weisner, 1996, 1997, 2002

Ekokültürel teoriye göre, aile durağan bir yapı değildir. Aileyi çevreleyen iç ve dış faktörler, ailenin değişim göstermesine neden olmaktadır. Ailenin yaşayacağı bu değişimler, çocukların günlük rutinlerini ve dolayısıyla yakınsal gelişim alanlarını etkilemekte, onların gelişimsel ve eğitimsel refahlarında farklılıklar yaratmaktadır (Munroe, Munroe ve Whiting, 1981; Spagnola ve Fiese, 2007; Suizzo, 2007). Bu yönüyle ekokültürel teori, ailenin ve çocuğun gelişiminin, içinde yaşadıkları topluluğun fiziksel ortamı, topluluğun kültürel evrimi ve tarihsel güçler tarafından şekillendirilen bağlamı içinde incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Whiting, 1977; Whiting & Whiting, 1975; Worthman, 2010). Ekokültürel teori, aile ve çocuğu merkeze alarak, çocuğun gelişimsel ve eğitimsel refahını yaşanılan ekolojik, sosyokültürel, sosyopolitik ve sosyoekonomik yapının etkileriyle şekillenen günlük rutinlerinde inceleme olanağı tanımaktadır (Weisner, 2002a; Worthman, 2010). Teori, özel gereksinimli çocukları

olan ailelerin, onların günlük yaşam rutinlerinin içinde, ailelerin karşı karşıya kaldığı değişikliklere yönelik stratejileri ve düzenlemelerini incelemek amacıyla kullanılmıştır (Munroe, Munroe ve Whiting, 1981). Daha sonra ekokültürel teori temelinde hasta çocukları olan aileler (Frare, Axia ve Battistella 2002; Tremolada, Bonichini, Weisner, Basso ve Pillon, 2013) ve farklı kültürlerden ailelerin refahı ve onların çocuklarının gelişimsel refahları konularında araştırmalar yapılmıştır (Axia ve Weisner, 2002; Weisner, 2016).

Ekokültürel teori, diğer aile ekolojisi teorilerinin tamamlayıcısı ve çağdaşı olarak ele alınmaktadır. Bronfenbrenner'in araştırma geleneğinde yer alan bütüncül perspektifi eleştirmekte ve her şeyin her şeye bağlı olması durumunda, analiz biriminin bulunmasının zor olacağını iddia etmektedir. Ekokültürel teori, aynı zamanda, diğer insan ekolojisi teorilerinin bireyi durağan ve değişmeyen bir faktör olarak görme eğiliminde olduklarını ileri sürmektedir (Nihira, Weisner ve Bernheimer, 1994; Axia ve Weisner, 2002; Worthman, 2010; Tremolada vd., 2013). Bu teorilerin, aileyi ve üyelerini içinde yaşadıkları çevreyi değiştirme, öğrenme ve etkileme yeteneğine sahip aktif faktörler olmaktan ziyade pasif rolünü öne çıkardıklarını iddia etmektedir. Teori, buna karşı çıkış noktası olarak, ailenin günlük hayatta yer alan rutinlerinin incelenmesinin gerekliliğini savunmaktadır. Böylece, günlük rutinler üzerinden hem birey ve ailenin hem içinde yaşadıkları çevrenin karşılıklı olarak birbirlerini nasıl etkilediklerinin ve çevre ile aile arasında karşılıklı uyum süreçlerinin görülebileceğini ifade etmektedir. Bu yönde bir incelemede, birey ve aileyi etkileyen faktörlerin ve bu faktörlerin ailenin günlük rutinlerine nasıl yansıdığının, yine günlük rutinlerdeki uygulamalar üzerinden ayırt edilebileceğini ve açıklanabileceğini belirtmektedir (Weisner, 2002a). Bu noktada ekokültürel teori, analiz birimi olarak, çocuk ve aile arasındaki günlük rutinlere odaklanmaktadır. Teori bu analizi yaparken ekokültürel niş çerçevesini kullanmaktadır (Weisner, 1984; 1997).

Ekokültürel teoriye göre, çocukların günlük rutin işlere katılımı gelişimlerindeki en güçlü etkendir (Weisner, 1996, 1997). Çünkü çocuklar gelişimsel açıdan öğrenme deneyimlerini günlük yaşam içinde yer alan rutinlere katılımla gerçekleştirirler. Ekokültürel teori çocukların içinde yaşadıkları ortamların, bu ortamları etkileyen fiziksel ve sosyal faktörlerin çocuklarla ilgili etkinlikler üzerinden incelenmesinin, onların gelişimsel ve eğitimsel çıktılarının anlaşılmasında önemli bir yere sahip olduğunu ileri sürmektedir (Weisner, Matheson, Coots ve Brenheımer, 2004). Ekokültürel teori, sürekli değişkenlik gösteren çevreye yönelik, ailenin uyum

yönelimlerini, stratejilerinin günlük aile rutinlerini nasıl şekillendirdiğini ekolojik ve kültürel açıdan incelemektedir. Aile içinde yapılan günlük etkinlikler ve uygulamalar, çocuklar için kendiliğinden oluşan ve etkileşim ortamı üreten unsurlardır (Grace ve Bowes, 2011; Weisner, 1998). Bu etkinlik ve uygulamalarda yaratılan etkileşimler, çocukların yetkin bireyler olmasında etkilidir. Çocuklar bu etkileşimler de öğrenmeye çalışan bir çırak rolündedirler, sürecin sonunda ulaşacakları seviye, onların gelişimleri ve eğitimleri için sağlanacak koşullara bağlıdır (Weisner ve Gallimore, 1994). Her kültürel topluluk kendi içerisinde yaşadığı fiziksel ve sosyal çevreye bağlı olarak çocukların gelişimi ve eğitimine yönelik farklı değerler, amaçlar ve beklentilere sahiptir (Keogh ve Weisner, 1993; Weisner, 2014).

Ekokültürel teori, bir kültürel topluluktaki çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik olarak farklılaşan değer, amaç ve beklentileri nelerin etkilediğine, ailelerin çocuklarının gelişimsel ve eğitimsel açıdan günlük rutinlerinin neler olduğuna ve nasıl gerçekleştiğine yönelik bir pencere açmaktadır. Teorinin sunduğu bu pencere, ailelerin ve çocukların günlük yaşamlarını etkileyen tüm faktörleri kültürel yapı içinde ele almakta (Weisner, 1998) ve bu faktörlerin çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarını nasıl etkilediğini, ailenin ve çocukların gözünden ortaya koymaya amaçlar (Nihira, Weisner ve Bernheimer, 1994; Phenice, Griffore, Hakoyama ve Silvey, 2009). Ekokültürel teori, aileleri ve çocukları, onları etkileyen ekolojik, kültürel, geleneksel ve kurumsal güçler çerçevesinde, onların psikokültürel dünyalarına odaklanarak ele almaktadır. Ekokültürel teori bu incelemeyi yaparken çocuklarla ilgili ailelerin günlük rutinlerini, geleneksel bakım uygulamalarını, çocukların evde ve okuldaki eğitim ortamlarını ve bu ortamlarda yapılan düzenlemeleri, uygulamaları ve etkileşimleri temel almaktadır (Weisner, 1998; 2014). Ayrıca, aileyi çevreleyen sağlık, sosyal, politik ve ekonomik sistemlerin neler olduğunu inceleme fırsatı sunmaktadır. Bu inceleme, kültürel topluluk ve aile için çocukların gelişimi ve eğitimi ile ilgili refahı sağlamada önemli olan durumların neler olduğunu ve niçin önemli olduklarını, ailelerin günlük rutinleri üzerinden yapmaktadır. Bu rutinlerde yer alan çocuk bakım uygulamaları üzerinden, çocuk bakım uygulamalarını etkileyen faktörlerin neler olduğunu, nasıl etkilendiğini, günlük rutinlerin yapılmasında aileyi nelerin motive ettiğini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir (Chen, Bian, Xin, Wang ve Silbereisen, 2010; Keogh ve Weisner, 1993; Weisner, 2002a).

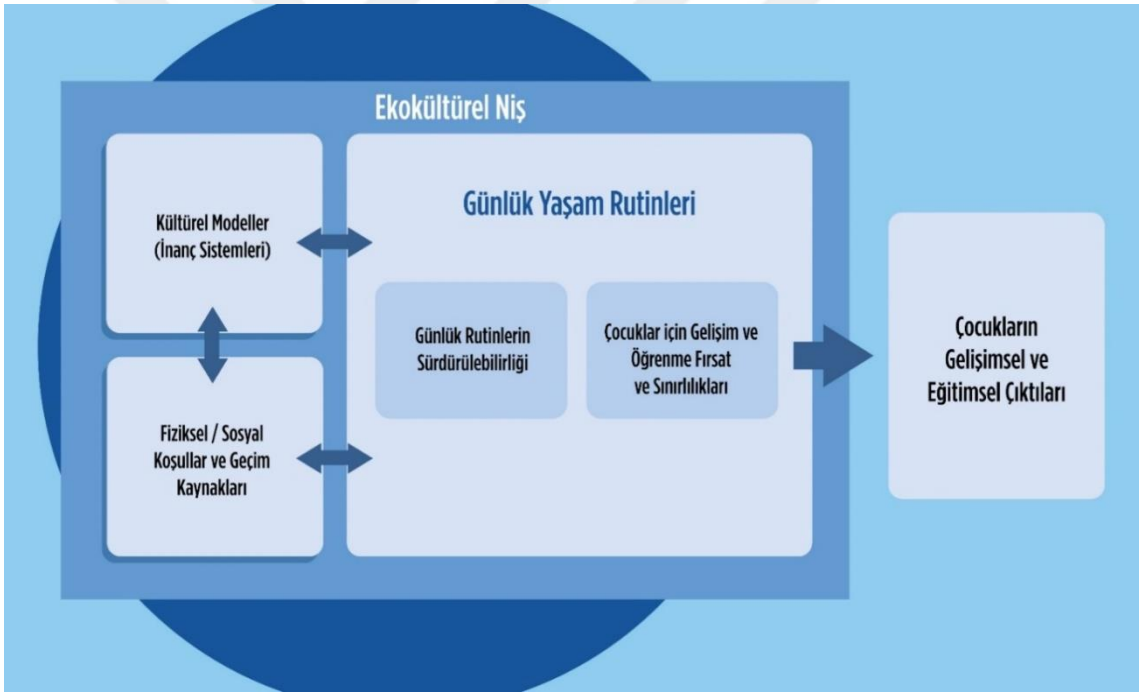
2.2.1. Ekokültürel Niş (Ecocultural Niche)

Ekokültürel teori, günlük rutinler içinde birey ve aileyi incelemeyi, bir niş (niche) çerçevesinde organize etmektedir. Niş, bir canlıyı, birey ya da kültürel topluluğu çevreleyen fiziksel ve sosyal özellikleri, topluluk üyelerinin senaryolarını, planlamalarını ve amaçlarını içermektedir (Weisner, 1996; Worthman, 2010). Bu niş çerçevesi, ekokültürel teori de ekokültürel niş olarak kavramlaştırılmıştır (Munroe, Munroe ve Whiting, 1981). Ekokültürel niş, bireyin, topluluğun veya ailenin içinde bulunduğu koşullarda günlük yaşam etkinliklerinin gerçekleştiği, etkileşimlerin organize edilerek anlamlar kazandığı fiziksel, sosyal, kültürel ve ekonomik bağlamlar olarak ifade edilmektedir. Niş, bu bağlamlarda, çocuk ve ailenin içinde yaşadığı çevreyi ve ailenin ve çevrenin birbirlerine karşılıklı olarak uyum sağlamalarına yönelik faaliyetlerini açıklamak için kuramsal bir çerçeve oluşturmaktadır (Worthman, 2010). Ekokültürel teoriye göre, her kültürel toplulukta aileler bir nişe uyum sağlar ve bir dereceye kadarda içinde bulundukları nişi de şekillendirirler. Böylece, ekokültürel niş, ailelerin içindeki ve dışındaki değişkenleri de içermektedir (Weisner, 1996).

Ekokültürel nişin en önemli unsurları, örgütlü davranış ya da faaliyet birimleri ve topluluk üyelerinin amaç ve niyetlerini, katılımcılar arasındaki ilişkiler bağlamında incelemektir (Weisner, 1996; 2002). Bu nedenle, ekokültürel temelli gelişimsel ve eğitimsel bir analizin hedefleri sadece birey ya da grup farklılıklarının incelenmesini değil, aynı zamanda süreç içinde aileleri ve çocukları çevreleyen bağlam değişikliklerini nişi oluşturan alanlar üzerinden incelemeyi de içermektedir (Fleer ve Hedegaard, 2010; Goouch ve Powell, 2013). Ekokültürel teori, ailenin içinde yaşadığı niş'in sahip olduğu birçok özellik aracılığıyla, yine ailenin içinde bulunduğu kültürel topluluğu, topluluk aracılığıyla da aileyi ve çocukları etkilediğini öne sürmektedir. Aile ve çocuk, ekokültürel niş'ten doğrudan ya da dolaylı bir biçimde etkilenebilmektedir. Bu etkilenme, aile ve çocuğun kültürel topluluğa katılımlarıyla ilişkilidir. Niş, ailenin koşullarını etkilemekte ve bu koşullara bağlı olarak da çocuğa yönelik bakım uygulamaları, çocuk için oluşturulan gelişim ve eğitim ortamı etkilenmektedir. Teori, ailenin ekokültürel niş'i çerçevesinde çocukların gelişimsel ve öğrenme çıktılarında da farklılıklar oluştuğunu ileri sürmektedir (Weisner, 1998; Bernheimer, Gallimore ve Weisner, 1990; Weisner, 1984; Worthman, 2010).

Ekokültürel niş, aileyi ve aileyle birlikte çocuğun gelişimini etkileyen alanları belirlemeye yönelik kuramsal bir çerçeve çizmektedir (Grace ve Bowes, 2011; Weisner,

1984; 2002). Weisner (1984), ailelerin ekokültürel niş'ini kendi belirlediği alanlar üzerinden ele almıştır. Bu alanlar sırasıyla; ailenin/topluluğun içinde yaşadığı bağlam ve özellikleri, ailenin/topluluğun demografik yapısı ve aile üyeleri, ailenin/topluluğun günlük yaşam rutinleri, ailenin/topluluğun geçim kaynakları ve ekonomik yapısı, ailenin/topluluğun yaşam alanı güvenliği, ailede/toplulukta bilgi ve gücün dağılımı (aile içi iş bölümü ve bilgi paylaşımı, kadınların ve çocukların katılımı), ailenin/topluluğun sosyal destek ağları, ailenin/topluluğun çocuk bakım uygulamaları (beslenme, güvenlik, sağlık ve temizlik, uyku, çocuk bakımında sorumlukların paylaşımı), ailenin/topluluğun eğitim hizmetlerine erişebilirliği, çocukların oyun gruplarının oluşumu ve akran ilişkileri (yaş, cinsiyetler ve oyuna katılanlar), ailenin/topluluğun bakım verenlerin ebeveynlik bilgi kaynakları ve ebeveynlik hedefleri (baba ve kardeşin rolü) şeklinde belirlenmiştir (Bernheimer, Gallimore ve Weisner, 1990; Worthman, 2010).



Şekil 2. Ekokültürel Niş (Ecocultural Niche).
Kaynak: Bernheimer, Gallimore ve Weisner, 1990; Weisner, 1984; Worthman, 2010

Ekokültürel niş alanları hiyerarşik bir düzendedir ve bu alanlar çocukları doğrudan veya dolaylı olarak, çocuğun aileye/topluluğa katılımı ve bu katılımdaki etkileşimler aracılığıyla etkilemektedir. Ekokültürel niş yapısında yer alan bu alanların listesi, kültürler arası ve Amerikan çalışmalarından türetilmiştir ve bu nedenle niş alanları farklı kültürlerden aileler ve çocuklarla ilgisi olmayan bazı alan ve aktiviteleri

içerebilmektedir. Ayrıca, farklı kültürlerde yapılan araştırmalarda yeni alanların da yer alması olasıdır. Bu durum, her çocuğun ailesinin ekokültürel niş yapısının farklı etkilere bağlı oluşumundan kaynaklanmaktadır (Weisner, 1984; Worthman, 2010). Niş alanlarının her biri, aile ve çocuğun gelişimi üzerinde etkiye sahiptir. Bu alanlar, aile ve çocuğun gelişimsel nişlerindeki farklılıkları temsil etmektedir. Bu açıdan kültür grupları arasındaki farklılığın derecesi ne olursa olsun, ailenin ekokültürel nişinin aile ve çocuk gelişimi için objektif bir tanımlama ve değerlendirme olanağı sağladığı savunulmaktadır (Weisner, 1996; 2014). Ekokültürel niş'in ilk alanı olan aile yapısı, ailenin içinde yaşadığı sosyal ve fiziksel koşulların özelliklerinin, bu koşullara bağlı olarak ailenin geçim kaynaklarının neler olduğunun, geçim kaynaklarına bağlı günlük yaşam rutinlerinin nasıl organize edildiğinin ve ailedeki üyelerin bu rutinlerde aldıkları rollerin neler olduğunun incelendiği alandır (Weisner, 2011; Weisner, Matheson, Coots ve Bernheimer, 2005; Worthman, 2010). İkinci alanı olan güvenlik, ailenin yaşam alanında güvenliğine yönelik alınan önlemlerin ve güvenliğin sağlanma biçimini betimlemek amaçlı olarak yer almaktadır. Üçüncü alan ise, bilgi ve gücün dağılımıdır. Bu alanda, aile ya da topluluk içerisinde bilgi ve gücün dağıtımında nelerin etkili olduğu ve aile içinde kararlar ve ekonomik gücün nasıl işlediğini betimlemektedir. Bilgi ve gücün dağılımı alanında, özellikle iş bölümü ve karar noktalarında kadın ve çocuğun rolleri incelenmektedir. Sosyal destek alanı ise, ailenin işleyişinin sürdürülebilirliği ve yapısının korunmasına ilişkin olarak yaşanan problem ya da ihtiyaç durumlarında alınan sosyal destek ağlarını tanımlamaktadır. Ailenin ya da kültürel topluluğun içinden alınan sosyal destek ağları informal ve aile ya da kültürel topluluk dışından alınan sosyal destek ağlarıysa formal olarak ayrı ayrı ele alınmaktadır (Worthman, 2010). Ekokültürel niş'te yer alan çocuk bakım uygulamaları alanıysa, ailelerin çocuklarının gelişimlerini desteklemek, bakım işleri uygulamalarını ve bu uygulamaları yerine getirmede karşılaştıkları sınırlılık ya da olanaklar karşısında kullandıkları stratejileri içermektedir. Niş'in diğer bir alanıysa ailelerin çocuklarının sağlık ve eğitim gibi hizmet kurumlarına erişebilirliğidir. Ailelerin sağlık ve eğitim kurumlarından faydalanma durumları, çocukların ve aile üyelerinin eğitime erişimi ve katılımı, okul ve ev bağlamında eğitim, eğitime yönelik fırsat ve sınırlılıkların incelendiği konuları kapsamaktadır (Duncan, Huston ve Weisner, 2007; Weisner, 2002b; 2011). Çocukların oyun gruplarının oluşumu ve akranlar arası ilişkilerin incelendiği alanda ise, çocukların oyunları ve akran ilişkilerinde yaş, cinsiyet özellikleri ve oyunların içeriği, oyuna katılımla ilişkilendirilmiştir. Son olarak, bakım verenlerin ebeveynliğe yönelik bilgi kaynakları,

kültürel toplulukta ebeveynlik ve çocuk kavramlarının anlamlandırılmasını, kuşaklararası bakım inançlarını, bakım verenlerin çocuk bakımında rol ve sorumluluklarını, çocuk yetiştirmeye yönelik amaç, beklenti ve hedeflerini kapsamaktadır (Weisner, 2002b; Worthaman, 2010).

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusu olan gelişimsel ve eğitimsel rafa konusunda yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Alan yazın incelendiğinde, çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarını birlikte ele alan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Ancak gelişimsel ve eğitimsel refahın alt boyutlarını ele alan araştırmalar mevcut olup bu araştırma örneklerinden bazıları, konu, amaç, yöntem ve sonuçlarıyla kronolojik sırayla aşağıda ele alınmıştır.

2.3.1. Gelişimsel Refah ile İlgili Araştırmalar

Çocukların gelişimsel refahı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde farklı kültürlerde çocukların gelişimsel refahını sağlamaya yönelik uyku, beslenme vb. temel bakım uygulamaları, bakım verenlerin çocukların gelişimine yönelik beklenti, hedef ve değerlerini ele alan araştırmaların yer aldığı görülmektedir.

Morelli, Rogoff, Oppenheim ve Goldsimith (1992), Amerika'da yaşayan orta sınıf, Kafkas kökenli 18 anne ile Guetamala'nın Highland bölgesindeki Mayalı 14 annenin 16-19 aylık bebeklerinin ilk iki yılındaki uyku düzenlemeleri ile ilgili kararlarını ve uyku düzenlemelerindeki uygulamaları incelemişlerdir. Araştırmada annelere bebeklerine yönelik uyku düzenlemeleri, birlikte uyuma durumları ve uyuma alanlarıyla ilgili görüşme soruları yöneltilmiştir. Görüşmeler sırasında annelerden ayrıca bebeklerinin uyuma alanlarını haritalandırarak çizmeleri de istenmiştir. 14 Mayalı bebeğin hepsi, iki yaşına kadar annelerinin yatağında uyumuştur. 18 Kafkas kökenli Amerikalı bebeğin hiçbiri düzenli bir şekilde anneleri ile aynı yatakta uyumamıştır. Ancak bu bebeklerden 15'i, 3- 6 aya kadar annelerine yakın bir yerde uyumuş; bu aylardan sonra birçoğu ayrı bir odaya alınmıştır. Mayalı ebeveynler, uygulamalarını bebeğe yakın olmanın önemi ile açıklarken; Amerikalı ebeveynler kullandıkları yöntemi, bebeklerin bağımsızlığının önemli olması ile açıklamışlardır. Amerikalı ebeveynler, uykuya geçişi kolaylaştırıcı uyku zamanı rutinleri ve nesneleri kullanırken, Mayalı ebeveynler bunları kullanmamıştır.

Wolf, Lozoff, Latz ve Paludetto (1996), ailelerin çocuklarına yönelik uyku düzenlemelerini görüşmeler yaparak incelemişlerdir. Araştırmada, Japon, İtalyan, Afrika kökenli Amerikan ve Avrupa kökenli Amerikan ailelerin çocukları için uyku düzenlemelerini karşılaştırmıştır. Japon, İtalyan, Afrika kökenli Amerikalı ailelerin uyku saatinde çocuklarıyla aynı odayı paylaşıp birlikte uyurken, Avrupalı Amerikan ailelerin kendi mahremiyetlerine bağlı olarak çocukları için ayrı bir oda düzenledikleri görülmüştür. Araştırma sonucunda, ailelerin çocuklarına yönelik bakım uygulamalarının kültürel özellikler gösterdiği belirlenmiştir.

Moscardino, Nwobu ve Axia (2006), İtalya'da bulunan ilk kuşak göçmen Nijeryalı Igbo ve Edo etnik gruplarından 25 anne ile yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla, 2-12 aylık bebeklerinin gelişimi ile ilgili beklenti ve hedeflerini incelemişlerdir. Araştırmacılar, ailelerinin ekolojik çevresi, sağlık hizmetleri ve sosyal desteğe erişimleri, gebelik ve doğuma ilişkin kanıları, çocuk yetiştirme inanç ve uygulamaları, bebeklerini tanımlamaları ve gelişimsel hedefleriyle ilgili konulardan oluşan görüşme soruları yöneltmişlerdir. Her iki gruptan annelerin, bebeklerinin fiziksel rahatına önem vermenin yanı sıra bebeklerinin bağımsız hareket etme davranışlarını ve motor gelişimlerini, bebeklerine başkaları tarafından bakılma durumunu önemsedikleri belirlenmiştir. Nijerya'da yaşanan yüksek bebek ölüm oranı, yaşamsal kaynakların sınırlılığı gibi sebeplerden dolayı Nijer kültüründe bebekler ebeveynlerine daha bağımlı ve bakım verenlerle yakın fiziksel temas halinde olduğu belirlenmiştir. İtalya'da göçmen olarak yaşayan Igbo ve Edo gruplarından annelerin çocuklarına yönelik gelişimsel beklentilerinin, içinde yaşadıkları İtalyan kültürünün etkisinde şekillendiği görülmüştür. Göçmen annelerin fiziksel ve çevresel faktörlere bağlı olarak, kendi kültürlerinde yer alan gelişimsel beklentilerle çatışan beklentilere uyum sağlamaya yönelik yeni düzenlemeler yaptıkları ve çocuklarının İtalyan kültürüne uyum sağlamaları yönünde hedefler geliştirdikleri görülmektedir. Araştırma, ailelerin içinde yaşadıkları sosyokültürel bağlamın koşullarına göre çocuklarının gelişimsel refahlarına yönelik hedef ve beklentilerini uyarladıklarını göstermiştir.

Törrönen (2008), Finlandiya'da yaşayan Rus kökenli aileler ve çocuklarının günlük yaşam refah deneyimleri ve onların sağlıklarıyla ilişkisini incelemiştir. Araştırmada, ailelerin refahı nasıl ifade ettikleri ve mevcut yaşamlarında memnuniyetlerine ilişkin anket oluşturulmuştur. Anket, ailelerin yapısı, ailelerin eğitim koşulları, iş koşulları, geçim kaynakları, barınma olanakları, ailenin günlük yaşamı ve değerleri, sosyal destek ağlarına erişimleri ve ailelerin içinde yaşadıkları ortamdan

memnuniyetine ilişkin sekiz başlık altında hazırlanmıştır. 500 aileye anket gönderilmiş fakat 207 anket değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, Rus kökenli göçmen ailelerin genel olarak günlük yaşamlarında refahtan memnun oldukları görülmüştür. Aileler kendileri ve çocukları için refahı günlük temel ihtiyaçların karşılanması ve yakın aile ilişkileri olarak belirtmişlerdir. Ayrıca, aileler Finlandiya kökenli olmayanların eşit şartlardan faydalanması ile ilgili olarak kendilerine vatandaşlık verilmesi için siyasi kararlar alınmasının refahları üzerinde etkisi olacağını belirtmişlerdir. Ailelerin refahı anlamlandırmalarının azınlık olma durumlarından etkilendiği görülmüştür.

Lamm, Keller, Yovsi ve Chaudhary (2008), Almanya'nın Berlin, Hindistan'ın Delhi, Kamerun'da ise çeşitli kentlerde ve kırsal bölgelerde olmak üzere dört farklı bağlamda üç aylık bebeklerin anne ve büyükannelerinin gelişimsel hedeflerini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını Alman kentli ve orta sınıftan 41 anne ve 22 büyükanne, Hintli orta sınıf kentte yaşayan 36 anne ve 12 büyükanne, kırsal Kamerunlu Nso topluluklarından 29 anne ve 20 büyükanne ve Kamerunlu kentte yaşayan Nso topluluklarından 28 anne ve 12 büyükanne oluşturmuştur. Hem annelerle hem de büyükannelerle bebek bakımı hakkında görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra yapılan bu görüşmeler içerik ve söylem analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada, annelerin ve büyükannelerin ebeveynlik uygulamaları ile çocuklarıyla ilgili sosyalleşme, gelişimsel hedeflerindeki tercihlerinin nesiller arası aktarımını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda annelerin ve büyükannelerin ebeveynlik hedef ve beklentileri ile ilgili görüşmeler ve anne-çocuk fotoğrafları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın en ilginç sonuçlarından biri olarak, dört ayrı kültürden anneler ve büyükannelerin ebeveynlik hedef ve beklentileri arasında benzerlikler tespit edilmiştir. Kültürlerarasında annelerin ebeveynlerin gelişimsel hedefleri arasında fark fazla iken büyükannelerin beklenti ve hedefleri arasında bu farkın azaldığı görülmüştür. Ebeveynlerin gelişimsel hedef ve beklentilerinde, kültürlerarasında olduğundan daha çok kuşaklararasında değişim olduğu görülmüştür. Gelişime yönelik hedef ve beklentilerin kuşaklararası farklılaşması en fazla kentli Kamerunlu NSO (Kamerun'un kuzeybatı bölgesinde yaşayan bir topluluk) anneler ve büyükanneler arasında iken, en az kuşaklararası fark kırsal Kamerun'lu NSO'lar arasında görülmüştür. Araştırmacılar, bebek bakımı ile ilgili inançların kuşaklararası farklılığındaki bu eğilimin yaygın eğitim ve modernleşmenin etkisinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarına yönelik

gelişimsel refahına yönelik hedef ve beklentilerinin küresel etkilerden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Grace ve Bowes (2011), ekokültürel teori çerçevesinde, okul öncesi eğitime devam eden dört yaşındaki beş erkek ve üç kız toplam sekiz çocukla, onların okul dışında bakımıyla ilgilenen büyük ebeveyn ya da bakım evlerindeki ortamlarına yönelik deneyimlerini incelemişlerdir. Çocuklarla yapılan bu araştırmada, çocuklara onlara bakım veren kişiler ve bakım ortamlarıyla ilgili sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler, 10 ile 30 dakika arası sürmüştür. Ayrıca çocuklardan onları okul dönüşünde ya da okula giderken hazırlamada yardım eden aile bireyleri ve eğitim ortamlarına yönelik resim yapmaları istenmiştir. Çocuklar, okula hazırlanmaları ve dönüşleri esnasında hoş karşılanmanın onları mutlu ettiğini, onları karşılayan ebeveyn, büyük ebeveyn, büyük kardeş ve diğer aile üyelerinin onlara yaklaşımlarından ve onlar için oluşturulan ortamdan etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda, çocukların onların bakımında rol alan aile üyelerini sadece bakım veren rolünde değil, oyun arkadaşı ve aynı zamanda onları kontrol eden bir merkez olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.2. Eğitimsel Refah İle İlgili Araştırmalar

Çocukların eğitimsel refahı ile ilgili araştırmalar ise, farklı kültürlerden çocukların informal eğitim süreçleri, bakım verenlerin eğitimsel hedef ve beklentileri, çocukların formal eğitime erişim, katılım ve sürekliliğin sağlanması konusunda araştırmaların yer aldığı görülmektedir.

Chao (2001), Amerika'da yaşayan Asya ve Avrupa kökenli göçmen ailelerin çocuklarının eğitimsel refahlarına yönelik hedeflerini incelemiştir. Araştırmada, Avrupa kökenli ebeveynlerin eğitim ile ilgili beklentilerinde daha otoriter bir tutuma sahip oldukları, Asya kökenli ebeveynlerin ise daha sistemsel ve çocuklarının iyi bir eğitim alması amacıyla ortamı düzenlemeye yönelik hedeflerinin var olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hem Asyalı hem de Avrupalı ebeveynler için çocuklarının eğitimsel başarısı ebeveynleri onurlandırmaktadır. Ebeveynlik eğitim tarzı, her iki ebeveyn kültürü için de benzer hedeflerle ilişkilendirilmiş olsa da her iki kültürde çocuğa yönelik eğitimsel hedeflerin farklı uygulamalarla dışa vurulduğu görülmüştür. Araştırmanın diğer bir sonucu ise, Asya kökenli göçmen ebeveynlerin eğitim ile ilgili ebeveynlik hedeflerinin kendi kültürlerinde yer alan ebeveynlik beklentileriyle benzerlikler göstermiş olmasıdır.

Akgün (2004), Antalya il merkezinde bulunan Zeytinköy Mahallesi'nde yaşayan ve 2003-2004 öğretim yılında çeşitli ilköğretim okullarının sekizinci sınıfına devam etmekte olan Roman çocukların bir üst öğrenime devam etmelerini etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırmaya, sekizinci sınıfa devam etmekte olan toplam 80 Roman çocuk katılmıştır. Araştırmada veriler, 26 madden oluşan bir anket uygulanarak toplanmıştır. Bu anket formu, kişisel bilgiler, okulla ilgili düşünceler, okuldan beklentiler ve bir üst öğrenime devam etmeyi etkileyen faktörler ile ilgili olmak üzere dört bölümden oluşmuştur. Araştırmada, ebeveyn tutumları ve çocukların akademik başarıları gibi faktörlerin eğitimde sürekliliğin sağlanmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yavuzak Taban (2010), ülkemizde yerleşik yaşam süren Roman ailelerden gelen ilköğretim çağındaki çocukların eğitime erişimi ile ilgili yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerle görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmelerde, Roman olmayan çocuklarla, Roman çocukların eğitime erişimi, öğretmenlerin bu çocuklara yönelik tanımlamalarını, çocukların öz bakım becerileri, alışkanlıkları, akademik başarıları ve çevreye duyarlılıklarına ilişkin karşılaştırmalara yönelik sorular yöneltmiştir. Araştırma sonuçları, Roman öğrencilerin öz bakım becerilerinin, akademik becerilerinin ve çevreye karşı duyarlılıklarının Roman olmayan öğrencilere göre daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Kabaklı (2013), İstanbul'da yaşayan roman çocuklarının eğitimsel refahlarıyla ilgili olarak çocukların okullaşma sürecini annelerin bakış açısından ele alarak incelemiştir. Çalışma, toplam üç yıllık bir alan araştırmasına ve yirmi Roman kadınla yapılan açık uçlu derinlemesine görüşmelere dayanmaktadır. Araştırma sonucunda, barınma kalitesi, istihdam sorunları ve ekonomik yetersizliklerin annelerin çocuklarının okullaşma ile ilgili tutumlarında etkili olduğunu göstermiştir. Çocukların eğitime katılımlarının anneleri tarafından desteklendiği, ancak annelerin bu desteğinin ve çocukların eğitime katılımın ortaöğretime geçişle birlikte azaldığı belirlenmiştir. Bu durumun temel nedeni ise, Roman çocukların yoksulluk, akademik başarısızlık ve yaşadıkları toplulukta model alacakları bireylerin bulunmaması gibi faktörlerden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aldoney ve Cabrera (2016), Washington'da farklı sekiz bölgeden gelen ve Head Start merkezinde kayıtlı, düşük gelirli, latin kökenli ebeveynlerin çocuklarının sosyalleşmesi ve eğitimsel refahına yönelik beklenti ve hedeflerini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını, Latin kökenli, düşük gelire sahip, iki ve beş yaş arası çocuğu olan 20 anne ve 10 baba oluşturmuştur. Araştırmada anne ve babalarla iki ayrı

grup oluşturularak ortalama 100-120 dk. süren odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Ekokültürel teori temelinde yapılan araştırmada, ebeveynlerin çocuklarının sosyalleşmesine ve formal eğitimine yönelik hedef ve beklentilerini düşük tuttukları belirlenmiştir. Aileler çocuklarına ilişkin hedef ve beklentilerini düşük tutmalarının sebebini ise, gelir durumları ve sosyal destekleri temelinde açıklamışlardır. Ebeveynlerin, sosyal destek faktörlerinin yetersizliğini ve iki ayrı kültüre çocuklarının uyum sağlamada yaşadıkları sorunları, çocuklarının eğitiminde ve sosyalleşmesinde bir bariyer olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili araştırmalara genel olarak bakıldığında, okul öncesi dönemde çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarını ele alan araştırmaların gelişimi ve eğitimi ayrı ayrı incelediği görülmektedir. Bu araştırmalar örnek açısından değerlendirildiğinde, yerleşik yaşam süren ailelerle sınırlı olduğu görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, deseni, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve çözümlenmesine yer verilmiştir. İlk bölümde, araştırmanın temeli olan araştırma yönteminin açıklanmasına yer verilmiştir. İkinci bölümde ise, araştırmanın yapıldığı bağlamın fiziksel ve sosyal çevre açısından betimlemesi yer almaktadır. Üçüncü bölümde, bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve bu araçların hangi amaç ile seçildiğine yer verilmiştir. Son bölümde, bu araştırmada araştırmacının rolüne ilişkin açıklamalar sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden etnografi kullanılarak yürütülmüştür. Etnografi, bir kültürel topluluğun, yaşam biçimini, kültür içerisinde yer alan etkinliklerini ve etkileşim süreçlerini sosyokültürel bağlam içinde kültürel ögeleri dâhil ederek açıklamaya çalışmaktadır (Boellstorff, Nardi, Pearce ve Taylor, 2012; Eisenhart, 2001). Etnografi, kültürel topluluk içerisinde yer alan, durum, olgu ve olayların katılımcıların bakış açılarından, onların kültürel olarak kullandıkları kavramlarla incelemeyi, anlamayı, yorumlamayı, ayrıntılı ve zengin bir şekilde betimlemeyi sağlamaktadır (Agafonoff, 2006; Christensen, 2004; Denzin, 1997; Gregory ve Ruby, 2011; Johnson ve Christensen, 2012; Moerman, 1988; O'Leary, 2016).

Bu araştırmada etnografi yöntemi, konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında okul öncesi çağındaki çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarının nelerden etkilendiğini ayrıntılı olarak incelemek amacıyla kullanılmıştır. Bu amaçtan hareketle, çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahı için kültürel topluluğa ve aileye özgü geleneksel uygulamaların neler olduğu, ailelerin günlük rutinleri, çocuğa yönelik düzenlenen ortamlar ve bakım verme sorumluluğunu üstlenen kişilerin ebeveynliğe ve çocuğa dair inançları tüm sistemlerle birlikte görmek amacıyla tercih edilmiştir.

Etnografik araştırmalarda gözlem, görüşme, araştırmacı günlüğü ve etnografik fotoğraf gibi veri toplama araçları birlikte kullanılabilmektedir (Banks ve Morphy, 1997; Pink, 2006). Bu yönüyle etnografik araştırmanın, bu araştırmanın temel konusu olan çocuk ve aileyi fiziksel ve sosyal çevresi içinde birçok veri aracı aracılığıyla ayrıntılı olarak incelenmesine fırsat tanıyacağı düşünülmüştür. Etnografik yöntem,

araştırmacıya çocukların gelişimlerini ve refahlarını, onları çevreleyen tüm faktörler ve faktörlerin günlük rutinlere yansımalarında görme fırsatı sağlamaktadır (Weisner, 1996; 2014). Bu yönüyle etnografi, bir yandan kültürel topluluğun içinde ebeveynlik rol ve sorumluluğunu üstlenen aile üyeleri ve çocuklar arasında günlük yaşam içerisinde gerçekleşen etkileşimlerinin gözlenebilmesine olanak tanıması, diğer yandan ise ebeveynlik rol ve sorumluluğunu üstlenen aile üyeleri ile görüşme yoluyla öğrenilmesine fırsat tanıması açısından tercih edilmiştir.

Özetle, bu araştırmada etnografi yöntemi, çocuğun gelişimsel ve eğitimsel refahını, bunları sağlamada rol alan aile üyelerinin ve çocukların öğretmenlerinin gözünden ve kavramlaştırmalarından ortaya çıkarılmasına fırsat vermesi, çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahını kültür içinde günlük rutinlerinde inceleme olanağı sağlaması ve çocukların refahına yönelik destek faktörleri ile farklı veri araçlarının bir arada kullanılmasına imkân tanıması nedeniyle araştırmada bu temel alınmıştır.

3.2. Araştırma Bağlamına Yönelik Açıklamalar

Bu araştırma, Akdeniz Bölgesinde yer alan Mersin İline bağlı Silifke ve Gülnar ilçelerinde gerçekleştirilmiştir. Coğrafi olarak, Akdeniz Bölgesi yaz aylarında kurak, kış aylarında ılık ve yağışlı bir iklim hâkimdir. Bitki örtüsü açısından iklimin etkisiyle maki bitki örtüsü ve yer yer çam ormanları bulunmaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan konargöçer Yörük Türkmen ailelerin keçi üreticiliği yapmaları nedeniyle maki bitki örtüsü oldukça önem taşımaktadır (Koyuncu ve Tuncel, 2010). Kışlık obaların bu bölgede kurulmasının temel sebepleri bitki örtüsünün ve iklimin kültürel topluluğun temel geçim kaynağı için uygun koşulları oluşturmasıdır (Sarıbaş ve Pınar, 2009).

Araştırmanın çalışma grubundaki aileler, kışlık obalarını Silifke ve Gülnar ilçelerine kurmaktadırlar. Bu bölge kültürel topluluklar açısından incelendiğinden nüfusun büyük çoğunluğunu Sarıkeçili ve Karakeçili Yörük Türkmen topluluklar oluşturmaktadır. Her iki topluluk köken olarak aynı boydan gelmektedir. Yerleşik yaşam süren Yörük Türkmenler de eskiden konargöçer bir yaşam sürmekteyken zaman içerisinde yerleşik yaşama geçmişlerdir. Sarıkeçili Yörükleri ise mera sorunlarına rağmen halen konargöçer yaşamı sürdürmektedirler (Kale ve Yaşar, 2016).



Şekil 3. Mersin İli Haritası

3.2.1. Gülnar İlçesi

Gülnar ilçesinde yaşayan Türkmen topluluklar 1230 yılında Orta Asya Bolkaş gölü kıyısındaki Gülnar'dan göç ederek bu bölgeye yerleşmişlerdir. 1900'lü yıllarda Mersin Sancak olarak, Adana iline bağlı ve Silifke Mutasarrıflık, Gilindire İlçe, Zeyne Bucak Merkeziyken Gülnar ise, Yörüklerin alım satım yaptıkları bir adı da Anay Pazarı olan Köy idi. İlçe adını, Yörük Beylerinden Yahşi Bey'in kızı Gülnar Hatun'dan almıştır (Arıtürk, 2007).

Gülnar 3 Haziran 1916 yılında İlçe olmuştur. Gülnar, Mersin İl merkezine 150 km mesafededir. Dağlık bir alan üzerine kurulu olan İlçe Taşeli Platosu üzerindedir. Doğusunda Silifke, Kuzeyinde Mut, Kuzeybatıda Ermenek, Batısında Bozyazı-Anamur, Güneyinde Aydıncık İlçesi ile çevrilidir. Araştırma örnekleminde ölçütleri karşılayan obalar Yanışlı ve Büyükeceli mahallerinde bulunmaktadır. Her iki mahallede ilçenin deniz kıyısında Mersin-Antalya karayolu üzerinde bulunmaktadırlar. İlçe nüfusu, 12.458 erkek ve 12.390 kadın olmak üzere toplam 24.848 kişidir.

3.2.1.1. Büyükeceli Mahallesi

Büyükeceli mahallesi, Mersin il merkezine 145 km ve Gülnar ilçesine 52 km mesafede yer almaktadır. TUİK 2017 verilerine göre, nüfusu 485 erkek ve 490 kadın olmak üzere toplam 975 kişidir. Büyükeceli mahallesinin nüfus yoğunluğu çevredeki diğer mahallere oranla daha fazladır. Bunun en önemli sebeplerinden biri Büyükeceli'nin belde olması ve mahalle merkezinde okul bulunmasıdır. Mahallede yaşayan aileler geçimlerini seracılık, turfanda sebze, zeytin ve badem üretimi gibi tarım faaliyetlerinin yanı sıra bölgede yer alan otel ve Akkuyu Nükleer Santral inşaat sahasında işçi olarak çalışarak sağlamaktadırlar. Aileler ekonomik açıdan orta düzeyde gelire sahiptirler. Büyükeceli Mahallesinde bir sağlık ocağı bulunmaktadır. Sağlık Ocağında bir aile hekimi, bir ebe ve bir de hemşire görev yapmaktadır. Ayrıca, 112 istasyonu bu bölgede yer almaktadır. Mahalle güvenliği, Büyükeceli Jandarma Komutanlığı kontrolünde sağlanmaktadır.

3.2.1.2. Yanışlı Mahallesi

Yanışlı mahallesi, Mersin il merkezine 155 km ve Gülnar ilçesine 34 km mesafededir. TUİK 2017 verilerine göre, nüfusu 126 erkek ve 104 kadın olmak üzere toplam 234 kişidir. Yanışlı mahallesi nüfus yoğunluğu çok düşüktür. Bunun en önemli sebeplerinden biri mahalle merkezinde okul bulunmaması nedeniyle ailelerin diğer mahallelere, ilçe veya şehir merkezine göç etmeleridir. Mahallede yaşayan aileler geçimlerini seracılık, zeytin üretimi gibi tarım faaliyetlerinin yanı sıra bölgede yer alan otellerde çalışarak sağlamaktadırlar. Bu aileler ekonomik açıdan düşük ve orta gelire sahiptirler. Yanışlı Mahallesinde yerleşik yaşayan ailelerin çocukları, Büyükeceli Mahallesinde yer alan ilk ve ortaokulda taşımalı eğitime devam etmektedirler. Bu mesafe yaklaşık, 8,5 km olup normal hava koşulları altında otomobille 12 dakika sürmektedir.

3.2.2. Silifke İlçesi

Silifke Mersin ilinin batı kısmında, Silifke Platosunda yer almaktadır. Doğusunda Erdemli, batısında Mut ve Gülnar ilçeleri; kuzeyinde Karaman ili, güneyinde ise Akdeniz bulunmaktadır. İlçe, İç Anadolu ve doğu ile batı Akdeniz'in birleştiği üç yol kesişmesinde yer almaktadır. Silifke'nin bu konumu Konargöçer Yörük Türkmenlerin kışlık ve yazlık göçlerinde geçiş noktası olması ve konaklamaları

açısından önemlidir. İlçe genelinde Akdeniz iklimi hâkim olsa da dağlık bölgelerde kış aylarında kar yağışı görülmektedir. Bu sebeple konargöçer Yörük Türkmenler ilçede genellikle denize yakın yerlerde kışlık obalarını kurmaktadırlar. Silifke ilçesinin, Mersin il merkezine uzaklığı 80 km'dir. İlçe nüfusu, 58.942 erkek ve 58.514 kadın olmak üzere toplam 117.456 kişidir.

3.2.2.1. Akdere Mahallesi

Akdere mahallesi Silifke ilçesinin batı kısmında Mersin- Antalya karayolu üzerinde yer almaktadır. TUİK 2017 verilerine göre, mahalle nüfusu, 657 erkek ve 611 kadın toplam 1.268 kişidir. Akdere mahallesi, Mersin il merkezine 98,5 km ve Silifke ilçesine 24,9 km uzaklıktadır. Mahalle hinterlandında ilkokul ve ortaokul bulunmaktadır. Mahalle de lise düzeyinde okul bulunmamaktadır. Lise eğitimi için öğrenciler, 10,9 km uzaklıktaki Yeşilovacık Lisesine ya da Silifke İlçe merkezinde yer alan liselere devam etmektedirler. Mahallede yerleşik yaşayan aileler geçimlerini küçükbaş hayvan yetiştiriciliği, seracılık, zeytin üretimi gibi tarımsal faaliyetlerden ve bölgede yer alan turizm ve inşaat faaliyeti gösteren işyerlerinde çalışarak sürdürmektedir. Bu aileler ekonomik açıdan düşük ve orta gelire sahiptirler. Akdere Mahallesinde, bir adet sağlık ocağı bulunmaktadır. Sağlık ocağında bir hekim, bir ebe ve bir hemşire görev yapmaktadır. Mahalle güvenliği, Yeşilovacık Jandarma Komutanlığı tarafından sağlanmaktadır.

3.3. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını, okul öncesi çağında farklı obalarda yaşayan iki kız iki erkek toplam dört konargöçer Yörük Türkmen çocuk ve bu çocukların gelişimi ve eğitiminde rol ve sorumluluk alan oba üyeleri ve okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla araştırmaya dâhil edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, bir araştırmada önceden belirlenmiş bazı önem ölçütlerine uyan kişi, olay ya da durumların derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır (Patton, 2002). Bu sebeple araştırmanın katılımcıları, belirli kriterler aracılığıyla belirlenmiştir. Bu araştırmada çocukların, aile üyelerinin ve öğretmenlerin araştırmaya dâhil edilmesine karar verilirken şu ölçütler dikkate alınmıştır.

3.3.1. Çocuklar için belirlenen ölçütler

- Konargöçer yaşam tarzını devam ettiren Yörük Türkmen boylarından gelmeleri,
- Okul öncesi eğitim çağında olmaları ve formal eğitime devam ediyor olmaları,
- Ebeveynleriyle aynı obada yaşıyor olmaları.

3.3.2. Aile üyeleri için belirlenen ölçütler

- Konargöçer yaşam tarzını devam ettiren Yörük Türkmen boylarından gelmeleri,
- Yörük Türkmen çocukların bakımı ve eğitiminde ebeveynlik rol ve sorumluluğunu üstlenen aile üyeleri olmaları (anne, baba, büyük ebeveynler, abla, abi diğer akrabalar),
- Çocuklarla aynı obada yaşıyor olmaları.

3.3.3. Öğretmenler için belirlenen ölçütler

- Okul öncesi öğretmeni olmaları,
- Veri toplama sürecinde okul öncesi çağında bulunan konargöçer Yörük Türkmen çocuklarla çalışıyor olmaları.

Yörük obalarının sayısı, konaklama yerleri, ebeveyn ve çocuk sayısının belirlenmesi amacıyla Silifke, Gülnar, ilçelerinde kış aylarını geçiren ve okul öncesi dönemde çocuğu olan Yörük Türkmen ailelerin bilgileri, okullardan, İlçe Sağlık Müdürlüğünden, Aile Hekimliklerinden ve yörede yerleşik yaşayan ailelerden alınmıştır. Ardından ailelerle iletişime geçilmiş ve ölçütleri karşılayan ve çalışmaya katılmayı kabul eden dört oba ile çalışılmıştır. Araştırmada yer alacak ebeveyn ve öğretmenlerle görüşmeler eş zamanlı olarak yapılmıştır.

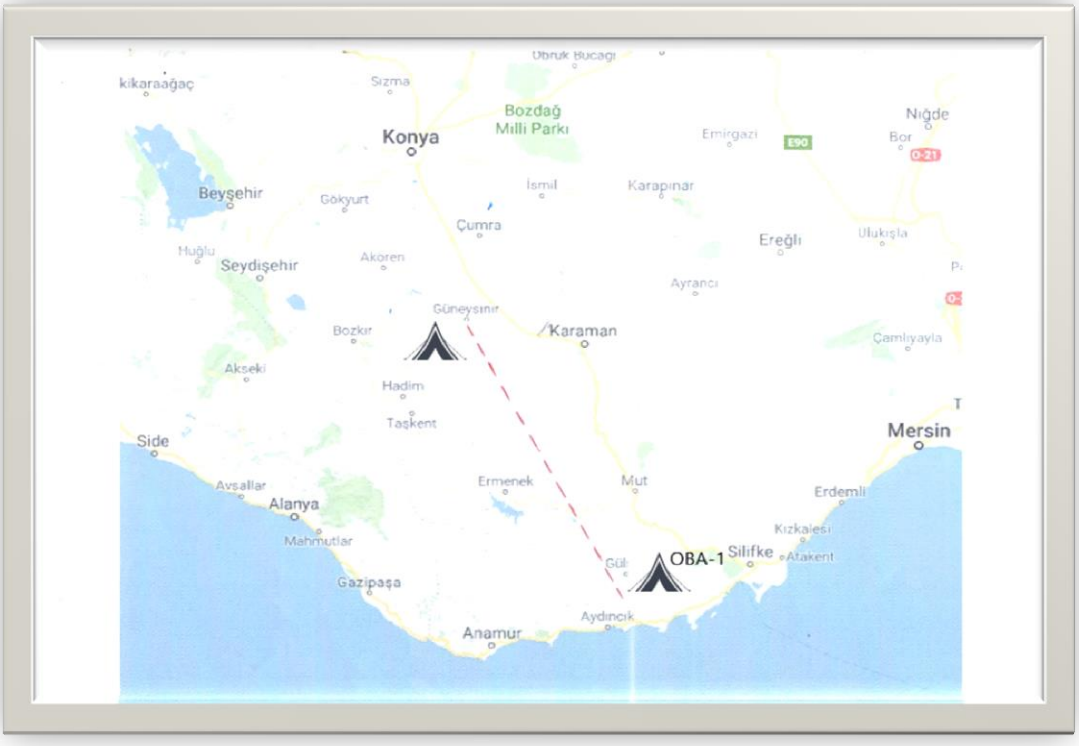
3.3.4. Araştırma Sürecine Dâhil Edilen Obalar ve Oba Üyelerine İlişkin Bilgiler

Bu bölümde araştırmaya dâhil edilen çocukların obalarına ve oba üyelerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde kullanılan kriterlere bağlı olarak, araştırma Gülnar İlçesi sınırlarında Büyükeceli ve Yanışlı Mahallelerinden üç oba ve Silifke İlçesi Akdere Mahallesinde bir oba olmak üzere araştırma dört oba üzerinden yürütülmüştür. Araştırmaya dâhil edilen obalar, Oba-1, Oba-2, Oba-3 ve Oba-4 kodlarıyla, araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocuklar ise

oba numaralarıyla eşleştirilerek Ç-1, Ç-2, Ç-3, Ç-4 şeklinde, öğretmen ve yöneticiler ise kod isimlerle ifade edilmiştir.

Oba-1

Oba-1, Gülnar ilçesi Büyükeceli Mahallesi sınırlarından yer alan iki konargöçer Yörük Türkmen obasından ilkidir. Büyükeceli Mahallesinin kuzey doğusunda yerleşim alanı dışında yer almaktadır. Oba-1, Büyükeceli mahallesinin eski yerleşim yerlerinden biri olan Karadere Mevkiinde bulunmaktadırlar. Bu alan oldukça dağlık olmasına rağmen, oba dağların arasında kalan bir dere tarafından oluşturulmuş vadide konumlanmıştır. Obaya ulaşım için, Mersin–Antalya yolundan Büyükeceli Mahalle merkezine ayrılan yol takip edilerek, mahalle meydanına varılmaktadır. Meydandan doğu yönüne ayrılan tali yol kullanılarak ve yolun sağ tarafından ilk yol ayrımından dağ yoluna geçiş yapılmaktadır. Mahalle içinde yol asfalt olmasına rağmen tali yola geçişle birlikte toprak yola dönüşmektedir. Tali yoldan yaklaşık 1 km sonra sağa ayrılan dağ yolu ile Obaya ulaşılmaktadır. Dağ yolu ile Ç-1 Obası arası, kısa mesafe olsa da, yolun engebeli yüzeyi otomobille ulaşımı güçleştirmektedir. Oba çevresi dağlarla çevrili olup, yakınında kış aylarında akan bir akarsu bulunmaktadır. Obada, 900 küçükbaş (keçi-teke) hayvan bulunmaktadır.



Şekil 4. Oba-1'in Göç Güzergâhı ve Yaylak-Kışlak Oba Konumu

Obada beş Manar, bir kıl çadır bulunmaktadır. Manar, gece kalınan barınma alanları olup, yaklaşık 15 metrekare büyüklüğünde bir alandır. Kıl çadırsa, gündüzleri hem oturma hem yemek odası gibi kullanılan 25 metrekarelik ortak kullanım alanıdır. Bu obanın kıl çadırı, obanın merkezinde konumlandırılmıştır. Manar'lar obanın kuzey kısmında belirli aralıklarla yarımay şeklinde sıralanmıştır. Obanın güney kısmında devamında dağlarla sınırlandırılmış olan Hayvanlara ait yaklaşık 1500 metrekare büyüklüğünde bir ağıl bulunmaktadır. Ağılların, batı kısmında hayvan yemlikleri yer almaktadır.

Obanın aydınlatılması, güneş enerjisi elektrik üretim panellerinden karşılanmaktadır. Bu panellerden elde edilen elektrik, akşamları Manar içi aydınlatma, telefon şarjı ve televizyon çalıştırılması amacıyla kullanılmaktadır. Kıl çadırlarda ısınma Taşocağı adı verilen ocaklarda odun yakılması suretiyle sağlanmaktadır. Manar'larda ise odun sobaları kullanılmaktadır.

Oba bulunduğu konum nedeniyle orman içinde zaman zaman yırtıcı hayvanlarla karşılaşılmaktadır. Hem yırtıcılara hem de kötü niyetli insanlara karşı oba güvenliğini köpekler sağlamaktadır. Ayrıca, kurt saldırısı gibi durumlarda kullanılmak üzere bir adet ruhsatlı av tüfeği bulunmaktadır. Asayiş ile ilgili güvenlik ise, bölge sınırlarında Büyükeceli Jandarma Komutanlığı tarafından sağlanmaktadır. Obada su ihtiyacı için bir su tankeri bulunmaktadır. Bu tankerdeki su, hem içme suyu olarak hem de temizlik için kullanılmaktadır. Aynı zamanda hayvanların su ihtiyacı da buradan karşılanmaktadır. Su tankeri, yerleşik yaşayan ailelerin su kuyularından alınmaktadır. Oba-1'de tüm çocukların eğitim sistemine kayıtları Büyükeceli İlkokulu ve Ortaokulunda bulunmaktadır. Obanın, Büyükeceli İlkokulu ve ortaokulu ile arasındaki mesafe 5 km'dir. Obada yaşayanlar Büyükeceli Mahallesinde bulunan Büyükeceli Sağlık Ocağı Aile Hekimliğine bağlıdırlar. Okullar ve sağlık ocağı aynı bölgededirler ve obaya eşit mesafede yer almaktadırlar.

Oba-1, araştırma da yer alan obalardan en kalabalık nüfusa sahip olanıdır. Bu obada büyük ebeveynler, evli çocukları ve torunlarıyla birlikte yaşamaktadırlar. Ayrıca Büyükbabanın kız kardeşi olan büyük halada aile ile birlikte yaşamaktadır. Bu obada geniş aile yapısı görülmektedir. Oba nüfusu, dokuz yetişkin ve sekiz çocuktan oluşmaktadır. Yetişkinlerin beşi kadın, dördü erkektir. Obada, dördü kız, beşi erkek toplam dokuz çocuk bulunmaktadır. Ç-1, (6 Yaş) ve diğer altı çocuk okul öncesi çağındayken, bir tane de beş aylık bebek bulunmaktadır. Ç-1'in en küçük amcası M.Ç.(12 Yaş) ortaokula devam etmektedir.

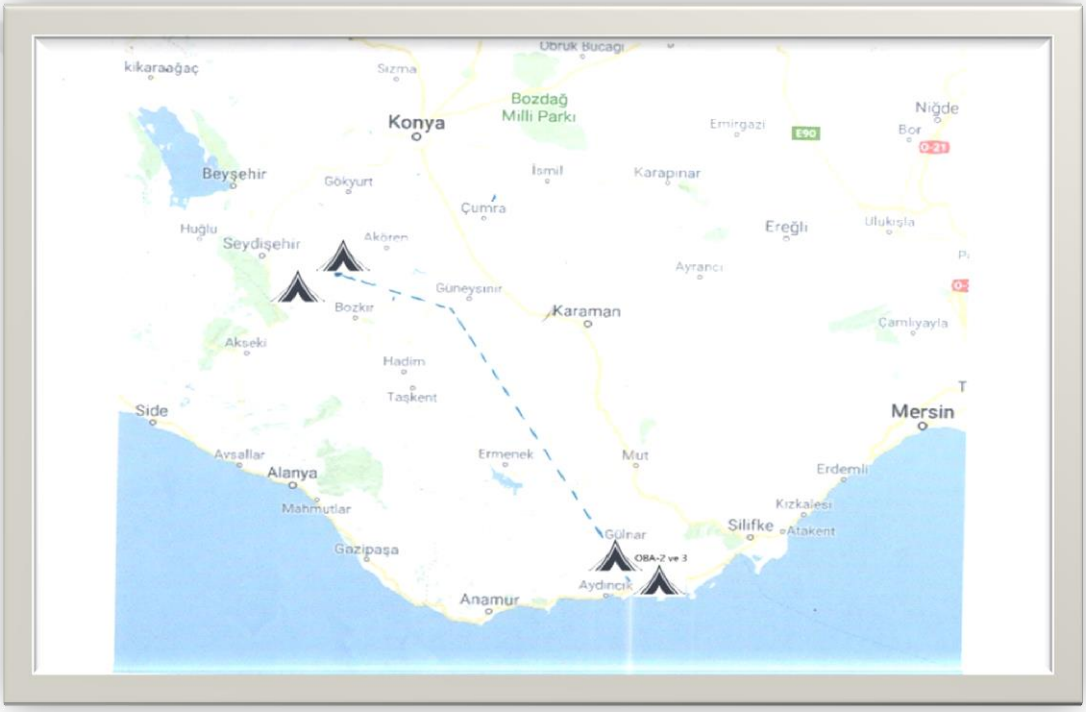
Oba-1'in üyelerinin eğitim durumları incelendiğinde, büyükbaba ilkokul 4. sınıfta okuldan ayrılmıştır. Büyükanne ve büyük hala hiç okula devam etmemişlerdir. Ç-1'in babası ilkokula başlamış fakat daha sonra eğitime ara vermiştir. Sonraki yıllarda ilkokulu açıktan eğitimle tamamlamıştır. Ç-1'in annesi ortaokul mezunudur. Ç-1, e-okul sisteminde kayıtlı olmasına ve okulların açılmış olmasına rağmen araştırma süreci başında okula devam etmemekteydi. Ç-1'in iki küçük kız kardeşi bulunmaktadır. Bu çocuklar henüz okula devam etmemektedirler. Ç-1'in obasında evli olan iki amcası, eşleri ve çocukları Ç-1'in ailesiyle aynı obada yaşamaktadır. Amca Ö.Ç. (27 Yaş), açıktan eğitimle ilkokulu bitirmiştir. Eşi F.Ç. (23 Yaş) lise 1.sınıfa kadar Anadolu Lisesine devam etmiş, fakat tamamlamamıştır. Y.Ç. (5 Yaş), M.Ç. (3 Yaş) ve S.Ç. (5 Aylık) adında üç erkek çocuğu bulunmaktadır ve okula devam etmemektedirler. Araştırma süreci başlangıcında anne F.Ç. (23 Yaş), hamileydi ve araştırma sürecinde bir erkek çocuk dünyaya getirmiştir. Ç-1'in diğer amcası, A. Ç. (29 Yaş) ilkokul mezunudur ve eşi E.Ç. (28 Yaş), okuma yazması bulunmamaktadır. Bu ailenin iki kız çocukları bulunmaktadır. Ç-1 'in kuzenleri olan R.Ç.(4 Yaş) ve E.Ç.(3 Yaş) okula devam etmemektedirler.

Oba -2:

Oba-2, Gülnar ilçesi Yanışlı Mahallesinde eski Yanışlı olarak bilinen bölgede yer almaktadır. Obaya en yakın yerleşim yeri Yanışlı Mahallesi olup Oba ile yerleşim yeri arası mesafe 2.8 km'dir. Oba-2 ve Oba-3 aynı bölgede ve birbirlerine yakın şekilde konumlanmıştır. Her iki obanın konumlandığı bu alan oldukça dağlık olmasına rağmen, obalar dağların doruk kısmında yer alan düzlük alanlarda kurulmuştur. Her iki obaya ulaşım, Mersin–Antalya yolu üzerinde yer alan Yanışlı mahallesinden kuzeye ayrılan ilk yoldan dağlara doğru devam eden bir tali yol aracılığıyla sağlanmaktadır. Bu tali yol sonunda dağ yoluna devam edilmektedir. Yol oldukça virajlı bir şekilde devam etmektedir. Oba-2, bir yokuş sonunda yer alan düzlük alanda yol kavşağında yer almakta, Oba-3'e ise, aynı yoldan devam edilerek ulaşılmaktadır. Ç -2- obasında yaklaşık olarak 600 adet küçükbaş hayvan bulunmaktadır. Bu obada, bir kıl çadır ve iki Manar bulunmaktadır. Manar'lar ortalama 18 metrekare olup, kıl çadır 25 metrekaredir. Kıl Çadır, obanın ortasında yer almaktadır ve önünde obaya girişin yapıldığı ara bir yol bulunmaktadır. Kıl Çadır bu yoldan bir metre yükseklikte kurulmuştur. Etrafında çam ağaçları bulunmaktadır. Manar'lar ve kıl çadır yan yana obaya giriş yolunun kuzey kanadı üzerinde sıralanmıştır. Yolun hemen karşı tarafında su tankeri ve arkasında

hayvan ağılları konumlanmıştır. Bu obada da elektrik güneş panellerinden üretilmektedir.

Oba-2'nin üyelerinin demografik bilgileri ele alındığında, Ç-1'in annesi E.B. (48 Yaş) ve babası M.B. (50 Yaş), evli ve bekâr çocukları, torunlarıyla beraber bu obada yaşamaktadırlar. Ç-1'in obasındaki gibi Ç-2'nin de obasında geniş aile yapısı görülmektedir. Oba nüfusu, beş yetişkin ve üç çocuktan oluşmaktadır. Yetişkinlerin üçü kadın, ikisi erkektir. Çocukların ise ikisi erkek, biri kızdır. Obadaki çocuklardan Ç-2 okul öncesi çağında diğer iki çocuk bebeklik çağındadır. Ç-2'in abisi S.B. (27 Yaş) evlidir. Eşi T.B (24 Yaş) ve iki bebekleriyle bu obada yaşamaktadırlar. Ç-2'nin ablası S.B (20 Yaş) bekârdır.



Şekil 5. Oba-2 ve 3'ün Göç Güzergâhı ve Yaylak-Kışlak Oba Konumu

Oba-2'nin üyelerinin eğitim durumlarına ilişkin bilgiler incelendiğinde, , anne E.B. (48 Yaş) okuma yazma bilmemektedir. Baba M.E. (50 Yaş), ilkokula başlamış ve daha sonra eğitimini yarıda bırakmış, fakat okuma yazma bilmektedir. Abisi S.B. (27 Yaş) ve eşi T.B. (24 Yaş) ilkokul mezunudur. Abla S.B. (20 Yaş) ortaokul 1. sınıfa kadar eğitimine devam edebilmiştir. Ç-2 (6 Yaş) okul öncesi eğitim çağındadır, fakat araştırma süreci başlangıcında okula devam etmemekteydi. Araştırma sürecinde okul öncesi eğitime devamı sağlanmıştır.

Oba-3:

Yukarıda da belirtildiği üzere Oba-2 ile Oba -3 aynı bölgede konumlanmıştır. Bu iki oba arasında yaklaşık 2 km'lik düz bir yol bulunmaktadır. Oba-3' te yaklaşık olarak 550 adet küçükbaş hayvan bulunmaktadır. Bu obada, bir kıl çadır ve bir Manar bulunmaktadır. Manar ortalama 15 metrekare olup, kıl çadır 25 metrekaredir. Kıl Çadır ve Manar obanın ortasından geçen toprak yolun iki yamacında karşılıklı olarak yer almaktadır. Bu yol çıkmaz bir yol olup sonunda hayvan yemlikleri yer almaktadır. Hayvan ağılları diğer obalara nazaran bu obada daha uzak bir yerde bulunmaktadır. Ağıllar yaşam alanından görülebilecek şekilde kıl çadırın hemen karşı kısmında yaklaşık 800 metrekarelik bir alanda konumlanmıştır. Obanın tüm çevresinde yetişkin çam ağaçları bulunmaktadır.

Diğer obalarda olduğu gibi elektrik, güneş enerjisi elektrik üretim panellerinden karşılanmaktadır. Bu panellerden elde edilen sınırlı elektrik enerjisi, Manar içi aydınlatma, telefon şarjı ve televizyon çalıştırılması amacıyla kullanılmaktadır. Tüm obalarda olduğu gibi, kıl çadırlarda ısınma ''Taşocağı'' adı verilen ocaklarda odun yakılması ve Manar'larda odun sobalarıyla sağlanmaktadır. Diğer Obalar gibi bu oba'nın da asayişi, Büyükeceli Jandarma Komutanlığı tarafından sağlanmaktadır. Obaların her birinde su ihtiyacı için birer su tankeri bulunmaktadır. Obalarda su ihtiyacı Tankerlerle Yanışlı Mahallesindeki yerleşik yaşayan ailelerin içilebilir yer altı su kaynaklarından karşılanmaktadır. Bu tankerlerdeki su, içme suyu ve temizlik için kullanılmaktadır. Aynı zamanda hayvanların su ihtiyacı da buradan karşılanmaktadır. Obalardaki su tankerleri, belirli aralıklarla temizlenmektedir. Tüm obalarda hayvanların ve çocukların güvenliğini köpekler sağlamaktadır.

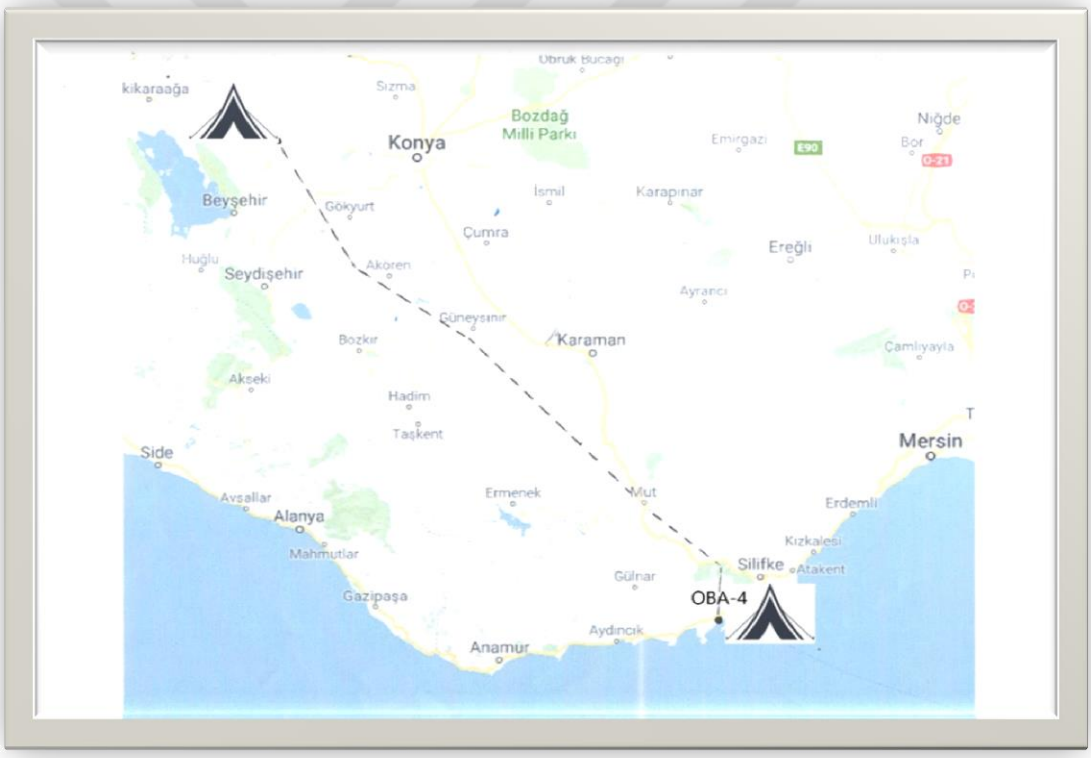
Ç-3'ün obasında, oba üyeleri ve Ç-3 ile yakınlıkları şu şekildedir. Ç-3'ün annesi A.Y.(40 Yaş), babası M.Y. (50 Yaş), büyükannesi E.Y. (76 yaş), iki ablası K.Y. (11 Yaş), H.Y. (12 Yaş) ve abisi K.Y.(9 Yaş) ile birlikte yaşamaktadır. Ç-3'ün obasında da geniş aile yapısı görülmektedir. Oba nüfusu, üç yetişkin ve dört çocuktan oluşmaktadır.

Ç-3'ün annesi A.Y. (40 Yaş) okuma yazma bilmemektedir. Baba M.Y. (50 Yaş) ilkokul mezunudur. Ç-3'ün büyük annesi E.Y. (76 Yaş) okuma yazma bilmemektedir. Obadaki çocuklardan Ç-3, okul öncesi eğitim çağında olup araştırma süreci başında okul öncesi eğitime devam etmemekteydi. Ç-3'ün abisi K.Y. (9 Yaş) ilkokul 4. sınıfa devam etmekte ancak okuma yazma bilmemektedir. Ablaları, K.Y. (11 Yaş), H.Y. (12 Yaş) ortaokula devam etmekte olup okuma ve yazma sorunları bulunmaktadır.

SİLİFKE İLÇESİ OBASI

Oba-4:

Oba-4'e, Mersin- Antalya karayolunda Akdere Mahalle merkezine giriş yolundan önceki yolun güney kısmında yer alan bir dere yatağının yol olarak kullanılmasıyla ulaşılmaktadır. Bu obaya araçla ulaşım mevcut değildir. Ancak, traktör gibi araçlarla ulaşım sağlanabilmektedir. Araştırma sürecinde bu obaya yaya olarak erişilmiştir. Akdere Mahallesi ile Oba-4 arasındaki mesafe 4 km'dir. Akdere Mahallesinde, ilkokul ve ortaokul aynı yerdedir. Sağlık kurumu olarak bir sağlık ocağı bulunmaktadır. Sağlık ocağı da okullarla aynı yerde bulunmaktadır. Obanın okul ve sağlık ocağına uzaklığı 4 km'dir. Obada hayvan sayısı 350 adettir. Bu obada hayvan sayısının azlığı bu obanın, yeni oluşmaya başlamasından kaynaklanmaktadır. Genç bir çift aile obalarından birkaç yıl önce ayrılmıştır.



Şekil 6. Oba-4'ün Göç Güzergâhı ve Yaylak-Kışlak Oba Konumu

Obada bir kıl çadır ve bir Manar bulunmaktadır. Kıl Çadır ortalama 15 metrekaredir. Oba üyesi sayısına bağlı olarak bu obada ki kıl çadır diğer obalara nazaran daha küçüktür. Manar ise 20 metrekaredir. Manar ve kıl çadır yamaç üzerinde ve birbirine yakın mesafede kurulmuştur. Ağıl ise hemen bu yamacın alt kısmında konumlandırılmıştır. Isınma Manar'da odun sobası ile çadırda ise daşocağı ile

sağlanmaktadır. Bu obada elektrik paneli bulunmamaktadır. Aydınlatma ocak ışığı ve gaz lambasıyla sağlanmaktadır. Güvenlik amacıyla yine köpeklerden faydalanılmakta ve bir adet ruhsatlı av tüfeği bulunmaktadır. Su ihtiyacı tankerle sağlanmaktadır. Tanker, Akdere Mahallesinde yerleşik yaşam süren ailelerin kuyularından alınmaktadır**.**

Ç-4, obada büyükbabası C.G. (58 yaş), büyükannesi M.G. (50 yaş), anne A.G. (28 yaş) ve babası A.G.(33 yaş) ve iki kardeşiyle birlikte yaşamaktadır. Obada çocuk nüfusunu, okul öncesi çağında Ç-4 (6 yaş), erkek kardeşi A.G. (3 yaş) ve ilkokul 1. sınıfa devam eden ablası C.G. (7 yaş) oluşturmaktadır. Obada yetişkinlerden, anne A.G. (28 yaş) ve baba A.G.(33 yaş) ilkokul mezunu olup, okuma yazma bilmektedirler. Büyükbabası C.G. (58 yaş) ve büyükanne M.G.(50 yaş) okuma yazma bilmemektedirler.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme, araştırmacı günlüğü ve etnografik fotoğraf kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler ve bu araçların kullanılma gerekçelerine yer verilmiştir.

3.4.1. Gözlem

Ekokültürel teori, ailelerin çocuklarının gelişimsel ve eğitimsel refahlarına yönelik stratejilerini, inanç, değer ve beklentilerinin geleneksel bakım uygulamalarında, günlük rutinlerinde somutlaştığını ileri sürer (Axia ve Weisner, 2002). Bu çerçevede teori, çocukların ve ailelerin kültürel uygulamalarına ya da inançlarına girmenin bir yolunun, ebeveynleri ve çocukları günlük rutinleri ve aktiviteleri hakkında doğrudan gözlemlemek olduğunu belirtmektedir (Weisner, Bernheimer ve Coots, 1997). Bu amaçla, araştırmada ekokültürel teoriye dayalı olarak ekokültürel niş çerçevesinde hem katılımlı hem de katılımsız gözlemler yapılmıştır. Katılımsız gözlemlere, araştırmacının 25 Eylül 2017 tarihi itibariyle araştırma bağlamına girişiyle başlamış ve konargöçer Yörük Türkmen obalarının yaylalara göçlerinin başlamasıyla, 27 Mayıs 2018 tarihinde sona ermiştir. Katılımlı gözlemlere ise, araştırmacı ile oba üyeleri arasında ilişkilerin ilerlemesi ve yakın ilişkilerin kurulmasıyla başlanmıştır. Araştırma da kullanılan her iki gözlem türünün tercih edilme gerekçeleri ve hangi amaçla kullanıldıkları takip eden bölümde açıklanmıştır.

3.4.1.1. Katılımsız gözlem

Etnografik araştırmalarda katılımsız gözlem, araştırmacıya doğrudan gözlemleme ve kayıt alabilme avantajını birlikte sağlamaktadır (Creswell, 2014; Shimahara, 1984; Wolcott, 1999). Bu yönüyle, araştırmada katılımsız gözlemler, kültürel topluluğun doğal ortamında, insanlara herhangi bir müdahale olmaksızın, onların, çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarına dair günlük rutin uygulamalarını, stratejilerini ve aile çocuk etkileşimlerini görebilme fırsatı tanımıştır. Buna ek olarak, konargöçer Yörük Türkmen kültüründe çocukların refahı üzerinde etkili olan fiziksel çevre faktörlerini doğrudan gözlemlemeye olanak tanıyacağı için bu gözlem tipi tercih edilmiştir. Katılımsız gözlem, gözlenen birey, grup, durum veya olayın gözle görülebilen ve işitilebilen söz, düşünce ve davranışları hakkında bilgi verir (Spradley, 1980). Fakat gözlemlenen davranışların nedenleri hakkında bilgi vermez. Bu yönüyle katılımsız gözlem bazı sınırlılıklar içerir. Araştırmada bu sınırlılık katılımlı gözlemlerle asgari düzeyde tutulmaya çalışılmıştır.

Konargöçer Yörük Türkmen çocukların bakımı ve eğitiminde ebeveynlik rolü ve sorumluluğunu üstlenen kişilerin çocukların sağlıklı gelişimine ve eğitimine yönelik olarak yaptıkları uygulamalarının neler olduğu katılımsız gözlemle gözlenmiştir. Ayrıca, çocuklar okul ortamında ve sınıf etkinliklerinde öğretmen ve akranlarıyla etkileşimleri sırasında bu yolla gözlemlenmiştir. Benzer şekilde evde ve okulda çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahını sağlamaya yönelik ne tür düzenlemeler yapıldığı ve bu düzenlemelere fiziksel ve sosyal çevre koşulların etkisi katılımsız olarak betimsel anlatı şeklinde ele alınmıştır.

3.4.1.2. Katılımlı Gözlem

Katılımlı gözlem, araştırmacının, bir grup insanın günlük faaliyetlerinde, ritüellerinde, etkileşimlerinde ve olaylarında, hayat rutinlerinin ve kültürlerinin açık ve örtük yönlerini öğrenmenin yollarından biri olarak, yer aldığı gözlem türüdür (DeWalt ve DeWalt, 2011). Bu araştırmada araştırmacı katılımlı gözlemlerle, kültürel topluluk içerisinde yer alan günlük etkinliklere katılım göstererek, obada bakım verenlerin, okulda öğretmenlerin çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarına dair uygulamalarını ve çocuklarla ilgili günlük rutinlerini gözlemlemiştir.

Katılımsız gözlemler, daha çok kültürel toplulukta çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarını sağlamaya yönelik uygulamaların neler olduğuna ilişkin

gözlemleme fırsatı tanırken; katılımlı gözlemler, bu uygulamaların niçin yapıldığına ve bu sürecin nasıl gerçekleştirildiğini gözlemlemeye olanak sağlamıştır. Ebeveynlerin uygulamalarının gözlemlenmesi ile kültürel olarak örtük şekilde yer alan, çocukların gelişim ve eğitimlerine yönelik uygulamaların nasıl yansıdığı incelenmiştir. Konargöçer Yörük Türkmen kültüründe yer alan gelenekler, törenler gibi olaylarda araştırmacı katılımlı şekilde betimsel gözlemlerle başlayarak sürece olay örneklemeyle devam etmiştir.

Hem katılımcı hem de katılımsız gözlemler, Yörük Türkmen obalarında, çadırlarda, okul ve sınıfta ve günlük rutinlerin gerçekleştiği tüm mekânlarda gerçekleşmiştir. Özellikle ailelerin çocuklarının gelişimsel ve eğitimsel refahına yönelik bakım uygulamalarını yerinde görebilmek amacıyla gözlemler aile üyelerinin çocuklarla ilgili günlük uygulamalarının gerçekleştiği zamanlarda (beslenme, sağlık ve temizlik, güvenlik, uyku, işbölümü, ritüeller vd.) birkaç kez gerçekleştirilmiştir.

3.4.2. Görüşme

Araştırmada kullanılan diğer bir veri toplama aracı da görüşmedir. Etnografik araştırmalarda, az bilinen topluluklarla yapıldığında görüşme öncesinde araştırmacının bağlama ait kültürel ve sembolik değerler hakkında bilgi edinmesi etnografik görüşmede araştırmacının katılımcıyla iletişimini kolaylaştırma açısından önemlidir (Emerson, Fretz ve Shaw, 2007; Heyl, 2007). Görüşme öncesinde araştırmacının bu bağlamda yaşamış olması, kullanılan dilin yapısını, farklı anlamlarda kullanılabilen sözcükleri bilmesi görüşmelerde kolaylık sağlamıştır. Bu durum katılımcıların görüşme sorularını kolay anlamalarında ve kültüre özgü kavramların kullanılması durumunda araştırmacının da cevapları anlamlandırmasında fayda sağlamıştır.

Ekokültürel teoride, ailelerin çocuklarının gelişimsel ve eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamalarına yönelik stratejilerini, inanç ve değerlerini, beklentilerini, geleneksel bakım uygulamalarını ve bunların nelerden etkilendiğini, karşılaştıkları sorunlar ve baş etme yöntemlerini belirlemek amacıyla ekokültürel aile görüşme formları (EAG) (Ecocultural Family Interview[EFI]) kullanılmaktadır (Weisner, 2011). EAG, aile üyeleriyle aile aktivitelerini nasıl planladıkları, uyguladıkları ve sürdürdükleri hakkında bir söyleşidir. Görüşme formu, Antropoloji Profesörü Dr. Tom Weisner tarafından günlük aile rutini hakkında bilgi edinmek için tasarlanmıştır. Görüşme formlarının içeriği, bir gün boyunca ailenin, çocuğun günlük rutinlerine araştırmacı ve katılımcının

birlikte seyahati şeklindedir. Araştırmacı, katılımcının bir gününün içinde onunla birlikte yürüyormuş gibi görüşme sorularını düzenlemektedir (Ecocultural Scale Project, 1997). Çocuk ve aile üyeleri günlük yaşam rutinleriyle ilgili olarak konuşmaya teşvik edilmektedir. EAG, farklı kültürlerde ve kültürler arası karşılaştırmalı olarak ailelerin ve çocukların yaşam koşullarını, çocukların gelişim ve öğrenme deneyimlerini araştırmak amaçlı olarak kullanılmıştır. Örneğin, Çin-Amerikan, Japon-Amerikalı ve Asyalı göçmen aileler, Navajo ve Japon aileleri, bebekli İtalyan aileleri ve Kaliforniya'daki Meksikalı göçmen aileler için kullanımı mevcuttur (Axia ve Weisner, 2002; Begay, Roberts, Weisner ve Matheson, 1999; Nihira, Sakagami, Kanenaga, Koga ve Suzuki, 1995; Raghavan, Weisner ve Patel, 1999; Weisner ve arkadaşları, 2000). Buradan hareketle konargöçer Yörük Türkmen kültürel topluluğunda çocuklara bakım verme sorumluluğu üstlenen kişiler, çocuklar ve onların öğretmenlerine yönelik olarak literatürden faydalanılarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme formları yarı yapılandırılmış olarak araştırmacı tarafından ekokültürel aile görüşme formları temel alınarak hazırlanmıştır. Daha sonra görüşme formları, ikisi okul öncesi eğitim alanından, biri eğitimin tarihi ve sosyal temelleri alanlarından olmak üzere üç uzmanın görüşleri doğrultusunda son hali verilerek düzenlenmiştir (Bknz. Görüşme Formları Ek -1-2-3-4).

3.4.2.1. Çocuklarla Görüşmeler

Çocuklarla yapılan görüşmeler, çocukların bir günlük yaşamları, ekokültürel niş çerçevesinde evde ve okulda beş bölüme ayırılarak yapılandırılmıştır. Ev ile ilgili görüşmelerde,

- Çocukların sabah uyandıklarında, güne hazırlıklarına yönelik deneyimleri,
- Evde çocukların bakımıyla ilgili onları çevreleyen günlük deneyimleri,
- Çocukların okula hazırlığı ile ilgili deneyimleri,
- Okula erişim ile ilgili deneyimleri,
- Okuldan dönüşte eve ulaştıklarında deneyimleri ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

  Okul ile ilgili görüşmelerde ise,
- Çocukların okula ulaştıkları anda karşılaştıkları durumlar (karşılama, karşılanma vb.)

- Okulda öğretmenleri, akranları ve diğer okul çalışanları ile olan deneyimleri,
- Çocukların sınıf içerisindeki etkinliklerde yaşadıkları deneyimleri,
- Okuldan ayrılmaya yönelik toplanma etkinliklerindeki deneyimleri,
- Okuldan eve dönüş yolu deneyimleri ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

Çocuklarla görüşmeler, iki ayrı bölümde yürütülmüştür. Çocukların gelişimsel refahlarına yönelik görüşmeler oba ortamında diğer oba üyelerinden uzak bir mesafede, görüşme yapılan çocuğun kendini rahat hissettiği bir alanda gerçekleştirilmiştir. Çocukların eğitimsel refahlarına ilişkin görüşmeler ise, çocukların tercihlerine göre belirlenmiştir. Çocuklar görüşme için uygun yer olarak okul müdür yardımcısı odasını, okul kütüphanesini tercih etmişler ve eğitimsel refah ile ilgili görüşmeler bu iki mekânda gerçekleştirilmiştir.

3.4.2.2. Aile Üyeleriyle Görüşmeler

Aile üyeleri ile yapılan görüşmeler, ekokültürel aile görüşme formu temelinde oluşturulan görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler aile üyeleri için uygun görülen bir zamanda, kendilerini rahat hissedecekleri ve ifade edebilecekleri, sadece görüşmeci ve araştırmacının olduğu bir ortamda yapılmıştır. Görüşmeler için uygun zaman ve yer bulmak ilk aşamada topluluğun yaşam tarzı ve işlerinin yoğunluğu nedeniyle zor olmuştur. Kültürel topluluğun yaşam alanlarının tek gözlü çadırlar olmasından dolayı görüşmeler için ortam olarak katılımcıların yalnız kalabildikleri bir zaman diliminde kendi çadırlarında ya da oba içerisinde kendilerinin tercih edecekleri bir ortamda yapılmıştır. Bu ortamlar bazen hayvan otlatma sürecinde dağda bazen akşamları Manar'larda gerçekleştirilmiştir.

3.4.2.3. Öğretmenlerle Görüşmeler

Aile üyeleriyle yapılan görüşmelerle eş zamanlı olarak öğretmenlerle de bireysel görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlere, Yörük Türkmen ailelere ve çocuklara yönelik farkındalıkları, çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarına ilişkin planlamaları, stratejileri ve uygulamaları ile ilgili görüşme soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlere yönelik görüşme formlarında da ekokültürel aile görüşme formu ve ilgili literatürden faydalanılmıştır. Görüşmeler, eğitim-öğretim dönemi içinde ebeveyn görüşmeleri ile eş

zamanlı olarak yürütülmüştür. Öğretmenlerden görüşme öncesinde randevu alınarak, onlar için uygun bir zamanda, okul müdür yardımcısı odasında baş başa görüşmeler yapılmıştır.

3.4.3. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü, etnografik araştırma sürecinde gelişen ve değişen koşulları not alma, karşılaşılan problemlere araştırmacının çözüm üretme ve karar alma sürecini sağlıklı yürütmesinde destek sağlayabilmektedir. Araştırma sonundaysa, araştırmacıya diğer veri toplama araçlarından elde ettiği verilere, tamamlayıcı verilerle destek sağlamakta ve tüm veriler arasında karşılaştırmalar yapabilme fırsatı sunmaktadır (Woll, 2013). Araştırmacı günlüğü, araştırma süreci boyunca araştırmacının sahada ne tür kararlar aldığına, söz konusu kararları alma nedenlerine ve bu süreçlerde ne tür seçimler yaptığına yönelik özeleştiri yapabilmesine de olanak tanımaktadır (Emerson, Fretz ve Shaw, 2007; Hobbs, 2007). Bu araştırmada araştırmacı günlüğü, kültürel topluluk içinde günlük rutinlerin ve bu rutinlerde farklı gelişen durumların tespit edilmesini sağlamak ve diğer veri toplama araçlarından elde edilen veriler arasında bağlantıyı desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmacı günlüğü, verilerin düzenlenmesi ve sıralanması esnasında araştırmacıya araştırma sürecinin tarihsel açıdan bir ajandası olması yönüyle de destek sağlamıştır. Günlük, her günün sonunda obada ya da araştırmacının konakladığı uygun bir alanında tutulmuştur. Hava koşulları, göç süreci gibi faktörler nedeniyle bazı günlükler zorunlu olarak ses kaydı olarak kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı günlüğü, araştırmacının araştırma sahasına giriş tarihi olan 25 Eylül 2017, araştırmanın veri toplama sürecinin bitiş tarihi olan 27 Mayıs 2018 tarihine kadar tutulmuştur.

3.4.4. Etnografik Fotoğraf

Etnografi araştırmalarında fotoğraf kullanımı, 1950'li yıllarda teknolojinin ilerlemesiyle fotoğraf, video gibi araçların antropoloji araştırmalarında kullanımı ile artmıştır. Etnografik fotoğraf, ilk olarak antropolojik araştırmalarda kullanılsa da daha sonra farklı disiplinlerde yürütülen etnografi araştırmaları için de bir veri toplama aracı olmuştur (Berg 2008; Mead, 1995; Ruby, 1996). Etnografi araştırmalarında, özellikle farklı kültürlerin incelendiği araştırmalarda, kültürel topluluğun içinde neler olduğunun ve kültürel olarak yapılan uygulamaların neden yapıldığının sözel olarak ifade

edilmesinin güç olduğu durumlarda görsellerden yararlanılmaktadır. Özellikle sosyal açıdan kapalı toplumların, etnisite ve inanç farklılıklarına sahip ya da coğrafi açıdan zor ulaşılan toplulukların ve kaybolmakta olan kültürlerin kayıt altına alınmasında, anlamada ve aktarmada betimsel destek açısında görsel ögeler kullanılmaktadır (Pink, 2007; Rafee vd., 2015; Tari, 1990).

Veri toplama aracı olarak etnografik fotoğraf, farklı yöntemlerle kullanılabilmektedir. Bunlar; fotografik uyarım, düşünümsel fotoğraf, fotoifade, yeniden fotoğraflama, görsel anlatılar, vernakular fotoğraf (aile albümleri, posta kartları, adli fotoğraflar, tıbbi fotoğrafları) olarak adlandırılmaktadır. Bu yöntemlerden fotografik uyarım, düşünümsel uyarım, foto ifade (photovoice) yöntemlerinde araştırmanın amacına bağlı olarak fotoğrafı katılımcı oluşturmaktadır (Banks, 2007). Yeniden fotoğraflama yöntemiyse, aynı yerin farklı zamanlarda fotoğraflanması ve bu fotoğrafların karşılaştırılmasını içermektedir (Tari, 1990). Bu araştırmada etnografik fotoğraf, görsel anlatılar yöntemiyle kullanılmıştır. Resimler ve fotoğraflar, araştırmacılar tarafından tarihte yer alan olayları, eserleri günümüze aktarmada ya da az bilinen, bilimsel alanda görünürlüğü düşük yaşam biçimlerinin bağlamsal özellikleriyle diğer insanlara aktarılması ve anlaşılması amacıyla kullanılmaktadır. Bu yolla, görsel veriler izleyicinin, okuyucunun içinde yer almadığı bir durumu, bağlamı ona göstererek anlaşılmasını desteklemektedir (Drozdowicz, 2013; Pink, 2007). Ayrıca, görsel veriler, bir araştırmanın katılımcılarının sürece pasif katılımın dışında aktif olarak bağlam içinde nasıl, nerede ve ne zaman bulunduklarının aktarımında, betimlenmesinde araştırmacıyı, araştıma okuyucusunu da desteklemektedir. Etnografik fotoğrafta görsel anlatı yöntemi, bir durum, olay ya da toplulukta özne ve diğer özneler ve mekân arasındaki etkileşimi kayıt altına almak, süreçte gelişen anlamı anlamak ve bu anlamı, başkalarına aktarma amacıyla sistematik olarak çekilmiş fotoğraf olarak tanımlanabilir (Ball ve Smith, 1992; Pink, 2006; Rafee vd., 2015).

Bu araştırmada etnografik fotoğraflar, Yörük Türkmen kültüründe ebeveynlik rol ve sorumluluğu üstlenen kişilerin ebeveynlik uygulamaları sırasında, aile ve çocuğun birlikte vakit geçirdikleri zamanlarda araştırmacı tarafından çekilmiştir. Araştırmacı fotoğraflamayı, kültürel topluluğun içinde yaşadığı fiziksel ve sosyal çevre, günlük yaşam rutinleri, çocuk bakımı uygulamaları, aile ve çocuk etkileşimi temalarında sistemli bir şekilde sürdürmüştür. Araştırma sürecinde çekilen bu fotoğraflar, araştırma bağlamının sahip olduğu koşulların betimlenmesinin yanı sıra gözlem ve görüşmelerden elde edilen verileri de görsel olarak desteklemektedir.

Araştırmacı, araştırma sürecine başlamadan önce katılımcılara araştırma sürecini fotoğraflayacağını ve bu fotoğrafları tezinde ve tez savunma sürecinde sergileyerek kullanacağını belirterek katılımcılardan onam almıştır.

3.4.5. Veri Toplama Süreci

Bu araştırma Mersin İli Gülnar ve Silifke İlçelerinde yazlık obalarını kuran Yörük Türkmen topluluklar üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci, Eylül 2017 tarihinde konargöçer Yörük Türkmen obalarının araştırma bağlamına konmasıyla başlamış ve 27 Mayıs 2018 tarihinde yaylalara dönüş göçü ile sona ermiştir. Araştırmanın veri toplama süreci konargöçer olarak yaşayan Yörük Türkmen ailelerin tespiti ve onam alma sürecinin ardından ailelerle tanışma ve araştırmanın amacının onlara tanıtılmasıyla başlamıştır.

Gözlemler, oba ve okul bağlamında gerçekleştirilmiştir. Obalarda, göç süreci, konma ve göçme süreçlerinde yerleşim ve toplanma, kışlık obada, kıl çadırlarda ve Manar'larda, hayvan otlatma, misafir ağırlama ve diğer ritüellere katılımla sosyal etkileşimin yoğun olduğu farklı bağlamlarda gerçekleştirilmiştir. Ailelerin konargöçer olmaları sebebiyle gözlemlere, ailelerin araştırma bağlamına doğru göç yolunda oldukları ve araştırma bağlamı sınırlarına giriş yaptıkları Eylül 2017 itibariyle başlanmıştır. Araştırmacı haftanın üç günü gözlemler yapmıştır. Bu gözlemler, araştırma süreci boyunca devam etmiştir. Araştırma süreci boyunca 113 gözlem raporu tutulmuştur. Araştırmada kullanılan etnografik fotoğraflama ve araştırmacı günlüğü 25 Eylül 2017 tarihi ile başlamış ve veri toplama sürecinin sonu olan 27 Mayıs 2018 tarihine kadar devam etmiştir. Araştırmanın diğer bir veri toplama aracı olan görüşmeler, ailelerle yakın ilişkiler geliştirmek ve görüşme için uygun ve etkili etkileşim ortamını sağlamak amacıyla kışlık obaların kurulmasının ve yerleşme işlemlerinin tamamlanmasından sonra Kasım 2017 itibariyle başlanmıştır. Görüşmeler çocuklar, onlara bakımverme sorumluluğu alan kişiler ve öğretmenlerle yapılmıştır. Çocuklarla yapılan görüşmeler ortalama 20 dakika, bakımverenlerle görüşmeler ortalama 35 dakika ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler ise 30 dakika sürmüştür. Görüşmeler, katılımcılardan onam alınarak ses kaydı şeklinde kaydedilmiştir.

3.4.6. Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi, toplanan verilere düzen, yapı ve anlam verme süreci olarak tanımlanmaktadır (Lyons ve Coyle, 2007). Her ne kadar etnografik araştırmalarda analiz süreci verilerin yoğunluğuna bağlı olarak dağınık ve zaman alıcı gibi görünse de analiz süreci araştırmacı bağlamdayken, farklı veri toplama araçlarından elde edilen verilerin birbirini desteklemesiyle başlamaktadır (Lyons ve Coyle, 2007; Maxwell, 1996). Bu araştırmada verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz birlikte kullanılmıştır. Etnografik araştırmalarda içerik analizi, veriler arasındaki anlam ilişkisini bulma, anlamlandırma ve bu ilişkileri teorik çerçevede doğrulayarak belgelendirmek için kullanılmaktadır. Etnografik araştırmalarda, içerik analizinin ayırt edici özelliği bir veri toplama aracı olarak araştırmacı, kuramsal temel ve veri toplama sürecinin birbirine yansımalar yaparak etkileşimli olarak devam etmesidir. Araştırmacı, veri kaynakları ve kuramsal temel arasında yaşanan bu etkileşimli süreç hem araştırma sürecinde hem de analiz sürecinde devam etmektedir. Diğer bir değişle etnografik araştırmalarda analiz süreci henüz araştırmacı sahada iken başlamakta olduğu söylenebilir (Silverman, 2001). Etnografik içerik analizi yapılırken, araştırmacı araştırdığı konuyla ilgili içinde yer aldığı bağlamın koşulları içinde gömülü olan bilgiyi keşfetmeye çalışılır. Bir veri toplama aracından elde edilen veri, diğer veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sürekli olarak karşılaştırılır ve kavramsal olarak kodlanarak temalar oluşturulur. Bu durum, bir temanın farklı veri toplama araçlarından elde edilen veriler tarafından da desteklenmesini sağlayabilir (Altheide, 1987).

Araştırma sürecinde, bakım verenlerle (ebeveynler, büyük ebeveynler, kardeşler ve diğerleri), çocuklarla ve öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin ve oba ve okul bağlamında gerçekleştirilen gözlemlerden elde edilen ses kayıtlarının dökümleri yapılmıştır. Bakım verenlerle yapılan görüşmelerden 120 sayfa, öğretmenlerle ve okulda çalışan diğer kişilerle yapılan görüşmelerden 40 sayfa, çocuklarla yapılan görüşmelerden 20 olmak üzere toplam 180 sayfa görüşme metni elde edilmiştir. Ayrıca, araştırma sürecinde yapılan katılımlı gözlemlerden 80, katılımsız gözlemlerden 100 olmak üzere toplam 180 sayfa gözlem metni ve 100 sayfalık araştırmacı günlüğü metni elde edilmiştir. Bunun dışında, araştırmanın diğer bir veri toplama aracı olan etnografik fotoğraflama sürecinde toplam 3582 shot ham fotoğraf çekilmiştir. Bu fotoğraflar analiz sürecinde çekim hatası olanlar, araştırma amaçlarının dışında olanlar, benzerlik ve tekrar içeren çekimler elendikten sonra betimsel analiz

amacıyla kalan 1100 fotoğraf kullanılmıştır. Bu fotoğraflar, araştırmanın diğer veri toplama araçlarından elde edilen yazılı verilerin görsel olarak desteklemesi amacıyla da kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizi tümevarımsal bir yapıdan oluşmaktadır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin dökümünde, özel veriden, kodlar ve temaların oluşturulması şeklinde bir yol izlenmektedir. Birbirinden farklı ve dağınık olan veri setleri kodlanarak genel temalar ya da kategoriler altında toplanmaktadır. Analizin başlangıcında araştırmacı veri setlerini alt bölümlere ayırır ve kodlar. Ardından daha geniş, birleştirilmiş ve bütüncül bir yapı oluşturur (Creswell, 2014). Analiz sürecine alınan veri setlerinin üç farklı aşamadan geçirilmesi önerilmektedir. Bu aşamalar, verilerin düzenlenmesi, sınıflanması ve özetlenmesi şeklindedir. Bir kuram temelinde ele alınan araştırmaların analiz çalışmalarında araştırmacı kuramdan ve uygulamalarından yararlanabilmektedir (Glesne, 2013). Bu araştırma ekokültürel teori temelinde ele alınmış olup analiz sürecinde kuramdan sürekli durum karşılaştırmasında yararlanılmıştır. Bu şekilde araştırmacı her durumu olaylar, katılımcılar, ortamlar ya da kullanılan kelimeler açısından farklı şekillerde karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmalar araştırmacıya analiz sürecinde verileri kodlarken yeniden düşünme fırsatı sağlamıştır. Araştırmacı kodlamaları yaparken görüşme, gözlem ve araştırmacı günlüğünden elde edilen verileri okuyarak metin üzerinde işaretlemiştir. Bu şekilde dağınık ve parçalar halinde yer alan veriler kodlanmıştır. Daha sonra kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar sınıflandırılmış ve birbiriyle ilişkili olan kodlar gruplandırılmıştır. Gruplanan kodlardan oluşan kategorilerden temalar oluşturulmuştur.

3.4.7. Araştırmada Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, inanılırlık, nakledilebilirlik, güvenirlik ve doğrulanabilirlik kavramları ile ifade edilmektedir (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richardson, 2005; Merriam, 2013). Alan yazın incelendiğinde nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlikle ilgili bazı ölçütler tanımlanmaktadır (Merriam, 2013; Punch, 2014). Araştırmada geçerlik ve güvenirlik için kullanılan bu ölçütler, betimleyici geçerlik, kuramsal geçerlik, teknik geçerlik, üçgenleme, uzun süreli katılım, veriler, analizler ve yorumların başka araştırmacıya sunulması şeklindedir. Betimleyici geçerlik, araştırmacının araştırma sürecine müdahale etmeden ve süreci değiştirmeden açık şekilde betimlemesini ifade etmektedir. Bu araştırmanın veri toplama araçlarından

gözlem ve görüşmeler araştırmacı tarafından herhangi bir yoruma yer verilmeden doğrudan verilmiştir. Araştırmada kuramsal geçerlik, araştırılan durum, olay ya da kişi/kişileri açıklamada kuramsal çerçevenin yeterli olmasıdır. Araştırmanın kuramsal temeli olan ekokültürel teori ile elde edilen bulgular tutarlılık göstermektedir. Diğer bir geçerlik ölçütü olan teknik geçerlik, araştırma soruları, araştırma amaçları ve veri toplama araçlarının arasındaki tutarlılıkla ilgilidir (Hitchcock ve Hughes, 1995). Bu araştırmada ilgili literatür incelenerek araştırma amaçlarına uygun veri toplama araçları seçilmiş ve yine bu yönde görüşme soruları ve gözlem planlamaları yapılmıştır. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra okul öncesi eğitim alanından iki uzmandan görüş alınarak yeniden düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca, pilot görüşmelerle görüşme sorularının anlaşılırlığı kontrol edilmiştir. Pilot görüşmeler sonucunda iki soruda açıklayıcı bilgiye ihtiyaç olduğu belirlenmiş ve bu soruların katılımcılar tarafından kolay anlaşılması ve katılımcılardan daha açıklayıcı bilgi elde edebilmek amacıyla sonda sorular eklenmiştir.

Etnografik araştırmalarda geçerliği artırmada üçgenleme (triangulation) tekniği kullanılmaktadır (Merriam, 2013). Üçgenleme tekniği araştırmada farklı birkaç yöntem ya da verinin birlikte kullanılmasıdır (Creswell, 2014; Emerson, Fretz ve Shaw, 2007; Patton, 2004). Bu araştırmada geçerlik için birden fazla veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Daha önce veri toplama araçları bölümünde de belirtildiği üzere araştırmanın verileri gözlem, görüşme, araştırmacı günlüğü ve etnografik fotoğraflar aracılığıyla elde edilmiştir. Veri toplama araçlarının çeşitlenmesi, özellikle etnoğrafik araştırmalarda birden fazla veri toplama aracının kullanılarak, bu araçlardan elde edilen verilerin birbiri ile karşılaştırılması ve birbirini doğrulaması yoluyla sağlanmaktadır (Creswell, 2014; Emerson, Fretz ve Shaw, 2007). Bu araştırmada da, gözlem, görüşme, etnografik fotoğraf ve araştırmacı günlüğü gibi farklı veri toplama araçlarından elde edilen veriler birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Buna ek olarak, veri toplama araçlarından biri olan araştırmacı günlüğü aracılığıyla, araştırmacının her günün sonunda araştırma ile ilgili olarak planlamalarında aksayan ya da seyrinde devam eden durumlara yönelik olarak raporlama yapması sağlanmıştır. Araştırma seyrinin bu günlüklerle rapor edilmesi, hem veri toplama aracı olması bakımından hem de araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinde araştırmacıya kontrollü öznellik sağlaması bakımından araştırmaya katkı sağlamıştır. Kontrollü öznellik, bir araştırmada araştırmacının araştırma süreci boyunca kendini kontrol etmesi, rolü ve posizyonuna yönelik olarak değerlendirmeler yapması, kendini ve araştırma sürecini sorgulaması olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2014).

Bu araştırmada geçerliğin sağlanması için toplanan veriler zamanları ile birlikte kayıt altına alınmış ve süreçte yürütülen fotoğraflama işlemiyle tarihsel olarak bir sıra izlenerek desteklemiştir. Araştırmada elde edilen veriler, veri kaynağı, yer ve tarihiyle birlikte sunulmuştur. Geçerlik ve güvenirliğini arttırmak için alınan diğer bir önlem ise, katılımcıların sayısının, özelliklerinin ve katılımcıların belirlenmesinde aranan kriterlerin açık bir şekilde betimlenmesidir. Etnografik araştırmalarda dış geçerliği arttırmak için örneklem seçme yönteminin, araştırmanın amacına uygun bir şekilde, araştırmanın amacını etkileyebilecek tüm faktörler göz önüne alınarak belirlenmesi gerekmektedir (Patton, 2004). Bunlara ek olarak, araştırmanın etnografik olarak ele alınması sebebiyle, araştırmanın yapıldığı bağlama ait fiziksel ve sosyal koşullar bütüncül bir yaklaşım içinde detaylandırılarak açıklanmıştır. Bu detaylandırma, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan etnografik fotoğraflarla görsel açıdan da desteklenmiştir.

Etnografik araştırmalarda araştırmacının araştırma bağlamında uzun süreli katılımı önemli bir güvenirlik ve geçerlik ölçütü oluşturmaktadır. Araştırmacının, katılımcıları oluşturan kişilerle ya da topluluklarla etkileşim içinde yer alması ve bu etkileşim süresinin tüm sürece yayılması gerektirmektedir (Wolcott, 1999). Bu araştırmada araştırmacı, çalıştığı konargöçer Yörük Türkmen topluluğa dâhil olarak, kültürel topluluğun içinde aile, çocuk ve onları etkileyen diğer sistemler içerisinde dokuz ay gibi bir süreçte etkileşim içine çalışmıştır. Bu yolla araştırmacı, kültürel topluluk içerisinden verileri hem topluluğun bir üyesi olarak kültürel topluluk içinden hem de araştırmacı rolü ile dışardan bir bakış açısı ile elde etme imkânı bulmuştur. Son olarak ise araştırmanın verilerinin, analizinin ve yorumlarının başka bir araştırmacıya sunulması ölçütü yer almaktadır. Bu noktada araştırmanın verilerinin analizinde okul öncesi eğitim, çocuk gelişimi alanlarından birer uzman ek kodlayıcı olarak yer almışlardır. Araştırmanın veri analizinin her aşamasında araştırmacının ve bu alanlardan uzman kişilerin kodlama sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Daha sonra her kodlayıcının analiz sonuçlarıyla tutarlığı diğer analiz sonuçları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda iki kodlayıcı arasındaki kodlamalarda tutarlılık sağlanmıştır.

3.4.7.1. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Sosyal bilim araştırmalarında özellikle insanı ele almaları yönüyle herkes tarafından tanınan bazı temel etik ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler diğer araştırma

yöntemlerinde olduğu gibi etnografik araştırmalarda da gözetilmektedir. Özellikle etnografik araştırmaların, araştırmacının katılımcılar ve onların içinde yaşadığı toplulukla yakın etkileşime girmesi ve bu etkileşim sürecinin uzun olması nedeniyle etik ilkeler daha hassas bir hal almaktadır (Merriam, 2013). Araştırma sürecinde katılımcılarının ve onların içinde yaşadıkları topluluğun temel hak ve özgürlüklerinin, mahremiyetlerini gözetmesi temel bir zorunluluktur. Araştırmacı, tüm araştırma sürecinde, katılımcı ve onun mahremiyetini açığa çıkaracak detayları kimseyle tartışmayarak katılımcıların bu haklarını korumakla yükümlüdür (Glesne, 2013). Bu araştırmada da etik kurallar göz önünde bulundurulmuş olup bu kurallar şu şekildedir:

- Araştırmacı veri toplama sürecine başlamadan önce çalışma grubunda yer alan konargöçer Yörük Türkmen oba üyelerine, çocukların öğretmenlerine ve diğer okul personeline çalışmanın amacından, uygulama sürecinden, veri toplama araçlarından ve bu araçların hangi amaçla kullanıldığını onların anlayabileceği şekilde açıklamıştır.
- Çalışmanın yürütüldüğü oba ve okul bağlamlarında ailelere ve öğretmenlere aydınlatılmış onam imzalarına sunulmuştur. Aydınlatılmış onam örnekleri Ek 2'de yer almaktadır.
- Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınarak, katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulması için kodlar ve takma isimler kullanılmıştır.
- Araştırmacı sürecinde elde edilen tüm ses ve görüntüler araştırmacı tarafından katılımcılarla paylaşılmış ve bilimsel araştırma dışında kullanılmayacağı belirtilmiştir. Bunun yanında elde edilen gözlem ve görüşme bulguları katılımcıların onayına sunulmuştur. Özellikle veri toplama araçlarından etnografik fotoğraflama sürecinin ve bu fotoğrafların kültürel topluluğun sosyal ve bilimsel alanda görünürlüğünün sağlanması amacıyla kullanılacağından katılımcılar haberdar edilmiştir. Araştırma sürecinde çekilen fotoğraflar bilgisayar ortamında katılımcılara gösterilmiş ve ayrıca bazı fotoğraflar katılımcıların isteği üzerine baskı alınarak paylaşılmıştır.
- Araştırma sürecinde konargöçer Yörük Türkmen oba üyelerinin özerkliği, refahı, güvenliği ve itibarını korunmuştur. Bu kapsamda araştırmacı, obalarda bulunduğu zamanlarda günlük yaşam rutinlerine engel olmayacak

şekilde gözlem, görüşme ve fotoğraflama çalışmalarını yürütmeye özen göstermiştir. Özellikle gözlem ve görüşmelerde katılımcılar için en uygun zamanları onlar tarafından belirlenmesini sağlamıştır.

- Araştırma sürecinde araştırılan konu dışında gelişen, mahremiyeti ihlal edecek verileri kayıt altına almamaya özen göstermiştir.
- Araştırma sürecinde, araştırma alanının kirlenmesini önlemeye yönelik olarak kültürel topluluğun yaşam biçiminin bozulmasına neden olacak, katılanların davranışlarını değiştirecek ve araştırmacı dışında alana başka insanların dahil edilmemesi gibi tedbirler alınmıştır.
- Araştırma sürecinde konargöçer Yörük Türkmen obalarında okuma-yazma bilmeyen iki kadın ve üç ilkokul çağında çocuk katılımcıya araştırmacı tarafından okuma-yazma eğitimi verilmiştir. Bunun yanı sıra, araştırmacı veri toplama süreci sonunda çocukların gelişimi ve eğitimi konusunda bakım verenlere çocuklarının gelişimi ve eğitimini nasıl destekleyebilecekleri konusunda bilgi paylaşımını içeren bir hafta eğitim düzenlemiştir. Özellikle araştırma sürecinde eğitime erişimi sağlanan çocukların eğitime devam etme süreçleri takip edilmiştir. Bu takip sonucunda, araştırma veri toplama sürecinin bitiminden sonraki eğitim öğretim yılında obalardan iki yetişkin üye gözetiminde bu çocukların okula zamanında katılımının sağlandığı tespit edilmiştir.

3.4.7.2. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacı oldukça farklı rollerde yer alabilmektedir. Bu araştırmada araştırmacı, katılımcı, gözlemci, veri toplama aracı ve fotoğrafçı olarak roller almıştır. Araştırma sürecinde, araştırmacı rolleri şu şekilde gerçekleşmiştir;

- Konargöçer Yörük Türkmen toplulukla birlikte yaşayarak yaşantısal deneyimler amacıyla, veri toplama aracı,
- Gözlemler sırasında, gözlemci,
- Etnografik fotoğraflama sürecinde, fotografçı,
- Kültürel grubun etkinliklerine aktif katılımda bulunacak olması ve kendisinin de Yörük Türkmen olmasından dolayı katılımcı rolüyle araştırmada yer almıştır.

Araştırmacının Yörük Türkmen kültürünün bir üyesi olması yanında araştırma sahasında okul öncesi öğretmeni olarak çalışmış olması, daha önce bu kültürel toplulukla ilgili araştırmalarının var olması, araştırma sürecinde Yörük obalarına ulaşım ve Yörük Türkmen topluluklarla iletişime geçme konusunda kolaylık sağlamıştır. Araştırmacının, araştırma sahasında daha önce okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmış olması ve sahada yer alan okullara yönelik bilgi sahibi olmasının katılımcı öğretmenlerle iletişim kurmasını kolaylaştırmıştır.

3.4.8. Araştırma Bağlamına Giriş

3.4.8.1. Obalarla İlk Temas

Konargöçer Yörük Türkmen topluluklar, geçim kaynakları olan hayvanlarını otlatmak için mevsime bağlı olarak mera alanlarını değiştirmektedirler. Bu duruma bağlı olarak da konargöçer bir yaşam sürdürmektedirler. Meralar için, kış aylarında kışlak adı verdikleri denize yakın, ılıman iklime sahip Akdeniz bölgesine oba kurarken, ilkbahar aylarında sıcakların başlamasıyla yaylak olarak adlandırdıkları İç Anadolu Bölgesinde yaylalara doğru hareket etmektedirler.



Şekil 7. Obaları Arama Sürecinde Yol Güzergâhı

Araştırma süreci başlangıcında, çalışma grubunda yer alan obalar Konya ilinde bulunan yaylalardan, kışlık obaların kurulacağı Mersin İline bağlı Silifke, Gülnar, Aydıncık ilçelerine doğru göç yolundaydılar. Bu göç süreci oldukça engebeli, düzenli karayollarının neredeyse bulunmadığı alanlar üzerinde gerçekleştirmektedir. Göç güzergâhının çok az bölümlerinde yerleşim alanlarından geçilmektedir. Bu sebeple, araştırmanın veri toplama süreci başında konargöçer yaşam süren ailelere ulaşmak zor olmuştur. Fakat araştırmacının aynı kültürel topluluktan olması, yerleşik yaşama geçmiş Yörük Türkmen ailelerle kolay iletişim kurabilmesi gibi etkenler bu süreçte araştırmacıyı desteklemiştir. Yerleşik yaşama geçmiş olan ailelerden alınan bilgiler doğrultusunda konargöçer Yörük Türkmenlerin yoğunluklu olarak kışlık obalarını Gülnar, Silifke ve Aydıncık ilçelerine yerleştikleri öğrenildi. Araştırmacı daha sonra bu ilçelere seyahat ederek konargöçer Yörük Türkmenlerin önceki yıl Kışlık obalarını kurdukları eski beldelere (şimdi ki adıyla mahallelere) mahalleleri belirlemiştir. Mahallelerin belirlenmesinin ardından obaların önceki yıllarda kondukları bölgeye giderek yine yöredeki insanlardan ve güvenlik, sağlık ve eğitim kurumlardan bilgi alınmıştır. Bu noktada özellikle bu mahallelerde bulunan aile hekimliği hasta kayıtlarını ve okulların e-okul sistemlerinden bölgede oba kuran ailelerin telefon numaralarına ulaşılmıştır. Bu incelemede, altı konargöçer Yörük Türkmen ailenin cep telefonu numaralarına erişim sağlanmıştır. Altı oba ile ilk iletişim telefon görüşmesiyle gerçekleşmiştir. Araştırmacı, bu telefon görüşmelerine kendini tanıtarak başlamıştır. Obalarla görüşemelerde, araştırmacının kendi ailesinin bu bölgede tanınan Yörük Türkmen bir aileden olması ve bu bölge de önceki yıllarda öğretmen olarak çalışmış olması iletişimi kolaylaştırmıştır. Araştırmacı, bu görüşmelerde, kendini tanıttıktan sonra yapacağı araştırma hakkında telefon aracılığıyla ön bilgi paylaşımında bulunmuştur. Bu süreçte, görüşülen kişilerden obalarında okul öncesi çağında çocuklarının olup olmadığı ile ilgili olarak bilgi alınmıştır. Telefon aracılığıyla görüşülen altı obadan sadece dört obada okul öncesi çağında çocuk olduğu öğrenilmiştir. Bu süreçte tüm obaların göçü devam etmekte ve obalar Konya –Karaman ve Mersin İli sınırlarında yer alan bir bölgede farklı güzergâhlardaydılar. Her bir oba hayvanlarının mera alanlarını daraltmamak için diğer obalardan farklı göç güzergâhlarını kullanmak zorundaydı. Bu durum, araştırmacının obalarla yüz yüze iletişime geçmesini geciktirmiştir. Bu sebeple, telefon üzerinden iletişime geçilen obalara Mersin ili sınırlarına girdiklerinde araştırmacıyla iletişime geçmeleri istenmiştir. Obalarla, Karaman- Mersin illeri arasında yer alan Sertavul geçidi mevkii ve daha sonra

Mersin ili, Mut ilçesi sınırlarında aralıklarla telefonla iletişimi sürdürülmüştür. Bu görüşmelerde, araştırma kriterlerine uyan dört obanın üçünün Gülnar İlçesinde, diğer bir obanınsa Silifke ilçesi sınırlarında oba kuracakları belirlenmiştir. Aileler göç yolunda belirttikleri ilçelere giriş yollarında telefonla araştırmacıyı arayarak bulundukları yerleri Ekim Ayı itibariyle araştırmacıya iletmişlerdir.



Şekil 8. Göç Güzergâhından Bir Köprünün Yandan Görünümü



Şekil 9. Göç Güzergâhından Köprü Geçiş Noktasının Yukardan Görünümü

Bu süreçten sonra araştırmacı obalarla hem yüz yüze tanışmak hem de göç yolunda günlük yaşam rutinlerini görmek amacıyla ara konaklama (göç sürecinde tam yerleşilmeyen geçici konaklama yeri) yerlerinde ziyaret etmiştir. Bu süreçte obalar Gülnar ve Silifke İlçe sınırlarına girmişlerdir. Bulundukları bölgeler dağ yolları

üzerinde olmasından dolayı araştırmacı güvenliğini sağlamak amacıyla araştırma onayıyla birlikte bu bölgelerde yer alan Jandarma Karakollarına araştırma hakkında ve araştırma süreci, süresi hakkında bilgi vermiştir.

Ayrıca, araştırmacı dağa doğru yolculuğa başlamadan önce obalardan bilgilendirmeler almaya devam etmiştir. Bu bilgilendirmeler bölgeye ulaşmada, yollarda oluşan çökme, kaya düşmesi gibi ulaşım sorunları ve cep telefonunun çekmeme durumu ile ilgili olmuştur. Bu uyarılara bağlı olarak, tehlike ve kaza durumlarına karşı araştırmacı, araştırma yapacağı alanları, dağa çıktığı zamanları yakın çevresinden insanlara ve danışmanına çalışma yapacağı mevki hakkında bilgilendirme yapmıştır. Bu bilgilendirme daha sonra tüm araştırma süreci boyunca tekrar edilmiştir.



Şekil 10. Ara Konaklamada Akşam Olurken



Şekil 11. Göç Yolunda Ara Konaklamada Kadınlar

3.4.8.2. Yörüklerle İlk Yüz Yüze Tanışma

2017 Ekim ayının son haftasına kadar ailelerle telefon görüşmelerimiz devam etti. 28 Ekim 2017 tarihinde dört obanın artık Mersin İl sınırından kışlak obalarını

kuracakları alana doğru giriş yaptığını öğrendim. Kışlak oba alanına kadar göç devam edeceğinden onlarla yüz yüze iletişime geçmek için ara konaklama yapacakları yerlere ilişkin bu obalardan bilgi alarak yola çıktım. İlk olarak Akdere'ye yerleşecek üç oba ile buluşmak için Mersin Silifke İlçesi Akdere köyü üzerinden iç dağ yolunu takip ederek, Hırmanlı Mevkiinden Dedeler Köy yolu boyunca obaları aradım. Ç-1'in obası olan Oba-1 ile iletişime geçtim. Oba-1'in, hala göçte olduğunu ve göç kervanının Gülnar ilçesi Dörtoluk çöplük mevkiinde olduğunu öğrendim. Oba-1 üyeleri bu mevkide yaklaşık olarak üç gün kalacaklarını belirttiler. 29 Ekim sabahı saat 04:00 gibi yola çıkarak ve yaklaşık 45 dakika sonra yol kenarında yer alan bir çeşme etrafında dolaşan okul öncesi çağında farklı yaş gruplarından sekiz küçük çocuk gördüm.



Şekil 12. Göç Yolunda Ormanda Meyve Toplayan Çocuklar

Yol sormak ve biraz mola vermek için durdum. Bu sırada buluşacağım aileyi tekrar aradım ve yol kenarında gördüğüm çocukların onların kendi çocukları olduğunu söylediler. Havanın yağmurlu ve soğuk olması nedeniyle bana söylediklerinden daha erken konaklama yerinden ayrıldıklarını, hayvanların hastalanmasından korktukları için gece yola çıktıklarını söylediler. Bu karşılaşma, Ç-1'in dedesi, babası ve bu obada ki

diğer çocuklarla ilk tanışmamız oldu. Çocuklar bir böğürtlen çalısının etrafında böğürtlen topluyorlardı. Ç-1'in babası ve dedesi bu bölgeye geçici konaklama için kıl çadır kurmaları gerektiğini söylediler. Aracımı bu alanda bırakarak, bulunduğumuz yoldan yaklaşık 30 dakikalık bir toprak yolu takip ederek dağa çıktık. Ç-1'in babası traktöre yerleştirilmiş kasalara iki ve üç yaşındaki çocukları yerleştirdi. Diğer çocuklar dedeleriyle otomobile binerek, bizi takip ettiler. Dağa çıktığımızda düzlük bir alanda durduk. Ç-1'in babası ara konaklama için burada kıl çadır kuracaklarını söyledi. Çadır alanı çocuklarında katılımıyla taşlardan temizlendi ve geçici konaklama için çadır kuruldu. Bu süreçte, çadır kurulumuna katılım göstererek bu obalarla ilk işbirliğimi gerçekleştirdim. Diğer Obalarla ilgili sohbet ederken Yanışlı'ya obasını kuracak diğer iki oba hakkında bilgi edindim. Ç-1'in babasından diğer iki obada okul öncesi çağında çocuklarının olduğunu ve bu obaların hala göç yolunda olduğunu belirtti. Geceyi bu obada geçirdim. Ç-1'in obasından Yanışlı Mahallesine konacak olan okul öncesi çağında çocukların bulunduğu iki obanın göçte olduğunu ve Kışlak obalarını kuracakları yere ait konum bilgilerini aldım.

Ertesi gün, Yanışlı Mahallesine kışlak oba kuracak olan araştırmada Ç-2'nin obası olan Oba-2'yi göç yolunda Gülnar İlçesi sınırlarında yer alan Delikkaya Türbe mevkiinde yolda karşıladım. Ç-2'nin obası, havaların çok soğuk devam etmesinden ve hayvanların hasta olmasından korktuklarını ve hiç ara konak vermeden yola devam edeceklerini belirttiler. Eski Yanışlı mevkiinde Kışlak obalarını kuracaklarını belirterek, telefon numaralarını verdiler. Kendilerini telefonla öğle vaktinde aramamı obanın kurulacağı alanda telefonlarının çekmediğini belirttiler. Bu obadan ayrılırken akrabaları olan diğer obada da okul öncesi çağında çocukların bulunduğunu onların o gün Yanışlı Mahallesi kuzeyine oba kurduklarını belirttiler. Aynı gün içinde Ç-2'nin obasından ayrılarak Yanışlı Mahallesine gittim ve araştırmanın üçüncü katılımcısı olan Ç-3'ün obasına ulaştım. Oba-3'e ulaştığımda oba üyeleri barınma için Manar'larını inşa etmekteydi. Onlara da diğer obalarda olduğu üzere araştırma amacımı anlattım ve araştırmayı yürütebilmek için onamlarını aldım.

Aynı gün Büyükeceli Mahallesine geri döndüm, geceyi burada geçirdikten sonra sabah Akdere obasına ulaşmak için yola çıktım. Daha önce Silifke ilçesi Hırmanlı mevkiinde karşılaştığım bir konargöçer obadan aldığım telefonu arayarak obanın yerini öğrendim. Bu oba, araştırmanın dördüncü katılımcısı olan Ç-4'ün obası Oba-4'tü. Mersin –Antalya karayolu üzerinde aracımı park ederek, Akdere mahallesinin

güneyinde yer alan dağlara doğru bir dere yatağını kullanarak ve yaklaşık 15 dakika yürüyerek obaya ulaştım.



Şekil 13. Göç Yolunda Çocukların Traktörle Seyahati

Oba yolunda baba ve Ç-4 ve kardeşleri beni karşıladı ve çadıra geçtik. Obada oldukça sıcak bir şekilde karşılandım, bu obada okul öncesi çağında üç çocuk vardı. Burada da araştırma hakkında bilgi vererek, katılımları için onamlarını aldım. Fakat oba sakinleri, obanın göçten daha yeni geldiğini yerleşmeleri gerektiğini belirterek araştırmaya başlamadan önce bir hafta süre istediler. Telefonla onları bir hafta sonra aramamı ve Ç-4'ün okula devamını sağlayacaklarını belirttiler. Okul için Akdere'ye geçtikleri gün beni telefonla arayarak haber vereceklerini belirttiler. Okulda görüşmek üzere vedalaştık. Bu obayla birlikte, araştırma sürecinde dâhil olan obalar belirlenmiş oldu. Araştırmacı, bu süreçten sonra çocukların eğitime katılımları için okullarla iletişime geçmiştir.

3.4.8.3. Okul Bağlamına İlişkin Bilgiler

Okullarda çalışma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı birinci döneminden ve ikinci yarıyılda konargöçer Yörük Türkmen ailelerin yaylalara göç etmelerine kadar devam

etmiştir. Çalışma grubundaki okulların belirlenebilmesi için, Eylül 2017'de yayladan kışlak obalara dönüş için göç yolunda olan okul öncesi çağında çocukların olduğu konargöçer Yörük Türkmen ailelerle iletişime geçilmiştir. Bu obalardan, kışlak obalarını nereye kuracakları ve çocukların hangi okula devam edeceğine yönelik bilgiler alınmıştır. Ailelerden elde edilen bu bilgiler ailelerin oba kuracakları iki ilçeyi ve bu ilçelere bağlı dört mahalleyi işaret etmiştir. Konargöçer Yörük Türkmen ailelerin oba kuracağı bu mahalleler, Gülnar ilçesinde Büyükeceli ve Yanışlı Mahalleleri, Silifke ilçesindeyse Akdere ve Yeşilovacık Mahalleleridir. Söz konusu bu dört mahallede üç ilkokulun bulunduğu tespit edilmiştir. Bu okullar araştırmacı tarafından ziyaret edilerek, okul yöneticileriyle tanışılmış ve araştırma hakkında yöneticilere bilgiler verilmiştir. Araştırmacı bu süreçte, Büyükeceli Mahallesinde ikamet ettiğinden dolayı ilk olarak Büyükeceli Mahallesindeki okulu ziyaret etmiştir. Okul müdürü ve müdür yardımcısıyla yapılan görüşmelerde Yanışlı Mahallesinde bulunan okulun uzun zamandır kapalı olduğu öğrenilmiştir. Bu mahallede yaşayan ilkokul çağındaki çocukların, taşımalı eğitimle Büyükeceli Mahallesindeki ilkokula devam ettikleri bilgisi alınmıştır.

Gülnar ilçesi Büyükeceli Mahallesinde bulunan ilkokulda iki ana sınıfı bulunmaktadır. Okul yöneticileriyle e-okul sistemine dayalı olarak yapılan incelemede, Ç-1, Ç-2 ve Ç-3'ün bu okul hinterlandında yer aldığı tespit edilmiştir. E-okul kayıtları ile oba ziyaretlerinde belirlenen konargöçer çocuk sayısı tutarlılık göstermiştir. Bu üç çocuğun okul öncesi eğitime dâhil edilmesi konusunda okul yöneticilerinden destek istenmiştir. Bu isteğe karşı okul yöneticileri işbirliğine açık ve olumlu bir yaklaşım içinde olmuşlardır. Müdür yardımcısından daha önce iki obadan çocukların bu okula devam ettiğini, kendisinin de bu aileleri obalarında sık sık ziyaret ettiği bilgisi alınmıştır. Bu bilgi doğrultusunda müdür yardımcısından okul hinterlandında yer alan obaları beraber ziyaret etme konusunda randevu istenmiş ve daha sonra okul müdür yardımcısıyla Ç-1, Ç-2 ve Ç-3'ün obaları ziyaret edilmiştir. Ailelerle daha önce göç sürecinde tanışmış olmak ve çocukların eğitiminin önemi üzerine araştırmacı ve müdür yardımcısının açıklamalar yapılmıştır. Bu açıklamalar çocukların okul öncesi eğitime katılımları konusunda ailelerin ikna edilmesinde etkili olmuştur. Bu görüşmelerden sonra aileler çocuklarını okula göndereceklerini belirtmişlerdir. Büyükeceli ve Yanışlı Mahallerinden sonra Silifke ilçesinin Akdere Mahallesinde yer alan ilkokul ziyaret edilmiştir. Bu okulda da yöneticilerle tanışılarak, araştırmamın içeriğiyle ilgili bilgiler paylaşılmıştır. Bu okulda da, eğitim bölgesi kapsamı e- okul sisteminden incelenmiş bölgede konargöçer Yörük Türkmen bir çocuk olduğu tespit edilmiştir. Okul

yöneticilerinden alınan bilgiyle ailelerden edinilen bilgi tutarlılık göstermiştir. Okulun eğitim bölgesi kapsamında tespit edilen Ç-4'ün bulunduğu obaya üyeleriyle tekrar görüşülmüş ve Ç-4'ün okula devam edeceği öğrenilmiştir. Son olarak Silifke ilçesinde Yeşilovacık ilkokul ziyaret edilmiş bu okulun e-okul kayıtlarında okul öncesi çağında konargöçer Yörük Türkmen bir çocuk bulunmuştur. Bu çocukla ilgili okuldan bilgi istenmiş fakat aile hakkında herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır. Okul tarafından, obalarının yerinin değişmiş olabileceği yönünde açıklama getirilmiştir.

Obaların yayla obalarından kışlak obalara göç süreci ve obalarına yerleşmeleri Ekim ayı sonlarına kadar devam etmiştir. Bu süreç dâhil çocukların eğitime katılımları ortalama 1-1,5 ay gecikmiştir. Bu gecikmenin daha da uzamaması için, belirlenen dört çocuğun okula erişimi ile ilgili çalışmalara başlanmıştır. Çocukların devam edeceği iki okulun yöneticileriyle görüşülerek, okul yöneticilerinden araştırma süreci başlamadan önce hem tanışma hem de araştırmanın amacının ayrıntıları ve önemi hakkında okul personeline bilgi verilebilmesi amacıyla toplantı talep edilmiştir. Her iki okulun yöneticilerinin de desteği ile okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve okulun diğer personellerinin bilgilendirilmesi için bir tanışma ve bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Araştırmacı bu toplantılarda kendini tanıtmış, araştırma hakkında bilgi verip sürecin nasıl devam edeceğini ayrıntılı olarak ifade ettikten sonra yönetici ve öğretmenlerin araştırma hakkında yönelttikleri soruları cevaplamıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenleri, araştırmacıdan zaman zaman okul ve kişisel gelişimleri, sınıf uygulamalarıyla ilgili sorularda yöneltmişlerdir. Okul personelleri ile yapılan bu toplantıların ardından Ç-1, Ç-2, Ç-3 ve Ç-4 'ün okul öncesi eğitime devam edeceği sınıfların öğretmenleriyle ayrıca bir toplantı yapılmıştır. Bu toplantıda öğretmenlere araştırma hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Öğretmenlerle araştırma grubunda yer alan çocuklarla ilgili olarak ilk görüşmelerde bu süreçte yapılmıştır. Araştırmacı, öğretmenlerden sınıf planlamaları ve uyarlama çalışmaları yapabilmeleri için öğretmenlerin çocukları okula getirmek için uygun olacak zamanı belirlemeleri istenmiştir. Öğretmenler bir hafta sonraki ilk iş günü konargöçer Yörük Türkmen çocukların okula başlamasının uygun olacağını belirtmişlerdir.

Konargöçer Yörük Türkmen çocukların okula başlamaları için belirlenen tarihte Ç-4 okul öncesi eğitime başlamıştır. Ç-4, obasından annesiyle birlikte okula yaya olarak gelmiştir ve araştırma sürecinde de bu durum aynı şekilde devam etmiştir. Ç-1, okul servisi problemi nedeniyle belirlenen tarihte okula başlayamamışlardır. Ç-1 ve obasındaki diğer okul çağındaki çocukların obalarına en yakın yola çıkmaları gerekmiş

ve servis bu çocukları yol üzerinden almıştır. Ç-2 ve Ç-3'ün servis ihtiyacının okul tarafından servis şoförüne bildirilmesinin unutulması nedeniyle belirlenen günde okula başlayamamışlardır. Ç-2 ve Ç-3'ün servis şoförü ile görüşüldüğünde sorunun bu öğrencilerin bulunduğu obaların yolunun bozuk ve çok virajlı olmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Araştırmacı bu süreçte okul yöneticileri ile görüşerek servislerin Taşımalı Eğitim Yönetmeliğinin 8. Maddesinin öğrencisi taşınacak okul ve yerleşim biriminde aranacak şartlar kapsamında mevsimlik ve göçer çocukların bulundukları obalardan alınmasının ifade edildiğini gerekçe göstererek bu öğrencilerin taşımalı eğitim kapsamında ele alınmaları konusunda destek istemiştir.

Okul yöneticileri okul öncesi çocukların taşımalı eğitime dâhil olmadığının açık olarak yönetmelikte yer almamasının bu çocukların okul servislerinde sorun oluşturduğunu belirtmişlerdir. Ç-2 ve Ç-3, kendi obalarında bulunan okul çağındaki kardeşleriyle yaklaşık iki ay boyunca obalarından yaya olarak Yanışlı Mahalle merkezine gelmişler ve buradan okul servisine binmişlerdir. Araştırmacı bu süreçte, belediye, Kaymakamlık ile görüşmeler yaparak Ç-2 ve Ç-3'ün Obalarıyla, Yanışlı Mahallesi arasındaki yolun düzenlenmesi ve bu obalarda bulunan çocukların küçük bir araçla obalarından alınmalarını sağlamıştır. Böylece, çalışma grubunda yer alan dört konargöçer çocuğun eğitime erişimde ulaşım sorunu çözülmüştür.

Ç- 1, Ç-2 ve Ç-3'ün Okullarına İlişkin Bilgiler:

Mersin ili Gülnar ilçesi Büyükeceli Mahallesinde bulunan okul**,** 1987-1988 eğitim-öğretim yılında hizmete açılmıştır. Okul merkez mahalle ile birlikte çevresinde yer alan Çavuşlar, Lapa, Koçaşlı, Sipahili, Doğu ve Batı Yanışlı mahallelerinden gelen öğrencilere taşımalı eğitim yoluyla hizmet vermektedir. Okul mevcudu, taşımalı öğrencilerle birlikte toplam 132 öğrencidir. Okul, mahalleyi ikiye bölen Mersin-Antalya karayolunun güney batı kısmında yer almaktadır. Karayolu üzerinden güney batıya ayrılan bir tali yoldan direkt okul bahçe kapısına ulaşılmaktadır. Okulun Batı tarafında Sağlık Ocağı, Kuzey ve Doğu tarafındaysa zeytin bahçeleri ve tarlalar bulunmaktadır. Okulun Güneyinde ise, ortaokul ve okul lojmanları yer almaktadır. İlkokul ve ortaokul bahçeleri ayrı olsa da aralarında çit ya da duvar bulunmamaktadır. Okul binası oldukça bakımlı ve temizdir. Bahçe oldukça geniş olup çocukların fiziksel etkinlikleri rahatlıkla gerçekleştirebildiği bir düzenlemeye sahiptir. Bahçede ilkokula ait bir oyun parkı bulunmaktadır. Yönetici, öğretmen ve öğrenciler tarafından bahçenin güney bölümünde ekolojik bir alan oluşturulmuştur. Bölgede çok sık görülen Lodos'a bağlı elektrik

kesintileri yaşanmaktadır. Okul binasının hemen ön kısmında, bahçenin doğu kısmında, elektrik kesintilerine karşı önlem olarak bir jeneratör bulunmaktadır. Bu jeneratörün çevresi tel örgü ile çevrilmiş ve kilit altında tutulmaktadır. Okul binasının hemen ön tarafında sağda Atatürk büstü ve bayrak direkleri bulunmaktadır. Büstün çevresi, mevsim çiçekleri ile düzenlenmiştir. Okul binası, iki katlıdır. Okul bahçesinden, okula giriş hem merdivenle hem de rampa yol aracılığıyla sağlanmaktadır. Zemin katın hemen girişinde geniş bir koridor ve koridorun sol tarafında sırasıyla müdür yardımcısı, memur ve hizmetli personel odaları yan yana yer almaktadır. Koridorun sağ kısmında, Atatürk köşesi bulunmaktadır. Koridor sağa doğru devam etmektedir. Bu koridorun kuzey bölümünde özel eğitim sınıfı, anasınıfları ve lavabolar sıralanmaktadır. Ayrıca bu katta 1. ve 2. sınıflar yer almaktadır. Okulun 2. katına zemin kattan merdivenle çıkılmaktadır. Merdiven boyunca duvarlarda okul ve bölge ile ilgili fotoğraflar asılmıştır. Bu fotoğrafların arasında konargöçer Yörük Türkmen bir çocuğun obasında oyun oynadığı bir ana ait bir fotoğraf da bulunmaktadır. Okulun 2. katının, batı cephesinde öğretmenler odası, doğu cephesinde bir koridor boyunca karşılıklı dört sınıf, güney cephesinde okul bahçesine bakan bir balkonu bulunan müdür odası, kuzey cephesindeyse bir sınıfla bitişik, bir kütüphane bulunmaktadır.

Ç-4'ün Okuluna İlişkin Bilgiler:

Okul, Mersin ili Silifke ilçesi Akdere Mahallesinde bulunmakta ve merkez mahalle ile birlikte bu mahallenin çevresinde yer alan köyün bucağı ve ışıklı mahallelerinden gelen öğrencilere de taşımalı eğitim yoluyla hizmet vermektedir. Okul mevcudu, taşımalı öğrencilerle birlikte toplam 97 öğrencidir. Okul Mersin-Antalya eski karayolu üzerinde bulunmaktadır. Okulun bahçe girişi bu yol üzerinden sağlanmaktadır.

Okulun doğu ve batısında ekili tarım alanları, kuzey kısmında yerleşim alanları, güney kısmındaysa ortaokul binası bulunmaktadır. Okul geniş bir alan üzerinde konumlandırılmıştır. Bu alan ortadan ikiye bölünmüştür ve bahçeyi ilk ve ortaokul birlikte kullanmaktadır. Ç-4'ün sınıfının bulunduğu ilkokul binası bahçenin kuzey kısmında konumlanmaktadır. Okul binasının girişinin sağında tören alanı bulunmaktadır. Okula giriş merdiven ve engelli rampalarıyla sağlanmaktadır. Okul binası zemin kat ile birlikte üç katlıdır. Zemin kat, yemekhane olarak kullanılmaktadır. Giriş katının sol tarafında Müdür yardımcısı, memur ve hizmetli odası yer almaktadır. Sağ taraftaysa okul öncesi eğitim sınıfları ve ilkokul birinci ve ikinci sınıflar bulunmaktadır. Bu katta bir öğrenci tuvaleti bulunmaktadır. Okulun ikinci katında

ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıflara ait sınıflar yer almaktadır. Ayrıca, müdür odası, laboratuvar, kütüphane ve öğretmenler odası da bu katta bulunmaktadır.

Çalışma Grubundaki Öğretmen ve Yöneticilere İlişkin Bilgiler

Ç-1 ve Ç-2'nin Öğretmeni: Hatice Öğretmen

Hatice öğretmen, 27 yaşında, evli ve bir çocuk annesidir. Ç-1 ve Ç-2'nin öğretmenidir. Hatice öğretmen, araştırmanın yapıldığı bağlamda doğmuş ve ilk, orta ve lise eğitimini burada tamamlamıştır. Lisans eğitimini Okul öncesi öğretmenliği bölümünde tamamlamış ve öğretmen olarak atanmıştır. Hatice öğretmen, yedi yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Araştırma bağlamındaysa üç yıldır çalışmaktadır. Öğretmenlik görevi sürecinde farklı bölgelerde, farklı kültürlerden gelen çocuk ve ailelerle çalışmıştır. Ayşe öğretmenin, çocukluğunun bu araştırma bağlamda geçmiş olmasının yanı sıra çocukluk yıllarında konargöçer bir çocukla kendi evlerini paylaşmıştır. Bu nedenle konargöçer Yörük Türkmen kültürünü oldukça yakından tanımaktadır. Hatice öğretmen okulun bulunduğu mahallede ikamet etmektedir.

Ç-3'ün Öğretmeni: Ulviye Öğretmen

Ulviye öğretmen, 32 yaşında ve bekârdır. İlk, orta ve lise eğitimini Mersin kent merkezinde tamamlamıştır. Okul Öncesi Öğretmenliği lisans mezunudur. Ulviye öğretmen, 10 yıldır öğretmenlik yapmakta olup, ilk atama yeri olan araştırma bağlamında çalışmış ve görevine burada devam etmektedir. Ulviye öğretmen buraya atanmadan önce konargöçer Yörük Türkmen topluluklarla ilgili herhangi bir etkileşimde bulunmamıştır. Ulviye öğretmen, araştırma bağlamında yaşamamaktadır. Silifke ilçe merkezinde ikamet etmekte, okulun bulunduğu bağlama gidiş geliş yapmaktadır.

Ç-4'ün Öğretmeni: Fatma Öğretmen

Ç-4'ün öğretmeni Fatma öğretmen 34 yaşında, evli ve iki çocuk annesidir. İlk, orta ve lise eğitimini kent merkezinde tamamlamıştır. Daha sonra Okul öncesi öğretmenliği lisans eğitimini tamamlamıştır. İlk öğretmenlik mesleğine ücretli öğretmen olarak başlamış ve altı yıl ücretli öğretmenlik yaptıktan sonra kadrolu olarak atanmıştır. Fatma öğretmen, beş yıldır kadrolu olarak görevini sürdürmektedir. Daha önce farklı kültürel topluluklardan gelen aile ve çocuklarla çalışmamıştır. Konargöçer Yörük Türkmenlerle ilk olarak araştırmanın yapıldığı bağlamda etkileşime geçmiştir. Fatma

öğretmen, okulunda bulunduğu araştırma bağlamında ikamet etmemektedir. Silifke ilçe merkezinden geliş-gidiş yapmaktadır.

Çalışma Grubundaki Yöneticilere İlişkin Bilgiler

Ç-1, Ç-2 ve Ç-3'ün Okul Yöneticileri

Ç-1-2 ve 3 aynı okula devam etmektedirler. Okul yönetiminde müdür ve bir müdür yardımcısı görev yapmaktadır.

Okul Müdürü

Okul Müdürü Taylan Bey, Ç-1-2 ve 3'ün okul müdürüdür. Taylan Bey, 40 yaşında, 16 yıldır eğitim alanında çalışmaktadır. Evli ve üç çocuk babasıdır. İlk ve orta eğitimini Gülnar ilçesi Büyükeceli mahallesinde, lise eğitimini ise Gülnar ilçe merkezinde tamamlamıştır. Ardından lisans eğitimini sınıf öğretmenliği alanında tamamlamıştır. Öğretmen olarak farklı illerde farklı kültürlerden çocuklarla çalışmıştır. Taylan Bey, daha sonra kendi ilkokul eğitimini de tamamladığı bu okula sınıf öğretmeni olarak atanmıştır. Hem öğretmen hem de okul yöneticisi olarak on iki yıldır burada görev yapmaktadır. Bu yörede büyümüş olmasının da etkisiyle konargöçer Yörük Türkmen toplulukları yakından tanımaktadır. Taylan Bey, Silifke ilçe merkezinde ikamet etmektedir. Okula Silifke ilçesinden geliş-gidiş yapmaktadır.

Ç-1-2 ve 3'ün okul müdür yardımcısı Nihat Bey, okulda sınıf öğretmenliği ve müdür yardımcılığı görevlerini birlikte yürütmektedir. Nihat Bey, 40 yaşında, bekâr ve 16 yıllık mesleki kıdeme sahiptir. İlk, orta ve lise eğitimini Mersin il merkezinde tamamlamış ve ardından sosyoloji alanında lisans ve yüksek lisans eğitimine devam etmiştir. Daha sonra formasyon eğitimi alarak sınıf öğretmeni olarak Doğu Anadolu Bölgesinde bir köy okuluna atanmış ve bu bölgede farklı dil ve kültüre sahip ailelerle çalışmıştır. Nihat Bey, meslek hayatının tamamı köy okullarında geçmiştir. Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarıyla ilk kez, Gülnar ilçesine atanmasıyla karşılaşmıştır. Gülnar ilçesinin farklı köylerinde görev yaptıktan sonra son olarak araştırma bağlamına atanmış ve on yıldır bu okulda görev yapmaktadır. Aynı zamanda okulda farklı proje çalışmaları yürütmekte ve okuma-yazma bilmeyen yetişkinlere kurslar vermektedir. Nihat Bey, konargöçer Yörük Türkmen ailelerle sık sık iletişime geçmektedir. Konargöçer ailelerde eğitimle ilgili ihtiyaçlarında, karşılaştıkları sorunlarda Nihat Bey'den yardım almaktadırlar.

Ç- 4'ün Okul Yöneticileri

Okul Müdürü ve Müdür Yardımcısı

Ç-4'ün okul müdürü İsmail Bey 55 yaşında evli ve iki çocuk babasıdır. İlk, orta ve lise eğitimini Silifke ilçesinde tamamlamıştır. Daha sonra sınıf öğretmenliği alanında ön lisans eğitimi almıştır. İsmail Bey, meslekte 27. yılını çalışmakta olup, emekliliğini beklemektedir. Öğretmen olarak atanmasından sonra da eğitimine devam etmiş, sınıf öğretmenliği alanında lisans tamamladıktan sonra eğitim yönetimi alanında tezsiz yüksek lisans yapmıştır. Türkiye'nin farklı bölgelerinde uzun yıllar sınıf öğretmenliği yapmış ve son olarak bu okula yönetici olarak atanmıştır. İsmail Bey, mesleki deneyimlerini paylaşmaya istekli bir yöneticidir. Silifke ilçesinde ikamet etmekte ve okula Silifke İlçesinden geliş- gidiş yapmaktadır.

Ç-4'ün okulunun müdür yardımcısı Ayşe öğretmen, 33 yaşında ve evlidir. Lisans eğitimini sınıf öğretmenliği alanında tamamlamıştır. İlk, orta ve lise eğitimini Mersin il merkezinde tamamlamış olup, ardından Silifke ilçesine bağlı bir köy okuluna sınıf öğretmeni olarak atanmıştır. Son olarak yöneticilik sınavlarını kazanarak bu okula müdür yardımcısı olarak atanmıştır. Meslekte 11. yılını çalışmakta olup, üç yıldır bu okulda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Ayşe öğretmen, konargöçer Yörük Türkmenlerle burada göreve başladıktan sonra tanışmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sürecinde elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Konargöçer Yörük Türkmen Topluluklarında Ailelere İlişkin Bulgular

4.1.1. Aile Yapısı

Araştırmaya dâhil olan konargöçer Yörük Türkmen obalarında, büyük ebeveynler, onların evli çocukları ve torunları birlikte yaşamaktadırlar. Ç-1'in obasında, büyük ebeveynlerin bekâr kız kardeşinin de aynı obada yaşadığı görülebilmektedir. Her obada, Manar'lar sadece evli bireylerin kendi eşi ve çocuğuyla ortak yaşadığı alanlardır. Obada evlenen erkek çocuk yine aynı obada Manar'ını inşa etmekte ve burada yaşamaktadır. Bu yönüyle ele alındığında obalarda geniş aile yapısı gözlemlenmiştir. Hayvanların göç takvimine uygun olmayacak şekilde çiftleşmelerini önlemek amacıyla bellirli kızışma dönemlerinde (eşeysel olgunluk) çebiçlerin (ergen dişi keçi), tekelerden ayrılması gerekmektedir. Bu durum, erken yaşta çiftleşen ve gebe kalan hayvandan alınacak verimi azaltabilmektedir. Erken çiftleşen hayvanlar, göç takviminden önce doğum yapmakta bu durum da yavrular göçe dayanamamaktadır ve kayıplar yaşanmaktadır. Teke (erkek davar) ve çebiçlerin çiftleşmesini önlenmek için oba içinden bir aile, dişi çebiçleri alarak obadan ayrı uzak bir yere bir kıl çadır ve Manar'dan oluşan geçici bir oba kurmaktadır. Bu kişi genellikle o obanın en büyük evli çocuğu olmaktadır. Obada başka evli çocukların da bulunmasına rağmen en büyük evli çocuğun seçilmesi, bu kişinin artık kendi obasını kurabilecek olduğunu kanıtlaması için bir fırsat gibi görülmektedir. Bu durumla ilgili olarak Ç-1'in babası geçici obada yapılan bir sohbette şunları ifade etmiştir, "*Şimdi hocam, bubam aslında burda bi yandan iş ayrı da bi yandan da bizi sınayyor [sınar[]. Acep [acaba] bunlar bu işi yörütebileceğmi deyi. Staj gibi düşün"*. Bu oba üyesi, eşi ve çocuklarıyla obadan uzakta ayrı bir alanda geçici bir obayı kurmuştur. Bu geçici oba dışardan bir bakış açısıyla her ne kadar anne, baba ve çocuklardan oluşan çekirdek aile yapısı özelliği gösterse de aslında ekonomik ve sosyal açıdan hala ana obaya bağlıdır. Bu geçici obanın temel giderleri yine ana obadan karşılanmaktadır.

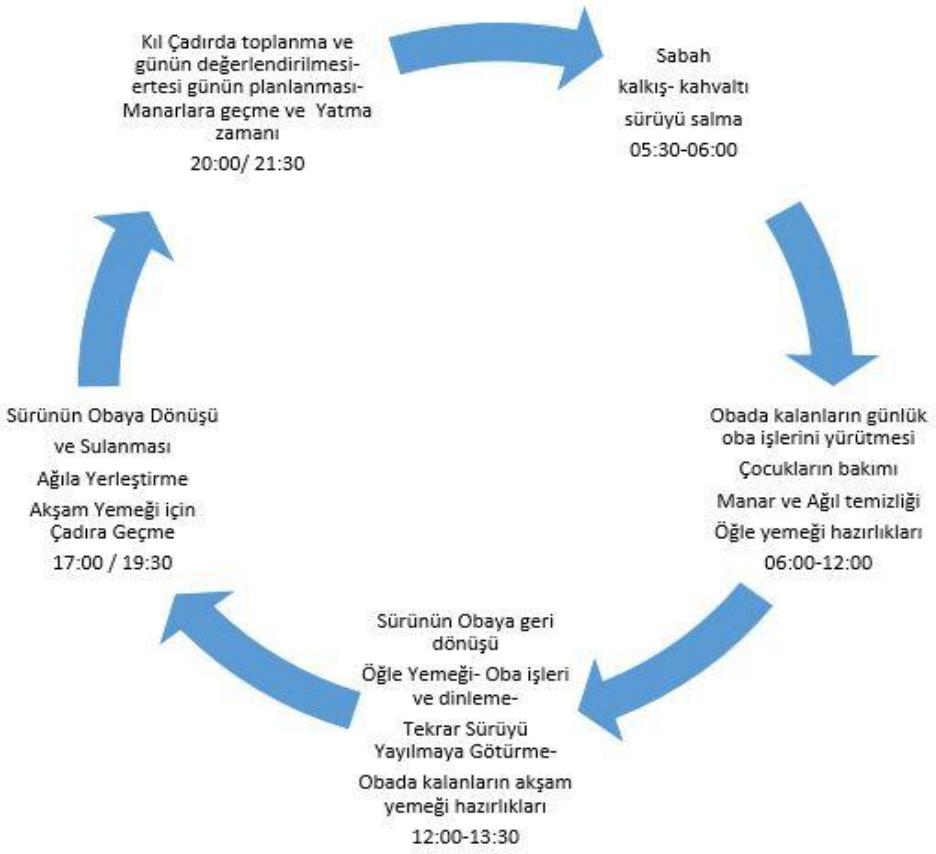
Belirli günlerde ana obada var olan iş yoğunluğu, oba üyelerinden birinin hasta olması gibi durumlarda geçici oba üyelerinden yardım alınmaktadır.



Şekil 14. Kıl Çadırda Oba Üyeleri

4.1.2. Obaların Günlük Yaşam Rutinleri (Keçilerin Boynuzları Üstünde Dönen Bir Dünya)

Konargöçer Yörük Türkmen topluluğunun temel geçim kaynağı davar yetiştiriciliğidir. Davarların beslenme şekli ve düzeni, oba yerinin belirlenmesinden ailelerin günlük yaşam rutinlerine, yaylak ve kışlak obalara göçün zamanı ve süresine kadar pek çok şeyi belirlemektedir. Bu etki ailelerin günlük yaşam rutinlerine, rutinlerde işbölümüne, gün içinde zamanın kullanımına da yansımaktadır. Yıl ve mevsimler, sabah kalkma ve akşam yatma saatleri, yemek öğünlerinin saatleri ve hatta düğün, sünnet gibi ritüeller bile hayvanlara göre planlanmaktadır. Hayvanlar ve günlük yaşam rutinlerinin arasında ki bağlantıyı, Ç-3'ün büyükannesi şu şekilde ifade etmiştir."*Guzum, davar dediğin bi söz dinlemez, goyun, inek gibi değil alır başını gider, goyuna ne versen yer ama bu yemez arar taaa ho karşıdaa hannıpa varır ömüğünün derdine. Nazlıdır ısıcağada gelmez. Öylede olunca yaylasına çıkarmanın vakti ayrı zehile[sahile] indirmenin vakti ayrı. Biz ona uyarız, ona çok şükür bizi doyurup duru".*



Şekil 15. Obaların Günlük Yaşam Rutinleri

Oba halkı, hayvanların sabahları kendi kendilerine kalkıp yayılmaya gitmesini önlemek için onlardan önce uyanmak zorundadır. Öğlen vaktinde dinlenmeleri için obaya geri dönüş ve dinlenme sonrasında tekrar yayılmaları için zaman açısından doğaçlama devam eden keçinin rutinleri ailelerin günlük yaşam rutinlerine dönüşmektedir. Bu rutinler araştırma süreci boyunca hayvanların aşılanması, kırkılması gibi işlerin olduğu günlerde değişmiştir. Farklı obalarda ya da oba içinde düğün, cenaze gibi önemli günlerde bile her obada hayvanlar için birkaç kişi bulunmak zorundadır. Keçilerin beslenme düzeni konargöçer yaşamın temel sebebidir. Konargöçer ailelerin temel geçim kaynağı olan keçilerin bu özellikleri oba yerinin belirlenmesinin yanı sıra ailelerin günlük yaşam rutinlerinin, yaylak ve kışlak obalara göçün zamanının ve süresinin de belirleyicisidir. Konargöçer yaşamda davarlar sadece oba için fiziksel ortamın seçiminde değil neredeyse konargöçer yaşamın tüm akışında etkilidir. Bu etki ailelerin günlük yaşam rutinlerine, rutinlerdeki işbölümüne ve gün içinde zamanın kullanımına da yansımaktadır.

4.1.3. İş Bölümü

Obaların günlük yaşam rutinleri gibi işbölümündeki rol ve sorumlulukların dağılımı, hayvanlara yönelik bakım işleriyle yakından ilişkilidir. Araştırma sürecinde ailelerin günlük yaşam rutinlerinin davar sürüsünün sabah otlatmaya götürülmesi, hayvanların dinlenmesi, sulanması için öğlen vaktinde obaya geri dönülmesi, öğleden sonra tekrar otlatmaya götürülmesi gibi günlük işler ailede iş bölümünün temelini oluşturmaktadır. Ailenin işbölümü açısından bakıldığında tüm üyeler işlerde ortak görevler almaktadır. Rol ve sorumluluklar kesin sınırlarla belirlenmemiştir. Temel geçim kaynakları olan hayvanların bakımına yönelik olarak hayvanların beslenmeleri, aşılarının yapılması, sulanması, sağılması ve ağılların temizliği gibi işlerde tüm oba üyeleri aktif rol almaktadırlar. Bu durum benzer şekilde ailedeki çocukların günlük bakım uygulamalarında da görülmektedir. Ailelerin bir yıl içerisinde kışlaklardan yaylalara, yaylalardan kışlaklara dönüş göç yolculuğunda işbölümü benzer şekilde devam etmektedir. Özellikle göç yolunda kadınların hayvan sürülerinin arkasında ve önünde yaya olarak çobanlık yaptıkları görülmektedir. Bu süreçte bazı obalarda erkeklerin traktörlerle hem ev eşyalarının hem de çocukların taşınmasında rol aldıkları, çocukların bakım işlerini de yürüttükleri görülmektedir. Yine göç sürecinde erkekler, ara konaklama yerlerinde çadırların kurulmasında, sürünün peşinden gelenlere yiyecek hazırlama ve çobanlara ulaştırma işlerini yaptıkları görülmektedir. Kadınların da erkekler gibi kas gücü gerektiren işlere katılım gösterdikleri, hatta çoğu zaman kadınların bu işlerde daha aktif oldukları görülebilmektedir. Obalarda belirli dönemlerde işlerin yoğunlaştığı görülmektedir. Bu yoğunluk, özellikle göç sürecinde hayvanların yerleşim yerlerinden geçirilmesinde, hayvanların çiftleşme döneminde ve doğum dönemlerinde görülmektedir. Ailelerde iş yoğunluğun olduğu dönemlerde ve diğer günlük işlerde mekanik bir dayanışma görülmektedir. Yörük Türkmen ailelerde her aile üyesi her işe katılım göstermektedir. İşlerin seçilmesi ya da kişilere göre sınıflandırılmasına yönelik kalıplar bulunmamaktadır. Kültürel toplulukta aile üyesinin temel geçim kaynakları olan keçilerle ilgili yapılan her işe katılımı ve bu işlerle ilgili her işi yürütebilmesi beklenmektedir. Ayrıca bu topluluklarda her oba kendi içinde dayanışmaya önem verirken, diğer yakın obalarla yardımlaşma ve dayanışma ilişkilerinin önemsendiği görülmektedir. Özellikle yaylalarda çadır için dokumaların ıstardan (dokuma tezgâhı) alınması ve birbirine eklenmesi, davarların kırkılması ve aşılanmasında bir oba içinde dayanışma olduğu gibi birbirine yakın konan obalar

arasında da dayanışma hâkimdir. Ç-1'in babası obalar arası dayanışmalarını şu şekilde ifade etmiştir. "*Biz şimdi baharla burdan kalkınca yaylaya vardık mı davarın gırgımı(karkamı) yapılır. Davar çok adam az hee naparız işte o zaman bizim dayımgilin obasından, gomşu obalardan toplanıp gelirler sağolsunlar. Şimdi eğer bizim davar gırgılırsa gelen gişilere(kişilere) yemek yapılır. Zabah erken gelinir ya gavaltı falan hazırlanır gece kadar(geç saate) sürer bazı adam aç ona bi davarı yatırır keseriz. Hem iş hem de asılım birlik olunur. Bugün o bana sonra ben ona altından gakalmaz(kalkalmaz) işin yoğsam*". Obalarda hayvanlarla ilgili işlerin dışında yemek yapma, alışveriş, temizlik işleri gibi günlük ev işlerinde tüm oba üyeleri sorumluluk üstlenmektedir. Eğer obada büyük ebeveynlerle birlikte yaşanılıyorsa, oba ihtiyaçları için alışveriş ve oba üyelerinin özel ihtiyaçları büyük ebeveynler tarafından yakın yerleşim yerlerinden karşılanmaktadır.



Şekil 16. Göç Yolunda Ara Konaklama da İlk Ateş



Şekil 17. Göç Yolunda Kadın



Şekil 18. Obada Hayvan Aşılama Zamanı Kadınlar, Erkekler ve Çocuklar

Obalarda çocukların bakım uygulamaları, oba üyeleri arasında obada kim uygun durumdaysa o kişi tarafından yürütülmektedir. Göç zamanında kadın ve erkeklerin birlikte hayvanlarla yürümesi gerektiği durumlarda, ebeveynlerden biri çocuklarla kalmaktadır. Bu kişi kadın ya da erkek olabilmektedir. Diğer yetişkinler hayvanlarla ilgilenirken eğer obada çocuklarla kalacak kadın ya da erkek bakım veren varsa çocukların bakımında rol almaktadır. Yetişkin birinin olmadığı obalarda küçük çocuklar erken yaşlarda kendi başına ya da büyük kardeşleriyle obada kaldıkları gözlemlenmiştir.

4.1.4. Ailede Bilgi ve Gücün Dağılımı

Konargöçer Yörük Türkmen obalarında, eğer obada büyük ebeveynler varsa bilgi ve gücün merkezi büyük ebeveynlerde toplandığı gözlemlenmiştir. Obadaki erkek çocuklardan birinin evlenip ayrı bir oba kurması durumunda, söz konusu bu obada büyük ebeveynlerin obasına yakın bir bölgede yer almaktadır. Yeni kurulan bu oba her ne kadar ayrı olsa da bilgi ve güç merkezi yine büyük ebeveynlerde toplanmaktadır. Fakat mera alanlarının dar olmasına bağlı olarak yeni kurulan oba uzak bir bölgede yer aldığında bilgi ve gücün dağılımı obada ebeveynlerde bulunmaktadır.

Obalarda bilgi ve gücün dağılımı cinsiyet açısından gözlemlendiğinde her ne kadar erkekler merkezde gibi görünse de kadınlar da karar almada erkekler kadar etkili olabilmektedir. Kadınlar oba içerisinde günlük rutinlerin döngüsünün ve koordinasyonun sağlanmasında aktif rollere sahiptirler. Bu işlerde erkeklerle aralarında keskin bir ayrım söz konusu değildir. Sadece oba ile yerleşik yaşayan sosyal çevre arasındaki bağlantıyı kurma erkeklere verilen bir roldür. Bu rolün erkeklere verilmesindeyse, yerleşik yaşamda kadın ve erkeklere yüklenen rollerden etkilenmelere bağlı gerçekleştiği görülmektedir. Özellikle yerleşik yaşama yakın obalarda yerleşik yaşamla sosyal etkileşimin fazla olması durumunda bu roller daha belirginleştiği gözlemlenmiştir. Araştırma sürecinde bu etkileşime bağlı olarak obalarda, oba dışından gelen misafirleri karşılama, ağırlama gibi durumlarda yerleşik yaşama uzak olan obalarda hem kadınlar hem erkekler bu rolü üstlenmişlerdir. Ancak yerleşik yaşama daha yakın obalarda, obanın erkekleri ya da erkeklerin olmadığı durumlarda obanın en yaşlı kadını bu rolü üstlenmektedir.



Şekil 19. Obada Oğlak Besleyen Kadın ve Çocuk

Özellikle yerleşik yaşam uzak olan obalarda gelen misafirle kadın ve erkekler birlikte oturmuşlar, sohbet etmişlerdir. Bu durum konargöçer topluluklarda kadın ve erkek rollerinin yerleşik yaşamdan farklı yapılandığını ancak yerleşik yaşamdan etkilenmelerin de olduğunu işaret etmektedir. Benzer şekilde araştırma sürecindeki gözlemlerde hayvan tüccarlarının obalarda ağırlandığı sırada kadın ve erkeklerin birlikte söz ve karar haklarını kullandıkları görülmüştür.



Şekil 20. Obada Hayvanlarla Oynayan Çocuk

Konargöçer yaşamda çocukların da bilgi ve gücün dağılımında çeşitli roller aldıkları gözlemlenmiştir. Karar alma sürecinde, çocukların da alınan kararları etkileyebildikleri ve karar sürecinde rahatlıkla fikirlerini ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Fakat çocukların karar alma sürecine, obada yabancı biri olmadığında, sadece oba üyeleri varken katıldıkları görülmüştür. Obalardaki çocukların çok erken yaşlarda günlük yaşamdaki işlere katılımları, aldıkları sorumluluklar onların karar mekanizmasında daha erken yer almalarında etkili olmaktadır.



Şekil 21. Obada Dede ve Çocuk

Ailede güç noktasında keskin bir merkez yerine işbölümündeki gibi tüm oba üyelerinin de katılımı şeklinde yer almaktadır. Fakat son karar, obadaki en büyük ebeveynler tarafından diğer oba üyelerin de düşünceleri göz önüne alınarak verilmektedir. Obada karar yetkisi çoğu zaman en büyük kadında toplanmaktadır. Bu durum, oba üyeleri arasındaki iş bölümünde yer alan mekanik dayanışma, bilgi ve gücün dağılımında etkili olmaktadır. Özellikle obaların iş bölümüne katılım süreçlerine ilişkin gözlemlerde oba üyelerinin ortak amacının davar sürüsünün varlığının devamına yönelik işlerin oluşturduğu görülmüştür. Benzer şekilde oba üyeleri için temel geçim kaynakları olan hayvanların varlığının sürdürülmesi, obanın ve konargöçer yaşam kültürün de sürüdürülebilirliğiyle ilişkilendirilmektedir. Obalarda yer alan bu ortak bilinç bilgi ve gücün dağılımında etkilidir. Ç-1'in büyükannesi obada işbölümü, güç ve bilginin dağılımı arasındaki ilişkiyi, "*Davar varsa biz varız. Davar yoksa ne göç olur ne yurt olur bize. Gızı, oğlanı, uşağı hepsi işin ucundan dutmalı ki göç yörüsün. Yoğsam gaybolur, tükenir herşey*" sözleriyle ifade etmiştir.

Ekonomik açıdan ailede harcamalar büyük ebeveynler tarafından yapılıyor olsa da bu harcamaların belirlenmesi diğer aile üyelerinin kararlarıyla yapılanmaktadır. Evli olan çocukların kendilerine ait Manar'larına ve çocuklarına yönelik ihtiyaçları büyük

ebeveynlere bildirilmekte ve alınmaktadır. Normal şartlarda karar alma ya da ailede güç merkezi olmak için yetişkin olmak gerektiği düşünülmesine rağmen konargöçer yaşamda erken işlevsel üye olmalarının etkisiyle çocuklar karar almada etkili üyelerdir. Bu açıdan değerlendirildiğinde Konargöçer Yörük Türkmen obalarında güç ve bilgi dağılımında eşitlik önemsenmektedir. Bu durum obaların ekonomik harcamalarında da görülebilmektedir. "*Ç-1 obasında, her yıl elde edilen kazançtan büyük çocuktan küçük çocuğa doğru her yıl bir arazi satın alınmaya başlanmıştır. Bu arazilerin metrekaresi ve değerinin eşitliği önemsenmiştir. Arazilerin ya da diğer taşınmazların paylaşımında kadın ve erkek çocuklar arasında ayrım yapılmamaktadır. Sosyal açıdan bakıldığında bir obada en büyük evli çocuğun hayvan çiftleşmesini önleme amacıyla geçici oba kurması büyük ebeveynlerin bir obayı geçindirmede kadın ve erkek olarak yeterli olmaları için aslında bir nevi staj çalışması gibidir. Bu geçici obada yetişkinler, kadın ve erkek olarak oba kurma deneyimleri edindiği gibi çocuklarda bu geçici obada yeni rol ve sorumluluklar alarak çıraklık yapmaktadırlar. Çocuklar geçici obalarda özellikle anne ve babanın obada olmadığı dönemlerde obada kalan diğer kardeşlere ebeveynlik rolleri, hayvanların güdülmesine katılmaya başlama deneyimlerini gerçekleştirdikleri görülmektedir*" (12.04.2018 tarihli Araştırmacı Günlüğü).

Daha önce de belirtildiği üzere, büyük ebeveynlerin olduğu obalarda bilgi ve gücün kaynağında büyük ebeveynler yer almaktadır. Büyük ebeveynler bu bilgi ve ekonomik gücü zaman zaman obada yaşayan evli çocuklarıyla paylaşabilmektedirler. Özellikle gelir ve giderlerin yönetimde en büyük evli çocuk daha aktif rol alabilmektedir. Obada ihtiyaçların karşılanması ilgili olarak, oba üyelerinin ihtiyaçlarını büyük ebeveynlerine ilettikleri görülmektedir. Büyük ebeveynler, tüm oba üyelerinin ihtiyaçlarını en yakın yerleşim yerinden karşılamaktadırlar. Bunun yanı sıra evli olan çocuklara ayrıca özel giderleri için maddi kaynak verilmektedir. Obalarda elde edilen gelirden, obanın giderleri karşılandıktan sonra kalan miktarla yatırımlar yapıldığı görülmektedir. Bu yatırımlar çoğunlukla emlak ve altın alımı ya da hayvan yemine yönelik olarak gerçekleştirilmektedir. Özellikle emlak alımı, mera alanlarının daralması ve konargöçer kültürün devam edememesi durumunda kendilerinin ve çocuklarının geleceğinin sağlama alınmaya yönelik bir ekonomik planlama şeklinde düşünülmektedir. Emlak ve arazi alımları, büyük ebeveynler ve evli çocuklarının birlikte olduğu obalarda evli olan çocuklara sırayla ve eşit dağılımlı yapılmaktadır. Böylece obalarda ortak emek ortak bölüşüm şeklinde devam etmektedir.



Şekil 22. Göç Yolunda Oğlaklar ve Çocuk

4.1.5. Konargöçer Yörük Türkmen Obalarının Ekonomik Kaynakları

Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında temel geçim kaynağını hayvancılık oluşturmaktadır. Obalarda, üretim ve tüketim ile ilgili olarak ortak ekonomi söz konusudur. Gelir kaynakları incelendiğinde, obaların temel gelirlerini ürettikleri hayvanların kurbanlık olarak satışı oluşturmaktadır. Bu gelire ek olarak, oba üyelerinin tamamının katılımıyla gerçekleşen kurbanlık kesme işlerinden ve hayvan ağıllarından toplanan gübrenin satışından elde edilen gelirleri bulunmaktadır. Özellikle gübre toplama işleri haftada bir defa ağıllarının tabanının kazılarak gerçekleştirildiği bir rutindir. Bu rutinde çocuklar diğer oba üyeleri ile beraber çalışmaktadırlar. Toplanan gübreler, çevre ilçe Anamur'dan gelen muz üreticilerine satılmaktadır.



Şekil 23. Obaların Genel Bütçe Kalemleri

4.2. Konargöçer Yörük Türkmen Çocukların Gelişimsel Refahına Yönelik Bakım Uygulamaları

Bu bölümde konargöçer Yörük Türkmen topluluğunda çocukların gelişimsel refahlarını sağlamaya yönelik barınma, beslenme, sağlık, temizlik, uyku ve güvenlik gibi bakım uygulamalarına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Konargöçer Yörük Türkmen Kültüründe Ailelerin Çocuklara Yönelik Barınma Uygulamaları

Konargöçer yaşamda, yerleşik yaşam gibi sabit barınma yapılarından ziyade göçebe yaşama uyumlu olarak planlanmış yaşam ve barınma alanları bulunmaktadır. Konargöçer Yörük Türkmenlerin temel yaşam alanı "*oba*" olarak adlandırılmaktadır. Her oba, geniş bir alan üzerinde kuruludur. Obaların demografik yapısı, büyükebeveynler, onların evli çocukları ve torunlarından oluşmaktadır. Bu bölümde, öncelikle temel yaşam alanı olarak Oba ve Obalarda günlük yaşam rutinleri hakkında açıklamalara ve devamında Oba içinde yer alan barınma alanlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

4.2.1.1. Temel Yaşam Alanı: Oba

Oba terimi, konargöçer yaşamda hem mekânsal, hem de demografik anlamlar taşımaktadır. Mekânsal anlamıyla Oba, konargöçer yaşamda göç sürecinde konaklanan ya da göçün sonunda kışın ya da yazın geçirildiği alandır. Diğer yandan demografik

açıdan bu terim göç sürecine katılan, göç sürecinde tüm etkinliklerde rol ve sorumluluklar alarak katılım gösteren tüm halkın tamamını tanımlamaktadır. Obalar, nüfus açısından incelendiğinde farklılıklar göstermektedirler. Araştırma sürecinde, büyük ebeveynler, onların evli çocukları ve torunlarının hatta diğer aile yakınlarının birlikte yaşadığı geniş oba yapılarıyla karşılaşılmıştır. Bunun yanı sıra ebeveynler ve onların bekâr çocuklardan oluşan daha çekirdek aile yapısına benzer obalarda bulunmaktadır. Obanın kurulacağı alanın seçiminde yaşayan insan nüfusu ve hayvan sayısı etkili olmaktadır. Bu etki obanın kurulacağı alanın büyüklüğünü değiştirebilmektedir. Benzer şekilde bir obadaki evli birey sayısı Manar sayısını etkilemekte bu da genel olarak obanın fiziksel alanında değişiklik yaratmaktadır. Manar sayısı artıkça alanda genişlemektedir. Bir oba, bir Manar ve bir kıl çadırdan oluşabildiği gibi, birkaç Manar ve bir kıl çadırdan da oluşabilmektedir. Obada evli birey sayısı, o obadaki Manar sayısıyla orantılıdır. Benzer şekilde her Manar'ın büyüklüğü de çocuk sayısıyla orantılı olarak geniş ya da dar olabilmektedir.



Şekil 24. Kıl Çadır Dış Görünüm-I



Şekil 25. Kıl Çadır Dış Görünüm- II

Obanın kurulacağı yerin seçiminin ve kuruluş düzenin de temel unsur keçi sürüsüdür. Sürü sayısı, mera alanının seçiminin ve obadaki fiziksel ortamının düzenleyicisidir. Keçiler, hayvanlar arasında çok titiz tüketiciler olarak bilinmektedir. Koyun, sığır gibi hayvanlar her türlü ot vb. besini yerken, keçiler yiyeceklerini araştırırlar ve bunların en iyilerini seçerek yerler. Özellikle, dağlık alanlarda taze çalı sürgünleriyle beslenirler. Bu sebeple maki bitki örtüsü hayvanların beslenmesi için önemli bir beslenme alanıdır. Konargöçer aileler, keçilerin bu özelliğini temel alarak obalarını yerleşim alanlarından uzağa kurmaktadırlar. Konargöçer ailelerin obalarını yerleşik yaşamdan uzağa kurmalarının bir diğer sebebi ise, davarların yerleşik yaşayan ailelerin tarım alanlarına girerek zarar vermesinin önüne geçmektir.

4.2.1.2. Obalarda Barınma Alanları

Barınma alanları her kültürde farklı şekillerde planlanmakta ve farklı mimari özellikler sergileyebilmektedir. Konargöçer Yörük Türkmen aileler de geçmişten günümüze konargöçer yaşam tarzlarına uygun olarak portatif barınma alanları oluşturmuşlardır. Bu barınma alanları, insanlar ve hayvanlar için ayrı ayrı yerlerde planlanmıştır. İnsanların barınması için kullanılan barınma alanlarını kıl çadır ve

Manar'lar oluşturmaktadır. Hayvanlar için ayrılan yaşam alanları ise, barınma, yemleme ve sulama amaçlı olarak değişmektedir.

Kıl Çadır

Kıl çadırlar, Sarıkeçili konargöçer Yörük Türkmenlerde kültürel topluluğun bilinen en eski temel barınma alanlarıdır. Bu çadırların temel malzemesi keçi kılıdır ve bu tesadüfü bir malzeme seçimi değildir. Çünkü keçi kılından yapılan dokumanın en önemli özelliği, suyu ve rüzgârı geçirmemesidir. Bu dokumalar, kültürel topluluğun yetiştirdiği davarların yaz aylarında kıllarını kırktıktan sonra tarama, kıvırma ve ip haline dönüştürme gibi belirli işlemlerden geçirmeleri sonucunda elde ettikleri kıl iplerden dokunmaktadır. Bu dokumalara çadır çulu da denilmektedir. Kıl çadır için çulun dokunması, dikilmesi gibi tüm bu işlemler işbirliği içinde çalışmayı gerektirmektedir.

Kıl Çadır, keçi kılından dokunan çullardan (desensiz kilimden) üretilmiştir. Bu çullar sitil adı verilen ağaçtan yontularak iğne şekli verilen sivri çubuklarla tutturulmaktadır. Öncelikle çadır kurulacak alanda taş, çalı, ot varsa bunlar temizlenmektedir. Bu temizlik sonrasında, çadırın çatısını oluşturan çul yere tamamen açılmaktadır. Çatıyı oluşturan bu çul köşe uçlarında bulunan sekiz adet kol adı verilen kıl iplerin (golan), sikke adı verilen demir ya da ağaç kazıkların yere çakılması suretiyle gerilmektedir. Bu gerilme çadırın ayakta durmasında önem taşımaktadır. Bu işlemden sonra yerde gerilmiş olan çulun altına direkler yerleştirilmektedir.

Çadırın tavanı, önce dört direğin yardımıyla ip kollarıyla gerdirilen kıl çulun sağ ve sol köşelerine ikişer adet ve son olarak orta kısma diğer direklerden daha uzun direğin tavan ve zemin arasına dik konumda yerleştirilmesiyle kurulmaktadır. Daha sonra, çadır tavanındaki çula, yine kıl çullardan yapılmış çadırın çevresini kapatacak olan kanatlar, ''Sitil' 'adı verilen ağaçtan yapılmış büyük iğneler yardımıyla iliklenmektedir. Ortada yer alan direk kenar direklerden biraz daha uzundur. Bu uzunluk tavan ile zemin arasında yetişkin birinin ayakta rahatlıkla dolaşabileceği yükseklik sağlamaktadır. Çadır direklerinin ucunun, çulu yırtmaması için çul ve direkt arasına ''Çanak'' adı verilen ve direğin ucunun içine oturacağı biçimde elde oyulmuş, çanak şeklinde ahşap bir aparat yerleştirilmektedir. Çanak, özellikle rüzgâr estiğinde çadır sallandığında çulun yırtılmasını önlemektedir.



Şekil 26. Kıl Çadırda Oba Üyeleri





Şekil 27. Kıl Çadırda Çocuklar I-II

Kıl Çadırın kurulmasından sonra, çadırın dış çevresi toprak çekilerek yükseltilmekte ve bu yüksekliğin yapılmasıyla bir ark oluşturulmaktadır. Bu ark yağmur sularının çadırın altına girmesini engellemektedir. Çadırın toprakla dört tarafı çevrilmesindeki diğer bir amaç, hem kendi hayvanlarının hem de yabani hayvanların çadıra girmesini engellemektir. Çadırın kurulmasından sonra zemin düzeltilerek üzerine yine kendi dokudukları kıl çul serilmektedir. Bazı çadırlarda çul serilmeden önce özellikle kış aylarında keçeden kilimler serilmektedir. Kıl çulun serilmesinin ardından traktörde bulunan ve eşya dolabı olarak kullanılan kıl çuvallar ve mutfak araç gereçlerinin yerleştirildiği plastik kasalar çadır içine yerleştirilmektedir. Böylece eşyalar kışlak ya da yazlak obada sürekli olarak indirilebildiği gibi ara konaklarda traktör römorkundan da kullanım sağlanabilmektedir. Kıl çuvallar özellikle çadır içinde oturma alanı olarak belirlenen yerlere yerleştirilmektedir. Çadır içinde yerde oturulmakta ve oturan kişiler sırtlarını bu çuvallara yaslamaktadırlar.

Çadırın kurulmasının hemen ardında ateş için ocak yapılmaktadır. Ocak, çevrede var olan büyük düz ve yassı taşın dik olarak yerleştirilmesi ve sonrasında etrafının taşlarla çevrilmesiyle oluşturulmaktadır. Ocak, kıl Çadırın ön kısmında ateş ve dumanın çıkabileceği bir tavan boşluğu altına oluşturulmaktadır. Kıl çadırlarda bu bölüme "*Daşocağı*'' adı verilmektedir. Bu bölüm, yemek pişirme, çay hazırlama, su ısıtma gibi işlemlerin yanı sıra obalarda tüm ailenin bir araya geldiği sosyal alanlardır. Daşocakları çadırın hem ısıtılması hem de aydınlatılmasında büyük öneme sahiptir. Bu ocaklarda ateş neredeyse gün boyu yanmaktadır. Yakacak olarak odun kullanılmaktadır. Bu odunlar ise, yandığında çok duman üretmeyen ve uzun süre yanan ağaçlardan tercih edilmektedir. Ocak kurulur kurulmaz, ateş hemen yakılmakta ve su tankerinden alınan sular teneke kutularda ya da güğümlerde ısıtılmaktadır. Ocak alanının olduğu bu bölümün sol tarafında yemek araç gereçleri ve su bidonları bulunmaktadır. Ocağın sağ tarafında, "Moruk Otu'' denilen bir ottan yapılan çalı süpürgesi, bakır ibrikler, sabun, deterjan gibi temizlik araçları yer almaktadır. Ocak önünde ve ocağın etrafında, hem yemek yapanlar hem de aile üyeleri tarafından ocak başında ısınma amaçlı kullanılan el yapımı ahşap oturaklar bulunmaktadır.

Manar

Konargöçer Sarıkeçili Yörük Türkmen ailelerin barınma alanlarından bir diğeri de "Manar" adı verilen portatif yapılardır. Oba içerisinde her aile akşam saatlerinde kıl çadırdan ayrıldıktan sonra kendi Manar'larına geçmektedir. Bu özelliği ile Manar'lar,

aileler için oba içerisindeki mahrem alanlar olarak değerlendirilmektedir. Bu yapılar, ağaç malzemelerden yapılan iskeletin üzerine mavi renkte plastik branda geçirilerek oluşturulmaktadır. Bu yaşam alanları tek gözlüdür.



Şekil 28. Manar İç Görünüm-I



Şekil 29. Manar Dış Görünüm

Konargöçer yaşamda Manar'lar, kışlık obalarda kullanılmaktadır. Yazlık obalarda genel olarak kıl çadır tercih edilmektedir. Kıl çadırlar göç sürecinde taşınmaktayken, Manar'lar göç sürecinde Kışlak obalarda bırakılmaktadır. Kışlak obalarda kalan Manar'lar yayla dönüşünde eğer hala o oba alanı mera için uygun durumdaysa tamir edilip kullanılmaktadır. Yeni bir oba alanına yerleşilme durumu oluşursa bu alana yeniden Manar'lar inşa edilebilmektedir.

Manar'ların Hazırlanma Süreci

Her obada evli bireyler için bir Manar hazırlanmaktadır. Manar'lar, obanın taş ve otlardan temizlenmiş toprak zemini üzerine kurulmaktadır. Toprak zemin, birkaç işlemden geçirildikten sonra kullanılmaktadır. Ot ve taşların temizlenmesinin ardından, bir tırmık yardımıyla hafifçe kazınmakta, sonrasında toprak sulanmakta ve ardından kütüklerin yere vurulması suretiyle sıkılaşması ve sertleşmesi sağlanmaktadır. Bu işlem kışlık obalarda belirli zaman aralıklarıyla tekrarlanmaktadır. Manar'ların kapı girişinde odun sobaları yer almaktadır. Sobanın kapı önüne yerleştirilmesi kapı açıldığında dışardan gelecek soğuğu önlenmek için bir tedbirdir. Soba geçildiğinde, yerde üç kat olmak üzere serilmiş halı ve kilimler yer almaktadır. En altta keçeden bir kilim onun üzerinde kıl dokumadan çullar yer almaktadır. Manar zemininde, soba alanı dışında kalan alan kilimlerle ve halılarla kaplıdır.

Manar'ların iç düzenlemesi incelendiğinde, bu alanda da konargöçer yaşam tarzından kaynaklı olarak çok az ev eşyası bulunmaktadır. Var olan eşyalar ise, göç sürecine dayanaklı ve portatif özelliklere sahiptirler. Her Manar'da çok sık rastlanan eşyalardan birini kıl çuvallar oluşturmaktadır. Kıl çuvallar keçi kılından dokunmuş, giysi, çeyiz gibi eşyaları saklamak için tercih edilmektedir. Her çuvalın kenar kısımlarında kolay kaldırılması ve taşınması amacıyla yine dokuma kıldan tutma yerleri mevcuttur. Manar'larda mutfak eşyası ya da erzak bulunmamaktadır. Kıl çuvallar bu kültürel topluluk için günümüz evlerinde yer alan mutfak ve giysi dolapları niteliğindedir.

Yataklar için bazı Manar'larda duvarda yerden yüksekte raf şeklinde düzenlenmiş bölmelerde yer alırken bazılarındaysa yerden yüksek bir kasa üzerinde çarşafa sarılmış şekilde bulunmaktadır. Yatakların bu şekilde yerleştirilmesi haşarelerin yatak aralarına girmelerine karşı bir önlemdir. Güneş enerjisi elektrik paneli olan obalarda elektrik depolama cihazları da Manar içerisinde konumlandırılmaktadır. Manar'larda elektrikli ev eşyası niteliğinde sadece uydu bağlantılı televizyonlar

bulunmaktadır. Televizyonlar, Manar'larda köşede yer alan alçak masa üzerinde yerleştirilmiştir. Her Manar'da televizyon bulunmasına rağmen araştırma süreci boyunca, ailelerin çok az televizyon izledikleri ve izleme süresinin çok kısa olduğu görülmüştür. Bunda aile üyelerinin günlük işleri nedeniyle sabah erken kalkmaları etkili olabilmektedir.



Şekil 30. Manar İç Görünüm-II

Obalarda Hayvanlar İçin Ayrılan Alanlar

Konargöçer yaşamın temelini oluşturan keçi sürüsü, kültürel toplulukta yaşayanlar için çok değerli varlıklar olarak görülmektedir. Keçilere verilen bu değer sadece ailelerin geçim kaynağı olmasından ziyade yaşamın paylaşımından oluşan bir değere işaret etmektedir. Obada yaşayan her birey kalabalık sürü içinde erişkin ve yavru hayvanlar arasındaki hatta birkaç kuşak hayvan arasındaki biyolojik ilişkiyi bilmektedirler. Bu yakın etkileşim hayvanlar ve insanlar arasında bir dil oluşturmuştur. Bu dil, obada yaşayanların farklı sesler çıkararak hayvanları yönlendirmesi amacıyla kullanılmaktadır. Keçilerin, çadır içine girmesi, otlama zamanı uzaklaşması ya da kaybolması durumunda insanlar belirli sesler çıkararak çok uzak mesafeden bile keçileri yönlendirebilmektedir. Araştırma sürecinde yetişkinlerin çocuklara bu sesler ve anlamları ile ilgili yönlendirmeler yaptıkları görülmüştür. Obalarda hem yetişkinlerin

hem de çcukların hayvanlarla iletişim kurma amacıyla bu sesleri kullandıkları görülmüştür. Her obada hayvanlar için ağıl, yemlik ve kuzuluk (Guzluk) adı verilen alanlar bulunmaktadır. Bu alanlar hayvanların güvenliği için genellikle kıl çadır ve Manar'ların tam karşısına ya da Manar'lar tarafından merkeze alınarak konumlanmaktadır. Hayvanlar için ayrılan alanlar, insan yaşam alanlarından kopuk olmamakla birlikte tüm oba içinde hayvanlar ve insanlar arasında sürekli etkileşimde olabildikleri alanlardır. Ağıl, hayvanların, öğle vakti otlatmadan döndüklerinde kaldıkları ve geceyi geçirdikleri alanlardır. Bazı obalarda hayvanlar, öğle vakitlerinde otlatma dönüşünde ağıla alınmadan oba içerisinde ağaç gölgelerinde yatmaktadırlar. Ağıllar dışında hayvanlar için obada ayrılan diğer iki alan, yemlikler ve kuzuluk'lardır. Yemlik, yağışların az olması veya meranın doyurucu olmaması gibi sebeplerle hayvanlara ek besin olarak arpa verildiği yem yalaklarının olduğu alandır. Bu alan, aynı zamanda hayvanların su ihtiyaçlarının karşılanmasında da kullanılmaktadır. Obalarda, erişkin hayvanlar dışında yavru hayvanlar için de erişkin hayvanlardan ayrı tutuldukları barınaklar kullanılmaktadır. Yavru keçiler için kullanılan bu alanlara kuzuluk adı verilmektedir. Kuzuluk, yeni doğan kuzuların bir arada tutulduğu alandır. Bu alan yavruların doğumdan sonra kendilerini toparlamaları ve erişkin hayvanların altında kalmamaları amacıyla kullanılmaktadır. Kuzuluklar ve ağıllar çevrede var olan ağaç dallarından çit şeklinde yapılmış sınırlarla çevrilidir. Her ağıl, zamansız döllenmenin önüne geçmek için dişi ve erkek hayvanları ayıran ve yağmurlu ve soğuk havalarda üstü kapatılan alanlara bölünmüştür.



Şekil 31. Ağıl Görünümü – I



Şekil 32. Ağıl Görünümü-II



Şekil 33. Su Yalağında Keçi ve Çocuk



Şekil 34. Ağıla Hayvan Götüren Çocuk



Şekil 35. Ağıl ve Su Tankeri Görünümü

Obaların Göç Zamanları ve Güzergâhları

Göç, konargöçer yaşamın en önemli olgularından birisidir. Konargöçer yaşam bu olgu üzerinde şekillenmektedir. Göç, sadece hayvanlar için değil çocuk ve yetişkinlerin için de alışmış olmadıkları hava şartlarına karşı alınan bir tedbir olarak görülmektedir. Katılımcılar farklı nedenlere bağlı olarak geç kalkan göçlerin sağlık problemlerine neden olabildiğini ifade etmişlerdir. Sağlık kurumları kayıtları ve aile hekimleri ile görüşmeler dikkate alındığında çok sık sağlık sorunları olmayan konargöçer ailelerin hava sıcaklığının artmasıyla birlikte alışık olmadıkları bu hava koşullarına bağlı sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Aileler hem kendilerinin hem de hayvanların sağlık koşulları için göç planlamasını mevsimsel değişikliklere göre yapmaktadırlar.



Şekil 36. Göç Yolunda Sürü



Şekil 37. Göç Sürecinde Ara Konakta Çocuklar

Kışlak ya da yaylak adı verilen obalara göç, mevsimlere ve havanın durumuna göre belirlenmektedir. Son yıllarda yaşanan mevsimsel değişiklikler ve yağış miktarındaki azalma, meraların kurak olmasında etkili olmuş ve göç takviminde değişime neden olmuştur. Obalarda yapılan görüşmelerde oba üyeleri, havanın ısınma durumuna bağlı olarak nisan ayının başlarında yayla obalarına, Ekim ayı itibariyle havaların soğuması ve yağış durumuna bağlı olarak da kışlak obalarını kurmak için sahil kesimine indiklerini ifade etmişlerdir. Konargöçer Yörük Türkmen aileler, kış aylarını araştırmanın yapıldığı bağlamda geçirirken, nisan ayında yaylalara göç etmektedirler ve ağustos sonuna kadar yaylalarda oba kurmaktadırlar. Nisan ayında başlayan yayla göçü ortalama olarak en geç Mayıs ayı sonunda yaylaya varış ile son bulmaktadır. Aileler, yaylalardan sahile geri dönüş göçlerini ise ortalama olarak ağustos ayı sonu, eylül ayı başında başlatmaktadırlar. Araştırmaya dâhil olan ailelerin genel olarak göç yolları Mersin İli Gülnar ve Silifke ilçeleri ile Konya ili Çumra, Bozkır ilçeleri arasında gerçekleşmektedir. Göç yolculuğu, ortalama olarak iki ile üç ay gibi bir süreci kapsamaktadır. Bu süreçte belirli yerlerde konaklamalar yapılmaktadır. Bu konaklamalarda kalma süresi hava koşullarına, mera verimine, aile ile ilgili hastalık, ölüm, resmi işler vb. durumlara bağlı değişimler gösterebilmektedir. Göç sürecinde, ailenin yetişkin üyelerinden bir kısmı hayvanlarla yola yaya olarak devam ederken, bir ya da iki yetişkin çocuklarla beraber bir sonraki konaklama alanına motorlu araçlarla devam etmektedirler. Motorlu araç olarak, traktörler ve geniş, arazi şartlarına dayanıklı otomobiller kullanılmaktadır Günümüzde hala deve, at, eşek gibi yük hayvanları yardımıyla eşyalarını taşımaya devam eden konargöçer gruplar var olsa da araştırmaya katılan ailelerin hepsi motorlu araçlarla göçe devam etmektedir. Göç sürecinde özellikle aileden bir erkek hem ulaşım aracını kullanarak hem de ara konaklama yerlerinde kıl çadırın kurulması, çocukların bakımı ve hayvanlarla yola devam eden aile üyelerinin yiyecek, su ihtiyacı gibi ihtiyaçlarına yönelik günlük işleri yürütmektedir.



Şekil 38. Ara Konakta Kıl Çadır Kurulumu

Ara konaklama yerleri de göç yolları gibi ailenin geçmiş kuşaklarından bu yana kullanılan alanlardır. Bu alanlar zaman zaman yol yapımı, zirai ekim alanı olma durumuna göre değişse de bölgesel olarak aynı konak yerine yakın bir yer tercih edilmektedir. Ara konaklama yerlerinde ilk iş olarak çocuklara barınabilecekleri bir alan oluşturulmaktadır. Ara konaklama yerlerinde sadece kıl çadır kurulmaktadır. Çadır kurulacak alanda taşlar temizlenmekte ardından çadırın kurulumu yapılmaktadır. Bu işlerde hem yetişkin aile üyeleri hem de çocuklar aktif olarak rol almaktadırlar.



Şekil 39. Çadır Kurulan Alanın Taşlarını Temizlerken Çocuklar

"*Göç sürecinde bir ara konaklama esnasında çadır kurulma sürecine dâhil olunmuştur. Henüz çadır kurulumu başlamadan çocukların taş attıkları gözlemlenmiş, araştırmacı çocukların yaralanmasından endişe ederek uyaracakken aslında çocukların çadır kurulacak alanı temizlediklerini fark etmiştir. Çadır kurulacak alanın temizlenmesi ile ilgili ebeveynden herhangi bir direktif almadan durum kendiliğinden gerçekleşmiştir. Çadır kurulacak alanın taşlardan temizlenmesinde üç ve altı yaş çocuklar aktif rol almışlardır*" (04.11.2017 tarihli Araştırmacı Günlüğü). Barınma uygulamalarında da görüldüğü üzere çocuklar kendi bakım uygulamalarında aktif roller üstlenmekte ve bu rolleri hem kendileri hemde diğer çocuklar içinde gerçekleştirebilmektedir. Bu süreçlerde gözlemlenen ilginç bir bulguysa, çocukların yetişkinlerden herhangi bir direktif ya da yönlendirme yapmadan bu uygulamaları kendiliğinden gerçekleştiriyor olmalarıdır.

4.2.2. Konargöçer Yörük Türkmen Kültüründe Ailelerin Çocuklarına Yönelik Beslenme Uygulamaları

Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarda çocukların gelişimsel refahında çocukların beslenme durumları dört farklı kategori altında toplandığı belirlenmiştir. Bu kategoriler; beslenme düzeni ve öğünler, besinler ve tüketim şekilleri, yemeğe katılım ve yemekte oturma düzeni olarak belirlenmiştir.

4.2.2.1. Beslenme Düzeni ve Öğünler

Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında obaların beslenme düzenleri göç süreci ve obaya yerleşme durumlarında farklılıklar göstermektedir. Göç sürecinde, sürülerin tarım alanlarından geçişi, eşyaların traktörlerde yüklü olması gibi sebeplerle yemek öğünleri ve zamanı farklılaşmaktadır. Bu durumda, gün içinde göç devam ettiğinden, hem sürü ile yola devam eden oba üyeleri ve hem de ara konaklama yerinde onları bekleyen üyeler ve çocuklar için ‘’azık’’ adı verilen kolay ve hızlı hazırlanabilen, taşıması kolay yiyecekler tercih edilmektedir. Bu işte sorumlu olarak traktör kullanabilen yetişkin erkeklerden biri görev almaktadır.



Şekil 40. Obada Çocuklar

Bu kişi çocukları ve eşyaları traktörle, sürüden önde giderek, daha önceden belirlenmiş ara konaklama yerine götürmektedir. Kışlak ya da yazlık obada yemek düzeni sabah, öğle ve akşam olmak üzere üç öğünde gerçekleşmektedir. Bu durum göç sürecinde iki öğün olarak gerçekleşmektedir. Yetişkin oba üyeleri sürüyle kimi zaman gece de yola devam ettiğinden, bebeği olan kadınlar bebekleriyle yola devam ederken, anne sütüne ihtiyacı olmayan çocuklar diğer çocuklarla birlikte ara konaklama yerinde kalmaktadır. Göçte sürünün yerleşim alanlarından geçirilmesi sırasında çocuklarla kalan

yetişkinin sürüye yardıma gitmesi durumunda çocukların kahvaltı öğünlerinde gecikmeler yaşanmıştır. Fakat daha sonra sürü geçirme işinden dönen obadaki babalardan biri çocukların karnını doyurmak için ateş yakmış ve çay yapmış, sonrasında da çocukları toplayarak "*Çomaç*'' adı verilen yufka ekmek arasına peynir koyularak yapılan dürümlerle onları doyurmuştur.



Şekil 41. Akşam Yemeği Hazırlıkları

Göç sürecinde sürünün yolda olması yemek düzenlerini değiştirse de gece göçü olmadığı durumlarda öğle ve akşam yemekleri tüm oba üyeleriyle birlikte yenilmektedir. Kışlak obalara yerleşme durumunda yemek düzeni üç öğün halinde devam etmektedir. Yemek zamanları tüm oba üyelerinin katılımı ile gerçekleşmektedir. Yemek zamanlarında oba üyeleri kıl çadırda toplanmaktadır. Kıl Çadırlar bu yönüyle tüm obanın yemek odası şeklinde kullanılan alanlar olarak ele alınabilir. Burada yemekler yerde bulunan kilim üzerine serilen sofrada yenilmektedir.



Şekil 42. Doğadan Meyve Toplayan Çocuk

4.2.2.2. Menüler ve Besinler

Konargöçer yaşamın sürekli yer değiştirmeyi gerektirmesi, yerleşim yerlerinden uzak olması ve bu yaşam tarzında elektriğin çok sınırlı olması, besin tüketim tercihlerine yansımaktadır. Yemek menüleri özellikle kolay taşınabilen, saklanması ve muhafaza edilmesi kolay besinlerden oluşmaktadır. Bu sebeple de besinler çok çeşitlilik göstermemektedir. Araştırma sürecinde, araştırmaya dâhil obaların günlük menüleri takip edilmiş ve kayıt altına alınmıştır.

Obaların sabah kahvaltısı menüleri genel olarak bakıldığında belli bir rutindedir. Kahvaltılarda sabah hızlıca yapılan *"bazlama, pişi (hamur kızartması)"* gibi hamur işleri ile beraber reçel, bal, peynir ve zeytin tüketilmektedir. Reçel ve zeytin gibi besinler oba kurulan alanlara yakın yerlerde yerleşik yaşayan insanlardan satın aldıkları gözlemlenmiştir. Kahvaltıda hem yetişkinler hem de çocuklar tarafından siyah çay ve doğadan toplanan kekik, adaçayı gibi içecekleri tüketilmektedir. Araştırma süreci

boyunca gözlemlerde kahvaltı menülerinde kendi üretimleri olan peynir ve diğer süt ürünlerinin tüketiminin yoğunluğu dikkat çekmiştir.

Öğle ve akşam yemeği menülerinde ise, yoğun olarak kuru hububat tüketildiği gözlemlenmiştir. Öğle ve akşam yemeklerinde tüketilen hububatları sıklıkla nohut, kuru fasulye, yeşil mercimek oluşturmuştur. Günlük işlerin yoğunluğu nedeniyle çoğu zaman öğle yemekleri fazla hazırlanmış ve bu menü akşam yemeklerinde de tüketilmiştir. Hububatların yanı sıra öğle ve akşam yemeği menülerinde de kendi üretimleri olan besinler de sıkça yer almaktadır. Kahvaltı menülerinde de olduğu gibi öğle ve akşam yemeği menülerinde de kendi ürettikleri besinlerden et ve süt ürünlerinin sıkça yer aldığı görülmüştür. Özellikle kendi yetiştirdikleri hayvanların belirli aralıklarla kesilmesi ile et tüketiminin yoğun olduğu gözlemlenmiştir. Yine bir başka üretimleri olan yoğurt tüketimi de bu iki öğünde sıkça görülen besin ögelerini oluşturmaktadır. Obalarda buzdolabı olmasa da ekmek, peynir ve yoğurt gibi kolay bozulan besinler keçi derisinden yapılan saklama kaplarla korunmaktadır. Bazı obalarda, özellikle ekmek göç sürecinde "*Davarcık*" adı verilen deriden yapılan saklama kaplarında taşınmaktadır. Buzdolabı olmaması sebebiyle obaların menülerinde sebze tüketimi oldukça nadir görülmektedir. Ancak zaman zaman doğadan toplanan otlar ve mantar tüketimi bulunmaktadır. Araştırma sürecinde sebze tüketiminin sadece kışlak obaların kurulduğu yerlerde yerleşik yaşayan misafirler tarafından getirildiği görülmüştür.

Menülerde çok tüketilen bir besin ögesi olarak ekmek yine kendileri tarafından yapılmaktadır. Ekmekler yufka şeklindedir. Bu ekmekler göçte az yer kaplaması amacıyla pişirildikten sonra katlanarak, obalarda ise normal şekliyle saklanmaktadır. Ekmeğin yanı sıra, hububattan sonra sık tüketilen yemeklerden birini de sıkma ve gözleme oluşturmaktadır. İçecek olarak siyah çay, yoğurt, ayran, pekmez ve pekmeze su katılarak yapılan pekmez şerbetinin tüketildiği görülmektedir. Yemek zamanlarında çocukların istekli olarak yemeğe katılım gösterdikleri gözlemlenmiştir. Özellikle bebeklerin sütten kesilmesinden hemen sonra oba menüsünde yer alan besinleri tükettikleri görülmektedir. Araştırma sürecinde doğan bir bebek anne tarafından 5.aydan itibaren ek besinlere geçirilmiştir. Anne ile yapılan sohbette bu durumu şu şekilde ifade etmiştir, "*Önümüzdeki günlerde bu kadar rahat olamayız, geçiler gunnamaya (doğurmaya) başlarsa bebeği emzircek vakit olmaz şimdiden alışsın abasıyla galınca zorluk çekmez*" .



Şekil 43. Mantar Pişirme Zamanı



Şekil 44. Murt Toplayan Çocuklar

Tablo 1

Konargöçer Yörük Türkmen Obalarında Yemek Öğünleri ve Tüketilen Besinler

Öğün	Yoğun Olarak Tüketilen Besinler
Sabah	Bazlama- Yufka Ekmek-Peynir- Zeytin- Bal- Reçel-Pekmez- Siyah Çay- Süt- Bitki Çayı
Öğlen	Kuru Fasulye-Nohut- Mercimek- Kırmızı Et-Yufka Ekmek- Gözleme-Sıkma-Pekmez- Çay- Ayran-Yoğurt
Akşam	Kuru Fasulye- Nohut- Mercimek- Ayran-Yufka Ekmek- Pekmez– Çay- Ayran-Yoğurt
Atıştırmalıklar	Göç sürecinde atıştırmalık olarak doğadan toplanan alıç, murt, böğürtlen, dağ armudu gibi meyveler tüketilmektedir. Kışlak obalarda mantar, pekmez şerbeti, yoğurtlu pekmez- kavurga (buğday çerezi) gibi besinler çocuklar tarafından tüketilmektedir.

Araştırma gözlemlerinde, yemek menülerinin tüm oba üyeleri için aynı olduğu görülmüştür. Çocuklar için ayrı bir menü bulunmamaktadır ve çocukların yemek zamanlarında, besinlere yönelik olarak ayrım yaptıkları herhangi bir durumla karşılaşılmamıştır. Çocukların okullardaki beslenme saatlerinde de yemeklerini tamamen bitirdikleri ve besin ayrımına gitmedikleri görülmüştür.



Şekil 45. Ekmek Hazırlama Sürecinden Görüntü



Şekil 46. Ekmek Sulayan Kadın



Şekil 47. Kıl Çadırda Yemek Hazırlığı- I



Şekil 48. Kıl Çadırda Yemek Hazırlığı - II

Okul öncesi eğitime devam eden çocuklardan ikisinin öğretmeni beslenme saatinde gözlem sırasında araştırmacı ile sohbetinde bu durumu şöyle aktarmıştır. “ *Maşallah hocam ikisi de hiç yemek seçmediler. Bir de ben velilere beslenme saatinde burada sebze çok olunca o yönde beslenme istedim. Mesela bugün yeşil fasülye ve makarna var bakın yiyorlar. Dün karnabahar vardı hepsini yediler. Yörük öğrencilerim hiç seçmediler. Yerleşik çocuklardan da seçmeyenler var ama az. Onlar biraz da benim etkimle yiyorlar. Ama Yörük çocuklar seçmiyor ve gerçekten çok iştahlılar*”. Araştırmacının obalarda yapılan yemek zamanı gözlemlerini, okulda öğretmenlerin beslenme saatinde ki gözlemleri doğrulamıştır.



Şekil 49. Okulda Yemek Zamanı



Şekil 50. Öğle Yemeğinde Büyükanne ve Torunları

Obalarda çocuklar için hazır abur cubur besinler bulunmamaktadır. Fakat hem yetişkinler hem çocuklar için kültüre özgü atıştırmalıklar, akşamları çay saatinde ve hayvan gütmeye giderken azık olarak tüketilmektedir. Atıştırmalıkların yanı sıra, araştırma sürecinde özellikle de göç sürecinde yapılan gözlemlerde çocukların doğada var olan ağaç ve çalı meyvelerinden kendi kendilerine beslendikleri görülmüştür. Özellikle okul öncesi çağındaki çocukların bu bitkileri daha önce göç deneyimlerinden tanıdıkları görülmektedir. Bu çocuklar bitkileri ve yerlerini tespit ederek diğer küçük çocukların da yemeleri için yönlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu bitkiler alıç, murt, böğürtlen, yaban armudu gibi doğada kendiliğinden var olan meyvelerdir. Bu meyvelerin yanı sıra çocukların kışlak obalarında da yağmur sonrasında mantar topladıkları ve mantarları kıl çadırda odun ateşinde pişirdikleri görülmüştür.



Şekil 51. Öğle Yemeği Hazırlayan Ebeveynler

4.2.2.3. Yemeğe Katılım ve Yemekte Oturma Düzeni

Konargöçer Yörük Türkmen obalarında herkes aynı sofra çevresinde yerde otururak yemek yemektedir. Yemekler çadır içinde yer alan taş ocaktan servis edilmektedir. Yemek zamanlarında herkesin birlikte olması, önemli bir ritüeldir. Yemek zamanında, işi olan oba üyeleri oba dışında değilse, yemeğe birlikte başlamak için mutlaka beklenmektedir. Çocukların da bu kurala uyması beklenmektedir. Çocuklar yemek zamanında diğer oba üyeleri ile aynı sofrada oturmaktadırlar. Kalabalık olan obalarda yemek için birden fazla sofra açılsa da bu sofralarda kadın, erkek ve çocuklar beraber yer almaktadırlar. Araştırma sürecinde sadece oba dışından kalabalık misafirlerin olması durumunda ayrı sofralara yer verildiği gözlemlenmiştir. Bu durumlarda yine çadır içinde aynı ortamda çocuklar ve kadınlara ayrı erkeklere ayrı sofra hazırlanmıştır. Sofranın ayrılması, misafirin kalabalık olmasında ya da obaya ilk kez gelen misafire gösterilen özenden dolayıdır. Yemek zamanlarında, çocukların oturma düzeni gözlemlendiğinde çocuklar belirli bir hiyerarşik sırada sofrada yer almaktadır. En küçük çocuklar anne ve babalarına yakın oturtulmaktayken daha büyük çocuklar daha uzağa oturtulmaktadır. Okul öncesi çağında çocuklar kendi başlarına yemek yeseler de yemek yerken zaman zaman ebeveynleri tarafından desteklendikleri

görülmektedir. İş yoğunluğu nedeniyle ebeveynlerin yemek zamanında bulunmadığı durumlarda oturma düzeninde çocuklar obada diğer büyük ebeveynler ya da büyük kardeşin yanına oturtulmaktadır. Okul öncesi çağında olan çocukların yaşı arttıkça kendi kendine yemeye yönelik uygulamalar yapılmaktadır.



Şekil 52. Kıl Çadırda Öğle Yemeği-I



Şekil 53. Kıl Çadırda Öğle Yemeği-II



Şekil 54. Kıl Çadırda Öğle Yemeği-III



Şekil 55. Kıl Çadırda Öğle Yemeği –IV

Yemek sırasında Çocukların kendi kendine yemek yemesiyle ilgili olarak, Ç-1'in okula başlamasından hemen sonra okulda yapılan beslenme saatinde yemek araç gereçlerini kullanamamasından dolayı kıyafetlerini kirletmiştir. Ç-1'in babası bu durumla ilgili olarak, "*Bizim çocuk, okula varınca yemeği yeyememiş sırtını (kıyafetlerini) batırmış (kirletmiş). İşte hocam gendi gendine yese böyle olmazdı bizde de hata var. Şimdi güccük şeylere gendiniz yeyin derim öyrensinler deyi*" şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Yemek sürecinde yemeğin sulu ya da kuru olması durumu çocuklara yönelik besleme uygulamalarında farklılık yaratmaktadır. Sulu yemeğin olduğu bir menüde ebeveynler çocukları kendilerine daha yakın mesafede oturmalarını istemişlerdir. Çocuklar sulu yemekleri tüketirken yemek yeme araçlarını tutmaları için direktiflerle yönlendirilmektedir. Konargöçer Yörük Türkmenlerde kaşık, çatal gibi yemek yeme araçları kullanılsa da sıklıkla yemek yeme aracı olarak yufka ekmek kaşık şeklinde bükülerek kaşık olarak kullanılmaktadır.

Çocukların yemek yerken dökmemeleri için ebeveynler yufkadan kaşığın nasıl yapılacağını daha küçük çocuklara gösterip tekrar etmelerini istemişlerdir. Okul öncesi çağındaki çocukların yufka ekmekten kaşık yapabildikleri görülmektedir. Ebeveynler, menüde sıkma, gözleme gibi kuru besinler olması durumunda çocukların kendilerinden daha uzakta oturmalarına izin vermişlerdir. Çocuklar bu besinleri zaman zaman çadır içi ve dışına çıkarak dolaşarak tüketmişlerdir. Yedikleri besinler tükendiğinde yeniden ebeveynlerden talepte bulunmuşladır.

Yemeğin dağıtımında öncelikli olarak en küçük çocuklar ve onların yakınında oturan yetişkinlere verilmektedir. Daha sonra diğer çocuklara ve yetişkinlere dağıtılmaktadır. Yemeğin dağıtımını taş ocağa en yakın kişiler yapmaktadırlar. Sadece gözleme, sıkma gibi besinlerin olduğu öğünlerde yemeğin bir yandan hazırlanıp diğer yandan tüketildiği durumlarda hazırlayan kişiler herkesten sonra yemektedirler. Her koşulda yemekler öncelikle çocuklara ve onlara yakın oturan yetişkinlere verilmektedir.

4.2.3. Konargöçer Yörük Türkmen Kültüründe Ailelerin Çocuklar için Risk Faktörlerine Yönelik Güvenlik Önlemleri

Konargöçer Yörük Türkmenler, obalarının konumları itibariyle doğayla iç içe bir konumda yaşamaktadırlar. Yaşanılan obada, oba üyeleri Manar ya da kıl çadır gibi barınma alanlarından dışarı çıktıkları anda ormanın içindedirler. Her obada yaşanılan bağlama göre risk faktörleri yer almakta ve oba üyeleri bu faktörlere karşı önlemler almaktadırlar. Obalarda temel geçim kaynağı olan keçilerden sonra en değer verilen

hayvanlar köpeklerdir. Her oba nüfusu ve hayvan sayısı ile orantılı olarak köpeklere sahiptir. Obalarda var olan köpekler sahip oldukları çeşitli özelliklere göre sahiplenilmekte ve eğitilmektedir. Özellikle köpeğin cinsi önemsenen bir durumdur. Obalarda köpekler güçlü ve iri köpek cinslerinden tercih edilmektedir. Bu tercihin temel nedeni, köpeğin obaya ya da sürüye gelebilecek kurt, çakal veya yaban domuzu gibi vahşi hayvan saldırılarına karşı koyabilmesidir. Köpeklerin yaşlarına göre oba içerisinde farklı sorumlulukları bulunmaktadır. Bazı köpekler sürüyle gitmekle görevli iken daha küçük yaşta köpekler obada kalmaktadır. Obada kalan köpekler, yetişkinlerin obada olmadığı zamanlarda çocuklara bir nevi bakıcılık yapmaktadırlar. Araştırma sürecinde araştırmacının obalara erişimindeki en büyük engellerden biri bu sebeple köpekler olmuştur. Oba yakınına yaklaşıldığı anda köpekler harekete geçmekte ve yabancıyı risk olarak görmektedirler. Bu durum obada çocukların tek başına kaldıklarında güvenliklerini sağlamaktadır.

"*Araştırma sürecin de yörede Bohçacı denilen çeyiz satıcılarının obaya yaklaştıkları bir anda o sırada obada bulunan tüm köpeklerin bu satıcılara doğru saldırmak üzere koştukları ve satıcıların kendilerini arabalarına kilitledikleri görülmüştür"* (20.01.2018 tarihli Araştırmacı Günlüğü).



Şekil 56. Oba-3'ü Bekleyen Köpek

Güvenliği sağlayan köpekler oba halkı için değerli birer oba üyesi olarak bakım görmektedirler. Her obada köpekler için özel olarak hazırlanan ve pişirilen besinler yapılmaktadır. Oba üyeleri kendi yemeklerini hazırlamadan önce onların yemeklerini vermeyi tercih etmektedirler. Obalarda yapılan gözlemler esnasında hayvanların değerli birer varlık olmasının dışında canlı olarak haklarının da korunduğu görülmektedir. Köpeklerin dışında diğer bir güvenlik önlemi ateşli silahlardır. Her obada kadın ve erkeklerin zaman zaman bu silahları kullandıkları görülmektedir. Bu silahlar ruhsatlı olup, sadece yabani hayvanları korkutmak ve uzaklaştırmak amacıyla kullanılmaktadır. Obaların resmi asayiş güvenliği bağlı oldukları mahallelerde jandarma tarafından yapılmaktadır. Jandarma ile yapılan görüşmelerde Yörük Türkmen obalarında son altı aydır herhangi bir olayın gerçekleşmediği rapor edilmiştir.

Henüz yürümeyi bilmeyen bebekler annelerinin sırtında taşınmaktadır. Çocuğa bakım veren her kimse bebeklik çağındaki çocuğu sırtına kıldan dokuma iple bağlamaktadır. Hopuç etme adı verilen bakım verenin çocuğu sırtında taşıması, bakım verenin hem çocuğu yakınında tutmasında hem de günlük işlerini yürütmesinde kolaylık sağlamaktadır. Hopuç etme işlemi çocuk bir ya da bir buçuk yaşına gelinceye kadar devam etmektedir. Ç-1'in obasında yeni doğum yapan yengesi, bebeğinin güvenliğini sağlamaya ilişkin olarak düşüncelerini *"Böyle sırtımda olduğunda gözüm arkasına galmaz. Hem ben iş dutarım hem de ilgilenmiş olurum"* diyerek ifade etmiştir (25.11.2017 tarihli Araştırmacı Günlüğü). Konargöçer Yörük Türkmen topluluğunda aileler, çocuklar için riskli olarak kabul edilen alanları oba ve çevresi, oba dışında kalan iki alan üzerinden sınıflamaktadırlar.

Oba ve çevresinde çocukların oldukça geniş bir fiziksel hareket alanı bulunmaktadır. Araştırmacı, obalara giderken bazı obalarda üç ve dört yaşında çocukları obadan yaklaşık 2 km uzaklıkta oyunlar oynarken gözlemlemiştir. Benzer şekilde yetişkinlerin hayvan otlatma zamanlarında küçük çocukların obadan ortalama olarak 4 km uzaklıktaki mesafede bakım verenlerinin yanına gittikleri de görülmektedir. Çocukların oba içinde bu dolaşımları yetişkinler tarafından sınırlandırılmamakta, risk olarak görülmemektedir. Çocukların bu çevrede dolaşımları ile ilgili olarak çocuklar sadece doğal olarak bulunan kuyu ve mağaralar konusunda dikkat edilmesi ile ilgili uyarılarda bulunduklarını ifade etmişlerdir. Bu uyarılar, çocukların kışlak ve yazlak oba çevresinde yer alan böyle alanları küçük yaşlardan itibaren bildiklerinden sadece yeni yürümeye başlayan çevreyi tanımayan daha küçük çocuklara yapılmaktadırlar. Daha

büyük çocukların bu alanları daha öncede bildikleri ve araştırmacı ile bu alanlarda dolaşırlarken araştırmacıyı uyardıkları gözlenmiştir.



Şekil 57. Oba-1'de Çocuk ve Köpekler



Şekil 58. Kolan İpi Dokuma Süreci



Şekil 59. Kolan İpiyle Ateşten Uzak Tutulan Bebek

Oba içinde Manar ve kıl çadırlarda çocuklar için güvenlik önlemleri gözlemlendiğinde, özellikle kıl çadır içerisinde gün içinde yanmakta olan taşocağın bebekler ve yürümeye yeni başlayan çocuklar için riskli bir alan olarak görüldüğü gözlemlenmiştir. Ebeveynler, çocukların bu alanda ateşe yaklaşmasını önlemek için keçi kılından kendi dokudukları "çocuk golanı" adı verilen iplerle çocukları bağladıkları görülmektedir. Bu ip riskli alana kadar uzayan fakat riskli alana erişimi önleyecek uzunluktadır. Bu ipin bir ucu kıl çadır ya da Manar direğine bağlanmakta diğer ucu ise çocuğun beline bağlanmaktadır. Bu ip çocuğa yaşam alanı içinde hem dolaşım imkânı verirken riskli alana gitmesini de engellemektedir. Bu iple korunma tedbiri özellikle bakım verenlerin oba içerisinde yoğun olduğu yemek hazırlama, hayvan bakımı gibi zamanlarda belirli bir süre devam etmektedir. Bu geleneksel güvenlik önlemiyle ilgili olarak,

Ç-1'in annesi "*Ben yemeği hazırlayıncaya kadar bağlarım kendimde yanındayım ama iş tutunca ben o durmadan ataşın yanına gelir beni irezil eder deyi bağlarız*'' şeklinde ifade etmiştir.



Şekil 60. Kıl Çadır Çevresinde Çocuklar



Şekil 61. Yörük Türkmen Kız

Çadır ve Manar içinde alınan diğer bir güvenlik önlemiyse bu alanların toprak zeminleriyle ilgilidir. Hem kıl çadır hem de Manarlar kurulurken ve daha sonra belli zaman aralıklarında kurulan alanın toprak zemini bakım verenler tarafından su serpilerek sert ve sıkı bir hale getirilmektedir. Zeminin bu yolla sertleştirilme işlemi sürüngen, haşere gibi hayvanların yuva yapmasını ya da saklanmalarını önlemek amacıyla yapılmaktadır. Yine kıl çadırın aşağıya sarkan kısımları zeminle birleştirilmemektedir. Burada ki amaç Ç-2'in annesi tarafından şu şekilde ifade edilmiştir. "*Şimdi hocam, Manar'ın her yanı gapatılırda gıl çadırda gapatmayız. Misal çadırın bi yanından yılan, akrep gelse öbür yandan çıkar gider hayvan. Ama çadırın ganatlarını gapatsak hayvan içerde galır bize çora çocuğa zarar verir*".

Ç-3'ün büyükannesi gece yatma zamanında çocukların uyku güvenliği için yaptıkları uygulamalarla ilgili şunları söylemiştir. "*Gece oldumu yatak açarız. Üstünü de gapalı dudatırız ki içine bir şey girmesin deyi. Çadırlarda ve Manar'larda çocukları gece yatırmadan her şeyi açıp çırparak sereriz. Zarar görmezse hayvanda zarar vermez oğlum. O da senden gorkar*".



Şekil 62. Ebeveynleri Çalışırken Kardeşiyle İlgilenen Çocuk

Bakım verenler, yerleşim yerlerine ve otoyola yakın yerleri çocukları için riskli alanlar olarak görmektedirler. Çocuklar oba ve çevresinde oldukça geniş bir alanı kullanabilmektedir. Fakat yerleşim yerlerine ve otoyola yakın alanlar için okula gitme zamanlarında bile olsa fazla oyalanmadan okula gidilmesi ya da obaya dönülmesi gerektiği ile ilgili uyarılar yapılmaktadır. Bakım verenler, bu alanların çocuklara yabancı olması sebebiyle, özellikle yabancı insanlardan ve trafik kazaları gibi risklerden kaygılandıklarını belirtmişlerdir. Çocukların kaçırılması ve kaza geçirmesi ile ilgili endişe taşımaktadırlar. Bu alanlara çocukların yalnız gitmesine izin verilmemektedir. Okul ya da zorunlu diğer durumlarda çocukların büyük kardeş ya da obadan bir yetişkin eşliğinde gitmesi sağlanmaktadır. Hayvan gütme zamanlarında otoyola yakın bir yere hayvan gitmesi ya da yoldan araba geçmesi durumunda çocukların çalılık ya da orman içinde saklanmasına yönelik uyarılar yapmaktadırlar. Bakım verenlerden Ç-2'nin büyükannesi bu durumla ilgili uyarılarını şöyle belirtmektedir. "*Eğer davara gittilerse biz yanında değilsek çünküm davarın bi ucu burda bi ucu taa ötede olur. Çocuk davar gacınca ardına düşer o zaman otomofil olursa sinin bi yere otomofil geçince gagın deriz. Oba görür sizi yoğsam diye*".

4.2.4. Konargöçer Yörük Türkmen Kültüründe Ailelerin Çocuklara Yönelik Temizlik ve Sağlık Uygulamaları

4.2.4.1. Temizlik Uygulamaları

Konargöçer Yörük Türkmen obalarında temizlik uygulamaları çocukların saç bakımı ve kesimi, tuvalet eğitimi, ağız ve diş bakım uygulamaları, giysilerin temizliği başlıkları altında ele alınmıştır.

Saç Bakımı ve Kesimi

Obalarda çocukların kişisel temizliğine yönelik olarak saç kesimi babalar tarafından yapılmaktadır. Babalar saçları uzayan kız ve erkek çocukların saçlarını keçi kırkım makasıyla kesmektedir. Ç-1'in annesi F.Ç. çocukların saç kesimiyle ilgili olarak saç kesmenin babalara ait olduğu fakat kız çocuklarının düzeltmelerini kendisinin yaptığını şöyle ifade etmiştir."*Babaları keser ama kekilini ben kestim. Geçiyi gırkdığımız makas var onunla keseriz dağda neyle kesecen ki (Gülerek anlatıyor)* ". Obalarda çocukların saç bitinden korunması için sık sık saçları kontrol edilmektedir. Ç-4'ün annesi çocukların saçlarını bit kontrolünü nasıl yaptığı ile ilgili olarak,*"Kendimiz keseriz burada ama çok eyi olmasa da işte çocuk ısıcaklamasın deyi napcan. Çocuklara bit düşmesin deyi güneşte bakarız arada sık uçlu darağlan. Beyaz bi dülbent sererin yanıma uşağıda önüme alırım darağlan saçını darar sonra darağı çırparın eğer varsa bit ya da yavşağı (bit yavrusu) beyaz dülbente yapışır gara ya rengi görürün sonra varsa işte çocuğun saçını gırkarın ya da bulabilirsek ilaç yaparım ".*

Tuvalet ve Tuvalet Eğitimi

Konargöçer Yörük Türkmen çocukların tuvalet eğitimi çok erken yaşta başlamaktadır. Ebeveynlerin işlerinin yoğunluğu çocukların erken yaşta tuvalet ihtiyaçlarını tek başına halletmeyi öğrenmelerini zorunlu kılmaktadır. Ç-1'in annesi çocukların tek başına tuvalet ihtiyacını gidermesiyle ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir. *"Hindi* [*şimdi*] *ben zabahlan* [*sabahları*] *çıktımmı öylene kadar davarın ardındayım. Burda yanında kimse olmadı mı gidip kendi yapsın yoğsam* [*yoksa*] *öğrenemez bende gendi işimi gücümü dutamam".* Tuvalet eğitimine çocuklar yürümeye başladıkları andan itibaren başlanmaktadır. Çocuklar yürümeye başladığında artık altını bağlamamaktadırlar ve ihtiyacı olduğunda kendi kendine yapmasına yönelik rehberlik etmektedirler. Bu rehberlik, tuvalet ihtiyacını nerede giderebileceğine ilişkin olarak yerin belirlenmesiyle başlamaktadır. Ebeveynler çocuklara tuvalet ihtiyacı durumunda uygun olacak yerler

konusunda rehberlik etmektedirler. Tuvalet ihtiyacını giderecek yerlerin belirlenmesinde obaya uzak olması, kendini saklayabileceği bir çalı vb. bitkiyle kendini gizlemesi, ihtiyaç sonrasında çişin taş ya da toprakla kapatılması şeklindedir. Oba yaşam alanlarında ayrıca tuvaletler yer almazken, oba alanında bakım verenlerin uygun gördükleri yerlerde çocuklar ihtiyaçlarını gidermektedir. Ancak tuvalet sonrası temizlikleri bakım verenler tarafından üzerinde durulan bir davranış olup, çocuklar ıbrıkları kullanarak temizlik işlerini yürütmektedirler.

Ağız ve Diş Bakımı Uygulamaları

Konargöçer obalarda çocukların ağız temizliği ile ilgili diş fırçalama davranışı gözlenmemiştir. Fakat yemekten sonra bazı çocukların yetişkinlerde yapılan suyla ağız çalkalama ve parmakla dişi fırçalar gibi sürtme davranışlarında bulundukları gözlemlenmiştir. Obalarda çocukların diş sağlığı açısından sallanan dişler obada diş çekmeyi bilen bir yetişkin tarafından yapılmaktadır. Bu kişi çoğunlukla büyük ebeveynlerdir.

Giysiler ve Giysilerin Temizliği

Konargöçer Yörük Türkmen obalarında, giysilerin temizlenmesi ile ilgili uygulamalar içinde yaşanılan bağlam ve geçim kaynakları göz önüne alındığında, çocukların giysileri çok sık kirlenmektedir. Giysilerin temizliği için su taş ocakta ısıtılmakta ve çamaşırlar leğende yıkanmaktadır. Yıkanan çamaşırılar, kurutma ipleri yerine oba çevresinde yer alan çalılara ve ağaçlara bağlanan çamaşır iplerine serilmektedir. *"Ç-2'nin obasında banyo günüydü. Anne, Ç-2'yi yanına çağırdı ve ertesi gün okul için banyo yapmasının gerektiğini söyledi. Ç-2 en büyükleri olduğu için kal çadırda taş ocağa ateşi yakma görevini üstlendi diğer iki küçük kardeşse su tankından ocak üzerinde duran 10kg'lık tenekeye suyu taşıdılar. Su ısınırken anneleri Manar içinde hazırlıkları yaptı. Manar sobasını yaktı ve sobaya yakın bir alana büyükçe bir leğen koydu. Sonra çocukların giysilerini kal çuvallardan alarak en küçük olanı ilk olarak yıkadı. Daha sonra diğer çocuklarda banyo yaptırıldı. Banyo sırasında çocukların rahatsız olmaması için gözlem yapılmamıştır. Banyosu bittikten sonra Manar'dan ayrılan çocuklar yaklaşık bir saat geçmeden yeniden kayafetlerini kirletmişlerdi ".* Konargöçer Yörük Türkmen obalarında günlük işlerin ve taşımanın problem olması nedeniyle çok az giysileri bulunmaktadır. Hem çocuklar hem de yetişkinler aynı kıyafeti uzun süre giymektedirler. Bu giysiler gün bitiminde temizlenip yeniden kullanılmaktadır. İçinde yaşanılan bağlamda çamaşırların sık sık kirlenmesine bir önlem olarak, giysilerde özellikle "jarse" [*naylon oranı yüksek kumaş*] adı verilen

kumaşlar kullanılmaktadır. Kumaşın tercih edilmesinde kolay kuruması ve leke tutmayan bir özelliğe sahip olmasıdır.



Şekil 63. Oyun Oynayan Çocuklar

Konargöçer yaşamda çocukların kış aylarında bile çok kalın giydirilmediği hatta bazı çocukların çorapsız ve ayakkabısız dolaştıkları görülmektedir. Bu durum ile ilgili olarak araştırma sürecinde bir sohbet sırasında Ç-1'in babası çocukların ayakkabısız gezmesiyle ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmiştir. *" Yalınayak gezmesinde sorun yok toprakta bir şey olmaz asılım çocuk betonda gezerse hasta olur. Toprak bulaşsın üstüne. Hemide hoca ayakları alışsın ki göçte yolu tutsun ayakları, diken batar anca ondanda bişeycik olmaz çıkarırız. Şimdiden alışmazsa sonra uşaklar hep hasta olur alışamazlar".*



Şekil 64. Oba-1'de Çamaşır Günü



Şekil 65. Oba-4'de Çamaşır Günü

4.2.4.2. Sağlık Uygulamaları

Konargöçer yaşamda çocukların sağlığıyla ilgili uygulamalar incelendiğinde, obalarda yetişkinler ve çocuklar için hastalık durumunda doğal tedavi yöntemlerinin sıklıkla uygulandığı görülmektedir. Bu uygulamalarda genellikle, mevsiminde doğada yer alan otlardan çay, merhem yapma şeklinde görülmektedir. Bu doğal tedavi yöntemleri işe yaramadığı durumlarda sağlık kuruluşlarına başvurulmaktaadır. Bu durum ilerleyen bölümlerde sosyal destek ağlarının kullanımında ayrıntılı verilecektir. Obalarda doğal tedavi yöntemlerinin yanı sıra bazı yanlış tedavi uygulamalarının da var olduğu görülmektedir. Bazı obalarda doğum sürecini kendilerinin halletmeye çalışması durumunda bebeğin ters gelmesi gibi bir durumda ölüme neden olabilmektedir. Bu durumla ilgili olarak sağlık çalışanlarıyla yapılan görüşmede böyle bir vaka ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Sağlık çalışanı Z. Ş. (40 yaş) *"Obadan çağrı aldık oraya vardığımızda obada anne baba ve çocukları vardı. Kadın hamileymiş suyu gelince baba doğuma yardım etmek istemiş fakat bebek ters gelmiş ve bebek ölmüştü"* şeklinde yanlış uygulamalarında olduğunu ifade etmiştir.

Araştırma sürecinde sağlıkla ilgili diğer bir yanlış uygulama ise, araştırmacının katılımcılarla ağılda hayvanlara bakım verildiği bir anda ebeveynlerin çocukları uyarmasıyla ortaya çıkmıştır. Araştırmacının uyarının sebebini sorduğunda ebeveynler bu sineğin kurt atan sineği olduğunu ve boğaza kaçması durumunda larva bıraktığını ifade etmişlerdir. Bu durumun yaşanması halinde sinek kovucu gibi ürünleri ağızlarına sıktıklarını söylemişlerdir. Benzer şekilde gözlemlerde sinek kovucu ürünlerin çocukların saçlarında bit olması durumunda bir temizleme yöntemi olarak kullanıldığı görülmüştür.

4.2.5. Konargöçer Yörük Türkmen Kültüründe Ailelerin Çocuklara Yönelik Uyku Düzenlemeleri

Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında, çocukların uyku düzenlemelerine ilişkin bulgular üç kategoride belirlenmiştir. Bu kategoriler; uyku hazırlıkları, uyuma düzeni ve uyku süresi olarak belirlenmiştir. Her obada uyuma alanı olarak Manarlar kullanılmaktadır. Manar'lar gündüz saatlerinden ziyade gece saatlerinin geçirildiği alanlardır. Genel olarak bu alan ebeveynler ve çocukları tarafından kullanılan özel alanlardır. Uyku hazırlıkları için ilk uygulamalar Manar'ın düzenlemesi ile başlamaktadır. Bakım verenler uyku saati öncesinde zemine serilen çulları yerleştirip

üzerlerini süpürmektedir. Bazı obalarda gündüz kullanılan çul üzerine gece için ayrı bir kilimde serildiği de görülmektedir. Bu gündüz boyunca yerde bulunan kilimin toz olması sebebiyle yapılmaktadır.

Ç-3'ün büyükannesi yatakların hazırlanmasında hem uyku hem de çocukların uyku sürecindeki güvenliği ve sağlığı için alınan önlemleri şöyle ifade etmiştir. *"Hoca, hindi* [*Şimdi*] *uşaklar yatmadan böcübörtü yatağa sokuluk olur sokar zehirler ondan eyicene bakmak gerek. Bi sene Zeyne'de yatağın içine ilan* [*yılan*] *girik* [*girmiş*] *gapgara* [*simsiyah*] *zehirli değil emme gorktuk ondan yatağı serdiğin yere bastığın yere dikkat etmek ilazım. Gelinler böyle kapatmış toztoprak olmaz hem hemi de hayvene de güven olmaz o da canından gorkar saldırır"*.

Çocukların gün boyu oba içinde dolaştıkları ve hayvanlarla bir arada olmalarından bakım verenler çocukların kirli giysilerini çıkararak uyku için temiz giysiler giymelerini sağlamaktadırlar. Bakım veren, Manar içinde uyku için düzenlemelerini yaparken, bir yandan okul öncesi çağında ve daha büyük çocukların kendi temizliklerini yapmaları istenmektedir.



Şekil 66. Uyku Zamanında Büyükanne ve Torunu

Bebeklik çağında olan çocukların uyku öncesi hazırlığı ise bakım veren tarafından gerçekleştirilmektedir. "*Uyku zamanında, bakım verenler, çocuklarla aynı Manar içerisinde uyumaktadırlar. Uyku zamanında Manar'ın içerisinde bir çarşafla kapalı olarak bulunan yataklar açılmakta ve yatakların iç kısımları tek tek kontrol edilerek gerekirse çırpılarak serilmektedir. Bu uygulama yatak içine haşerelerin girmiş olma ihtimalini ortadan kaldırmak amacıyla yapılmaktadır*" (17.02.2018 tarihli Araştırmacı Günlüğü). Manar'da kimin nerede yatacağı yer yataklarının açılma düzeniyle belli olmaktadır. Bakım verenler yatakları hazırlarken kendi yataklarını merkez alarak, çocukları belli bir hiyerarşiye göre yatırmaktadırlar. Bu hiyerarşi de sıralamayı, çocukların yaş ve gelişim durumu belirlemektedir. Ç-1'in annesi çocukların uyku zamanında nasıl bir sırayla yattıklarına ilişkin olarak çocukların yaş ve gelişimlerini göz önünde bulundurduğunu belirtmiştir; "*Hepsi her bi yerde yatar. En beride güccük olan yatar öyle böyük şeyi doğru sıralanırlar".* En küçük çocuklar bakım verenlere yakın yatırılmaktayken, daha büyük çocuklar daha uzağa yatırılmaktadır. Benzer şekilde Manar içindeki soba gibi tehlike oluşturacak durumlarda uyku esnasında bakım verene olan uzaklığı belirleme de etkili olmaktadır. Ebeveynlerin yatakları, çocuklarla soba arasında yer almaktadır. Çocukların geceleyin uyanma durumunda sobada yanmaları ya da dışarı çıkmaları durumunda ebeveynler sobadan tarafa yataklarını açmaktadırlar. Ayrıca çocukların uyanmaları durumunda fark etmeleri için bir tedbir olarak çocuğu ebeveynle bir iple bağlama davranışında bulundukları görülmektedir. Gece uykusu sürecinde bakım verenler çocuklar için bazı önlemler almaktadırlar. Bu önlemlerde yatma düzenindeki hiyerarşi gibi çocukların yaşlarına ve gelişimlerine göre farklılıklar göstermektedir. Bununla ilgili olarak Ç-4'ün annesi aldığı önlemleri şu şekilde ifade etmiştir; "*Şimdi küçükler zor olmaz gece ağlasa yanımda ama yeni apalayanla[emekleyen] yeni yürüyen zor oluyor. Tam yürüyemez ya düşer deyi zor olur. Bir de bilmez zobaya [sobaya] yanaşır ondan yeni yürürlerken uyuduklarında golanı [keçi kılından dokunan çocuk bağlama ipi] ayaklarına bağlarım bir ucunuda gendime bağlarım habarım olsun kakarsa deyi. Ama üç yaşına yetse[girse] hem yörür hemi de [hem de] gendi işini görür*". Benzer şekilde bakım verenlerin, uyku sürecinde çocukların gece kalkıp tek başına ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ile ilgili olarak, çocuğun yaklaşık olarak üç yaşına girip yardımsız yürüyebilmesi gibi beklentilere sahip oldukları görülmektedir. Ç-1'in obasında iki yaşında bebeği olan yengesi bu durumla ilgili olarak gece uyku güvenliği için aldığı tedbiri şöyle ifade etmiştir, "*Gece gagınca habarımız ossun diye çocukları öteyana yatırırım, güccük şey habarım olmaz gakar gider deyi gece belinden golanla bağlarım gendime*" .

Obalarda yetişkinler ve çocuklar için uyku zamanı ortalama olarak akşam 21:00 ile 21:30 arası, sabah uyanma saatleriyse 05:30 - 06:00 arasında gerçekleşmektedir. Uyku süresinin belirlenmesinde, konargöçer yaşamın fiziksel aktiviteye dayalı yaşam tarzı etkili olmaktadır. Araştırma sürecinde konargöçer yaşamda çocukların uyku süresi ortalama olarak sekiz ile dokuz saat arası sürdüğü görülmüştür. Okul öncesi çağında çocuklar için gündüz uykusu günlük yaşam akışında görülmemektedir. Gündüz uykusu sadece 0- 2 yaş çocuklarda gözlemlenmiştir. Bu çağdaki çocukların ortalama uyku süresi 12-14 saat olarak görülmektedir. 0-1 yaş bebekler gün boyu annelerinin sırtında "*çocuk golanı*" adı verilen bir iple "*hopuç etme*" denilen sırtta taşıma şeklinde uyumaktadır ve bu yolla anneyle bebek sürekli etkileşim kurabilmektedir. Anneler, bebek uyandığında sırtlarından indirmeden bebeğin battaniyesinin bir ucundan hafifçe sarsarak geri uyumasını sağlamakta ve günlük işlerine devam etmektedirler.



Şekil 67. Kıl Çadırda Küçük Kız



Şekil 68. Kıl Çadırda Bebek

4.2.6. Çocukların Gelişimsel Refahlarına Yönelik Bakım Uygulamalarında Rol ve Sorumlulukların Paylaşımı

Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarda çocuk bakım uygulamalarında rol ve sorumluluklarını paylaşımı teması, topluluk üyelerinin görev dağılımı, yaş, cinsiyet ve kuşak ilişkileri kategorileri açısından ele alınmıştır. Kültürel topluluğun oba düzenindeki yaşam tarzı obada yaşayan üyeler arasındaki ilişki yapısını etkilemektedir. Her obada, ailelerin temel yaşam alanları olan Manar ve kıl çadırlar birbirlerine yakın olarak konumlandırılmıştır. Yaşam alanlarının bu konumlandırılma biçimi, oba üyelerinin sosyal ve duygusal açıdan yakın ilişki kurmalarında da etkili olmaktadır. Sürekli aynı fiziksel ve sosyal bağlamı paylaşan oba üyeleri sosyal açıdan diğer üyelere karşı sorumluluklar üstlenmektedirler. Bu yakın ilişki bağları, çocuklara yönelik bakım uygulamalarında rol ve sorumluluk dağılımında etkili olmaktadır. Bu ilişkiler bağlamında çocukların bakımında kendi ebeveynleri, büyük ebeveynler ve obada yaşayan diğer üyeler ve kardeşleri rol ve sorumluluk almaktadırlar.

Bakım veren olarak çocuğun kendi ebeveynleri

Çocukların kendi ebeveynlerinin bakım uygulamalarında rol ve sorumluluk dağılımı ele alındığında anne ve babaların bu uygulamalarda ortak ve eşit bir rol

paylaşımında bulundukları görülmektedir. Çocuk bakım uygulamalarında hem erkek hem kadın benzer işleri yürütmektedir. Günlük yaşam içinde yer alan iş yoğunluğu, çocuk bakımı ile ilgili rol ve sorumluluk üstlenmede yapılandırılmış rollerden ziyade doğaçlama gelişen bir süreçte yaşanmaktadır. "*Araştırma sürecinin ilk günlerinde henüz yayladan sahile göç yolu üzerinde ara konaklama yerlerinden birinde bu durumla ilgili olarak, Ç -1'in obasıyla ilk karşılaşma sırasında obada sadece Ç-1'in babası ve o obanın çocukları bulunmaktaydı. Kadınların tamamı ve diğer erkek üyeler hayvanları yaya olarak getirmekteydi. Bu süreçte çocukların beslenme, barınma ve diğer bakım ihtiyaçları baba tarafından karşılandığı gözlemlenmiştir"*(30.10.2017 tarihli Araştırmacı Günlüğü).

Obalarda günlük işbölümünde de olduğu gibi çocuk bakım uygulamalarında da cinsiyetlere göre rol ve sorumluluk dağılımı yapılmamaktadır. Ebeveynlerin rol ve sorumluluk paylaşımı ile ilgili olarak Ç-2'nin babası uyku zamanında aldığı rolle ilgili olarak, *"Çocuklar güccükken zor oluyor hanımda bende yorgun oluruz. Davarın ardından geliyon erken yatasın geliyor sonra uşaklar var bide. İkimizde yorgunuz gadında [kadında] senle gezmiş ondan bi o gakar bi ben bazen de hangimiz uyanırsa. Sen yaptın ben yaptım olmaz öyle olursa geçim yürümez"*.



Şekil 69. Öğle Vakti Kıl Çadırda Babalar ve Çocuklar



Şekil 70. Kıl Çadırda Oyun Oynayan Kuzenler

Araştırma sürecinde, obalarda farklı yaş gruplarından çocuklara sahip babaların çocuklarının bakımında aktif katılım gösterdikleri görülmüştür. Babaların çocuk bakımına katılımı annenin obada olup olmamasına göre değişiklik göstermemiştir. Anne ve babalar hem günlük işlerde hem de bakımda ortak sorumluluklar almışlardır. Obalarda yılın en yoğun zamanı hayvanların doğum dönemidir. Bu dönemde tüm oba üyeleri yoğun bir şekilde çalışmaktadır. Özellikle bu işler sırasında küçük çocukların bakımında babalar aktif rol aldıkları görülmüştür. Benzer şekilde ebeveynler hem erkek hem de kız çocuklarının bakım verebilmektedir. Çocuğun cinsiyetine göre anne ya da babanın daha fazla bakım uygulamasına katılımı söz konusu değildir.

Obada kalan yetişkinlerin hepsinde de bu durum gözlenmiş olup, obada kalan erkek bir yetişkin kız ve erkek çocuklara benzer bakım uygulamalarını yürütmektedir. Ç-1'in amcası M.Ç. bu ebeveynler arasında çocuk bakımında rol ve sorumlukları ile ilgili olarak "*Bizde iş beklemez, kimin eli boştaysa o işe gider. O sırada ağamın işi varsa onun uşağına da benim uşağa da ben bakarım. İkilik (çocuk ayırtedilmez) olmaz bizde hocam. Biz erkek kadın her işi koşarız, sonuçta çocuk hepimizin uşağı.. hindi ben davardan geldim ya hurda oturuyorum uşağın anası, benim hanım ya da yengem çebiçleri gatacak ta ordan çağırılmaz ki gadın işi var ben uşağı yanıma toplar. Sufrayı gurarız allah ne veridyse sonra anaları da gelir*". Babalar çocuk bakımında aldıkları rol ve sorumluklar gibi çocuklarla geçirdikleri vakitlerde bu süreci oyuna çevirdikleri de görülmektedir. Ç-

3'ün babası günlük işlerle çocuk bakımının birlikte yürütülmesinde babaların rolleriyle ilgili olarak "*obaya su davşınacak [taşınacak] olduğumu ben olayım babaları ossun [olsun] amcaları ossun traktöre bunları bindiririz geze geze tankeri doldurur geliriz. Sevinirler esas uşağı gezdirdin mi*" şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı çocuklar onların bakım uygulamalarında kimlerin rol ve sorumluklar üstlendiği ile ilgili olarak Ç-4 "*Zabağ [sabah] uyandım mı anam davardaysa babam babam olmadımı emmimgille kavaltı ederim*" şeklinde ifade etmiştir.

Bakım veren olarak büyük ebeveynler ve diğer yetişkinler

Çocuk bakımında rol ve sorumluluk alan önemli topluluk üyelerinden birini de büyük ebeveynler oluşturmaktadır. Eğer obada büyük ebeveynler varsa, bu büyük ebeveynlerin çocukların tüm bakım uygulamalarında aktif katılım gösterdikleri gözlenmektedir. Büyük ebeveynler bazı obalarda çocukların büyükanne ve büyükbabaları olabilmekteyken, bazen obada büyük hala veya büyük teyzelerin de çocuklarla ilgili bakım uygulamalarında yer aldıkları görülmektedir. Bu uygulamalar sırasında büyük ebeveynler özellikle geleneksel bakım uygulamalarına dair deneyimlerini diğer aile üyeleriyle paylaşmaktadırlar. Büyük ebeveynlerin bağlamda yaşamış oldukları tüm diğer deneyimler gibi özellikle çocuk bakımına yönelik deneyimlerini de diğer kuşaklara çocuk bakım uygulamalarına katılım gerçekleştirerek aktardıkları görülmüştür.

Bakım veren olarak kardeşler

Obalarda bakım veren yetişkinler, geçim kaynaklarına bağlı olarak günlük işlerin yürütülmesi amacıyla gün boyu oba dışında çalışmaktadırlar. Yetişkinlerin hayvan otlatma ve bakımı gibi işleri nedeniyle obada bulunmadıklarında ya da oba içinde işlerin yoğun olduğu dönemlerde küçük çocukların bakımında büyük kardeşlere sorumluluk verilmektedir. Eğer çocuğun kendi büyük kardeşi yoksa bu sorumluluk aynı obada yaşayan büyük kuzenler tarafından da üstlenilebilmektedir. Benzer durum çocuklara yönelik kardeş ebeveynliği için de geçerlidir. Araştırmanın yürütüldüğü dört obada çocukların kardeş ebeveynliğine yönelik olarak rol ve sorumluluk üstlenme yaşları üç ile 12 yaş arasında değişiklik göstermiştir.

Bu süreçte büyük kardeşler yetişkinler gibi küçük çocukların beslenme, temizlik, güvenlik ve gözetim sağlama, oyun arkadaşlığı, küçük çocuğa işbölümünde düşen işlerde destek verme, okula yolculuklarında eşlik etme ve ödevlerinde yardımcı olma gibi roller almışlardır. Ç-1, üstlendiği ebeveynlik rollerini şöyle ifade etmiştir; "*Anamgil*

yoğsa ben onlardan davardan gelmeden çay suyu ılısın diye ateşi yakarım ocağın yanına güğümü goyarım anam dediyse bazen pilav yaparım ama onu hep yapmam bazı yaparım, birde küle anam patadis (patates) göm biz gelmeye dediyse onları gömerim bişince soyarım zalata yaparım".

Ç-3'ün abisi, kardeşiyle okul yolculuklarında aldığı sorumluluğu "*Anamgil zabağleyin davara erken gidince yufka sularım, peynirle zeytinle yeriz. Bizim bura kadar öncem servis gelemezdi. Bizim yol virajlı otobis dönemeyince hu yolun aşağsına beraber gideriz. Bazen benim sözümü dutmaz geç galcaz derim, o zaman seyidir (koşar) gelir servisçi gızacak deyi benden yoğsam gorkmaz*" şeklinde ifade etmiştir.

Çocuklara verilen bakım rol ve sorumlulukların güçlük derecesi çocukların yaşına, eğitim durumuna göre değişiklikler gösterebilmektedir. Çocukların oba yaşamına uyum sağlamalarına yönelik olarak oba yaşamında günlük yapılması gerekli işleri yetişkinlerle deneyimleyerek öğrenmektedirler. Bakım verenler çocukların obada ev işlerine yardım olarak, ormandan kozalak ve çoban çırası toplama, ateşi yakmayı öğrenme, suyun tankerden kıl çadıra taşıma, göç zamanında çadır kurulacak alanın taşlardan temizleme gibi işleri erken yaşlarda çocukları yanlarına alarak öğretmektedirler.



Şekil 71. Oyun Oynayan Kuzenler



Şekil 72. Kardeşine Gözetim Yapan Çocuk

Obalarda bakım verenler kültürel topluluğun günlük işlerini çocuklara usta çırak ilişkisi içinde öğretmektedirler. Kültürel toplulukta dikkat çeken diğer bir durumsa çocuklara küçük kardeşlerine yönelik bakım verme rol ve sorumluluğunun oldukça erken başlanmasıdır. Okul öncesi çağında çocuklar kendilerinden daha küçük kardeşlerine yönelik gözetim yapma, temel ihtiyaçlarında yardımcı olma gibi sorumluluklar üstlenebilmektedir. Büyük kardeşlere, ateşin yakılması, su ısıtılması ya da basit yemek işleri gibi aktif ve sorumluluk düzeyi daha yüksek görevler verilmektedir. "*Ç -2'in obasında anne ve babanın hayvan otlattıkları bir günde büyük kardeş ertesi gün okul hazırlığı için çadırda banyo için su ısıtmış ve kardeşinden ateşi tutuşturmak için kozalak toplamasını istemiştir*" (19.01.2018 tarihli Araştırmacı Günlüğü). Buna karşın çocuğun yaşı küçükse, kendinden küçük kardeşe yönelik gözetim, ateşin yakılması için yakacak toplama gibi daha pasif görevler verilmektedir. "*Çadırda annenin ekmek pişirdiği bir durumda Ç-1'in kuzeni E.Ç. (4 yaş), sekiz aylık kardeşine Manar'da gözetim yapma sorumluluğunu üstlenmiştir*" (24.12.2017 tarihli Araştırmacı Günlüğü).



Şekil 73. Kıl Çadırda Oyun Vakti

Çocukların kardeşlerine yönelik bakım uygulamalarına ilişkin sorumluluklarını oldukça ciddiye alarak gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Bu sorumlulukları yerine getiriken çoğu zaman oyunlaştırdıkları görülmüştür. Ç-4'ün annesi çocuklardan bakım verme sorumluluğuna yönelik beklentilerini şöyle ifade etmiştir. "*Hocam, şimdi hayvan doğuruk olmayınca rahat herşey yarın davar kunnamaya başlayınca işin altından gakamayız. Hem uşak hem biz çay içecek vakat olmaz. Şimdi çok değilde o zaman ya da ben davarın ardına düştüysem büyük uşak Benim elim ayağım olur, uşağa bakar maşallah*" şeklinde ifade etmiştir. Bakım verenler çocuklardan beklentilerinde geçim kaynaklarının etkili olduğu görülmektedir. Çocukların da erken yaşlarda sorumluluklar yüklenmeleri yaşam biçimine hazırlık süreci şeklinde yönetilmektedir.



Şekil 74. Yemek İçin Ateş Yakan Çocuk

Çocuğun bakımı için büyük kardeş/kuzen ya da bakım verebilecek bir yetişkinin olmadığı durumlarda çocukların kendi bakım uygulamalarını gerçekleştirdikleri görülmüştür. Ç-3'ün obasında ebeveynlerden birinin hayvan otlatmaya gitmesi durumunda diğer ebeveyn okula giden çocuğu otoyoldan geçirmesi gerekmiş ve bu durumda küçük kardeş tek başına bırakılmıştır. Bu süreçte çocuğun güvenliğini köpekler karşılarken diğer ihtiyaçlarını kendinin karşılaması beklenmektedir. Bunu durumla ilgili olarak, Ç-4'ün annesi "*Bubası davarda, hunuda (okula giden çocuğu gösterek) artık gendi galması gerek. Üç yaşında ama bilir ne edeceğini alışması lazım gayrı biz yarın iş yoğunlaştımı o abasıyla da galır burda bişeycik omaz. Gendi çisini eder, ataşla oynamasın diye böyle oldumu ataşı da söndürür öyle giderim. Alışmazsa ben işimi dutamam*". Diğer obalarda da bakım verenlerin benzer şekilde çocukların çok erken zamanda özbakım becerilerini kazanmaları bekledikleri görülmüştür. Bu beklenti, çocukların, yetişkinlerden bağımsız olarak ihtiyaçlarını karşılamaları ve özellikle göç başlamadan önce kazanılması beklenen bir durumdur. Aynı durum hayvan yavruları içinde geçerli olduğu, aksi takdirde kuzuların ve çocukların göçe dayanamayacakları düşünülmektedir.

4.3. Konargöçer Yörük Türkmen Kültüründe Çocukların Günlük Yaşama Katılımı ve İnformal Öğrenme Süreçleri

4.3.1. İnformal Eğitim Ortamı Olarak Oba

Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında oba yaşamında yer alan barınma alanlarında çocuklar için ayrı bir ortam bulunmadığına ilişkin bulgulardan gelişimsel refah bulguları başlığı altında bahsedilmiştir. Oba yaşamında çocuklar için ayrıca belirlenmiş bir özel alan olmamasına karşın bu durum çocukların informal deneyimler yaşamalarına ilişkin bir sınırlama getirmemektedir. Çocuklar için oba ve çevresi, doğa bir eğitim ortamı olarak işlev görmektedir. Konargöçer Yörük Türkmen çocukların evdeki eğitimlerine genel olarak bakıldığında, konargöçer yaşama hazırlanma alanı gibi bir işleve sahip olduğu görülmektedir.

Günlük yaşam rutinlerinde çocuklar yetişkinlerle birlikte ya da tek başına bağlamda serbest hareket edebilmektedir. Çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren doğayla ve yaşam tarzlarıyla ilgili etkinliklerde yer almakta ve bu yönde etkileşime girerek deneyimlerde bulunmaktadırlar. Çocuklar özellikle kültürel topluluğun temel geçim kaynakları olan hayvanlarla ilgili işlerde kimi zaman gözlemci olarak, kimi zaman uygulamalara katılarak yer almaktadırlar. Günlük yaşam döngüsü içinde çocuklar oba içinde ve çevresinde doğada serbest şekilde hareket edebilmekte ve obadan uzak alanlarda da işbölümüne katkı sağlamaktadır. Ç-1'in annesi çocukların işbölümünde yer alması ve işlere katılımını şu şekilde değerlendirmektedir; " *Eğer hindi öğrenemezse sonrası zor olur. Ayakuydurması lazım. Benim abimgilde bizim gibi aynı böyle Yörük yaşamı abime aldığımız gelinse Silifke'de büyüyük şimdi yengem çoğu şeyi bilemiyor neden? Çünkü güccüklükten öğrenmeyik. Ben hu çocuğa(üç yaşındaki çocuğunu göstererek) şimdiden öğretmezsem yarın davarın ardına düşemez*". Çocukların işbölümüne bu şekilde katılımları, onların eğitim araçlarını ve oyuncaklarını da belirlemektedir. Günlük işlerde kullanılan materyaller çocukların eğitim materyalleri ve oyuncakları gibidir. Bu araçlar kimi zaman hayvanlara yapılan aşıdan kalan aşı kutusu kimi zaman gübre kürümede kullanılan tırmık olabilmektedir. Barınma alanları ve obanın diğer alanlarında araştırma süreci boyunca herhangi bir oyuncak ile karşılaşılmamıştır. Çocuklar oyuncaklarını doğadaki ve obada kullanılan materyallerle kendileri üretmektedir. Bu durum onların oyunlarına da yansımaktadır. Oba içerisinde akranlarla oynanan oyunlar, çocukların yarattıkları oyuncaklarla ve günlük yaşamda yer alan işlerin dramatizasyonu şeklinde görülmektedir. Bu oyunların dışında fiziksel harekete dayalı, sataşmalı ve sert oyunlar oynamaktadırlar. Bu oyunlar

sürecinde zaman zaman düşme ve basit yaralanmalar yaşansa da yetişkinler tarafından müdahale edilmemektedir. Çocuklar da bu gibi durumlarda yetişkinlerden destek istememektedirler. Obalarda televizyon haricinde, bilgisayar, tablet gibi teknolojik hiçbir araç bulunmamaktadır. Televizyon sadece akşam saatlerinde açılmaktadır. Araştırma sürecinde çocukların gün içinde televizyon ya da akıllı telefonla vakit geçirdiği gözlenmemiştir. Oba yaşamında, tüm oba üyelerinin gün boyu hareket halinde olması ve iş yoğunluğu ve güne erken başlamaları gibi sebepler erken saatte uyumalarına neden olmakta ve dolayısıyla bu durum çocukların televizyon izleme süresini de oldukça kısaltmaktadır. Oba-2 ve Oba-4'de televizyon bulunmamaktadır, Oba-1 ve Oba-3'te ise televizyon bulunsa da çok az açıldığı gözlenmiştir. Cep telefonları ise sadece yetişkinler tarafından kullanılmaktadır. Yetişkinler sosyal medyayı kullansa da çocukların yetişkinlerden telefonla oynamak gibi taleplerinin olduğu herhangi bir durumla karşılaşılmamıştır. Bakım verenlerin teknolojik araçların kullanımına ilişkin olarak iş verimini düşüreceği yönünde inançları çocukların teknolojik araçlarla etkileşimlerinde etkili olmaktadır. Ç-1'in babası çocuklarının ve kendinin telefon kullanımıyla ilgili olarak düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir, "*Hocam ben facebook açıktım davarı güderken bir de türkü falan dinlerim. Ama bi vakattan sonra adamı işten ayrı dutar oluyor. O yüzden televizyonmuş, telefonmuş öyle şeyler işe engel hem de çocuk gendi işimizi öğrensin. Telefonla garnını doyuramaz*".

Teknolojik araçların az kullanılmasında iş yoğunluğu kadar oba yaşamında barınma alanlarından çıkar çıkmaz doğanın içinde bulunmakta etkili olmaktadır. Bu durum obada hem çocukların hem de yetişkinlerin sürekli bir fiziksel aktivite içinde olmalarında etkilidir. Çocuklar, bir evin salonu gibi olan kıl çadırdan adım attıkları anda ormanın içinde ve doğa ile karşı karşıya gelmektedirler. Çocuklar okula başladıklarında da, obalarda oyuncak bulunmaması çocukların sınıfta yer alan oyuncaklara ilgilerini yoğunlaştırmıştır. Konargöçer Yörük Türkmen obalarında çocukların günlük yaşam etkinliklerine katılımları çocukların yaş ve gelişim durumlarına göre farklılıklar göstermektedir. Araştırma sürecinde çocukların günlük işlere katılımları farklı yaş gruplarında farklı katılım şekilleriyle gözlemlenmiştir. Konargöçer Yörük Türkmen obalarında kadınlar doğum sonrası sürecini uzun süre yatakta geçirmedikleri gözlemlenmiştir. Annelerin doğumdan sonra günlük işlerine devam ettikleri ve bu süreçte bebeklerini sırtlarına bağlayarak günlük işlerini halettikleri görülmektedir.



Şekil 75. Kıl Çadırda Büyükebeveynler ve Çocuklar



Şekil 76. Ormanda Oyun Sırasında Çocuk



Şekil 77. Ateş İçin Tutuşturucu Hazırlayan Çocuk



Şekil 78. Ağılda Oyun Sırasında Çocuk



Şekil 79. Hayvanlar ve Çocuklar



Şekil 80. Ocak Başında Çocuklar



Şekil 81. Ağılda Peynir Basmaca Oynayan Çocuklar (Dramatik Oyun)



Şekil 82. Ağılda Hayvanlarla Oynayan Çocuk

"Araştırma sürecinin başladığında hamile olan Ç-1'in yengesi, doğumu sabah gerçekleşmiş ve ertesi gün bebeği sırtına bağlayarak günlük işlerine devam etmiştir. Gün boyunca bebek annesinin sırtında hem evle

ilgili işlerde hem de hayvanlarla ilgili işlerde birlikte yer almıştır" (09.02.2017 tarihli Araştırmacı Günlüğü).

Çocuklar yürümeye başladığı dönemde, çocukların günlük yaşama katılım şekli farklılık göstermiştir. Çocuklar artık annelerinden bağımsız olarak oba içinde farklı alanlarda, farklı işlerle uğraşan yetişkinleri gözlemlemeye devam etmektedirler. Araştırma sürecinde çocuklar ve yetişkinler aynı oba içerisinde işlerin yapıldığı alanlarda çok sık yer aldıkları gözlemlenmiştir. Çocuklar bu işleri zaman zaman bir çırak gibi gözlemlemiş daha sonra bu gözlemlerini oyunlarına yansıttıkları görülmüştür."*Ç-1'in obasında davarların aşılama günüydü. Yetişkinler Kuzluk denilen alandan çitle çevrili geniş alana hayvanları toplamışlardı. Yetişkinlerden bir erkek ve bir kadın iğne yapmada görev almış diğer bireylerde aşılanacak hayvanları yakalayıp onlara getirmekteydiler. Obada iki ve üç yaşlarında çocuklar bu süreçte onları çit üzerinde bir süre gözlemlemiş daha sonra ise onlarda ağıla girerek hayvan yakalamaya yardım için girmişlerdir*". 12.04.2018 tarihli Araştırmacı Günlüğü.



Şekil 83. Annesine Ekmek İşinde Yardım Eden Çocuk

"*Ç-3 ve iki kuzeni obalarında buldukları bir boş kutuya keçi gübrelerinden doldurmaktaydılar. Çocukların ne yaptıklarını gözlemelerken bir gün önce büyükannenin peynir basma işlemini gübre ile*

oyunlarında uyguladıklarını farkettim. Çocuklardan biri gübreyi yumruklayarak kutuya sıkı şekilde basmaya çalışırken diğer iki çocuk etraftan ona gübre taşıyorlardır. Daha sonra çocuklar bu kutuyu toprağı kazarak bir gün önce büyükannelerinin peynir gömdüğü gibi toprağa gömmüşlerdir". 17.04.2018 tarihli Araştırmacı Günlüğü.



Şekil 84. Büyükanneleriyle Sohbet Eden Çocuklar

Çocuklar, hem oba kurdukları alanda hem de göç sürecinde özellikle tarım alanlarına yakın bölgelerde hayvanların geçişinin sağlanması sırasında ekili alanlara hayvanların zarar vermemesi için ailelerine yardım etmektedirler. Bu süreçte, obanın bütün üyeleri ve okul öncesi çağında çocuklarında sürünün geçişinde aktif rol aldıkları gözlemlenmiştir. Bu geçişlerde tüm oba halkı görev aldığından, obalarda bebeklik çağında çocuklar varsa, bebeğin ebeveynlerinden biri ya da büyük ebeveynler ona bakım vermek için kalmaktadır. Büyük ebeveynlerin olmadığı obalarda küçük bebeklerle yine okul öncesi çağında kardeşleri ilgilenmiştir. Çocuklar benzer şekilde, obalarda yemek hazırlama, temizlik gibi işlerde de sorumluluklar almaktadırlar. Okul öncesi çağında çocuklar tek başına hayvan otlatmaya gitmemektedirler. Bu süreçte önce bir yetişkin ya da ilkokul çağında bir kardeşin yanında hayvan otlatmaya gitmektedirler. Yine okul öncesi çağındaki çocukların hayvanlarla ilgili işlerde rol ve sorumluluklar aldıkları gibi kültürel toplulukta yer alan diğer günlük işlere de katılımları

görülmektedir. Çocuklarla yapılan görüşmelerde günlük işlere katılımlarıyla ilgili olarak; Ç-3,"*Ben her işi dutarım ama bağzı işleri gendim yapamam onu anamla babamla yaparım. Gendim olursam obada ocağa suyu gorum, anam sıkma etcekse davardayken ben soğanı doğrararım bağzı zaman erişte haşlarım. Süpürge çalısı toplarız kardeşimle dağın öte yanından, sonra onu ebeme veririz ebem de bağlar''.*

Ç-4, "*öğlen davar gelmeden okul yokkene onların yalaklarına su doldururum. Sonra anamgil davardan gelmeye yakın önlerine varırız davarı çevirmeye. Ebemle çadırın etrafını gaparz bazen ebemle mantara gideriz.''.*

Ç-2, "*Poyraz eserse işte düşen gözakları toplarım. Gardaşım, ben hepimiz bir olur toplarız. Sonra davar gütmeye giderim okul yoksa abamda gelir. Bağzı sırayla gideriz ama ben çok giderim. Ebeme davar hurda gambur emminin tarlasına girmesin deyi davarla ebemi geçiririz. Yoğsam zeytinleri yer deyi''* şeklinde ifade etmişlerdir. Çocukların günlük oba işlerinde aldığı sorumluluklarla ilgili olarak bakım verenler; "*Ç-3'ün obasında bugün ekmek günüydü. Obaya ulaştığımda kıl çadırda tüm oba üyeleri toplanmıştı. Ç-3'ün annesi ve büyükannesi yufka ekmek açarken, babası sacın başında ekmeği pişiriyor. Ç-3'ün büyükbabası, sofrada diğer küçük çocuklarla birlikte oturmuş, Ç-3 pişen böreklerden bir taraftan onlara servis yapmakta bir taraftan sacın altına odun getirmekteydi* " (05.11.2017 tarihli Araştırmacı Günlüğü). Ç-2'in büyükannesi evde yapılan temizlik işlerinde çocuklarında sorumluklarıyla ilgili olarak, "*Haftaya Muzcu gelecek Anamur'dan, ona davarın altından gübre kürünecek hu uşaklar, gelinler, ben bir olduk mu bi günde toplanır. Herkes bir olmasa iş yüremez olur. Çorçocuk hepimiz bir işin ucundan dutarız*" diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

Obalarda okul öncesi çağındaki çocukların günlük işlere kendiliğinden katıldıkları görülmektedir. Yetişkinler tarafından herhangi bir uyarım yapılmadan çocuklar var olan işleri model alarak tekrar ettikleri gözlemlenmiştir. "*Yazlık obaya göç sürecinde kasadan kaçan oğlakları fark eden Ç-1'in obasından üç yaşında bir kız çocuğu oldukça eğimli ve taşlı bir alanda koşarak oğlakları yakalamaya çabaladı. Bu süreçte sürekli olarak dengesini kaybedip düşüyor, taşlara dizlerini çarptığı için ağlamaktaydı. Fakat bu onu oğlakları yakalama çabasından vazgeçirmedi. Bu süreçte ağlamasına rağmen bakım verenlerden hiçbiri müdahalede bulunmamıştır. Araştırmacı bu süreçte müdahale edecekken diğer bakım verenler tarafından uyarılmış ve çocuğun kendi kendine çözmesi gerektiği belirtilmiştir''* (20.10.2017 tarihli Araştırmacı Günlüğü). Benzer bir durumda, su tankından su taşıyan üç yaşında torunu için Ç-1''in büyük annesi "*Hindi biz govayı biz galdırsak sonra gendi işinin peşine de düşemez. O gendini ayarlar daşır yoğsa sonra göçe ayak uydurabılır mi heç. Böyle böyle öğrenir uşak hemide*" şeklinde ifade etmiştir.



Şekil 85. Hayvan Sulayan Çocuklar



Şekil 86. Doğum Sonrası Keçi Yavrusu Toplayan Çocuklar

Obalarda yetişkinler, çocukların işlere katılımında karşılaştıkları sorunları kendi kendilerine çözmesini beklemektedir. Çocukların üç yaşından itibaren, bir iş olması durumunda buna çözüm üretmeye ve bitirmeye yönelik çabaları gözlemlenmiştir.

Çocukların kendiliğinde bu sorumlulukları almaları, çok küçük yaşlardan itibaren yetişkinlerle ortak alanlarda zaman geçirmelerinden kaynaklanmaktadır.

4.3.2. Bakım Verenlerin İnformal Eğitime Yönelik Yaklaşımları: "Uşak Öğrensin ki İşi, Göç Devam Etsin!"

Konargöçer yaşamda geçim kaynaklarının temeli küçükbaş hayvan yetiştiriciliği olduğundan daha önce obaların günlük yaşam döngüsü başlığı altında bahsedilmiştir. Hayvanların bakımı ve üretimi obaların tüm yaşam düzenlerini etkisi altına almaktadır. Buna bağlı olarak, bakım verenlerin çocukların eğitimindeki önceliklerini, günlük iş bölümüne katılımlarını sağlamak amacıyla onlara verdikleri informal eğitime yönelik planlamalar ve düzenlemelerin oluşturduğu görülmektedir. Bu önceliklerden birincisi çocukların oba yaşamında erken yaşlarda tek başlarına ihtiyaçlarını karşılamalarıyla ilgili öz bakım becerileri kazanmalarına yönelik eğitimler oluşturmaktadır. Bununla ilgili bulgular gelişimsel refah bulguları ile örtüşmektedir. Konargöçer yaşamda bakım verenlerin çocukların informal eğitimiyle ilgili ikinci öncelikleri ise, çocukların göçebe yaşamın gerektirdiği ev işlerine ve hayvan bakımı gibi işlere katılım göstererek deneyim kazanmaları oluşturmaktadır.

Ç-3'ün büyükannesi, çocukların evde eğitimi ile ilgili olarak *"Geçen ben misal sana kuzugöbeği (mantar) veriktim ya hocam. O gün hep benimle gezdiler ormanın içini beraber pürlerin altında aradık bulduk, ama bunun zehirlisi var olmayanı da var öyle göstermezsem yarın uşak dağda aç kalsa bilemez şaşar galır. Ama yanımda götürürsem öğrenir uşak*".

Ç-4'in babası, obada günlük işlerin çocuklara öğretilmesiyle ilgili olarak, "*Ben uşağı göçte yanıma alırım Anası davarın ardında olur öyle gelir, nere gonacaksa ora erken vardık mı çocuklara gıl çadırı kurmayı göstermem ama o gendi gendine gelir bakar öğrenir. Misal güccük gız ben çadırı gurarken gelir daşını çalısını alır. Bizde uşak gendi baka baka öğrenir, biz gösteririz. Öğrensin ki yarın gendi yapıp göçünü devam ettirsin*".



Şekil 87. Odun Kıran Çocuk



Şekil 88. Çitlerde Çocuk



Şekil 89. Doğadan Topladıkları Otlarla Yemek Yapan Çocuklar- I



Şekil 90. Doğadan Topladıkları Otlarla Yemek Yapan Çocuklar- II

Ç-1, evde ebeveynleriyle birlikte katılım gösterdiği işlerle ilgili olarak şunları ifade etmiştir; "*Ben okuldan dönünce anamgil davarda oluyo ki. Anamgille bir olur yemeklere yardım ederim, ben çok yemek bilmem ama salata yaparım yufka sularım, ataş yakarım. Kardeşimle, çoban çırası, gozak getirir yakarız*". Çocuklar obada ateş yakmada kullanılan çam kozalağı, çoban çırası çalısı gibi tutuşturucuları toplamada büyük ebeveynleriyle ormanda ve dağlık yamaçlarda beraber çalışabilmektedirler. Büyük ebeveynler bu süreçte çocukların zaman zaman oyunlaştırdıkları bu işleri ciddiyet içinde yapmaları konusunda onlara uyarılarda bulunmaktadırlar.



Şekil 91. Çalı Toplayan Çocuk

Bakım verenler ayrıca çocuklara hayvanlarla ilgili işlerde de görevler vermekte ve uygulamada bu işlerin nasıl yapılacağını göstermektedirler. Hayvanların otlatılmasında görev alma, hayvanlarla iletişim kurma ve hayvanları bu doğrultuda yönlendirebilme, doğum yapan keçilerin yavrularını dağdan obaya taşıma gibi görev ve sorumluluklar üç ile dört yaşından itibaren verilmeye başlandığı gözlemlerle tespit edilmiştir. Çocukların hayvanlarla ilgili görev ve sorumlulukları erken yaşlarda üstlenmesi gerektiği ile ilgili olarak Ç-1'in babası düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir. "*Çocuk erken yaşta alıştırmak gerek. Ben şimdi Ç-1'i ve güccük kızı (4 yaş) davarı öğleden sonra götürürken alırın yanıma gızım höyle de davar gaçtımı arkasına seyitmeyin çeviremen derim. İşte davarı ne*

yanına çevireceksen hafif yanına geç öyle peşine düş derim. Ç-1 bayası (bayağı) öğrenik de güccük gız yeni yeni alışık. Emine nağal çağıracak bilir davarı bunlar erkenden öğrenirse bizim işimizin de ucundan dutmuş olurlar''.



Şekil 92. Büyükanneyi Gözlemleyen Küçük Kız

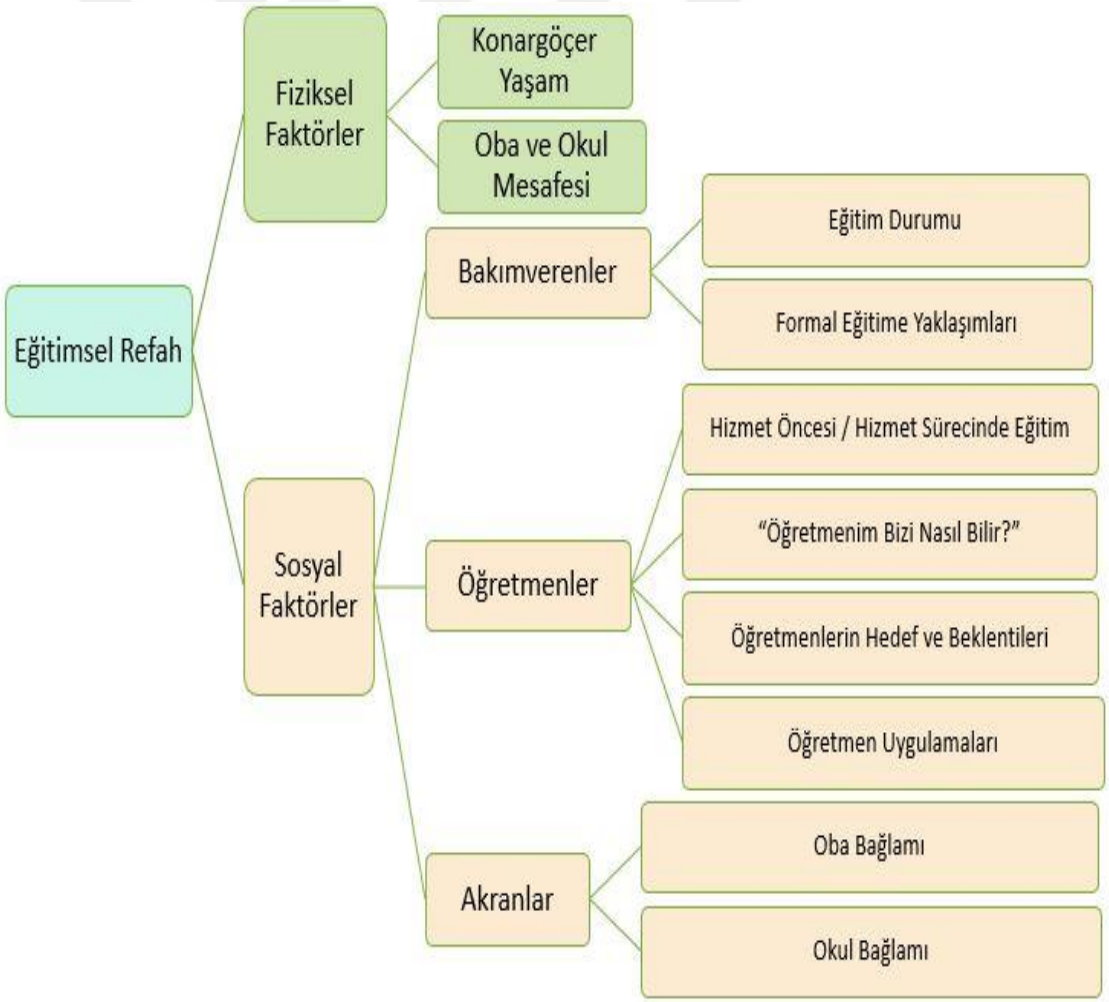
Çocukların evde informal eğitimlerinin erken yaşlarda başlamasının gerekliliği ile ilgili olarak Ç-2'in annesi "*Davarı güderken biz ses veririz. İşte her sese göre davar gelir, gider su içer, beri gelir, öte gider ne bilem işte çocukluktan öğreniriz o sesleri.. çit çitt çittt dersen davar öte doğru gitsin demek, bazı da adını deriz. Güccükkenden hangi dava, hanginin yavrısıysa biliriz. Böyüsede biliriz bunları hep çocukkenden bilerek şu güne gadar gelir öğrene öğrene, hindi hu uşaklara (çocukları göstererek) sorsan hu(şu) geçi hangisinin anası deyi bilirler, uşak hindi öğrenemezse ne zaman öğrencek*" şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Bakım verenlerin, çocukların erken yaşlarda geçim kaynaklarına bağlı işlerde yer almalarını önemsedikleri görülmektedir. Bu uygulamalar temelinde bakım verenlerin, çocukların bu uygulamalar yoluyla hem oba işleri öğrenebileceğine hem de konargöçer kültüre bağlılıklarını geliştireceklerine dair inançlarının olduğu görülmektedir.

4.4. Konargöçer Yörük Türkmen Çocukların Okulda Eğitimsel Refahlarına İlişkin Bulgular

4.4.1. Eğitimsel Refahı Etkileyen Faktörler

Araştırmanın amaçlarından biri de konargöçer Yörük Türkmen çocukların eğitimsel refahını etkileyen faktörlerin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çocukların hem ev hem de okulda çocukların eğitimine yönelik uygulamalarla ilgili, öğretmenler, bakım verenler ve çocuklarla görüşmeler, katılımlı ve katılımsız gözlemler yapılmıştır. Yapılan incelemelerde çocukların eğitimsel refahında fiziksel ve sosyal faktörlerin etkili olduğu görülmektedir. Bu bölümde, eğitimsel refahı etkileyen fiziksel faktörler, *obaların okullara olan uzaklığı* başlığı altında ele alınmıştır. Eğitimsel refahı etkileyen sosyal faktörlerlere ilişkin bulgularsa, *çocukların bakım verenler, öğretmenler, akranlar* başlıkları altında yer verilmiştir.



Şekil 93. Konargöçer Yörük Türkmen Çocukların Eğitimsel Refahı Etkileyen Faktörler

4.4.1.1. Eğitimsel Refahı Etkileyen Fiziksel Faktörler

Konargöçer Yörük Türkmen toplulukların geçim kaynaklarına bağlı olarak göçebe yaşam tarzı ve obaların yerleşik yaşam alanlarına uzaklığı çocukların formal eğitime erişimlerinde, katılımlarında ve aldıkları eğitimin sürekliliğinde en etkili olan fiziksel faktörleri oluşturmaktadır. Geçim kaynakları olan hayvanların beslenme şekli, obaların yerleşim alanlarının uzağına kurulmasına neden olmakta, bu durum da çocukların okula seyahatini etkilemektedir.

Ç-1'in okula seyahati

Ç-1, okula başladığında ilkokula devam eden amcası ile birlikte aynı obadan okula gitmekteydi. Okula başladığı sırada, Ç-1'in ebeveynleri, genç erkek ve dişi hayvanların çiftleşmelerini önlemek için oluşturulan geçici bir obada yaşamaktaydılar. Ç-1, üç hafta boyunca okula bu obadan geliş gidiş yapmıştır. Bu sebeple Ç-1'in okula seyahati iki farklı güzergâh üzerinden ele alınmıştır. Bu güzergâhlar, merkez oba ve okul ile geçici oba ve okul şeklindeydi. Okulun ilk günlerinde merkez obada bulunan Ç-1, merkez obadan okul servisinin geçtiği yola ulaşmak için engebeli ve ağaçlık bir dağ yolunu yaya olarak takip ederek ortalama 4 km yürümekte, daha sonra bu noktadan 5 km ilerde bulunan okula tali yol üzerinden araçla devam etmektedir. Ç-1, merkez obadan okul servis aracına ulaşmak için en kestirme yerleri seçerek devam etmektedir. Araştırmacı bu yolu çocukla birlikte yaya olarak yürümüştür. Bu mesafe, çocuğun yürüme ritmine uygun yürüdüğünde, ortalama süre 30-35 dakika arası olarak tespit etmiştir. Okul servisine binme noktasından, okula olan mesafeyse araçla 8 dakika sürmektedir. Ç-1'in merkez obadan yaya ve servis aracıyla okula varış süresi ortalama olarak toplamda 38-43 dakika arasında değişiklik göstermiştir. Ç-1'in geçici ve ana obadan okula olan seyahat sürelerinin eşit olduğu hesaplanmıştır. Ç-1 okula seyahatini şu şekilde ifade etmiştir. *"Okul çok uzak değil ki hem ben emmimle gidiyom. Bazen emmim gelemezse iş olursa gendimde giderin. Huradan aşağı iner, yörüriz, emmim beni çok güldürür. Saklımbaç oynayarak gideriz bazen. Mantar toplarız. Emmim bana gösterir guzugöbeği olandan al deyi onları alırız. Sınıfta sobada pişiririm öğretmenime veririm".* Bakımverenler, bu güzergâhta okula seyahatin, Antalya-Mersin karayolundan karşıya geçmeyi gerektirmesi, yol üzerinde yer alan tünel inşaatı şantiyeleri ve bu şantiyelere ait araç trafiği gibi nedenlerden dolayı riskli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu duruma çözüm olarak, Ç-1'in ilkokul çağındaki amcası da geçici obaya getirilmiş ve okula seyahatinde Ç-1'e eşlik etmiştir. Merkez obada işlerin yoğun olduğu

dönemlerde, annenin bu obada iş bölümüne katılması nedeniyle Ç-1 ve ilkokul çağındaki amcası da merkez obaya geçmiştir. Araştırma sürecinde Ç-1'in okula seyahati iki güzergâh üzerinden sağlanmıştır.



Şekil 94. Okul Yolunda Anne ve Çocuklar-1

Ç-2 ve 3'ün okula seyahati

Ç-2 ve Ç-3'ün obaları aynı bölgede yer almaktadır. Bu iki oba Yanışlı Mahallesinin eski Yanışlı mevkiinde dağlık bölgede konumlanmıştır. Her iki obanın da aynı yol üzerinde bulunması nedeniyle, Ç-2 ve Ç-3'ün okula seyahat güzergâhları da benzer şekildedir. Bu iki obaya ulaşım Yanışlı Mahalle merkezinden ayrılan tali yol sonrasında keskin virajların bulunduğu dağ yolu kullanılarak sağlanmaktadır. Obalara araçla ulaşım özellikle yağışlar nedeniyle oluşan yol çökmelerinden dolayı güçleşmektedir. Bu obalarda bulunan çocukların okul öncesi çağında olmaları ve bu nedenle de Taşımalı Eğitim Yönetmeliği kapsamında yer almamaları, onların okul servisine alınmaları konusunda sorun yaşanmasına neden olmuştur. Daha sonra bu sorun araştırmacı tarafından okul idaresine aktarılmış ve çocukların eğitiminin aksamaması için servise katılımları, resmi olmasa da, sağlanmıştır. Ç-2 ve Ç-3 okulun ilk haftalarında Oba-2 ve Oba-3'ten Yanışlı Mahallesine servise binmek için yaya

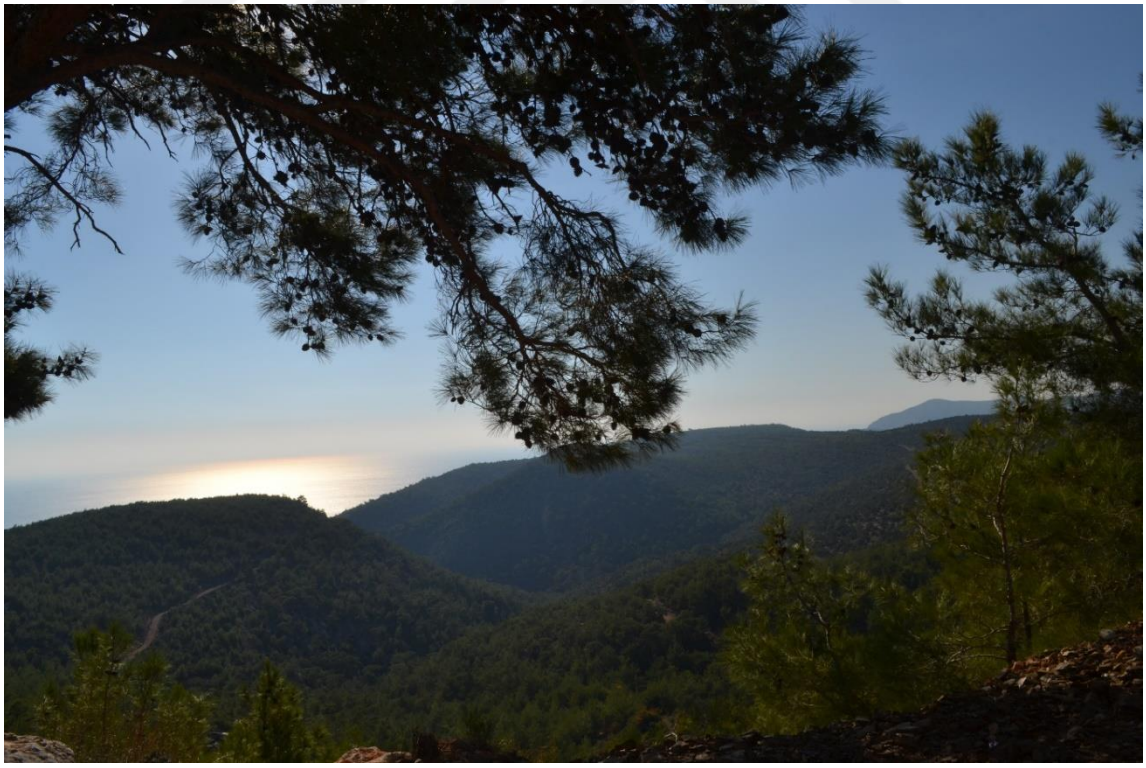
olarak gitmişlerdir. Oba-2 ve Oba-3 ile Yanışlı Mahallesi arasındaki mesafe 4 km olup, yol oldukça virajlı ve engebelidir. Bu şartlara rağmen çocukların bu seyahatleri sürecinde herhangi bir problem yaşamadıkları gözlemlenmiştir. Her iki obadan gelen ilkokul ve okul öncesi çağında çocukların zaman zaman bu seyahat sürecinde sohbet ettikleri, oyunlar oynadıkları gözlemlenmiştir. Oba-2 ve Oba-3'te bulunan çocukların obadan okula seyahatleri ortalama toplamı 64-67 dakika arasında değişiklik göstermiştir.



Şekil 95. Oba- 2 ve 3'ten En yakın Yerleşim Alanının Görünümü-I



Şekil 96. Oba- 2 ve 3'ten En yakın Yerleşim Alanının Görünümü-II



Şekil 97. Oba-4'ten En yakın Yerleşim Alanına Giden Yolun Oba'dan Görünümü-II

Bu süreçte aileler, oba ve mahalle arasında yer alan seyahatten ziyade, Yanışlı Mahallesi içinden geçen otoyola ilişkin endişelerini ifade etmişlerdir. Ç-3'ün babası çocukların okula ulaşımıyla ilgili,"*Uşaklar gediyor hocamda aklımız galıyo. Bizim uşak gısmı yolu bilmez Anamur yolundan gelen arabalardan geçemezler. Yörüyüp gitse becerirde araba işi zor geçemezler sen de görün vız vız araba geçer ordan. Uşağa çarparsa aklım galır gettilermi hayvan olmasa bende götürürüm geçiririm yolu emme hayvanın ardına da adam lazım"* diyerek okula ulaşımla ilgili kaygılarını belirtmiştir. Daha sonra okul servis minibüsü virajları dönmekte sorun yaşadığından çocukların bu obalardan servisle alınması bir hafta daha gecikmiştir. Bu süreç sonunda servis şoförü bu obalardaki çocukları özel bir otomobille obadan alıp Yanışlı Mahallesinde servis aracına aktararak sorunu çözmüştür. Oba-2 ve Oba-3'te bulunan çocukların otomobille obadan alınmaya başlamasıyla Ç-2 ve Ç-3'ün okula seyahatleri ortalama toplamı 37 dakikaya düşmüştür. Araştırma sürecinde Ç-2 ve Ç-3'ün okula seyahatleri bu şekilde devam etmiştir.

Ç-4''ün okula seyahati

Ç-4 'ün obası, Silifke ilçesinin Akdere Mahallesinin içinden geçen Mersin-Antalya karayolunun güneybatısında dağlık alanda bulunmaktadır. Bu obaya karayolunun güneyinde bulunan dere yatağı yol olarak kullanılarak ulaşılmaktadır. Bu dere yatağı sadece traktör kullanımına uygundur. Okul yolu boyunca Ç-4'e ilkokul birinci sınıfa devam eden ablası eşlik etmektedir. Yolu güvenli geçebilmeleri için anneleri onlara çoğu zaman eşlik etse de, obada küçük bir kardeşinin bulunması ya da hayvanlarla ilgili işlerinin yoğun olması gibi durumlarda iki kardeş okul servis aracına bininceye kadar yalnız yürümektedirler. Oba-4 ile servis aracına biniş noktası arası ortalama 4 km olup yaklaşık 45 dakikalık yürüme mesafesindedir. Ç-4 ve ablası, Obalarından aşağıda yer alan eski dere yatağını kullanarak Mersin-Antalya karayoluna ulaşmakta ve bu yoldan karşıya geçerek servis aracına binmektedirler.

Araştırma sürecinde yapılan katılımlı gözlemlerde, katılımcı çocukların oba ve okul arasındaki mesafenin okula erişimde sınırlılıklar yarattığı gibi bazı gelişimsel olanaklar da tanıdığı gözlemlenmiştir. Çocukların okula seyahatleri aynı zamanda yetişkinler olmadan akranlarla oba dışında birlikte vakit geçirdikleri sınırlı zamanlardır. Bu süreçte çocukların okula beraber seyahat ettiği diğer çocuklarla yol boyunca sohbet ederek iletişim kurdukları, doğada gözlemler yaptıkları ve bazen de kestirme yollar keşfettikleri görülmüştür. Seyahatler sırasında çocuklar çeşitli fiziksel aktiviteler de gerçekleştirmişlerdir. Öte yandan, okula yapılan bu seyahatlerin bazı sınırlıkları da

bulunmaktadır. Okul servislerinin yol nedeniyle bazı obalara ulaşamamaları, taşımalı eğitim yönetmeliğinde okul öncesi çağındaki çocuklara yer verilmemesi gibi yasal boşlukların olması, şöförlerin bu boşluklardan faydalanmaları ve olumsuz hava koşulları okula ulaşımda sorunlar yaratabilmektedir. Tüm bu sorunların, okul servis aracına geç kalma, okul servisini kaçırma ve o gün eğitime devam edememe gibi durumlara neden olduğu gözlemlenmiştir. Ancak Oba-1, Oba-2, Oba-3 ve Oba-4'te ilkokul ve okul öncesi çağındaki çocukların bu yürüme mesafesine ilişkin yorulma, isteksizlik şeklinde her hangi bir şikâyette bulunmadıkları gözlemlenmiştir. Bu durum çocukların yaşadıkları bağlamda sürekli olarak fiziksel aktivite içinde olmalarıyla ilişkilendirilebilir.

4.4.1.2. Eğitimsel Refahı Etkileyen Sosyal Faktörler

Çocukların Eğitimsel Refahında Bakım Verenler

Konargöçer Yörük Türkmen çocukların eğitimsel refahında etkili olan diğer bir faktör ise çocuklara yönelik bakım verme sorumluluğunu üstlenen kişilerdir. Çocukların eğitimsel refahları, bakım verenlerin eğitim durumu, formal eğitime yönelik yaklaşımları, konargöçer toplulukların yaşam biçimi ve amaçları ve günlük iş döngüleri, işbölümünde çocuğa verilen rol ve sorumlular gibi faktörlerden etkilenmektedir. Bu faktörlere bağlı olarak, konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında çocukların eğitimsel refahında bakım verenlerin formal / informal eğitime yönelik yaklaşımları ve uygulamaları farklılıklar göstermektedir.

Bakım verenlerin eğitim durumu

Çalışma grubunda yer alan obalardaki bireylerin eğitim durumları incelendiğinde, oba üyelerinin eğitim düzeylerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Obalarda yetişkin bireylerin eğitim düzeyi incelendiğinde okuma yazma bilmeyen yetişkin sayısının oldukça fazla olduğu, ilkokula devam ettiği halde okuma yazma bilmeyen yetişkinlerin bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen obalardaki kişilerin sahip olduğu en üst eğitim düzeyinin lise olarak görülmektedir. Benzer şekilde obalarda ilkokul ve ortaokul çağındaki çocukların okula devam etmelerine rağmen okuma-yazma bilmedikleri görülmektedir. Araştırmanın yürütüldüğü obalarda, oba üyeleri, formal eğitime erişimlerinde ve eğitimin sürekliliğinin

sağlanmasının önünde geçim kaynaklarının ve buna bağlı iş yoğunluğunun olduğunu ifade etmektedirler.

Ç-1'in büyükbabası bu durumla ilgili olarak; "*Hocam, ben hiç okula gitmedim. İşte şimdide görün oturun bizde iş bitmiyor o zamanlarda da böyleydi. Zati (Zaten) sürekli göçüyon okul yarıda galırdı getseydik de, biz okuyamadık göçün derdine ihii (işte) bizim uşaklarda okuyamadı bilemiyorlar*" şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Ç-2'nin babası eğitime devam edememesinin sebebini şöyle belirtmiştir. "*Beni okula gönderdiler ama devam edemedik. Şöyle bi şey hocam, okula başlamaya zaten göçten dolayı geç varınca öğrenemiyon*".

Ç-1'in büyükannesi benzer şekilde eğitime erişimde en büyük engeli kültürel topluluğun iş yoğunluğu olarak görmektedir. E.Ç. bu durumla ilgili olarak düşüncelerini "*Benim okuma yazmam yok, zamanında yollamadılar. Bir zaman gönderecek gibi olduydular, sonra vazgeçiverdiler. Bizde iş bitmiyor, davarın ardına adam lazım. Okula gidince iş galır diye gidemedim* " şeklinde ifade etmiştir.

Eğitimsel refah ile ilgili etkili bir diğer faktör ise, bakım verenlerin eğitim durumudur. Bakım verenlerin eğitim durumunun oldukça düşük seviyede olması ya da okuryazar olmamaları, çocukların formal eğitime katılımlarında bir engel oluşturmaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü obalarda sadece Ç-1'in annesi lise eğitimi almış ve lise sonrası eğitimine devam edememiştir. Fakat kendi çocuklarının eğitimlerine devam etmeleri konusunda oldukça isteklidir. Çocuklarının eğitimsel imkânlarının sağlanması durumunda başarılı olacaklarını düşünmektedir. Bununla ilgili olarak hayvanların otlatma sürecinde gerçekleşen bir sohbette çocuklarının formal eğitimlerine ilişkin olarak şunları ifade etmiştir. "*Garaman'da BİFA Anadolu Lisesini bitirdim. Ama okul bitince orda galacak kimsem olmayınca galamadım. Gün geçtikçe hayvanı salacak(otlatacak) yer bulumaz oluk bu işin sonu geliyor aslında ondan uşak okusun isterim. Gendilerini gurtarsınlar, Yörüklük artık zor. Hindi Ç-1 okula giden beri ne öğrenirse gardaşlarına anlatır oluk. Yemek te nasıl elini yıkacağını öğretik faydası çok ama imkânlar zor. İmkân olsa da okusa yapar aklım erdi yapacağına*". Katılımcı ifadelerinde de görüldüğü üzere, konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında eğitime erişim ve eğitimin sürekliliği kuşaklar boyunca sorun olarak devam etmiştir.

Bakım verenlerin, eğitim düzeyleri ya da okuma yazma bilmiyor olmalarının çocuklarının okulda aldıkları eğitimi oba yaşamında destekleme konusunda sıkıntı yaşamalarına yol açtığı araştırma sürecinde de gözlemlenmiştir. Örneğin, birgün Ç-2, obasında yer alan kıl çadırda öğretmenin verdiği bir etkinliği annesi ile yapmaya çalışmıştır. Çalışmada yer alan yönergenin anne tarafından okunması gerekmektedir.

Fakat Ç-2'nin annesi okuma yazma bilmemektedir. Okuma yazma bilmemesinin yarattığı sorunu şu şekilde ifade etmiştir; "*Gendimde bilemedim gözübatsın garacahliliğin hocam anlasam uşağın bi ödevinin ucundan dutarın*".



Şekil 98. Obada Dinlenme Zamanı



Şekil 99. Obada Günlük İşlerle İlgili Sohbet Anları



Şekil 100. Ağılda Çalışan Çocuklar



Şekil 101. Kıl Çadırda Ödev Yapan Çocuk

Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında geçmişten günümüze devam eden eğitime erişim problemleri kuşaklar arası devam etmektedir. Bakım verenlerin okuma-yazma bilmemeleri ya da eğitim yetersizlikleri çocuklarının formal eğitimini destekleme konusunda bir problem olarak görülmektedir.

Bakım verenlerin formal eğitime yönelik yaklaşımları: "iş olmazsa aş yok, aş olacaksa okul yok!"

Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarda çocukların formal ve informal eğitimine yönelik bakım verenlerin yaklaşımları topluluğun geçim kaynakları, göçebe yaşam tarzlarına ve ebeveynlerin eğitim durumları gibi faktörlere bağlı olarak farklılıklar göstermektedir. Bakım verenler formal eğitimden ziyade oba yaşamında informal eğitimi daha önemli görmektedirler. Bunun temelindeyse, konargöçer yaşam tarzına bağlı olarak çocukların oba yaşamına uyum sağlamaları ve işlevsel bir üye olarak erken yaştan itibaren işbölümüne katılım göstermelerine yönelik beklentiler yatmaktadır. Bu nedenle bakım verenlerin eğitimsel refaha yönelik yaklaşımları formal ve informal eğitim açısından iki başlık altında ele alınmıştır.



Şekil 102. Büyükanneleriyle Gübre Toplayan Çocuklar

Çocukların eğitimsel refahının önemli bir boyutu olan bakım verenlerin formal eğitim sürecine ilişkin yaklaşımlarının oldukça olumsuz olduğu belirlenmiştir. Bakım verenlerin formal eğitime yönelik bu olumsuz yaklaşımlarının temelindeyse, bakım verenlerin eğitim durumu, kuşaklar arası eğitime erişim sorunları, kültürel toplulukta eğitimli yetişkin modellerin bulunmaması, formal eğitim amaçları ile kültürel topluluğun amaçları arasında bağlantıların bulunmaması ve özellikle büyük ebeveynlerin formal eğitime devam edilmesi durumunda konargöçer kültürün devamının sağlanamayacağı yönündeki kaygıları yer almaktadır. Ç-1'in büyükannesi, çocukların formal eğitime devam ederek farklı iş kollarında çalışmaları durumunda konargöçer Yörük kültürünün de yok olacağı endişesini şu şekilde ifade etmektedir; "*Hindik(şimdi), bu uşağın hepisi okusa göçü kim yapacak bi düşün hadi, okula getsin elbet isterim ırzam var ama bizim geçimimiz bu nasıl olacak. Mal batar Yörüklük'te batar*".



Şekil 103. Kıl Çadır Çevresine Yağmur Suyu Önlemi İçin Yalak Açan Çocuk



Şekil 104. Kıl Çadır Yapan Çocuklar

Konargöçer yaşamda bakım verenlerin çoğu, kültürel topluluktan çocukların formal eğitimde başarılı olmaya yönelik olumsuz bir yaklaşım içindedirler. Bu olumsuz yaklaşım, çocukların gerek büyük ebeveynleri gerekse de çocukların kendi ebeveynleri tarafından da ifade edilmektedir. Bakım verenler, çocukların okul yaşamında başarısız olacağına ilişkin inançlarının yaşam koşulları ve başarılı olmak için kendilerini yetersiz görmelerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili Ç-2'in büyükbabası çocukların formal eğitimde başarı durumuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir; "*Ben gendim okurum ama yazamam. Benim uşaklarda okula gedik ama olmadı hoca okuyamadılar. Bizim yaşam gayilesi (iş yoğunluğu) adamı okutmaz. Okuyan uşak olsa da bilmem bizimkiler bilemiyor sonradan keyri (daha sonra). Bizim uşak okusa da okulda öğretmenin verdiğini yarın göçe çıkınca unutuverir, gafası basmıyor bizim uşakların*".



Şekil 105. Gübre toplayan kuzenler

Geçmişten günümüze konargöçer Yörük Türkmen toplulukların eğitime erişimi ve katılımı ile ilgili sorunlar ile topluluğun formal eğitime kesintili olarak dâhil olabilmesi gibi nedenler kültürel topluluğun sürekli başarısız bir okul yaşamını deneyimlemelerini de beraber getirmiştir. Zaman içinde söz konusu kültürel topluluklarda formal eğitimde başarılı olamayacakları inancı yerleşmiştir. Bu başarısız olma deneyimleri devamında ebeveynlerin formal eğitime yönelik beklentilerini sınırlandırmış ve bu durum kuşaklar arası aktarımla günümüze kadar devam etmiştir. Formal eğitimde yaşanan bu sorunlar kültürel toplulukta formal eğitime yönelik hedef ve beklentilerin düşük tutulmasına neden olmaktadır. Ç-2'nin büyük annesi formal eğitime yönelik düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir; "*Gendim gara cahilim, benden öncesi de öyle biraz bobam bilirdi o da askerde öğrenmiş okulda değil. Anam da bilmezdi okul yüzü görmeden o da göçtü aha bende göçüp giderim. Uşakta okuyacak zamanda zaman olsa da az bizim uşaklardan neden bilmem beceremeyyorlar*". Ç-3'ün büyükbabası, çocukların formal eğitimine yönelik beklentilerinin sınırlarını şu ifadelerle çizmiştir; "*Okulda eğitim alsınlar ama zaman yok ki işin derdi çok. Ayakkabı numaralarını bilseler yeter geçen okuldan hocalar idman yaptıracakmış uşağa okula çağırdı foruma (Spor kıyafeti), bide potin alınacak dedi gaktık zülüfkeye gettik uşakla, vardık bi yerden alcaz. Orda satan yenge ayak numarasını sorar çocuk bilemiyor. Ben onu bilseler razıyım, parayı saysınlar bide.*

Ama benim uşak diyemedi kaç numara giydiğini zoruma gitti ama ne edersin iş olmazsa aş yok aş olursa okul olmuyor''.



Şekil 106. Ekmek sulayan kız ve bakım verenler



Şekil 107. Ekmek Sacı için Kül Hazırlayan Çocuklar



Şekil 108. Çay Servisi Yapan Çocuk

Konargöçer yaşamda formal eğitime katılımda en büyük sorunlardan biri göç unsurudur. Bakım verenler, çocuklarının okulda başarısızlığını göçebe yaşam biçimlerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Ç-3'ün babası,"*Hocam ben böyük şey okur dediydim ama o da ödevini zor yapıyor. Bizim vaktimiz oluyor mu aha görüyon höyle senle çay içtiğimiz gadarıyla otururuz, okutsak kime bırakcan uşağı, elin üstünde galsa çocukta zorlanır galdığı insanda. Galdığı yerde kimse bişeycik demese bile insan gendi gendine ırahatsız olur. Özlese beni bi göçe götürün diyemez galdığı adamında işi olur. Ne yapalım bizim durum bu. Gendim de bilmem, bilsem de göstersem*".

Bakım verenler kendilerinin eğitimsiz olmalarından dolayı çocuklarının formal eğitimini destekleyemediklerini belirtmişlerdir. Bu durum çocukların eğitim yaşamlarını zorlaştırdığı gibi benzer şekilde okuma yazması olmayan bakım verenlerin de yerleşik yaşamda işlerini yürütmelerine de engel oluşturmaktadır. Ç-4'ün babası, eşinin okuma yazma bilmemesi ile ilgili olarak düşüncelerini şöyle ifade etmiştir. "*Ben olmasam bizim hanım çocuklarla zülüfkeye (Siifke) gidemez. Otobüsün adını okuyamaz ki, geçen sene Garaman'da hastalandı hanım gebeydi. Hastanede bırakmadım yol bilmez yordam bilmez.*". Ç-2'in annesi, "*Ben ilkokul 5'e kadar okudum ama okuma yazmaya geçmeden okuldan ayrılıp yaylaya göç edildi. Geri geldik okulun ortasındaydı herkes, babam o zaman hocayla konuştu galmayayım deyi o da geçirdi diplomam var ama ihiii (işte) uşak bi yerde dakalsa dersinde bilemem ki*".

Bakım verenler, formal eğitime yönelik olumsuz yaklaşımlarının sebeplerinden biri de formal eğitimde verilen eğitimin konargöçer yaşamda işlerine yaramayacağını düşünmeleridir. Okulda, okuma-yazma ve sayı sayma dışında verilen eğitimin, kültürel topluluğun günlük yaşamında çok faydalı olmadığını, bu bilgileri kullanamadıklarını belirtmektedirler. Ç-1'in babası, "*Size şunu diyeyim, benim uşak okula gidiyor ama benim uşağın bilgisi geçime faydası olması gerekme mi, bu çocuk hurda iş tutmayı bilmezse ben geçimi nasıl sağlayacağım*". Özellikle büyük ebeveynler, çocuklarının ilkokul sonrasında formal eğitime devam etmeleri durumunda konargöçer kültürün sona ereceğine dair kaygılarını ifade etmişlerdir. Ç-4'ün annesi kültürel topluluğun devamı ve çocukların eğitimiyle ilgili düşüncesini "*Uşşaklar okudu desem nere gidecekler. Bizim ömrümüz bu göçmek, davar şehre varsan bu işten başka iş bilmen giden de oldu ama dayanamadılar. Alışık değiller, uşşaklar okusa yörüklük devam etmez gosdak olurlar hu çulu çapıtı beğenmezler (gülüyor). Emme ekmek buradan gelecek okul da bize davar nasıl bakılır kim deyverecek*" şeklinde ifade etmiştir.

Ç-3, formal eğitimle kendi yaşam biçimleri arasında nasıl bir bağ kurulması gerektiğini şu şekilde belirtmiştir. "*Ben burdan gitmek istemem, çadırım olsun ama yerleşiklere uzak ta olmasın yakın da olmasın hani sen gelirken depeye tırmanıyonda denizi gördüğün yerde olsun. Canım sıkıldı mı oraya giderim, sonra davarları güderim. Ben davarcı olmayı seviyorum*".

Çocukların Eğitimsel Refahında Öğretmenler

Konargöçer Yörük Türkmen çocukların eğitimsel refahını sağlamada önemli sosyal faktörlerden birini de çocukların öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu bölümdeki bulgular, "öğretmenlerin farklı kültürden aileler ve çocuklarıyla çalışmaya yönelik hizmet öncesi ve hizmet sürecindeki hazırlık durumları", " konargöçer Yörük Türkmen aileler ve çocuklarına yönelik farkındalıkları" ve "öğretmenlerin çocukların eğitimsel refahını sağlamaya yönelik inanç ve uygulamaları" temaları altında açıklanmıştır.

Öğretmenlerin farklı kültürlere yönelik hizmet öncesi ve hizmet sürecinde hazırlık durumları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı hizmet öncesinde farklı kültürlerden gelen aile ve çocuklarla ilgili özel bir eğitim almadıklarını, ancak öğretmenliğe başladıklarından bu yana farklı dil ve kültürlerden gelen aile ve çocuklarla çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ç-1ve Ç-2'nin öğretmeni bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: " *Eğitim sürecinde o şekilde bir ders almadım ama çalıştığım beş yıl içinde çok farklı kültürler arasında Kürt, Laz, Zaza, öğrencilerim oldu bu kültürde öğrencilerle çalıştım. Açıkçası birden gerçekle yüzleşir gibi oluyor*

insan. Bir bilgim yok, ne yapacağımı bilmiyorum kendi kendime öğrenmek zorunda kaldım hani derslerin içinde örneklerle verilmişse o kadar bilgim ama gerçek öyle olmuyor bu konuda eğitimim eksikti hem bana hem de çocuklara çok zaman kaybettirdi ". Öğretmenler hizmet öncesinde farklı kültürlere yönelik eğitim almadıklarından, uygulamada yanlışlar yaparak öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu eğitime olan ihtiyacı uygulamada net olarak gördüklerini ve bu yönde ihtiyaçlarının devam ettiğini belirtmişlerdir. Ç-1 ve Ç-2'nin öğretmeni, *"Aslında okulda eğitim daha ayrıntılı alabilseydim. Şimdi bile verilebilir. Çünkü ben mezun oldum gittim. Orda karşılaştığım çocuklara ulaşamayınca benim şevkimde düşüyor. Onlara yetemediğimi düşünüyorum. Beni de düşürüyor çocukları da düşürüyor. Mardin'de çalıştım mesela orda ilk hafta sadece Türkçe konuşmaya çalışıyoruz böyle küçük küçük Türkçe kelimeler öğretmeye çalışıyoruz. Kesinlikle bir okul öncesi bir eğitim veremiyoruz zaten sadece onlarla anlaşabilmek için küçük küçük şeyler öğretmeye çalışıyoruz öyle geçiyor olsaydı çok iyi olurdu diye düşünüyorum ama olsaydı nasıl olurdu onu da bilmiyorum"*. Öğretmenler farklı kültürlere hizmet verebilmeleri için hizmet öncesinde planlı bir eğitimin gerekli olduğunu, aldıkları eğitimde bu konunun sohbet aralarında geçtiğini ifade etmişlerdir. Ç-3'ün öğretmeni hizmet öncesinde farklı kültürlerden aile ve çocuklarla ilgili aldığı eğitim konusunda şunları ifade etmiştir; "*Eğitim Fakültesinde bununla ilgili ayrı bir ders almadım öğretim yöntemleri derslerinde gördük biraz. Köy çocukları üzerine hocalarımız bahsetti kitapta konu olarak yoktu. Hocalar anlatırsa öyle yoksa bir bölüm yoktu kitap içinde, öğretmenlik yapmış hocalar üniversitede hocamızsa onlar deneyimlerini anlatıyordu ama çok geneldi, planlı olarak değildi kendiliğinden gelişirse anlatılırdı*". Ç-4'ün öğretmeniyse sadece bu konuda ders kitaplarında örnek olarak yer aldıysa da tam olarak bu yönde eğitim almadığını ifade etmektedir. "*Ben açık öğretimde okudum uzaktan eğitimle ama muhakkak ki geçmiştir. Derslerde konu olarak ama ayrıca şurada çalışırsanız farklı dil olan aile çocukla şunları yapmam gerekli şeklinde bir ders almadık. Eğitimim esnasında bize ders kitapları verirler hani örnek olarak gelen kitaplarda da karşılaşmadım*".

Öğretmenlerin konargöçer Yörük Türkmen çocuklara yönelik farkındalıkları ve tanımlamaları: "Öğretmenim Bizi Nasıl Bilir?"

Katılımcı öğretmenlerden üçü, araştırma bağlamına atanmadan önce konargöçer Yörük Türkmen topluluklar hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmadıklarını, bu toplulukla ilgili çok yüzeysel bilgilerinin var olduğunu ifade etmişlerdir. Ç-2'nin öğretmeni, *"Buraya gelmeden önce hani bir belgeselde denk gelmişti. Bir de duyum olarak bilirdim, öyle genel herkes gibi. Burada da henüz çok yeterli bir bilgiye sahip değilim yani hepimizin bildiği kadar"*derken, Ç-4'ün öğretmeni, *"Yani bu zamana kadar Yörük çocuklarla karşılaşmadığım için kendimi nasıl geliştiririm hiçbir fikrim olmadı zaten ben meslek hayatının çalışırken daha iyi öğrenildiğini düşünüyorum.*

Çünkü okurken sadece sınavı geçmek için çalışıyoruz" şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlerden sadece Ç-1'in öğretmeni araştırmanın yapıldığı bağlamda doğup büyüdüğü için, konargöçer Yörük Türkmen topluluklarını yakından tanıdığını belirtmiştir. Ç-1'in öğretmeni, "*Benim çocukluğum burada geçti liseye kadar hep buradaydım bizim de aslımız Yörük ama çok önce yerleşmiş bizim dedeler. O sebeple atanmadan önce de bilgim var bir de ben çocukken konargöçer çocuklardan biri bizde kalıp okula devam etmişti. Kıl çadırı yaşamını iyi biliyorum"*. Katılımcı öğretmenler, konargöçer Yörük Türkmen kültürüne yönelik hizmet sürecine başlamadan ve başladıktan sonra resmi olarak destekleyici bir eğitime katılmadıklarını hazırlayıcı eğitimlerde de bu kültürel toplulukla ilgili olarak herhangi bir bilgi verilmediğini ifade etmişlerdir. Sadece bu yörede göreve başladıklarından bu yana, uzun süredir bu okullarda çalışan diğer öğretmen ve yöneticileri konargöçer Yörük Türkmenler hakkında bilgi ve destek kaynağı olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Ç-3'ün öğretmeni, "*İlk kez burada gördüm konargöçer yaşayanlarla ilgili herhangi bir bilgim, eğitimim yoktu. Atandığımda buradaki önceden atanan hocalardan bilgi aldım, şimdi yeni gelen öğretmenlere de biz anlatıyoruz"* şeklinde düşüncelerini belirtirken, Ç-4'ün öğretmeni, *"Yörükler hakkında yani genel hepimizin bildiği kadar bilgim vardı. Sürekli konargöçerler yerleşik olmadıkları. Yani çok geniş kapsamlı bir bilgim yok yerleşik hayatlarının olmadığını biliyorum çok zor koşullarda yaşadıklarını biliyorum"* demiştir. Öğretmenler konargöçer Yörük Türkmen toplulukları hakkında çok az bilgiye sahip olduklarını ifade etmelerine rağmen, katılımcı öğretmenler kültürel toplulukla hiçbir etkileşime girmediklerini ifade etmişlerdir. Araştırma süreci boyunca öğretmenlerden hiçbiri konargöçer Yörük Türkmen öğrencisini obasında ziyaret etmemiştir. Öğretmenler zamanlarının olmamasını ve konargöçer Yörük Türkmen obalarına ulaşımın zor olmasını gerekçe göstermişlerdir.

Öğretmenler ilk atandıkları dönemde çevreye uyum eğitimi aldıklarını, bu eğitimde çok yüzeysel olarak bölge hakkında bilgiler verildiğini fakat konargöçer Yörük Türkmen topluluklarıyla ilgili hiçbir bilgi almadıklarını ifade etmişlerdir. Ç-1 ve Ç-2'nin öğretmeni bölgeye ilk atandığında aldığı uyum eğitimi ve bu eğitimin içeriği ile ilgili olarak şunları ifade etmiştir; *"İlk geldiğimde çevreye uyum eğitimi adı altında bir hafta eğitim verildi ama konargöçer Yörüklerle ilgili bir konu geçmedi ama hatırlamıyorum çok fazla. Yerleşik yaşayanlarla ilgili konuşuldu halk ile ilgili bilgi verildi ama konargöçer değildi"*. Öğretmenler, araştırma sürecinde gerek görüşmelerde gerekse de sınıf gözlemleri esnasında konargöçer çocuklar ve ailelere ilişkin rehberlik desteğine ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Ç-1 ve Ç-2'nin öğretmeni düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir: *"Hani hocam ben biliyorum. Ama bu aileleri hiç bilmeyen, tanımayan öğretmenler var. Ön bilgi olarak iyi olurdu en önemlisi işin içine*

girince bahsetmek bence. Üstünkörü bilgi çok işe yaramaz. İşin içine girilmeden öğrenilmez. Keşke daha önce bu bilgileri alsak sonra da uygulama da kullanılsa biraz gerisi öğretmenin vicdanına kalıyor''. Ç-4'ün öğretmeni ise, "*Hocam, ben bir şeyler yapmak isterim ama vaktimiz olmadığı gibi bu konuda bize rehber olacak birileri olmalı ama o da yok, eğitimim sırasında da yeterli bilgi verilmedi*" demiştir. Öğretmenler, mesleki açıdan farklı kültürlerle çalışmak için kendilerini yeterli görmediklerini ve hizmet öncesi ve hizmet sürecinde bu yönde desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.



Şekil 109. Sınıfta Etkinlik Zamanı

Öğretmenlerin konargöçer Yörük Türkmen çocukları tanımlamalarında, kültürel topluluk hakkında bilgi sahibi olma durumlarına bağlı olarak farklılıklar görülmüştür. Kültürel topluluk hakkında bilgi sahibi olan iki öğretmen, aile ve çocuğu tanımlamada daha olumlu ifadelere yer verirken, kültürel topluluk hakkında bilgi sahibi olmayan diğer iki öğretmen, aile ve çocuk hakkında daha olumsuz tanımlamalarda bulunmuşlardır. Çocuklar hakkında olumsuz tanımlamalarda bulunan öğretmenlerin, çocukları tanımlarken yerleşik yaşam bağlamına dayalı olarak değerlendirdikleri ve karşılaştırmalara gittikleri görülmüştür.

Obalarda aileleri ve çocukların yaşam şartlarını görmeyen Ç-4'ün öğretmeni, onları, kendi yaşadığı yerleşik yaşam koşullarına göre değerlendirmektedir. *"İlk zamanlarda çok yanaşamadım kendisine, ayıptır söylemesi keçi gibi kokuyor. Temizliğe dikkat etmiyorlar. Banyosunu zamanında yaptırsalar. Ne bileyim biraz daha temiz olabilirler. Hangi çağda yaşıyoruz su ve sabun her şekilde var*".

Benzer şekilde öğretmenler konargöçer Yörük Türkmen çocukları ve ailelerine ilişkin değerlendirmelerinde kendi kültürel geçmişlerinden ve ebeveynlik inançlarından referanslar kullanarak tanımlamalar ve karşılaştırmalar yapmaktadırlar. Öte yandan, bu noktada bağlamsal farklılıkları gözden kaçırabilmektedirler. Örneğin, Ç-4'ün öğretmeni, "*Benim de çocuklarım var ama inanın bir şey olacak diye evin içinde ödüm kopuyor. Ben Silifke'de oturuyorum, o kadar güvenli bir site olmasına rağmen orda bile ben çocukları yalnız bırakamam. Ama Ç-4'ün annesi onu okula getiriken küçük kardeşi evde bırakıyor anlamıyorum nasıl biir rahatlık. Küçük nerde dedim düşünün ki küçük çocuk çadırda yalnız kalmış. Bu bana doğru gelmiyor*" diyerek görüşünü belirtmiştir.

Ç-3'ün öğretmeni ,*"Kendi çocuklarımız da hani doğduğu andan itibaren her şeyi vermeye çalışıyorum onu motive etmeye çalışıyorum sen yaparsın edersin diye. Hayatın evde yaşadığı her şeyi ona bir öğreti olarak bakıyorum ama o çocuklara aileler bu şekilde yaklaşmıyor sadece karnı doysun üşümesin o gözle bakıyorlar psikolojik durumları geriye atılıyor o yüzden hayatı boyu işlerinde de devam edeceğini ben düşünüyorum. İnşallah yanılıyorumdur. Kendi çocukluğumu da düşündüğüm zaman aslında benim annem çok severdi ilgiliydi ama çok baskıcıydı. O yüzden sosyal yönden geri kaldım hani annemin hakkını yemek istemiyorum. Kesinlikle çok iyi bir anneydi ama çok kaygılıydı çok kontrol altında tutmaya çalıştı beni o yüzden sosyal ortamlarda bile dilim kitlenip kalıyor"*şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan diğer öğretmenlere nazaran, Ç-1 ve Ç-2'in öğretmeni konargöçer Yörük Türkmen topluluğuna yönelik daha olumlu bir tutuma sahip

olduğunu açıklamalarıyla ifade etmiştir. Bu öğretmen kültürel topluluğa ilişkin olarak olumlu yaklaşımında kültürle ilgili bilgi sahibi olmasının ve ailelerin yaşam tarzlarını, yaşadıkları bağlamı yakından tanımasının etkili olduğunu belirtmiştir.

Aileleri ve çocukları kendi yaşadıkları bağlamda bir piknik programı sırasında tesadüfen gördüğünü belirten Ç-3'ün öğretmeni, aileleri ve çocuğu yaşadıkları şartlar altında gördükten sonra düşüncelerinin değiştiğini ifade etmiştir. "*ilk basta ben çok zorlandım bana değişik geliyorlardı. Daha sonra nasıl yaşadıklarını tesadüfen de olsa gördüm(gülerek) benim de öğrendiklerim oldu. Biraz daha esnek olmam gerektiğini anladım. Neyi yapıp yapamadıklarını görünce iyice çözmeye çalıştım. Ama çadıra gidip görmeden daha çok önyargım vardı. Kızıyordum velilere neden böyle çocuklar diye".*

Yörük Türkmen ailelerle bir geçmişe sahip öğretmenlerden Ç-1 ve Ç-2'nin öğretmeni konargöçer aileleri şu şekilde tanımlamaktadır;*"Ben onları çok sıcakkanlı buluyorum hani muhabbetleri olsun ben yıllardır yüz yüze görüşmedim hala sorarlar çok vefalı insanlar çok kadim insanlar şimdi onlar buraya gelmiyor benim tanıdığım aileler Silifke'nin başka bir yerine konuyorlar ama hem çocukları hem kendileri halen annemgili arar sorarlar vefalıdırlar"*. Benzer şekilde çocukları tanımlamada da olumlu bir yaklaşım içinde düşüncelerini ifade etmiştir*: "Çocuklar aslında fiziksel açıdan çok becerikliler sporda başarılı olacaklarını düşünürüm ben. Birde matematikte çok iyiler. İmkânlar sağlansa içlerinden başarılı insanlar çıkabilir. Hatta bizim köyde vardı. Onlardan biri Mersin Üniversitesinde hoca oldu, keşke imkân olsa"*.

Kültürel topluluk hakkında bilgi durumları benzer şekilde çocukların güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmelerinde de etkili olmuştur. Çocukların gelişimsel ve eğitimsel açısından güçlü ve zayıf yönlerinin sebeplerini ifadelerine de bu durum yansımıştır. Ç-4'ün öğretmeni,"*Gelişimsel açıdan sosyal yönden olarak sıkıntı yaşayabiliyor çocuklar. Kurallara uyum konusunda çok sıkıntı yaşıyorlar. Fiziksel gelişimi oldukça iyi fakat dediğim gibi sosyal açıdan uyumsuz"* şeklinde ifade kullanmıştır.

Ç-3'ün öğretmeni konargöçer Yörük Türkmen çocuklara ilişkin tanımlamasında çocukların mutlu ve kendi yaşam koşullarında başarılı olduklarını fakat akademik olarak başarılı olmadıklarını dile getirmiştir. Bu durumla ilgili düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *"Gündelik kendi yaşam alanlarında hayatı çözebiliyorlar ama dersi çözemiyorlar. Bir şey için asla yardım istemezler kimseden benden bile sınıfta hiç yardım istemedi. Her şeyi kendi yapar. Bunun kendi hayatlarından kaynaklandığın düşünüyorum"*. Ç-3'ün öğretmeni konargöçer Yörük Türkmen çocukların sosyalleşme sorunlarının ise yerleşik yaşamdan uzakta olmaları ve akran etkileşiminin zayıf olmasıyla ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bu durumla ilgili Ç-3'ün öğretmeni düşüncesini*" Hocam, obanın olduğu yer de etkiliyor sosyalleşmelerini B. soyadlı olanlar var*

mesela biliyorsunuz. Onun obası yerleşik yere daha yakın. Onlar daha girişken oluyor. Çok etkiliyor bunları yakın olması ama uzak oldu mu çocuk obada hep yetişkin ya da Yörük akranlarla" şeklinde belirtmiştir.

Konargöçer Yörük Türkmen Kültürünü yakından tanıyan öğretmen çocuklarla ilgili yerleşik yaşama nazaran daha sağlıklı bir ortamda yetiştiklerini düşünmektedir. Bununla ilgili olarak *"Çocuklarla ilgili ayrıca şöyle düşünüyorum. O çocukların güzel bir ortamda yetiştiklerini düşünüyorum şimdi ki öğrencilerim tablet telefon bilgisayar ve telefon aşığı ama o çocuklar doğal ortamdalar hayvanlarla iç içeler taş atıyorlar ağaca tırmanıyorlar daha doğal ve şekil verilmesi kolay olarak görüyorum. Sınıfta onları yönlendirmek kolay ve öğrenmeye açıklar. Ama yerleşik yaşamdan çocuk en ufak bir şey de eve gidince tablet oynayacağım diyor. Okulu sevdirmeye çalıştığım bir öğrencim var hayır ben eve gidip tablet oynayacağım diyor. Ya da bir resim yaptırıyorum bakıyorum resim böyle şiddet içerikli. Bence Yörük çocuk daha mutlu" şeklinde ifadede bulunmuştur.*

Yörük Türkmen çocukların okul yaşamında sosyalleşme ve kurallara uyma konusundaki sorunları hakkında kültürel topluluğu yakından tanıyan Ç-1'in öğretmeni ise bu durumu şu şekilde ifade etmiştir. *"Onlar daha özgür ruhlu oluyorlar. Sınıfta bazı kurallarımız oluyor ya sınıf kurallarına uymada belki sorunu bu sebeple yaşıyor olabilirler".* Ç-3'ün öğretmeni, *"Çok üzülüyorum onlar için ne çocukluklarını ne de gençliklerini yaşayamıyorlar. Tabı ki bu bir kültürümüz ama onların da başarı göstermesini çok isterdim. Eğitim hayatlarının yarım kaldığını düşünüyorum"şeklinde düşüncesini belirtirken,* Ç-4'ün öğretmeni, *"Düşünün doğumu bile çadır gibi ortamda yaptıklarını duydum ciddi bir travma diye düşünüyorum. Bu gibi bir olayda ben bile etkilenirken küçük bir çocuk da etkileniyordur bu kadar biliyorum hani. Öğrencilerimden biliyorum, öğretmenlerimizden biliyorum banyo yapma imkânları yok kıyafetleri çok düzenli ve temiz değil" diye ifade kullanmıştır.* Ç-2 ve Ç-3'ün öğretmeni, *"Gelişimi fiziksel yönden çok geri değil, benim karşılaştığım açıdan. İmkânlardan olarak da düşünüyorum. Daha çok imkândan dolayı topluma karışmadıklarından dolayı herkes aynı onlarda. Böyle olduğu için çekindikleri bir durum yok yani benim gözlemlediğim kadarıyla öyle mesela biz giyimimize çok dikkat ediyoruz değil mi? Gittiğimiz ortamda ki insanlar daha temiz belki eleştirilmekten korkuyoruz ama konargöçer insanlar arasında hep aynı insanlar olduğu için çekindikleri bir durum yok diye düşünüyorum"derken,* Ç-4'ün öğretmeni, *"Biz halk arasında çiş deriz daha medeni bana göre. Bize göre daha kibarlaştırılmış onlar daha farklı kullanıyor, daha kaba sözcükler. Hani biraz nasıl desem daha modernize etmeye çalışarak söyleyeyim ama çişimi işeye bilir miyim? Diyebilir. Gerçi kendi çapında ikisini de harmanlamaya çalışıyor farkında değil çok komiğime gitmişti" diyerek düşüncesini belirtmiştir.* Ç-4'ün öğretmeni ayrıca, *"Etkinliklerde daha zayıf normal bölgede yaşayan çocuklara göre. Ama bu yıl özellikle diğer çocuklarla aynı düzeyde istediğim düzeyde değil hiç biri. Ama o diğerlerinden çok farklı diğerleri de çok iyi değil ama Yörük çocuk zor" şeklinde ifadeler kullanmıştır.*

Öğretmenlerin konargöçer Yörük Türkmen çocuklara yönelik hedef ve beklentileri

Konargöçer Yörük Türkmen Kültürünü yakından tanıyan bir öğretmen çocukların geleceklerine yönelik beklentilerini bu kültürü yakından tanımayan diğer iki öğretmene nazaran daha olumlu ve faydacı bir yaklaşımla ele aldığı görülmüştür. Ç-1 ve Ç-2'nin öğretmeni düşüncelerin şu şekilde ifade etmiştir: *"Yani ben onların saf temiz birer insanlar olduğunu düşünüyorum. Çünkü kötü her çocuk çok temizdir kötülüğü başkasından öğrenir çevresinde ki ailesinde ki temiz insanlarsa öyle bir insan olacağını düşünüyorum. Yerleşik hayatta ki çocukların da kötüleşme mi bozulma mı diyim daha etki fazla onlarda ama konargöçer çocuklarda öyle değildir. Ama çocuğa bir süreden sonra aile bile kontrol sağlayamıyor benim çocuğum liseye gitse bir süreden sonra onu muhafaza edemiyorsun ama obada ki çadırda ki çocuğun daha saf ve temiz kaldığını düşünüyorum. Onların meslekleri hayvancılık olduğu için o yönde bir şeyler olabilir veteriner olabilir çocuklar. Yeter ki destek olunsa. Düşündüğüm zaman ticaret yaparak görebiliriz. Konargöçerler çok doğal ürünler yapıyorlar. Bunu n ticaretini internet üzerinden yapabilirler"*.

Ç-3 ve Ç-4'ün öğretmenlerinin ise, çocukların geleceklerine ilişkin hedef ve beklentilerini belirlemede yerleşik çocuklarla ve yerleşik yaşama bağlı olarak kıyasladıkları görülmüştür. Öğretmenler konargöçer yaşayan çocuklara yönelik hedef ve beklentilerini çocukların yaşam biçimlerine bağlı olarak betimlemişlerdir. Çocukların gelecekte olabilecekleri mesleklerinde yine bu yönde olabileceğini düşünmektedirler.

Ç-3'ün öğretmeni düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir: *"Çok fazla iletişime geçtiğim velinin çocuğu genel olarak daha başarılı oluyor. Ebeveyn ne kadar bilinçlenirse çocuğun akademik başarısı o kadar güçlü oluyor Yörüklerde bile böyle bu. Çocukların hepsi değil ama birazı bir yerlere gelebilirler mesela öğretmen olabilirler. Çünkü o zekâyı görebiliyorsun bazılarında o istek var. Sen yönlendirmesen bile zihinsel bir işlem yapabilenler var. Bir şeyler öğrenmeye çalışanlar var. Yine ailelerinin izinden giderler her halde göçebe olurlar diye düşünüyorum. Çünkü onlar hep o işi düşündükleri için kalıplaşma mı desem. İnsan hep aynı işi yaptığı için aynısını yapmayı ister yerleşik insanlar da baba mesleğini devam ettirmek isterler ya onlarda öyle isteyebilir diye düşünüyorum. Ama böyle yaratıcı girişken olabilirler"*.

Ç-4'ün öğretmeni ise, *"Şimdi ben kendimden bildiğim kadarıyla hırsıyla azmiyle birçok şey başarabilir ama sosyal yönden zayıf olurlar diye düşünüyorum. Diğer çocuklarla kıyasladığımız da şöyle tabi ki diğer çocuklar daha avantajlı oluyor. Çünkü toplumda sosyallik girişkenlik bildiklerini çok rahat ifade edebilme bunlar çok önemli şeyler ben çocukları hep bu yönde ifade etmeye çalışıyorum. Çünkü bildiğimiz bir şeyi ifade edemediğimiz zaman hiçbir anlamı olmuyor. Özellikle ben bile bir toplum karşısında bir şey biliyorum ama kendimi ifade edemediğimde susup kalıyorum çekiniyorum yani benim de çocukluğum da*

bastırılmış bir çocukluk var diye düşünüyorum. O yönden sıkıntı yaşayacaklarını düşünüyorum çok başarılı olsalar dahi hani sosyal yönden sıkıntı yaşarlar" şeklinde ifadeler kullanmıştır.

Konargöçer Yörük Türkmen çocukların gelecek yıllarda hangi eğitim seviyesine kadar ulaşabilecekleri ve gelecekte yapabilecekleri meslekler hakkında okul öncesi öğretmenleri düşüncelerinden bahsetmişlerdir. Konargöçer Yörük Türkmen toplulukları yakından tanıyan Ç-1'in öğretmeni çocukların geleceklerine yönelik daha olumlu beklenti ve hedeflere sahip olduğu görülmektedir. Kültürel topluluktan çocuklar ve ailelerin yaşam tarzları hakkında bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin beklenti ve hedeflerini daha sınırlı bir düzeyde tuttukları görülmektedir. Çocukların geleceklerine ilişkin olumsuz ve sınırlı bir yaklaşım içinde olan öğretmenlerin bu durumu gerekçelendirmede, kültürel topluluğun yaşam biçimini öne sürdükleri görülmektedir.

Ç-3'ün öğretmeni, *"Çoğu tanıdığım ortaokuldan sonra ilerisini görmedim liseye kadar da gidenler olmuş olabilir ama hiç üniversite görmedim. Sanırım zorunlu olduğu için liseye kadar gönderiyorlar liseden sonra evlendirme çabasına mı giriyorlar" diyerek düşüncesini dile getirmiştir.*

Ç-4'ün öğretmeni bu durumla ilgili olarak, ''*Ben şahsen çok iyi bir eğitim alamadıkları için eğitime devam etmeyeceklerini düşünüyorum. Üst sınıflarda okuyan ablaları, abileri var fakat daha okuma yazmayı öğrenememişler. Düşünün ortaokulda çocuk okuma yazması yok. Bu şekilde yılın ortasında gelip ortasında geri göçe gidiyorlar. Ne olabilir ki ne beklenir*" şeklinde ifadeler kullanmıştır.

Kültürel topluluk hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin çocukların geleceklerine ilişkin daha olumlu ifadeler kullandıkları görülmektedir. Bu öğretmenlerin de hedeflerini yine toplulukla ilgili mesleklerle ilişkilendirerek açıkladıkları görülmektedir. Bu durumun sebebini eğitim sisteminde yer alan düzenlemelere bağlamaktadırlar. Ç-1'in öğretmeni, "*Eğitim süreçlerinde aksama var ama tabiki desteklenebilmesi iyi olur ama vakit kalmıyor ayrıca okuma yazma ile uğraşmıyor kimse. Bir de şu var okuma yazma bilmeyeni geçirmek istemesek de sistemin kararıyla geçiriliyor. Bu durumda çocuğun çoban olmaktan başka bir çaresi kalmıyor*".

Öğretmenlerin Çocukların Eğitimsel Refahına Yönelik Uygulamaları

Bu bölümde Konargöçer Yörük Türkmen çocukların eğitimsel refahına yönelik öğretmenlerin uygulamalarına yer verilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin, konargöçer Yörük Türkmen çocukların eğitime erişim, okula uyum, ailelerinin eğitimi ve katılımı, okuldan ayrılma süreçlerinde yaptıkları uygulamalar sırasıyla ele alınmıştır.

Eğitime erişim süreçlerinde öğretmen uygulamaları

Araştırmanın başladığı günlerde okul öncesi çağında konargöçer Yörük Türkmen çocukların tespitine yönelik yapılan çalışmalarda bölgede yer alan okullar ziyaret edilmiştir. Araştırma bağlamında okul öncesi eğitim sınıfı bulunan üç ilkokul bulunmaktaydı. Okullar yaklaşık olarak iki aydır eğitim öğretime başlamıştı. Bu süreçte öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmelerde, konargöçer Yörük Türkmen çocukların eğitime katılımlarıyla ilgili herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Araştırma süreci başlarında araştırmaya dâhil edilmeyen bir okulda iki okul öncesi öğretmeniyle görüşmeler yapılmış ve bölgelerinde yer alan okul öncesi çağında çocuklarla ilgili bilgi istenmiş ancak herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır. Oysa bu okulun hinterlandında okul öncesi eğitim çağında çocuklar sistem üzerinde görünmekteydi, fakat bu konuda öğretmen ve yöneticiler herhangi bir girişimde bulunmamışlardır. Araştırmaya dâhil edilen diğer üç okul araştırmacının yönlendirmesiyle çocukların aileleriyle iletişime geçmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerden Ç-2'in öğretmeni, çocukların eğitime katılım sorunlarıyla ilgili olarak, *"Konargöçer çocuklara eğer biz kendi çabamızla ulaşırsak ulaşıyoruz. Ulaşmazsak o çocuk kesinlikle eğitimin dışında kalıyor. Farklı yerlere oba kurmuş olabiliyor aileler, şimdi her sene mera değiştirmez ama takibi yapılabilir. Bu çocuklar neredeyse sistemli olarak takip edilmesi gerekir. Bu biraz okul müdürü ya da öğretmenin çabasıyla olacak ama öyle olunca da zor. Bakın siz olmasanız bu çocuklar başlamazdı ki okula"* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Benzer şekilde Ç-4'ün öğretmeni de konargöçer Yörük Türkmen çocukların eğitime katılımının sağlanmasında göçebe yaşamda olmalarının okul hinterlantında belirlenebilmeleri konusunda zor olacağını şu şekilde ifade etmiştir; "*Yani çok sınırlı diğer çocuklara göre ulaşım sıkıntısı yaşıyorlar. Ulaşım sıkıntısı olmasa okul açıldığında nerdeler bilmek zor. Zaten okulda da eğitime hiç aksatmadan katılabileceklerini düşünmüyorum. En büyük problem o oluyor ana okuldan beslenme sıkıntıları oluyor yani bizim en temel sıkıntılarımız beslenme ve ulaşım oluyor*".

Öğretmenler çocukların eğitime katılımlarında diğer bir sorun olarak, çocukların obadan okula erişimlerinde yaşadıklarını ve obalarla okullar arasında mesafenin uzun olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumu Ç-3'ün öğretmeni, "*Okula gelmeleri ayrı sorun hocam, bazen tek başlarına geliyorlar uzun yol yürüyorlar yağmurda çamurda"* şeklinde açıklamaktadır.



Şekil 110. Okul Servisiyle Oba Güzergâhlarının Takibi

Hem öğretmenler hem de okul yöneticileri, çocukların eğitime erişimleri konusunda yaşanan sıkıntıların, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan "Taşımalı Eğitim Yönetmeliğinde" okul öncesi eğitim çağında çocukların yer almamasından da kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak, Ç-1 ve Ç- 2'nin Öğretmeni, *"Daha önce size yine demiştim. Buraya geldiğimizde bu kültürle ilgili hiç bir bilgilendirme yapılmadığı gibi çocukların eğitme katılmaları için onları bulmamız da zor oluyor, çocuğa ulaşsak obadan okula getirilmesi sorun olmakta. Bakan taşımalı eğitim yönetmeliğinde konargöçer çocuklarla ilgili hiçbir ifade yer almıyor, servisçi bu sefer size orası benim bölgem değil diyebiliyor. Sonra birde adamlar servis yönetmeliğinde okul öncesi çocuk dâhil değil getirmiyor. Ancak okul idaresi zorlarsa getirir. Bunlar eklense çocuklar eğitime katılımında iyi olacaktır"* şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Ç-4'ün okul müdürü, "*Yönetmelikler açık ve yeterli değil özellikle ana sınıfında, ana sınıfı taşımaya girmiyor. Diğer sınıflarda çok problem olmuyor servis oluyor zaten ana sınıfında bu sıkıntı bir öğrencimiz büyük annesinin obasında kaldığı için gelebiliyor. O ikinci sınıfa gittiğinden alıyor servis ana sınıfında olsa almayabiliyor. Diğer türlü gelemiyor zaten servis olmadığı için"* şeklinde ifadeler kullanmıştır. Ç-4'ün Öğretmeni ise düşüncesini şu şekilde belirtmiştir: "*Bizim çocuklar taşıma grubuna girmiyormuş. Çocukların ana sınıfında ki en büyük problemin bu olduğunu düşünüyorum.*

Obalar çok uzakta yoksa aileler çok istiyor servisle göndermeyi kendileri rahatları açısından kendileri çalıştığı zaman çocukları bırakabilecekleri bir yer oluyor ana sınıfı. Katılım çok fazla artış gösterir diye düşünüyorum".

Ç-1, Ç-2 ve Ç-3'ün okul müdür yardımcısı, "*Servisler, çocukları almıyorlar bize gelmeleri çok sıkıntı kendi imkânları doğrultusunda gelebilirler. Sıkıntılı yani gelmeleri burada tek başlarına bekliyorlar başlarında kimse olmadan sürekli bizim aklımız burada kalıyor ne yaptılar diye. Öncelikle bu çocukların aşması gereken eğitim sorunu okula ulaşım sorunu var. Ama bazı ailelerin imkân dâhilinde gönderme durumu var"şeklinde açıklamada bulunmuştur*.

Okula uyum süreçlerinde öğretmen uygulamaları

Araştırma sürecinde öğretmenlerin konargöçer çocuklar okula başlamadan önce ve devamında çocuklara yönelik sadece bir öğretmen sınıfta bazı uyarlamalara yer vermiş bu öğretmenin uyarlama çalışması da oldukça sınırlı düzeyde kalmıştır. Diğer öğretmenlerin herhangi bir uyarlama çalışması yapmadıkları görülmüştür. Sadece, Ç-1 ve Ç-2'nin öğretmeni, konargöçer Yörük Türkmen çocukların okula ilk geldikleri gün sınıfta bir uygulama yapmıştır. Öğretmenleri bu çocukların sınıfa uyum sağlamasına yönelik uygulamalarını şu şekilde ifade etmiştir: **"***Diğerleri gibi arkadaşlarını ve okulunu tanıtıp tanışma oyunları oynatıyoruz. Onları ayrı değildi beraber oturtturuyorum. Ben zaten sürekli yer değiştiriyorum birbirleri ile iletişim kursunlar diye"*. Diğer iki öğretmenin ise, çocukların okula uyumuna ilişkin olarak sınıf içi herhangi bir uyarlamaya yer vermedikleri gözlemlemiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler çocukların eğitime geç katılımlarının öğretimi aksattığına yönelik şikâyetlerini dile getirmişlerdir. Ç-3'ün Öğretmeni bu durumu, *"Şuan da bir planlama yapmadık hani gelen çocuğun ne düzeyde olduğunu bilmiyoruz daha önce gelip gittiğini bilmiyoruz çocuğu hiç tanımadığımız için hiç planlama yapmıyoruz" şeklinde dile getirirken*, Ç-4'ün öğretmeni, *"Daireyi geçtik bir rakamını geçtik iki rakamını geçtik şimdi bu çocuk onları bilmiyorsa ben onu bir şekilde telafi etmek zorundayım çünkü bunlar sürekli göreceği şeyler bazı şeyleri daire içine alacam çocuk daireyi görecek daire ney diyecek böyle kalacak yani onları telafi etmem gerekiyor" demiştir*.

Ailelerin eğitime katılımı ve eğitimiyle ilgili öğretmen uygulamaları

Öğretmenler ailelerin eğitime katılımının önemi konusunda düşüncelerini belirtmelerine rağmen, araştırma sürecinde aile eğitimi, ev ziyareti ya da ailenin eğitime katılımı ile ilgili herhangi bir uygulama gerçekleştirmemişlerdir. Katılımcı öğretmenler, ebeveynlerin okula ulaşması yönünde beklenti içindedirler. Ç-4'ün öğretmeni ,*"Daha*

*önceki katılımda da aile konuşmaları yaptık ve beynimizde düşündüğümüz ve oluşturduğumuz kalıplardan daha farklı şeyler çıktı. Ve çok yararlı olduğunu düşünüyorum bu ev ziyaretlerinin yani çocuğu evde gözlemlemek aileyi. Kıl çadırı değil ama genel olarak bir aile çadırı ziyareti aile eğitimi planımızda vardı. Fakat yapamadık"*şeklinde ifade de bulunmuştur. Araştırma sürecinde çocuklarla yapılan görüşmelerde, çocukların öğretmenlerinin onları obalarında ziyaret etmelerine ve obalarında öğretmenleriyle paylaşımda bulunmaya istekli oldukları görülmüştür. Öğretmeninin onları ziyaret etmesine yönelik düşüncelerini: Ç-2 şu şekilde ifade etmiştir, **"***Öğretmenim bizim obaya heç gelmedi ama gelse ben ona oğlak gösteririm, iki tane doğuk gelirse sevecez***".** Ç-3 ise duygularını şu şekilde ifade etmiştir: **"***Anam aradıydı öğretmenimi gelemedi işi varmış uşağı hasta olunca gelmediydi ama anam gelirse deyi sıkma yapacağdı***".** Çocuklar gibi ailelerin de öğretmenlerinin onları obalarında ziyaret etmelerine ilişkin olarak beklenti içinde oldukları görülmüştür. "*Ç-4, araştırma sürecinde sınıf gözlemleri sürecinde öğretmenini birçok kez obalarına davet etmiş ancak öğretmeni çocuğu küçük olduğu için gelemediğini ifade etmiştir. Yine bir gün Ç-4 öğretmenini obalarına şu şekilde davet etmiştir. " Öğretmenim gelirseniz bizim oğlaklar doğuk gelseniz hemi de severiz. Sizin uşağınızıda getirin anam size sütde verir, peynirde gatar*".

Öğretmenlerin ev ziyareti ve ailelerin eğitime katılımı gibi uygulamaları yapmamasının hem kültürel topluluğa ilişkin, hem de çocukların gelişimsel refahlarına ilişkin yanlış inanç ve ön yargılara sebep olduğu görülmektedir. Ç-4'ün öğretmeni ,*"aslında gidilebilir, orda tabi ki çocukları görmek ayrı ama ne bileyim dağdalar insan çekiniyor. Hani burda olsalar belki giderdim. Üzülüyorum ama gitmek içinde zaman lazım sonuçta".*

Aile ve çocuğu tanımayan öğretmenler, çocuklara ve ailelere yönelik beklentilerinde ve tanımlamalarında ön yargılarda bulunmaktadırlar. Bu önyargılar öğretmenlerin çocukların yaşadıkları bağlama ilişkin bilgi eksiklikleri ve ev ziyaretlerine yer vermemelerinden kaynaklanmaktadır. Ç-3'ün Öğretmeni araştırma sürecinde Oba-3'e yönelik ev ziyaretinde bulunmamış, ancak çocukların temizlikleri ile ilgili olarak düşüncelerini yerleşik yaşamı temel alarak şu şekilde ifade etmiştir: "E*vde nasıllar bilmiyorum ama okula gelirken hep aynı kıyafeti giydiklerini görüyorum o yüzden temiz olup olmadığını anlayamıyorum. O kıyafetleri eskiyince diğerini giyiyorlar. Okulda ellerini yıkamalarını falan takıp ediyorum. Erkeklerin saçları kısa olunca daha düzenli ama kızlarda genelde örgü oluyor ama kısaysa kesimleri düzgün olmuyor aileleri yaptığı için kesimini eğri kesilmiş oluyor. Bazen diğer çocuklarında dikkatini çekiyor dalga geçmesinler diye uyarıyorum. Ama çocuk işte".*

Öğretmenler konargöçer çocukların velisi olarak, ebeveynlerden daha çok, çocukların kardeşlerinden ya da aynı obada olan kuzenlerinden faydalandıklarını söylemektedirler. Aileler okula gelmediği için çoğu zaman öğrencinin velisi olarak

kardeşlerini görmektedirler. Ç-3'ün öğretmeni kardeşlerin veli olarak rol ve sorumluluğuna ilişkin olarak düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir*: "Yörüklerde ebeveyn rolünü abı abla üstleniyor onlarla daha çok iletişim kuruyorum anne babaya onlar bilgi veriyor. Onlar gelmiyor açıkçası bende gitmedim, yaşadıkları yerden çekindim dağda ya"*. Benzer şekilde Ç-4'ün öğretmeni, öğrenci velisi olarak kardeş ve kuzenlerden yararlandığını ailelerin eğitimi ve katılımı yönünde bir uygulamaya yer vermediğini şu şekilde ifade etmiştir: " *Ben çok az anneyi görüyorum, babayı hiç görmedim ama bir şey lazım olduğunda burada akrabası varsa ona söylerim, ilkokul 5. sınıfta onların obasına yakın bir çocuk var onu çağırıp yönlendiriyorum. Ben zaten zaman bulamıyorum konularda yetişmemekte ancak böyle oluyor*".

Öğretmenler konargöçer Yörük Türkmen ailelere yönelik ev ziyareti gerçekleştirmedikleri gibi çocukları ve aileleri değerlendirmelerinde güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çocukların obalarıyla iletişim problemlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ç-4'ün öğretmeni ,*"Az önce dediğim gibi nasıl davranacaklarını bilmiyorlar. Açıkcası bende onlara nasıl davranacağımı bilemiyorum. Bence aile de ne yapacağını bilemediği için çocuk da ne yapacağını bilemiyor. Aileleri eğitimsiz ben bundan kaynaklandığını düşünüyorum. Bu insanların başka insanlarla yan yana gelmeleri gerektiğini düşünüyorum. Kendi kültürünün dışındaki insanlarla ve çocuklarını da öyle eğiteceklerini düşünüyorum. Zaten bize gelen çocuklar 4-5 çocuklar oluyor hani söylenir ya insan zihninin 6 yaşında kadar %80 dolmuş oluyor biz de burda değiştirmeye çalışıyoruz ama bir tek burda olmuyor evde de desteklenmesi gerekiyor. Aile de bunun bilincinde olmadığı için havada kalıyor vermek istediğimiz şeyler"*.

Ç-4'ün öğretmeni,*"Bilgi sahibi olsaydım nasıl yaklaşacağımı bilirdim. Hangi koşullarda çocuğu değerlendirmeden önce hangi koşullarda geldiğini bilirdim ona göre daha hassas davranırdım şuan da öyle olmaya çalışıyorum"*.

Okuldan ayrılma süreci ve öğretmen uygulamaları

Konargöçer Yörük Türkmenler, göç takvimleri nedeniyle 2018 Nisan ayı başlarından itibaren yaylara doğru yola çıkmak için hazırlanmaya başladılar. Bu süreçte çocuklar hala okula devam ediyorlardı. İlk olarak yaylaya göç Ç-1'nin obasında başlamış, 6 Nisan 2018 Cuma günü sabah çok erken saatlerde göç yoluna düşmüşlerdir. Bu süreçte Ç-1'in öğretmeni ile yapılan görüşmede, Ç-1'in eğitimden ayrılma sürecini şu şekilde değerlendirmiştir; "*Bu hafta sonu göçe çıkacaklarmış, o gün amcası okuldaydı onunla karşılaştık. Ben okula devam etsin çok isterim fakat nasıl olacak hiçbir fikrim yok. Bence çok üzülüyor. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramında "Üsküdar'a Giderken" şarkısında dans edecekler hem de*

çok güzel yapıyordu. Annesigil kayafetini de almıştı kadında yazık çok hevesliydi. Ama dedesine de amcasına da söyledim yakında olursanız arabayla o gün getirin diye. Bilmem inşallah gelirler".

Konargöçer Yörük Türkmen çocuklar, göçün başlaması nedeniyle okuldan ayrılırken, sadece Ç-1'in öğretmeni göç sürecinde kullanabileceği materyaller vermiştir. Öğretmenle yapılan görüşmede, "*Göç sürecinde vakit geçirsin hem de okulda öğrendiklerini tekrarlar diye MEB'in dağıttığı etkinlik kitabıyla ve boya kalemleri verdim"*. Diğer Katılımcı öğretmenlerin göç süreci öncesinde çocuklara ya da ailelerine yönelik herhangi bir rehberlik çalışması gerçekleştirmemişlerdir. Okul öncesi çağında olan konargöçer Yörük Türkmen ailelere ve çocuklara yönelik olarak okul yönetimleri tarafından da çocukların göçte ve yaylalarda eğitimlerini desteklemek amacıyla herhangi bir planlama ya da rehberlik hizmeti verilmemiştir. Bu süreçte, öğretmen ve yöneticiler konargöçer Yörük Türkmen toplulukların göçe başlayacağını araştırmacıdan öğrenmişlerdir. "*Ç-3 öğretmeniyle yapılan bir sohbet esnasında ailenin göçe hazırlandığını ve haftaya göçe başlayacaklarını ifade ettiğimde, öğretmen haberinin olmadığını, aslında 23 Nisan'da yapılacak etkinliklerde bu sebeple etkinliğin planlamasının bozulmaması için ona bireysel bir görev verdiğini belirtmiş, fakat çocuğun okuldan ayrılışıyla ilgili herhangi bir uygulama da bulunmamıştır* (Araştırmacı Günlüğü,13.04.2018).

Genel olarak bakıldığında, katılımcı öğretmenlerin hepsi çocukların eğitimsel refahına ilişkin olanaklardan daha çok sınırlılıklardan bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin konargöçer Yörük Türkmen çocukların formal eğitimde karşılaştıkları bu sınırlılıklara yönelik çözüm uygulamaları ise oldukça sınırlı düzeyde kalmaktadır.

Eğitimsel Refah ve Akran İlişkileri

Konargöçer Yörük Türkmen çocukların eğitimsel refahını etkileyen sosyal faktörlerin alt boyutlarından birini de akran ilişkileri oluşturmaktadır. Konargöçer Yörük Türkmen çocukların akran ilişkileri, oba ve okul bağlamında gözlemler ve görüşmeler yapılarak incelenmiştir.

Oba Bağlamında Akran İlişkileri ve Bu İlişkileri Etkileyen Faktörler

Obaların yerleşik yaşam alanlarına uzaklığı, çocukların akran ilişkilerinde etkili olmaktadır. Oba bağlamında katılımcı çocukların akran grupları, oba içinde birlikte yaşadıkları kuzen ve kardeşleriyle sınırlıdır. Katılımcı çocuklardan Ç-1'in obasında akran grubunu kendi kardeşleri ve amcasının çocukları oluşturmaktadır. Ç-2'nin akran grubunu ilkokul çağında iki büyük ablası, Ç-3 ve Ç-4'ün akran grubunu ise kendilerinden çok küçük olan kardeşleri oluşturmaktadır. Akran grupları açısından

katılımcı çocuklardan sadece Ç-1 kendi yaşıtı ya da yaşına yakın çocuklarla ilişki içindedir. Diğer çocukların aynı obada bu yönde bir şansı bulunmamaktadır. Bu çocuklar akran yerine obada yaşayan yetişkinlerle ve hayvanlarla daha çok vakit geçirmektedirler. Özellikle Ç-3'ün obasındaki akran boşluğunu, kendisinden yaşça büyük amca ve hala, çoğu zamansa büyük ebeveynler doldurmaya çaba göstermiştirler. Katılımcı çocuklar özellikle okullara başladıktan sonra obada oyun oynamak için akran arayışına daha çok girmişlerdir. Bununla ilgili olarak, araştırmacıyla obada oynanan bir oyun sürecinde Ç-4, akran ilişkisine olan ihtiyacını şu şekilde ifade etmiştir. "*Hindi [Şimdi], sınıfta ki o saçı uzun olan gız A. de hurda olaydı onlada oynardı ama uzak ya gelemezler*".



Şekil 111. Ağılda çalışanları gözlemleyen çocuklar

Obaların yerleşik yaşam alanı ile uzaklığının akran ilişkilerinde bir engel teşkil etmesi ile ilgili olarak Ç-2'nin okulda bir grup sohbetinde dile getirdikleri örnek olarak verilebilir. Söz konusu sohbette Ç2, arkadaşlarına yeni doğan oğlakları gösterme isteğini, oğlakların neler yaptığını ve onlara geldiklerinde yakalamayı öğreteceğini dile getirmiş ve akranlarıyla birlikte öğretmenini de oğlakları görmesini için davet etmiştir. Fakat araştırma sürecinde bu durum hiç gerçekleşmemiştir. Benzer şekilde okulda

edinilen arkadaşlıklarda oba uzaklığı, yerleşik çocukların da konargöçer Yörük Türkmen çocuklarla ilişkiye girme isteği önünde engel oluşturmaktadır. Bu durumu Ç-1'in sınıfından arkadaşı M. şu şekilde ifade etmiştir. "*Ben aslında Yörüklerin yanına gitmek isterim. Orda Ç-1 ile de hem oyunda oynanırız. Ama anamgil uzak deyi izin vermez. Köpekleri adamı yer deyi gorkarım*".



Şekil 112. Obada oyun oynayan kuzenler

Çocukların akran ilişkilerinin oba içinde var olan çocuklarla sınırlı olması, onların oyun oynama biçimlerini de etkilemektedir. Aynı bağlamı paylaşan çocuklar oyunlarında benzer davranışlara benzer tepkiler vermektedir. Özellikle obalarda oynanan oyunlarda yaş farkı gözetmeksizin aktivite düzeyi yüksek ve vurdulu kırdılı oyunlar oynanmaktadır. Bu oyunlarda zaman zaman yaralanmalarda olabilmektedir. Fakat bu yaralanmalar ve kısa süreli ağlamalar oyuna geri dönmenin önüne

geçmemektedir. Çok küçük yaştaki çocuklar, daha büyük yaştaki kardeşleri ve kuzenleri ile boğuşmalı oyunlara girişmektedirler. Oyun oynama şekli olarak sadece bunu gören çocuklar okulda akranlarıyla ilişkilerinde de benzer oyunlara ya da oyun içindeki problem durumlarına benzer yolla çözüm getirmek isteyebilmektedirler.



Şekil 113. Ekmek için sac külleyen çocuklar



Şekil 114. Kuzenini okula hazırlayan büyük kuzen



Şekil 115. Oğullarına oyuncak kıl çadır yapan anne



Şekil 116. Çadırda erkek kardeşler





Şekil 117. Büyük halasıyla kazaktan bebek yapan türkmen kızı

Çocukların günlük işbölümünde yer almaları ve akranlarla oynama istekleri onların işleri oyuna çevirmelerine neden olmaktadır. Araştırma sürecinde çocuklara verilen birçok rol ve sorumluluğu çocukların oyuna çevirerek gerçekleştirdikleri görülmüştür. Oba üyeleri ile yapılan görüşmelerde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Konuyla ilgili Ç-1'in ilkokula devam eden amcası şu ifadeleri kullanmıştır: "*Ç-1, bazı benle davara gelince birimiz önden gider öbürümüzden geriden ama kimse birbirini görmeden çalıların ardına sinerekten kim diğerinin önüne çıkarsa oyunu gazanır. Geçen hafta davar doğuruktu ya akşam oğlak toplamaya gittiydik ayın şavkında o zaman daha garanlıktı daha güzel oynadık*". Obadaki bir öğle yemeğinden sonra araştırmacının Ç-2'nin iki ablası ve abisiyle yaptığı sohbette günlük işlere katılımları esnasında sıkıldıkları zamanlarda işlerini oyuna çevirdikleri görülmüştür. Çocukların sorumluluklarını gerçekleştirirken işleri oyunlaştırmaları öğle yemeği zamanında keçileri geri çevirme ve gütme işiyle ilgili sorumluklar hakkında kendi aralarında sohbetlerine de yansımıştır:

Ç-2'nin ablası: *Ben hafta sonu yoktum. Ebemgille gezmeye gittiydim.*

Ç-2'nin abisi: *Ben de geçen Pazar geçiyi çevirmeye gitmedim mi oynu (sanki). Bende değel sıra. Ç-2'nin sırası. Ama bu hafta bu hafta davar gütme sırası sende mi?*

Ç-2'nin diğer ablası: *O zaman bu hafta hepimiz geçi çevirmeye gideriz ama keçi çevirmeye gitmeyen de geçi gütmeye gider. Geçi gütmeye aslında iki gişi gitsek orda hem oyun oynanır canımız sıkılmaz*



Şekil 118. Ağılda sataşmalı oyun

Okul bağlamında akran ilişkileri ve bu ilişkileri etkileyen faktörler

Konargöçer Yörük Türkmen çocukların okul bağlamında akranlarıyla ilişkileri, akranların ailelerinin konargöçer Yörük Türkmenlere yönelik yaklaşımları, konargöçer Yörük Türkmen çocukların dış görünüşleri, konargöçer Yörük Türkmen çocukların öğretmenleriyle olan ilişkileri gibi faktörlere bağlı olarak farklılıklar göstermiştir.

Sınıf Arkadaşlarının Ailelerinin Konargöçer Yörük Türkmenlere Yönelik Yaklaşımı ve Akran ilişkileri

Konargöçer Yörük Türkmen çocukların akranlarıyla olan ilişkilerinin, akranların ailelerinin bu kültürel topluluğa yönelik yaklaşımlarından ve evde konargöçer Yörük Türkmenlerle ilgili yapılan konuşmalarından etkilendiği görülmektedir. Çocukların sınıf ortamında konargöçer Yörük Türkmen çocuklarıyla ilgili kullandıkları ifadeler, ailelerinin ev sohbetlerinde kültürel topluluğa ilişkin olumlu ya da olumsuz konuşmalarının sınıf içerisindeki akran ilişkilerine de yansıdığını göstermektedir:

Bu durum, Ç-1'in sınıf arkadaşlarından K.(Erkek, 6 yaş)'nın araştırmacıyla sohbetine şu şekilde yansımıştır:

Araştırmacı: *Ç-1'i tanıyor musun?*

Çocuk: *Biliyom ama o gonuşmuyor.*

Araştırmacı: *Sen onunla konuştun mu hiç?*

Çocuk: *Gonuşmadım ama onların davarları hep bizim zeytinleri yiyor ebemgilin(büyükanne) orda. Ebemgilde gızıyor. Ben gızmam ama keşkem yemeseydi.*

Araştırmacı: *Zeytini yediği için mi kızıyor eben?*

Çocuk: *Heye [evet]..Çünkü bazen aşı oluyor zeytin. Onlar da yedirmese eyi.*

"*Konargöçer Yörük Türkmen ailelerin temel geçim kaynağı olan keçilerin, zaman zaman yerleşik yaşam alanlarındaki tarım alanlarına girmeleri yerleşik yaşayan aileler tarafından zararın ücret yoluyla karşılanması ya da tarlanın etrafına çit almaları karşılığında ödettirilmektedir"* (Araştırmacı Günlüğü,18.05.2018).



Şekil 119. Sınıfta Kavram Çalışması Zamanı



Şekil 120. Sınıfta kavram çalışması zamanı



Şekil 121. Okulda lavabo sırası

Konargöçer Yörük Türkmen ailelerle, yerleşik aileler arasındaki sorunların çocukların akran ilişkilerine yansıması ile ilgili olarak Ç-2'nin ablası yaşadığı bir deneyimi şu şekilde ifade etmektedir*; "Bizim davarlar, çöplüğün orada gambur (kambur) emminin bahçasına girikti. Seyittik (koştuk) görmediydik biliyon mu? Girivermişler.. yemeden çevirdik davarı ama gambır emmi hem bize gızdı hem de ağşam(akşam) obaya geldi dedeme davarın girdiği yere çit al dedi. Güzel demedi ama gene de dedem de onlara Almanyalı'dan(İnşaat malzemesi satan kişi) çit aldı davarın girdiği yere çaksın diye ama çakmadılar. Keşke gızmasa o bi keremde (bir kez de)badem çağlası yedik diye bizi govaladı. Eyi biri değil güzelcene deseydi goparmazdık. Onun torunu benim arkadaşımdı ama ondan sonra benim yüzüme bakmadı. Okulun orda gördüydü gonuşacak sandım huh dedi seyitti getti"*. Konargöçer

Yörük Türkmen ailelerle etkileşim içine giren ailelerin çocuklarının konargöçer Yörük Türkmen çocuklarla akran ilişkisi kurdukları, oyunlarda birlikte yer aldıkları görülmüştür. Ç-3 bu durumu *"Bir kaçı beni kızdırıyor bi kaçı bana bağırıyor. Oyunlarına katmıyorlar beni yakar top oynayacağımızda da burcu beni yanında getirikti, beni oyuna almadılardı. Ama hatce var o bizle oynar, o bizim çadıra da geldiydi babasıyla. Orda da oynadık, böğürtlen, murt topladıydık hani sen (araştırmacı) geldiydin ya yıkantının(eski yıkalmış köy evi) orda"* şeklinde ifade etmiştir. Okul bağlamında yapılan gözlemlerde, konargöçer Yörük Türkmen çocuklarla etkileşime geçen akran sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Ayrıca, konargöçer Yörük Türkmen çocuklarla akran ilişkisi kuran çocuklar diğer yerleşik yaşayan akranları tarafından dışlandıkları gözlemlenmiştir. Konargöçer Yörük Türkmen çocuklarla akran ilişkisi kuran çocuklardan biri, Ç-3 ile olan ilişkisi nedeniyle akranlarının ona yönelik tutumunu şöyle belirtmektedir: "*O benim arkadaşım ama onunla oynadım mı öbürleri beni oyuna almıyo. Ben de onunla oynuyom ablasıgille de oynuyom*".

Konargöçer Yörük Türkmen çocukların oba içinde akran sayısının homojen bir yapıda olması, okul ortamındaysa heterojen akran grubu ile karşılaşmaları akran ilişkilerinde etkili olduğu gözlemlenmiştir. Çocukların oba bağlamında akranları ve kardeşleriyle sataşmalı ve zaman zaman sert hareketlerle oyun oynama biçimlerini sınıfta da devam ettirmeleri, konargöçer Yörük Türkmen çocukların okuldaki akranlarıyla ilişki kurmalarında ve sosyalleşme denemelerinde başarısız olmalarına neden olmuştur. Bu durumda, obada tek çocuk olmanın veya akran ilişkisini daha önce deneyimlememiş olmanın, oba bağlamında sadece aynı bağlamdan akranlarla veya yetişkinlerle sert oyunlar oynanmasının ve bu oyun oynama biçiminin okuldaki oyunlara taşınmasının, bu çocukların akranlarla iletişim kurmalarında sorunlar oluşturduğu gözlemlenmiştir. Akranlarla etkileşimlerinde yaşanan problemler Ç-3 ve Ç-4 'ün öğretmenlerinin uyguladığı sosyometri sonuçlarında da görülmüştür: *"Ç-3 ve Ç-4'ün öğretmenleri tarafından uygulanan sosyometri sonuçları, Ç-4'ün sınıfta birlikte oyun oynamak istenmeyen çocuk olarak algılandığını, benzer sonuçların Ç-3'ün değerlendirmesinde de ortaya çıktığını göstermektedir"* (14.05.2018 tarihli Araştırmacı Günlüğü). Ç-1, Ç-2, Ç-3 ve Ç-4'ün sınıflarında akran ilişkilerini etkileyen bir diğer faktörü de konargöçer Yörük Türkmen çocukların kıyafetleri ve saç kesim şekilleri oluşturmuştur. Gelişimsel refah bulguları başlığı altında daha öncede bahsedildiği gibi konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında giysiler kire kör(kir ve lekeyi göstermeyen) diye ifade ettikleri, kolay temizlenebilen kumaşlardan yapılmıştır ve göçte yük olmaması için oldukça sınırlı sayıda giysileri bulunmaktadır. Bu durum, toplulukta hem

yetişkinler hem de çocuklar için geçerlidir. Çocukların sınırlı sayıda giysilerinin olması, bu nedenle de okulda sürekli benzer giysileri giymeleri ve bu giysilerin günümüz moda anlayışından uzak olması, akran etkileşimlerinde önemli rol oynamıştır. Benzer şekilde obada çocukların saçları genellikle aileleri tarafından kesildiğinden, çocukların saçları sürekli dağınık halde durmaktadır. Kız çocukların kâküllerinin eğri kesilebilmesinin ve erkek çocuklarının saçlarının keçilerin kıllarının kırkıldığı makasla yapılmasının, onların okul ortamındaki akranları tarafından kabulünde sorunlara yol açtığı gözlemlenmiştir. "*Ç-1, okulun ilk günlerinde tek başına oyun oynamıştır ve bu uzun bir süre devam etmiştir. Ç-1' bir süre sonra kız çocuklardan ziyade sadece iki erkek çocukla oyun arkadaşlığı yaptı, bu oyunlarda genellikle fiziksel becerilere dayalı oyuncakları tercih etti. Sınıfta yer alan kız grupları arasında oyunlarda araştırma boyunca neredeyse yer almadı. Bu durumda sınıfta popüler olan kızların kıyafet ve saç şekline bağlı olarak dışlandığı gözlemlenmiştir. Bu gruplarda kızlar okula pembe renklerde, günümüz popüler kültürünün etkisinde giysilerle gelmekteydi. Ç-1'in kıyafeti ve saçlarına bağlı olarak kız grubu onunla etkileşime girmemiştir*"(Araştırmacı Günlüğü, 11/12/2017). "*Etkinlikler sırasında özellikle bu kız grubu birlikte otururken, Ç-3, sürekli olarak aynı iki erkek çocukla ya da ayrı olarak oturmuştur. Sınıfta sürekli birlikte hareket eden kız grubu Ç-3 ile etkinlik masasında yan yana gelememek için zaman zaman sandalyelerini bir an önce uzak noktaya alma çabası içinde olmuşlardır. Bu noktada öğretmenin herhangi bir müdahalesi olmamıştır*"(Araştırmacı Günlüğü, 27/01/2018).

Akranlarının Konargöçer Yörük Türkmen Çocuklara Yönelik Tanımlamaları

Konargöçer Yörük Türkmen çocukların akran ilişkileri ile ilgili olarak, onların akranlarıyla yapılan görüşmelerde ve sınıf gözlemlerinde, akranların konargöçer Yörük Türkmen çocuklara yönelik farklı tanımlamalar yaptıkları görülmektedir. Akranların konargöçer Yörük Türkmen çocuklar hakkında yaptıkları tanımlamalarda, konargöçer Yörük Türkmen çocukların öğretmenleriyle olan ilişkileri ve akranların konargöçer Yörük Türkmen çocuklarla daha önce etkileşime girmiş olup olmamaları etkili olmuştur. Sınıfta öğretmenin konargöçer Yörük Türkmen öğrencilerine olumlu bir yaklaşım sergilemesinin, akranların konargöçer Yörük Türkmen arkadaşlarını olumlu bir şekilde tanımlamalarına yol açtığı görülmüştür. Öte yandan, konargöçer Yörük Türkmen ailelerle ve çocuklarıyla daha önce etkileşime girmemiş akranların konargöçer Yörük Türkmen çocuklara yönelik fikir yürütmedikleri ya da olumsuz fikirlere sahip oldukları görülmektedir. Akranlar konargöçer Yörük Türkmen çocuklarla ilişkilerinde, sınıf içinde öğretmenlerin konargöçer Yörük Türkmen çocuklara yönelik yaklaşımı ve bu çocukların başarı durumları etkili olmuştur. *"Ç-2 sınıfta yapılan etkinliklerde ve özellikle*

matematik etkinliklerinde başarılı olmuştur. Öğretmeni bu durumu sık sık sınıfla paylaşmıştır. Öğretmenin bu yaklaşımı akranların Ç-2 ile olan ilişkilerini etkilemiş ve sınıfa kabul edilmesini kolaylaştırmıştır'' (Araştırmacı Günlüğü, 14/20/2018). Ç-4'ün sınıfındaki akranlardan bir tanesi bir okuma-yazmaya hazırlık çalışması sırasında araştırmacıya dönerek, Ç-4'ün sınıfta başarı durumuyla ilgili düşüncesini *''O etkinlik yapamaz o geç geldi bilmiyor''* şeklinde ifade etmiştir. Akranlarının tanımlarında konargöçer Yörük Türkmen çocukların iletişim kurma biçimlerinin ve oyun oynama tarzlarının da etkili olduğu görülmektedir. Obalarda sadece kardeşler ve kuzenleriyle oynayan konargöçer Yörük Türkmen çocuklar kendi bağlamlarının etkisiyle, sert ve hareketlilik düzeyi yüksek oyunlar oynamakta ve sözel ifadeler yerine davranışlarıyla oyunları yönlendirmektedirler. Bu durumu sınıf ortamında da kullandıklarında akranlarıyla problemler yaşamaktadırlar. "*Ç-4, serbest zaman etkinlikleri sürecinde tek başına bloklarla geniş bir alana yayılarak oynamaktaydı. Bu sırada bloklardan birini alan arkadaşına sert bir şekilde itmiş. Ve kızmıştır. Bu şekilde davranış oba bağlamında sık sık karşılaşılan bir durumdur ve böyle bir durumda diğer çocuklar bunu sıradan bir davranış olarak görmektedir. Ancak benzer davranış okul bağlamında akran ilişkisinde kabul görmemiş ve akran tarafından dışlanmaya neden olmuştur. Bu süreçten sonra Ç-4 yalnız kalmıştır. Bu süreçte öğretmenin herhangi bir müdahalesi olmamıştır*"(Araştırmacı Günlüğü, 14/20/2018).



Şekil 122. Okul servis aracından görüntü



Şekil 123. Sınıfta kâğıt kesme çalışması



Şekil 124. Okul bahçesinde farklı obalardan çocuklar





Şekil 125. Sınıfta oyun zamanı

4.5. Eğitim Politikaları ve Uygulamaları –"Bakanlıkta Bizi Görecek Mi?"

Konargöçer Yörük Türkmen çocukların eğitimsel refahını etkileyen en önemli faktörlerden birinin ülke eğitim politikalarında yer alan uygulamalardan kaynaklı olduğu görülmektedir. Bu tema başlığı, kültürel topluluğun göç takvimi ve eğitim-öğretim takviminin uyuşmazlığı, eğitim programları (okul müfredatı ve kültürel müfredat), öğretmen yetiştirme, konargöçer Yörük Türkmen çocukların eğitim politikalarında sosyal görünürlükleri kategorileri üzerinden incelenmiştir.



Şekil 126. Konargöçer çocukların eğitimsel refahında eğitim politikaları

Konargöçer Çocukların Eğitimsel Refahı ve Eğitim Politikaları

Konargöçer Yörük Türkmen topluluklar, hayvanlarının mera değişimi için yaz aylarını yaylalarda, kış aylarındaysa denize yakın ılıman bölgelerde geçirmektedirler. Bu nedenle de mevsimsel olarak göç etmektedirler. Göç takvimleri, mevsimlerin durumuna göre değişiklik gösterebilmektedir. Genel olarak göç takvimleri kışlak obalara eylül ayı sonları ekim ayı başları arasında olmaktayken, yazlık obalara göç ise havanın ısınma durumuna ve meraların zenginliğine bağlı olarak Nisan ayı ortalarında gerçekleşmektedir. Göç takvimi dikkate alındığında konargöçer Yörük Türkmen çocuklar okulların açılmasından yaklaşık bir ay sonra eğitime katılabilmektedirler. Benzer şekilde okullar kapanmadan bir buçuk ay önce eğitime ara vermek durumunda

kalmaktadırlar. Yazlık obaların kurulduğu yaylalarda eğitime devam etme imkânları bulunmadığı gibi yaklaşık iki buçuk ay süren göç süreci boyunca yerleşik olarak yaşamamaktadırlar. Ara konaklama verdikleri bölgeler ise hem yerleşik yaşama hem de eğitim kurumlarına oldukça uzaktır. Çocuklar göç sürecinde ve yayla obalarında formal eğitimden yararlanamamaktadır. Bu göç takvimi ile Milli Eğitim Bakanlığının eğitim-öğretim takvimi arasında yer alan farklılık, çocukların eğitimsel refahlarında bir engel oluşturmaktadır.

Göç süreci sebebiyle çocuklar okuldan ayrılarak eğitimlerine ara vermek zorunda kalmaktadırlar. Bu ara çocukların hem formal eğitimdeki akademik başarılarında hem de okulla olan sosyal bağlarında sorunlara yol açmaktadır. Özellikle okul öncesi dönem ve 1. sınıftaki çocukların eğitime geç başlamış olmaları, okula uyum sürecini akran ve öğretmenleriyle birlikte geçirememelerine neden olmaktadır. Çocukların okul öncesi eğitim sonrasındaki eğitimleriyle ilgili olarak Ç-4'ün okulunda 1. sınıf öğretmeni olan Y. "*1. Sınıfa devam eden çocukların okuma- yazma eğitimleri, göç nedeniyle eğitime bir buçuk ay gibi geç katılmalarına neden oluyor. Benim öğrencimin öyle oldu. Bundan dolayı sınıftaki diğer akranlarına göre daha geriden başlamaktadırlar. Bunun sonucunda, çocuklar okuma-yazma öğrenemeden bahar aylarında yeniden göç sürecine katılmak durumundalardır. Bu sadece benim öğrencim için değil ki, okul öncesi ve ortaokul çocuklarında yaşanan sıkıntılar*" diyerek mevcut durumu açıklamaktadır.

Konargöçer Yörük Türkmen çocukların okul öncesi eğitimin devamındaki eğitim süreçlerinde de çeşitli bariyerlerin var olduğu görülmüştür. Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında, ilkokul ve ortaokul çağında olmalarına rağmen okuma yazma bilmeyen öğrenciler bulunmaktadır. Bu çocuklarında okul öncesi çocuklar gibi göç sebebiyle her yıl eğitime geç başlayıp erken ayrılmak zorunda kaldıkları görülmüştür. Bu konuda sınıf geçme yönetmeliğinde öğrencinin sınıf geçmesinin veli kararına bırakılması ile ilgili değişikler etkili olmuştur. Aileler, toplulukta eğitimde başarısız olunacağına yönelik deneyimlerinden, kendilerinin eğitim durumu ve iş gücü ihtiyaçlarına bağlı olarak çocukların sınıfta kalmadan kısa zamanda zorunlu eğitimi bitimelerini istemektedirler. Bu durum çocukların okuma yazma bilmeden üst sınıflara geçmelerinde etkili olmuştur. Bu süreçte öğretmenlerin de sorunu tespit etmelerine rağmen okuma yazma öğretimi için herhangi bir çaba içine girmedikleri görülmüştür. Sadece Ç-1, Ç-2 ve Ç-3'ün okul müdür yardımcısı zaman zaman Halk Eğitim Merkezi Müdürlüğüne bağlı olarak okuma yazma kursları açmaktadır. Ancak bu kurslar da konargöçer Yörük Türkmen topluluklarının yaşam biçimi ve göç takvimleriyle

uyuşmamaktadır. Konargöçer çocukların okuma yazm sorununu ilkokul ve ortaokul öğretmenleri hem okul öncesi eğitim hem de temel eğitimden devam ederek gelen bir sorun olarak görmektedirler. Branş derslerine giren öğretmenler çocukların önceki eğitim aşamalarında yeteri kadar eğitime katılamadıklarını ve okuma yazma öğrenemedikleri için başarısız olduklarını belirtmişlerdir. Okuma yazma bilmemelerinin üst sınıflarda başarılarını da etkilediğini ifade etmişlerdir.

Ç-1, Ç-2 ve Ç-3'ün okuluyla aynı bahçe bulunan ortaokulun Türkçe öğretmeni konuyla ilgili olarak, "*Bende birkaç çocuk var dersine girdiğim, çok iyi çocuklar saygılılarda. Ama başarıda sıkıntıları oluyor okuma yazma bilmeyenlerde özellikle. Ben çoğuna kitaplar veriyorum giderken ama okutacak ebeveynleri de okuma yazma bilmiyor ya da kontrolünü nasıl yapacağını bilmiyor, bu süregelmiş geçmişten böyle ama çözülemez mi? İstenirse evet ama görmüyor kimse görmüyor ya da önemsemiyor"*şeklinde ifadeler de bulunmuştur.

Ç-4'ün okulunda görev yapan İngilizce öğretmeni ise bir öğle yemeğinde araştırmacıyla sohbet ederken konargöçer çocukların eğitim sorunları ile ilgili olarak düşüncelerini şu şekide ifade etmiştir. "*Bu çocuklar fazla konuşmadıkları gibi daha yerleşik yaşamda kullanılan dile ve kavramlara sahip değiller. Utangaçlarda, konuşmazlar çok. Ben bu çocuğa dersimde yabancı bambaşka bir dili öğretmeye çalışıyorum çok zor onlar için. Çoğu okul öncesi eğitim bile almıyor oraya devam etse konuşma becerisi çözülür sonra da diğerleri* " .

Araştırma sürecinde, çocukların kendi öğretmenlerinin yanı sıra üst sınıflarda okuyan kardeşlerinin öğretmenlerinin çocukların geleceklerine ilişkin umutlarının da sınırlı olduğu görülmüştür. Öte yandan, ortaokul öğretmenlerinin hedef ve beklentiler konusunda sınırlı ve umutsuz bir yaklaşımda olmalarına rağmen, çocukların koşullarının düzenlenmesi durumunda başarılı olabileceklerine yönelik bir inanca sahip oldukları da görülmektedir. Bu inançlarına bağlı olarak sorunun çözümüne ilişkin önerilerde sunmuşlardır.

Ç-4'ün ablasının ilkokul öğretmeni konargöçer çocukların sonraki yıllarda eğitimde yaşadıkları sorunlara ilişkin olarak şunları ifade etmiştir " *Şahsen ben eğitime ara vermeseler çok başarılı olacak çocuklar görüyorum, üç yıldır buradayım bu yıl birinci sınıfı okutuyorum bende Yörük çocuk ilk okuma öğrenenlerden, ama gel gör ki göçe gidecek aile eğitimsiz iş çok ..unutur yani seneye gelince bıraktığımız yerde bile kalsa razıyım ama olmuyor.*"

Çocukların eğitimsel refahlarının önünde yer alan diğer bir sorunsa, okul öncesi eğitim ve ilkokul çağındaki çocuklara sunulan eğitim materyalleri oluşturmaktadır. Kitaplarda kullanılan resimler, kitap içinde yer alan yönergeler çocukların içinde yaşadıkları kültürel bağlam ile ilişkili değildir. Okul öncesi eğitim döneminde ve birinci

sınıfta eğitime devam eden çocukların ders kitapları incelendiğinde, çocukların yaşadıkları bağlamla hiçbir şekilde bağlantı kuramadıkları ve yaşadıkları çevrede rastlamadıkları görsellerinin kullanıldığı görülmektedir.



Şekil 127. Sınıfta kitap inceleyen Yörük Türkmen çocuk

Örneğin, bir gün Ç-3'ün öğretmeni çocuklara fotoğraflarda yer alan nesnelerin isimlerini telaffuz etmeleri istenen birer çalışma sayfası dağıtmıştır. Ç-3 görselde yer alan palyaçoyu bilmediği için sürekli olarak "*adam*" şeklinde telaffuz etmiştir. Benzer şekilde, Ç-2 öğretmeni tarafından verilen çalışma sayfasında yer alan "*sincap*" görselini "*tirik*" olarak ifade etmiştir. Konargöçer yaşamda "*sincap*" yerine "*tirik*" denilmektedir. Ç-2, sincap demek yerine kültüründe yer alan ismiyle hayvanın adını söylediği için

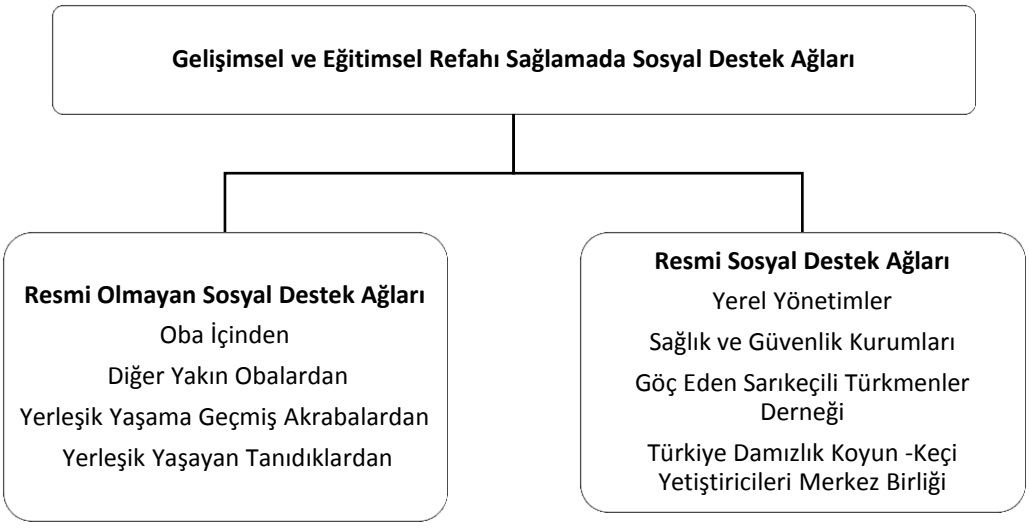
öğretmeni yanlış cevap verdiğini düşünmüş ve diğer çocuklarda "*sincap o sincap*" diyerek düzeltmelerde bulunmuşlardır. Benzer şekilde etkinlik kitaplarında yer alan "pizza, penguen" gibi resimler de çocukların içinde yaşadıkları bağlam düşünüldüğünde kültüre oldukça uzak resimlerdir. Bu noktada öğretmenlerin bilinmeyen görsellere yönelik açıklamalar yapmadıkları gözlenmiştir.

4.6. Konargöçer Yörük Türkmen Ailelerin, Çocukların Gelişimsel ve Eğitimsel Refahlarına Yönelik Kullandıkları Sosyal Destek Ağları

Konargöçer Yörük Türkmenlerin obalarında, iş yükünün arttığı zamanlarda (hayvan aşılama, kırkma, çadır kilimi dokuma), oba üyelerinin doğum ya da ciddi sağlık sorunları olduğunda (hastalık ve hastane de kalma süreci vb.), düğün, çeyiz hazırlama, gibi ritüllerde, çocukların formal eğitiminde, hayvanların bakımında, yol ve iskân sorunlarında sosyal destek ağlarını kullandıkları görülmektedir.

Tablo 2

Konargöçer Yörük Türkmenlerin Çocukların Gelişimsel ve Eğitimsel Refahını Sağlamada Kullandıkları Sosyal Destek Ağları



Konargöçer Yörük Türkmen obalarında kullanılan sosyal destek ağlarını resmi ve resmi olmayan sosyal destek ağları şeklinde sınıflandırmak mümkündür. Hangi sosyal destek ağının kullanılacağını ihtiyacın konusu ve derecesi belirlemektedir. Ayrıca, karşılaşılan problem ya da ihtiyaç durumuna göre sosyal ağ içinde bir hiyerarşi izlenmektedir.

Obalarda resmi olmayan sosyal destek, bir problem ya da ihtiyaç karşısında desteğin öncelikli olarak oba içinden alınmakta, eğer problem çözülemediyse, obaya yakın diğer obalardan alınmaktadır. Problemle ilgili destek bu obalardan da sağlanamadığı ya da yetersiz kaldığı durumlarda yerleşik yaşama geçmiş akrabalar ya da yerleşik yaşayan tanıdıklardan destek alınmaktadır. Her Obada, özellikle hayvan ve çocukların bakımı, yemek hazırlama, sağlık problemleri, oba içinde küçük miktarda finansal krizler gibi durumlarda oba üyeleri birbirlerine sosyal destek sağlamaktadırlar. Çocukların oba içinde hem gelişimi hem de eğitimi için bilgi ve deneyime ihtiyaç duyulduğunda obada bulunan büyük ebeveynlere başvurulmaktadır. Bunun yanı sıra, çocukların gelişimi ve obada eğitimlerinde sadece kendi ebeveynleri değil, aynı oba içinde büyük ebeveynleri, amca, yenge, hala ya da diğer akrabalar da rol ve sorumluluk almaktadırlar. Obada üyelerin problem yaşaması ve desteğe ihtiyaç olması durumunda sosyal destek talep etmesine gerek kalmadan diğer üyeler bunu sağlamaktadır. Bu durum obalarda yer alan kollektif çalışma ve yaşamaktan kaynaklanmaktadır. Büyük ebeveynler tarafından çocukların bakımıyla ilgili verilen destek davara gidildiğinde kalan çocuğa bakma, günlük işlerde destek olma, çocuklarla ilgili ihtiyaçların ekonomik olarak karşılanması şeklindedir. Obalar problem olan bir durumu çözme veya herhangi bir ihtiyacı karşılamada yetersiz kaldıklarında yakınlarındaki diğer obalardan sosyal destek alabilmektedirler. Diğer obalardan alınan destekler, hayvan kırkma, aşılama, kurbanlık satış işlemleri gibi fiziksel güce dayalı olabildiği gibi, düğün, davar kırkımı, mevlit vb. ritüeller ve cenaze, ağır hastalık olması gibi durumlarda sosyal destek şeklinde de görülmektedir. Konargöçer Yörük Türkmen çocuklarında okul ortamında öncelikli olarak kendileri gibi konargöçer Yörük Türkmen çocuklardan sosyal destek talep ettikleri görülmüştür. Ç-2'nin ablası okulda sosyal destek ağı olarak kendileri gibi konargöçer çocukların birbirine destek sağladıklarını şu şekilde ifade etmiştir. "*Bizim bazen okulda uşaklar bizim uşakları gızdırır, depik falan vurur işte. Öyle olunca hani kerimgil, ıramazangil (başka obada konargöçer çocukları kastederek) var ya öyle onlarda bizle bir olur garşısına dikiliriz"*.

Konargöçer Yörük Türkmen obalarında kullanılan diğer bir sosyal destek ağını yerleşik yaşama geçmiş konargöçer akrabalar ve yerleşik yaşayan tanıdıklar oluşturmaktadır. Bu sosyal destek ağından alınan destek özellikle ağır derece sağlık sorunlarının olması ve çocukların eğitime devam etmesi gibi durumlarda kullanılmaktadır. Ağır derece de hasta olan bir oba üyesi olduğunda, tedavi sürecinin başlatılması, yürütülmesi ve gereken durumlarda hastaya refakat edilmesi için yerleşik yaşama geçmiş akrabalar ve tanıdıklardan rehberlik alınmaktadır. Bu süreçte destek

sağlayan bu ailelerin evlerinde misafir olarak kalabilmektedirler. Ç-1'in babası obalarında yaşanan bir durumu, "*Geçen sene kardeşimin oğlu hayvan pazarında oynarken düşmüş çocuk, yarası eyileşmedi anam baktı ama olmadı. Garaman'a götürdük hastaneye kardeşimle doktor galsın hastande dedi. Biz yol yurt bilmeyiz nerde galacan. Artık çocuğun anasını aldık geldik garaman'a çocuğun başında durur deyi. Ama o da okuma yazması yok bi yer bilmez sağolsun anamın emmisigil Ermenek'e yerleşikti onlar geldi başında duruverdiler''*şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde, bazı obalarda çocukların eğitimsel refahının sağlanması, eğitimlerinin kesintiye uğraması için çok sık olmasa da yerleşik yaşayan ailelerden sosyal destek alınmaktadır. Bu destek çocukların bu ailelere emanet edilerek göçe devam edilmesi ve oba göçten dönünceye kadar çocukların bu ailelerle yaşaması şeklindedir. Ç-4'ün annesi çocukların eğitimi ile ilgili sosyal destek alınma durumunu şöyle belirtmiştir: "*Biz hiç bırakmadık hani güccükler deyi. Emme halamın torunu ortokula geçtiydi çocukta maşallah becerirdi okul işini. Onu bizim gızlardan biri yerleşikle evliydi onlarda bıraktılar orda ortaokulu bitirdi. Bana sorarsan ben bırakmam hem uşağa zor hem de kaldığı evi rahatsız eder deyi düşünürüm. Ama çaresiz olunca mecbur"* .



Şekil 128. Oba'da büyükanne, anne ve torun



Şekil 129. Oba'da büyükanne ve torunlar



Şekil 130. Kıl Çadır Dikiminde Farklı Obalardan Yörük Türkmenler-I



Şekil 131. Kıl çadır dikiminde farklı obalardan Yörük Türkmenler -II

Konargöçer Yörük Türkmen obalarında hem obanın hem de çocukların refahını sağlamada kullanılan resmi sosyal destek ağlarını yerel yönetimler, sağlık ve eğitim kurumları, dernek ve birlik üyelikleri oluşturmaktadır. Bu destek ağları incelendiğinde konargöçer Yörük Türkmenlerin oba yollarının düzenlenmesinde belediyelerden destek aldıkları görülmektedir. Yine Mersin Büyükşehir Belediyesi tarafından bölgede yaşayan obalara ayni yardımlar yapılmaktadır. Bu ayni yardım, obaların ışık kaynağı kullanmalarına olanak tanıyacak güçte üretim yapan elektrik güneş panelleridir. Obaların yerleşmiş olduğu Gülnar ve Silifke İlçe kaymakamlıkları da obalara devlet desteği sağlamaktadırlar. Bu destek özellikle obalarda yaşayan ailelerin emeklilik primlerini yatırmalarına teşvik etmek amaçlı verilen nakdî yardımdır. Sosyal ve ekonomik olarak obalara bağlı oldukları dernek ve birliklerden de sosyal destekler de sağlanmaktadır. Türkiye damızlık koyun ve keçi yetiştiricileri birliği tarafından obada her hayvana küpe başına 2017-2018 yıllarında 20 TL nakdî yardım yapılmıştır. Yine Tarım Bakanlığı tarafından hayvanlara aşı yardımı gibi destek verilmekte olsa bile

yapılan gözlemlerde bu yardımın hayvan sayısına ve hayvan bakımıyla ilgili diğer ihtiyaçlar göz önüne alındığında yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Konargöçer Yörük Türkmen Obalarının kullandığı resmi destek ağlarından biri de sağlık kuruluşlarıdır. Oba üyeleri özellikle son zamanlarda sağlık kuruluşlarından daha fazla faydalandıklarını, daha öncesindeyse kendi sağlık sorunlarını kendilerinin çözdüklerini belirtmişlerdir.

Ç-1'in annesi, "*İlk iki çocuğum dağda doğdu. Bu (elinde ki bebeği gösterir) hastanede oldu diğerleri dağda oldu, ilki davar güderken sancım geldi orda doğurdum sonra keykenek (çobanı soğuktan ve yağmurdan koruyan yün giysisi) vardı sardım içine geldim obaya. Evde (çadırda) olsa battaniyeyle ya da koyun tüyü ile belerdik doğunca arkamıza hop ederiz iple sonra işimize döneriz biz de öylece yatılmaz*". Obalarda kadınlar, göç sürecinde sağlık kuruluşlarına çok uzak yerlerde doğum süreci başlarsa, obalarda doğum deneyimli kadınlardan yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Obada böyle biri yoksa yakın obalardan yardım alınmaktadır.



Şekil 132. Kıl Çadırda büyük ebeveyn gözetiminde çocuklar

Ç-3'ün büyük annesi, "*Doğum başladıysa bir ebe bulunur, işte obada bilen bir gadın varsa çağırıyoruz. Bulamazsak gendimiz ebe oluyoruz bilenlerden biri yaptırır. Kendi obalarımızda kimse yoksa aramızda daha önce doğum yaptırık, anlayan bi gadın başka obalardan çağırıyoruz. O gelince gadınlardan biri doğum yapanın ardına geçer ona destek verir sırtına, diğer ebe gadının bacaklarını aralar uşak geliyor mu diye bakar. Sonra doğunca işte temizler beleriz. Hindi eğer göç zor bi yerde değilse doktora gidilir oldu da ama zorda galınca böyle*".

Doğum sonrasında bebeklere ilk bakım uygulamaları diğer kadınlar tarafından yapıldığını ifade etmişlerdir. Bebeklerin doğumdan sonra ilk bakımı ile ilgili olarak Ç-2'nin büyükannesi, "*Daş ocağına ateşe su koruz, ısıtıyoruz. Isıttıktan sonra bebeği yakmayacak şekilde suyu garer eder (ılıklaştırmayı ayarlama) yıkayyoruz. Yıkadıktan sonra bebeği gurulayoz. Tekrar üzerine su süreriz nemlenir üstüne duzlayoz(tuzluyoruz). Duz (Tuz) ince olcak yoğsa çocuğu yırtar duz*". Bebeklere yönelik ilk bakım uygulamalarından sonra anneler lahosalık dönemini yatarak geçirmemektedirler. Araştırma sürecinde gebe olan bir kadın doğumdan sonraki günlük işleri yapmaya devam etmiştir.

Konargöçer Yörük Türkmen Obalarında yetişkinlerin ve çocukların üst solunum yolu enfeskiyonu, basit yaralanmalar ve alerjik durumlarda sağlık kuruluşlarında başvurmadıkları hem yapılan gözlemler ve araştırma sürecinde ebeveynlerle yapılan görüşmeler, hem de aile hekimlerinden ve 112 Acil Yardım İstasyon görevlilerinden alınan bilgilerle desteklenmiştir.

Araştırma sürecinde, çocukların okula başlamasından araştırmanın veri toplama süreci sonuna kadar okula devam çizelgeleri incelenmiş, çocukların sağlık sorunu nedeniyle devamsızlıklarının bulunmadığı görülmüştür. Okula devamsızlıkları mevcut olsa da bu devamsızlıklar obada hayvanların doğum zamanında işlerden kaynaklanmıştır. Obalara ilişkin sağlık sorunları hakkında Ç-1, Ç-2 ve Ç-3'ün aile hekimi, "*Çok ağır bir durum olmadıkça sağlık kurumlarına gelmiyorlar, çok sık hastalandıklarını da görmedim. Buraya gelmeseler de ben belirli periyodlarla izlemek durumunda olduğum için biliyorum. Yaklaşık altı yıldır burada görev yapıyorum, çok nadir hasta olarak başvurdular. Ben bunu hem temiz havaya hem de fiziksel olarak hareketli olmalarına bağlıyorum*".



Şekil 133. Ormanda Çocuklar



Şekil 134. Kuzulukta çocuk



Şekil 135. Çadırda anne ve çocuk



Şekil 136. Obada hayvanlar



Şekil 137. Yeni doğum yapmış keçi ve yavruları

112 Acil Yardım İstasyonundan bir görevliyse Yörük obalarının sağlık kurumlarına başvurma gerekçeleriyle ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmiştir. *" Benim burada sekizinci yılım. Daha önce bu kültürü hiç tanımıyordum. Ben aslen H. İlindenim. 112 istasyonuna acil bakım hemşiresi olarak atandığımda ilk kez bu grupla karşılaştım. Bu kadar süredir görev yaptım ama inanın sadece bir kez Yörük obasına vakaya gittim. Yörüklerle ilgili etkinlik yapılmıştı orada görevliydim etkinliğe gelen birinin alkol problemi olmuştu. Yani o da Yörüklerin sağlık problemiyle ilgili değildi"* şeklinde belirtmiştir. Konargöçer yaşamda çocukların sağlığıyla ilgili geleneksel bakım uygulamalarının yer aldığı, sağlık problemlerini fiziksel bağlamda var olan bitkilerle çözmeye çalıştıkları görülmüştür. Ancak kendilerinin tedavi edemedikleri ciddi sağlık sorunlarında doktora başvurmaktadırlar. Sağlık kurumlarına az başvurmaları ilaç kullanım durumlarını da etkilemiştir. Ç-1'in annesi çocuklarının ateşlenmesi durumunda obada yaptığı uygulamalardan birini şu şekilde anlatmıştır,*" Dağda olun göçte olun, ateşi yükselik uşağın napcan eskiden beri yaparız biz. Şinci[şimdi] peynir suyuna uşağın[çocuğun] atletini bir sırtını [giysisini] ıslatın sonra ıslanık atleti uşağa geri giydirin. Baksan ki ateşi gendinden[kendiliğinden] düşüverir. Yoğsa çocuğu sıtma dutar[titreme sarması]".*



Şekil 138. Keçi ve çocuğun arkadaşlığı

Geleneksel sağlık uygulamaları araştırmacının alan notlarında şu şekilde yer almıştır: *"Araştırma bağlamında Ç-4'ün obasını ziyaretim sırasında çocuklar baharla birlikte çamlarda oluşan ve obada "çam ağısı" olarak adlandırılan bir haşare nedeniyle alerji olmuşlardır. Bu haşare çam ağısı içinden düşen larvalarıyla vücudunda kaşıntılı kabarmaya neden olmuştur. Ç-4'ün annesi çocukların kabaran bölgelerine yönelik limon suyu uygulamıştır"* (24. 03. 2018 tarihli Araştırmacı Günlüğü).

Ç-2'nin büyükannesi, geleneksel sağlık uygulamalarıyla ilgili olarak *"Eğer birimizde bi yara çıksa ya da bir yerimiz kesilirse olur ya işte dağdayız. Bu çam ağaçlarının odunundan çıra keseriz bu çıralar yakılır gapgara suyu akar biz püse deriz ona, goyulur o akan suyu gopgoyu bi merhem olur. Çiban olsun başka yara ossun irinini [iltahap] çıkarırır atar. Gece sür zabaha bişeyciği galmaz. Biz bide höyle [şu şekilde] dudağında uşak uçuk çıkarır ya misal ona da "çıra" ya da hannıp'ı [keçiboynuzu] ısıtırız ocakta yakamayacak şekilde uçuğa yaklaştırılıp, uçuğu korkuturuz"* şeklinde kendilerinin ürettikleri sağlık çözümleri ve tedavi yöntemlerinden bahsetmiştir. Geleneksel sağlık uygulamalarının bakım veren kardeşler tarafından küçük kardeşe uygulandığı da gözlemler sırasında

görülmüştür. Bununla ilgili olarak karnı ağrıyan Ç-3'e ablası ocakta un kavurmuş ve ağrıyan bölgesine ılıttığı unu bezle sarmıştır. Benzer şekilde astım hastası olan Ç-1'in annesi, kendine yönelik yaptığı bir sağlık uygulamasını şu şekilde ifade etmiştir. *"Bende nefes darlığı var bazı bazı daralırım hem gendim hem de uşak bazı üşütünce nefes alamaz ya burnu gapanır. O zaman işte çocuklara sabah erken saatlerde çam ağacının püründen* [*yaprağı*] *taze olanlarından çiğneriz suyu yutulur amma posası geri tükürtülür".*

Çocukları hastalıklardan korumak için kullanılan bir başka uygulama ise inançlarla ilgilidir. Çocukları hastalıklardan korumak, amacıyla nazarlık takma, sey [Şap] sıvama, kurşun dökme gibi uygulamaların yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu uygulamalardan sey sıvama işlemini Ç-3'ün büyükannesi şu şekilde tarif etmiştir: "*Sey* [*Şap*] *sıvamak şöyle kuzum. Sey'i abdest aldırırsın. Sonra Sey'i küle atarız kuzum. Accık da kömür koruk güccük güccük yanına. Sonra onu küle atarız. Sey orda bambaşka bir şey olur. Isınınca ataşta, öyle elli ayaklı gibi bir şey olur sey. Ocakta yandıkça şekil verir. Ondan sonra çocuğa nazar olmuşsa şekli değişmiştir zati. Sonra sey'i suya atarız o suyla çocuğa abdest aldırırız. O seyi çocuğun elisine ayağsına keseriz bıçaklan. Çocuğa abdest aldırırsın ondan sonra komple elinin içine suyu gorsun tüm çadıra, Manar'a o sudan çilersin [serpersin]. Bi de böyle kurşun dökeriz nazar varsa zati aynı ikisi bir*". Yeni doğan çocukların sağlıklı olması amacıyla yapılan inanca bağlı diğer bir sağlık uygulamasıysa Ç-1'in yeni doğum yapan yengesi tarafından şu şekilde aktarılmıştır: *"Hani sizle birlikte topladık ya dağda"çaltı giliği" onu işte golye gibi ipe dizeriz çocuğa dakalır. Çocuk nazardan hastalanmasın deyi yaparız.".* Obalarda yapılan bu geleneksel tedavi yöntemleri konargöçer yaşam toplulukların sağlık kurumlarına başvurmalarının önüne geçebilmektedir. Aile hekimleriyle yapılan görüşmelerde edinilen bilgiler bu durumu desteklemektedir. Araştırma sürecinde aileler, aile hekimleri ve de 112 Acil Yardım istasyonlarından edinilen bilgiler, ailelerin sağlık hizmetlerine erişimlerinde sorun yaşamadıklarını göstermektedir. Oba üyeleri ile yapılan görüşmelerde aile hekimlerinin onları hem göç süreçlerinde hem de obalarda ziyaret ettiği belirtilmektedir. Obaların, aile hekimlerinden belirli dönemlerde obalarda gebe takibi, bebek-çocuk izleme gibi rutin sağlık kontrolleriyle destek aldıkları görülmektedir. Konargöçer Yörük Türkmen obalarının aldıkları diğer bir kurumsal sosyal destek ise, obaların güvenliği ile ilgilidir. Araştırma sürecinde Jandarma Komutanıyla yapılan görüşmede bu durumu, "*Burada ki görevim esnasında obalarda yaşanan bir sorun olmadı kendi sahamızda sadece birkaç kez keçilerin tarım alanına girmesi sebebiyle haklarında şikâyet aldık ve çözümlediler. Aslında bu bakımdan zor durumdalar, sağı solu ziraat alanı olunca çok nadir oluyor*" ifadeleriyle doğrulamaktadır. Her oba bulunduğu sınırlar dâhilinde yer alan jandarma karakolu tarafından asayiş desteği almaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde

kendi güvenlik uygulamalarının dışında kurumsal güvenlik desteğine ihtiyaç oluşturacak bir sorun yaşanmadığını belirtmişlerdir.



Şekil 139. Araştırmanın son günlerinde açık havada yemek pişirme

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmada, okul öncesi çağında konargöçer Yörük Türkmen çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahları ekokültürel teori temelinde araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırma soruları ve araştırmanın ikinci bölümünde açıklanan ekokültürel teorinin temelini oluşturan ekokültürel niş alanları üzerinden tartışılmıştır.

5.1. Konargöçer Yörük Türkmen Ailelere İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu:

Ekokültürel teoriye göre aileler ekokültürel nişlerini, fiziksel ve sosyal çevre koşulları karşısında, günlük rutinlerindeki uygulamalar, stratejiler ve tepkiler aracılığıyla oluştururlar. Her aile kendi niş çerçevesine bağlı olarak yapısal ve anlamsal bağlamını inşa eder (Bernheimer, Galliomore ve Weisner, 1990; Gaskins, 2000; Kağıtçıbaşı, 2010; Spagnola ve Fiese, 2007; Weisner, 1984; Whiting ve Whiting, 1975). Bu sebeple, araştırmanın ilk bulgusu olan konargöçer Yörük Türkmen aile yapısına ilişkin bulgular, ailelerin fiziksel ve sosyal bağlamı temelinde, obalarda günlük yaşam rutinleri, obaların geçim kaynakları, obalarda demografik yapı ve işbölümü, bilgi ve gücün dağılımı kategorileri üzerinden tartışılmıştır.

Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında ailelerin, fiziksel ve sosyal koşullarını belirleyen en temel faktör ailelerin geçim kaynaklarıdır. Tüm obalarda temel geçim kaynağı keçi yetiştiriciliğidir. Keçi, beslenme şekli açısından seçici bir hayvandır. Beslenirken, otların köklere uzak üst taze kısımlarından ve çalıların filizlerinden beslenir (Koyuncu ve Tuncel, 2010). Keçilerin beslenme şeklinin diğer bir özelliğiyse, otlamak için geniş alanlara dağılım göstermeleri ve sürekli hareket halinde olmalarıdır. Konargöçer Yörük Türkmen toplulukları, temel geçim kaynaklarının bu özelliklerine bağlı olarak mevsimlere göre mera değişimi yapmaktadırlar. Mevsimsel olarak mera arayışı, kültürel toplulukta konargöçer bir yaşam biçimini zorunlu kılmış ve bu durum aynı zamanda geçmişten günümüze topluluğun kültürel yapısını ve yaşam biçimini oluşturmuştur. Benzer şekilde ailelerin günlük yaşam rutinleri de yine hayvanlara göre düzenlenmektedir. Olajuwon, Idachaba ve Essang (1975), göçebe yaşam biçimini, insanların çevresel faktörlerdeki değişikliklere bağlı olarak geliştirdiği bir tepki ve strateji olarak tanımlamışlardır. Bu değişiklikleriyse yerleşik tarımla

uğraşanların su arayışı sırasında göçebe yaşamak zorunda kalmaları şeklinde açıklamışlardır. Hayvancılıkla geçinen insanların göçebe yaşam biçiminin ise hayvanların hareketlerine bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Hayvanların ot ve su ihtiyacından kaynaklı hareketliliğine bağlı olarak ailelerin de onlara adapte olarak tüm hane halkının birlikte hareket etme zorunluluğuyla oluştuğunu belirtmişlerdir. Her iki durumda da göçebe yaşamın temelinde doğal koşullara karşı insanların uyum sağlama ihtiyacının yattığını ileri sürmüşlerdir. Miller (1999), Batı Çin'de Tibet platosunda konargöçer dağ hayvancılığı yapan toplulukların hayvancılık uygulamalarını incelediği araştırmasında, bu topluluklarda göçebe yaşam biçiminin, yine Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında olduğu gibi, onların geçim kaynaklarından dolayı oluştuğunu belirtmektedir. Bu durum, ekokültürel teori açısından değerlendirildiğinde, konargöçer toplulukların göçebe yaşam biçimleri, yaşadıkları bağlam, günlük yaşam rutinleri ve günlük zaman döngüsü temel geçim kaynakları çevresinde şekillenmektedir.

Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında aile yapısının tarihten günümüze çok fazla değişim yaşamadığı görülmektedir. Telefon, televizyon vb. kitle iletişim araçları ve yerleşik yaşamla etkileşime bağlı küçük değişikler görünse de aile yapısı ve aile içindeki iş bölümünde belirgin değişikler görülmemektedir. Oysa aile araştırmaları, aile yapısında değişimlerin tarım toplumundan sanayi toplumuna geçiş süreciyle hız kazandığını işaret etmektedir. Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında aile yapısını korumasında, toplulukların göçebe yaşam biçimleri ve oba kurma alanlarını yerleşim alanlarından uzak olması etkili olmaktadır. Yerleşik yaşamla az etkileşim kurmaları kültürel topluluk içinde kollektif bir yapı oluşmasına neden olmuştur. Sanayileşme ve ekonomik kalkınma ile toplumların aile yapısında değişimler ve bu değişimleri destekleyen değerler, çocuk yetiştirmede kollektif bağlardan ziyade bireyselliği vurgulamaktadır. Aksine, günümüzde halen tarıma dayalı üretim faaliyetlerini yürüten aile yapılarında kollektiflik hâkimdir ve topluluk üyeleri ortak amaç çevresinde toplanmıştır (Gerhardt, 2018; Kim, 1994). Konargöçer Yörük Türkmen obalarının yapıları incelendiğinde, her obada birkaç kuşak birlikte yaşamaktadır. Oba üyeleri, ortak geçim kaynağı olan hayvan sürüleriyle ilişkili işlerde rol ve sorumluluklar almaktadır. Bu özellikleriyle değerlendirildiğinde, Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında geniş aile yapısı görülmektedir ve bu yapının oluşmasında obaların geçim kaynakları ve iş bölümü önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Geniş aile, kırsal bağlamda birkaç kuşağın birlikte yaşadığı, tarım temelli geçim kaynaklarına sahip ve işbölümü temelinde şekillenen aile tipi olarak tanımlanmaktadır (Garner ve De la O Campos,

2014; Gerhardt, 2018). Farklı ülkelerde göçebe topluluklarla yapılan araştırmalarda da bu ailelerinde geçim kaynaklarının hayvancılık olduğu ve geniş aile şeklinde yaşadıkları görülmüştür (Alì ve Ailincai, 2016; Rabe ve Naidoo, 2015; Sharma, 2013).

Ansari-Renani, Rischkowsky, Mueller, Momen ve Moradi (2013), İran'ın Kerman şehri, Batı Baft bölgesinde konargöçer Reina topluluklarında yapmış olduğu araştırmada, Reina türü keçi yetiştiriciliği yapan kabilelerdeki aileleri incelemiştir. Bu ailelerin geçim kaynaklarına bağlı olarak mevsimsel konargöçer yaşam sürdüklerini ve ailelerin iş gücü ihtiyacına bağlı olarak geniş aile özelliği gösterdiklerini belirtmişlerdir. Murdock (1957), Dünya Etnografik Örneği adlı çalışmasında, 549 kültür üzerinde aile sistemi ile ilgili analizler yapmış ve bu analizler sonucunda ailelerin geçim kaynakları ile aile tipinin belirlenmesi arasında sıkı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Konargöçer Yörük Türkmen ailelerin geçim kaynakları olan hayvan yetiştiriciliği beraberinde ailelerin iş yükünü de arttırmaktadır. Buna bağlı olarak konargöçer Yörük Türkmen topluluklarda işbölümü ve dayanışma hâkimdir. Nimkoff ve Middleton (1960), tarım ve hayvancılıkla geçinen topluluklarda geniş aile yapısında, iş bölümü ve dayanışma biçimlerinin yakından ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Dayanışma, insan topluluklarında, topluluğun hedeflerine ulaşmaya dönük olarak gerçekleştirilen sosyal uyum, iş birliği ve ortak hareket şeklinde tanımlanmaktadır (Buunk, 2010; Crow, 2002; Theodorson ve Theodorson, 1979). Konargöçer Yörük Türkmen obaları işbölümü açısından değerlendirildiğinde mekanik bir dayanışma içinde oldukları görülmektedir. Tüm obalarda üyeler ortak amaçlar çevresinde toplanmış ve ortak ekonomik kaynaklara sahiptirler. Obalarda aile yapısı, işbölümü ve dayanışma biçimi bu ortak amaçlar doğrultusunda şekillenmektedir. Durkheim (1978), toplulukların ekonomi temelinde oluşan dayanışma biçimlerini iki kategoride sınıflamıştır. Bunlar, mekanik ve organik dayanışma olarak tanımlanmaktadır. Mekanik dayanışma nüfusun az, yüzyüze etkileşimin fazla olduğu, homojen bir grup ya da topluluğun ortak amaçları gerçekleştirmek amacıyla göstermiş olduğu dayanışma biçimi olarak tanımlanır. Mekanik dayanışma ise, ekonomik olarak geçim kaynağı tarım olan topluluklarda görülmektedir. Bu topluluklarda ortak ekonomik ve ortak bilinç görülür ve kollektiflik esastır. Toplumsal düzen ve sosyalleşme topluluk odağında kollektif bilinç olarak şekillenir (Garner ve De la O'Campos, 2014; Makiwane, Gumede, Makoae ve Vawda, 2017; Durkheim, 1978). Organik dayanışmaysa, nüfus açısından daha kalabalık ve heterojen bir topluluklarda topluluk üyelerinin farklı amaçlar ve ihtiyaçlar çerçevesinde,

bireyciliğin öne çıktığı, işbölümü ve uzmanlaşmaya dayalı yazılı kurallar çerçevesinde gelişen dayanışma biçimidir (Durkheim, 1978).

Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında geçim kaynaklarıyla ilgili işbölümüne, yaş ve cinsiyet ayrımı söz konusu olmadan tüm oba üyeleri katılım göstermektedirler. Kadın ve erkekler geçim kaynaklarıyla ilgili işlerde benzer rol ve sorumluluklar üstlenmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Taj, Akmal, Şerif ve Abbas (2007), tarafından Pakistanın kuzeydoğu bölgesindeki Pothwar Platosunda tarımla uğraşan ailelerin işbölümü üzerine yaptıkları araştırmanın bulgularıyla farklılık göstermektedir. Pothwar ailelerinde erkeklerin geçim kaynakları olan güç gerektiren hayvanlarla ilgili işlerde katılımlarının daha yüksek iken; ekme, biçme gibi işlerde ise kadınların katılımının daha fazla olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde, Tavva, Abdelali-Martini, Aw-Hassan, Rischkowsky, Tibbo ve Rizvi (2013), Afganistan'ın Nangarhar ve Baghlan eyaletlerindeki yedi köyden, hayvancılık ve toprak tarımıyla uğraşan çiftçi ailelerde kadınların işbölümüne ve karar verme sürecine erkeklere oranla daha az katıldıklarını belirlemişlerdir. Erkeklerin ise günlük ev işlerine hiç katılım göstermedikleri görülmüştür. Araştırmacılar, güç gerektiren işlerde kadınların daha az yer almasının toplulukta yer alan ataerkil sistemden kaynaklanmış olabileceğini belirtmektedirler. Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında, bu durumun tam tersi olarak kadınlar erkeklerin yaptığı hayvan otlatma, aşılama, kaçan hayvanların takibi, yakacak için odun kesme, göç boyunca sürü takibi gibi işleri gerçekleştirmektedirler. Obalarda günlük ev işlerine katılımda cinsiyete bağlı farklılıklar olsa da erkekler de günlük ev işlerine katılım göstermişlerdir. Obalarda erkeklerin çocuk bakımı, kıl çadır ve manar temizliği gibi işlerde roller aldıkları görülmüştür. Öte yandan, erkekler yemek yapma, ekmek yapma gibi faaliyetlerde ise pasif roller almışlardır. Bunun yanı sıra yerleşim yerlerinden obanın ihtiyaçlarının karşılanmasında hem kadınlar hem de erkekler aktif rol alabilirken, alışverişin yapılmasında erkeklerin kadınlarından daha aktif rollere sahip oldukları görülmektedir. Francis (2006), toplumsal cinsiyet bağlı olarak iş bölümünün kültür, sınıf, etnik köken ve inanca göre farklılık gösterebileceğini, ancak toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin olarak evrensel ilkelerin var olduğuna işaret etmektedir. Her kültürel topluluk, iş bölümünde, işin niteliğine göre, kadın ve erkeklere çeşitli tanımlamalar yapmaktadır (Dillabough, 2006; Kabaklı Çimen, 2012; Ye, Wu, Rao, Ding ve Zhang, 2016).

Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında iş bölümünde olduğu gibi bilgi ve gücün dağılımında da tüm oba üyeleri bu sürece katılabilmekte ve karar verme

süreçlerini etkileyebilmektedir. Hayvanların bakımı ve satışı, aile ve çocuklar, göç zamanı, ara konaklama yerleri gibi konular karar verme süreçlerinin gündemini oluşturabilmektedir. Karar verme sürecine katılımda her ne kadar kollektif bir durum görülse de en son kararı büyük ebeveynler vermektedir. Ülkemizde ailede bilgi ve gücün dağılımıyla ilgili yapılan birçok araştırma, toplumsal cinsiyet açısından kadınların ailede karar sürecine katılımlarının konuya bağlı olarak değiştiğini, erkeklerin daha önemli konularda tek başına karar verirken kadınların aileyi ilgilendiren daha basit konularda tek başına karar alabildiklerini göstermektedir (Erci, 2003; Kabaklı Demirci, 2012).

5.2. Konargöçer Yörük Türkmen Kültüründe Ailelerin, Çocuklarının Gelişimsel Refahlarına Yönelik Bakım Uygulamaları ve Bu Uygulamaları Etkileyen Faktörlerin Tartışma ve Yorumu:

Barınma Uygulamaları

Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında çocuk bakım uygulamaları göçebe yaşam biçimi, fiziksel ve sosyal çevre, geçim kaynakları gibi faktörlere bağlı olarak farklılıklar göstermektedir. Konargöçer Yörük Türkmen toplulukları barınma alanlarını göçebe yaşama göre düzenlemekte ve bu nedenle de sabit barınma alanları bulunmamaktadır. Her kültürde barınma alanlarının yapı tipi, biçimi ve anlamı farklılıklar göstermektedir. İçinde yaşanılan fiziksel çevre ve barınılan yapı arasında bir ilişki vardır. Barınma alanının yapısı ailelerin gündelik yaşam rutinlerini gerçekleştirmeye yönelik amaçlarını ortaya koyması açısından önem taşımaktadır (Kärrholm, 2013). Temel barınma alanı olan kıl çadır, geçim kaynakları olan keçilerin kılından sağlanması ve keçi kılının suyu geçirmeyen özelliği, ailelerin barınma alanlarını oluşturmada bağlamın sınırlılıklarını olanağa dönüştürecek uygulamalara yer verdiklerini göstermektedir. Ekokültürel teori açısından ele alındığında barınmaya yönelik uygulamalarda konargöçer yaşam biçimi, barınma alanları ve geçim kaynakları karşılıklı birbirini etkileyerek obaların ekokültürel nişini oluşturduğu söylenebilir. Barınma alanları her kültürde farklı şekillerde planlanmakta ve farklı mimariler görülebilmektedir. Barınma alanlarında yer alan farklılıklar aile ve çocuklar üzerinde farklı etkiler yaratabilmektedir (Evans, Wells, Chan ve Saltzman, 2000). Konargöçer Yörük Türkmen ailelerin barınma alanları tek göz oda şeklinde olup, çocukların gelişimi ve eğitimi için ayrıca bir özel alan düzenlenmemiştir. Bu durum çocukların,

barınma alanı dışına çıkar çıkmaz doğanın içinde yer almalarını sağlamaktadır. Günümüz kentlerinde hatta birçok köyde yerleşik yaşam süren ailelerin çoğunluğu iki veya daha çok katlı binalarda yaşamakta ve bu evlerde çocuklar için yaşam alanı bir oda ile sınırlandırılabilmektedir (Güller, 2013). Ginsberg ve Churchman (1984), çok katlı binalarda ve daha az katlı binalarda yaşayan ailelerin dört ve beş yaşındaki çocuklarının ev dışında vakit geçirme sürelerini incelemiştir. Bu çocuklardan çok katlı binalarda yaşayanların tek katlı binalarda yaşayan çocuklara nazaran daha az dışarda vakit geçirdiğini tespit etmiştir. Okul öncesi dönemde çocukların ev dışında vakit geçirmeleri ve farklı ortamlarda deneyimler yaşamaları, gelişim ve öğrenmeleri için önem taşımaktadır (Kopnina, 2011; Kos ve Jerman, 2013). Ineichen ve Hooper (1974), yaptıkları araştırmada çok katlı evlerde yaşayan çocukların yere yakın mesafedeki evlerde yaşayan çocuklara oranla öfke nöbeti geçirme, yatak ıslatma, okula gitmeyi reddetme ya da saldırganlık gibi davranış problemlerini daha fazla sergilediklerini belirtmişlerdir. Araştırmacılar az katlı evlerde yaşayan çocukların ev dışında daha çok fiziksel aktivitelerde bulunmaları ve sosyal etkileşimlere girmelerinin, sosyal ve duygusal açıdan onları desteklediğini ileri sürmüşlerdir. Bu açıdan değerlendirildiğinde konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında barınma alanlarının direkt doğa ile iç içe olması, çocukların gelişimsel refahını desteklemektedir. Çocukların doğayla direkt etkileşimleri, doğadan öğrenme deneyimleri için avantaj olarak değerlendirilebilir. Öte yandan çocukların barınma alanlarında sınırlı sayıda kişiyle sosyal etkileşimde olmaları, onların sosyal gelişimi açısından bir dezavantaj olarak görülebilir.

Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında barınma alanları geçmişten günümüze mimari açıdan büyük değişiklikler göstermemişlerdir. Plimpton ve Hassan (1987), Batı merkezli Nil Deltası'ndaki Sirsina kasabasında tarihsel süreçte yerel barınma mimarisindeki değişimleri incelemişlerdir. Barınma alanı olarak evin ekonomik ve sosyal yapıya göre bir dönüşüm yaşadığını belirtmişlerdir. Oysa konargöçer topluluklarda ekonomik ve sosyal yapıda değişikliklerin olmaması, göçebe yaşamın devam etmesi barınma mimarisinin değişim göstermemesinde etkili olmuştur. Konargöçer Yörük Türkmen obalarının yaşam biçimi ve barınma alanlarıyla benzerlik gösteren aileler ve bu ailelerle ilgili araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bunun temel nedeniyse günümüzde teknolojik, sosyal ve ekonomik gelişmeler sonucu kent ve kır ayrımının azalmış olmasıdır.

Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında barınma alanlarının hazırlanmasında çocukların yetişkinlerle beraber katılım gösterdikleri ve aktif rol

aldıkları görülmektedir. Barınma alanlarının oluşturulmasının genel olarak yetişkinlere düşen bir rol ve sorumluluk olduğu düşünüldüğünde, çocukların kendi barınma alanlarını oluşturmada rol almalarının oldukça ilginç bir bulgu olduğu söylenebilir.

Beslenme Uygulamaları

Konargöçer Yörük Türkmen obalarında çocuklara yönelik bakım uygulamalarından biri olan beslenme uygulamaları, beslenme düzeni ve öğünler, besinler ve tüketim şekilleri, yemeğe katılım ve yemekte oturma düzeni kategorileri altında tartışılmıştır. Konargöçer Yörük Türkmen obalarında beslenme düzeni bir gün içinde üç öğün şeklindedir. Yemek öğünlerindeki bu düzen kışlak ve yaylak obalarda düzenli olarak bu şekilde devam ettiği görüşmelerde katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Ailelerin günlük yaşam rutinlerinde yemek zamanı düzenlemesi, bebeklik çağındaki çocuklar dışında diğer üyeler için hayvanların otlatma zamanına göre ayarlanmaktadır. Kahvaltı, keçiler otlamak için ağıldan ayrılmadan önce çok erken saatlerde yapılmakta, öğle yemeği yine hayvanların güneşin dik olduğu saatlerdeki dinleme zamanlarına göre, akşam yemekleriyse hayvanların otlamadan dönüşü, sulanması ve ağıllara yerleştirilmesi sonrasında yenmektedir. Birçok kültürde aile üyeleri yemeğe birlikte katılım göstermektedir, ancak sosyokültürel bağlam ve ailelerin geçim kaynakları değiştikçe yemeğe birlikte katılım farklılaşabilmektedir. Ochs, Smith ve Taylor (1989), Amerikan ailelerinde akşam yemeklerini inceledikleri çalışmalarında, babanın mesai saatleri nedeniyle eve gelmeden önce annelerin ve çocukların yemek yediğini ve çoğu zaman yemeğin televizyon izlerken anne ve babanın yanında yendiğini tespit etmişlerdir. Görüldüğü üzere, ailenin geçim kaynağı ya da bakım verenlerin çalışma sistemleri ailede çocukların beslenme düzenlerini etkileyebilmektedir.

Konargöçer Yörük Türkmen obalarında göçebe yaşam biçimine bağlı olarak beslenme alışkanlıkları, besin tercihleri, besinleri saklama ve tüketim biçimleri farklılıklar göstermektedir. Beslenme konusunda yer alan bu farklılıkların temelinde obalarda elektiriğin çok sınırlı olmasına bağlı olarak buzdolabı kullanamamaları yatmaktadır. Bu nedenle de, obalarda daha çok göçe dayanıklı kuru besinler, kendi üretimleri olan besinler ve doğadan elde edilen besinler tüketilmektedir. Bu besinler ise, ekokültürel nişe bağlı olarak kendi geliştirdikleri doğal yöntemlerle korunmaktadır. Her kültürde bakım verenler çocukların beslenme davranışlarına ve beslenme kurallarına göre inançlara sahiptirler. Bu inançlar, bakım verenlerin çocuk beslenmesine yönelik uygulamalarında görünür hale gelmektedir. Beslenme uygulamalarıysa içinde yaşanılan fiziksel koşullarıyla yakından ilişkilidir. Özellikle ailelerin içinde yaşadığı bağlamın

iklimi, bitki örtüsü, geçim kaynakları, ekonomik düzeyi biribirinden etkilenir bu etkilenme bütünde çocukların beslenme biçimlerine yönelik bakım verenlerin inanç ve uygulamalarını etkilemektedir (Larson, Ward, Neelon, Story, 2011; Kiehne ve Mendoza, 2015). Benzer şekilde beslenme uygulamaları sosyal çevre açısından ele alındığında ailenin içinde yaşadığı kültürel toplulukta yer alan kültürel yemek normları çocuklara yönelik bu kurallara uymalarında bakım veren beklentileri etkilemektedir. Ailelerin geçim kaynakları, çocukların günlük yaşama katılımlarını ve günlük harcadıkları kalori durumunda etkili olmakta bu durum ise o kültürde çocukların yemek porsiyonunun belirlenmesinde etkili olmaktadır (Larson, Ward, Neelon, Story, 2011; Duncanson, Burrows, Holman, Collins, 2013). Obalarda tüketilen besinlere incelendiğinde, süt ve süt ürünlerinin, et ve kuru bakliyatların yoğunlukla tüketildiği görülmektedir. Beslenme düzenlerine protein ağırlıklı öğünler hâkimdir. Bu besinlerin ortak özellikleri incelendiğinde protein, yağ ve karbonhidrat açısından zengin besinler oldukları görülmektedir. Tüketilen besinler ve fiziksel bağlam göz önüne alındığında, besin tüketiminin kas gücü gerektiren geçim kaynakları ve arazi yapısıyla ilişkili olduğu ve bu işlerde çalışanların protein, karbonhidrat ve yağ içeriği yüksek besinler tüketmesi gerektiği belirtilmektedir (Kiehne ve Mendoza, 2015; Ulusalar arası İşçi Örgütü, 2005). Bu açıdan değerlendirildiğinde, konargöçer Yörük Türkmen obalarında besin tercihleri geçim kaynakları temelinde şekillenmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, ekokültürel teorinin, niş alanlarının birbirine olan etkisinin bakım verme uygulamaları ve kültürel gelişim inançlarıyla ilişkili olduğu savını desteklemektedir (Weisner, 2000; Worthman, 2010). Bakım verenlerin hem kendilerinin hem de çocukların besin tüketimlerini, içinde yaşanılan bağlama dayanıklılık sağlamaları amacıyla bu yönde düzenledikleri görülmektedirler (De Geer, 2004; Izquierdo, 2001; Kiehne ve Mendoza, 2015; Neumark-Sztainer, Maclehose, Loth, Fulkerson, Eisenberg ve Berge, 2014). Obalarda çocukların günlük besin alımlarına bakıldığında da, bebekler hariç, okul öncesi çağındaki çocukların yetişkinlerle aynı yiyecekleri tükettikleri görülmektedir. Kültürler insanların yiyecek seçeneklerini olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir (Birch ve Fisher, 1998; Lindsay, Judith, Salkeld, Greaney ve Sands, 2015; Chapman, Rıstovskı-Slıjepcevıc ve Beagan, 2010; Lindsay, Greaney, Sussner, Pfeiffer ve Peterson, 2014). Araştırma sürecinde, konargöçer Yörük Türkmen çocukların beslenme düzenlerinde hazır besin tüketimi görülmemiştir. Ara öğün olarak çocuklar doğal çevrede mevsime göre sınırlı olan orman meyvelerinden ya da bakım verenlerin onlar için hazırladıkları süt, pekmez, yoğurt gibi geçim kaynakları ve bağlama özgü besinleri tüketmektedirler.

Yine, yemekle ilgili gözlemlerde çocukların hem okul hem ev bağlamında yemek seçme, yemeği reddetme ya da bakım verenin ısrarıyla yemek yeme durumlarıyla karşılaşılmamıştır. Çocukların hazır besin tüketiminin bakım verenler tarafından istenmediği görülmektedir. Lazarou, Kalavana, Matalas (2008), çocukların beslenmelerinde onlara bakım verenlerin rol model olarak etkili olduklarını ve ailenin beslenme şekli ve besin tercihlerinin çocukların tercihlerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde bazı araştırmalarda ailelerin yediği besinlerin çocukları tarafından tüketilen besinlerle benzerlikler gösterdiğini ortaya koymaktadır (Cooke, 2004; Cooke ve Wardle, 2005: Fisher, Mıtchell, Smıcıklas-Wrıght, Birch, 2002; Larson, Wang, Berge, Shanafelt ve Nanney, 2016). Konargöçer yaşam biçimine bağlı olarak obalarda, sebze ve meyve tüketimi, bu besin ögelerinin korunması ve saklanmasında sorunlar oluşturmasından oldukça sınırlıdır. Oysa okul öncesi dönemde çocukların yeterli ve dengeli beslenmeleri çocukların gelişimsel çıktılarını etkilemektedir. Çocukların sağlıklı gelişimi için uygun besin öğelerinin yeterli miktarlarda alınması önem taşımaktadır (Baysal, 2000; Hurley, Yousafzai ve Lopez-Boo, 2016). Çocukların küçük yaşlarda beslenme ihtiyaçları düşünüldüğünde, konargöçer Yörük Türkmen çocukların tek yönlü beslenme şekli problem olarak görülebilir. Bunun yanında, obalarda çocukların gün boyu hareket halinde olmaları obezite gibi beslenmeye bağlı sağlık problemlerine sahip olmamaları da kültürel toplulukta çocuk beslenmesi açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Savaşhan, Sarı, Aydoğan ve Erhan (2015), 6-11 yaş arasında 3963 çocuk ve ebeveynlerinin yer aldığı araştırmalarında çocuklarda obezite sıklığı ve gelişiminde rol oynayan faktörleri araştırmışlardır. Araştırma da, çocukların %11,1'i kilolu ve %7,5'i obez olarak saptanmış ve çocukluk obezitesinde ebeveyn ve çocuğun beslenme alışkanlıkları ve durağan yaşam şeklinin önemli rol oynadığı belirtmişlerdir. Benzer şekilde, çocukluk obezitelerinde temel nedenlerden birinin de çocukların durağan yaşam şekline sahip olması ve televizyon başında yeme davranışları olarak gösterilmektedir (Kapil ve Bhadoria, 2014; Lindqvist, Kostenius, Gard ve Rutberg, 2015). Tüm bu açılardan bakıldığında, konargöçer Yörük Türkmen çocukların doğal ürünler tüketmeleri, hazır yiyecek alışkanlıklarının olmaması, yemek seçme davranışlarının bulunmaması ve bağlam, geçim kaynaklarına bağlı olarak gerçekleştirdikleri fiziksel aktivitelere katılımları göz önüne alındığında gelişimsel açıdan beslenme şekilleri olumlu olarak değerlendirilebilir.

Yemek zamanlarında yapılan gözlemlerde, konargöçer Yörük Türkmen obalarında yemeğe birlikte katılım ve birlikte başlamak önemli bir durum olarak

görülmektedir. Sadece, göç sürecinde, hayvanların yürüyerek takip edilmeleri gerektiğinden, hayvanlarla yolda olan oba üyeleri yemek zamanlarına katılamamaktadır. Fakat ara konaklama obalarını kurdukları zamanlarda akşam yemeğine birlikte katılmaktadırlar. Sobal (2000), yemek zamanının, çocukların aile içinde sosyalleşmesi açısından önemli bir zaman dilimi olduğunu ve ailelerin çocuklarına yönelik sosyalleşme amaçlarının, inanç ve değerlerinin neler olduğunun yemek sürecinde yer alan etkileşimlerle ortaya koyduklarını ileri sürmektedir. Yemek saatleri, tüm aile üyelerinin bir araya geldiği ve özellikle bakım verenlerin çocuklarının toplumun işlevsel üyeleri olarak sosyalleştirilmesi için kullandıkları kültürel alanlar olarak değerlendirilmektedir (Kapil ve Bhadoria, 2014). Konargöçer Yörük Türkmen obalarında yemek sürecinde bakım verenlerin küçük çocuklara bazı yönlendirmelerde bulundukları görülmüştür. Bu yönlendirmeler, çocukların yemek yeme araçlarını nasıl kullanacaklarına, ilişkin bilgileri içermektedir. Sosyalleşme alanları olarak yemek süreci, aile üyelerinin ve özellikle çocukların tekrarlı ve anlamlı katılımlarının var olduğu bir eğitim alanıdır (Sobal, 2000; Kapil ve Bhadoria, 2014). Konargöçer Yörük Türkmen obalarında bakım verenler yemeğe oturma düzeninde çocukları yaşlarına göre bir hiyerarşi izleyerek oturtmaktadırlar. Bu hiyerarşide bakım verenlere ihtiyaç duyacak yaşta olduğu düşünülen bir ve iki yaşlarındaki çocuklar bakım verene en yakın mesafedeyken, üç yaş ve üzeri çocuklar sırayla yan yana oturmaktadırlar. Bakım verenler yemek zamanlarında kültürlerinde var olan yemek ile ilgili değerlerin, kuralların neler olduğunu çocuklarına açık şekilde olmasa da örtük bir şekilde aktarmaktadırlar. Çocuklar, yemek oturma düzeninde yer alan hiyerarşik yapıyı, kültürün ahlaki ve inanç sistemlerine ilişkin değerleri sürece dâhil olarak gözlemleyerek ve uygulamalarla öğrenirler. Aile üyelerinin yemeğe birlikte katılımı, onların kiminle birlikte yaşadıkları, üyeler arası yakınlık / uzaklık mesafeleri ve anlamlarına ilişkin ağı gösterir. Bu ağ, bir aile içindeki ilişkiler hakkında bilgiler verebilmektedir (Sobal ve Nelson, 2003; Counihan, 2004). Batıda genel olarak ailenin birlikte yemek yemesinin, kaynaşmayı sürdürmede ve ailenin yeniden üretilmesinde önemli bir görevi olduğu düşünülmektedir (Holm, 2001; Counihan, 2004). Yemek süreci, toplumsal yaşama uyum sağlamanın başlangıç aşamasında olan küçük çocukların sosyalleşmeye dönük girişimlerde bulunma, duygularını ve isteklerini ifade etme ve nezaket kurallarını öğrenme alanını oluşturmaktadır (Lindsay, Greaney, Sussner, Pfeiffer, Peterson, 2014; Brannen, O'connell, Mooney, 2013).

Obalarda, yemek zamanları gün boyu süren iş yoğunluğu sebebiyle tüm oba üyelerinin bir araya geldiği ve oba üyelerinin birbiriyle etkileşim kurdukları zamanlara dönüşmektedir. Aile etkileşiminde bir araç olarak yemek zamanları, sadece aile üyelerinin yemek yeme etkinliklerine katıldıkları zamanlar değil, aynı zamanda aile yapısını güçlendiren, değiştiren ve ilişkileri şekillendiren özel ve hassas zamanlardır. Çocuklu ailelerde tüm ailenin birlikte yemek yemesi, ailelerin günlük rutinlerdeki işler, rol ve sorumlulukların planlamasına veya değişimine ilişkin kararların alındığı bir tartışma alanıdır. Bunun yanı sıra, yemek zamanları bakım verenlerin çocuklara yemek yemeyi öğretmeleri için fırsatlar sunan zamanlar olabilmektedir (Brannen, O'connell ve Mooney 2013; Hammons ve Fiese, 2011; Sterponi, 2003; Tuomaınen, 2006; 2009).

Sobal (2000), aile ile paylaşılan yemek zamanlarının sıklığının, çocuk ve ergenlerin sağlıklı beslenmesiyle ilişkili olduğunu ve psikososyal gelişimsel refahını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedirler. Ayrıca, yemek yeme süreci toplumsal rolleri ve pozisyonları yansıtmakta, bireyin sosyal ağlardaki ve sosyal sistemdeki yerini ortaya koymaktadır. Evrensel olarak, ailenin toplumsal bir birim olarak tanımlanması ve sürdürülmesinde yemek saatleri merkezi bir noktadır (Brannen, O'connell, Mooney, 2013; Hammons and Fiese, 2011; Sobal, 2000).

Güvenlik ve Risk Uygulamaları

Konargöçer Yörük Türkmen obalarında çocuklar için güvenlik, tehlike ve risk gibi kavramların anlamları içinde yaşanılan fiziksel çevre ve geçim kaynaklarına bağlı olarak farklılaşmaktadır. Bunun yanı sıra bakım verenlerin çocukların güvenliğini sağlamaya yönelik önlem ve stratejileri de farklılık göstermektedir. Ekokültürel teori her ailenin kendi ekokültürel nişine bağlı olarak çocuk bakım uygulamalarında kendi anlamını ürettiğini, bu anlamların bakım uygulamalarında görünür olduğunu belirtmektedir (Newland, Chen, Coyl-Shepherd, Liang, Carr, Dykstra ve Gapp, 2013; Weisner, 2002). Konargöçer yaşamda bakım verenler, çocuklar için güvenli olan alanları oba ve yakın çevresi olarak tanımlarken, güvenli olmayan alanları oba dışındaki yerleşik yaşama yakın alanlar olarak tanımlamışlardır. Bakım verenler, oba bağlamındaysa, kuyu ve mağaraların olduğu alanları, hayvan güderken veya barınma alanlarında vahşi hayvanların saldırılarını tehlike ve risk olarak görmektedirler. Farklı kültürlerde bakım verenlerin çocukları için güvenli alan inançları içinde yaşadıkları bağlamla ilişkilidir (Bjørgen, 2016; Little, Wyver ve Gibson, 2011; Sandseter, 2007; Sandseter ve Seland, 2017). Bakım verenler bu inançları temelinde, çocukları korumak

ve güvenliği sağlamak amacıyla farklı stratejiler geliştirmektedirler (Bjørgen, 2015). Konargöçer yaşamda da bakım verenlerin barınma alanlarında bu yönde stratejiler geliştirdikleri görülmüştür. Bakım verenler, barınma alanlarında, çocukların güvenliğini sağlamak amacıyla manar ve kıl çadırların toprak zemini suyla ıslatılarak sıkılaştırılmakta böylece yılan, akrep gibi hayvanların bu alanlarda yuva yapmasına karşı önlem almaktadırlar. Yine obalarda hem hayvanları hem çocukları korumak amacıyla köpekler bulundurulmaktadır. Benzer şekilde diğer bir güvenlik stratejileriyse, yeni yürümeye başlayan çocuklar içindir. Küçük çocuklar manar ya da kıl çadırda yer alan ateşe yaklaşamayacakları, fakat hareketlerini de engellemeyecek şekilde iple bağlamaktadırlar. Ocakta ateş söndüğünde bu ip çözülmektedir. Bu durum, çocuğu ateşten korumak için bir önlem olsa da çocuğun keşfetme duygusunu köreltebilir. Fakat çocuklar okul öncesi çağına geldiğinde ateş bir risk ya da tehlike olarak görülmemektedir. Hatta okul öncesi çağındaki çocukların ateşi yakması beklenmektedir. Görüldüğü üzere konargöçer topluluklarda çocuklar için tehlike ve riskli durumlar yaşa bağlı olarak farklılıklar göstermiştir. Yapılan birçok araştırma, bakım verenlerin çocuklar için güvenlik, risk ve tehlike kavramlarını anlamlandırmalarının çocukların yaşına ve gelişim durumuna göre değiştiğini göstermektedir (Sandseter, 2012; 2014; Stephenson, 2003). Bunun yanı sıra araştırmalar, bakım verenlerin güvenliğe yönelik inançlarının çocukların sosyal, bilişsel ve fiziksel aktivitelere katılımlarını teşvik edici ya da önleyici olmasının, çocukların gelişimsel çıktılarını da etkilediğini belirtmektedirler (Bjørgen, 2015; Sandseter, 2012; Waters ve Begley, 2007; Walker, Wachs, Grantham-McGregor, Black, Nelson, Huffman, Gardner, 2011). Konargöçer Yörük Türkmen kültüründe bakım verenler, çocukların oba bağlamı dışında bulunmasına yönelik kaygılara sahiptirler. Bakım verenlerin kaygıları, çocukların genel olarak yerleşik yaşama alışık olmamalarından, trafik kazası geçirmeleri ve kaçırılmalarından endişe duymalarından kaynaklanmaktadır. Bakım verenler, çocukların kendi bağlamında kendilerini koruyabileceklerine, fakat bağlam dışında tehlike ve risklere açık olacaklarına yönelik inançlar taşımaktadırlar. Bu açıdan değerlendirildiğinde konargöçer yaşamda da bakım verenlerin güvenliğe yönelik kaygıları, çocukların yerleşik yaşamda sosyalleşmesinde engelleyici bir faktördür.

Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında bakım verenlerin çocuklar için güvenli alan açısından oba bağlamını ve yakın doğal çevreyi belirledikleri görülmektedir. Bakım verenlerin oba ve doğal çevreyi tehlikesiz ve risk taşımayan alanlar olarak belirlemeleri çocukların kültürel topluluğun amaçlarını gerçekleştirmeleri

ve göçebe yaşama uyum sağlamalarına yönelik hedef ve beklentileriyle ilişkilidir. Konargöçer Yörük Türkmen çocuklar, yürümeye başladıklarından itibaren oba bağlamında tek başına dolaşarak keşifler yapmakta ve iş bölümüne katılım göstermektedir. Bakım verenler, çocukları doğadan yararlanma yollarını ve konargöçer yaşam tarzına uyum sağlamayı öğrenmeleri konusunda teşvik etmektedirler. Okul öncesi çağı, çocukların çevrelerini tanımak ve keşfetmeye eğilimli olduğu, merak duygusunun hâkim olduğu bir dönemdir. Bu dönemde bakım verenlerin çocukların bu keşfe yönelik girişimlerini desteklemeleri önem çocukların gelişimlerini ve bunun yanı sıra öğrenme deneyimlerinde de etkili olabilmektedir (Kleppe, 2017; Määttää vd., 2019). Ancak, bakım verenlerin güvenlik, risk ve tehlikeye yönelik inançları içinde yaşanılan bağlama, çocuğun cinsiyetine göre değişebilmekte ve çocukların bu girişimleri bakım verenlerin bu inançlarına bağlı olarak engellenebilmektedir (Kleppe, 2017; Morrengiello ve Rennie, 1998; Shirani, Henwood, Coltart, 2012). Oysa konargöçer yaşamda bakım verenler oba bağlamında çocukların doğaya ve işbölümüne katılımlarını engellememişler aksine teşvik etmişlerdir. Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında oba bağlamında risk alma, çocukların kültürü öğrenmesi, deneyim kazanmasında önemsenmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Javo, Alapack, Heyerdahl ve Ronning (2003)'in Sami topluluklarında ebeveynlerin etnik kimlikleriyle ebeveynlik değerleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Sami topluluklarında da çocukların olası çevresel tehlikelere rağmen erken yaşlarda çevrelerini keşfetmeye teşvik edildikleri belirlemişlerdir. Ayrıca, Sami kültüründe çocukların bağımsızlık kazanımı, fiziksel açıdan güçlü ve sağlam olmalarına yönelik ebeveynlik değerleri bulunduğu görülmüştür. Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarının ebeveynlik değerleri ve Sami kültüründe ebeveynlik değerleri bu yönleriyle oldukça benzerlik göstermektedir. Hem konargöçer Yörük Türkmen hem de Sami topluluklarında çocukların fiziksel çevre şartlarına çocukların uyum sağlamasına ve çevresel risklere karşı hayatta kalmalarına yönelik olarak informal eğitim hedefleri olduğu görülmektedir. Benzer şekilde her iki topluluğunda çocuklara yönelik bu yönde uygulamalara yer vermesi, bakım verenlerin çocuklarda kültürel kimlik kazandırmaya ve bu yolla kültürlerinin devamını sağlamaya yönelik amaçları olduğunu düşündürmektedir.

Sağlık ve Temizlik Uygulamaları

Konargöçer yaşamda bakım verenler, çocuklarının göçebe yaşam tarzının zorluklarına uyum sağlayabilmeleri için günlük yaşamda geleneksel sağlık uygulamalarına yer vermektedirler. Bakım verenlerin gelenekçi yaklaşımları, göçebe yaşam tarzıyla ve yerleşim alanlarına uzaklık olmalarıyla bağlantılıdır. Topluluğun göçebe yaşam tarzı, çocuklara yönelik sağlık uygulamalarının sürdürülebilir olabilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu sebeple, bakım verenlerin sağlık uygulamalarında, göç sürecinde doğadan faydalanarak tedavi yollarını tercih ettikleri görülmektedir. Bakım verenlerin çocuklarının soğuk algınlığı, ateşlenme, karın ağrısı, yaralanma ve alerji gibi hastalık durumlarında bitki örtüsünde var olan otlardan ve kendi ürettikleri ürünlerden faydalanmaları bu duruma örnek gösterilebilir. Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında sağlık uygulamaları gibi temizlik uygulamaları da geçim kaynaklarına ve yaşadıkları bağlamın koşullarına göre düzenlemeler içermektedir. Hem çocuklar hem de yetişkinlerin günlük işlerde kir tutmayan ve kolay kuruyan kumaşları tercih ettikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra aileler, göçebe yaşam koşullarında taşınmalarının problem yaratmasından dolayı çok fazla giyim eşyasına sahip değillerdir. Konargöçer toplulukların bu uygulamaları ekokültürel teori açısından değerlendirildiğinde, bakım verenlerin hem sağlık hem de temizlik ile ilgili ekokültürel nişlerinde uyum sağlamaya yönelik stratejiler geliştirdiklerini göstermektedir (Super ve Harkness, 1997; Weisner, 1997). Farklı topluluklarda bakım verenler, çocukların sağlıklı ve dinç olabilmesi, hayatta kalabilmelerine yönelik farklı stratejiler geliştirmektedirler. Bu stratejiler, fiziksel çevreye bağlı sınırlılıklardan kaynaklanırken (Okpako, 1999), çözümleri de yine fiziksel çevrede yer alan olanaklardan faydalanılarak çözümlenmektedir (Rogoff, 2011; Weisner, 2013; Weisner, Matheson, Coots ve Bernheimer, 2005). Konargöçer topluluklarda bakım verenlerin çocukların sağlık ve temizlik uygulamalarında, sağlık açısından yanlış bir takım uygulamalara da yer verdikleri görülmüştür. Bu uygulamalardan bazıları, sinek ilacıyla saç biti temizleme, alerjik durumlarda limon veya tuz sürme şeklinde görülmektedir. Yine bakım verenlerin diş sağlığı konusunda da çocuklarını yönlendirmeye gitmedikleri belirlenmiştir. Ekokültürel teori, ailelerin doğru bakım uygulamalarının çocukların gelişimini desteklediği gibi yanlış uygulamaların da gelişimde gecikme ya da problemlere de yol açtığını belirtmektedir (Weisner, Matheson, Coots ve Bernheimer, 2005). Yapılan araştırmalar, bakım verenlerin eğitim düzeylerinin, sosyoekonomik koşulllarının ve sağlık kuruluşlarına erişim durumlarının onları sağlık ve temizlik uygulamalarında geleneksel yöntemleri kullanmaya

yönlendirdiğini göstermektedir (Dzewaltowski, Estabrooks, Klesges, Bull ve Glasgow 2004). Konargöçer yaşam açısından bakıldığında toplulukta yanlış sağlık uygulamalarının bakım verenlerin eğitim durumlarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir (Coates, Del Pino Marchito ve Vitoy, 2016; Çalışkan ve Bayat, 2011; Yalçın, 2007). Obalarda bakım verenlerin birçoğu okuma yazma bilmemektedir. Bu durum sağlık uygulamalarında hayvanlara yönelik kullandıkları ilaçları insanlar için de kullanmaları gibi sorunlara sebep olabilmektedir. Saç bitlerini yok etmek için hayvanlarda kullanılan ilaçları çocuklar için kullanmaları buna örnek gösterebilir.

Okul öncesi dönemde çocukların gelişimleri için temizlik ve sağlık uygulamalarında yer alan diğer önemli bir konu da tuvalet eğitimidir. Konargöçer topluluklarda, çocuklar yürümeye başladığında altları bağlanmamakta ve gerek duyduklarında tuvaletlerini kendi kendilerine yapmalarına yönelik rehberlik yapılmaktadır. Ebeveynlerin günlük işlerinin yoğun olması nedeniyle çocukların erken yaşlarda tuvalet ihtiyaçlarını kendi başlarına halletmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Benzer şekilde çocuklar yürümeyi öğreninceye kadar bakım verenler onlara ayakkabı giydirmemektedirler. Hem tuvalet eğitiminin erken öğrenilmesinde hem de çocukların yalınayak dolaşmalarının kaynağındada bakım verenlerin çocuklarının kültürel topluluğa erken yaşta uyum sağlamaları gerektiğine yönelik inançları yatmaktadır. Farklı kültürlerde çocukların tuvalet eğitimiyle ilgili gerçekleştirilen araştırmalar, tuvalet eğitiminin bakım verenlerin çocuklarından beklenti ve hedefleriyle ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırmalar, tuvalet eğitimine başlama yaşının, ebeveynlerin yaşadığı kültürel yapının bireyciliği ya da kollektifliği desteklemesine bağlı olarak, değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadırlar. Kollektif topluluklarda çocukların tuvalet eğitimini daha erken kazanması beklenirken, bireyci topluluklarda bu süre daha geç yaşlara tekabül edebilmektedir (Arnup, 1994; Md-Yunus, 2005; Norimatsu, 1993). Konargöçer topluluklarda tuvalet eğitimin de olduğu gibi, bakım verenler, çocuklarından kendi ihtiyaçları olan vücut temizliğine yönelik uygulamaları erken yaştan itibaren kendi kendilerine yapmalarını beklemektedirler. Sonuç olarak, konargöçer topluluklarda ailelerin, geçim kaynakları ve iş yoğunluğu nedeniyle, çocuklarını temizlikle ilgili ihtiyaçlarına yönelik özbakım becerilerini erken yaşlarda kazandırmaya çalıştıkları görülmektedir. Bakım verenlerin bu yöndeki çabaları, çocukların topluluğun işlevsel birer üyesi olmalarıyla ile ilişkilendirilebilir.

Uyku düzenlemeleri

Araştırmada yer alan çocuklar obanın kurulduğu alanlarda kendi ebeveynleri ve kardeşleriyle birlikte aynı manarda uyumaktadırlar. Obalarda geniş aile yapısına bağlı olarak çocuklar, günün büyük bölümünü diğer oba üyeleriyle geçirmektedirler. Uyku öncesi ve uyku süreci, çocukların ebeveynleri ve kardeşleriyle baş başa kaldıkları zamanlardır. Fakat göç zamanı ara konaklama yerlerinde manar kurulmadığı için çocuklar ve diğer topluluk üyeleri birlikte kıl çadırda uyumaktadırlar. Farklı kültürlerde çocukların uyku sürecini inceleyen Jenni ve O'Connor (2005), bakım verenlerin çocuklarına yönelik uyku düzenlemelerinin, ekonomik koşullar, aile büyüklüğü, kullanılabilir alan ve iklim koşullarını gibi faktörlerden etkilendiğini belirtmektedirler. Konargöçer Yörük Türkmen obalarında, bakım verenler de, çocukların uyku sürecini kaliteli geçirmeleri için manarlarda belli düzenlemelere yer vermektedirler. Bu düzenlemeler, uyku öncesi yatakların açılarak haşere olup olmadığının kontrol edilmesi, küçük çocukların ebeveynler uyurken manardan ayrılmasını önlemek için bir ucu ebeveyne bir ucu çocuğa bağlanan iplere yer verilmesi, soğuk günlerde manar içinde soba yakılması, çocuklara yatmadan önce temiz giysiler giydirilmesi şeklinde görülmektedir. Farklı kültürel gelişim modelleri ile yürütülen araştırmalarda da, bakım verenlerin niş alanlarında çocukların uyku kalitesi için çevresel sınırlılıkları avantaja dönüştürmeyi amaçlayan stratejilere yer verdikleri görülmüştür (Harkness ve Super, 2002, Okami, Weisner ve Olmstead, 2002).

Araştırma sürecinde konargöçer Yörük Türkmen çocukların uyku zamanlarıyla ilgili bakım verenlerle yapılan görüşmelerde, çocukların uyku problemleri yaşamadıkları belirtilmiştir. Okul öncesi ve ilkokul çağında çocukların uyku problemleriyle ilgili araştırmalar, çocukların uyudukları ortamda televizyon ve bilgisayar gibi araçların olmasının uykuya geçişte engel teşkil ettiğini ve çocukların kaliteli uyku süresini kısalttığını göstermiştir (Brockmann vd., 2016; Bruni vd., 2015; Lam, Hiscock ve Wake, 2003; Milan, Snow ve Belay, 2007). Obalarda televizyon izlenmemesi ve bilgisayar gibi araçların yer almaması, çocukların uyku kalitesine olumlu yansımaktadır. Çocukların uykuya geçişlerini kolaylaştıran diğer bir faktör ise, çocukların gün içinde sürekli olarak fiziksel aktivite içinde olmalarıdır. Farklı araştırmalar çocukların gün içinde fiziksel aktivitelerinin uykuya geçiş ve uyku sürelerini etkilediğini göstermektedir. Gün içinde hafif aktivitelerde yer alan çocukların uykuya geçişleri daha zorken, gün içinde daha ağır aktivitelerde bulunan çocukların uykuya geçişleri daha kolay olmaktadır (Caitlyn, Eric, Steven, 2017; Galland, Taylor,

Elder, Herbison, 2012). Bu açıdan değerlendirildiğinde konargöçer yaşamda çocukların geçim kaynaklarına katılımı ve günlük etkinliklerin çocukların sağlıklı gelişimlerinde olumlu katkı sağladığı düşünülebilir. Konargöçer yaşamda okul öncesi çağdaki çocukların uyku süresi sekiz ile dokuz saat arasında farklılık göstermiştir. Okul öncesi çağda çocukların gündüz uykusu yer almazken bebeklik döneminde yer alan çocukların annelerinin sırtında gündüz uykusuna devam ettikleri görülmüştür. Bebeklik dönemindeki çocuklar günlük ortalama 12- 14 saat arasında uyumaktadırlar. Çocukluk döneminde sağlıklı gelişim için günlük ortalama uyku süresi çocukların yaş ve gelişimlerine göre belirlenmektedir. Bu belirlemelere göre bebeklik dönemi için günlük uyku süresi 13-14 saat, okul öncesi çağı için ortalama 10-11 saat olarak belirlenmiştir (Caitlyn, Eric, Steven, 2017; Owens, Fernando, McGuinn, 2005; Korkmaz, 2000). Konargöçer yaşamda bebeklerin uyku süresi ortalaması literatürle uyumluluk göstermektedir. Ancak okul öncesi dönem çocukların gece uyku süresi ve sabah uyanma saatleri konargöçer yaşamda farklılaşmaktadır. Bilindiği üzere, okula başlama, çocukların uyku sürelerinin üzerinde değişimlere neden olmaktadır. Çocuklar okulun olduğu günler ve diğer günlerde uyku süreleri ve uyanma saatleri de farklılıklar gösterebilmektedir (Cairns ve Harsh 2014). Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında çocukların okul günleri ve diğer günlerdeki uyku süreleri ve uyanma saatlerinde farklılık göstermemiştir. Bu farklılık konargöçer ailelerin geçim kaynakları ve buna bağlı işbölümüyle yakından ilişkilidir. Obalarda günlük işlere bağlı olarak toplulukta her üye aynı anda uyanmakta ve günlük sorumluluklarını yerine getirmektedir. Obalarda okul öncesi çağında çocuklarda okul günleri ve haftasonlarında yetişkinlerle beraber uyanmakta ve günlük yaşam rutinlerine katılım göstermektedirler. Okul öncesi çağında konargöçer çocukların uyku süreleri literatürle değerlendirildiğinde, literatürde ergenlik dönemi için belirtilen günlük sekiz-dokuz saatlik uyku süresiyle uyumluluk göstermektedir. Bu durum uyku süresiyle ilgili yapılan araştırmaların uyku süresi hesaplamalarında sadece yerleşik aileler üzerinden ele alınmasından kaynaklanabilir. Konargöçer Yörük Türkmen çocukların uyku sürelerinin yerleşik yaşayan çocuklara oranla daha kısa olması, yine geçim kaynakları ve yaşam tarzlarıyla ilişkilendirilebilir.

Konargöçer topluluklarda bakım verenlerin çocuklardan işbölümüne erken yaşta itibaren katılmalarını beklemeleri, çocukların uyku süresini de belirlemektedir. Çocuklar, ortalama üç ve dört yaşından itibaren günlük işlere katılmakta ve bu durum yetişkinlerle birlikte uyanmalarına neden olmaktadır. Yapılan araştırmalar, farklı topluluklarda uyku düzenlemelerinin bakım verenlerin çocuklara yönelik beklenti ve

hedeflerine bağlı olarak ortaya çıktığını göstermektedir (Harkness ve Super, 2002; Rogoff, Moore, Najafi, Dexter, Correa-Chávez ve Solís, 2007). Okami, Weisner ve Olmstead (2002), 0-17 yaş arası çocukların uyku süreçlerini boylamsal olarak incelemişlerdir. Bu araştırmada, okul öncesi dönemde çocuklara yönelik uyku düzenlemelerinin, bakım veren ve çocuk arasındaki etkileşim açısından önemli olduğu ve bu etkileşimlerde bakım verenlerin farklı beklenti ve hedeflere sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, bakım verenlerin hedef ve beklentilerinin, aile yapısına ve geçim kaynaklarına bağlı olarak ortaya çıktığı belirtilmiştir. Konargöçer topluluklardaki çocukların uyku süreleri ile yerleşik yaşamdaki çocukların ortalama uyku sürelerinin (Caitlyn, Eric, Steven, 2017; Korkmaz, 2000; Owens, Spirito, McGuinn, 2000) farklılık göstermesinin nedeni bağlamsal temelli olarak açıklanabilir. Konargöçer yaşamdaki çocukların uyku süreleri ile çocukların uyuması gereken süreye ilişkin literatürde belirtilen süreler arasındaki farklılık çocukların sağlıklı gelişimi açısından bir problem olarak görülebilir (James ve Hale, 2017; Türkbay ve Söhmen, 2001). Ancak uyuma sürelerini biyolojik açıdan inceleyen araştırmalar, uyku süresinden ziyade gece uykuya geçiş ve uyuma zamanlarının önemine dikkat çekmektedir. Konargöçer Yörük Türkmen çocuklar için uyuma saati 21:00 ile 21:30 arası, uyanma saati ise, 05:30 ile 06:00 arası olarak gerçekleşmektedir. Özellikle okul öncesi dönem çocuklarında melatonin hormonu hücre yenilenmesi ve bağışıklık sistemi için önem taşımaktadır. Karanlık çökmesine paralel olarak melatonin düzeyi de artmaya başlamaktadır. Ortalama olarak melatonin 20:00 ile 23:00 arasında salgılanmaya başlamakta ve gece 01:00 ile 05:00 arasında en üst salgılama seviyesine ulaşmaktadır (Papamichael, Skene, Revell, 2012). Dolayısıyla, ortamının ışık miktarı melatonin hormonunun salgılanmasını doğrudan etkilemektedir (Arendt, 2000). Seratonin hormonu, yaygın olarak büyüme hormonu olarak bilinmektedir. Gelişme çağındaki çocuklarda büyüme hormonunu 23.00 ile 05.00 saatleri arasında salgılandığı belirtilmektedir (Claustrat, Brun, Chazot, 2005; Reiter, Gultekin, 2006). Bu açıdan konargöçer çocukların uyku süreleri ve ışıksız ortamda uyumaları göz önüne alındığında, diğer çocukların uyuma ortalamalarına göre farklılık gösterse de, uykuya geçiş ve uyanma saatleri nedeniyle bu farklılığın fizyolojik açıdan gelişimlerinde herhangi bir sorun oluşturmadığı düşünülebilir.

Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında çocuklar belli bir hiyerarşi ile yatırılmaktadırlar. Bu hiyerarşi de sıralama, çocukların yaş ve gelişim durumuna göre belirlenmektedir. Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında ebeveynle birlikte uyuma ailelerin barınma alanlarının tek gözlü olmasından dolayı ergenlik dönemi hatta evlilik

çağına kadar devam etmektedir. Benzer şekilde aile yapısıyla ilişkili olarak, Kore'de de, çocuklar, bebeklik döneminden itibaren erken çocukluk yılları boyunca annelerinin hemen yanında yatmaktadırlar ve aynı odayı paylaşma davranışı birçok ailede ergenliğe kadar devam etmektedir (Yang ve Hahn, 2002). Morelli, Rogoff, Oppenheim ve Goldsmith, (1992), dokuz yaşındaki 60 Mayalı çocukla yaptıkları bir çalışmada, çocukların yalnızca yüzde sekizinin yataklarında tek başına uyudukları ve hiçbirinin ayrı bir odada uyumadığı bulunmuştur. Çocukların %63'ü yataklarını kardeşi ile %20'si bir ya da her iki ebeveyni ile ve %8'i büyük anne ya da hala/teyzeleri ile paylaşmaktadırlar. Araştırmada yer alan çocuklar tarafından tek başına uyuma düşüncesi hoş karşılanmamıştır. Araştırmacı Amerikalı çocukların kendilerine ait odalarda uyuduğunu söylendiğinde ise, katılımcı çocuklar Amerikalı çocuklar için üzüldüklerini ifade etmişlerdir. Mayan aileler, herhangi bir sebeple ailenin uzakta olması durumunda genellikle bir uyku refakatçisi bulmaktadır. Mayan kültüründe yalnız uyumak, bir problem olarak görülmektedir. Benzer şekilde konargöçer topluluklarda çocukların uzun süre aynı odada bakım verenlerle ve diğer aile üyeleriyle kalmaları anlamsal bağlamları açısından bir sorun olarak görülmemektedir. Abbott'a göre (1992), Doğu Kentucky'deki ebeveynler, çocukları ile karşılıklı bağlılık ilişkisini geliştirmek amacıyla, yaşamının ilk iki yılında bebekle ya da bebeğin yakınında uyuma stratejisini kullanmaktadırlar. Bu araştırmaya katılan orta sınıf Amerikalı annelere göre, ebeveynleri ile aynı odada uyumak, yeni doğmuş bebeklerin yakınlık duygularını, güvende olma hislerini ve duygusal bağlılıklarını geliştirmektedir. Konargöçer yaşamda da benzer şekilde yaşamın ilk yıllarında bakım veren ve çocuk sürekli birliktedir ve bebek günlük işlerde bile annesinin sırtında taşınmaktadır. Fakat okul öncesi çağlarda bakım verenle birlikte uyuma davranışı ailelerin alan sınırlılıklarına bağlı gelişmiştir. Manarların tek göz oda şeklinde olması, birlikte uyuma davranışını zorunlu kılmaktadır.

5.3. Konargöçer Yörük Türkmen Kültüründe Çocukların Günlük Yaşama Katılım ve İnformal Öğrenme Süreçlerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Konargöçer Yörük Türkmen Obalarında çocuklar için informal öğrenme ortamı obalardır. Çocuklar, yürümeye başladıkları andan itibaren oba ortamında bağımsız şekilde deneyimlerde bulunabilmektedir. Bakım verenler, çocuklarının oba ortamında bağımsız hareket etmeleri ve deneyimlerde bulunmalarına herhangi bir sınırlama getirmemektedirler. Aksine, bakım verenler tarafından informal öğrenme süreci çocuğun hem hayatta kalması hem de göçebe yaşamı devam ettirmesi açısından

önemsenmektedir. Correa-Cha´vez, ve Rogoff, (2009), informal öğrenme sürecini, çocukların içinde yaşadıkları topluluklarda yer alan günlük yaşam faaliyetlerine kendi insiyatifleriyle katılım göstererek, bu faaliyetlerde gömülü olan kültürel anlamları keşfetmelerini içeren, didaktik bir yapısı bulunmayan ve yapılan faaliyet dışında değerlendirmeyi barındırmayan doğal öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır. Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarda çocukların informal öğrenme süreçleri için eğitim ortamını, obalarda yer alan tüm alanlar ve faaliyetler oluşturmaktadır. Ailelerin günlük yaşamın devam etmesi için önceliklerinin geçim kaynakları olması çocukların öğrenme önceliklerini de etkilemiştir. Çocukların bu informal öğrenme süreçlerinde eğitim araçlarını geçim kaynakları olan hayvanlar, doğada bulunan nesneler ve oba bağlamına ait araç gereçler oluşturmaktadır. Ekokültürel teoriye göre, aileler bir yandan ekokültürel nişe uyum sağlamaya yönelik faaliyetler gerçekleştirirken, bir yandan da çocuklarının gelişim ve öğrenmelerine yönelik informal öğrenme ortamı hazırlamaktadırlar (Gutiérrez, 2002; Gutiérrez ve Rogoff, 2003; Harkness vd., 2011; Newland vd., 2013; Parmar, Harkness ve Super, 2004; Weisner, 2002).

Obalarda çocuklar için eğitim ortamı, bakım verenlerin uygulamaları, çocukların günlük kullandığı araç ve gereçler birlikte değerlendirildiğinde, çocuklar için oluşturulmuş kültürel bir müfredatın bulunduğu görülmektedir. Bu yönüyle oba bağlamı, geçmişten günümüze kadar gelen konargöçer yaşama hazırlık okulu şeklinde bir işleve sahiptir. Obalarda uygulanan bu kültürel müfredat aynı zamanda kültürel topluluğun çocuk yetiştirmeye yönelik hedeflerinin, beklentilerinin ve çocuğa ilişkin değerlerinin görünürlük kazanmasını sağlamaktadır. Her topluluk, kültürel refahını sağlamaya yönelik olarak, topluluk içinde değer verdiği, uygun ve tatmin edici bulduğu faaliyetlere çocukların katılımını sağlamaktadır. Çocukların katılımındaki temel amaçsa, kültürel toplulukta yer alan günlük uygulamalarla ortaya çıkmaktadır (Weisner, 1997). Bu nedenler bir topluluk içinde çocukların ve ailelerin günlük aktivitelere katıldığı bağlam, çocukların öğrenme süreçlerinin incelenmesinde önemli bir bilgi kaynağıdır. Kültürel topluluk içinde çocukların günlük yaşama katıldıkları faaliyetler, katılım şekilleri ve onlara yönelik düzenlenen ortam, çocukların informal öğrenme süreçlerinin nasıl gerçekleştiğini ortaya çıkarma konusunda birer analiz birimi işlevini görmektedirler. Her kültürel topluluk kendini gerçekleştirmek ve devam ettirmek amacıyla sürdürülebilir faaliyetlerde bulunur (Weisner, Matheson, Coots ve Bernheimer, 2005). Ailelerin bu faaliyetleri, yaşam şekilleri ve geçim kaynaklarıyla

bağlantılıdır (Ogunwande, Akinrinola ve Awoniyi, 2016; Torimiro, Dionco-Adetayo ve Okorie, 2003).

Ailenin geçim kaynakları günlük rutinlerini şekillendirmektedir. Benzer şekilde, çocuğun günlük yaşam faaliyetlerine katılımı ve informal öğrenme süreçleri de ailelerin geçim kaynaklarına, yaşam biçimlerine göre farklılıklar gösterebilmektedir (Rogoff, Mistry, Göncü ve Mosier, 1993). Özellikle tarım toplumlarında ailelerin işleri nedeniyle, çocukların günlük yaşama katılımları ve informal öğrenme süreçleri farklılıklar göstermektedir (Ajayi ve Jibowo, 2006; Torimiro, Dionco-Adetayo ve Okorie, 2003). Çoğu kent ailesinde çocuklar bakım verenlerinin işlerinin içinde yer almaz. Fakat tarım topluluklarında ailelerin işbirliği içine çalışması bir zorunluluktur ve çocuklar bakım verenleriyle aynı işlere katılım gösterirler (Johnson ve Strange, 2009; Ogunwande, Akinrinola ve Awoniyi, 2016). Konargöçer topluluklar, bu yönüyle de hem tarım topluluklarından hem de kent topluluklarından farklılıklar göstermektedir. Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında çocuk bakım uygulamaları, aile yapısı ve işbölümüyle ilgili önceki bölümlerde belirtildiği üzere günlük yaşam hayvancılıkla ilgili işler temelinde devam etmektedir. Buna bağlı olarak da kültürel topluluk için günlük yaşam önceliği geçim kaynaklarıdır. Bu öncelik çocukların günlük yaşamda hangi etkinliklere, nerede, ne zaman, kiminle ve nasıl katılım sağlayacakları konusunda önceliği de belirlemektedir. Her kültürel topluluk, içinde yaşadığı ekokültürel koşulların onra sunduğu olanak ya da sınırlılıklara bağlı olarak çocukların gelişimi ve eğitimini düzenlemektedir. Bakım verenler bu koşullar doğrultusunda çocuklarına yönelik değer, hedef ve beklentiler belirlemekte ve bu hedef ve beklentileri gerçekleştirebilmek için stratejiler geliştirmektedirler. Ekokültürel teori, ailelerin ekokültürel nişini incelerken, bakım verenlerin ebeveynlik inançları, aslında çocukların informal öğrenme süreçlerini anlamak için de etkili bir çerçeve sağlamaktadır (Burkeya vd. 2016; Dunn, 2002, Super ve Harkness, 2002; Weisner, 2002). Obalarda, çocuklar gün boyunca hayvanların bakımı ve oba ile ilgili işlerde yetişkinlerle aynı ortamlarda yer almaktadırlar. Bu ortamlar, çocukların kültürel toplulukta farklı yaşlardaki bakım verenlerle her an etkileşim içinde olmalarını sağlamıştır. Bu etkileşim farklı nesillerin birbirlerine katkı sağladıkları öğrenme ortamları şeklinde etkileşimli bir yapıya sahiptir. Göncü ve Gauvain (2012), bir toplulukta informal öğrenmenin, asıl amacının bir çocuğa talimat vermek olmadığını, faaliyeti yürütmenin, amaca yönelik olarak çocukların yönlendirilmesi ve yaşam birimlerine katılmalarıyla gerçekleşeceğini belirtmişlerdir. Çocuklar, diğer topluluk üyeleriyle birlikte günlük etkinliklere katılarak kültürel

topluluklarına özgü faaliyetleri bağlamlarında öğrenirler. Bu öğrenme sürecinde, yetişkinler, çocuklara geçim kaynakları ile ilgili faaliyetleri günlük yaşamın içinde yanlarına alarak onların bu uygulamaları gözlemlemelerine fırsat verirler. Çocukların yaşı ilerledikçe çocuklar gözlemenin bir sonraki aşaması olarak yarı katılımlı ve sonrasındaysa doğrudan katılımla geçim kaynaklarına bağlı günlük işleri öğrenirler.

Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında çocukların, hem günlük işlere hem de diğer faaliyetlere katılımları yaş ve gelişim durumlarına göre farklılık göstermiştir. Araştırmanın bu bulgusu, Rogoff (1990), çocukların sosyokültürel etkinliklere katılımlarını incelediği çalışmasındaki kültürel faaliyetlere katılımın üç farklı düzlemde gerçekleştiği savıyla benzerlik göstermektedir. Rogoff, çocukların katılım şekliyle ilgili belirlediği üç düzlem çıraklık, yetişkinle katılım ve benimseyerek katılım şeklindedir. Rogoff, çocukların günlük yaşama katılımının yaş ve gelişim durumuna göre farklılaştığını belirtmiştir. Benzer şekilde, konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında çocukların katılımı ve informal öğrenme süreçleri bebeklik, okul öncesi ve ilkokul çağında farklılıklar göstermektedir. Obalarda çocukların günlük yaşama ilk katılımları, bebeklik döneminde gözlemci ve yürümeye geçişle birlikte yetişkinlerin ayak işlerini yürüten bir üye şeklinde gerçekleşmektedir. Çocukların üç yaşından, yedi yaşına kadar yetişkin rehberliğinde faaliyetlere katılım gösterdikleri ve son olarak ilkokul çağındaysa faaliyetleri ve sorumluluklarını sahiplenerek katılım gösterdikleri görülmüştür.

Konargöçer Yörük Türkmen obalarında çocukların bebeklikten itibaren yetişkinlerle birlikte günlük işlere katılmaktadırlar. Çocukların katılım süreçleri, doğumdan hemen sonra bebeklerin annenin sırtında günlük yaşama dâhil olmasıyla başlamaktadır. Çocukların erken yaşta anne sırtındaki bu katılımları, gözlemler yaparak kültürel etkinlikleri takip etmeleri olarak adlandırılabilir. De León (1998), Meksika Zinacantec Maya topluluklarında, 15 yıllık bir etnografik ve dilbilimsel saha çalışması yürütmüştür. Araştırmada, dilin sosyalleşemedeki etkisini incelerken araştırmanın bir alt boyutunda doğumdan itibaren sekiz aylık süreçte iki kız bebek ve onların anneleriyle ilişkilerini gözlemlemiştir. Araştırmacı gözlem sonuçlarında bebeklerin günlük yaşama dâhil edilmesinin erken bir formu olarak, Maya annelerin bebeklerini sırtlarında taşıyarak beraber faaliyetlere katılım gösterdiğini belirtmektedir. Araştırmacı, bu geleneksel çocuk taşıma şeklini, çocukların çok erken yaşlardan itibaren bir gözlemci niteliğinde günlük yaşama katılımı olarak değerlendirmektedir. Bebeğin bakım verenle aynı görsel perspektifi paylaşmasının, günlük etkileşimleri ve rutinlerini gözlemlemesini sağladığını, bu sürecin devamında çocukların erken yaşta bu

gözlemlerden yararlanarak topluluğa katkı sağlamaya yönelik faaliyetlerde bulunduğunu belirtmektedir. Rogoff (1990; 2014)'un çocukların katılım aşamalarına göre bu dönem çıraklık dönemi olarak değerlendirilebilir. Çıraklık dönemi, çocuğun ilk aşamada kültürel faaliyetlere gözlemci olarak katıldığı, yaşı ilerledikçe bir yandan gözlemlerine devam ederken bir yanda da uygulamalara geçtiği bir katılım sürecidir (Mishra, 1994; Rogoff, Morelli ve Chavajay, 2010; Silva, Correa-Chávez ve Rogoff, 2010). Benzer şekilde konargöçer Yörük Türkmen çocuklar, yürümeye başlayınca günlük işlerle ilgili aktiviteleri gözlemlemenin ötesine geçerek yetişkinlerle aynı ortamda basit deneyim fırsatları elde etmektedirler. Daha önce konargöçer Yörük Türkmen aile yapısıyla ilgili tartışma başlığında ele alınan kollektif aile yapısı da çocukların erken yaşlarda işlevsel bir üye olarak yaşama katılımlarını hedeflemektedir. Araştırmanın bu bulgusu ile parelel olarak De León (1998)'un araştırmasındaki Mayan aileler de kollektif bir yapıya sahiptirler. Bu durum, kollektif aile yapısının farklı kültürlerde dahi çocukların günlük yaşama katılım şeklini etkilediğini ve beraberinde de informal öğrenme süreçlerinin benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında çocukların günlük yaşama katılım şekilleri üç yaş civarında farklılık göstermeye başlamaktadır. Bu süreçte çocuklar obadaki faaliyetlerde gözlemci olmaktan daha ziyade, uygulamalarda yetişkin rehberliğinde yer almaya başlamaktadır. Rogoff (1990), yetişkin rehberliğiyle katılımı, kollektif topluluklarda grup üyelerinin günlük yaşam faaliyetlerine sosyal ortaklarıyla işbirliği içinde katılmaları olarak tanımlamaktadır. Araştırma sürecinde üç ile yedi yaş arasındaki çocuklar hayvanların bakımına, kardeş ebeveynliğine ve günlük oba faaliyetlerine yetişkin rehberliğinde fakat aktif uygulayıcı olarak kendiliğinden katılmışlardır. Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında bakım verenler, çocukların kültürel açıdan önemli kabul edilen etkinliklere dâhil olarak katkıda bulunmalarını ve öğrenmelerini teşvik etmektedirler. Araştırmanın bu bulgusu, Goodwin (2015)'in, Maya topluluklarındaki çocukların, aile ve toplum yaşamı ile ilgili kültürel faaliyetlere katılımları ve öğrenme süreçlerini incelediği çalışmasının bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Maya topluluklarında da çocukların bebeklik dönemindeki gözlemlerini daha sonraki yaşlarda yetişkin rehberliğindeki katılımlarında uygulamalara dönüştürdükleri gözlemlenmiştir. Konargöçer Yörük Türkmen çocuklar gibi Maya çocuklarının da bu süreçte faaliyetlere kendiliğinden katıldıkları belirlenmiştir. Rogoff (2014), çocukların günlük yaşama kendi inisiyatifleriyle katılımlarının, rehber olarak yetişkinlerin katılıma kısıtlamalar koymamaları ve yapılandırmalara yer vermemeleriyle

ilişkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, yetişkinlerin, çocukların katılımına yönelik bu yaklaşımlarının, çocuklara süreç içerisinde kendilerini faaliyetler için düzenleme fırsatı tanıyacağını ifade etmektedir. Goodwin (2015), bu süreci çocuğun kendi kendine öğrenmenin yollarını oluşturduğu bir süreç olarak nitelendirmekte ve bunun çocukların topluluklarının geçim kaynaklarına bağlı işleri yürütmede kendiliğinden katılım ve istekli olmaların desteklediğini belirtmektedir. Obalarda da benzer şekilde çocuklar gelişim düzeylerine bağlı olarak aşamalı bir şekilde geçim kaynaklarıyla ilgili işlere katılım göstermişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu Goodwin(2015)'in araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca her iki araştırmada çocukların günlük işlere katılımlarında yetişkin direktifi almadan kendiliğinden gerçekleşmesi oldukça dikkat çekicidir.

Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarındaki çocukların günlük yaşama aktif birer üye olarak katılımlarının oldukça erken bir yaşta gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum erken özerklik kazandırmaya yönelik çocuk bakım uygulamalarıyla birlikte ele alındığında, konargöçer Yörük Türkmen topluluklarındakilerin çocukların erken yaşta işlevsel bir üye olmalarına yönelik bir inanca sahip olduklarını göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Kramer (2005), tarafından Meksika'da tarım topluluğu olan Maya topluluklarında yapılan etnografik araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Kramer, Maya topluluklarında çocukların yaklaşık iki yaşından itibaren hem günlük ev işlerine hem de yetişkinlerin geçim kaynaklarına yönelik yaptıkları işlere katıldıklarını belirtmektedir. Mayalı çocukların da konargöçer Yörük Türkmen çocuklar gibi işbölümüne katılımları yaşlarına göre farklılıklar göstermiştir. Fakat Maya topluluklarında çocukların işbölümüne katılımında kız ve erkek cinsiyet rolleri daha hâkimken, konargöçer Yörük Türkmen çocukların katılımlarında cinsiyet rolleri öne çıkmamaktadır. Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında, fiziksel çevre koşulları ailenin geçim kaynaklarını ve geçim kaynaklarıysa ailenin yapısını ve işbölümünü şekillendirerek çocukların işbölümündeki yerini ve katılım şeklini değiştirmiştir. Bu karşılıklı etkileşim ekokültürel teorinin, çocukların gelişim ve öğrenme ortamlarında deneyimleme fırsatlarında, aile yapısının önemli olduğu savıyla uyumluluk göstermektedir (Weisner, 2009).

Bakım verenlerin çocuk yetiştirmeye yönelik inançları, topluluktaki çocukların günlük yaşama ve işbölümüne katılımlarıyla birlikte değerlendirildiğinde, konargöçer yaşamda çocuğa farklı değerlerin atfedildiği görülmektedir. Çocuğun değeriyle ilgili yapılan araştırmalar, çocuk değerinin ailelerin yapısı, bakım verenlerin eğitim düzeyi ve

geçim kaynakları gibi faktörlere bağlı olarak değişiklikler gösterdiğini ortaya koymaktadır (Akarro ve Mtweve, 2011; Ataca ve Sunar, 1999; Harkness, 1992; Jose, Huntsınger, Huntsınger ve Lıaw, 2000: Kramer, 1998; Ogunwande, Akinrinola ve Awoniyi, 2016; Torimiro, Dionco-Adetayo ve Okorie, 2003). Bu değerler, ekonomik (faydacıl), pskolojik ve sosyal olmak üzere üç ana grup üzerinden ele alınmaktadır (Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2005). Bu bilgiler doğrultusunda, konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında, çocukların erken yaşta iş bölüme katılımlarına yönelik hedef ve beklentilerin çocuklara ekonomik bir değer atfettiği görülmektedir. Yine, çocukların kültürün devamını sağlamaya yönelik düzenlenmiş olan informal öğrenme süreçlerindeki kültürel müfredat, çocukların aynı zamanda toplulukta kültürel bir değerinin de olduğunu işaret etmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, konargöçer Yörük Türkmen topluluklarının kollektif aile yapısıyla ve buna bağlı olarak gelişen mekanik dayanışmayla da yakından ilişkilidir.

Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında obalar çocukların birer informal eğitim alanı olarak ele alındığında, çocuklara ayrılmış özel alanların yer almadığı görülmüştür. Yine çocuklar için ortamda oyuncaklar bulunmamaktadır ve televizyon izleme oranı da oldukça düşüktür. Çocuklar için oba alanlarındaki oyuncaklar, doğal malzemeler ve günlük yaşamda kullanılan araç gereçlerdir. Bu yönüyle obalar, çocukların konargöçer yaşama hazırlanma alanı gibi bir işleve sahiptir. Araştırma sürecinde, okul öncesi çağında çocukların günlük yaşamda katıldıkları faaliyetlerle ilgili sembolik oyunları gözlemlenmiştir. Çocuklar, yetişkinlere öykünerek geçim kaynaklarıyla ilgili oyunlar gerçekleştirmişlerdir. Çocukların kültürel faaliyetlere ilişkin oyunlarını eğlenmenin yanı sıra kültürel topluluğa uyum sağlamaya yönelik faaliyetleri olarak değerlendirilebilir. Farklı kültürlerdeki çocuklar informal öğrenme süreçlerinde kültürel faaliyetlerine yönelik deneyimlerini oyunlarında yer verdikleri tekrarlarla geliştirmektedirler (Bodrova, Gemeroth ve Leong, 2013; Göncü ve Vadeboncoeur, 2015; Perone ve Göncü, 2014). Obalarda çocukların bebeklik dönemindeki gözlemleri ve yürümeye başladıkları dönemlerde bağımsız olarak yaptıkları uygulamalar okul öncesi dönemde hem günlük yaşama katılımlarına hem de oyunlarına yansımaktadır. Çocukların kültürel olarak sunulan müfredata yönelik yansımaları okul öncesi dönemde gözlenebilmektedir. Çocukların bu davranışları kazanmalarında bakım verenlerin oba bağlamı içinde herhangi bir kısıtlamaya gitmeleri ve kültüre uyum sağlamaları için fırsatlar vermeleri etkili olmaktadır. Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında okul çağındaki çocukların obalarda günlük yaşama katılımları, okul öncesi dönemdekinden

daha farklı bir yapıya sahiptir. Ancak bu farklılık bebeklik dönemi ve okul öncesi dönemde edinilen katılım deneyimlerinden bağımsız değildir. Rogoof (1990), günlük yaşama katılımın bu şeklini "benimseyerek katılım" olarak kavramlaştırmıştır. Benimseyerek katılım, çocuğun önceki süreçlerde gözlemci ve çırak olduğu süreçlerde edinimlerini birleştirerek uygulamaya geçtiği katılım sürecidir. Bu katılım şekli çocukların günlük yaşama daha önceki katılım biçiminin bir birikimi ve uzantısıdır. Artık çocuklar yetişkin rehberliğinden bağımsız olarak günlük faaliyetlere tam katılım sağlamaktadırlar. Genel olarak bakıldığında, konargöçer Yörük Türkmen ailelerin ekokültürel nişi, çocukların günlük yaşama katılımı ve öğrenme süreçlerinde etkili olmaktadır. Weisner (2002) ve Worthman (2010)'ın da belirtiği üzere, her aile kendi ekokültürel nişini oluşturmakta ve bu niş çerçevesinde çocukların günlük yaşama katılımları ve informal öğrenme süreçleri de belirlenmektedir. Konargöçer Yörük Türkmen obalarının ekokültürel nişi açısından çocukların informal öğrenme süreçleri ele alındığında, bu süreçlerin göçebe yaşam şekli, aile geçim faaliyetleri, çocuklara yönelik bakım uygulamaları, yetişkinlerin rolü, fiziksel ortam, bakım verenlerin kültürel gelişim inançlarından bağımsız ele alınmasının mümkün olmadığı görülmektedir. Konargöçer yaşamda ekokültürel nişin her bir alanı diğer alanları etkilemekte ve çocuklar için kültüre özgü informal eğitim müfredatı oluşturmaktadır.

5.4. Çocukların Gelişimsel Refahlarına Yönelik Bakım Uygulamalarında Rol Ve Sorumlulukların Paylaşımı

Araştırmanın diğer önemli bir bulgusu da konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında çocuk bakımına ilişkin rol ve sorumlulukların paylaşımıdır. Birçok kültürde çocukların bakımında rol ve sorumluluklar genel olarak anne ve babaya atfedilen bir sorumluluktur. Fakat bazı kültürlerde aile yapısına, ailenin geçim kaynakları ve yaşadıkları bağlama bağlı olarak farklı aile üyelerine de bu rol ve sorumluluklar yüklenebilmektedir (Ansell ve Van Blerk, 2004; Durgel, Nacak, Yağmurlu ve Vijver, 2011; Walsh, Barnes ve Mitchell, 2015). Konargöçer Yörük Türkmen kültüründeki geniş aile yapısı ve aile içi işbölümünün mekanik dayanışma özelliğinin çocukların bakımındaki rol ve sorumlulukların paylaşımına da yansıdığı görülmektedir. Kültürel toplulukta her üye diğer tüm üyelere karşı sorumluluklara sahip olduğu gibi toplulukta yer alan çocukların bakımında da tüm üyeler sorumluluklar üstlenmektedir.

Çocukların bakımında rol ve sorumluluk alan oba üyelerini, çocukların kendi ebeveynleri, obada yaşayan büyük ebeveynler, kardeşler ve kuzenler, obada yaşayan diğer yetişkinler (amca, hala vd.) oluşturmaktadır. Konargöçer topluluklarda, çocukların gelişimsel refahına yönelik bakım verme faaliyetlerindeki rol ve sorumluluklarda belirgin bir rol dağılımı söz konusu değildir. Çocuk bakımında obada hangi üye uygunsa, çocukların bakım işleriyle ilgilenmektedir. Bu durum, konargöçer Yörük Türkmen obalarında her üyenin diğer tüm oba üyelerine karşı sorumlu olmasından kaynaklanmaktadır. Oba üyeleri arasındaki bu karşılıklı sorumluluk daha önce aile yapısı başlığı altında da tartışıldığı üzere, geçim kaynakları, işbölümleri ve mekanik dayanışma yapılarıyla ilişkilidir. Oba üyelerinin topluluk içinde birbirlerine karşı sorumlu davranışları, çocuk bakımındaki rol ve sorumlulukların paylaşımında da görülmektedir. Kolektif aile yapılarında aile üyelerinin ve çocukların içinde yaşadıkları topluluğa bağlılığın sağlanması, aidiyetin kazandırılması ve kolektif aile yapısında işlevsel bir üye olmaları yönünde gelişimsel amaçlar bulunmaktadır (Punch, 2002).

Obalarda tüm üyelerin temel amaçları hayvancılık faaliyetlerinin sürdürülmesidir. Bu temel amaca bağlı olarak konargöçer yaşam, kültürel topluluğun vazgeçilmez bir yaşam faaliyeti olmaktadır. Konargöçer Yörük Türkmen obalarında çocukların bakımındaki rol ve sorumluluk paylaşımında da tüm üyelerin katılım göstermesinin bu birbirine bağlı amaçlarla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Obalarda, çocukların kültürel kimliklerini kazanmaları, konargöçer yaşamın devamının sağlanmasıyla aynı anlama gelmektedir. Bu amaç temelinde, bakım verme rol ve sorumluluklarında tüm üyelerin aktif rollerinin olmasında, hem çocuklara kültürel kimliğin kazandırılmasının hem de kollektif topluluk içinde karşılıklı bağlılığın oluşturulmasının amaçlandığı görülmektedir. Benzer durum, geleneksel Asya ailelerinde, özellikle de kırsal kesimde tarımla uğraşan ailelerde görülmektedir. Bu aile yapılarında bireyden ziyade aile birimi önemlidir (Allan ve Grow, 2001; Dosanjh, Ghuman ve Narwhal 1996). Bu nedenle diğer aile üyeleri, çocuklara bakım verme süreçlerinde ve günlük işlerde rehberlik ederken, çocuk ve topluluk arasında bir bağ görevi görürler (Çağan, 2011). Bu bağ, aynı zamanda çocukların topluluk içindeki değerlerinin, topluluğa sadakatin, üyeler arası karşılıklı sorumlulukların ve bağımlılığın inşa sürecidir. Çocuk ve bakım veren arasında bu tarzdaki bir etkileşim, çocuğun topluluğa karşı derin bir sorumluluk ve görev duygusuyla donanmasında etkili olmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2010). Çocukların bakımı sürecinde inşa edilen bu değerler, çocuklukları erken yaşlardan itibaren topluluğun refahın ve devamlılığını sağlamaya

yönelik çaba içinde olmaya teşvik etmektedir. Tüm bu süreç çocuklar kendilerini, toplumsal yapının ayrılmaz bir parçası olarak görmelerinde etkili olmaktadır. Pungello ve KurtzCostes'a (1999) göre, ailenin geçim kaynakları ve geliri, annenin çalışma durumu, ailenin üye sayısı, bakım verenlerle çocukların etkileşimi ve bakım verenlerin amaçları gibi faktörler, bakım verenlerin çocuklara yönelik gelişim amaçlarına göre değişiklikler göstermektedir (Giallo ve Gavidia-Payne, 2006). Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarındaki çocuk bakımına ilişkin rol ve sorumlulukların paylaşımında da tüm üyelerin aktif roller üstlenmesinin temelinde, çocukların kültürel topluluğa bağlılıklarının sağlanması ve kültürel kimliğin kazandırılması amacının yattığı düşünülmektedir. Çocukların ve ailelerin fiziksel ve sosyal ortama uyum sağlamalarında ve hayatta kalmalarında baba ve kardeşlerin nasıl bir sorumluluk aldıkları, ekokültürel niş alanlarından birini oluşturmaktadır. Konargöçer topluluklarda çocuk bakımındaki rol ve sorumlulukların paylaşımı yaş açısından değerlendirildiğinde, bu rol ve sorumlulukların obanın en genç üyesinden başlayarak en yaşlı üyesine kadar yayılma gösterdiği görülmektedir. Obalarda en genç bakım verenler olarak çocuklar, erken yaşlardan itibaren küçük kardeşlerinin bakımında rol ve sorumluluklar üstlenmektedirler. Literatür incelendiğinde, büyük kardeşlerin, küçük kardeşlerinin bakımı ve eğitiminde rol ve sorumluluklar üstlenmelerinin "kardeş ebeveynliği" olarak kavramsallaştığı görülmektedir (Dunn, 1983; Edward, 2011; Vivona, 2012). Kardeş ebeveynliğinde alınan rol ve sorumluluklar, içinde yaşanılan bağlama, kültüre ve aile yapılarına göre farklılaşabilmektedir (Karos, Howe ve Aquan-Assee, 2007). Çekirdek aile yapısında bu rol ve sorumluluklar kardeşe kısa süreli gözetim ve formal eğitim sürecinde ödevlerini desteklemek şeklinde görülse de geniş ve geçiş aile tiplerinde bu sorumluluklara ek olarak bakıma yönelik ebeveyni sorumluluklarının da eklendiği görülmektedir (Dunn, 1983; Weisner, 1989). Batılı toplumlarda kardeşe yönelik bakım verme rol ve sorumlulukları çok az karşılaşılan bir durum olup, küçük kardeşe kısa süreli gözetim şeklindedir. Doğu toplumlarındaysa kardeşler, küçük kardeşlerin bakımında daha uzun süreli rol ve sorumluluklar almaktadırlar. Bakım veren olarak büyük kardeşler, bu süreçte küçük kardeşlerin temel bakım ihtiyaçlarının karşılanması, akademik destek sağlama gibi sorumlulukları üstlenebilmektedirler (Vivona, 2012). Konargöçer Yörük Türkmen kültüründe öne çıkan durum ise kardeşlerin yanı sıra aynı obada kuzenlerin de benzer rol ve sorumluluklar üstleniyor olmalarıdır. Ayrıca, konargöçer topluluklarda diğer dikkat çekici bir bulgu da çocukların çok erken yaşlarda ve çok uzun süreleri olarak küçük kardeşlerin bakımında rol ve sorumluluklar üstleniyor

olmalarıdır. Obalarda, çocuklar küçük kardeşe/kuzene yönelik kardeş ebeveynliğini, yetişkinlerin obalarda olmadığı zamanlarda ve tüm ev işlerini de beraberinde yürüterek gerçekleştirmektedirler. Obalarda çocukların 3-18 yaş arasında değişen yaşlarda kendilerinden daha küçük kardeşlerine ve kuzenlerine bakım verme sorumlulukları üstlendikleri görülmektedir. Küçük kardeşe/kuzene yönelik bakım uygulamaları hem bakım veren hem de bakım alan çocuk için bir öğrenme ortamı niteliğindedir. Bakım alan küçük kardeş/kuzen bu bir sosyalleşme ve öğrenme süreciyken, bakım veren büyük kardeşin de erken yaşlarda topluluk için karşılıklı sorumlulukları öğrenmesinde bir uygulama alanı işlevi görmektedir. Obalarda kardeşe yönelik bakım verme sorumluluğunun konargöçer yaşamın ekseninde ailelerin ekokültürel niş yapısına bağlı olarak şekillendiği görülmektedir. Özellikle aile iş yükünün yüksek olduğu bahçecilik, pastoral veya daha basit tarım toplumlarında ebeveynler ev dışındaki işlerden sorumludurlar. Bu şekilde yaşam biçimine sahip ailelerde çoğu zaman küçük çocukların bakımından kardeşler sorumlu olmaktadır (Yang ve Fetsch, 2007). Benzer şekilde Doğu Afrika da dâhil olmak üzere birçok toplumda çocuklar, yaşlı büyükanne ve büyükbabalarına ya da zor zamanlarında akrabalarının çocuklarına yardım etmek amacıyla onlarla birlikte yaşamaya gönderilebilmektedir. Bu süreçte çocuklar bakım işlerinde rol ve sorumluluklar almaktadırlar (Weisner, 1982; 1989). Çocuklara yüklenen bu rol ve sorumluluklar özellikle geniş aile yapısının hâkim olduğu topluluklarda kollektif yaşam biçimiyle ilişkilendirilmektedir. Çocuklar bu rol ve sorumlulukları üstlenerek topluluk içinde paylaşımcı işlevselliği öğrenmekte ve yetişkinlik dönemlerinde topluluğa olan bağlılığı güçlenmektedir (Güneş-Ayata, 1994; Kağıtçıbaşı, 2010).

Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında kardeşe yönelik bakım rol ve sorumlulukları çok küçük yaşlardan itibaren başladığı gibi bu rol ve sorumluluklar, yaşa bağlı olarak farklılaşabilmektedir. Küçük yaşlarda kardeşe yönelik bakım işleri daha pasifken, yaş ve gelişime bağlı olarak daha aktif hale gelebilmektedir. Bu durumun konargöçer Yörük Türkmen kültüründe çocukların topluluk içinde erken yaşlarda işlevsel olmalarında, etnik ve kültürel sosyalleşmelerinde etkili olduğu düşünülebilir. Etnik ve kültürel sosyalleşme kavramı, çocuklara kendi kültürlerine ait inanç, beceri, rol ve sorumlulukların öğretilmesi olarak tanımlanmaktadır (Dimitrova, Johnson, Van de Vijver, 2018). Bu sosyalleşme süreciyle çocuk ait olduğu topluluğun özelliklerini diğer topluluklardan ayırt edebilmenin yanı sıra etnik ve kültürel kimliğini kazanmaktadır (Rodriguez, Umana-Taylor, Smith & Johnson, 2009; Dimitrova vd., 2017; Dimitrova,

Johnson, Van de Vijver, 2018; Mejı´a-Arauz, Rogoff, Dexter ve Najafi, 2007). Bu açıdan değerlendirildiğinde konargöçer Yörük Türkmen kültüründe kardeş ebeveynliği, çocuklar için toplulukta var olan kültürel müfredatın bir parçası olarak da görülebilir. Kültürel toplulukta, kardeşe yönelik bakım uygulamaları geleneksel ve bağlama özgü olup, konargöçer yaşamda hayatta kalma ile ilişkilidir. Küçük kardeşe yönelik ebeveynlik büyük kardeş için de bir kültürel öğrenme süreci olarak düşünülebilir. Konargöçer Yörük Türkmen obalarında çocukların bakım uygulamalarına ilişkin rol ve sorumluluk dağılımına yönelik diğer önemli bir bulguyu da çocuk bakımına babaların katılımı oluşturmaktadır.

Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarının işbölümündeki kadın ve erkek arasında çok keskin olmayan roller, çocuk bakımında da görülmektedir. Birçok araştırma çocuk bakım rollerinde, toplumsal cinsiyet rollerinin etkisiyle, babaların çocuklarının bakımında daha az sorumluluk aldığını göstermektedir (Allan ve Grow, 2001; Bulanda, 2004; Creig, 2006; Perloff ve Buckner, 1996). Ancak konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında babalar, amcalar ve büyükbabaların da çocukların bakımında roller üstlendikleri görülmüştür. Konargöçer Yörük Türkmen babaların çocuk bakımına katılımlarındaki bu farklılık topluluğun çocuk yetiştirmeye yönelik informal inançlarıyla bağlantılıdır. Ayrıca babaların çocuk bakımına katılımlarındaki bu farklılık aynı zamanda konargöçer yaşam şekliyle de ilişkilidir. Ailelerin yerleşik yaşamdan uzak olmaları ve toplulukta toplumsal cinsiyete dayalı rol baskısının da az olmasında etkili olmuştur. Özellikle yerleşik yaşamdan gelen misafirlerin olduğu zamanlarda babaların çocuk bakımında aldıkları rolleri daha az sergilerken, oba içinde kendi oba üyeleriyle iken bu rolleri daha fazla sergilemeleri, yerleşik yaşamın toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkilendirilebilir. Oysa araştırma sürecinde gözlemlerde babaların çocuk bakımındaki tüm işlerde rol ve sorumluluklar aldıkları gözlemlenmiştir. Ancak bu katılım yerleşik yaşamdan birilerinin olduğu durumlarda farklılaşmıştır. Babaların çocuk bakımına katılım amaçlarını inceleyen araştırmalar babaların çocuk bakımında rol almalarının iki temel nedeni olduğunu göstermektedir. Bu nedenlerden ilki babaların bu yolla kendi babalık rollerinden doyum sağlamaları (Allgood, Beckert ve Peterson, 2012: Anlıak, 2004), diğeriyse babaların eşlerine yardım etmeyi istemeleridir (Parke, 2000; Perloff ve Buckner, 1996; Rouyer, Frascario, Gaudron ve Lavanchy, 2007). Bu yönüyle, konargöçer Yörük Türkmen babaların çocuk bakımına katılım amaçlarının farklılık gösterdiği söylenebilir. Çocukların gelişimsel refahında etkili baba katılımı, çocuğun bakımında babanın rol ve sorumluluk alması, çocuklarla etkili iletişim kurması ve

babaya çocukların ulaşılabilirliği ile değerlendirilmektedir (Bird ve Bird, 1984; McBride ve Mills, 1993; O'Donnell, Johnson, D'Aunno ve Thornton, 2005). Konargöçer Yörük Türkmen babaların doğrudan çocuklarıyla ilgilenmesi ve günlük yaşamda çocuklarıyla etkinliklere dâhil olmaları ve paylaşımları, çocuklarına yönelik sağladıkları destekler, babaların çocuk bakımına etkili katılım sağladıkları şeklinde değerlendirilebilir.

5.5. Konargöçer Yörük Türkmen Çocukların Okulda Eğitimsel Refahlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Bu bölümde, okul öncesi çağında konargöçer Yörük Türkmen çocukların formal eğitim süreçleri ve bu süreci etkileyen fiziksel ve sosyal faktörler ekokültürel teori çerçevesinde tartışılmıştır.

Eğitimsel Refahı Etkileyen Fiziksel Faktörlerle İlgili Bulguların Tartışma ve Yorumu

Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında geçim kaynaklarına bağlı olarak göçebe yaşam tarzı ve obaların yerleşik yaşam alanlarına uzak olması çocukların formal eğitim sürecine katılımlarını ve eğitim sürekliliğinin sağlanmasını etkilemektedir. Okul ve oba arasındaki mesafe, çocukların okula ulaşımında problemler oluşturduğu gibi çocuklar için farklı deneyimler yaşamaları açısından faydalar da sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar, okul ve ev arasındaki mesafenin ilkokul çağındaki çocuklar için bisikletle ya da yaya olarak en düşük değeri 800 m. en yüksek değeriyse üç kilometre olarak belirtilmektedir. Bu araştırmalarda verilen eşik değerleri yerleşik yaşam süren ailelerden gelen çocuklar üzerinden belirlenmiştir (Gorard, 1999; Mehdizadeh, Mamdoohi ve Nordfjaern, 2017; Goeverden ve De Boer, 2013). Bu mesafeler özellikle yerleşik yaşam süren okul öncesi çağındaki çocuklar için oldukça görülebilir. Ancak İlkokul çağındaki çocuklar için verilen bu değerler, konargöçer çocukların ekokültürel nişinde sıradan bir rutin olarak değerlendirilebilir.

Daha önce gelişimsel refah bulgularında da ele alındığı üzere, konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında da bakım verenler oba bağlamı dışında trafiğin olduğu alanları riskli ve tehlikeli olarak görmektedirler. Çocukların okula seyahatleri sırasında karşılaşacakları tehlikelerden dolayı kaygıları bulunmaktadır. Özellikle çocukların okul yolu olarak kullandıkları güzergâhın trafik durumunu ve bu güzergâh üzerinde bulunan inşaat şantiyelerini bakım verenler riskli olarak görmektedirler. Mehdizadeh ve ark. (2018), okula seyahat biçiminin seçiminde ve yürüme süresi ortalamalarında içinde

yaşanılan fiziksel ve sosyal çevre, aile ekonomisi ve ebeveynlerin güvenlik algısı gibi değişkenlerin belirgin bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Benzer diğer araştırmalarda, çocukların okul seyahatlerinde mesafe, zaman ve bağlamsal farkın güvenlik açısından önemli bir değişken olduğunu göstermektedir (Buttazzoni, Clark, Seabrook & Gilliland, 2019; McDonald, Deakin, Aalborg, 2010; Little, 2010; Mehdizadeh, Nordfjaern, Mamdoohi ve Shariat Mohaymany, 2017; Mendoza, Cowan ve Liu, 2014). Mesafenin uzunluğu veya yaya olarak geçen süredeki artış, çocukların okula aktif seyahati (bisiklet ya da yaya olarak okula gitme) olasılığı ile güçlü bir şekilde ilişkilidir (Goeverden ve De Boer, 2013; Macridis ve García Bengoechea, 2015; McDonald, Deakin ve Aalborg 2010; Race vd., 2017). Çocukların okul ve ev arasındaki okul seyahatlerinde katettikleri mesafeler, çocukların gelişimlerine etkisi açısından da ele alınabilir (Mehdizadeh, Nordfjaern, Mamdoohi ve Shariat Mohaymany, 2017).

Konargöçer Yörük Türkmen obaları ve okullar arasındaki mesafe çocuklar için sınırlılıklar yarattığı gibi çocuklar için gelişimsel fırsatlar da sunmaktadır. Okula seyahatleri sırasında, çocukların fiziksel aktivitelerde bulunma, akranları ve kardeşleriyle etkileşime girme, yetişkin kontrolü olmadan bağımsız hareket etme, yol boyunca keşiflerde bulunma gibi davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Aktif okul seyahatiyle çocukların fiziksel aktivite göstermeleri sağlıklı gelişimleri için bir fırsat olarak görülmektedir. Çocukların okula aktif bir şekilde bisikletle ya da yaya olarak seyahat etmeleri zorluklarının yanı sıra, onların sağlıklı gelişmeleri için bazı fırsatlar da içermektedir. Özellikle okul öncesi dönemde çocukların farklı ortam ve uyarıcılarla etkileşime girerek öğrendikleri düşünüldüğünde, okula aktif seyahat çocukların öğrenme deneyimleri açısından önemli bir fırsat yaratmaktadır (Fyhri vd., 2011; Romero, 2015). Araştırmalar, okul öncesi dönemde çocukların yakın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimlerinin olumlu fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal etkileri olduğunu göstermektedir (Corsaro, 2005; Fyhri ve Hjorthol, 2009; Maller, 2009). Okula aktif seyahat fiziksel hareket aracılığıyla motor gelişimi, çevresel uyarıcıları takip etme ve etkileşime girme yoluyla bilişsel gelişimi ve yol arkadaşlıklarıyla etkileşimler yoluyla sosyal ve duygusal gelişimi desteklemektedir. Bu bakımdan düşünüldüğünde okul öncesi ve ilkokul çağındaki çocukların okula aktif seyahati önemli bir gelişim ve öğrenme sürecini içermektedir. Okula aktif seyahatin yararlarına rağmen, sanayileşmiş ülkelerde yaşayan ve okula aktif olarak yaya veya bisikletle giden çocukların sayısı gittikçe azalmaktadır (Merom vd., 2006). Bakım verenler, çocuklarının güvenliği için aktif okul seyahatini tercih etmemektedirler. Bu açıdan değerlendirildiğinde, konargöçer

Yörük Türkmen çocukların okul seyahatlerinin belirli bir bölümü yaya olarak devam etmeleri onlara farklı öğrenme ve gelişim fırsatları sunmaktadır. Bu fırsatlar, obalarda sınırlı sosyal çevrede bulunan çocukların köy içinde yeni insanlarla karşılaşması ve etkileşiminde, trafik ve yerleşik yaşama ait deneyimler kazanmaları şeklinde görülmektedir. Günümüzde yerleşik yaşam süren topluluklarda çocuklar, bakım verenlerinin güvenlik ve iyi okul gibi kaygılarına bağlı olarak, servis araçlarıyla ya da bakım verenlerin kendi araçlarıyla okula seyahat etmektedirler. Bu durum çocukların bir gün içindeki önemli bir zaman dilimini yoğun trafik içinde kısıtlı bir ortamda seyahat ederek geçirmelerine yol açmaktadır (Ramanathan, O'Brien, Faulkner ve Stone, 2014; Ermagun ve Levinson, 2016). Oysa Kuzey Amerika, Avrupa, Yeni Zelanda ve Japonya gibi gelişmiş ülkelerde çocukların sağlıklı gelişim ve öğrenme deneyimlerini kaçırmamaları için fiziksel aktiviteyi destekleyici programlar yürütmektedirler (McDonald, 2012; Easton ve Ferrari, 2015; Collins ve Kearns, 2010; Schoppa, 2012). Çocukların okula aktif seyahatini desteklemek ve çocukların topluca yetişkin tarafından denetlenen ve zaman çizelgesi ile okula yaya olarak yürümelerinin sağlandığı bu programlar farklı uygulamalarla devam etmektedir. Bu uygulamalar, Yürüyen Okul Otobüsü Projesi, Okullara Güvenli Yol Programı (SRTS), Okul Seyahat Planı (STP) ve her bölgede kaliteli okulların yer almasını amaçlayan "Optimal Okul Sınıflaması" şeklinde görülmektedir (Easton ve Ferrari, 2015; Collins ve Kearns, 2010; Mehdizadeh, Mamdoohi ve Nordfjaern, 2017; Ontario Active School Travel, 2019; Schoppa, 2012). Bu uygulamalara benzer uygulamalar konargöçer Yörük Türkmen çocuklar ve diğer bağlamlarda yaşayan çocukların okula ulaşımında da uygulanabileceği ve benzer programlar uygulanarak çocukların okula ulaşımının sağlanabileceği düşünülmektedir.

Bakım Verenlerin Çocukların Formal Eğitime Yönelik İnançlarıyla ilgili Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın gerçekleştirildiği konargöçer Türkmen obalarında farklı yaşlarda bakım verenler bulunmaktadır ve söz konusu kişilerin eğitim düzeyi oldukça düşüktür. Bakım verenlerin eğitim düzeyinin düşük olmasında en belirleyici faktör ise topluluğun göçebe yaşam biçimidir. Topluluğun göçebe yaşam biçimi geçmişten günümüze kadar devam eden süreçte eğitime erişim, katılım ve sürekliliğin sağlanmasında sorunlara yol açmıştır. Farklı kuşaklardan bakım verenler ve diğer topluluk üyeleri göçe bağlı olarak eğitime geç katılım göstermiş ve erken ayrılmak zorunda kalmıştır. Bu durum toplulukta bakım verme rol ve sorumluluğu üstlenen kişilerin tamamının, formal

eğitimde başarısız olunmasının kaçınılmaz olduğuna yönelik bir inanç geliştirmelerine neden olmuştur. Araştırmanın bu bulgusu, ekokültürel teori açısından değerlendirildiğinde, konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında bakım verenlerin inanç sistemlerinin, içinde yaşanılan ekokültürel nişin diğer alanlarından bağımsız olmadığını ve ebeveynlerin formal eğitime yönelik inançlarının diğer niş alanlarının etkisiyle oluştuğunu göstermektedir (Worthman, 2010; Weisner, 2002b; Weisner, Ryan, Reese, Kroesen, Bernheimer ve Gallimore, 2001). Konargöçer topluluklarda bakım verenler, kendi eğitim düzeylerinin düşük olmasının ya da her hangi bir formal eğitimlerinin olmamasının çocuklarının formal eğitimini desteklemelerinde bir engel olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar bakım verenlerin eğitim düzeyi ile çocukların okul başarısı arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bakım verenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının formal eğitimine daha fazla destek sağladıkları ve çocuklarının başarılı olmalarına yönelik evde çeşitli uygulamalara yer verdikleri belirtilmektedir (Chen ve Fan, 2001). Konargöçer topluluklarda bakım verenlerin eğitim düzeyinin ekokültürel niş alanlarına bağlı olarak döngüsel bir şekilde farklı kuşakların eğitimsel refahında belirleyici bir unsur olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, bakım verenler çocuklarının formal eğitimdeki performanslarını kültürel toplulukta daha önce yaşanan formal eğitim başarısızlıklarına göre değerlendirmektedirler. Araştırmanın bu bulgusu, Patrinos ve Psacharopoulos (1995)'un Paraguaylı çocuk ve gençlerin okul dışında aile işlerine katılımları ve eğitim performanslarını inceledikleri araştırmanın bulguları tarafından desteklenmektedir. Araştırmada Paraguaylı bakım verenlerin kendi eğitimsel deneyimlerinin çocuklarının okul başarısıyla ilgili inançlarında etkili olduğu görülmüştür. Aynı araştırmanın diğer bir sonucuysa, ebeveynlerin eğitim düzeyleri ile çocuklarını formal eğitimde destekleme durumları arasında olumlu bir ilişki olduğudur. Bu araştırmada da görüldüğü üzere bakım verenlerin kendi eğitim düzeyleri, onlara formal eğitime yönelik inançlarını etkileyen önemli bir faktördür. Farklı kültürlerde yapılan birçok araştırma bakım verenlerin çocukların gelişimi ve öğrenmesine yönelik inançlarında ailenin içinde yaşadığı fiziksel ve sosyal çevre faktörlerinin önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu araştırmalar, farklı kültürlerde ebeveynlik ve çocukluk kavramlarının, ebeveynlerin çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik inançlarının ekokültürel bağlamlarında tanımlanmasının önemine vurgu yapmaktadırlar (Harkness, Mavridis, Liu ve Super, 2015; LeVine ve New, 2008; Weisner, 2002b; Weisner ve Garnier, 1992; Worthman, 2010a, 2010b).

Ebeveynlik inancı, bakım verme rol ve sorumluğunu üstlenen kişilerin aile, ebeveynlik ve çocuk yetiştirme konusundaki düşüncelerini, değerlerini, stratejilerini, hedef ve beklentilerini kapsamaktadır (Harkness, Mavridis, Liu ve Super, 2015). Ekokültürel teoriye göre bakım verenlerin bu inançları, ailelerin günlük rutinlerde çocuklarına yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalarda ortaya çıkmaktadır. Bakım verenler, çocuklarının gelişimi ve eğitimi için fiziksel ve sosyal çevre koşullarına bağlı olarak hedefler belirlemekte ve bu hedeflere ulaşmak için farklı stratejiler geliştirmektedirler (Cheah ve Chirkov, 2009; Chirkov, Ryan, Kim ve Kaplan, 2003; Weisner, Ryan, Reese, Kroesen, Bernheimer ve Gallimore, 2001). Daha önce konargöçer Yörük Türkmen çocukların informal öğrenme süreçlerinde de bahsedildiği üzere, kültürel toplulukta bakım verenlerin çocuklarının eğitimsel refahı ile ilgili öncelikli hedefleri informal eğitime odaklanmıştır. Bakım verenler informal eğitim önceliklerine bağlı olarak, formal eğitimde kazanılan becerilerin göçebe yaşamın devamının sağlanmasında ve geçim kaynaklarına bağlı işlerin yürütülmesinde işe yaramayacağına dair inançları bulunmaktadır. Her kültürel toplulukta, aileler çocuklarını büyütürken onların hayatta kalmalarına, gelecekte başarılı olmalarına ve topluluklarını destekleyecek beceriler kazanmalarına yönelik yönelik hedeflere sahiptirler (Calzada, Fernandez ve Cortes, 2010; Rogoff, Mosier, Mistry ve Göncü, 1998). Bakım verenlerin çocuklarına yönelik bu hedefleri, aynı zamanda çocuklar için oluşturdukları kültürel müfredatı ve formal eğitime yaklaşımlarını da belirlemektedir (Nsamenang, 2000; Schmitt-Wilson, Downey ve Beck, 2018). Konargöçer Yörük Türkmen toplulukları çocukların hem kültürün devamını sağlamaları hem de geçim kaynaklarını sürdürebilmeleri için oluşturulmuş bir kültürel müfredata sahiptirler. Kültürel olarak oluşan bu informal müfredat ile okul müfredatı arasındaki uyuşmazlık, bakım verenlerin formal eğitime yönelik inançlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Ekokültürel nişin çocukların gelişimi ve eğitiminde en önemli belirleyici alanlarından biri ailelerin geçim kaynaklarıdır (Whiting, 1977; Worthman, 2010). Yapılan araştırmalar çocukların okullaşma oranlarının, ailelerin yaşadıkları bağlam (Schmitt-Wilson, Downey ve Beck, 2018), geçim kaynakları (Dyer, 2010) ve yaşam biçimi (Postiglione, 2008) gibi faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında da bakım verenler, okulda verilen eğitimin, çocukların kültürün sahip olduğu geçim kaynaklarına yönelik yetkinlikleri kazanmalarına katkı sağlamayacağını düşünmektedirler. Bu sebeple bakım verenler, formal eğitimden beklentilerini düşük tutmakta ve çocukların formal eğitim esnasında okuma-yazma ve

hesap işleri için temel matematiği öğrenmelerini yeterli görmektedirler. Bakım verenlerin formal eğitime yönelik hedef ve beklentilerinin, yine akademik bir ilerlemeden ziyade yaşam biçimlerinde kullanabilecekleri temel bilgileri kazanmaya yönelik oldukları görülmektedir. Weisner ve Garnier (1992), geleneksel olmayan ailelerde çocukların okul başarısını inceledikleri araştırmalarında, ailenin içinde yaşadığı bağlamsal koşulların ve aile yapısının, bakım verenlerin çocukların okul başarısına yönelik beklentilerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Konargöçer topluluklarda bakım verenlerin formal eğitime yönelik hedef ve beklentileri çocukların okullaşmasını da etkilemektedir.

Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında bakım verenler çocuklarına yönelik tanımlamaları, çocukların formal eğitimlerine yönelik inançlarıyla ilişkilidir. Bakım verenler çocuklardan tanımlamaları, onların bir yetişkin gibi işbölümüne katılımına ve fiziksel olarak güçlü olmalarına yöneliktir. Bakım verenlerin bu yöndeki inançları, çocukların okullaşmasında da etkili olmaktadır. Konargöçer topluluklarda göç unsuru, geçim kaynakları ve topluluğun formal eğitimde başarısızlıkla sonuçlanmış deneyimleri birleştirildiğinde, bu unsurların bakım verenlerin formal eğitime yönelik olumsuz yaklaşımlarını derinleştirdiği ve çocukların okullaşma oranını düşürdüğü görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Rosati ve Rossi (2003)'nin, Pakistan ve Nikaragua kırsalındaki çocukların çalışma saatlerini ve okul sürecine katılımlarınıını inceledikleri araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Pakistan ve Nikaragua kırsalında yürütülen araştırmada, çocukların okul dışı zamanlarda ailelerinin tarımsal faaliyetlerine katılmalarının, onların formal eğitime katılımlarında sorunlara yol açtığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, Stevenson ve Lee, (1990), Amerikalı ve Asyalı birinci sınıf öğrencilerinin okulda zaman geçirme sürelerini incelemiş ve Asyalı ailelerden gelen öğrencilerin Amerikalı öğrencilere göre okulda daha az zaman geçirdiklerini belirlemişlerdir. Asyalı öğrencilerin okulda geçirdikleri sürenin daha az olmasında ailelerin geçim kaynaklarının ve inançlarının etkisi olduğu saptanmıştır. Görüldüğü üzere, ailelerin geçim kaynakları çocuklarının formal eğitimine yönelik beklenti ve hedeflerini değiştirdiği gibi okullaşma durumlarında da etkili olmaktadır. Buradan hareketle, konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında bakım verenlerin formal eğitime yönelik olumsuz inançlarının çocukların okullaşmasında ve eğitimsel refahının sağlanmasında etkili bir faktör olduğu ifade edilebilir.

5.6. Konargöçer Yörük Türkmen Çocukların Eğitimsel Refahında Sosyal Bir Faktör Olarak Öğretmenlerle İlgili Bulguların Tartışma ve Yorumu

Okul öncesi öğretmenleri, konargöçer Yörük Türkmen çocukların eğitimsel refahını belirlemede en etkili sosyal faktörlerden birini oluşturmaktadırlar. Bu bölümde, öğretmenlerin farklı kültürden aileler ve çocuklarla çalışmaya yönelik hizmet öncesi hazırlık durumları, konargöçer Yörük Türkmen aileler ve çocuklara yönelik farkındalıkları, çocuklara yönelik inançları, öğretmenlerin çocukların eğitimsel refahını sağlamaya yönelik uygulamaları başlıkları altında tartışılmıştır.

Öğretmenlerin Hizmet Öncesi ve Hizmet Sürecinde Ailelere ve Çocuklara Yönelik Hazırlık Durumları İle İlgili Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın katılımcısı olan öğretmenlerin farklı kültürlere yönelik hizmet öncesi hazırlık durumları incelendiğinde, öğretmenlerin hizmete başlamadan önce farklı kültürden ailelere ve çocuklara yönelik doğrudan bir ders ya da eğitim almadıkları belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin, hizmet öncesi eğitimlerinde farklı kültürlere yönelik bilgileri çoğunlukla öğretmenlik yapmış akademisyenlerin kendi deneyimlerine ilişkin derslerde verdikleri örneklerinden edindikleri görülmüştür.

Eğitimsel refah birçok ögeyi içinde barındıran sistemler bütünü şeklinde ele alınmaktadır ve bu sistemin en önemli bileşeni öğretmenlerdir (Saracho, 2013; Stronge, Ward ve Grant, 2011; Tuğluk, 2013). Özellikle farklı kültürlerin bir arada yaşadığı toplumlarda öğretmenlerin homojen bir gruba yönelik eğitilmesi farklı dil ve kültürlerden gelen çocukların göz ardı edilmesine neden olabilmektedir (Gay, 1993: Gloc ve Karbach, 2015; Ladson-Billings, 1991). Bu durum farklı kültürlerden gelen çocukların eğitimsel refahını sağlamada hem öğretmenlerin mesleki sorunlarla karşılaşmasına hem de çocukların eğitime erişim, katılım ve eğitimin sürekliliğinde problemlere yol açmaktadır. Oysa öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde, farklı kültürlere duyarlılık konusunda eğitim almaları onların hem mesleki gelişimlerine hem de kişisel gelişimlerine katkı sağlayacaktır (Blank, 2010; Cunningham, Zibulsky ve Callahan, 2009; Van den Bergh, Denessen, Hornstra, Voeten, & Holland, 2010). Öğretmen yetiştirme programlarının, farklı kültürlere duyarlı olarak planlanmasının, öğretmenlerin farklı kültürlerden aile ve çocuklarla çalışmalarında etkili olduğu görülmektedir (Posada Ortizve Garzón Duarte, 2014; Saracho, 2013). Lucas ve Villegas'a (2002) göre, farklı kültürlerden çocuk ve ailelerle çalışma, geleceğin öğretmenlerine insan çeşitliliğinin zenginliğini, farklı gruplardan gelen çocuk ve

ailelerin umutlarını, beklentilerini, hayallerini, hayal kırıklıklarını, acılarını ve sevinçlerini anlamada çeşitli fırsatlar sunabilmektedir. Bu fırsatlar öğretmenin çocuk ve aileyle etkili iletişim kurmasında, çocuklara yönelik uygulamaları ve değerlendirmeleri kültüre duyarlı bir şekilde yapmasına katkı sağlayabilir.

Katılımcı öğretmenlerden üçü, öğretmenliğe ilk atanmalarından itibaren sürekli olarak farklı dil ve kültürlerden çocuklarla çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler hizmet öncesinde bu kültürlere yönelik bilgilerinin yetersiz olduğunu, var olan bilgilerini ise kısıtlı teorik bilgileri kullanarak ve uygulamada yanlışlar yaparak öğrendiklerini ifade etmektedirler. Öğretmenler, araştırma bağlamındaki konargöçer Yörük Türkmen çocukları ve daha önce çalıştıkları farklı bölgelerdeki farklı kültürlerden aileleri ve çocukları tanımaya yönelik eğitim ihtiyaçlarını, hizmet sürecinde yaşadıklarını ve bu yöndeki eğitim ihtiyaçlarının devam ettiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Şahin, Kartal, İmamoğlu (2013), okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmeni yetiştirme programına ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmada, öğretmen adayları hizmet öncesi eğitim sürecinde aldıkları teorik bilgileri öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulamaya dönüştürmede sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Konargöçer Yörük Türkmen çocukların öğretmenleri de farklı kültürden gelen aileler ve çocuklarla ilgili konulara hizmet öncesinde aldıkları okul öncesi eğitime giriş, aile eğitimi gibi derslerde kısaca değinildiğini belirtmişlerdir. Ancak hizmet öncesinde aldıkları bu derslerde farklı kültürlere yönelik nasıl çalışacakları anlatılırken, ülkemizdeki farklı kültürler ve aile yapıları hakkında hiçbir bilgileri olmadan atanmalarının sorun olduğu görülmüştür. Bu durum hem okul öncesi öğretmeni hem de diğer alanlardaki öğretmen yetiştirme programlarında, ülkemizde yaşayan farklı kültürden aile ve çocuklara ilişkin derslere ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Cevher-Kalburan (2014), okul öncesi öğretmen adaylarının hizmet öncesi kaygılarını ve bu kaygılarıyla baş etme yöntemlerini incelediği araştırmasında, aday öğretmenlerin farklı dil, kültür ve sosyoekonomik bağlamlardan aile ve çocuklara yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde, farklı kültürlere duyarlı yeterli eğitim almamaları, öğretmen yetiştirme programlarından kaynaklandığı gibi öğretmenlerin mesleki gelişimlerini devam ettirme de yeterli çaba harcamamalarıyla da ilişkilidir. Oysa öğretmenlik mesleğinin en önemli niteliklerinden biri öğrenmeye açık olmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için ihtiyaç duydukları konularda kendilerini geliştirmeye istekli olmaları ve yaşam boyu öğrenme gerektiren bir mesleğe sahip

oldukları bilinci, hizmet öncesi eğitim programlarında kazandırılmalıdır (Adıgüzel, 2008; Seferoğlu, 2004). Öğretmen eğitiminde bu yönde bir hedefin olması, öğretmenlerin hizmet sürecinde karşılaştıkları farklı durumlara yönelik stratejiler geliştirmeleri amacıyla araştıran ve eğitimsel gelişmeleri takip eden bireyler olmalarında etkili olacaktır (Nuttall vd., 2015 ; Şahin, Kartal, İmamoğlu, 2013; Wooden ve Babtiste, 1990). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmenin önemine ilişkin kazanımlar edinmelerinin ve öğretmen eğitimi programlarına bu yönde hedeflere yer verilmesinin, öğretmen eğitiminde teorik ve uygulama süreçleri arasında dengenin doğru kurulmasında da etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırma da yer alan öğretmenlerin, hizmet öncesinde farklı kültürlerdeki aileler ve çocuklara ilişkin hazır bulunuşluklarında olduğu gibi konargöçer Yörük Türkmen kültürüne ilişkin farkındalıklarında da yetersizlikler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin uzun zamandır söz bağlamda görev yapmalarına karşın, üç öğretmenden sadece biri konargöçer Yörük Türkmen topluluklar hakkında yeterli bilgiye sahiptir. Bu öğretmenin araştırma bağlamında doğup büyümesi bu noktada etkili olmuştur. Diğer diğer iki öğretmenin toplulukla ilgili bilgilerinin ise yüzeysel olduğu görülmüştür. Öğretmenler hizmet verdikleri bölge ve o bölgede yaşayanların kültürü hakkında bilgi sahibi olma ev ve okul kültürü arasında bağın kurulması açısından önemlidir (Helling, 1996; Eberly, Joshi, Konzal, 2007). Bu yönüyle öğretmenlerin kültüre duyarlı olarak eğitilmesi, sadece çocukların eğitimsel refahına değil öğretmenlerin mesleki gelişimlerine de olumlu katkılar sağlayabilir (Richards, Brown ve Forde, 2007). Öğretmenlerin çalıştıkları grupların kültürel farklılıklarını bilmeleri çocuklara neyi, nasıl ve hangi yolla öğretecekleri konusunda onlara katkı sağlayacaktır (Glock ve Karbach, 2015; Lynch, 2011). Gay (2002), öğretmenlerin kültürel farklılıklara sahip aileleri tanımalarının, çocuklara yönelik eğitimsel uygulamalar planlamalarında, öğretim stratejilerini belirlemelerinde ve değerlendirme süreçlerinde onları destekleyeceği gibi çocukların akademik başarılarına da katkı sağlayacağını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerden bazıları, araştırma bağlamına ilk atandıklarında hazırlayıcı bir eğitime tabi tutulduklarını belirtmişlerdir. Ancak bu eğitimde yerleşik yaşayan aileler ile ilgili bilgi verilmesine karşın konargöçer Yörük Türkmen ailelerle ilgili kendilerine her hangi bir bilgi verilmediğini ifade etmişlerdir. Oysaki öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarının, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve mesleki alışkanlıkları kazanmaları açısından oldukça önemli olduğu ortaya konmuştur (Edwards vd.., 2015; Gianina-Ana, 2013). Öğretmenlere hizmet içi ve hizmet sürecinde kültüre duyarlılık yönünde eğitim

verilmesinin, onların daha sonraki yıllarda farklı kültürlerden gelen çocuk ve ailelerine yönelik olumlu yaklaşım geliştirmelerini sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin Konargöçer Yörük Türkmen Çocukların Eğitimsel refahına Yönelik İnanç ve Uygulamalarıyla ilgili Bulguların Tartışma ve Yorumu

Katılımcı öğretmenlerin konargöçer Yörük Türkmen çocukların eğitimsel refahına yönelik inanç ve uygulamaları, öğretmenlerin kültürel topluluğa yönelik farkındalıklarına bağlı olarak farklılık göstermiştir. Katılımcı öğretmenlerin kültürel topluluktan aileler ve çocuklarına yönelik farkındalıkları, öğretmenlerin inancını, öğretmen inançları eğitim uygulamalarını ve sonuç olarak çocukların eğitimsel refahını etkilemektedir. Öğretmenler sınıfa sadece öğretmen kimliğiyle girmezler. Öğretmenler sınıflarına beraberlerinde kendi kültürel/etnik kimliklerini ve yaşam deneyimleriyle belirlenmiş olan çocuk, ebeveynlik ve aile gibi kavramlara dair değerlerini de getirirler (Dyer, 2016; Woolfolk Hoy, Hoy ve Davis, 2009). Öğretmenlerin hizmet süreçlerinde çalıştıkları bağlamda yaşayan farklı kültürel topluluklar hakkında bilgi sahibi olmamaları, aile ve çocuklara yönelik değerlendirmelerini kendi kimlikleri ve inançları çevresinde sınırlandırabilmektedirler. Bu sınırlar çoğu zaman, öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen öğrencilerine ve onların ailelerine olumsuz bir yaklaşım geliştirmelerine neden olabilmektedir (Delpit, 1995; Kennedy White, Zion ve Kozleski, 2005; Sleeter, 2001; Smith, 1997; Stefanou, Perencevich, DiCintio ve Turner, 2004; Egalite, Kisida ve Winters, 2015).

Araştırmanın katılımcısı olan üç öğretmenden birinin konargöçer Yörük Türkmen topluluklar hakkında bilgi ve farkındalığa sahip olduğu, diğer iki öğretmenin ise toplulukla ilgili yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıkları görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin topluluğa yönelik farkındalıklarının, konargöçer Yörük Türkmen topluluklardan gelen öğrencilerine ve ailelerine yönelik öğretmenlik inançlarına yansıdığı gözlemlenmiştir. Bakım verenlerin bir takım inançları sahip olmaları gibi, öğretmenlerin de öğrencilerinin bir birey olarak gelecekte sahip olmasını umut ettikleri değer, beklenti ve hedeflerini içeren inançları bulunmaktadır (Cardwell, 2014). Öğretmenlerin kendi kültürü, etnik kökeni, dini inançları, kendi ailesinden edindiği çocuk, ebeveynlik ve aile kavramlarına yönelik değer, beklenti ve hedefleri, bir bütün olarak öğretmenlerin inançlarını belirlemektedir (Downer, Goble, Myers ve Pianta, 2016; Eberly, Joshi, Konzal, 2007; Eberly, Joshi, Konzal ve Galen, 2010; Tatto, 1996; Egalite, Kisida ve Winters, 2015). Öte yandan, öğretmen ve çocuk arasında etnik ve

kültürel eşleşme her zaman sağlanamayabilir. Ancak öğretmenler ve çocuklar arasındaki bu kültürel farklılıklar, hizmet öncesinde kültüre duyarlı öğretmen eğitimi ile giderilebilir (Barnett, 2003; Downer, Goble, Myers ve Pianta, 2016; McGrady ve Reynolds, 2012; McKown ve Weinstein, 2008; Mitchel vd., 2015; Pianta ve Stuhlman, 2004).

Katılımcı öğretmenlerin ikisinin, daha önce hiç karşılaşmadıkları bir topluluktan gelen çocuklar için herhangi bir ön hazırlık yapmamaları öğretmenlerin kültüre duyarlı eğitim konusunda eksiklikleriyle ilişkilendirilebilir. National Association for the Education of Young Children (2011), etik davranış kuralları ve taahhüt beyanında da yer aldığı üzere, her aile ve çocuk eşsiz özelliklere sahiptir. Her çocuğun kültür, dil, etnik köken ve aile yapısının eğitim programında tanınması ve farklılıkları gözönüne alınarak değerlendirilmesini sağlaması gerekmektedir. Ayrıca, çocukların eğitim erişimi, katılımı ve sürekliliğinde, onların bir eğitim düzeyinden diğerine geçerken, güvenli ve sorunsuz bir geçiş sağlayabilmeleri için ailelerle birlikte çalışılması önerilmiştir. Kültüre duyarlı bir öğretmenin, farklı kültürlerden gelen çocuklar ve ailelerine dair bilgi arayışı içinde, çocukların ve ailelerin farklılıklarına, önceliklerini kabul ederek ve dikkate alarak eğitim ve öğretim planlamaları ve uygulamalarına yer vermesi beklenmektedir (Blanchett, Klingner ve Harry, 2009; NAEYC, 2011; Tunçeli ve Zembat, 2017). Ancak konargöçer çocuklarla çalışan öğretmenlerin, araştırma sürecinin başlangıcında ve devamında kültürel topluluğu tanımaya yönelik herhangi bir girişimleri görülmemiştir. Bu durumun, konargöçer çocukların eğitime erişim ve katılımında karşılaştıkları bariyerleri de fark etmelerini engellemiştir.

Katılımcı öğretmenlerden, konargöçer Yörük Türkmen topluluklar hakkında bilgi ve deneyime sahip öğretmen, öğrencilerine ve ailelerine yönelik daha olumlu inançlara sahipken, kültürel topluluk hakkında bilgi ve deneyimleri yetersiz olan öğretmenlerin olumsuz inançlara sahip oldukları görülmüştür. Okullar, öğrencilerin kültürel, etnik ve dil çeşitlilikleri açısından düşünüldüğünde sosyokültürel olarak homojen değillerdir (Banner ve Yan, 2014; NAEYC, 2011). Öğretmenler, kendi inançları çerçevesinde baskın bir rol sergileyerek, homojen olmayan bu sosyal yapıda yer alan çocukları dolayısıyla da farklı sesler susturabilir ya da tam tersine bu farklılıkların zenginliğini öne çıkaran, karşılıklı katılımın sağlandığı bir sınıf atmosferi de oluşturabilirler (Bates ve Glick, 2013; Downer, Goble, Myers ve Pianta, 2016; Giroux, 1992). Öğretmenlerin, farklı kültürlerden gelen çocukları bir araya getirme ve onların etkileşime geçmelerini sağlamada önemli sosyal rolleri bulunmaktadır (Banner

ve Yan, 2014; Niemi, 2017). Yapılan birçok araştırma, öğrencilerin okula, sınıfa ve geniş yelpazede topluma ait olma deneyimlerinin, onların eğitimsel refahı ve akademik başarı düzeyleriyle ilişkili olduğunu göstermiştir (Nichols 2008; Roffey 2013; Upadyaya ve Salmela-Aro 2013). Öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen çocuklar arasında etkileşim sağlama ve farklılıkları bütünleştirmeyle ilgili bu rolü, çocukların eğitimsel refahlarını sağlamada etkili olmaktadır (Barbarin, Downer, Odom ve Head-Reeves, 2010). Kültüre duyarlı öğretmenler, farklı kültürlerden gelen çocukların eğitime erişim ve katılımında karşılaştıkları engelleri belirleyebilir ve bu engellerin ortadan kaldırılmasında çözümler üretebilirler. Kültüre duyarlı olmayan öğretmenler ise, çocuklar ve aileler hakkında bilgi sahibi olmadan önyargılar geliştirebilir ya da aileyle karşılıklı olarak yanlış anlaşılmalar yaşayabilirler (Barbarin, Downer, Odom ve Head-Reeves, 2010; Blanchett, Klingner ve Harry, 2009; Downer, Goble, Myers ve Pianta, 2016). Öğretmenlerin çocuklar ve ailelere yönelik önyargı ve önyargılarına bağlı yanlış anlaşılmalar ise doğrudan çocuklara yönelik eğitim uygulamalarını ve sonucunda da çocukların eğitimsel refahını etkileyebilmektedir (Benner ve Yan, 2014; Ziv ve Frye, 2004). Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarından gelen çocuklarla çalışan öğretmenlerin inançları, çocukların eğitime erişim, katılım ve eğitimin sürekliliğinde yer alan öğretmenlik uygulamalarına da yansımıştır. Farklı kültürlerden gelen çocuklarla çalışan öğretmenlerin, kültürel topluluğa yönelik farkındalık düzeyleri ve topluluğa yönelik inançları, sınıf ortamındaki eğitimsel kararlarında ve uygulamalarında etkili olabilmektedir (Woolfolk Hoy, Hoy ve Davis, 2009). Bu etkiler özellikle öğretmen ve çocukların etkileşime girdikleri eğitim ortamlarında ve eğitim uygulamalarında ortaya çıkmaktadır (Harkness vd., 2007; Weisner, 2002a; 2002b; 2014).

Araştırma sürecinin başlangıcında, eğitim öğretim döneminin başlamış olmasına rağmen, okullarda konargöçer Yörük Türkmen çocukların eğitime erişim ve katılımını sağlamak adına hiçbir girişimde bulunulmadığı görülmüştür. Ancak araştırmacı tarafından, araştırma amacı hakkında öğretmen ve diğer okul personeliyle görüşmelerin yapılmasının ardından ailelere ve çocuklara ulaşılmaya çalışılmıştır. Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında farklı kuşaklardan bireylerin eğitim durumları da göz önüne alındığında, eğitime erişimin ve katılımın topluluk için kuşaklararası devam eden bir sorun olduğu görülmektedir. Eğitime erişim ve katılım, eğitimsel refahın sağlanmasında ilk aşamadır. Fakat eğitime erişim ve katılım, ülkemizde (Eğitimde Eşitlik Politika Analizi ve Öneriler, ERG Raporu, 2009; Büyankara, 2015; Yavuzak Taban, 2010) ve

dünyada farklı kültür ve yaşam biçimine sahip aileler ve çocukları için bir sorun olarak devam etmektedir (Byun, Meece ve Irvin, 2012; Kitson ve Bowes, 2010; Smith, 1997; Taylor, 2011). Özellikle göçebe yaşam biçimine sahip, sosyal görünürlüğü düşük toplulukların eğitime erişimi, katılımı ve eğitimlerinin sürekliliğinin sağlanmasında sorunlar yaşanmaktadır (Dyer, 2010; 2018; Kratli ve Dyer, 2009; Ngugi, 2016; Postiglione, Xiaoliang ve Jiao, 2012; Suri, 2014). Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında eğitimsel refahın sağlanmasında etkili olan bir diğer faktör topluluğun sosyal görünürlüğüdür. Bir topluluğun sosyal görünürlüğü, o topluluğun yaşam biçimi, etnik kökeni, dini inançları, ekonomik kaynakları gibi faktörlerle ilişkilidir. Bu faktörlerden bir ya da bir kaçında farklılığa sahip sosyal görünürlüğü düşük topluluklar da formal eğitime erişim ve katılım kuşaklararası bir sorun olarak devam edebilmektedir (Byun, Meece ve Irvin, 2012; Hall ve Jones, 2013; Van Galen, 2004).

Göçebe yaşam süren ailelerin eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik farklı ülkelerde çeşitli çalışmalar yürütülmektedir (Niemi, 2017; Postiglione, Xiaoliang ve Jiao, 2012). Ancak ülkemizde göçebe yaşam süren topluluklardan gelen çocukların eğitime erişimlerine ve katılımlarına yönelik herhangi bir eğitim uygulaması ya da müdahale programı ile karşılaşılmamıştır. Araştırma sürecinde katılımcı öğretmenlerin, konargöçer topluluklardan gelen çocuklara yönelik ev ziyareti ve ailenin eğitime katılımı gibi uygulamalara yer vermedikleri görülmüştür. Ev ziyaretleri ve ailenin eğitime katılımı, okul öncesi öğretmenlerinin öğrencileri ve aileleri hakkında bilgi edinmesi, ailelerin eğitime yönelik hedef ve beklentilerini öğrenmesinde etkili bir uygulamadır. Milli Eğitim Bakanlığı, okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberinde de her bir çocuğun evinde ziyareti edilmesi ve ailelerle iletişim kurulması özellikle önerilmektedir (MEB, 2013). Okul öncesi eğitimde ev ziyaretleri, ailelerin eğitime katılımının sağlanmasında, aile ve okul arasında köprü kurulmasında (Conus ve Ogay, 2014; Trumbull, Rothstein-Fisch, Greenfield ve Quiroz, 2001) ve çocuğun akademik başarısında önemlidir (Barnett, 2003; Rubie-Davies, Flint ve McDonald, 2011). Ev ziyaretleri ve ailelerin eğitime katılımı gibi eğitim uygulamaları, özellikle, farklı kültürlerden çocuklarla çalışan öğretmenlerin ailelerle, ailelerin de öğretmenlerle olumlu ilişkiler geliştirmelerini desteklemektedir (Aral vd., 2011; Bayraktar, Güven, ve Temel, 2016; Kaiser ve Rasminsky, 2012). Öğretmenler, ev ziyareti ve ailenin eğitime katılımı gibi uygulamalara yer vermemelerine, ailelerin onlara ulaşması gerektiğine yönelik inançlarını ve ailelerin yaşadıkları bağlam şartlarına bağlı tedirginliklerini, vakitlerinin olmamasını ve ailelerin ilgisizliğini gerekçe

göstermişlerdir. Oysa okul öncesi dönemde aile eğitimi ve ev ziyaretlerinin temel amacı ailelere eğitimin önemi ve çocuklarının eğitimini nasıl destekleyecekleri konusunda bilinçlendirmektedir (MEB, 2013; Çağdaş ve Seçer, 2005). Finders ve Lewis (1994), ailelerin okula neden gelemediği ile ilgili yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin aileleri, eğitime ve çocuklarına yönelik ilgisizlikleriyle eleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu noktada, araştırmacılar, öğretmenlerin aileyi ilgisizlikle etiketlemelerinin yerine ailelerin okula neden gelmediğini bulmaya yönelik çalışmalar yapmalarının önemli olduğunu belirmektedirler. Oysa konargöçer Yörük Türkmen ailelerin okulda eğitime katılım göstermemeleri, çocuklarına ya da onların eğitimine yönelik ilgisizliklerinden ziyade informal ve formal eğitimle ilgili inançları ve bakım verenlerin eğitim düzeyleriyle ilişkilidir. Bakım verenler, çocuklarının eğitimine niçin, nasıl ve ne yolla katılacağı hakkında bilgi sahibi değillerdir. Ancak araştırma sürecinde Konargöçer Yörük Türkmen çocukların, öğretmenlerinin onları obalarında ziyaret etmelerine yönelik beklentilerine sahip oldukları görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu Abbak (2008)'ın okul öncesi aile katılımı etkinliklerini anasınıfı öğretmenleri ve veli görüşleri açısından incelediği araştırmasının bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Abbak (2008)'ın araştırmasında da öğrenci velilerinin, öğretmenlerini onların yaşadıkları bağlamda ziyaret etmelerine yönelik isteklerinin olduğu görülmüştür. Konargöçer Yörük Türkmen çocuklarla çalışan öğretmenlerin ailelerin bu beklentisine duyarlı olmaları, sadece aile ve çocuklar için yararlı olmakla kalmaz, aynı zamanda döngüsel bir şekilde öğretmenlerin eğitim uygulamalarını da kolaylaştırabilir. Aynı zamanda konargöçer Yörük Türkmen ailelerin farklı yaşam tarzları ve geçim kaynakları, yaşadıkları bağlam düşünüldüğünde okul öncesi çocukların eğitiminde kullanılabilecek birçok eğitim fırsat sunmaktadır. Öğretmenlerin bu fırsatları değerlendirmesi, yerleşik yaşamdan çocuklarla konargöçer çocuklar arasında etkileşim sağlamalarına ve sınıftaki tüm çocuklara uyarıcı dolu farklı ve zengin bir doğal öğrenme ortamı deneyimi yaşatabilir.

Öğretmenlerin, kültüre yönelik farkındalıkları konargöçer Yörük Türkmen çocukları değerlendirmelerini de etkilemiştir. Topluluk hakkında farkındalığı olmayan öğretmenler, konargöçer Yörük Türkmen çocukları yerleşik yaşam kriterleri üzerinden değerlendirmişlerdir. Diğer yandan kültüre yönelik bilgi ve deneyimi olan öğretmenin bu değerlendirmelerde topluluğun yaşam şekli ve bağlamını dikkate aldığı görülmüştür. Guddemi, (2003), okul öncesi dönemde değerlendirmenin en önemli bilgi kaynağını ailelerin oluşturduğunu belirtmiştir. Sağlıklı bir değerlendirme için, çocuğun içinde

yaşadığı koşulların, ailenin yapısının ve bakım verenlerin inançlarının bilinmesi öğretmenler için önemli bir kılavuzdur (Downey ve Pribesh, 2004; Mitchell vd., 2015). Okul öncesi dönemde çocuklara yönelik gerek informal gerekse de formal değerlendirmelerde çocukların aileleriyle birlikte ele alınması gerekmektedir. Topluluk hakkında farkındalığı olmayan iki öğretmen, öğrencilerini tanımlada onların zayıf yönlerini öne çıkarırken, toplulukla geçmiş deneyimleri aracılığıyla farkındalığı olan diğer öğretmenin ise öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini birlikte ele aldığı görülmüştür. Kültürel topluluk hakkında farkındalığı olmayan öğretmenler, kendi inançları ve yerleşik yaşamları çerçevesinde değerlendirmeler yapmışlardır. Oysa çocukların değerlendirilmelerinde kültür, etnik köken, dil gibi değişkenlerin göz ardı edilmesi sonuçların güvenirliliğini düşürmektedir (Benner ve Yan, 2014; Miller ve Petriwskyj, 2013; Mitchell vd., 2015; Turner-Vorbeck, 2005). Öğretmenler çocuklara ve ailelerine yönelik tanımlama ve değerlendirmelerini, kendi yaşam tarzlarına, yaşadıkları bağlama ve kendi ebeveynlik inançlarına göre yapmışlardır. Kültürel topluluğa yönelik farkındalıkları olmayan ve ailelerle iletişime geçmemiş öğretmenler, çocukların gelişimi ve eğitimi için ailenin yaşam tarzının uygun olmadığını belirtmişlerdir. Diğer yandan topluluk hakkında bilgi ve deneyime sahip öğretmenin bu konudaki değerlendirmelerini sürekli olarak çocuk ve ailelerin bağlamını dikkate aldığı görülmüştür. Örneğin, kültürel topluluğu yakından tanıyan öğretmen çocukların doğanın içinde yaşamaları ile ilgili olarak, onların sağlıklı geliştiklerini ve yerleşik yaşama nazaran daha sağlıklı bir ortamda yaşadıklarını düşündüğünü ifade etmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerine yönelik tanımlama ve değerlendirmelerinin (Banner ve Yan, 2014), kendi geçmiş deneyimlerine (Harkness vd., 2007; Mitchell vd., 2015), içinde yaşadıkları bağlama, kendi kültür ya da etnik kökenlerine (Scott, Gage, Hirn ve Han, 2018) ve kendi ebeveynlerinin değerlerine göre farklılık gösterebilmektedir (Harkness vd., 2007; Mitchell vd., 2015). Araştırma sürecinde katılımcı öğretmenler çocukları sadece okul ortamındaki davranışlarını temel alarak değerlendirmeler yapmışlardır. Oysa okul öncesi dönem çocukların değerlendirilmesinde, çocuğun okul ve ev bağlamının dikkate alınması önem taşımaktadır. Çocuğun değerlendirme yapılan ortamda kendini rahat hissetmesi ve doğal davranabilmesi, çocuğun farklı bağlamlarda davranışlarının değişip değişmediğinin gözlemlenmesi, değerlendirme sonuçları üzerinde etkili olmaktadır (McDevitt ve Ormrod, 2013). Konargöçer çocukların yaşam biçimleri ve aile yapıları düşünüldüğünde okul onlar için çok farklı bir bağlamdır. Bu sebeple öğretmenlerin topluluk hakkında farkındalıklarının olmaması ve konargöçer bir

çocuğu kendi doğal bağlamından çok farklı bir bağlamda değerlendirmeleri öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarında eksikleri olduğunu ve kültüre duyarlı bir yaklaşım içinde olmadıklarını düşündürmektedir. Bu yönde değerlendirmeler, toplulukta var olan eğitimde başarısız olma inancının yerleşmesinde kalıcı etkiler yaparak çocukların gelecek yıllardaki eğitimlerini de etkileyebilir.

5.7. Konargöçer Yörük Türkmen Çocukların Eğitimsel Refahında Akran İlişkilerinin Tartışma ve Yorumu

Konargöçer Yörük Türkmen çocukların eğitimsel refahının belirleyicisi bir diğer sosyal faktör ise akran gruplarıdır. Kültürel topluluğun oba kurdukları alanlar, çocukların akran gruplarının belirlenmesinde etkili olmuştur. Obaların kurulma alanlarının yerleşik yaşam alanlarından uzaklığı katılımcı çocukların akran gruplarını kültürel toplulukta yer alan kardeş ve kuzenleriyle sınırlandırmıştır. Bu durum Konargöçer Yörük Türkmen çocukların formal eğitime katılıncaya kadar homojen bir akran grubu içinde ilişkiler geliştirmelerinde etkili olmuştur. Ladd, Herald ve Andrews (2005), okul öncesi dönemde çocukların sosyal gelişimleri ve etkileşim becerisi kazanmalarında, çocukların sosyal ve duygusal açıdan uygun, farklı ortamlardan gelen çocuklardan oluşan akran gruplarına katılımlarının etkili olacağını belirtmişlerdir. Konargöçer Yörük Türkmen çocukların obalardaki akran gruplarının bu homojen yapısı çocukların, kendi kültürel toplulukları içinde oldukça dışa dönük davranışlar sergilerken, oba dışındaki ortamlarda içe dönük davranış göstermelerinde etkili olmuştur. Konargöçer Yörük Türkmen çocukların formal eğitime geçişleriyle birlikte akran gruplarının heterojen bir yapıya dönüşmesi ise, çocukların okul bağlamında akran ilişkilerinde içe dönük ve sessiz kalmalarında rol oynamıştır.

Birçok araştırma, çocukların sosyal ortamlarda içedönük ya da dışa dönük davranışlar göstermelerini, onların kültürel geçmişleriyle ilişkilendirmiştir (Borstein, 2002; Bradley, 2001; Condon ve Ruth-Sahd, 2013; Howes, Sanders ve Lee, 2008). Farklı kültürlerde, aile yapısı, kültürel değerler ve bakım verenlerin inançları, çocukların farklı sosyal ortamlarda farklı davranışlar göstermelerinde etkili olabilmektedir (Bolın, 2006; Li, Chen ve Tsai, 2008; Vitiello, Booren, Downer ve Williford, 2012). Örneğin Amerika Birleşik Devletleri, diğer ülkelerle karşılaştırıldığında aşırı derecede dışa dönük bir ülke olarak kabul edilirken (McCrae ve Terracciano, 2005), Konfüçyüs kuşağı olarak nitelendirilen Çin, Japonya, Kore ve Vietnamdan (Chain, 2012; Li, Chen ve Tsai, 2008) gelen göçmenler geleneksel olarak,

kültürlerinde kolektivist değerleri paylaşırlar (Akkuş, Postmes ve Stroebe, 2017). Kolektivist gruplarda, birey değil grubun bütünü önemli sayılır. Konargöçer Yörük Türkmen toplulukları da daha önce aile yapılarında açıklandığı üzere kolektivist topluluklardır. Kolektivist kültürler, içe dönüklük ile ilgili özellikleri teşvik eder ve ödüllendirirler. Bu aile yapılarında, özellikle topluluk dışında sessizlik, ciddiyet gibi davranışlar terbiye ile açıklanabilir (Hutchinson ve Gul,1997; Li, Chen ve Tsai, 2008; McMullan, 2015;Chain, 2012). Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarda da çocukların okul bağlamında içe dönük davranışları kültürel topluluğun kolektivist yapısıyla ilişkilendirilebilir. Condon ve Ruth-Sahd (2013), içedönük ve utangaç öğrencilerle çalışan öğretmenlere yönelik öneriler sundukları çalışmalarında, kolektivist kültürlerden gelen öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kolektivist aile yapıları hakkında bilgi sahibi olmalarını önermişlerdir. Bu kültürden gelen öğrencilerin, aile içinde grup amaçlarını gerçekleştirmek için aile reisine ve büyüklere saygı davranışlarını, eğitimlerinde grupla öğrenmeye katılımdan ziyade sınıfta öğretici lider olarak öğretmenlerine yansıttıklarını belirtmişlerdir. Bu sebeple özellikle Asya kültüründen öğrencilerin, öğrenme etkinliklerinde katılım göstermelerinin öğretmene saygısızlık olacağı endişesi taşıdıkları görülmüştür. Daha sonra bu durumun tespitiyle, öğrencilerin katılımı için öğretmenlerin sınıf ortamında fırsatlar yaratmaları öğrencilerin sosyal ilişkilerinde dışadönük ve öğrenme etkinliklerine daha katılımcı davranışlar sergilemelerini sağlamıştır. Görüldüğü üzere, öğretmenlerin, kültüre duyarlı olarak kolektivist yapıyı dikkate almaları, Asya kültüründen gelen çocukların hem eğitimsel çıktılarını hem de akran etkileşimini etkilemiştir.

Konargöçer Yörük Türkmen çocuklarla çalışan öğretmenlerin kültürel topluluğa yönelik farkındalık durumlarının ve önyargı temelindeki inançlarının, bu noktada akran gruplarına katılımlarında da etkili olduğu görülmüştür. Konargöçer Yörük Türkmen çocukların yerleşik yaşam alanlarından çocuklarla ilk etkileşimleri okul öncesi eğitime geçişleriyle yaşanmıştır. Çocukların okul bağlamında akran ilişkilerinde, konargöçer Yörük Türkmen çocukların fiziksel görünüşlerinin, oba bağlamında homojen akran gruplarına sahip olmalarının, çocukların öğretmenleriyle olan ilişkileri ve yerleşik yaşamdan akranların ve ailelerinin konargöçer Yörük Türkmenlere yönelik yaklaşımlarının etkili olduğu görülmüştür. Bu faktörler aynı zamanda konargöçer Yörük Türkmen çocukların akran gruplarındaki sosyal konumlarının da belirleyicisi olmuştur. Akran ilişkilerinde, sosyal konum, çocukların fiziksel görüntüsü, davranış biçimi,

duygusal davranış biçimine göre belirlenebilmektedir (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007; Gifford-Smith ve Brownell, 2003; Kosir ve Pecjak, 2005).

Akran ilişkilerinde, sosyal konum, çocuğun bulunduğu akran grubunda kabul edilme ya da edilmeme durumuna göre tanımlanmaktadır. Çeşitli araştırmacılar akran ilişkilerinde çocukları popüler, reddedilen, tartışmalı, dışlanan ve ortalama çocuklar şeklinde beş ayrı kategoride sınıflamışlardır (Hymel, Vaillancourt, McDougall ve Renshaw, 2002; Rodkin ve Hodges, 2003; Kosir ve Pecjak, 2005). Hem araştırma sürecinde sınıf içindeki gözlemler hem de öğretmenlerin kendilerinin uyguladıkları sosyometri sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, konargöçer Yörük Türkmen çocukların okul bağlamındaki akran ilişkilerinde reddedilen, ihmal edilen çocuklar oldukları düşünülebilir. Konargöçer Yörük Türkmen çocukların akranları tarafından reddedilme nedenleri incelendiğinde, bu çocukların kıyafetleri ve saç kesimleri gibi fiziksel görünüşleriyle ilgili özelliklerinin önemli nedenlerden biri olduğu görülmektedir. Daha önce gelişimsel refah ile ilgili bulgularda temizlik başlığı altında da belirtildiği üzere göçebe yaşam tarzı toplulukta az eşya sahibi olmayı zorunlu kılmaktadır. Bu durum çocukların okula giderken sürekli aynı giysileri giymelerini gerektirmiştir. Konargöçer Yörük Türkmen çocukların okulda aynı giysileri kullanmaları ve bu giysilerin akranlarına göre popüler olmaması ve saç kesimlerinin farklı olması çocukların akranları tarafından dışlanmalarında etkili olmuştur. Günümüz çocukları ve gençleri popüler kültür endüstrisi tarafından kuşatılmışlardır ve bu kuşatma onların değer yargılarını da etki altına almıştır (Aboud, Mendelson ve Purdy, 2003; Arthur, 2001). Yerleşik yaşamdan gelen çocukların günümüz medya kültüründen etkilenmiş değer yargıları, medya ile bağlantısı olmayan konargöçer Yörük Türkmen çocukların dış görüntülerine bakarak değerlendirmelerinde etkili olmuş ve akran reddine yol açmıştır. Konargöçer Yörük Türkmen çocukların sınıfındaki akranlarının birçoğu filmler, çizgi filmler, diziler, reklamlar yer alan kahraman resimlerini içeren eşyalar ve giysilerle okula gelmektedirler. Akranları, konargöçer Yörük Türkmen arkadaşlarını, popüler kültürün onlarda yarattığı imaj etkisiyle değerlendirmelerinde etkili olmuştur. Öğretmenler bu süreçte sınıflarında konargöçer Yörük Türkmen çocukların akran ilişkilerini destekleyecek herhangi bir uygulamaya yer vermemişlerdir. Oysaki akran grubu tarafından reddedilm ve dışlanma, bireyin içinde bulunduğu gruba aidiyet hissi geliştirmesi önünde engel teşkil etmektedir (Gifford-Smith ve Brownell, 2003). Bu noktada öğretmenler, akran ilişkilerinde önemli rol oynamaktadırlar. Öğretmenler uyguladıkları sosyometri sonuçlarını dikkate alıp, sınıf içinde kabul düzeyi düşük

çocukları popüler çocuklarla aynı etkinliklerde etkileşim içine sokarak akran ilişkilerini ve sınıfa aidiyet hissini geliştirebilirler (Murray, Murray ve Waas, 2008).

Konargöçer Yörük Türkmen çocukların sınıflarındaki sosyal kabul düzeylerinde etkili olan diğer bir faktör ise öğretmenlerinin onlarla kurduğu ilişkinin yakınlığı ve öğretmenlerin topluluk hakkındaki inançlarıdır. Konargöçer Yörük Türkmen öğrencisine yakın ve olumlu yaklaşan öğretmenin bu tavrı, sınıfındaki akranlarının da konargöçer Yörük Türkmen çocuğa olumlu yaklaşımda bulunmalarını sağlamıştır. Ancak diğer öğretmenlerin bu yönde bir uygulamalarının olmaması, çocukların sınıfta akranları tarafından kabulünü zorlaştırmış ve bu çocuklar kendileri gibi konargöçer Yörük Türkmen topluluklarından gelen ilkokuldaki çocuklarla etkileşim içine girmişlerdir. Oysa yapılan araştırmalar, öğretmen ve çocuklar arasındaki olumlu ilişkilerin çocuğun okula karşı olumlu tutum geliştirmesinde (Birch ve Ladd, 1997), okula uyumunda (Baker, Grant ve Morlock, 2008), akran ilişkilerinde ve etkinliklere katılımlarında (Cadima, Doumen, Verschueren ve Buyse, 2015) ve sonraki eğitim aşamalarındaki başarılarında (Murray, Murray ve Waas, 2008) etkili olduğunu göstermektedir. Konargöçer Yörük Türkmen çocukların akran ilişkilerinde yaşadıkları sorunların bir diğer sebebi ise, çocukların kendi kültürel topluluklarında homojen akran kültüründeki sataşma şeklinde sert oyunlarını ve etkileşim biçimlerini sınıfa taşımalarıdır. Ancak bağlam farklılığına bağlı olarak yerleşik yaşamdan gelen çocuklar bu etkileşim biçimden rahatsız olmuşlardır. Özellikle topluluk hakkında farkındalığı olmayan öğretmenlerin konargöçer Yörük Türkmen çocukların etkileşim ve oyun biçimlerini davranış problemi olarak değerlendirilmesi çocukların sınıfta kabulünü zorlaştırmıştır. Oysaki davranış problemlerinin tanımları ve tepkileri, ortaya çıktıkları ekokültürel bağlama büyük ölçüde bağımlıdır (Burkey vd., 2016; Rodkin ve Hodges, 2003; Zilanawala, Sacker, Nazroo ve Kelly, 2015).

Çocuk davranışlarını, belirli bir fiziksel ve sosyal ortamda gerçekleştirir. Bu davranışlar sosyal, ekolojik ve kültürel bağlamlarda yer alan bir işlem sürecinin sonucunda ortaya çıkar ve bağlama dayalı olarak anlamlandırılır (Burkey vd., 2016). Bu noktada, konargöçer Yörük Türkmen çocuklarla çalışan öğretmenlerin topluluğun ekokültürel nişini belirleyen faktörlerin farkında olmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Konargöçer Yörük Türkmen çocukların akran ilişkileri genel olarak değerlendirildiğinde, Bu durum, kültürel topluluğun ekokültürel nişinde yer alan alanların birbirinden bağımsız olmadığını ve çocukların gelişimsel çıktılarında olduğu gibi, akran gruplarının belirlenmesinde de nişin bir alanı diğer alanlardan

etkilenmektedir. Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarından çocukların içinde yaşadığı fiziksel çevrenin yerleşim yerlerine uzak olması aynı zamanda çocuğun sosyal çevresininde belirleyici olmuş bu durum çocukların akran ve oyun gruplarını belirleyerek sosyal gelişimleri üzerinden eğitimsel refahlarında etkili olmuştur (Weisner, Matheson, Coots ve Bernheimer, 2005). Görüldüğü üzere konargöçer Yörük Türkmen topluluklarının ekokültürel niş alanlarından biri olan fiziksel çevre, nişin diğer bir alanı olan akran ve oyun gruplarının belirlenmesinde etkili olmuştur. Tüm bu karşılıklı etkileşimler ise çocukların eğitimsel refahında etkili olmuştur.

5.8. Konargöçer Çocukların Eğitimsel Refahında Eğitim Politikaları İle İlgili Bulguların Tartışma ve Yorumu

Konargöçer Yörük Türkmen çocukların eğitimsel refahını etkileyen en önemli faktörlerden birini resmi eğitim politikalarının oluşturduğu görülmüştür. Konargöçer Yörük Türkmen toplulukların eğitim ile ilgili sorunları daha önce de belirtildiği üzere çok eski zamanlardan beri devam etmektedir. Eğitime erişim ve sürekliliğin sağlanması konusundaki problemler kuşaklar boyunca devam etmektedir. Ülkemizde eğitim politikalarına yön veren 1921-2010 tarihleri arasında yapılmış olan Milli Eğitim Şuralarında (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018) ve yönetmeliklerde konargöçer Yörük Türkmen topluluklarına ve benzer topluluklara yönelik herhangi bir karar alınmadığı ya da herhangi bir düzenlemeye yer verilmediği görülmektedir. Oysa farklı ülkelerde göçebe yaşam süren geçim kaynakları dağ hayvancılığına (Pastoral Nomadic) bağlı toplulukların eğitimsel refahını sağlama için uzaktan eğitim (Ng'asike, 2011), radyo aracılığıyla eğitim (Hanemann, 2017), mobil okullar ya da çadır okulları şeklinde uygulamalara ve bu yönde stratejik planlamalara yer verildiği görülmektedir (Aderinoye, Ojokheta ve Olojede, 2007; Auma, Migosi, ve Ombuki, 2013; Migosi vd., 2012; Ng'asike, 2011). Ülkemizdeyse konargöçer Yörük Türkmen toplulukların yanı sıra diğer göçebe yaşam süren toplulukların da eğitim politikalarında sosyal görünürlüklerinin çok düşük olduğu görülmektedir. Bu durum çocukların eğitim sorunlarının tespit edilmesinin yanı sıra çözüm üretilmesinin de önüne geçmektedir. Konargöçer Yörük Türkmen topluluğun eğitim politikalarındaki bu görünmezliğinin, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yönerge ve yönetmeliklerine de yansıdığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı yönetmeliklerinde, konargöçer Yörük Türkmen çocuklarına yönelik açık bir düzenleme almadığından eğitime erişimlerinin ve eğitimlerinin sürekliliğinin sorun olmaya devam ettiği görülmüştür. Konargöçer Yörük Türkmen

çocuklar e-okul sisteminde görünmelerine rağmen eğitime katılımlarında öğretmen ve yöneticilerin yeterli duyarlılığa sahip olmadıkları ve yönetmeliklerin farklı kültürlerden ve özellikle yaşam tarzına sahip çocuklar için yeteri kadar kapsayıcı olmadığı görülmektedir. Özellikle, Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde (MEB, 2014) konargöçer Yörük Türkmen toplulukların eğitime erişimleri, katılımları ile ilgili açık bir ifade bulunmamaktadır. Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde konargöçer aileler ve çocuklarına sadece yönetmeliğin üçüncü bölümünde 33. Maddenin 2. fıkrasında yer verildiği görülmektedir. Bu maddenin içeriği ise, telafi eğitimi ve yetiştirme programıyla ilgilidir: "*Madde 33–(2)(Değişik: RG-16/6/2016-29744) İlköğretim kurumlarında, eğitim ve öğretim yılı içinde çeşitli nedenlerle boş geçen dersler ile ihtiyaç olması hâlinde mevsimlik tarım işçileri, göçer ve yarı göçer ailelerin çocukları ve ilkokullarda bazı derslerden yetersizliği görülen öğrenciler için yetiştirme kursu veya programları uygulanır"* (MEB, 2014). Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarının göç takvimi ve Milli Eğitim Bakanlığının eğitim öğretim takvimi arasında uyuşmazlık bulunmaktadır. Bu uyuşmazlık nedeniyle topluluktan çocuklar formal eğitime geç katılma ve erken ayrılma sorunlarıyla karşılaşmaktadırlar. Bu sorun topluluğun geçmişten günümüze kadar okuryazarlık gibi temel eğitim haklarına zamanında ulaşmasının önünde büyük bir engel oluşturmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okuryazar olmayan yetişkin bireylere okuryazarlık eğitimi verilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği çerçevesinde ilkokul öğretmenleri tarafından okuma yazma kursları yürütülmektedir (MEB, 2018). Ancak bu yönetmelik incelendiğinde okuma yazma bilmeyen kişinin en yakın ilkokulda bu eğitime devam etmesi gerektiği görülmektedir. Oysa konargöçer Yörük Türkmen topluluklarının göçebe yaşam şekli yerleşik eğitime uygun olmadığı, oba yaşam alanlarının yerleşik yaşam alanlarına uzaklığı düşünüldüğünde konargöçer topluluklar için bu kurslara katılım mümkün olmamaktadır.

Ülkemizde konargöçer Yörük Türkmen toplulukların eğitim, sağlık, güvenlik vd. hizmetlere erişim sorunlarına çözüm yolu olarak yerleşik yaşama geçmeleri yönünde politikalar izlenmektedir (Aksoy, 2001). Benzer şekilde, dünyanın farklı yerlerinde de hayvancılığa bağlı ve kültürel olarak göçebe yaşayan toplulukların eğitime erişim, sağlık ve diğer hizmetlerden faydalanabilmeleri için yapılan birçok müdahale programlarında ve uygulamalarda ailelerin yerleşik yaşama geçmeleri önerilmektedir (Carr Hill, Eshete, Sedel ve Souza, 2005; Dyer, 2006; 2010; Sifuna, 2005). Oysa göçebe

toplulukların geçim kaynakları olan hayvanlarının hayatta kalması, aile ve çocukların refahı için göçebelik bir zorunluluktur. Ülkemizde ve diğer ülkelerde yaşayan göçebe toplulukların mevcut eğitimsel eşitsizliklerinin azaltılması ve aileleri desteklenmesi adına yürütülen bu uygulamalar göçebe yaşam süren toplulukların geçim kaynakları ve özellikle de kültürleriyle çelişmektedir. Göçebe toplulukların yerleşik yaşama geçmesine yönelik öneriler bu toplulukların sorunlarına bir çözümmüş gibi görünse de aslında geniş yelpazede bir kültürün sona ermesini desteklemek anlamına gelmektedir. Ekokültürel açıdan değerlendirildiğinde ailelerin yerleşik yaşama geçişleri ekokültürel niş alanlarını bütünde etkileyecektir. Oysa ailenin bir niş alanı üzerinde yaşanan bir değişiklik diğer niş alanlarını da etkilemekte ve aileyi yeni duruma uyum sürecine sokmaktadır (Weisner, 2002). Her aile kendi ekokültürel nişi çerçevesinde aile yapısını ve ailenin işlevselliğini sürdürebilir. Bu şekilde bir yaklaşımın hem konargöçer Yörük Türkmen ailelerin tarihten günümüze devam eden kültüründe hem de aile ve çocukların refahında olumsuz etkiler yaratabileceği düşünülmektedir.

Konargöçer topluklarında yer alan kültürel müfredat ile okulda verilen müfredat arasında bağlantıların kurulmamasının da çocukların eğitime katılımı etkilediği görülmüştür. Okulda verilen formal eğitimle, konargöçer topluluklarındaki informal eğitim önemli derecede farklılık göstermektedir. Oba ve okul bağlamı arasındaki bu farklılıklar, konargöçer Yörük Türkmen çocukların okula geçiş sürecinde sorunlar yaşamalarına neden olmuştur. Çocuklar, oba bağlamında gün içinde sürekli hareket edip açık havada vakit geçiriyorken, okul bağlamında günün çoğunluğunu kapalı ortamda oturarak geçirmek zorunda kalmalarından dolayı zorlanmışlardır. Obada gün boyu çocuklar kendisi gibi Yörük olan diğer aile üyeleriyle vakit geçirirken, okul ortamına geçişle yeni insanlar ve yeni bir çevre ile karşılaşmışlardır. Benzer şekilde konargöçer Yörük Türkmen çocuklar obada kendi topluluk üyeleri tarafından bakım alırken, okul ortamında hiç tanımadığı ve topluluk üyesi olmayan öğretmeniyle karşılaşma durumunda kalmış ve bocalamışlardır. Sınıf ortamında her şeyin belirli bir plan içinde ve düzenlenmiş şekilde devam etmesi, obada yapılan etkinliklerden farklıdır ve uzun süre aynı yerde oturmak konargöçer Yörük Türkmen çocukları rahatsız etmiştir. Çocukların bu alışık olmadıkları durumdan sıkıldıklarında zaman zaman yerlerinden kalkmaları ise, öğretmenler tarafından kurallara uymama olarak algılanmıştır. Öğretmenlerin zorlaması sonucunda, konargöçer Yörük Türkmen çocuklar okula devam etmek istememişlerdir. Benzer şekilde, İtalya'da bir Roman kampında araştırma amaçlı bir okul kurulmuş ve Roman çocukların okula başlangıçta istekli bir şekilde gitikleri ve

öğretmenin kabulünü kazanmak için oldukça çaba harcadıkları görülmüştür. Okulun devam ettiği günlerde, etkinlikler esnasında soyut kavramlarla karşılaştıklarında ya da soyut kavramları kullanmaları istenildiğinde, huzursuz olmuşlar ve sadece sınıf dışında yer alan etkinliklere istekle katılım göstermişlerdir. Grubun en başarılı olduğu etkinlik ise, kamp hayatına bağlı olan etkinlikler olmuştur (Smith, 1997). Konargöçer çocukların okulda etkinliklere katılımlarına engel olan en temel faktörlerden biri de, tıpkı Roman çocuklarda olduğu gibi, okulda yapılan etkinliklerle oba yaşamındaki etkinlikler arasında bağ kuramamaları olmuştur. Okul ve oba arasında yaşanan bu çelişkili duruma benzer bir durum, Avustralyalı Aborijin topluluklarından çocuklarının okula erişimi ve okulda yer alan etkinliklere katılımlarında da görülmüştür. Aborjin çocukların okula başladıklarında okula olan ilgilerinin sonraki günlerde azalmıştır. Çocuklardaki bu ilgi kaybının sebepleri ailelerden ve çocuklardan alınan bilgiler ışığında değerlendirildiğinde, okulda öğrenilenlerin okul dışındaki yaşamları ile çok az ilgisi olduğunu düşünmelerinden kaynakladığını ifade etmişlerdir (Dockett, Mason ve Perry, 2006; Kitson ve Bowes, 2010). Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında bakım verenlerin ve çocuklarının okulda verilen eğitim ile ilgili olarak kültürlerinde fayda sağlayacak bilgiler edinme beklentisi içinde oldukları görülmüştür. Bu durum, konargöçer Yörük Türkmen toplulukların oba ve okul bağlamındaki beklenti ve hedeflerini ortak zemine taşıyabilecek programlara ihtiyaç olduğunu düşündürmektedir. Aksi durumda aileler çocukların eğitime erişim ve katılım ile ilgili hedeflerinin yanı sıra eğitimde sürekliliğinin sağlanmasına yönelik hedeflerini de sınırlı tutmaya devam edebilirler. Kültürel olarak duyarlı bir eğitimde, farklı grupların değerlerinin anlaşılması, kabul edilmesi ve bu değerlerin eğitim politikalarına yansıtılması gerektirmektedir (Hodgkinson, 2000; Lanyasunya, 2012; Levinson ve Sparkes, 2005; Nguyen, Terlouw ve Pilot, 2006; Sy ve Schulenberg, 2005). Ülkemizde uygulanmakta olan, Milli Eğitim bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013), okul öncesi öğretmenlerinin planlarında bireysel ve kültürel farklılıklara yönelik esnek bir yapıda olmalarını sağlayacak bir şekilde hazırlanmıştır. Ancak konargöçer Yörük Türkmen çocuklarla çalışan öğretmenlerin programı kültürel farklılıklara göre uyarlama ve uygulamaya geçirmede eksikliklerinin bulunduğu görülmüştür. Bu noktada ülkemizdeki kültürel farklılıkların zenginliği düşünüldüğünde öğretmenlerin çocukların eğitime katılımını sağlamada daha fazla kültürel uyarlamalara yer verilmesi gerekliliği öne çıkmaktadır. Müfredat üzerinde yapılacak kültüre duyarlı uyarlamalar, konargöçer Yörük Türkmen topluluklar gibi farklı kültür ve etnik kökenden gelen, farklı yaşam

tarzlarına sahip toplulukların olduğu bölgelerde, ilkokul ve okul öncesi eğitimde çocuklara ev ortamındaki deneyimlerini okul performanslarına daha fazla yansıtma imkânı verebilir. Kültüre duyarlı eğitim politikaları ve müfredat, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin kendi etnik ve kültürel değerlerini ve deneyimlerini tanımalarına ve anlamalarına yardımcı olmanın yanı sıra, diğer çocukların farklı kültürlerini tanırken, aslında kendi kültürlerinin de farkına varmalarını sağlayabilir. Kültüre duyarlı eğitim politikaları, öğretmenlerin uygun şekilde yetiştirilmesine; eğitim programlarının, eğitimde kullanılan ders kitaplarının ve araç gereçlerin düzenlenmesine de katkı sağlayacaktır (Richards, Brown ve Forde, 2004).

Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarının eğitimde sosyal görünürlüklerinin olmamasına ilişkin dikkat çekici bir diğer bulgu, ilkokul ve ortaokula devam eden çocukların okuma yazma bilmiyor olmalarıdır. Konargöçer Yörük Türkmenlerin okuma yazmaya ilişkin sorunlarının kuşaklar arası devam ettiği ve günümüze kadar süregeldiği görülmektedir. Kartarı (2014), farklı kültürlerin paradigmalarında öğrenme süreçlerinin, kültürün beklentilerine ve amaçlarına göre şekillendiğini ve kültürün dinamiklerinden destek almayan eğitim politikaları ve uygulamaların doğal olarak başarısızlıkla sonuçlanacağını belirtmiştir. Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında görülen okuma yazma sorunu da, eğitim politikalarımızın ve uygulamalarımızın eksikliklerinin bir sonucu olarak görülebilir. Okuma yazma sorunu topluluktan gelen çocukların okul öncesi ve ilkokul sürecinde çözülmeyen eğitim sorunlarının sonraki eğitim aşamalarına yansıması olarak değerlendirilebilir. Bu durum ekokültürel teori açısından değerlendirildiğinde, topluluğun ekokültürel niş alanları ve ülke eğitim politikaları çocukların eğitimsel refahını bir bütün olarak etkilerken ve çocukların eğitimsel çıktılarını da olumsuz olarak etkilemiştir.

5.9. Konargöçer Yörük Türkmen Kültüründe Çocukların Gelişimsel ve Eğitimsel Refahlarına Yönelik Sosyal Destek Ağlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Sosyal destek kavramı, bireyin ya da grubun ihtiyacı durumunda, ihtiyacın niteliğine bağlı olarak topluluk üyelerine ya da daha büyük topluluğa, resmi ya da resmi olmayan yollarla ulaştırılan destek olarak tanımlanmaktadır (Coogle, Guerette ve Hanline, 2013; Turner ve Brown, 2010). Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarındaki ailelerin, ihtiyaca bağlı olarak şekillenen sosyal destek ağlarına ihtiyaç duydukları görülmektedir. Ailelerin, sosyal destek ağlarına erişimleri ve kullanımları, ihtiyacın

niteliği ve desteğin alındığı kişi, grup ya da kurumlara göre değişiklik göstermektedir. Ekokültürel teori, sosyal destek ağlarını, hem ailelerin hem de çocukların refahlarını sürdürmede ekokültürel nişin önemli bir sosyal alanı olarak kabul etmektedir (Weisner, 2002a; 2015; Whiting ve Edwards, 1988). Teori, ailelerin çocuklarının gelişimlerini desteklemek amacıyla, ekokültürel niş yapılarına bağlı olarak farklı kaynaklardan sosyal destek alabildiklerini belirtmektedir (Bernheimer, Gallımore, Weisner, 1990; Weisner ve Gallimore, 1989). Konargöçer Yörük Türkmen obalarında sosyal destek kaynakları incelendiğinde, resmi ve resmi olmayan destek kaynaklarını kullandıkları görülmektedir. Farklı toplumlarda da ailelerin fiziksel ve sosyal koşulları ne olursa olsun, aile üyelerinin (Pickard ve Ingersoll, 2015; Letvak, 2002) ve çocuklarının refahını desteklemeye yönelik hedeflerini gerçekleştirmek için farklı şekillerde sosyal destek ağlarına kullandıkları görülmektedir (Meadan, Stoner ve Angell, 2015; McConnell Breitkreuz, Savage, 2011; Weisner, 1984; 2002; 2016).

Aileler topluluk içinde çözülebilen ihtiyaçlarında resmi olmayan destek ağlarını kullanırken, topluluk içinde çözümlenemeyen ihtiyaçları ile ilgili olarak da resmi sosyal destek ağlarına başvurmaktadırlar (Coogle, Guerette ve Hanline, 2013). Konargöçer Yörük Türkmen aileler iş yükünün veya ekonomik sorunların arttığı zamanlarda, toplulukta doğum ya da ciddi sağlık sorunları oluştuğunda (hastaneye gitme, hastanede kalma süreçlerinde) ya da kültürel ritüellerin gerçekleştiği zamanlarda sosyal desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu yönde bir ihtiyaç ortaya var olduğunda topluluk içinde belirli bir hiyerarşi izlenmektedir. İhtiyaç duyulan sosyal destek öncelikle oba içinden alınmaktadır. İhtiyaç duyulan destek, kendi obaları içinde çözümlenemediği durumda ise yakın obalardan ya da yerleşik yaşama geçmiş akrabalardan destek alınmaktadır. Bu durum, konargöçer topluluklarda resmi olmayan sosyal destek ağlarını kullanmanın, yaşam biçimleri ve kollektif aile yapılarıyla ilişkili olduğunu işaret etmektedir. Obada her hangi bir üyelenin sosyal desteğe ihtiyacı olması durumunda, aile içinde talep etmesine gerek kalmadan sağlanmaktadır. Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında çocuklar herhangi bir sorunla karşılaştığı durumlarda, sadece kendi ebeveynlerinden değil obada o an en yakın üye tarafından destek sağlanabilmektedir. Bu yardım, çocukların öğrenmeye yönelik uygulamalarda kontrollü bir şekilde geciktirilerek verilebilmektedir. Bu gibi durumlarda yetişkinlerin çocuklara deneyimleme, başarısız olma ve tekrar deneyimleme için fırsat yaratmayı amaçladıkları görülmüştür. Okul öncesi dönemde ve devamında aile tarafından sağlanan sosyal destek, çocukların sağlıklı gelişiminde ve öğrenme deneyimlerinde etkili bir faktör

olarak belirtilmektedir (Weisner, 2014). Sosyal destek sağlamada önemli olan noktalardan biri de kişiye sağlanan yardımın uygun yerde ve ihtiyaç anında sağlanmasıdır (Özdemir, 2013; Reıd, Landesman, Treder ve Jaccard, 1989). Konargöçer topluluklarında hem çocukların hem de yetişkinlerin, aynı oba içinde ve obalar arasında birbirlerine bu yönde destek verdikleri görülmüştür. Ayrıca çocukların farklı obalardan olmalarına rağmen oba bağlamı dışında okul bağlamında da birbirlerine destek sağladıkları belirlenmiştir.

Sosyalleşmenin temel olarak ailede öğrenildiği bilinmektedir. Bireyin başkasına sosyal destek sağlamayı öğrenmesi de yine aile içi sosyalleşme sürecinde edinilmektedir (Arkar, Sarı ve Fidaner, 2004; Reıd, Landesman, Treder ve Jaccard, 1989). Konargöçer Yörük Türkmen çocuklar, bağlam dışında kimden destek alacaklarını ve kime destek vereceklerini aile ilişkilerinden öğrenmektedirler. Bu açıdan değerlendirildiğinde konargöçer Yörük Türkmen çocukların birbirini bağlam dışında desteklemesi obalarda yer alan kollektif çalışma yapısıyla ilişkilendirilebilir. Bireyin bir davranışı gerçekleştirme şekli içinde yaşadığı nişle ve topluluğun diğer üyelerinin davranışlarıyla ilişkilidir (Flynn, Laland, Kendal ve Kendal, 2013; Gaskins vd., 2017; Weisner, 2017). Çocukların kendi topluluklarından algıladıkları sosyal desteği diğer üyeler için de kullanıyor olmaları, çocukların sosyal destek alma ve sağlama davranışlarını sosyal kaynaklı yollarla öğrendiklerini işaret etmektedir. Dunst ve meslektaşları (Dunst, 1986, Dunst, Leet ve Trivette,1988; Trivette, Deal ve Dunst, 1986), ailelerin sosyal ağ teorisi üzerine yaptıkları çalışmalarında, insanın içinde yaşadığı ekoloji aracılığıyla, destek arama ve alma şekillerinin bir çerçeve içinde şekillendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, birey ya da ailelerin sosyal destek ağlarını kullanım şeklinin, aynı zamanda ailenin ihtiyaçlarını, var olan kaynaklarını ve ailedeki rollerinin nasıl yapılandığının anlaşılması açısından önemli bir kaynak olduğunu ifade etmişlerdir. Sosyal destek, kişi ya da grubun ihtiyacına bağlı olarak, psikolojik, fiziksel ve mali çeşitlilik gösterebilmektedir. Sosyal destekle yardım aile, arkadaşlar, komşu ve toplum üyeleri ağından alınabileceği gibi bu kişiler ihtiyacı çözmede yeterli ya da istekli olmadıklarında kurumlardan da alınabilmektedir.

Konargöçer Yörük Türkmen ailelerin resmi sosyal destek ağlarını çok sık kullanmadıkları görülmektedir. Kültürel toplulukta resmi sosyal destek ağlarının kullanılmaması, göçebe yaşam tarzı, ekonomik düzey, kollektif aile yapısı, gelenekler ve bakım verenlerin eğitim düzeyleriyle ilişkilidir. Resmi sosyal destek ağlarını kullanım durumları genel olarak değerlendirildiğinde, obaların son dönemlerde

belediyelerden ulaşım sorunlarıyla ilgili yol açma ve düzeltmeye yönelik destek aldıkları, yerel yönetimlerden ve üyesi oldukları derneklerden de cüzi miktarlarda nakdi yardım aldıkları belirlenmiştir. Çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına yönelik ailelerin sosyal destek ağı kullanımları, ailelerin eğitim durumlarıyla ve ailelerin sosyoekonomik koşullarıyla ilişkilendirilmektedir (Pickard ve Ingersoll, 2015; Sosinsky ve Kim, 2013; Weisner, 2017; Yoshikawa vd., 2016). Forry ve arkadaşları (2013), sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının gelişimleriyle ilgili olarak profesyonellerden veya sosyal destek kurumlarından yardım alabileceklerine ilişkin farkındalıklarının düşük olduğunu ve bu ailelerin yardım alabilecekleri sosyal ağları bilmediklerini belirtmiştir.

Dünyada özellikle sosyoekonomik ve eğitim düzeyi düşük aileler ve çocuklarını desteklemek amaçlı ailelere ve çocuklara ihtiyaçları doğrultusunda erken destek eğitim programlarının yürütüldüğü bilinmektedir (Bierman vd., 2014; ECLKC, 2018; HIPPY International, 2018; Johnson, Martinez-Cantu, Jacobson, ve Weir, 2012). Bu programlar ailelerin ve çocukların ihtiyaçlarını belirleyerek, ardından aileye ve çocuğa ihtiyaçları yönünde sosyal destek sağlamaktadırlar. Ülkemizde de benzer destek eğitim programları farklı sosyoekonomik düzeyden ailelere uygulanmaktadır (Kartal, 2013; Bekman, Atmaca-Koçak, 2009; Çağdaş ve Seçer 2004). Fakat araştırma sürecinde konargöçer Yörük Türkmen ailelere ve çocuklara yönelik onları destekleyici bir program uygulamasıyla karşılaşılmamıştır. Bu sebeplerle konargöçer Yörük Türkmen ailelerin sosyal destek ağlarını, kendi topluluklarına dönük olarak aile içinde güçlendirdiği görülse de resmi kaynaklardan nasıl yardım alacakları konusunda bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Ailelerin resmi sosyal destek ağlarından en uygun şekilde faydalandığı kurumları, sağlık kurumları oluşturmaktadır. Ailelerin sağlıkla ilgili destek ağı kullanımı incelendiğinde, onlara sağlık hizmeti veren aile hekimleri, 112 acil sağlık istasyonları ile görüşmelerde sağlığa erişim konusunda herhangi bir sorun yaşamadıkları belirlenmiştir. Aile hekimlerinin göç sürecinde, yaylak ve kışlak obalarında Sağlık Bakanlığının takip sistemi yoluyla aileleri ve çocukları izlediği belirlenmiştir. Ancak obaların sağlık kurumlarını sık kullanmadıkları aileler ve aile hekimleriyle yapılan görüşmelerden tespit edilmiştir. Farklı yaşam koşullarında yaşayan özellikle göçebe topluluklarda sağlık kurumlarına erişim devam eden bir sorundur (Montavon, Jean-Richard, Bechir, Daugla, Abdoulaye, Bongo Naré, Zinsstag, 2013). El Shiekh ve Van der Kwaak (2015), Sudan'ın Darfur ve Kordofan bölgelerinde yiyecek elde etmek, otlak bulmak ya da yaşamak için konargöçer yaşam süren toplulukların anne sağlığı hizmetlerinden yararlanma durumunu etkileyen faktörleri incelemişlerdir.

Çalışmada toplulukta anne ölümlerinin yoğun olduğu ve çocukların aşı problemleri yaşadıkları belirlenmiştir. Göçebe yaşam tarzı, sağlık uygulamaları ve sağlık hizmetlerine erişimi etkileyen temel faktör olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu toplulukların göçebe yaşam tarzlarından kaynaklı olarak eğitim ve bilgi düzeylerinin oldukça yetersiz olduğu; sağlığa erişimlerinin sağlık politikalarından, topluluğun toplumsal cinsiyet normlarından, inançlarından, coğrafi konumlarından etkilendiği belirtilmiştir. Konargöçer Yörük Türkmen toplulukların sağlığa erişimlerindeki eğitim ve yaşam tarzlarına bağlı faktörler, El Shiekh ve Van der Kwaak (2015)'in araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ancak konargöçer Yörük Türkmen ailelerin sağlığa erişimle ilgili ülke sağlık politikalarından kaynaklanan herhangi bir engeli bulunmamaktadır. Oba üyelerinin sağlık kurumlarını az kullanılmasının önemli bir nedenini yine geleneksel tedavi yöntemlerine başvurmaları oluşturmaktadır. Obalarda, bakım verenlerin sağlık kurumlarının başvurmamaları iki neden üzerinde toplanmaktadır. Birincisi kültürel toplulukta, çok ciddi bir hastalık olmadığı sürece ailelerin sorunu kendilerinin çözmeye çalışmaları ve ikincisi ise, hastalıklarda ilaç kullanımının sağlıklı olmadığına yönelik inançlara sahip olmalarıdır. Bilinçli ilaç kullanımı, günümüzde önerilen bir sağlık davranışıdır (Dinç, Bireller, Şahin, Ergen, Çakmakoğlu, 2016; Shlomo, Adi ve Eliezer, 2003). Dünya da ve ülkemiz de özellikle son yıllarda ilaç kullanımı ile ilgili yapılan araştırmalar, bakım verenlerin çocukların hastalanmaları durumunda doktor önerisi olmadan ilaç kullandıklarını, hatta evlerinde ilaç depoladıkları göstermektedir (Kenesarı ve Özçakar, 2016; González, Orero ve Prieto, 2006; Yapıcı, Balıkçı, Uğur, 2011). Cantarero-Arévalo, Hallas, Kaae (2017), ebeveynlerin ilaç kullanımına yönelik inanç ve tutumlarına yönelik son 20 yılda yapılan araştırmaların analizini yapmışlardır. Bu araştırmanın önemli sonuçlarından biri de ebeveynlerin eğitim durumlarıyla çocukları için ilaç kullanmamaya yönelik davranışları arasında bir ilişki olduğudur. Yerleşik yaşayan eğitim düzeyi düşük ebeveynlerin çocuklarının hastalanmaları durumunda, doktor tavsiyesi olmadan evde bulunan ilaçları daha sık kullandıkları eğitim düzeyi yükseldikçe ise doktor kontrolü olmadan ilaç kullanmadıkları belirlenmiştir. Konargöçer yaşamdaysa bakım verenler geleneksel bakım yöntemlerinin de etkisiyle ilaç kullanımına yönelik olumsuz bir tutum içinde olup çok özel durumlarda ilaç kullanımını tercih etmektedirler. Çocukların hastalanmaları durumlarında, tedavi için verilen ilaçların uygun zaman ve miktarda (Shlomo, Adi ve Eliezer, 2003), doktor önerisiyle kullanılmaması, çocukların sağlığı üzerinde olumsuz etkiler gösterebilmekte ve gelişimsel problemlere neden

olabilmektedir (Braun vd., 2000). Konargöçer yaşamda ailelerin eğitim durumu göz önüne alındığında, çocukların sağlıklı gelişimi için sağlık uygulamalarıyla ilgili kapsamlı destekleyici eğitime ihtiyaçları olduğu görülmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi çağında konargöçer Yörük Türkmen çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahları ekokültürel teori temelinde incelenmiştir. Bu bölümün birinci kısmında, konargöçer Yörük Türkmen obaları ve okul bağlamlarında yapılan gözlemler, görüşmeler, araştırmacı günlüğü ve etnografik fotoğrafların analizi sonucunda elde edilen analiz bulgularına yönelik araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. İkinci kısımda ise uygulama alanına ve bu konuda çalışacak olan araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguların tartışılması ile aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

6.1. Sonuçlar

- Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarının bulunduğu obalarda aile yapısı, geçim kaynaklarından dolayı birkaç kuşağın bir arada yaşaması, günlük yaşamda işbölümü ve bu işbölümünde yer alan mekanik dayanışma biçimi açısından geniş aile yapısı özellikleri göstermektedir. Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında işbölümüne katılım, yaş ve cinsiyete bağlı keskin bir ayrım olmaksızın tüm oba üyelerinin katılımıyla gerçekleştirilmektedir.
- Konargöçer Yörük Türkmen kültüründe çocukların gelişimsel refahlarına yönelik bakım uygulamalarının, ekokültürel niş çerçevesinde düzenlendiği görülmektedir. Geçmişten günümüze kadar topluluğun konargöçer yaşamla uyumlu bu niş temelinde çocuk yetiştirmeye yönelik inançlar geliştirdikleri ve bu inançlar temelinde çocukların gelişimsel refahını sağlamaya dair uygulamalara ve düzenlemelere yer verdikleri görülmektedir.
- Konargöçer Yörük Türkmen obalarında görülen geniş aile yapısı ve buna bağlı kollektif yaşam, çocukların gelişimsel refahlarını sağlanmaya yönelik uygulamalarda da etkisini göstermektedir. Aile yapısına bağlı olarak çocuk bakımında rol ve sorumluluklar sadece çocuğun ebeveynlerine yüklenmemekte, obadaki diğer tüm yetişkinler ve çocuklar bu rol ve sorumlulukları üstlenmektedir. Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarda çocuklara bakım verme işlerinde babaların aktif rol aldıkları görülmektedir. İşbölümündekine benzer şekilde çocuk bakımında da toplumsal cinsiyet

rollerine bağlı keskin bir ayrım görülmemiştir. Obalarda toplumsal cinsiyet rollerinde yer alan bu durum, obaların konum olarak yerleşik yaşamdan uzak olmasıyla ilişkilendirilebilir.

- Konargöçer Yörük Türkmen kültüründe çocukların, oldukça erken yaşlardan itibaren obada bulunan diğer çocuklara bakım verme rol ve sorumlukları üstlendikleri görülmektedir. Kardeş ebeveynliğiyle ilgili olarak obalarda dikkat çeken diğer bir durum ise bakım verme rol ve sorumlulukların sadece çocuğun kendi kardeşine yönelik olmamasıdır. Aynı obada yaşayan diğer çocukların da kardeşleri ve kuzenlerine yönelik bakım verme rollerini üstlendikleri görülmektedir.
- Konargöçer Yörük Türkmen obalarında bakım verenlerin çocuklara yönelik gelişimsel hedefleri de yine kollektif aile yapısına bağlı olarak şekillenmiştir. Topluluğun geçim kaynakları ve yaşam biçimlerine bağlı olarak, çocukların erken yaşlarda işlevsel bir üye olarak topluluğa katılımları beklenmektedir. Obalarda çocukların üç yaşından itibaren işbölümünde aşamalı olarak sorumluluklar üstlendikleri, yaşlarının artmasıyla beraber yetişkinlerle benzer işleri yürüttükleri belirlenmiştir. Bu süreç içerisinde çocukların önce gözlemci, daha sonra çırak ve son olarak da rehber gözetiminde işbölümünde yer aldıkları görülmektedir. Çocukların iş bölümüne bu şekilde katılımları, onların kendi refahlarını sağlamada aktif birer üye olarak yer aldıklarını göstermektedir. Kültürel toplulukta çocukların erken yaşlarda işlevsel bir üye olarak işbölümüne katılımı ve bu yönde informal öğrenme süreçlerinin düzenlenmiş olması, bebeklik ve çocukluk dönemleri arasındaki süreyi de kısaltmaktadır.
- Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında kolektivist gelişimsel hedefler, çocuğun kültürel topluluktaki değerine de yansımaktadır. Kültürel topluluğun konargöçer yaşam biçiminin sürdürülmesiyle ilgili olarak çocuğun kültürel değeri ve yine geçim kaynaklarına yönelik işlerde erken yaşlarda işlevsel roller alması, çocuğun toplulukta ekonomik değeri olduğunu işaret etmektedir.
- Konargöçer Yörük Türkmen obalarında bakım verenler tarafından çocukların konargöçer yaşam biçimine hazırlanması amacıyla kültürel bir müfredat oluşturulmuştur. Bu kültürel müfredat, çocukların gelişimsel

refahlarını kendi kendilerine sağlamalarına, erken yaşlarda işbölümüne katılımlarına, işlevsel bir üye olmalarına ve ekokültürel nişe çocukları adapte etmeye yöneliktir. Konargöçer yaşamda oluşturulan bu kültürel müfredat kapsamında çocukların erken yaşlarda öz bakım becerilerini kazanmaları teşvik edilmektedir. Ancak çocukların öz bakım becerilerinin gelişimi için verilen bu destek ve özerklik beklentileri ekonomik temelli olarak işbölümüne katkı sağlama amacı taşımaktadır. Çocukların sosyal açıdan özerklikleriyle ilgili durum ise bundan farklıdır. Bakım verenler, topluluğun kollektif yapısına bağlı olarak çocukların sosyal açıdan özerkliklerini topluluk içinde desteklerken, topluluk dışında sosyal özerkliği desteklememektedirler. Bu durum, konargöçer Yörük Türkmen kültüründe çocukların topluluk içinde etnik/kültürel sosyalleşmelerinin önemli bir gelişimsel hedef olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

- Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında çocukların informal öğrenme süreçleri bebeklikten üç yaşına kadar gözlemci, üç yaşından yedi yaşına kadar diğer yetişkinlerin rehberliğinde bir katılım gösterme ve daha sonraki ilkokul çağında ise diğer çocukların faaliyetlerini ve sorumluluklarını sahiplenme şeklinde görülmektedir. Bu açıdan konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında çocukların günlük yaşama işlevsel bir üye olarak katılım göstermeleri oldukça erken yaşlarda başlamaktadır.
- Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında farklı yaşlardaki bakım verenlerin eğitim düzeyi oldukça düşüktür. Topluluğun göçebe yaşam biçiminden dolayı geçmişten günümüze kadar devam eden süreçte eğitime erişim, katılım ve sürekliliğin sağlanmasında sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Toplulukta bakım verme rol ve sorumluluğu üstlenen katılımcılar, topluluk üyelerinin formal eğitimde başarısız olacaklarına yönelik inançlara sahiptirler. Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında bakım verenlerin formal eğitime yönelik olumsuz inançları, çocukların okullaşmasını ve eğitimsel refahının sağlanmasını etkileyen önemli bir faktördür.
- Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarından çocukların eğitime erişimle ilgili problemleri bulunmaktadır. Eğitime erişimde yaşanan bu problemler, topluluğun göç takvimi ile Milli Eğitim Bakanlığının eğitim öğretim takvimi arasındaki uyuşmazlıktan kaynaklanmaktadır. Bu uyuşmazlık nedeniyle

toplulukta bulunan gençler ve çocuklar formal eğitime geç katılma ve erken ayrılma sorunlarıyla karşılaşmaktadırlar. Bu durum topluluktan gelen çocukların eğitimde başarı düzeyi düşürmektedir. Tüm bu koşullar geçmişten günümüze konargöçer Yörük Türkmen toplulukların formal eğitimde başarısızlığın olacaklarına yönelik inanç geliştirmelerinde etkili olmuş ve döngü halinde devam etmektedir.

- Okullar ve obalar arasındaki mesafe, çocukların okula ulaşımında problemlere yol açmakta ve okula geç kalma, eğitime devam edememe gibi sorunlara olmaktadır. Ancak obalar ve okul arasında geçirilen süre ve bu süreçteki deneyimler çocuklara gelişimsel açıdan fırsatlar sunabilmektedir.
- Konargöçer Yörük Türkmen çocuklarla çalışan öğretmenleri farklı kültürlerden ailelere ve çocuklara yönelik olarak kültüre duyarlı bir öğretmen eğitimine ihtiyaçları bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin kültürel topluluktan aileler ve çocuklarına yönelik farkındalıkları, öğretmenlerin bu konudaki inançlarını, bu inançlar eğitim uygulamalarını ve sonuç olarak da çocukların eğitimsel refahını etkilemektedir.
- Öğretmenlerin çocuklara yönelik değerlendirmelerini kendi kültürleri ve ebeveynlik inançları temelinde yaptıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin çocuklara yönelik hedef ve beklentilerini düşük tutmalarında etkili olmakta ve çocukların eğitimsel refahını doğrudan etkilemektedir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin farklı kültürlere yönelik bilgi eksikliklerinin olmasına rağmen kendilerini bu konuda geliştirmeye yönelik girişimde bulunmadıkları ve ayrıca ailelerin eğitimi ve eğitime katılımı konusunda çaba göstermedikleri görülmektedir.
- Konargöçer Yörük Türkmen çocukların obalarının yerleşim yerlerine uzak olması çocukların akran gruplarının homojen olmasına neden olmaktadır. Bu homojen akran grubu yapısı ise çocukların oba dışındaki akranlarıyla etkileşimlerini etkilemektedir. Konargöçer Yörük Türkmen çocukları okulda akranları ile ilişkilerinde dış görünüşleri ve iletişim kurma biçimleri nedeniyle bazı zorluklar yaşamaktadırlar. Bu durum ise, çocukların okullarındaki akranları tarafından reddedilmelerine neden olmakta ve çocukların eğitimsel refahlarında olumsuz bir faktör olmaktadır.

- Konargöçer topluklarında yer alan kültürel müfredat ile okulda verilen müfredat arasında bağlantı kurulmaması çocukların eğitime katılımını etkilemektedir. Okulda verilen formal eğitim ile konargöçer topluluklarındaki informal eğitim önemli derecede farklılıklar göstermektedir. Konargöçer Yörük Türkmen çocuklar için oba ve okul bağlamı arasındaki bu farklılıklar okula geçiş sürecinde sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır.
- Konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında görülen okuma yazma sorunu da, eğitim politikaları ve uygulamalardaki eksikliklerin bir sonucu olarak görülebilir. Obalarda okuma yazma bilmeyenlerin çok olması sorunu topluluktaki çocukların okul öncesi ve ilkokul sürecinde çözülmeyen eğitim sorunlarının sonraki eğitim aşamalarına yansıması olarak değerlendirilebilir. Bu durum ekokültürel teori açısından değerlendirildiğinde, topluluğun ekokültürel niş alanları ve ülke eğitim politikaları çocukların eğitimsel refahını ve çocukların eğitimsel çıktılarını olumsuz etkilemiştir.
- Konargöçer Yörük Türkmen kültüründe çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahlarına yönelik resmi ve resmi olmayan sosyal destek ağlar kullanılmaktadır. Konargöçer toplulukta resmi olmayan sosyal destek ağlarının kullanılması, yaşam biçimi ve kollektif aile yapısıyla ilişkilidir. Yörük Türkmen topluluklarında çocuklar herhangi bir problemle karşılaştıklarında sadece kendi ebeveynlerinden değil obada o an en yakındaki üye tarafından destek alabilmektedirler. Konargöçer topluluklarında hem çocukların hem de yetişkinlerin aynı oba içinde ve obalar arasında birbirlerine bu yönde destek verdikleri görülmüştür. Ayrıca farklı obalardan çocukların, okuldayken birbirlerine sosyal destek sağladıkları belirlenmiştir.
- Obalarda çocuklara bakım verenlerin öncelikli olarak resmi olmayan sosyal destek ağlarını kullandıkları görülmektedir. Obalarda hem yetişkinler hem çocuklar için kullanılan en etkili resmi sosyal destek ağını sağlık kuruluşları oluşturmaktadır.
- Konargöçer Yörük Türkmen ailelerine, çocukların gelişimleri ve eğitimi konusunda herhangi bir aile eğitim programı ya da benzer ebeveyn destek programı tarafından destek sağlanmadığı tespit edilmiştir.

- Konargöçer Yörük Türkmen çocukların okul dışı etkinlikleri ve işbölümüne katılımları, okul başarısını düşürmektedir. Bu sonuç, okul başarısı ve okullaşma ile aile geçim kaynakları arasındaki ilişkiyi inceleyen önceki benzer araştırmaları da desteklemiş olup konargöçer Yörük Türkmen toplulukları için bu araştırma sonuçları ilk betimlemeleri sağlamıştır.

6.2. Öneriler

Bu araştırmada okul öncesi çağında konargöçer Yörük Türkmen çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahları ekokültürel teori çerçevesinde incelenmiş olup, söz konusu kültürel toplulukta aile ve çocuk gelişimiyle ilgili araştırma yapmak isteyen araştırmacılara farklı bakış açıları sunabilecek öneriler ortaya çıkmıştır. Bu öneriler, ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler ve uygulamaya yönelik öneriler başlıkları altında sunulmuştur.

6.2.1. Yapılacak Çalışmalara İlişkin Öneriler

- Bu araştırmada konargöçer Yörük Türkmen çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahları incelenmiştir. Ülkemizin kültürel çeşitliliği düşünüldüğünde, farklı kültürlerde yaşayan çocukların gelişimsel ve eğitimsel refahını betimlemeye yönelik benzer çalışmalar yapılabilir.
- Yapılan bu araştırmada okul öncesi çağında konargöçer Yörük Türkmen çocukları incelenmiştir. İlkokul ve ortaöğretime devam eden çocukların gelişimleri ve eğitimlerini inceleyen farklı araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada konargöçer Yörük Türkmen topluluklarında çocukların gelişimsel refahları incelenirken bakım verenlerin gelişimsel hedef ve beklentilerini kapsayan ebeveynlik inançları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde ülkemizde yaşayan farklı kültürlerden ailelerde ya da mülteci ailelerde bakım verenlerin çocuklarına yönelik ebeveynlik inançlarını ele alan araştırmalar yapılabilir.
- Konargöçer Yörük Türkmen toplulukları geçmişten günümüze olagelen bir topluluk olmasına rağmen bilimsel alanda görünürlüğü edebiyat, folklor gibi disiplinlerle sınırlıdır. Yörük Türkmen topluluklarla ilgili eğitim bilimleri alanında çalışmalar oldukça az sayıdadır. Bu kültürel topluluğun yaşam biçimi ve eğitim durumu göz önüne alındığında özellikle eğitim bilimleri

alanında farklı disiplinlerle işbirliği içinde projeler ve araştırmalar yürütülebilir.

6.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda alan uygulayıcılarına yönelik çeşitli öneriler sunulması uygun bulunmuştur. Buna göre;

- Ülkemiz eğitim politikalarını belirlemede kültüre duyarlı uyarlamalara yer verilebilir.
- Resmi kuruluşlar ve sivil toplum kuruluşları tarafından konargöçer Yörük Türkmen ailelere ve çocuklarına yönelik destekleyici eğitim programları düzenlenebilir.
- Üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarını farklı kültürlerden aileler ve çocuklarla çalışmaya hazırlayıcı, kültüre duyarlı öğretmen yetiştirme programları düzenlenebilir.
- Farklı kültürlerin bir arada yaşadığı ülkemizde özellikle, konargöçer Yörük Türkmen topluluklar gibi, farklı kültür ve etnik kökenden gelen, farklı yaşam tarzlarına sahip toplulukların olduğu bölgelerde görevli il ve ilçe milli eğitim müdürlerine, okul yöneticilerine ve öğretmenlere kültüre duyarlı eğitim konusunda hizmetiçi eğitim programları düzenlenebilir.
- Farklı kültürel topluluklardan ve farklı yaşam biçimlerine sahip ailelerden gelen çocukların eğitime erişimlerini sağlayacak yasal düzenlemelere gidilebilir. Benzer şekilde, çocukların göç sürecinde de eğitimlerinin kesintiye uğramaması ve desteklenebilmesi için gezici öğretmen sistemi uygulamaya konulabilir.
- Konargöçer Yörük Türkmen toplulukların yaşadıkları bölgelerde yer alan okullarda bu topluluklardan gelen çocukların eğitime erişimi ve ulaşımı için komisyonlar oluşturulabilir. Bu komisyonlar tarafından, çocuklar ve ailelerini kültürel destekleyici eğitim programlar düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Abbak, B. S. (2008). *Okulöncesi Eğitim Programındaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Anasınıfı Öğretmenleri ve Veli Görüşleri Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

Abdel-Khalek, A. M. (2009). Religiosity, subjective well-being, and depression in Saudi children and adolescents. *Mental Health, Religion & Culture, 12*(8), 803-815.

Aboud, F. E., Mendelson, M. J., & Purdy, K. T. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development, 27*(2), 165-173. http://dx.doi.org/10.1080/01650250244000164

Achhpal, B., Goldman, J. A., & Rohner, R. P. (2007). A comparison of European American and Puerto Rican parents' goals and expectations about the socialization and education of pre school children. *International Journal of Early Years Education, 15*(1), 1–13.

Adam, E. K., Snell, E. K., & Pendry, P. (2007). Sleep timing and quantity in ecological and family context: A nationally representative time-diary study. *Journal of Family Psychology, 21*(1), 4–19.

Aderinoye, R. A., Ojokheta, K. O., & Olojede, A. A. (2007). Integrating mobile learning into nomadic education programmes in Nigeria: Issues and perspectives. *The International Review of Research in Open and Distance Learning, 8*(2), 1-17.

Adler, N. E., Boyce, W. T., Chesney, M. A., Folkman, S., & Syme, S. L. (1993). Socioeconomic inequalities in health: No easy solution. *Journal of the American Medical Association, 269,* 3140–3145.

Agafonoff, N. (2006). Adapting ethnographic research methods to ad hoc commercial market research. *Qualitative Market Research: An International Journal, 9*(2), 115-125.

Ajayi, A. O., & Jibowo, A. A. (2006). Implications of rural environmental variables associated with the participation of children in farming activities: A lesson from rural Southwestern Nigeria. *Applied Environmental Education & Communication, 5*(4), 253-262. DOI: 10.1080/15330150601059506

Akarro, R. R. J., & Mtweve, N. A. (2011). Poverty and its association with child labour in Njombe District in Tanzania: The case of Igima Ward. *Current Research Journal of Social Sciences, 3*(3), 199-206.

Akgün, S. (2004). *İlköğretim sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan Roman çocukların bir üst öğrenime devam etmelerini etkileyen faktörler (Antalya Zeytinköy örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Akkari, A., Serpell, L., Baker, L., & Sonnenschein, S. (1998). A comparative analysis of teacher ethnotheories. *The Professional Educator, 21,* 45-59.

Aksoy, E. (2001). *Yörük ve Türkmenlerin sosyo-kültürel yapısı (Kırıkkale Karakeçili Aşireti örneği).* Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Aksoy, H. (2012). *Göçebelikten yerleşikliğe geçiş sürecinde sosyo-kültürel bağlamda Sarıkeçili Yörükleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Aksoy, H. (2014). Çocuk oyunlarının işlevleri: Sarıkeçili yörük çocuk oyunları. *Milli Folklor Dergisi, 26*(101), 265-276.

Alcalá, L., Rogoff, B., Mejía-Arauz, R., Coppens, A. D., & Dexter A. L. (2014). Children's initiative in contributions to family work in Indigenous-heritage and Cosmopolitan communities in Mexico. *Human Development, 57,* 96–115.

Aldoney, D., & Cabrera, N. J. (2016). Raising American citizens: Socialization goals of low-ıncome ımmigrant Latino mothers and fathers of young children. *Journal of Child-Family Studies, 25,* 3607–3618. DOI 10.1007/s10826-016-0510-x

Alì, M., & Ailincai, R. (2016). Parenthood and the Wayana People. *Sociology Mind, 6,* 149-161.

Allan, G., & Grow, G. (2001). *Families, households and society.* Basingstoke, UK, Palgrave: University of Southampton.

Allgood, S., Beckert, T. E., & Peterson, C. (2012). The role of father involvement in the perceived psychological well-being of young adult daughters: A retrospective study. *North American Journal of Psychology, 14*(1), 95-110.

Altheide, D. L. (1987). Ethnographic content analysis. *Qualitative Sociology, 10,* 65-77.

Anderson-Fye, E.,& Becker, A. E. (2003). Cross-cultural aspects of eating disorders. J. K. Thompson (Ed.), *The handbook of eating disorders and obesity* içinde (s. 565–589). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.

Andresen, S. (2014). Educational science and child well-being A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J. Korbin (Ed.), *Handbook of child well-being* içinde. Dordrecht: Springer.

Anlıak, Ş. (2004). The importance of father and male teacher in child‘s life in the period of preschool. *Ege Eğitim Dergisi, 5,* 25-33.

Ansari-Renani, H. R., Mueller, J.P., Rischkowsky, B., Seyed Momen, S. M., Ehsani, M., & Moradi, S. (2013). Nomadic pastoralism in southern Iran. *Policy and Practice, 3*,(11), 1-25.

Ansell, N., & Van Blerk, L. (2004). Children’s migration as a household/family strategy: Coping with AIDS in Malawi and Lesotho. *Journal of Southern African Studies, 30,* 673–90.

Arcia, E., & Johnson, A. (1998). When respect means to obey: Immigrant Mexican mothers’ values for their children. *Journal of Child & Family Studies, 7,* 79–95.

Arendt, J. (2000). Melatonin, circadian rhythms and sleep. *New English Journal Med. 343,* 1114-1116.

Arıtürk, A. (2007). *Mersin ili Gülnar ilçesi tarihi, sosyo –ekonomik ve kültürel yapısı* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Arnup, K. (1994). *Education for motherhood: Advice for mothers in twentieth century Canada.* Toronto: University of Toronto Press.

Arranz, E. Olabarrieta, F., Yenes, F., & Martın, J. (2001). Perceptions of sibling relationships in children aged 8 to 11. *Revista De Psicologı´a General Y Aplicada, 54,* 425 – 441.

Arthur, L. (2001). *Popular Culture and Early Literacy Learning. Contemporary Issues in Early Childhood, 2(3), 295–308.* doi:10.2304/ciec.2001.2.3.3

Ataca, B., & Sunar, D. (1999). Continuity and change in Turkish urban family life. *Psychology and Developing Societies, 11,* 77–90.

Aubrey C., & Zaoura A. (2011) Home school relationship in primary school parents’ perspective. S. Castelli, M. Pieri, L. Addimando & A. Pepe (Ed.), *Current issues in home-school-community partnership* içinde. Bologna: Emil.

Aukrust, V., Edwards, C.P., Kumru, A., Knoche, L., & Kim, M. (2003). Young children’s close relationships outside of the family: Parental ethnotheories in four communities, in Norway, United States, Turkey, and Korea. *International Journal of Behavioral Development, 27*(6), 481-494.

Auma, G., Migosi, J., & Ombuki, K. (2013). Factors affecting access to universal primary education by nomadic pastoralists: A case of sankuri division Garissa district Kenya. *Universal Journal of Education and General Studies, 2*(3), 98-108.

Axia, V., & Weisner, T. S. (2002). Infant stress reactivity and home cultural ecology. *Infant Behavior ve Development, 140*, 1-14.

Ayyıldız, S. (2013). *Teke yöresi yörük türkmen müzik kültüründe yerel çok seslilik özellikleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Bali, A. (2014). *Mersin Konargöçerlerinin halk kültüründe inanışlar ve bunlara bağlı uygulamalar*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Ball, M., & Smith, G. (1992). *Analyzing visual data (qualitative research methods).* California: Sage Publications Inc.

Banks, M. (2007). *Using visual data in qualitative research.* London: Sage Publications.

Banks, M., & Morphy, H. (Eds.). (1997). *Rethinking Visual Anthropology*. New Haven and London: Yale University Press.

Barbarin, O., Downer, J., Odom, E., & Head-Reeves, D. (2010). Home-school differences in beliefs, support, and control during public pre-kindergarten and their link to children's kindergarten readiness. *Early Childhood Research Quarterly, 25*, 358-372.

Bartkowski, J. P., Xu, X., & Levin, M. (2008). Religion and child development: Evidence from the early childhood longitudinal study. *Social Science Research 37*, 18-36.

Bascoe, S. M., Davies, P. T., Sturge-Apple, M. L., & Cummings, E. M. (2009). Children's representations of family relationships, peer information processing, and school adjustment. *Developmental Psychology, 45*(6), 1740-1751.

Bates, L. A., & Glick, J. E. (2013). Does it matter if teachers and schools match the student? Racial and ethnic disparities in problem behaviors. *Social Science Research, 42*, 1180-1190.

Baysal, A. ve Arslan, P. (2000). *Doğumdan yetişkinliğe çocuk yemekleri* (3. bs.). İstanbul: Özgür Yayınları.

Begay, C., Roberts, R.N., Weisner, T.S., & Matheson, C. (1999). Indigenous and informal systems of support. Navajo families who have children with

disabilities. T.V. Fletcher & C.S. Bos (Eds.), *Helping individuals with disabilities and their families. Mexican and U.S. perspectives. The Bilingual Review XXIV (1 and 2)* içinde (s. 79–94). Tempe, AZ: Bilingual Review/Press.

Belle, D., & Benenson, J. (2014). Children's social networks and well-being. A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. Korbin (Eds.). *Handbook of child well-being* içinde (s. 1335-1363). New York: Springer.

Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K, & Owen, M. T. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development, 78*(2), 681-701. DOI:10.1111/j.1467-8624.2007.01021.x

Ben-Arieh A., Casas F., Frønes I., & Korbin J. E. (2014). Multifaceted concept of child well-being. A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. Korbin (Eds.). *Handbook of child well-being* içinde (s. 1-27). New York: Springer.

Benner, A. D., & Yan, N. (2014). Classroom race/ethnic composition family-school connections, and the transition to school. *Applied Developmental Science,* 19(3), 127-138.

Bennett, J., & Grimley, L. K. (2001). Parenting in the global community: A cross-cultural/international perspective. M. J. Fine, S. W. Lee (Eds.), *Handbook of diversity in parent education* içinde (s.97-133). San Diego: Academic Press.

Berg, B. L. (2008). *Visual ethnography, The Sage encyclopedia of qualitative method.* London: Sage.

Bernheimer, L. P., Gallimore, R., & Weisner, T. S. (1990). Ecocultural theory as a context for the individual family service plan. *Journal of Early Intervention, 14*(3), 219-233.

Beyazkürk, D., Anlıak, Ş. & Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research,* 26, 13-26.

Birch, L. L., & Fisher, J. O. (1998). Development of eating behaviors among children and adolescents. *Pediatrics,* 101(3), 539-549.

Bjørgen, K. (2015). Children`s well-being and ınvolvement in physically active outdoors play in a Norwegian kindergarten. Playful sharing of physical experiences. *Child Care in Practice, 21*(4), 305-3023.

Bjørgen, K. (2016). Physical activity in light of affordances in outdoor environments: Qualitative observation studies of 3-5 years olds in kindergarten. *SpringerPlus, 5*(1), 950. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4929114/. Erişim tarihi: 02.07.2018.

Bodrova, E., Gemeroth, C., & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play, 6*(1), 111-123.

Boellstorff, T., Nardi, B., Pearce, C., & Taylor, T. L. (2012). *Ethnography and virtual worlds. A handbook of method.* Princeton University Press.

Bolin, I. (2006). *Growing up in a culture of respect: Child rearing in Highland Peru.* Austin, TX: University of Texas Press.

Bornstein, M. H. (1995). Form and function: Implications for studies of culture and human development. *Culture and Psychology, 1*, 123-137.

Bornstein, M. H. (2002). Parenting infants. M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 1. Children and parenting* (2.bs.. 3–43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bornstein, M. H. (Ed.). (1991). *Cultural approaches to parenting*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bornstein, M. H., & Cote, L. R. (2006). Parenting cognitions and practices in the acculturative process. M. H. Bornstein & L. R. Cote (Ed.), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development* içinde (s. 173-196). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology, 22*, 717-735.

Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and chıld development. *Annual Review Psychology, 53*, 371-99.

Bradshaw, J., & Richardson, D. (2009). An index of child well-being in Europe. *Child Indicators Research, 2*(3), 319-351. DOI:10.1007/s12187-009-9037-7

Bradshaw, J., Richardson, D., & Ritakallio, V. M. (2007). Child poverty and child well-being in Europe. *Journal of Children's Services, 2*(1), 18-36.

Brannen, J., O'connell, R., & Mooney, A. (2013). Families, meals and synchronicity: Eating together in British dual earner families. *Community, Work & Family, 16*(4), 417-434. DOI:10.1080/13668803.2013.776514

Braun, B. L, Fowles, J. B, Solberg, L., Kind, E., Healey, M., & Anderson, R. (2000). Patient beliefs about the characteristics, causes, and care of the common cold: An update. *Journal Family Practice, 49*, 153-156.

Britto, P. R., Oketch, M., & Weisner, T. S. (2014). Nonformal education and learning. D. A. Wagner (Ed.), *Learning and education in developing countries: Research and policy for the post-2015 UN development goals* içinde (s. 74-90). New York, NY: Palgrave Macmillan.

Brockmann, P. E., Diaz, B., Damiani, F., Villarroel, L., Nunez, F., & Bruni, O. (2016). Impact of television on the quality of sleep in preschool children. *Sleep Medicine, 20,* 140-144.

Bruni, O, Sette, S., Fontanesi, L., Baiocco, R., Laghi, F., & Baumgartner, E. (2015). Technology use and sleep quality in preadolescence and adolescence. *Journal of Clinicl Sleep Medicine, 11,* 1433-1441.

Buhrmester, D., & Furman, W. (1990). Perceptions of sibling relationships during middle childhood and adolescence. *Child Development, 61*, 1387-1398.

Bulanda, R. E. (2004). Paternal involvement with children: The influence of gender ideologies. *Journal of Marriage and Family, 66* (1), 40-45.

Bullock, B. M., & Dishion, T. J. (2002). Sibling collusion and problem behavior in early adolescence: Toward a process model for family mutuality. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30,* 143–153.

Buriel, R. (1993). Childrearing orientations in Mexican American families: The influence of generation and sociocultural factors. *Journal of Marriage and the Family, 55*(1993), 987-1000.

Burkeya, M. D., Ghimireb, L., Prasad Adhikaric, R., Wissowd, L. S., Jordanse, M. J. D ve Kohrtf, B. A. (2016). The ecocultural context and child behavior problems: A qualitative analysis in rural Nepal. *Social Science & Medicine, 159,* 73-82. DOI:10.1016/j.socscimed.2016.04.020

Buttazzoni, A. N., Clark, A. F., Seabrook, J. A., & Gilliland, J. A. (2019). Promoting active school travel in elementary schools: A regional case study of the school travel planning intervention. *Journal of Transport & Health*, 12, 206–219. doi:10.1016/j.jth.2019.01.007

Buunk, A. P., Park, J. H., & Duncan, L. A. (2010). Cultural variation in parental influence on mate choice. *Cross-Cultural Research, 44,* 23-40.

Byun, S., Meece, J. L., & Irvin, M. J. (2012). Rural-Nonrural Disparities in Postsecondary Educational Attainment Revisited. *American Educational Research Journal*, 49(3), 412–437. doi:10.3102/0002831211416344

Bywaters, P., Geraldine B., Sparks, T., & Bos. E. (2014). Inequalities in child welfare intervention rates: The intersection of deprivation and identity. *Child & Family Social Work, 21*(4), 452-463. DOI:10.1111/cfs.12161

Cairns, A. & Harsh, J. (2014). Changes in sleep duration, timing, and quality as children transition to kindergarten. *Behavior Sleep Medicine, 12*(6), 507-516.

Caitlyn, F., Eric, L., & Steven, H.(2017). Bedtime use of technology and associated sleep problems in children. *Global Pediatric Health, 4*, 1-8.

Calzada, E. J., Fernandez, Y., & Cortes, D. E. (2010). Incorporating the cultural value of respeto ınto a framework of Latino parenting. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 16*(1), 77-86.

Cantarero-Arévalo, L., Hallas, M. P., & Kaae, S. (2017). Parental knowledge of antibiotic use in children with respiratory infections: A systematic review. *International Journal of Pharmacy Practice, 25*,31-49.

Cantwell, J., Muldoon, O. T., & Gallagher, S. (2014). Social support and mastery influence the association between stress and poor physical health in parents caring for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 35*(9), 2215-2223.

Capps, R., Fix, M., Ost, J., Reardon-Anderson, J., & Passel, J. (2004). *The health and well-being of young children of immigrants.* Washington, DC: Urban Institute.

Casas, F. (2011). Subjective social indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research, 4,* 555–575.

Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development, 65,* 1111-1120.

Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development, 72*(6), 1832-1843.

Chapman, G. E., Ristovski-Slijepcevic, S. & Beagan, B. L. (2010). Meanings of food, eating and health in Punjabi families living in Vancouver, Canada. *Health Education Journal, 70*(1), 102-112. DOI : 10.1177/0017896910373031

Chen, X., Bian, Y., Xin, T., Wang, L., & Silbereisen, R. K. (2010). Perceived social change and childrearing attitudes in China. *European Psychologist, 15*(4), 260-270. DOI:10.1027/1016-9040/a000060.

Christensen, P. H. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children & Society, 18*(2), 165-176.

Citlak, B., Leyendecker, B., Schölmerich, A., Driessen, R., & Harwood, R. (2008). Socialization goals of first- and second-generation migrant Turkish and German mothers. *International Journal of Behavioral Development, 32,* 56-65.

Clausen, J. A. (1995). Gender, contexts, and turning points in adults' lives. P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Liischer (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* içinde (s. 365-389). Washington, DC: APA Press.

Claustrat, B., Brun, J., & Chazot, G. (2005). The basic physiology and pathophisology of melatonin. *Sleep Medicine Review, 9,*11-24.

Coates, A. R., Del Pino Marchito, S., & Vitoy, B.(2016). Indigenous child health in Brazil: The evaluation of impacts as a human rights ıssue. *Health and Human Rights Journal, 18,* 221-234.

Cohen, A., & Rutter, J.B. (2008). C*onstructions of childhood in Ancient Greece and Italy*. Oakville, CT: American School of Classical Studies at Athens.

Coll, C. T. G. (1990). Developmental outcome of minority infants: A process-oriented look into our beginnings [Special Issue on Minority Children]. *Child Development, 61*(2), 270-289.

Collins, D., & Kearns, R. A. (2010). Walking school buses in the Auckland region: A longitudinal assessment. *Transport Policy 17*(1), 1-8.

Condon, M., & Ruth-Sahd, L. (2013). Responding to introverted and shy students: Best practice guidelines for educators and advisors. *Open Journal of Nursing,* 3, 503-515.

Conus, X., & Ogay, T. (2014). Les ethnothéories de l'éducation, quel accord entre parents migrants et enseignantes?. *Revue Internationale d'éducation Familiale, 35,* 95-123.

Coogle, C. G., Guerette, A. R., & Hanline, M. F. (2013). Early intervention experiences of families of children with Autism Spectrum Disorder: A qualitative pilot study. *Early Childhood Research & Practice, 15,* 1-11.

Cooke, L. (2004). The development and modification of children‟s eating habits. *Nutrition Bulletin. 29,* 31-35.

Cooke, L. J., & Wardle, J. (2005). Age and gender differences in children's food preferences. *British Journal of Nutrition, 93,* 741-746.

Copeman Petig, A. M. (2015). *The transition to kindergarten: Factors associated with a positive adjustment.* Yayınlanmamış doktora tezi, Iowa State University, Ames, Iowa.

Coppen, A. D. (2015). *Parental guidance and children's development of collaborative initiative: Cultural contexts of children's prosocial development*. Yayınlanmamış doktora tezi, University Of California, Santa Cruz.

Coppens, A. D., Alcalá, L., Rogoff, B., & Mejía-Arauz, R. (2016). Children's contributions in family work: Two cultural paradigms. T. Skelton (General Ed.), *Geographies of children and young people: Vol. 5. Families, intergenerationality and peer group relations* içinde (Punch S., Vanderbeck R., Vol. Eds., s. 1-27). New York, NY: Springer.

Correa-Cha´vez, M., & Rogoff, B. (2009). Children's attention to interactions directed to others. *Developmental Psychology, 45,* 630-641.

Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

Cote, L. R., & Bornstein, M. H. (2000). Social and didactic parenting beliefs and behaviors among Japanese American and South American mothers of infants. *Infancy, 1,* 343-353.

Counihan, C. M. (2004). *Around the Tuscan table: Food, family and gender in twentieth-century Florence.* New York, London, Routledge.

Creig, L. (2006). Does father care mean fathers share? A comparison of how mothers and fathers in intact families spend time with children. *Gender & Society, 20*(2), 259-281.

Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni.* Ankara: Eğiten Kitap.

Crosnoe, R., & Cooper, C. E. (2010). Economically disadvantaged children's transitions into elementary school: Linking family processes, school contexts, and educational policy. *American Educational Research Journal, 47,* 258-291.

Cunningham, A. E., Zibulsky, J., & Callahan, M. D. (2009). *Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. Reading and Writing, 22(4), 487–510.*doi:10.1007/s11145-009-9164-z.

Çagdaş, A. ve Seçer, Z. (2004). *Anne-baba eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Çağan, K. (2011), *Ailenin işlevleri* (2. bs.). İstanbul: Açılım Kitap Yayını.

Çalışkan, Z. ve Bayat, M. (2011). Annelerin bebek bakımı uygulamaları ve etkileyen faktörler: Bir Kapadokya örneği. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 14*, 23-30.

Dai, X., & Heckman, J. J. (2013). Older siblings' contributions to young child's cognitive skills. *Economic Modelling, 35,* 235-248.

De Geer, B. (2004). Don't say it's disgusting! Comments on socio-moral behavior in Swedish families. *Journal of Pragmatics, 36,* 1705-1725.

De Geer, B., Tulviste, T., Mizera, L., & Tryggvason, M. T. (2002). Language in socialization: Pragmatic socialization during dinnertime in Estonian, Finnish and Swedish families. *Journal of Pragmatics, 34,* 1757-1786.

De León, J. M. (2015). *Exploring the developmental niche of internationally mobile families: A mixed methods study of settings, customs, and parent beliefs regarding children's education.* Yayınlanmamış doktora tezi. University of Nebraska, Lincoln.

De León, L. (1998). The emerging participant: Interactive patterns in the socialization of Tzotzil (Mayan) infants. *Journal of Linguistic Anthropology, 8,* 131-161.

Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom.* New York: New Press.

Denmark, N. M. (2012). *The developmental niches of young children from Central American families: Links between their early social environments and social skills.* Yayınlanmamış doktora tezi, University of Maryland, College Park. USA.

Denmark, N., & Jones Harden, B. (2012). *Un día en la vida: the everyday activities of young children from Central American immigrant families. Early Child Development and Care, 182(11),* 1523–1543.

Dennessen, E., Bakker, J., & Gierveld, M. (2007). Multi-ethnic schools' parent involvement policies and practices. *The School Community Journal, 17*(2), 27-43.

Denzin, N. (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Désilets, G. (2014). Seeing 'difference' differently: Life trajectories of professional migrants' children in Melbourne, Australia, and in Singapore. L. Meier (Ed.), *Migrant professionals in the city: Local encounters, identities and inequalities* içinde (s. 40-58). New York, NY: Routledge.

DeWalt, K., & DeWalt, B. R. (2011). *Participant observation: A guide for fieldworkers* (2. bs.). Lanham, MD: AltaMira.

Dillabough, J. (2006). Gender theory and social thought: Illuminating moment and critical impasses. C. Skelton, B. Francis & L. Smulyan (Ed.), *The sage handbook of gender and education* içinde (s.47-62). London: Sage Publications.

Dimitrova, R., Johnson, J. J., & van de Vijver, F. J. R. (2018). Ethnic socialization, ethnic identity, life satisfaction and school achievement of Roma ethnic minority youth. *Journal of Adolescence, 62,* 175-183.

Dimitrova, R.,Van de Vijver, F. J. R., Tausova, J., Chasiotis, A., Bender, M., Buzea, C. vd. (2017). Ethnic, familial and religious identity and their relations to well-being of Roma in Bulgaria, Czech Republic, Kosovo, and Romania. *Child Development, 88*(3), 693-709.

Dinç A. B., Bireller, E. S., Şahin, E., Ergen, A., Çakmakoğlu B. (2016). Antibiyotiklerin Akılcı Kullanımının Ebeveynler Üzerinde Araştırılması. *Deneysel Tıp Dergisi,* 6(12), 33-44 (2016).

DiPrete, T. A., & Jennings, J. L. (2011). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Sciences Research, 41*(1), 1-15. DOI: 10. 1016/j. ssresearch. 2011. 09. 001

Dockett, S., Mason, T., & Perry, B. (2006). Successful transition to school for Australian Aboriginal children. *Childhood Education, 82(3),* 139-144.

Dodd, A. W., & Konzal, J. L. (1999). *Making our high schools better: How parents and teachers can work together*. New York: St. Martin's Press.

Domino, G. (1992). Cooperation and competition in Chinese and American children. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 23*(4), 456-467.

Dosanjh, J., Ghuman, P. A., & Narwhal, H. (1998). Child rearing in ethnic minorities. *Public Health, 112*(6), 429. DOI:10.1038/sj.ph.1900253

Doucet, F., & Tudge, J. (2005). Co-constructing the transition to school: Reframing the "novice" versus "expert" roles of children, parents, and teachers from a cultural perspective. R. Pianta, M. Cox & K. Snow (Ed.), *The transition to kindergarten-children, families, and schools* içinde (s. 117-133). Brookes Publishing.

Downer, J. T., Goble, P., Myers, S.S., & Pianta, R.C. (2016).Teacher-child racial/ethnic match within pre-kindergarten classrooms and children's early school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly, 37,* 26-38.

Downey, D., & Pribesh, S. (2004). When race matters: Teachers' evaluations of students' classroom behavior. *Sociology of Education, 77*(4), 267-282.

Drozdowicz, J. (2013). Seeing is believing. Anthropological visions of culture. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja Nr, 2*(4), 9-21.

Drummond, K.V., & Stipek, D. (2004). Low-income parents' beliefs about their role in children's academic learning. *The Elementary School Journal, 104*(3), 197-213.

Dulkadir, H. (1997). *İçel'de son Yörükler Sarıkeçeliler.* Mersin: Çağlar Ofset.

Duncan, G., Huston, A., & Weisner, T. (2007). *Higher ground: New hope for working families and their children.* New York: Russell Sage Foundation.

Duncanson, K., Burrows, T., Holman, B. & Collins, C. (2013). Parents' perceptions of child feeding: A qualitative study based on the theory of planned behavior. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 34*(4), 227-236.

Dunn, J. (1983). Sibling relationships in early childhood. *Child Development, 54*(4), 787-811.

Dunn, R. (2002). *Children with Tourette's syndrome and the family environment.* Yayınlanmamış doktora tezi, Department of Psychological Medicine, University of Sydney, NSW, Australia.

Dunst, C. J. (1986). Overview of the efficacy of early intervention programs. L. Bickman & D. L Weatherford (Eds.). *Evaluating early intervention programs for severely handicapped children and their families* içinde (s. 79-148). Austin, TX: Pro-Ed.

Dunst, C. J., Leet, H. E., & Trivette, C. M. (1988). Family resources, personal well-being and early intervention. *Journal of Special Education, 22*, 108-116.

Durgel, E., Nacak. M., Vijver, F., & Yağmurlu, B. (2011). Metropol ve Anadolu'da ebeveynlik: Biliş ve davranışlarda şehrin ve eğitim düzeyinin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi, 26*(67), 85-100.

Durkheim, E. (1978). The conjugal family. M. Traugott (Ed.), *Emile Durkheim on Institutional Analysis* içinde (s. 229-239). Chicago: University of Chicago Press (1892).

Dyer C. (2016). Approaches to education provision for mobile pastoralists. *Revue Scientifique et Technique- Office International des Epizooties,* 35(2), 631-638.

Dyer C. (2018). Education inclusion as a border regime: implications for mobile pastoralists in Ethiopia's Afar region. *International Studies in Sociology of Education,* 27(2-3), 145-165.

Dyer, C. (2006). *The education of Nomadic peoples: Current issues, future prospects.* Oxford and New York: Berghahn Books.

Dyer, C. (2010). Education and social (in) justice for mobile groups: Re-framing rights and educational inclusion for Indian pastoralist children. *Educational Review, 62*(3), 301-313. DOI:10.1080/00131911.2010.503601

Eamon, M. K. (2000). Structural model of the effects of poverty on externalizing and internalizing behaviors of four-to-five-year-old children. *Social Work Research, 24*(3), 143-154.

Easton, S., & Ferrari, E. (2015). Children's travel to school-the interaction of individual, neighbourhood and school factors. *Transport Policy, 44*, 9-18.

Eberly, J., Joshi, A., & Konzal, J. (2007). Communicating with families across cultures: An investigation of teacher perceptions and practices. *School Community Journal*, *17*(2), 7-26.

Eberly, J.L., Joshi, A., Konzal, J., & Galen, H. (2010). Crossing cultures: Considering ethnotheory in teacher thinking and practries. *Multicultural Education*, *18*(1), 25-32.

Ecocultural Scale Project. (1997). *Ecocultural family interview questionnaire.* Los Angeles: UCLA.

Edward, J. (2011). *The sibling relationship: A force for growth and conflict.* New York: Aronson.

Edwards C. P., Gandini L., & Giovaninni D. (1996). The contrasting developmental timetables of parents and preschool teachers in two cultural communities. S. Harkness & C. M. Super (Ed.), *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences* içinde (s. 270-288). New York: Guilford Press.

Edwards, C. P., & Kutaka, T. S. (2015). Diverse perspectives of parents, diverse concepts of parent involvement and participation: Contrasts between Italy and the United States. S. M. Sheridan & E. M. Kim (Ed.), *Foundational aspects of family-school partnerships* içinde (s. 35-54). New York: Springer.

Egalite, A. J., Kisida, B., & Winters, M. A. (2015). Representation in the classroom: The effect of own-race teachers on student achievement. *Economics of Education Review, 45*, 44-52.

Eisenhart, M. (2001). educational ethnography past, present, and future: Ideas to think With. *Educutainol Researcher, 30*, 16-27.

El Shiekh, B., & van der Kwaak, A. (2015). *Factors influencing the utilization of maternal health care services by nomads in Sudan. Pastoralism, 5(1).*doi:10.1186/s13570-015-0041-x

Emerson, J., & Lovitt, T. (2003). The educational plight of foster children in schools and what can be done about it. *Remedial and Special Education, 24,* 199-203.

Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2007). Participant observation and fieldnotes. P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Ed.), *Handbook of ethnography* içinde (s. 352-368). London: Sage Publıcatıons.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving* schools. Boulder, CO: Westview Press.

Erci, B. (2003). Women's efficiency in decision making and their perception of their status in the family. *Public Health Nursing, 20*(1), 65-70.

Ermagun, A., & Levinson, D. (2016). Public transit, active travel, and the journey to school: A cross-nested logit analysis. *Transportmetrica A: Transport Science, 13* 1-16.

Evans, G. W., Wells, N. M., Chan, H.Y. E., & Saltzman, H. (2000). Housing quality and mental health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*(3), 526-530. http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.68.3.526.

Ewing, A. R., & Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher-child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly 24*, 92-105.

Fassio, G., Battaglini, L. M., Porcellana, V., & Viazzo, P. P. (2014). The role of the family in Mountain Pastoralism. Change and continuity. *Mountain Research and Development, 34*(4), 336–343. DOI:10.1659/mrd-journal-d-14-00019.1

Fernandez, E. (2014). Early childhood: Dimensions and contexts of development and well-being. A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. Korbin (Eds.). *Handbook of child well-being* içinde (s. 1629-1647). New York: Springer.

Finders, M., & Lewis, C. (1994). *Educational Leadership: Educating for Diversity: Why Some Parents Don't Come to School* [Web log post]. Retrieved from:http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/may94/vol51/num08/WhySome-Parents-Don't-Come-to-School.aspx.

Fisher, J. O., Mitchell, D. C., Smiciklas-Wright, H., & Birch, L. L. (2002). Parental influences on young girls' fruit and vegetable, micronutrient, and fat intakes. *Journal of American American Dietetic Association, 102*(1), 58-64.

Fleer, M., & Hedegaard, M. (2010). Children's development as participation in everyday practices across different institutions. *Mind Culture and Activity, 17,* 149-168.

Flynn, E. G., Laland, K. N., Kendal, R. L., & Kendal, J. R. (2013). Target article with commentaries, developmental niche construction. *Developmental Science, 16*(2), 296-313.

Francis, B. (2006). The nature of gender. Skelton,C., B. Francis & L. Smulyan (Ed.), *The sage handbook of gender and education* içinde (s. 7-17). London: Sage Publications.

Frankel, D. G., & Roer-Bornstein, D. (1982). Traditional and modern contribution to changing infant rearing ideologies of two ethnic communities. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 47,* 1-51.

Fyhri, A., & Hjorthol, R. (2009). Children's independent mobility to school, friends and leisure activities. *Journal of Transport Geography*, *17*(5), 377-384.

Fyhri, A., Hjorthol, R., Mackett, R. L., Fotel, T. N., & Kyttä, M. (2011). Children's active travel and independent mobility in four countries: Development, social contributing trends and measures. *Transport Policy, 18,* 703-710.

Galland, B. C., Taylor, B. J., Elder, D. E., & Herbison, P. (2012). Normal sleep patterns in infants and children: A systematic review of observational studies. *Sleep Medicine Reviews, 34*, 213-222.

Ganapathy-Coleman, H. (2004). *Cultural conceptions of the child: A study of Indian American, African American and European American parental ethnotheories.* Yayınlanmamış doktora tezi, University of Maryland.

Garbarino, G., Vorrasi, J. A., & Kostelny, K. (2002). Parenting and public policy. M. H. Bornstein (Ed.). *Handbook of parenting Practical ıssues in parenting (Vol. 5)* içinde (s. 487-507). New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

García Coll, C. T., & Pachter, L. (2002). Ethnic and minority parenting. M. H. Bornstein (Ed.). *Handbook of parenting* içinde (Vol. 4, s. 1-20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Garner, E., & De la O Campos, A. P. (2014). *Identifying the family farm: An informal discussion of the concepts and definitions.* ESA Working Paper No. 14-10. Rome, FAO.

Gaskins, S., Beeghly, M., Bard, K. A., Gernhardt, A., Liu, C. H., Teti, D. M. vd. (2017). Implications for Policy and Practice. H. Keller, & Bard, Kim A. (Eds.), *The*

cultural nature of attachment. Contextualizing relationships and development içinde (s. 321-333). Cambridge, Mass & London: MIT Press.

Gerhardt, C. (2018). South Africa: Family life as the mirror of a society. M. Robila & A. C. Taylor (eds.), *Global perspectives on family life education* içinde (s. 179-191). Greenville, NC: Springer.

Giallo, R., & Gavidia-Payne, S. (2006). Child, parent and family factors as predictors of adjustment for siblings of children with a disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*(12), 937-948. DOI:10.1111/j.1365-2788.2006.00928.x

Gianina-Ana, M. (2013). Kindergarten teachers' perceptions on in-service training and ımpact on classroom practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 76,* 481-485. DOI:10.1016/j.sbspro.2013.04.150

Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology,* 41, 235-284. doi:10.1016/S0022-4405(03)00048-7

Ginsberg, Y., & Churchman, A. (1984). *Housing satisfaction and intention to move: Their explanatory variables. Socio-Economic Planning Sciences, 18(6), 425–431.*doi:10.1016/0038-0121(84)90052-1.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. A. Ersoy. & P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Goeverden, C. D. V., & Boer, E. de. (2013). School travel behaviour in the Netherlands and Flanders. *Transport Policy, 26,* 73-84.

Goldberg, C. A. (2006). *Transitioning to preschool: The role of withdrawn behavioral subtypes and the teacher-child relationship in early school adjustment.* Yayınlanmamış doktora tezi, Northern Illinois Unıversity, Illinos.

González, J., Orero, A. & Prieto, J. (2006). Storage of antibiotics in Spanish households. *Revista Espanola Quimioterapia, 19,* 275-85.

Goodnow, J. J. (1992). Parents' ideas, children's ideas: The bases of congruence and divergence. I. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems* içinde (s. 293-318). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Goodnow, J. J., & Collins, W. A. (1990). *Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parents' ideas*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gorard, S. (1999). Well. That about wraps it up for school choice research: A state of the art review. *School Leadership Management, 19*(1), 25–47.

Göncü, A. (1993). Guided participation in Keciören. B. Rogoff, J. Mistry, A. Göncü, & C. Mosier (Eds.), *Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. Monographs of the society for research in child development, Seri No. 236* içinde (Vol. 58, s. 126–147). Chicago: University of Chicago Press.

Göncü, A. (1999). *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives* (s. 25-37). New York: Cambridge University Press.

Göncü, A., & Gauvain, M. (2012). Sociocultural approaches to educational psychology: Theory, research, and application. K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra, & J. Sweller (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol 1: Theories, constructs, and critical issues* içinde (s. 125-154). Washington: American Psychological Association.

Göncü, A., & Vadeboncoeur, J. A. (2015). Returning to play: The critical location of play in children's sociocultural lives. S. Douglas & L. Stirling (Eds.), *Children's play, pretense, and storytelling* içinde (s. 294-313). New York, NY: Routledge.

Grace, R., & Bowes, J. (2011) Using an ecocultural approach to explore young children's experiences of priorto school care settings. *Early Child Development and Care, 181*(1), 13-25. DOI: 10.1080/03004430903205010

Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *The School Community Journal, 15*(1), 117-129.

Green, E. G., Deschamps, J. C. & Paez, D. (2005). Variation of individualism and collectivism within and between 20 countries a typological analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36*(3), 321-339.

Gregory, E. E., & Ruby, M. (2011). The 'insider/outsider' dilemma of ethnography: Working with young children and their families in cross-cultural contexts. *Journal of Early Childhood Research, 9*(2), 162-174.

Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Guerra M., & Luciano E. (2010). Sharing the responsibility of education: The relationship between teachers and parents in 0-6 year-old children services and schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 3308–3313.

Gutiérrez, K. (2002). Studying cultural practices in urban learning communities. *Human Development, 45*(4), 312-321.

Gutiérrez, K., & Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice. *Educational Researcher, 32,* 19-25.

Güller, E. (2013). Çocuk kavramının felsefi antropoloji alanında ele alınması ve mimari çıkarımlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 2*(3), 1-12.

Güneş-Ayata, A. (1994). Geleneksel ve modern dayanışma. *Güncel sosyolojik gelişmeler* içinde (s.325-341). Ankara: Sosyoloji Derneği, Yayın III.

Haihambo C., Mushaandja J., & Hengari J. (2005). *Situation analysis on IECD provision in Karas, Kavango, and Omusati regions of Namibia.* Consultative Workshop, December. Windhoek: MGECW.

Haihambo, C., Hayden, J., Otaala, B., & Zimba, R. (2004). *Assessment of services for young orphans and other vulnerable children affected and infected by HIV/AIDS in Windhoek.* Windhoek: University of Namibia Press. http://www.healthychildhood.org. Erişim tarihi: 23.01.2017.

Hammons, A. J., & Fiese, B. H. (2011). Is frequency of shared family meals related to the nutritional health of children and adolescents? *Pediatrics, 127*, 1565-1574. DOI : 10.1542/peds.2010-1440

Hanafin, S., & Brooks, A. M. (2005). *Report on the development of a national set of child well-being ındicators in Ireland. Dublin: The National Children's Office.* https://www.dcya.gov.ie/documents/publications/Executive_Summary_Child_Well_Being_Indicators.pdf. Erişim tarihi: 06.09.2018.

Hanemann, U. (Ed.). (2017). *Use of radio in a nomadic education programme, Nigeria.* UNESCO Institute for Lifelong Learning. https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/use-radio-nomadic-education-programme-nigeria. Erişim tarihi: 06.08.2017.

Hantal, B. R. (2007). *Mother-adolescent relations across contexts representing different cultural value orientations and socio-economic conditions*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Koç Üniversitesi, İstanbul.

Harkness, C., Mavridis, C. J., Liu, J. J., & Super, C. M. (2015). Parental ethnotheories and the development of family relationships in early and middle childhood. L. A. Jensen (Ed.). *The Oxford Handbook of Human Development and Culture*: *An interdisciplinary perspective* (s. 271–291). New York, NY, US: Oxford University Press.

Harkness, S. (1992). Cross-cultural research in child development: A sample of the state art. *Development Psychology 28*(4), 622-625.

Harwood, R. L.(1992). The influence of culturally derived values on Anglo and Puerto Rican mothers' perceptions of attachment behavior. *Child Development, 63*(4), 822-839.

Harwood, R. L., Scholmerich, A., & Schulze, P. A. (2000). Homogeneity and heterogeneity in cultural belief systems. S. Harkness, C. Raeff & C. M. Super (Ed.), *New directions for child and adolescent development: Vol. 87, Variability in the social construction of the child* içinde (s. 41-57). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Harwood, R.L., Handwerker, W.P., Schoelmerich, A., & Leyendecker, B. (2001). Ethnic category labels, parental beliefs, and the contextualized individual: An exploration of the individualism-sociocentrism debate. *Parenting: Science and Practice, 1*, 217-236.

Helburn, S., Morris, J. R., & Modigliani, K. (2002). Family child care finances and their effect on quality and incentives. *Early Childhood Research Quarterly*, *17*, 512-538.

Helling, M. K. (1996). School-Home communication and parental expectations. *The School Community Journal, 6*(1), 81-99.

Hemphill, F. C., Vanneman, A., & Rahman, T. (2011). *Achievement gaps: How Hispanic and white students in public schools perform in mathematics and reading on the national assessment of educational progress.* Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Heyl, B. S. (2007). Ethnographic interviewing. P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Ed.), *Handbook of ethnography* içinde (s. 369-383). London: Sage Publications Ltd.

HIPPY International (2018). *HIPPY - Home instruction for parents and preschool youngsters*. http://www.hippy-international.org/. Erişim tarihi: 13.08.2018.

Hodgkinson, M. (2000). Managerial perceptions of barriers to becoming alearning organization. *The Learning Organization, 7*(3), 156-167.

Hoff, E., Laursen, B., &Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* içinde (s. 231-252). Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Holm, L. (2001). Family meals. Kjaernes, U. (Ed.) *Eating patterns: A day in the lives of Nordic peoples* içinde (s. 199-212). Lysaker: National Institute for Consumer Research.

Hooven, C., Gottman, J. M., & Katz, L. F. (1995). Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes. *Cognition & Emotion, 9*(2-3), 229-264.

Howes, C., Phillipsen, L.C., & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher–child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology, 38,* 113-132.

Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (pp. 627-653). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.

Huebner, E. S., Hills, K. .J., Jiang, X.., Long R. F., Kelly, R., & Lyons, M. D. (2014). Schooling and children's subjective well-being. A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J. Korbin (Ed.), *Handbook of child well-being* içinde (s. 797-819). Dordrecht: Springer.

Hughes, P., & Macnaughton, G. (2000). Consensus, dissensus or community: The politics of parent involvement in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood, 1,* 241-58.

Hurley, K. M., Yousafzai, A. K., & Lopez-Boo, F. (2016). Early child development and nutrition: A review of the benefits and challenges of implementing integrated interventions. *Advances in Nutrition, 7*(2), 357-363.

Hymel, S., Vaillancourt, T., McDougall, P., & Renshaw, P. D. (2002). Peer acceptance and rejection in childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbooks of developmental psychology. Blackwell handbook of childhood social development*(pp. 265-284). Malden, : Blackwell Publishing.

Izquierdo, C. (2001). *Betwixt and between: Seeking cure and meaning among the Matsigenka of the Peruvian Amazon*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of California, Los Angeles.

İncir, A. (2011). *Mersin Yörüklerinde doğum, evlenme ve ölüm ile ilgili inanışların mukayeseli araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

James, S., & Hale, L. (2017). Sleep duration and child wellbeing: A nonlinear association. *Journal Clinic Child Adolescent Psychology, 46*(2), 258–268.

Javo, C., Alapack, R., Heyerdahl, S., & Ronnıng. J. A. (2003). Parental values and ethnic ıdentity in indigenous Sami families: A qualitative study. *Family Process, 42*(1), 151-164.

Jenni, O. G.& O'Connor, B. B. (2005). *Children's Sleep: An Interplay Between Culture and Biology. pediatrics, 115(1), 204–216.* doi:10.1542/peds.2004-0815b.

Jensen, A. S., Broström, S., & Hansen, O. H. (2010) Critical perspectives on Danish early childhood education and care: Between the technical and the political. *EarlyYears, 30,* 243–254.

Johnson, B., & Christensen, L. (2012). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches.* Los Angeles, CA: SAGE publication.

Johnson, J., & Strange, M. (2009). *Why rural matters: The realities of rural education growth.* Arlington, VA: The Rural School and Community Trust.

Johnson, U. Y., Martinez-Cantu, V., Jacobson, A. L., & Weir, C. (2012). The home instruction for parents of preschool youngsters program's relationship with mother and school outcomes. *Early Education and Development, 23*(5), 713-727.

Jose, P. E., Huntsinger, C. S., Huntsinger, P. R., & Liaw, F-R. (2000). Parental values and practices relevant to young children's social development in Taiwan and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 31,* 677-702.

Kabaklı Çimen, L. (2012). Bir faktör olarak eğitimin kadının aile içi kararlara katılımı üzerine etkisi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 1*(2), 78-89.

Kabaklı, N. (2013). *Barbaros ve Yeni Sahra roman çocukların okullaşma süreci: Ebeveyn görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1982). Old-age security value of children and development. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 13,* 29-42.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1982). *The changing value of children in Turkey* (No: 60-E). Honolulu, HI: East-West Center.

Kağıtçıbaşı, Ç. ve Ataca, B. (2005). Value of children and family change: A three-decade portrait from Turkey. *Applied Psychology: An International Review, 54*(3), 317-337.

Kale, M. ve Yaşar, M. (2016). Yörük Türkmen ailelerde çocuğun konumunun betimlenmesi: Etnografik yaklaşım. *III. International Eurasian Educational Research Congress* içinde (s. 848-849). Muğla: Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Kale, M., Özgün, Ö., Erden, Ş. ve Aydilek Çiftçi, M. (2015). Okul öncesi eğitim ve sınıf öğretmenlerinin gözünden Yörük Türkmen çocukların eğitim sorunlarının betimlenmesi: Okul yolu düz gider mi? *4th International Preschool Education Conference* içinde (s. 248). Ankara.

Kao, G., & Thompson, J. S. (2003). Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment. *Annual Review of Education, 29,* 417-442.

Karos, L. K., Howe, N., & Aquan-Assee, J. (2007). Reciprocal and complementary sibling interactions, relationship quality and socio-emotional problem solving, *Infant and Child Development, 16,* 577-596.

Kärrholm, M. (2013). Building type production and everyday life: Rethinking building types through actor-network theory and object-oriented philosophy. *Environment and Planning D: Society and Space, 31*(6), 1109-1124. DOI:10.1068/d15312

Kartal, H. (2013). Erken eğitim ve destek programları. Z. Fulya Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* içinde (s. 157-227). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kartarı, A. (2014). *Kültür, farklılık ve iletişim.* İstanbul: İletişim.

Kaya, G. N. (2012). *Parenting, self and positive youth development in adolescence: A mediational model.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Koç Üniversitesi, İstanbul.

Kazemipour, W. W. (2011). *Revolutions in microcosm: Migration, meaning, and mothering by Iranian-Americans.* Yayınlanmamış doktora tezi, University of California, Los Angeles.

Kellegrew, D. H. (2000). Constructing daily routines: A qualitative examination of mothers with young children with disabilities. *American Journal of Occupational Therapy, 54*(3), 252-259.

Keller, H. (2014). Infancy, childhood and well-being. A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J. Korbin (Ed.), *Handbook of child well-being* içinde (s. 1605-1628). Dordrecht: Springer.

Keller, H., Hentschel, E., Yovsi, R., Lamm, B., Abels, M., & Haas, V. (2004). The psycholinguistic embodiment of parental ethnotheories. A new avenue to

understanding cultural differences in parenting. *Culture & Psychology, 10*, 293-330.

Keller, H., Voelker, S., & Zach, U. (1997). Attachment in cultural context. *Newsletter ISSBD, 1*, 1–3.

Kelly, M. L., & Tseng H. M. (1992). Cultural difference in child rearing: A comparison of immigrant Chinese and Caucasian American mothers. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 23*, 444-55.

Kenesarı, C. K. ve Özçakar, N. (2016). Annelerin çocuklarında antibiyotik kullanımına ilişkin yaklaşımları: Kısa bilgilendirme ne kadar etkili? *Türk Aile Hekimliği Dergisi, 20,* 16-22.

Keogh, B. K., & Weisner, T. (1993). An ecocultural perspective on risk and protective factors in children's development: Implications for learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 8*(1), 3-10.

Kiehne, E., & Mendoza N. S. (2015). Migrant and seasonal farmworker food insecurity: Prevalence, impact, risk factors, and coping strategies. *Social Work Public Health, 30*(5), 397-409. DOI: 10.1080/19371918.2015.1019173

Kim, J. Y., McHale, S. M., Osgood, D. W., & Crouter, A. C. (2006). Longitudinal course and family correlates of sibling relationships from childhood through adolescence. *Child Development, 77*(6), 1746-1761.

Kitson, R., & Bowes, J. (2010). Incorporating Indigenous ways of knowing in early education for Indigenous children. *Australasian Journal of Early Childhood, 35(4),* 81-89.

Kleppe, R. (2017). Characteristics of staff–child interaction in 1–3-yearolds' risky play in early childhood education and care. *Early Child Development and Care.* DOI:10.1080/03004430.2016.1273909.

Kopnina, H. (2011). Applying the new ecological paradigma scale in the case of environmental education: Qualitative analysis of the ecological worldview of dutch children. *Journal of Peace Education and Social Justice, 5*(3), 374-388.

Kos, M., & Jerman, J. (2013) Provisions for outdoor play and learning in Slovene preschools. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 13*(3), 189-205.

Kosir, K., & Pecjak, S. (2005). Sociometry as a method for investigating peer relationships: What does it actually measure? *Educational Research*, 47, *(1)*, 127-144.

Kowal, A., & Kramer, L. (1997). Children's understanding of parental differential treatment. *Child Development, 68*(1), 113-126.

Koyuncu, M., & Tuncel, E. (2010). Keçinin önemi ve yörük kültüründeki yeri. *Ulusal Keçicilik Kongresi* içinde (s. 407-410). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Ziraat Fakültesi Zootekni Bölümü.

Kramer, K. (1998). *Variations in children's work among modern Maya subsistence agriculturalists.* Yayınlanmamış doktora tezi, Department of Anthropology, University of New Mexico.

Kramer, K. (2005). *Maya children: Helpers at the farm.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Križ, K., & Marit S. (2009). We have very different positions on some issues: How child welfare workers in norway and england bridge cultural differences when communicating with ethnic minority families. *European Journal of Social Work 13*, 3-18.

Križ, K., & Marit S. (2014). Street-level policy aims of child welfare workers in England, Norway and the United States: An exploratory study. *Children and Youth Services Review, 40*, 71-78.

Kusserow, A. S. (1999). De-homogenizing American individualism: Socializing hard and soft individualism in Manhattan and Queens. *Ethos, 27*, 210-234.

Ladd, G. W., Herald, S. L., & Andrews, R. K. (2006). Young Children's Peer Relations and Social Competence. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 23-54). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Ladson-Billings, G. (1991). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children.* San Francisco: Jossey-Bass.

Lafrance, J., & Collins, D. (2003). Residential schools and Aboriginal parenting: Voice of parents. *Native Social Work Journal, 4*, 104-125.

Lam, P. Hiscock, H., & Wake, M. (2003). Outcomes of infant sleep problems: A longitudinal study of sleep, behavior, and maternal well-being. *Pediatrics, 111*(3), 203-207.

Lamm, B., Keller, H., Yovsi, R. D., & Chaudhary, N.(2008). Grandmaternal and maternal ethnotheories about early child care. *Journal of Family Psychology, 22*(1), 80-88. DOI: 10.1037/0893-3200.22.1.80

Lanyasunya, A. R. (2012). Factors affecting access to basic formal education among the Nomadic Pastoralists of North Kenya: A case of the Samburu. *Research on Humanities and Social Sciences, 10*(2), 124-131.

Larson, N., Wang, Q., Berge, J., Shanafelt, A., & Nanney, M. S. (2016). Eating breakfast together as a family: Mealtime experiences and associations with dietary intake among adolescents in rural Minnesota, USA. *Public Health Nutrition, 19*(9), 1565-1574. DOI:10.1017/S1368980016000379

Larson, N., Ward, D. S., Neelon, S. B., & Story, M. (2011). What role can child-care settings play in obesity prevention? A review of the evidence and call for research efforts. *Journal of the American Dietetic Association, 111*(9), 1343-1362.

Lazarou, C., Kalavana, T., & Matalas, A. L. (2008). The influence of parents' dietary beliefs and behaviours on children's dietary beliefs and behaviours. The CYKIDS study. *Appetite, 51*, 690-696.

Le Vine, R. (1988). Human parental care: Universal goals, cultural strategies, individual behaviour. R. A. LeVine, P. M. Miller & M. M. West (Eds.), *New directions for child and adolescent: Parental behaviour in diverse societies* içinde (s. 3-11). San Francisco: Jossey-Bass.

Lee, C. D., & Slaughter-Defoe, D. T. (1995). Historical and sociocultural influences on African American education. J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook on research on multicultural education* içinde (s. 348-371). New York: Macmillan.

Letvak, S. (2002). The importance of social support for rural mental health. *Issues in Mental Health Nursing, 23*(3), 249-261.

Levels, M., & Dronkers, J. (2008). Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin. *Ethnic and Racial Studies, 31*, 1404-1425.

Levinson, M. P., & Sparkes, A. C. (2005) Gypsy children, space, and the school environment. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 18*(6), 751-772. DOI: 10.1080/09518390500298212

Lindqvist, A. K., Kostenius, C., Gard, G., & Rutberg, S. (2015). Parent participation plays an important part in promoting physical activity. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being, 10*, 1-9.

Lindsay, A. C., Greaney, M. L., Sussner, K. M., Pfeiffer, M. E., & Peterson, K. E. (2014). Socio-cultural, organizational, and community level influences on physical activity levels of Latino preschool-age children: A qualitative study. *International Journal of Child Health and Nutrition, 3,* 27-40.

Lindsay, A.C., Judith A., Salkeld, J. A., Greaney, M.L., & Sands, F. D. (2015). Latino family childcare providers' beliefs, attitudes, and practices related to promotion of healthy behaviors among preschool children: A qualitative study. *Journal of Obesity, 2015,* 1-9.

Little, H., (2010). Relationship between parents' beliefs and their responses to children's risk-taking behaviour during outdoor play. *Journal of Early Childhood Research, 8*(3), 315-330.

Little, H., Wyver, S., & Gibson, F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk- taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal, 19*(1), 113-131.

Llewellyn, G., Dunn, P., Fante, M., Turnbull, L., & Grace, R. (1996). *Families with young children with disabilities and high support needs.* Report to the Ageing and Disability Department. Sydney, Australia: Family Support & Services Project, The University of Sydney.

Lowe, E. D., & Weisner, T. S. (2004). You have to push it-who's gonna raise your kids? Situating child care and child care subsidy use in the daily routines of lower income families. *Children and Youth Services Review, 26,* 143-171.

Lucas, T. & Villegas, A. M. (2013): Preparing Linguistically Responsive Teachers: Laying the Foundation in Preservice Teacher Education, *Theory Into Practice*, 52:2, 98-109.

Lyon S., & Rosati F. C. (2014). Child labor and children's economic contributions. A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. Korbin (Eds.). *Handbook of child well-being* içinde (s. 1509-1521). New York: Springer.

Lyons E., & Coyle, A. (2007). *Analysing qualitative data in psychology*. Los Angeles: SAGE Publications.

Määttää, S., Gubbels, J., Raya, C., Koivusiltac, L., Nislind, M., Sajaniemi, N., Erkkolaf , M., Roos, E. (2019). Children's physical activity and the preschool physical environment: The moderating role of gender. *Early Childhood Research Quarterly*. 47, 39–48.

MacPhee, D., Fritz, J., & Miller-Heyl, J. (1996). Ethnic variations in personal social networks and parenting. *Child Development, 67,* 3278-3295.

Macridis, S., & García Bengoechea, E. (2015). Adoption of safe routes to school in Canadian and the United States contexts: Best practices and recommendations. *Journal of School Health, 85,* 558-566.

Makiwane, M. Gumede, N. A., Makoae, M., & Vawda, M. (2017). Family in a changing South Africa: structures, functions and the welfare of members. *South African Review of Sociology, 48*(2), 49-69. DOI: 10.1080/21528586.2017.1288166

Maller, C. (2009). Promoting children's mental, emotional and social health through contact with nature: A model. *Health Education Journal, 109,* 522-543.

Mansbach, I. K., & Greenbaum, C. W. (1999). Developmental maturity expectations of Israeli fathers and mothers: Effects of education, ethnic origin, and religiosity. *International Journal of Behavioral Development, 23*(3), 771-797.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98,* 224-253.

Mavridis, C. A. (2009). *Euro-American's mothers ethnotheories and practices of self-care: Association with mood during the perinatal period.* Yayınlanmamış doktora tezi, University of Connecticut.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. California: SAGE Publications.

McAuley, C., & Rose, W. (2014). Children's social and emotional relationships and well-being: From the Perspective of the Child. A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. Korbin (Eds.). *Handbook of child well-being* içinde (s. 1865-1892). New York: Springer.

McConnell, D., Breitkreuz, R., & Savage, A. (2011). From financial hardship to child difficulties: Main and moderating effects of perceived social support. *Child: Care, Health and Development, 37*(5), 679-691.

McDonald, N. C. (2012). Is there a gender gap in school travel? An examination of US children and adolescents. *Journal of Transport Geography, 20*(1), 80-86.

McDonald, N. C., Deakin, E., & Aalborg, A. E. (2010). Influence of the social environment on children's school travel. *Preventive Medicine, 50,* S65-S68.

McGrady, P. B. & Reynolds, J. R. (2012). Racial Mismatch in the classroom: Beyond Black-white differences. *Sociology of Education, 86,* 3-17.

McKown, C., & Weinstein, R. S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, *46*(3), 235-261.

Md-Yunus, S. (2005). Childcare practices in three asian countries. *International Journal of Early Childhood, 37*(1), 39-56.

Mead, M. (1995). Visual antropology in a dicipline of words. S. Tax (ed.), *Principles of visual antropology* içinde (s. 3-10). Paris: Mouton De Gruter.

Meadan, H., Stoner, J. B., & Angell, M. E. (2015). Fathers of children with autism: Perceived roles, responsibilities, and support needs. *Early Child Development and Care, 185*, 1678-1694. DOI:10.1080/03004430.2015.1019876

MEB (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği.* http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf. Erişim tarihi: 07.05.2018.

MEB (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı taşıma yoluyla eğitime erişim yönetmeliği*. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/12024357_tasimayonetmeligi.pdf. Erişim tarihi: 07.05.2018.

MEB (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı hayat boyu öğrenme kurumları yönetmeliği*. https://hbogm.meb.gov.tr/www/hayat-boyu-ogrenme-kurumlari-yonetmeligi/icerik/791. Erişim tarihi: 07.05.2018.

Mehdizadeh M., Mamdoohi, A., & Nordfjaern, T. (2017). Walking time to school, children's active school travel and their related factors. *Journal of Transport & Health 6*, 313-326.

Mehdizadeh, M., Nordfjaern, T., & Mamdoohi, A. (2018). The role of socio-economic, built environment and psychological factors in parental mode choice for their children in an Iranian setting. *Transportation*, *45*(2), 523-543.

Mehdizadeh, M., Nordfjaern, T., Mamdoohi, A. R., & Shariat Mohaymany, A. (2017). The role of parental risk judgements, transport safety attitudes, transport priorities and accident experiences on pupils' walking to school. *Accident Analysis & Prevention, 102*, 60–71. DOI:10.1016/j.aap.2017.02.020

Mejı´a-Arauz, R., Rogoff, B., Dexter, A. & Najafi, B. (2007). Cultural variation in children's social organization. *Child Development, 78*(3), 1001-1014.

Mendez J. L., Waanders C., & Downer J. T. (2007) Parent characteristics, economic stress and neighbourhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, *45*, 619-636.

Mendoza, J.A., Cowan, D., & Liu, Y. (2014). Predictors of children's active commuting to school: An observational evaluation in 5 U.S. communities. *Journal of Physical Activity & Health,* 11, 729-733.

Merom, D., Tudor-Locke, C., Bauman, A., & Rissel, C. (2006). Active commuting to school among NSW primary school children: Implications for public health. *Health Place, 12,* 678-687.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel. (Orijinal baskı, 1998).

Michalos, A. C. (2007). Education, happiness and wellbeing. *Social Indicators Research, 87*(3), 347-366.

Migosi, J., Nanok, D., Ombuki, C., Ombuki, N. K., Evusa, Z., & Metet, J. (2012). Determinants of primary school access and participation rates in the Pastoralist Turkana County, Kenya. *Universal Journal of Education and General Studies, 1*(11), 348-555.

Milan, S. Snow, S., & Belay, B. (2007). The context of preschool children's sleep: Racial/ethnic differences in sleep locations, routines, and concerns. *Journal of Family Psychology, 21*(1), 20-28.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Okul öncesi eğitim programı.* Ankara: MEB.

Minow, M. (1991). Identities. *Yale Journal of Law and the Humanities, 3*(1) , 97-120.

Mishra, R. C. (1994). Individualist-collectivist orientations across generations. U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi, S. Choi, & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism: Theory, method, and practice* içinde (s. 225-238). Thousand Oaks, CA: Sage.

Moerman, M. (1988). *Talking culture: Ethnography and conversation analysis.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Montavon, A., Jean-Richard, V., Bechir, M., Daugla, D. M., Abdoulaye, M., Bongo Naré, R. N. vd. (2013). Health of mobile pastoralists in the Sahel. Assessment of 15 years of research and development. *Tropical Medicine & International Health, 18*(9), 1044-52. DOI:10.1111/tmi.12147.

Moran-Ellis, J., Bandt A., & Sünker H. (2014). Children's well-being and politics. A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J. Korbin (Ed.), *Handbook of child well-being* içinde (s. 415-435). Dordrecht: Springer.

Morelli, G. A., Rogoff, B., Oppenheim, D., & Goldsmith, D. (1992). Cultural variation in infants' sleeping arrangements: Questions of independence. *Developmental Psychology, 28,* 614-621.

Morrengiello, B. A., & Rennie, H. (1998). Why do boys engage in more risk taking than girls? The role of attributions, beliefs, and risk appraisals. *Journal of Pediatric Psychology, 23*(1), 33-43.

Moscardino, U., Nwobu, O., & Axia, G. (2006). Cultural beliefs and practices related to infant health and development among Nigerian immigrant mothers in Italy. *Journal of Reproductive and Infant Psychology, 24*(3), 241-255.

Mota, D. M., & Barros A. J. (2008). Toilet training: Methods, parental expectations and associated dysfunctions. *Jornal de Pediatria, 84*(1), 9-17.

Mowder, B. A. (2005). Parent development theory: Understanding parents, parenting perceptions and parenting behaviors. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology, 1,* 45-64.

Muller, E., Perren, S., & Wustmann Seiler, C. (2014). Coherence and content of conflict-based narratives: Associations to family risk and maladjustment. *Journal of Family Psychology, 28,* 707-717.

Murdock, G. P. (1957). World ethnographic sample. *American Anthropolgist, 59,* 664-87.

Murray, C., Murray, K. M., & Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher-student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(1), 49-61.http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2007.10.006

National Association for the Education of Young Children (2011). *Code of ethical conduct and statement of commitment.* https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/resources/positionstatements/Ethics%20Position%20Statement2011_09202013update.pdf. Erişim Tarihi: 18.12.2018.

National Student Wellbeing Department of Education and Communities (2015). The Wellbeing Framework for Schools. https://www.det.nsw.edu.au/wellbeing/about/16531_Wellbeing-Framework-for-schools_Acessible.pdf. Erişim tarihi: 13.09.2018.

Neumark-Sztainer, D., Maclehose, R., Loth, K., Fulkerson, J. A., Eisenberg, M. E., & Berge, J. (2014). What's for dinner? Types of food served at family dinner differ across parent and family characteristics. *Public Health Nutrution, 17,* 145-155.

New, R. S., & Richman, A. L. (1996). Maternal beliefs and infant care practices in Italy and he US. S. Harkness & C. M. Super (Ed.), *Parent' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences* içinde (s. 385-404). New York: Guilford.

Newland, L. A., Chen, H., Coyl-Shepherd, D. D., Liang, Y. C., Carr, E. R., Dykstra, E. vd. (2013). Parent and child perspectives on mothering and fathering: The influence of ecocultural niches. *Early Child Development and Care, 183*(3-4), 534-552. DOI: 10.1080/03004430.2012.711598

Ng'asike, J. T. (2011). Turkana children's rights to education and ındigenous knowledge in science teaching in Kenya. *New Zealand Journal of Teachers' Work, 8*(1), 55-67.

Ngugi, M. (2016). Challenges facing mobile schools among Nomadic Pastoralists: A case study of Turkana County, Kenya. *American Journal of Educational, 4*(1), 22-32. DOI: 10.12691/education-4-1-6

Nguyen, P. M., Terlouw, C., & Pilot, A. (2006). Culturally appropriate pedagogy: The case of group learning in a Confucian Heritage Culture context. *Intercultural Education, 17*(1), 1-19. DOI: 10.1080/14675980500502172

Nihira K., Weisner T. S., & Bernheimer L. P. (1994). Ecocultural assessment in families of children with developmental delays: Construct and concurrent validities. *American Journal on Mental Retardation, 98,* 551-566.

Niikko, A., & Havu-Nuutinen, S. (2009). In Search of Quality in Finnish Pre-School Education. *Scandinavian Journal of Educational Research 53,* 431-445. DOI:10.1080/00313830903180711

Nimkoff, M. F., & Middleton, R. (1960). Types of family and types of economy. *American Journal of Sociology, 68,* 215-25.

Norimatsu, H. (1993). Development of child autonomy in eating and toilet training: One to three-year-old Japanese and French children. *Early Development and Parenting, 2,* 39-50.

Nuttall, J., Edwards, S., Mantilla, A., Grieshaber, S. & Wood, E. (2015). The role of motive objects in early childhood teacher development concerning children's digital play and play-based learning in early childhood curricula. *Professional Development in Education*, 41(2), 222-235.

Ochs, E., Smith, R., & Taylor, C. (1989). Detective stories at dinnertime: Problemsolving through co-narration. *Cultural Dynamics, 2,* 238-257.

Ogunwande, I. O., Akinrinola, O. O., & Awoniyi, S. O. M. (2016) Determinants of rural children's participation in Cassava Processing in Egbeda Local Government Area of Oyo State. *Applied Tropical Agriculture,21*(3), 199-208.

Okagaki, L., & Bingham, G. E. (2005). Parents' social cognitions and their parenting behaviors. T. Luster & L. Okagaki (Ed.), *Parenting: An ecological perspective* içinde (s. 3-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Okami, P., Weisner, T., & Olmstead, R. (2002). Outcome correlates of parent-child bedsharing: An eighteen-year longitudinal study. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 23*(4), 244-253.

Okpako, D. T. (1999). Traditional African medicine: Theory and pharmacology explored. *Trends in Pharmacological Sciences, 20*, 482-485.

Olajuwon, S. O., Idachaba, S. F., & Essang, S. M. (1975) Meaning and purpose of rural economics. *Element of rural economics* içinde (s. 5–6). Ibadan: University of Ibadan Press.

O'Leary, Z. (2016). *The essential guide to doing your research projec*. London: Sage.

Ontario Active School Travel (2019). School Travel Planning Toolkit. ⟨http://ontarioactiveschooltravel.ca/school-travel-planning/school-travel planning-toolkit/⟩, (Accessed 14 January 2019).

Orchs, E., & Shohet, M. (2006). The cultural structuring of mealtime socialization. Larson, R., Wiley, A. & Branscomb, K. (Ed.), *Family mealtime as a context of development and socialization* içinde (s. 1-15). San Francisco, CA: Wiley Periodicals, Inc.

Oskar, J., & O'Connor, B. (2010). Children's sleep: An interplay between culture and biology. *Pediatrics 115*(1), 204–216.

Owens, J. A., Fernando, S., & McGuinn, M. (2005). Sleep disturbance and injury risk in young children. *Behavioral Sleep Medicine, 3*(1), 18-31.

Özden, H. İ. (2014). *Arpaçbahşiş kasabası (Mersin-Erdemli) Boynuinceli Yörükleri ağzı.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.

Özönder, C., Aksoy, E. ve Köktürk G. (2005). *Son Konargöçerlerin (Sarıkeçili Yörüklerinin) sosyo-kültürel yapısı.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Parke, R. (2000). Father Involvement: A developmental psychological perspective. *Marriage &Family Review, 29*(2-3), 43-58.

Parmar, P. (2000). *American and Asian parents' ethnotheories of play and learning: Effects on home routines and children's behavior in school.* Yayınlanmamış doktora tezi, Unıversity of Connecticut, USA.

Parmar, P., Harkness, S., & Super. C. M. (2004). Asian and EuroAmerican parents' ethnotheories of play and learning: Effects on pre-school children's home routines and school behavior. *International Journal of Behavioral Development 28*(2), 97-104.

Parra-Cardona, J. R., Yeh, H., & Anthony, J. C. (2017). Epidemiological research on parent–child conflict in the United States: Subgroup variations by place of birth and ethnicity, 2002–2013. *PeerJ, 5,* 2-21. DOI: 10.7717/peerj.2905

Pauline, M., Pagliocca, G.B., Melton, P. M., Lyons Jr., & Weisz, V. (2002). Practical issues in parenting. M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parentin*g içinde (s. 463-485). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Penderi, E., & Petrogiannis, K. (2011). Parental ethnotheories and customs of childrearing in two Roma urban communities in Greece: Examining the developmental niche of the 6-year-old child. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology, 5*(1), 32-50.

Perloff, J. N., & Buckner, J. C. (1996). Fathers of children on welfare: Their impact on child weil-being. *American Journal of Orlhopsychialry, 66*(4), 555-571.

Perone, A., & Göncü, A. (2014). Life-span pretend play in two communities. *Mind, Culture, and Activity, 21*(3), 200-220.

Peter, T., Edgerton, J. D., & Roberts, L.W. (2010). Welfare regimes and educational inequality: Across-national exploration. *International Studies in Sociology of Education, 20,* 3, 241-64.

Phenice, L. A., Griffore, R. J., Hakoyama, M., & Silvey, L. A. (2009). Ecocultural adaptive research: A synthesis of ecocultural theory, participatory research, and adaptive designs. *Family and Consumer Sciences Research Journal, 37*(3), 298-309.

Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development, 8,* 11-26.

Pickard, K. E., & Ingersoll, B. R. (2015). From research settings to parents: The role of parent social networks in the choices parents make about services for their child with autism spectrum disorder. *Clinical Psychological Science, 3*(2), 256-269. DOI: 10.1177/2167702614534240

Pink, S. (2006). *The future of visual anthropology: Engaging the senses.* London & New York: Rutledge.

Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography*. London: SAGE Publications.

Pirchio, S., Tritrini, C., Passiatore, Y., & Taschener, T.(2013). The role of the relationship between parents and educators for child behaviour and wellbeing. *European Research Network about Parents in Education, 7*(2), 145-155.

Pirci, S. (1999). *Brazilian families: Parental involvement with children and beliefs about family organization.* Yayınlanmamış doktora tezi, Syracuse University.

Pomerleau, A., Malcuit, G., & Sabatier, C. (1991). Child-rearing practices and parental beliefs in three cultural groups of Montréal: Québécois, Vietnamese, Haitian. M. H. Bornstein (Ed.), *Cultural approaches to parenting* içinde (s. 45-68). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation.* Berkeley: University of California Press.

Powell, D. R., Son, S. H., File, N., & San Juan, R. R. (2010). Parent–school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology, 48*(4), 269-292. DOI:10.1016/j.jsp.2010.03.002

Punch, S. (1998). *Negotiating independence: Children and young people growing up in rural Bolivia.* Yayınlanmamış doktora tezi, University of Leeds. UK.

Punch, S. (2002). Youth transitions and interdependent adult-child relations in rural Bolivia. *Journal of Rural Studies, 18*(2), 123-33.

Pungello, E. P., & Kurtz-Costes, B. (1999). Why and how working women choose child care: A Review with a focus on ınfancy. *Developmental Review, 19*(1), 31-96. DOI: 10.1006/drev.1998.0468

Qvortrup, J. (2000). Macroanalysis of childhood. P. Christensen & A. James (Ed.), *Research with children* içinde (s. 77-98). London: Falmer.

Rabe, M., & Naidoo, K. (2015). Families in South Africa. *South African Review of Sociology, 46*(4), 1-4. DOI: 10.1080/21528586.2015.1116873

Race, D.L., Sims-Gould, J., Lee, N. C., Frazer, A. D., Voss, C., Naylor, P. N. vd. (2017). Urban and suburban children's experiences with school travel – A case study. *Journal of Transport & Health 4*, 305-315.

Rafee, Y. M., Arshad, A. H. A., Dim, A. R., Siri, H., & Samaroon, M. J. (2015). Visual ethnography and its applications in ethnographic painting. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 211*, 399-406.

Raghavan, C., Harkness, S., & Super, C. M. (2010). Parental ethnotheories in the context of immigration: Asian Indian immigrant and Euro-American mothers and daughters in an American town. *Journal of Cross Cultural Psychology, 41*(4), 617-632.

Raghavan, C., Weisner, T.S., & Patel, D. (1999). The adaptive project of parenting: South Asian families with children with developmental delays. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 34,* 281-292.

Ramanathan, S., O'Brien, C., Faulkner, G., & Stone, M. (2014). Happiness in motion: Emotions, well-being, and active school travel. *Journal of School Health, 84*(8), 516–523. DOI:10.1111/josh.12172

Reid, M., Landesman, S., Treder, R., & Jaccard, J. (1989). My family and friends: Six- to twelve-year-old children's perceptions of social support. *Child Development, 60*, 896-91.

Richards, H. V., Brown, A. F., & Forde, T. B. (2007). Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy. *Teaching Exceptional Children, 39*(3), 64-68. DOI:10.1177/004005990703900310

Rodkin, P. C., & Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school psychologists. School Psychology Review, 32, 384-400

Rodriguez, J., Umana-Taylor, A., Smith, E., & Johnson, D. J. (2009). Cultural processes in parenting and youth outcomes: Examining a model of racial-ethnicsocialization and identity in diverse populations. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 15*(2), 106-111.

Rogoff, B. (2011). *Developing destinies: A Mayan midwife and town. Child development in cultural context.* New York: Oxford.

Rogoff, B. (2014). Learning by observing and pitching in to family and community endeavors: An orientation. *Human Development, 57*(2-3), 69-81.

Rogoff, B., Correa-Chavez, M., & Silva, K. G. (2011). Cultural variation in children's attention and learning. M.A. Gernsbaber, R. W. Pew, L. M. Hough & J. R. Pomerantz (Ed.), *Psychology and the real world: Essays illustrating*

fundamental contributions to society içinde (s. 154-163). New York, NY: Worth Publishers.

Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A., & Mosier, C. (1991). Cultural variation in the role relations of toddlers and their families. M. Bornstein (Ed.), *Cultural approaches to parenting* içinde (s. 173-183). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A., & Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 58*(8), 1–179.

Rogoff, B., Morelli, G. A., & Chavajay, P. (2010). Children's integration in communities and segregation from people of differing ages. *Perspectives on Psychological Science, 5*(4), 431-440. DOI: 10.1177/1745691610375558

Romero, V. (2015). Children′s experiences: Enjoyment and fun as additional encouragement for walking to school. *Journal of Transport & Health, 2*(2), 230-237. DOI:10.1016/j.jth.2015.01.002

Roopnarine, J. L. (2013). Early childhood development, care, and education in the Caribbean: The larger picture. C. Logie & J. L. Roopnarine (Ed.), *Issues and perspectives in childhood development and early education in the Caribbean countries* içinde (s. 7-29). La Romaine, Trinidad: Caribbean Publishers.

Roopnarine, J. L., & Jin, B. (2012). Indo Caribbean immigrant beliefs about play and its impact on early academic performance. *American Journal of Play*, *4*(4), 441-463.

Roopnarine, J. L., Evans, M. A., & Prarthana, P. (2011). Parent–child relationships in African and Indian Caribbean families: A social psychological assessment. D. Chadee and A. Kosti (eds.), *Social psychological dynamic* içinde (s. 147-172), Mona, Jamaica: The University of the West Indies Press.

Rosati, F., & Rossi, M. (2003). Children's working hours and school enrolment: Evidence from Parkistan and Nicaragua. *World Bank Economic Review, 17,* 283-295.

Ruby, J. (1996). Visual antropology. D. Levinson & M. Ember (Ed.), *Encyclopedia of cultural anthropology* içinde (s. 1345-151). New York: Henry Holt and Compony.

Rumbaut, R. G., & Alejandro, P. (2001). *Ethnicities: Children of immigrants in America.* Berkeley: University of California Press.

Sanders, M. G. (2002). Community involvement in school improvement: The little extra that makes a big difference. J. L. Epstein vd. (Ed.), *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* içinde (s. 30-39). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sandseter, E. B. H. (2007). Categorising risky play- how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal, 15*(2), 237-252.

Sandseter, E. B. H. (2012). Restrictive safety or unsafe freedom? Norwegian ECEC practitioners' perceptions and practices concerning children's risky play. *Child Care in Practice, 18*(1), 83-101.

Sandseter, E. B. H. (2014). Early childhood education and care practitioners' perceptions of children's risky play; examining the influence of personality and gender. *Early Child Development and Care, 184*(3), 434- 449.

Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2017). 4-6 year-old children's experience of subjective well-being and social relations in ECEC Institutions. *Child Indicators Research, 11*(5), 1585-1601. DOI:10.1007/s12187-017-9504-5

Sandy, P. T., Kgole, J. C., & Mavundla, T. R. (2013). Support needs of caregivers: Case studies in South Africa. *International Nursing Review, 60*(3), 344-350.

Sarıbaş, M. ve Pınar. A. (2009). Silifke'de yer şekilleri ile bitki örtüsünün küçükbaş ve büyükbaş hayvan varlığının dağılışına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22,* 367-382.

Savaşhan, Ç., Sarı, O., Aydoğan, Ü. ve Erdal. M. (2015). İlkokul çağındaki çocuklarda obezite görülme sıklığı ve risk faktörleri. *Türk Aile Hekimliği Dergisi, 19*(1), 2-9.

Scerra, N. (2010). Scerra, Natalie. Effective Practice in Family Support Services: A Literature Review. *Developing Practice: The Child, Youth and Family Work Journal, 27,* 19-27.

Schmitt-Wilson, S., Downey, J., & Beck, A. E. (2018). Rural educational attainment: The importance of context. *Journal of Research in Rural Education, 33*(1), 1-14.

Schoppa, L. (2012). Residential mobility and local civic engagement in Japan and the United States divergent paths to school. *Comparative Political Studies, 46*(9), 1058-1081.

Schönpflug, U. (2001). Intergenerational transmission of values: Transmission belts. *Journal of Cross Cultural Psychology, 32*(2), 174-185.

Schuette, C. T., & Killen, M. (2009). Children's evaluations of gender-stereotypic household activities in the family context. *Early Education and Development, 20*(4), 693-712.

Schulze, P. A., Harwood, R.L., Schoelmerich, A., & Leyendecker, B. (2002). The cultural structuring of parenting and universal developmental tasks. *Parenting: Science And Practice, 2*(2), 151-178.

Scott, T. M., Gage, N., Hirn, R., & Han, H.(2018). Teacher and student race as a predictor for negative feedback during instruction. *School Psycholy Q, 34*(1), 22-31. DOI: 10.1037/spq0000251

Sert, G. (2015). *Eskişehir ili Yörük ağızları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Set, E. (2016). *Antalya Elmalı yöresinde tespit edilen Yörük dokumaları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. International *Journal of Early Years Education 15,* 197–217. DOI:10.1080/09669760701289151

Shimahara, N. (1984). Anthroethnography: A methodological consideration. *Journal of Thought, 19*(2), 61-74.

Shimizu, M., Park, H., & Greenfield, P. M. (2014). Infant sleeping arrangements and cultural values among contemporary Japanese mothers. *Frontiers in Psychology, 5*, 718.

Shirani, F., Henwood, K., & Coltart, C. (2012). Meeting the challenges of intensive parenting culture: Gender, risk management and the moral parent. *Sociology, 46,* 25-40.

Shlomo, V., Adi, R., & Eliezer, K.(2003). The knowledge and expectations of parents about the role of antibiotic treatment in upper respiratory tract infection-a survey among parents attending the primary physician with their sick child. *BMC Family Practice, 4*(20), 1-16.

Shweder, R. A., Goodnow, J. Hatano, G., LeVine, R.A., Markus, H., & Miller, P. (1998). The cultural psychology of development: One mind, many mentalities. W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* Vol. 1 içinde (s. 865-937). New York: Wiley.

Sifuna, D. (2005). Increasing access and participation of pastoralist communities in primary education in Kenya. *International Review of Education, 51,* 499-516.

Silva, K. G., Correa-Chávez, M., & Rogoff, B. (2010). Mexican-heritage children's attention and learning from interactions directed to others. *Child Development, 81*(3), 898-912.

Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction.* London: SAGE Publication.

Smith, T. (1997). Recognising difference: The Romani 'Gypsy' child socialisation and education proces. *British Journal of Sociology of Education, 18*(2), 243-256.

Sobal, J. (2000). Sociability and meals: Facilitation, commensality and interaction. H. L. Meiselman (Ed.), *Dimensions of the meal. The science, culture, business, and art of eating* içinde (s. 119-133). Gaithesburg, MD: Aspen Publishers.

Sobal, J., & Nelson, M. (2003). Food waste. S. H. Katz (Ed.), *Encyclopedia of food and culture* içinde (s. 28– 29). New York: Charles Schribner's Sons.

Sosinsky, L. S., & Kim, S. K. (2013). A profile approach to child care quality, quantity, and type of setting: Parent selection of infant child care arrangements. *Applied Developmental Science, 17*(1), 39-56.

Spagnola, M., & Fiese, B. H. (2007). Family routines and rituals: A context for development in the lives of young children. *Infants and Young Children, 20,* 284-299.

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation* (1. bs.). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Spratt, J. (2015). Childhood wellbeing: What role for education? *British Educational Research Journal, 42*(2), 223-239. DOI:10.1002/berj.3211

Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: Dangerous or endangered? *Early Years, 23*(1), 35-43.

Sterponi, L. (2003). Account episodes in family discourse: The making of morality in everyday interaction. *Discourse Studies, 5*(1), 79-100.

Stewart, S. M. Bond, M. H., Deeds, O., & Chung, S. F. (1999). Intergenerational patterns of values and autonomy expectations in cultures of relatedness and separateness. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 30,* 575-593.

Strózik, D., Strózik, T., & Szwarc, K. (2016). The subjective well-being of school children. The first findings from the children's worlds study in Poland. *Child Indicators Research, 9,* 39-50.

Suizzo, M. A. (2007). Parents' goals and values for children: Dimensions of independence and interdependence across four U.S. Ethnic groups. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 38*(4), 506-530.

Super, C. M., & Harkness, S. (1997). The cultural structuring of child development. J. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology* içinde (s.1-39). Boston: Allyn & Bacon.

Sy, S. R., & Schulenberg, J. E. (2005). Parent beliefs and children's achievement trajectories during the transition to school in Asian American and European American families. *International Journal of Behavioral Development, 29*(6), 505-515.

Şahin, Ç., Kartal, O. Y. ve İmamoğlu, A. (2013). Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programı Hakkında Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. Cilt 14, Sayı 1, Sayfa 101-118.

Taj, S., Akmal, N., Muhammad, S., & Abbas, M. (2007). Gender involvement in rainfed agriculture of Pothwar. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences, 5*(1–2), 20-23.

Tari, J. (1990) The history of ethnographic photography and the development of the photographic collections of the Hungarian ethnographical museum in Budapest. *Visual Anthropology, 3*(2-3), 169-173. DOI: 10.1080/08949468.1990.9966530

Tavva, S., Abdelali-Martini, M., Aw-Hassan, A., Rischkowsky, B., Tibbo, M., & Rizvi, J. (2013). Gender roles in agriculture: The case of Afghanistan. *Indian Journal of Gender Studies, 20*(1), 111-134. DOI: 10.1177/0971521512465939

Tickell, D. C. (2011). *The early years: Foundations for life, health and learning. An independent report on the early years foundation stage to Her Majesty's government.* http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2011-tickell-report-eyfs.pdf. Erişim tarihi: 02.06.2018.

Torimiro, D. O., Dionco-Adetayo, E., & Okorie, V. O. (2003) Children and involvement in animal rearing: A traditional occupation for sustainability of nomadic culture?, *Early Child Development and Care, 173*(2-3), 185-191. DOI: 10.1080/03004430303094

Totsika, V., & Sylva, K. (2004). The home observation for measurement of the environment revisited. *Child and Adolescent Mental Health Journal, 9*(1), 25-35.

Törrönen, M. (2008). Everyday well-being in connection with health in immigrant families with children: A study on the everyday lives of families with Russian backgrounds in Finland. *Forum on Public Policy: A Journal of the Oxford Round Table,* 1-10.

Tremolada, M., Bonichini, S., Weisner, T. S., Basso, G., & Pillon, M. (2013). Parental narratives of children with leukemia in the second week after the diagnosis: The Ecocultural family ınterview-cancer. *Journal of Pediatric Oncology, 1,* 119-128.

Trivette, C. M., Deal, A., & Dunst, C. J. (1986). Family needs, sources of support, and professional roles: Critical elements of family systems assessment and intervention. *Diagnostique, 11,* 246-267.

Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., & Hernandez, E. (2003). Parent involvement in schools: According to whose values? *The School Community Journal, 13*(2), 45-72.

Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., Greenfield, P. M., & Quiroz, B. (2001). *Bridging cultures between home and school: A guide for teachers.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Tudge, J. R. H., Hogan, D. M., Lee, S., Meltsas, M., Tammeveski, P., Kulakova, N. N. vd. (1999). Cultural heterogeneity: Parental values and beliefs and their preschoolers' activities in the United States, South Korea, Russia, and Estonia. A. Göncü (Ed.), *Children's engagement in the world* içinde (s. 62-96). New York: Cambridge University Press.

Tunçeli H. İ. ve Zembat R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 3,* 1-12.

Tuomaınen, H. M. (2006). *Migration and foodways: continuity and change among Ghanaians in London*. Yayınlanmamış doktora tezi, School of Health and Social Studies, University of Warwick, İngiltere.

Turner, R. J., & Brown, R. L. (2010). Social support and mental health. T. L. Scheid & T. N.Brown (Eds.), *A handbook for the study of mental health* içinde (s. 200-212). New York: Cambridge University Press.

Tuztaş, A. H. (2005). *Günümüzde Isparta'da yaşayan Yörüklerin siyasi ve kültür tarihleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Uslu, F. (2015). *Bozahmetli Yörük Aşireti üzerine sosyolojik bir araştırma.* Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology.* New Delhi: Sage Publications.

Van de Werfhorst, H. G., & Mijs, J. J. B. (2010). Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual Review of Sociology, 36,* 407-428.

Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal, 47*(2), 497-527.

Van Goeverden, C., & De Boer, E. (2013). School travel behaviour in the Netherlands and Flanders. *Transport Policy, 26,* 73-84.

Vanneman, A., Hamilton, L., Baldwin Anderson, J., & Rahman, T. (2009). *Achievement gaps: How black and white students in public schools perform in mathematics and reading on the national assessment of educational progress.* Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Vermeer, P. (2011). The impact of parental religiosity on parenting goals and parenting style: a Dutch perspective. *Journal of Beliefs and Values, 32*(1), 69-84.

Virtanen, A., & Runtti, S. (2015). *Parents satisfaction on the quality of education and care in Qatar-Finland International School*. Bachelor thesis in Early Childhood Education. University of Jyväskylä.

Vu, J. A., & Howes, C. (2013) Examining Mexican-Heritage children's representations of relationships with mothers and teachers in preschool. *Journal of Research in Childhood Education, 26*(1), 91-106.

Vuorinen, T. (2018). Remote parenting: Parents' perspectives on, and experiences of, home and preschool collaboration. *European Early Childhood Education Research Journal, 26*(2), 201-211. DOI: 10.1080/1350293X.2018.144200

Walker, S. P., Wachs, T. D., Grantham-McGregor, S, Black, M. M, Nelson, C. A, Huffman vd. (2011). Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development. *The Lancet, 378,* 1325-1338.

Wallman, S. (1997). Appropriate anthropology and the risky inspiration of "capability" Brown: Representations of what, by whom and to what end?. A. James, J. Hockey & A. Dawson (Eds.), *After writing culture* içinde (s.244-264). London: Routledge.

Waters, J., & Begley, S. (2007). Supporting the development of risk-taking behaviours in the early years: An exploratory study. *Education 3-13, 35*(4), 365-377.

Way, N., Okazaki, S., Zhao, J., Kim, J. J., Chen, X., Yoshikawa, H., & Deng, H. (2013). Social and emotional parenting: Mothering in a changing Chinese society. *Asian American Journal of Psychology, 4*(1), 61-70. DOI:10.1037/a0031204

Weisner T. S. (2014). Culture, context, and child well-being. A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. Korbin (Eds.). *Handbook of child well-being* içinde (s. 87-103). New York: Springer.

Weisner, T. S. (1984). Ecocultural niches of middle childhood: A cross-cultural perspective. W. A. Collins (Ed.), *Development during middle childhood: The years from six to twelve* içinde (s. 335-369). Washington, DC: National Academy of Sciences Press.

Weisner, T. S. (1996). Why ethnography should be the most important method in the study of human development. In R. Jessor, A. Colby, & R. Shweder (Eds.), *Ethnography and human development. Context and meaning in social inquiry* (pp. 305–324). Chicago: University of Chicago Press.

Weisner, T. S. (1997). The ecocultural project of human development: Why ethnography and its findings matter. *Ethos, 25*(2), 177-190.

Weisner, T. S. (1998). Human development, child well-being, and the cultural project of development. *New Directions for Child Development, 81*, 69-85.

Weisner, T. S. (2002a). Ecocultural understanding of children's developmental pathways. *Human Development, 45,* 275-281.

Weisner, T. S. (2002b) Ecocultural Pathways, Family Values, and Parenting, *Parenting: Science And Practice*, 2:3, 325-334, DOI: 10.1207/S15327922PAR0203_06

Weisner, T. S. (2009). Culture, development, and diversity: Expectable pluralism, conflict, and similarity. *Ethos, 37*(2), 181-196. DOI:org/10.1111/j.1548-1352.2009.01037.x

Weisner, T. S. (2009). Well being and sustainability of the daily routine of life. G. Mathews & C. Izquerdo (Ed.), *The good life: Well-being in anthropological perspective* içinde (s. 228-247). New York: Berghahn Press.

Weisner, T. S. (2011). The ecocultural family interview: New conceptualizations and uses for the study of illness. S. Bonichini & M.R. Baroni (Ed.), *Sviluppo e salute del bambino: Fattori individuali, sociali e culturali* içinde (s.166-180). Padova: University of Padova Press.

Weisner, T. S. (2014). Why qualitative and ethnographic methods are essential for understanding family life. S. M. McHale, P. Amato & A. Booth (Eds.), *Emerging methods in family research: Approaches to measuring families* içinde (s.163-178). Dordrecht: Springer Verlag.

Weisner, T. S. (2015). Childhood: Anthropological aspects. J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* içinde (2, bs. Vol. 3) (s. 451-458). Oxford: Elsevier.

Weisner, T. S. (2015). Relationships and social trust in early childhood programs. The ımportance of context and mixed methods. K. Sanders & A. W. Guerra, (Eds.), *The culture of child care: Attachment, peers, and quality in diverse communities* içinde (s. 107 – 120). New York: Oxford University Press.

Weisner, T. S. (2017). The Socialization of social trust: Cultural pluralism in understanding attachment and trust in children. J. L. Cassaniti & U. Menon (Eds.), *Universalism without uniformity: Explorations in mind and culture* içinde. University of Chicago Press,

Weisner, T. S., & Duncan, G. (2013). The world isn't linear or additive or decontextualized: pluralism and mixed methods in understanding the effects of antipoverty programs on children and parenting. E.T. Gershoff, R. S. Mistry, D. & A. Crosby (Eds.), *Societal contexts of child development: Pathways of influence and implications for practice and policy* içinde (s. 125-138). New York: Oxford University Press.

Weisner, T. S., & Gallimore, R. (1989). *Ecocultural influences on development and developmental delay.* Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City, MO.

Weisner, T. S., & Gallimore, R. G. (1994). Ecocultural studies of families adapting to childhood developmental delays: Unique features, defining differences, and applied implications. M. Leskinen (Ed.), *Family in focus. New perspectives on early childhood special education* içinde (s.11-25). Jyvaskyla, Finland: University of Jyvaskyla.

Weisner, T. S., & Hay, M. C. (2014). Practice to research: Integrating evidence-based practices with culture and context. *Transcultural Psychiatry, 52*(2), 1-22.

Weisner, T. S., Matheson, C., Coots, J., & Bernheimer, L. (2005). Sustainability of daily routines as a family outcome. A. Maynard & M. Martini (Eds.), *The*

psychology of learning in cultural context içinde (s.41-73). New York: Kluwer/Plenum.

Weisner, T. S., Matheson, C., Coots, J., & Brenheimer, L. P. (2004). Sustainability of daily routines as a family outcome. A. E. Maynard & M. Martini (Ed.), *Learning in cultural context: Family, peers and school* içinde (s. 41-73). New York: Kluver/Plenum.

Wenz-Gross, M. V., & Siperstein, G. N. (1998). Students with learning problems at risk in middle school: Stress, social support, and adjustment [Abstract]. *Exceptional Children, 65*(1), 91.

West, A., Allmendinger, J., Nikolai, R., & Barham, E. (2010). Policy decentralisation and educational achievement in Germany and the UK. *Environment and Planning C: Government and Policy, 20*(3), 450-468.

West, A., & Nikolai, R. (2013). Welfare regimes and education regimes: Equality of opportunity and expenditure in the EU (and US). *Journal of Social Policy, 42*(3), 469-493.

West, A., Roberts, J., & Noden, P. (2010). Funding early years education and care: Can a mixed economy of providers deliver universal high quality provision? *British Journal of Educational Studies, 58*(2), 155-179.

Whear, R., & Axford, N. (2009). Finish what's on your plate! The relationships between parenting, children's nutrition and outcomes. *Child Care in Practice, 15*(2), 145-159.

White, M. A., Slemp, G. R., Murray, A. S., & Cooperrider, D. L. (2017). Future directions in well-being: Education, organizations and policy. Cham, Switzerland: Springer.

White, S., & Abeyasekera, A. (Ed.). (2014). *Wellbeing and quality of life assessment: A practical guide*. Rugby, UK: Practical Action Publishing.

Whiting, B., & Edwards, C. (1988). *Children of different worlds: The formation of social behavior*. Cambridge: Harvard University Press.

Wolcott, H. F. (1999). *Ethnogrophy: A way of seeing*. CA: A Division Of Sage Publications.

Wolf, A. W., Lozoff, B., Latz, S., & Paludetto, R. (1996). Parental theories in the management of young children's sleep in Japan, Italy, and the United States. S. Harkness & C. Super (Eds.), *Parents' cultural belief systems. Their origins,*

expressions, and consequences içinde (s. 364-384). New York: The Guilford Press.

Woll, H. (2013). Process diary as methodological approach in longitudinal phenomenological research. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology, 13*(2), 1-11.

Wright, C. (2011). Researching identities, difference, subjectivities and social relations in childhood within multi-ethnic infant and primary school settings. S. Anderson, I. Diehm, U. Sander, & H. Ziegler. (Eds.), *Children and the good life* içinde (s. 131- 139). London, UK: Springer.

Wright, K., & Stegeling, D. A. (2003). *Building school and community partnerships through parent involvement.* Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Yalçın, H. (2007). Çocuk sağlığı ve bakımıyla ilgili geleneksel uygulamalar. *Güncel Pediatri, 5*, 198.

Yang, C.K., & Hahn, H. M. (2002). Cosleeping in Young Korean Children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 23(3), 151–157.* doi:10.1097/00004703-200206000-00004

Yapıcı, G., Balıkçı, S. ve Uğur, Ö. (2011). Birinci basamak sağlık kuruluşuna başvuranların ilaç kullanımı konusundaki tutum ve davranışları. *Dicle Tıp Dergisi, 38*, 458-65.

Yavuzak Taban, E. (2010). *Roman öğrencilerin eğitime erişimleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Ye, J. Wu, H., Rao, J., Ding, B. & Zhang, K. (2016) Left-behind women: Gender exclusion and inequality in rural-urban migration in China. *The Journal of Peasant Studies, 43*(4), 910-941. DOI: 10.1080/03066150.2016.1157584

Yoshikawa, H., Nieto, A. M., Sommer, T. E., Chase-Lansdale, L., Weisner, T. S., & Senders, O. (2016). Money, time and peers in antipoverty programs for low-income families. C.S. Tamis-LeMonda and L. Balter (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* içinde. New York: Taylor and Francis.

Yost, D. S. (1997). The moral dimensions of teaching and preservice teachers: Can moral dispositions be influenced? *Journal of Teacher Education, 48*(4), 281-292.

Zhang, X. (2011). Parent-child and teacher-child relationships in Chinese preschoolers: The moderating role of preschool experiences and the mediating role of social competence. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(2), 192-204.

Zilanawala, A., Sacker, A., Nazroo, J., & Kelly, Y. (2015). *Ethnic differences in children's socioemotional difficulties: Findings from the Millennium Cohort Study. Social Science & Medicine, 134, 95–106.*doi:10.1016/j.socscimed.2015.04.012

Ziv, M. and Frye, D. (2004). Children's understanding of teaching: the role of knowledge and belief. *Cognitive Development Journal.* 19, 457–477.doi: 10.1016/j.cogdev.2004. 09.002

EKLER

EK -1: Çocuk Görüşme Soruları

Çocuklarla yapılan görüşmeler öncesinde onlarla çeşitli oyunlar oynanmış ve daha sonra onlara evde ve okulda neler yaptıklarıyla ilgili sohbet edileceği söylenmiş ve ardından ekteki görüşme soruları yöneltilmiştir.

Evde:

1- Sabah seni kim uyandırır? (Kendin mi uyanırsın?) Yataktan kalktığında ilk olarak neler yaparsın? Ailendeki diğer kişiler neler yaparlar? Uyandıktan sonra seninle kim/kimler ilgilenir? Seninle ilgili neler yaparlar? Bu sırada sen neler hissedersin?

2- Çocuklara bakım uygulamaları sırasında (beslenme, temizlik, güvenlik, uyku vb.) duygu, davranış ve eylemleri ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Senin yemek yemen, temizliğin, uyku saatin gelince sana en çok kim yardım eder? Neler yapar? O sırada sen neler yapıyorsun? Neler hissediyorsun? Çadırda yemek hazırlanırken neler olur? Bana anlatır mısın? Yemek sırasında neler olur? Yemek sırasında aile üyeleri ne yaparlar? Sen yemeğini yemek istemediğinde neler olur? Böyle olunca ne hissediyorsun? Sence nasıl olmalı? Sofrada kimin yanında oturmak hoşuna gider/hoşuna gitmez? Neden?

3- Evde sen hangi işlerde yardımcı oluyorsun? Yapmayı hoşlandığın işler var mı? (Varsa) hangileri? Bu işleri kiminle birlikte yapıyorsun? Yapmaktan hoşlanmadığın işler neler? Neden?

4- Sabah okula giderken evdekiler senin için neler yapıyorlar? Nasıl yapıyorlar? Okula gitmek için nasıl hazırlanırsın? Senin okula hazırlanmana en çok kim yardım ediyor? Senin okula hazırlanman için neler yapıyor? Çadırdan okula giderken seninle kimler geliyor? Evden okula giderken yolda neler oluyor? Anlatır mısın? Akşamları evde ailen ile neler yapıyorsunuz? Sen akşamları ailenle neler yapmaktan hoşlanıyorsun? Uykuya hazırlık için neler yapıyorsun? Seni uyuman için uyarıyorlar mı? Kim/kimler uyarıyor? Ne söylüyorlar? Sen bu durumda ne hissediyorsun? Bana uyuduğun yeri gösterebilir misin?

Burada başka kimler uyuyor? Uyurken yanında kim oluyor? Uyurken kardeşinle/annenle konuşuyor musunuz?

Okul:

1- Okula kim/kimlerle gidiyorsun? Okula giderken yolda neler oluyor? Okula giderken neler yapıyorsunuz?

2- Okula vardığında neler yapıyorsun? Okulda arkadaşların var mı? (Çocuğun yanıtı evet ise). Arkadaşlarınla neler yapmaktan hoşlanıyorsun? Okulda en sevdiğin arkadaşın kim/kimler? Neden onu seviyorsun? Okulda hoşlanmadığın arkadaşın kim/kimler? Neden ondan hoşlanmıyorsun? Arkadaşlarınla yapmaktan hoşlanmadığın şeyler neler? Okul arkadaşlarınla okul dışında görüşüyor musunuz? (Çocuğun yanıtı evet ise). Görüşünce neler yapıyorsunuz? Arkadaşlarınla neden okul dışında görüşmüyorsunuz? (Çocuğun yanıtı hayır ise). Görüşmek ister miydin? Görüşseniz onlarla neler yapmak isterdin?

3- Sınıfta yaptığınız en sevdiğin etkinlik nedir? Neden bu etkinliği çok seviyorsun? Sınıfta yapılan sevmediğin etkinlik var mı? Neden bu etkinliği sevmiyorsun? Sınıfta öğretmeninle neler yaparsınız? Etkinliklerde zorlandığın durumlarda öğretmeninden yardım ister misin? (Çocuğun yanıtı evet ise) peki sana yardım eder mi? (Çocuğun yanıtı Hayır ise) Sence neden yardım etmiyor? Öğretmeninle ilgili en çok neyi seversin? Neden? Öğretmeninle ilgili hoşlanmadığın bir şey var mı? Neden? (Varsa) Nasıl olmasını isterdin? Öğretmenin sizin çadırı ziyarete gelir mi? (Çocuğun yanıtı evet ise) geldiğinde neler olur? (Çocuğun yanıtı hayır ise) Öğretmenin evinizi ziyarete gelmesini ister miydin? Ne hissederdin? Sana göre öğretmenin sizi ziyarete neden gelmiyor?

4- Bana okulda çok mutlu olduğun bir günü anlatır mısın? Peki, seni okulda en çok üzen bir gününü anlatır mısın? Okulda bir sorunla karşılaştığında (tartışma, kavga, arkadaşın ya da yetişkin birinin seni üzmesi, giysilerinin kirlenmesi, ayakkabının yırtılması gibi ihtiyaç durumları, eşyan kaybolursa vb.) neler oluyor bana anlatır mısın? Kimden/kimlerden yardım istiyorsun? Neden? Onlar sorunu çözmek için neler yapıyorlar? Okulda davranışların yüzünden hiç seninle ilgili şikâyet olur mu? (Arkadaş, aileleri, öğretmen, okul personeli vd. tarafından) Şikâyet olunca anne-baban ne yapıyorlar? Sana nasıl davranıyorlar?

5- Okuldan eve döndüğünde en çok kim seninle ilgileniyor? Senin için neler yapıyor? Sen neler yapıyorsun? Bunlar yapılırken nasıl hissediyorsun? Okulda yaşadıklarını ailene anlatıyor musun veya ailen bunlar ile ilgili sorular soruyor

mu? Okulda öğrendiklerini kardeşlerin ile paylaşıyor musun? Evde okulda öğrendiklerinle ilgili neler yapıyorsun?

EK-2: Ebeveyn / Büyük Ebeveyn Görüşme Soruları

Bana bir gününüzü sabah uyandığınız andan başlayarak çocuğunuzun uyuduğu saate kadar anlatır mısınız? Lütfen bana çocuğunuzu tarif eder misiniz? …….. nasıl bir çocuk? Size göre bir çocuk ne zaman büyümüş sayılabilir, kendi başına hareket edebilir? Karar alabilir? Çocuğunuzla bir gün içerisinde ne kadar süre baş başa vakit geçirirsiniz? Bu sürede neler yaparsınız? Bana bir gün içinde çocuğunuzla birlikte yaptığınız etkinliklerden bahseder misiniz?

Fiziksel Ortama yönelik değerlendirmeleri

Yaşadığınız bu çevreyi çocuğunuzun gelişimi ve eğitimi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Çocuklarınızın gelişimi için, içinde bulunduğunuz fiziksel ortamın yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Size göre yaşadığınız bu çevre çocuğunuzun gelişimini yeterince destekliyor mu? Neden? Çocuğunuzun gelişimiyle ilgili olarak, içinde bulunduğunuz fiziksel ortamda sizi neler endişelendirir? Bu endişelerinizi gidermek için neler yaparsınız?

Sosyal ortama ilişkin değerlendirmeleri

Çocukların gelişimi için sosyal ortamın yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Çocukların gelişimi açısından içinde yaşadığınız koşullardaki sosyal ilişkiler sizce nasıl? Kimlerle gün içinde vakit geçirir? Neler yaparlar? Siz kimlerle birlikte zaman geçirsin istersiniz? Çocuklar için sosyal koşulları uygun hale getirmek amacıyla önlemler alıyor musunuz? Bunlar nelerdir? Çocuğun gelişimi için uygun olan ya da olmayan yönler ile ilgili örnekler verebilir misiniz? Çocuğunuz için bu koşullarda yer alan fırsatlar ve engeller nelerdir?

Disiplin ve disiplin etme yöntemleri

Sizce ebeveynlerin çocuklarını disiplin etme konusunda rehberlik etmesi gerekli midir? Siz bu konuda siz neler yapıyorsunuz? Örnek verebilir misiniz? Çocukların davranışlarıyla ilgili olarak aile üyelerinden kimler müdahalede bulunur? Nasıl? Hangi durumlarda? Çocuğunuzun hangi ortamlarda (aile içinde/oba içinde/yerleşik ailelerle birlikteyken/okulda/ yabancıların yanında) yanlış davranışları sizi daha çok etkiler? Neden? Açıklar mısınız? Sizce çocuğunuz hangi durumlarda yanlış davranmaktadır? Bu davranışları sizce neden yapıyor olabilir? Bu davranışları gerçekleştiğinde siz ne yapıyorsunuz?

Çocukla ilgili sorumluluk alma

Size göre çocuğun gelişimi ve eğitiminde aile içerisinde bu rol ve sorumluluk kime aittir? Neden? Bir anne/baba olarak, bir anne/babanın çocuğun gelişiminde rolü size göre nelerdir? Siz ne tür sorumluluklar alıyorsunuz? Çocuğunuzla bir gün içerisinde birlikte neler yaparsınız? Bu süreçte neler yaşanır? Hem eşinizin hem de sizin meşgul olduğunuz bir durumda acilen çocukla ilgilenilmesi gerekirse bunu kim yapar? Neden?

Aile İçi Çocuk Bakımında Sosyal Destek

Çocuğunuzun gelişimi için diğer aile üyeleri size destek verirler mi? (Yanıt evet ise) En çok kim/kimler hangi konuda destek verir? Bu destek nasıl gerçekleşir? Neler yaparlar? Destek oldukları süreci biraz açıklar mısınız? Onların yaptıklarıyla ilgili onayladığınız ya da onaylamadığınız durumlar var mı? Varsa neler?

Kardeş İlişkileri

Kardeşlerden en çok kim destek olur? Bu destekleri en çok hangi konuda sağlanır? ….. kardeşinin gelişimi için bir gün içerisinde neler yapar? Neden …… destek olduğunu düşünüyorsunuz? ….. size göre kardeşi için neyi iyi yapıyor? Neden? Kardeşleri ile ilişkisi çocuğunuzu nasıl etkiler? Bana bir örnekle açıklayabilir misiniz?

Oba içinde akran ilişkileri

Obanızda çocuğunuzun oyun arkadaşları var mı? Bunlar kimlerdir? Bir gün içerisinde neler yapıyorlar? Bana anlatabilir misiniz? Çocuğunuzun bu çocuklarla olan ilişkileri hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu ilişkiler size göre çocuğunuzu nasıl etkiliyor? Bir örnekle açıklayabilir misiniz?

Sosyal Destek Kurumları

Çocuklarınızın gelişimi ile ilgili yaşadığınız koşulları uygun hale getirmek için aile üyeleri dışında kişilerden/kurumlardan destek alıyor musunuz? (Evet, ise) Bu destek sağlayıcılar kimler? Hangi yönde destek veriyorlar? Bu kurumlar sizinle mi iletişime geçmekteler, yoksa siz mi talepte bulunuyorsunuz? Bu destekleri yeterli oluyor mu? (Yeterli değilse) Bu eksikliği nasıl telafi ediyorsunuz?

Çocuklara Yönelik Bakım Uygulamaları İle İlgili Sorular

Barınma

Bana çadırlar hakkında bilgi verebilir misiniz? Bu çadırlarda kaç kişi kalıyor? Sizin çadırınızda kaç kişiniz? Çadırda yaşamanın olumlu ve olumsuz yönlerinden bahsedebilir misiniz? Çadırda yaşamanın çocuğunuz ile ilgili olumlu ve olumsuz

yönleri var mı? Nelerdir? Örnek verebilir misiniz? Çocuklar için çadır içerisinde düzenlemeleriniz oluyor mu? Bunlar nelerdir? Bana açıklar mısınız? Örnek verebilir misiniz? Yağmurlu bir gecede çadırda çocuklar için nasıl önlemler alıyorsunuz? Bu durum göç esnasında gerçekleşirse neler yaşanıyor?

Güvenlik ve Koruma

Size göre içinde yaşadığınız bu koşullarda çocuklar için bulunan riskler nelerdir? Bu riskler için nasıl önlemler alıyorsunuz? Çocuğunuz için bu ortamda sizi en çok ne endişelendiriyor? Neden? Bunun için neler yapıyorsunuz? Örnek verebilir misiniz? Çocuklarınızın güvenliği konusunda bir gün içinde en çok hangi konuda uyarıda bulunursunuz? Size göre çocuklar obanız içinde mi yoksa yerleşim alanlarında mı daha güvenli? Neden? Bu çevrede çocuğunuz için size göre en tehlikeli alan neresidir? Neden?

Sağlık ve Temizlik

Size göre sağlıklı bir çocuk nasıl olmalıdır? Sağlıklı olmaları için çocuklarınıza yönelik uygulamalarınız nelerdir? Çocuğunuz ile ilgili acil bir sağlık sorunu oluştuğunda (yaralanma, böcek sokması, yüksek ateş) ilk olarak ne yapıyorsunuz? Çadırda bununla ilgili nasıl önlemler alıyorsunuz? Çocuğunuza ilk müdahaleniz ne olur? (göç yolunda, oba kurulduğunda), Geleneksel olarak hangi uygulamaları yapıyorsunuz? Bunu kimden öğrendiniz? Nasıl öğrendiniz? Acil durumlarda sağlık hizmetlerine kolay ulaşabiliyor musunuz? Böyle bir durumda ne olur? Çocuklarınızın temizliği için bulunduğunuz şartlarda nasıl önlemler alıyorsunuz? Bir gün içerisinde bana temizlikle ilgili yaptığınız etkinliklerden bahseder misiniz? Çocuklarınızı temizlikleriyle ilgili en çok hangi konuda uyarırsınız? Banyo saatleri nasıl geçer? Banyo saatlerinde kim ilgilenir? Bir banyo zamanı ile ilgili hazırlık, banyo yaptırma ve sonrasını bana sırasıyla anlatır mısınız?

Beslenme ve Yemek Zamanı

Ailenizde yemek saatleri nasıldır? Hangi sıklıkta tüm aile birlikte yemek yersiniz? Yemek için hazırlıklarda süreci anlatır mısınız? Yemeğe başlarken neler olur? Yemek saatlerinde çocukların nasıl davranmasını isterseniz? Ne yaparlarsa yemek sırasında hoşunuza gitmez? Çocuklar yemekte nerede otururlar, size yakın oturmalarını mı yoksa uzakta mı oturmalarını isterseniz? Neden? Yemek esnasında çocukların doyduğunu nasıl anlarsınız? (Kendileri mi söyler? Siz mi karar verirsiniz?) Size göre bir çocuğun sağlıklı büyümesi ve gelişmesi için neler yemesi gereklidir? Çocuklar

yemeklerini bitirmedikleri ya da hiç yemek istemedikleri zaman ne olur? Yemek sonrası neler yapılır?

Uyku ve Dinlenme

Çocuklarınızla akşam neler yaparsınız? Bana bir akşam çadırda çocuklar uyumadan önce neler olur bahseder misiniz? Çocuklar genel olarak ne zaman uyurlar? Bu zamana kendileri mi karar verir yoksa siz mi belirlersiniz? Siz ne zaman uyursunuz? Onların uykuya hazırlıklarında neler yaparsınız? Aynı çadırda mı uyuyorsunuz? (Evet /Hayır) Neden? Uyurken çocukları kontrol eder misiniz? Neden kontrol edersiniz? Açıklar mısınız? (Evet, ise) Bir gece boyunca kaç kez kontrol edersiniz? Sabah onu nasıl uyandırırsınız? O süreçte neler yaşanır?

Eğitimsel Refah ile ilgili Sorular

Eğitim durumunuz nedir? Bana eğitim hayatınızdan biraz bahsedebilir misiniz? Sizin eğitim hayatınız da karşılaştığınız zorluklar ya da fırsatlar nelerdi? Sizin eğitim şartlarınızla, çocuğunuzun eğitim şartlarını karşılaştırır mısınız? Size göre çocuğunuzun eğitimi, içinde yaşadığınız fiziksel ortamın koşullarında nelerden etkileniyor? Nasıl etkiliyor? Bunlara örnek verebilir misiniz? Çocuğunuzun okula gittiği bir günde neler olur bana anlatır mısınız? O sabah uyandığınız da neler olur? Neler yapılır? Çocuğunuzun okula hazırlığı için neler yaparsınız? Çocuğunuz okula gittiğinde herhangi bir endişeniz olur mu? Çocuğunuzun okuldaki eğitimiyle ilgili herhangi bir endişeniz var mı? Varsa bunlar nelerdir? Size göre, çocuğunuzun eğitimi, içinde yaşadığınız sosyal ortamın hangi koşullarından etkileniyor? Bunlar nelerdir? Açıklar mısınız? Size göre bunlar çocuğu nasıl etkiliyor? Bunlara örnek verebilir misiniz? Size göre, çocukların eğitimi için yaşadığınız çevrenin koşulları uygun mu? (uygunsa) Çocuğunuzun eğitimi için hangi fırsatları sunuyor? (Uygun değilse) Çocuğunuzun eğitimi için ortamda uygun olmayan koşullar neler? Siz bu koşulları uygun hale getirmek için neler yapıyorsunuz? Çocukların eğitimi için bu koşullarda yer alan fırsatlar ve engeller nelerdir? Çocukların eğitimsel refahı açısından bu koşullarda karşılaşılan engellere yönelik önlemler alıp stratejiler geliştiriyormusunuz? Bu önlem ve stratejileri belirleyen faktörler nelerdir? Çocukların eğitimsel refahları için aldığınız önlemler ve belirlediğiniz stratejiler nelerdir? Bu süreç günlük yaşam içerisinde nasıl işliyor? Çocukların için eğitimsel refahı açısından destek alıyorlar mı?(Kurum, Kişi, vd.) Alıyorlarsa bu destek sağlayıcılar neler/ kimlerdir? Hangi yönde destek veriyorlar? Bu destekleri yeterli buluyormusunuz? Bulmuyorsanız, bu durumu nasıl telafi ediyorsunuz? Size göre çocuğunuz okulda bir gün içerisinde neler yapıyor? Size okulda

yaşadıklarını anlatır mı? Siz mi sorarsınız? Çocuğunuzun okulda iyi bir eğitim aldığını düşünüyor musunuz? Bu konuda neler yapıyorsunuz? Çocuğunuzu okul başarısı için nasıl teşvik ediyorsunuz? Okulla ilgili işlerde siz mi, yoksa eşiniz mi ilgilenir? Neden? Neler yaparsınız? Örnekle açıklar mısınız? Çocuğunuzun öğretmeniyle görüşüyor musunuz? (Yanıtı hayır ise) Neden? (Evet ise) Ne sıklıkta oluyor? Ne zamanlarda görüşmelere gidiyorsunuz? Bu görüşmelerde sizi okula davet mi ettiler yoksa okula kendi isteğinizle mi gittiniz? Okula hiç davet edildiniz mi? (Ebeveyn davet edildiyse) Hangi faaliyetlere katıldınız? Neler yapıldı? Açıklar mısınız? Sizi kim davet etti? Nasıl davet ettiler? Bu davet ne hakkındaydı? Sizi nasıl karşıladılar? Bu görüşmelerde neler yaşanır anlatabilir misiniz? Neler hissettiniz? Çocuğunuzun öğretmeni ile görüştüğünüzde ona sorularınız oluyor mu? (Evet, ise) Hangi konularda sorular soruyorsunuz? Öğretmen size çocuğunuzla ilgili olarak neler söyler? Öğretmenin, çocuğunuzun eğitimiyle ilgili sizden talep ve istekleri olur mu? Oluyorsa bunlar neler oluyor? Açıklar mısınız? Öğretmen ve okulun sizden taleplerini nasıl karşılıyorsunuz? Öğretmenden sizin beklentileriniz nelerdir? Çocuğunuz sizinle okulla ilgili olarak konuşur mu? Bunlar hangi konularda olur? Size göre, çocuğunuzun gittiği okulda akranları ile ilişkileri nasıl? Size göre, çocuğunuzla sınıfındaki akranları arasında ne gibi farklar var?

Çocuklara yönelik yapılan harcamalar

Çocuğunuz için ne tür harcamalar yapıyorsunuz? Okula giderken harçlık veriyor musunuz? Ne kadar harçlık verirsiniz? Çocuklar için yaptığınız harcamalar en çok hangi ihtiyaçları için oluyor? Bu ihtiyaçları karşılarken ekonomik açıdan zorluklar yaşıyor musunuz? (Evet, ise) Bunlar nelerdir? Bu konuda destek alıyor musunuz? Kimler destek veriyor?

Ebeveynlerin çocuklarının geleceklerine ilişkin beklenti ve hedefleri:

Size göre çocuğunuzun gelecekte nasıl bir yaşamı olacaktır? Çocuğunuzun okulda eğitiminden beklentileriniz nelerdir? Onun nasıl bir kişi olması sizi mutlu eder? Çocuğunuz nasıl biri olursa sizin için üzücü olur? Size göre çocuğunuz ilerde hangi meslekleri edinebilir? Size göre çocuğunuzun gelişiminin daha iyi olması için yaşadığınız bu çevrede nelere ihtiyaç var? Söylediğiniz bu ihtiyaçlar karşılansa çocuğunuzun gelişiminde neler değişir? Çocuğunuzun iyi/sağlıklı geliştiğini düşünüyor musunuz? (Evet-hayır) Neden? Gelişimi sizce nasıl? (yanıt olumsuz ise) Size göre nasıl olması gerekirdi? Bir çocuğun sağlıklı ya da sağlıksız geliştiğini size göre neler belirler? Çocuğunuzu iyi ve sağlıklı gelişimi için nasıl desteklersiniz? Neler yaparsınız?

EK 3. Öğretmen Görüşme Soruları

Mesleki Kıdem:

Yaş:

Cinsiyet:

1- Eğitim sürecinizde farklı kültürden çocuklar ve ailelere yönelik eğitim aldınız mı? (Evet ise) Bunlar hangi kültürel topluluklarla ilgili ve hangi konulardaydı?

2- Burada göreve başlamadan önce konargöçer Yörükler hakkında bilginiz var mıydı? (Evet ise) bu bilgileri nereden aldınız? Bu bilgiler hangi konulardaydı? Açıklar mısınız?(Hayır ise) sizce bu yönde bilgi almanız size ne yönde faydalar sağlardı?

3- Göreve başladığınızda burada okul yöneticileriniz, Milli eğitim ya da diğer kurum ve kuruluşlardan konargöçer çocukların eğitim sorunları ile ilgili destek verildi mi? Bunun için sizin girişimleriniz oldu mu? Bu girişimlerinizden bahseder misiniz? Nasıl sonuçlandı?

4- Konargöçer Yörük Türkmen aileler ile ilgili düşüncelerinizi benimle paylaşır mısınız? Onlarla ilişkileriniz nasıl bahseder misiniz?

5- Bu ailelerden gelen çocukların gelişimi ve eğitimi ile ilgili düşüncelerinizi benimle paylaşır mısınız? Size göre, konargöçer Yörük Türkmen aileleri ve çocukları diğer çocuklardan ayıran özellikler var mı? Varsa bunlar nelerdir? Açıklar mısınız?

6- Konargöçer Yörük Türkmen çocukların eğitimleri ile ilgili okulda ve sınıfta neler yapıyorsunuz? Açıklar mısınız? Konargöçer Yörük Türkmen çocukların okula uyumu ile ilgili çalışmalarınızda neler yapıyorsunuz? Konargöçer Yörük Türkmen çocuklara yönelik eğitim ortamında, programlamanızda nelere dikkat ediyorsunuz? Nasıl uyarlamalar yapıyorsunuz? Aileleriyle ilgili (aile eğitimi ve katılımı, ev ziyaretleri, veli toplantıları vd.) yaptınız mı? Evet ise, neler yaptınız bahsedermisiniz? Hayır ise, yapmama ya da yapamama sebepleriniz nelerdi? Bahsedermisiniz? Konargöçer Yörük Türkmen çocukları tanıma ve değerlendirmelerinizde yaptığınız düzenlemelerden bahseder misiniz?

7- Konargöçer Yörük Türkmen çocukların eğitimsel fırsatlara erişimi ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Eğitime erişimleri size göre yeterli mi? Biraz açıklar mısınız? Diğer çocuklara göre gelişimsel açıdan nasıllar? Anlatır mısınız?

8- Size göre bir konargöçer çocuğu gelecekte nasıl bir yaşam bekliyordur? Nasıl bir birey olur? Hangi meslekleri edinebilir? Size göre hangi eğitim aşamasına kadar ulaşabilir? Neden?

EK 4. Kardeş Görüşme Soruları

Cinsiyeti: Yaş: Ailenin Kaçıncı çocuğu:

1. Eğitim durum nedir? Eğitimine devam ediyor musun? (Etmiyorsa neden?)
2. Ailende bir günün nasıl geçer? Sabah uyandığın andan uyku zamanına kadar bana anlatır mısın? Günlük yaşamında evde hangi sorumluluklar sana aittir?
3. Bir gün içerisinde kardeşlerinle hangi faaliyetlerde bulunursun?
4. Kardeşlerinle ilgili aldığın sorumluluklar var mı? Bu sorumluluklar kim tarafından sana verilmektedir? Sana göre bu sorumluluk sana niçin verilmektedir? Bu sorumluluk sürecinde neler yaşanıyor? Bu süreçte Sen neler hissediyorsun?
5. Kardeşlerinle nasıl vakit geçirirsin? Bu süreçte neler yaparsınız? Süreçte neler hissedersin? Bu sürece kendi isteğinle mi katılım gösterirsin? (Bu zorunlu bir süreç ise, bu sorumluluğun olmasaydı ne yapmak ve kimlerle vakit geçirmek isterdin?)
6. Evde kardeşlerin ile ilgili hangi sorumluluklar sana verilmektedir? Bu sorumluluklar karşısında neler hissedersin? Diğer kardeşlerin nasıl sorumluluklar almaktadırlar? Bu rol ve sorumluluk dağılımı sence neye bağlı olarak yapılıyor? Hangi konularda kardeşine destek olursun? Bu destek olma sürecini biraz açıklayabilir misin? (bakım ve gözetim, akademik destek vb.).
7. Kardeşinin okuldaki ilişkileri hakkında ne düşünüyorsun? Kardeşinin öğretmeniyle ilişkileri sana göre nasıl? Kardeşinin akranlarıyla ilişkileri sana göre nasıl?

EK-5. Aydınlatılmış Onam Örneği

T.C

Çukurova Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

AYDINLATILMIŞ ONAM

"Okul Öncesi Eğitim Çağında Konargöçer Yörük Türkmen Çocukların Gelişimsel ve Eğitimsel Refahlarının Ekokültürel Teori Bakış Açısıyla İncelenmesi amaçlayan bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorum. Her hangi bir sorunla karşılaşırsam araştırmacı Mustafa KALE ile iletişime geçerek, araştırma ile ilgili sorularımı ve önerilerimi paylaşabileceğimi biliyorum. Kendimle ve çocuğumla ilgili herhangi bir sakınca olmadığını anladım. Verdiğim cevapların gizli kalacağını ve diğer katılımcılar tarafından görülmeyeceğini de fark ettim. Ayrıca, araştırmada kendimin ve öğrencilerimin isimlerinin yer almayacağını, bunun yerine bir araştırma numarası/kodu alacağını da öğrendim. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı

İMZA

EK-6. Araştırma İzni

T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202-605.01-E.15071961
Konu : Mustafa KALE'nin
Araştırma İzin Talebi

27.09.2017

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Çukurova Üniversitesinin 21.09.2017 tarihli ve 39220 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 26/09/2017 tarih ve 34776202-605.01-E.15000183 sayılı Oluru.

Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi eğitimi ana bilim dalı doktora öğrencisi Mustafa KALE'nin *"Okul Öncesi Eğitim Çağında Konargöçer Yörük Türkmen Çocukların Gelişimsel ve Eğitimsel Refahlarının Ekokültürel Teori Bakış Açısıyla İncelenmesi"* konulu anket çalışma izin talebi incelenmiştir.

Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi eğitimi ana bilim dalı doktora öğrencisi Mustafa KALE'nin söz konusu çalışmayı 2017-2018 eğitim öğretim yılında İlimiz Toroslar, Gülnar, Aydıncık ve Silifke ilçelerinde bulunan ve ekte belirtilen okul öncesi okullarında görevli öğretmen ve öğrenim gören okul öncesi öğrencilerine gönüllülük esasına dayalı olarak ve eğitim öğretimi aksatmadan (*imzalı ve mühürlü anket soruları kullanılarak*) uygulaması, uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek şartı uygun görüldüğüne ilişkin Valilik Makamının ilgi (b) Oluru yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Emre DURU
Vali a.
Müdür Yardımcısı

Ek :
1- Valilik Oluru
2- Mühürlü Anket Soruları (12 sayfa)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır
27/09/2017

Dağıtım:
Çukurova Üniversitesi Rektörlüğüne
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)
Aydıncık, Gülnar, Silifke ve Toroslar Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

03.10.2017
1951

Dumlupınar Mah. GMK. Blv. Yenişehir / MERSİN
Elektronik Ağ: http://mersin.meb.gov.tr
E-posta: istatistik33@meb.gov.tr
Bilgi İçin :Şef-Mehmet ŞİMŞEKKAYA-
Memur-Ayla SAĞLAMYAŞAR –Tel.:0(324)3291481
Dahili Tel: 120 Faks:0(324)3273518–19

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 92a1-605f-300b-97c8-9aa3 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202-605.01-E.15000183
Konu : Mustafa KALE'nin
Araştırma İzin Talebi

26/09/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Çukurova Üniversitesinin 21.09.2017 tarihli ve 39220 sayılı yazısı.

Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi eğitimi ana bilim dalı doktora öğrencisi Mustafa KALE'nin *"Okul Öncesi Eğitim Çağında Konargöçer Yörük Türkmen Çocukların Gelişimsel ve Eğitimsel Refahlarının Ekokültürel Teori Bakış Açısıyla İncelenmesi"* konulu anket çalışma izin talebi ile ilgili 25.09.2017 tarihli komisyon görüşü ve çalışma programı ilişikte sunulmuştur.

Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi eğitimi ana bilim dalı doktora öğrencisi Mustafa KALE'nin söz konusu çalışmayı 2017-2018 eğitim öğretim yılında İlimiz Toroslar, Gülnar, Aydıncık ve Silifke ilçelerinde bulunan ve ekte belirtilen okul öncesi okullarında görevli öğretmen ve öğrenim gören okul öncesi öğrencilerine gönüllülük esasına dayalı olarak ve eğitim öğretimi aksatmadan (*imzalı ve mühürlü anket soruları kullanılarak*) uygulaması, uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek şartı ile uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Adem KOCA
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1- Dilekçe ve Ekleri (13 sayfa)
2- Komisyon Görüşü (2 sayfa)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
26/09/2017
Mehmet ŞİMŞEKKAYA
Şef

OLUR
26/09/2017

Süleyman DENİZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Dumlupınar Mah. GMK. Blv. Yenişehir / MERSİN
Elektronik Ağ: http://mersin.meb.gov.tr
E-posta: istatistik33@meb.gov.tr

Bilgi İçin :Şef-Mehmet ŞİMŞEKKAYA-
Memur-Ayla SAĞLAMYAŞAR –Tel.:0(324)3291481
Dahili Tel: 120 Faks:0(324)3273518--19

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden a98b-518d-30b2-acc0-36bf kodu ile teyit edilebilir.

EK-7. Araştırma Etik Kurul Onayı

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Toplantı Tutanağı

Toplantı Tarihi: 24 Ekim 2017, saat 12.00
Toplantı Yeri: İktisat Bölümü Toplantı Salonu
Toplantıya Katılamayan Üyeler:

Danışmanlığını Prof. Dr. Ayperi SIĞIRTMAÇ'ın yaptığı Enstitümüz Okul Öncesi Eğitimi Anabilim dalı doktora öğrencisi Mustafa KALE'nin "Okul Öncesi Eğitim Çağında Konargöçer Yörük Türkmen Çocukların Gelişimsel ve Eğitimsel Refahlarının Eko Kültürel Teori bakış Açısıyla İncelenmesi" başlıklı tezinin ölçme araçlarının etik kurallara uygun olup olmadığını inceleyen Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY'ın raporu doğrultusunda, gözlem formu ve görüşme sorularının Üniversitemiz Sosyal Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun gerekli gördüğü ilkelere uygun olduğu, bilim etiği ilkeleri ve insan haklarına aykırı bir içeriğe rastlanmadığı anlaşıldığından ve söz konusu araştırmada kullanılabileceği kanaatine varıldığından, bu belgenin "etik belgesi" olarak verilmesine oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. H. Mahir FİSUNOĞLU Kurul Başkanı
Prof. Dr. Mustafa APAYDIN
Prof. Dr. Meral ATICI
Prof. Dr. Tahir BALCI
Prof. Dr. Fatih BİLGİLİ
Prof. Dr. Serap ÇABUK
Prof. Dr. Birnur ERALDEMİR
Prof. Dr. M. Ali KIRMAN
Prof. Dr. Hatice SOFU

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı: Mustafa KALE

Doğum Tarihi: 25.03.1976

Doğum Yeri: Gülnar /Mersin

E-posta: mustafakale@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2015- 2019: Doktora: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.

2009 -2011: Yüksek Lisans: Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğiitm Porgramları ve Öğretim Bilim Dalı, Niğde.

1994-1998: Lisans: Selçuk Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi, Konya

1991-1993: Lise, Gazi Anadolu Lisesi, Mersin.

İŞ DENEYİMİ

2015- 2018: Çağ Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Öğretim Görevlisi

2014- 2015: Avrupa Plato Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Gelişimi Programı, Öğretim Görevlisi

2011-2014: Uluslararası Harita Kadastro Şirketi / Halkla İlişkiler

1998-2011: Milli Eğitim Bakanlığı- Öğretmen /Yönetici

YABANCI DİL: İngilizce