TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

BİR OKUL ÖNCESİ KURUMUNDAKİ YAPI VE UYGULAMALARIN ÇOCUKLARIN DUYGUSAL, SOSYAL, DÜŞÜNSEL VE FİZİKSEL HAKLARI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Duygu KABAKCI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA, 2019

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

BİR OKUL ÖNCESİ KURUMUNDAKİ YAPI VE UYGULAMALARIN ÇOCUKLARIN DUYGUSAL, SOSYAL, DÜŞÜNSEL VE FİZİKSEL HAKLARI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Duygu KABAKCI

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YAŞAR
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Şule ERDEN ÖZCAN
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Serhat GÜNDOĞDU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA, 2019

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

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

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YAŞAR
(Danışman)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Şule ERDEN ÖZCAN

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Serhat GÜNDOĞDU

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.

ÖZET

BİR OKUL ÖNCESİ KURUMUNDAKİ YAPI VE UYGULAMALARIN ÇOCUKLARIN DUYGUSAL, SOSYAL, DÜŞÜNSEL VE FİZİKSEL HAKLARI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Duygu KABAKCI

Yüksek Lisans Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YAŞAR
Ağustos 2019, 168 sayfa

Tüm haklarına rağmen çocuklar toplumda yıllarca yetişkinlere bağımlı ikinci sınıf bir yer edinmişlerdir. Yetişkinler tarafından yaşamın dışına itilen ve görünmez insanlar haline gelen çocuklarımız kalıplara sıkıştırılmışlardır. Okul öncesi dönemdeki çocukların yaşama ve gelişme, eğitim ve korunma gibi en temel haklarına dair birçok hak ihlaline maruz kaldıkları görülmektedir. Bu araştırmanın amacı bir okul öncesi eğitim kurumundaki uygulamaları çocukların duygusal, sosyal, düşünsel ve fiziksel hakları bağlamında incelemektir.

Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde yaklaşık bir buçuk ay süresince Adana ili Sarıçam İlçesinde bulunan bir üniversite anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Nitel bir çalışmadır. Bir durum çalışması olan bu araştırmanın çalışma grubunu anaokulu personeli ve çocukları oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak doküman analizi, gözlem ve görüşme kullanılmıştır. Veri toplama süreci yaklaşık olarak bir buçuk ay sürmüştür. Araştırmacı bu süreç içerisinde, okulun fiziksel yapısı ve sınıf içi uygulamaları ile ilgili gözlemler yapmıştır. Okul öncesi kurum yöneticisi, dokuz okul öncesi öğretmeni, rehberlik öğretmeni, okul hemşiresi, her sınıftan bir kız bir erkek olmak üzere toplamda on sekiz çocuk, anaokulu iki mutfak ve üç temizlik personeli ile birebir yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır.

Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmacı daha önceden veri analizi için bir çerçeve oluşturmuştur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında değerlendirilip, sunulacağı belirlemiş ve daha önce oluşturulan çerçevelere göre araştırmacı elde ettiği verileri okumuş ve düzenlemiştir. Bu çalışma dört temel çerçeveden oluşmaktadır. Bunlar; Duygusal Haklar, Sosyal Haklar, Düşünsel

Haklar ve Fiziksel Haklardır. Araştırma sonucunda anaokulunda çocukların fiziksel ve düşünsel haklarının ön planda gözetildiği, sosyal ve duygusal haklarının ise daha geri planda tutulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitiminde çocuk hakları, duygusal haklar, sosyal haklar, düşünsel haklar, fiziksel haklar.

ABSTRACT

THE EXAMINATION OF CHILDREN'S EMOTIONAL, SOCIAL, INTELLECTUAL AND PHISICAL RIGHTS IN A PRESCHOOL SETTING

Duygu KABAKCI

Master Thesis, Department of Preschool Education
Advisor: Assist. Prof. Dr. Mustafa YAŞAR
August 2019, 168 pages

Despite all their rights, children have acquired a second-class place in the community for years and they have been seen as adult-dependent people. Because of that poor perspective, children have been ignored and stereotyped by adults for many years. As a result of this, they wrongly become invisible humans in our society. In today's world, pre-school children are exposed to many violations about their basic rights such as; survival, development, education and protection. The purpose of this research is to examine the practices in a preschool setting in terms of children's emotional, social, intellectual and physical rights.

The study group of this study, which is a case study, consists of kindergarten staff and children. Documentation, observations and interviews were used as data collection tools in this research. The data collection process took approximately one and a half months. During this period, the researcher made observations about the physical structure of the school and its classroom practices. The researcher had conducted semi-structured interviews with preschool administrator, nine preschool teachers, guidance teachers, school nurses, eighteen children as one girl and one boy from each class, two kitchens and three cleaning staff.

The obtained data were analyzed by descriptive analysis method. The researcher has previously established a framework for data analysis. According to this framework, under which themes the data will be evaluated and presented, the researcher has read and edited the data obtained according to the previously established frameworks. This study consists of four basic frameworks. These; Emotional Rights, Social Rights, Intellectual Rights and Physical Rights. As a result of the study, it was concluded that the physical and intellectual rights of the children in the kindergarten were taken into consideration and the social and emotional rights were kept in the foreground.

Keywords: Children rights in early childhood education, emotional rights, social rights, intellectual rights, physical rights

ÖN SÖZ

Günümüzde çocuk hak ihlalleri korkunç bir şekilde artmıştır. Bu ihlallerin artık okulların içinde dahi görüldüğünü bilmekteyiz. Okullarda gerçekleşen çoğu hak ihlallerinin hukukçular, akademisyenler, sağlıkçılar, yöneticiler, öğretmenler, anne ve babalar tarafından yok sayılmakta ve üstleri kapatılarak geçiştirilmekte olduğu bu günlerde, bu çalışmayı yapmaktan dolayı mutluluk duyuyorum. Bir anaokulunu çocukların duygusal, sosyal, düşünsel ve fiziksel hakları bağlamında inceleyen bu çalışmada dolaylı veya dolaysız birçok kişinin katkıları bulunmaktadır.

Öncelikli olarak bu süreçte bana çok destek olan, düşüncelerimin en karışık olduğu zamanlarda beni aydınlatarak, yolumu bulmamı sağlayan, anlayış gösteren ve çok şey öğreten değerli danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Mustafa YAŞAR'a çok teşekkür ederim.

İkinci olarak araştırmama gönüllü katılım gösteren tüm anaokulu çalışanlarına teşekkür ederim. Bu anlamda en büyük teşekkürüm ise bana güvenen, çalışmama katkı sağlayan ve benimle düşüncelerini paylaşan çocuklara olacaktır.

Son kısımda ise bana ilham veren insanlara teşekkür etmek isterim. Başkalarının ne düşündüğünü umursamadan düşüncelerini haykıran, tutkusunun peşinden giden, kulağıma kimse onaylamasa bile, doğru olduğunu düşündüğüm şeyi yapmaktan vazgeçmememi fısıldayan, ilk kadın biliminsanı olarak görülen İskenderiyeli Hypatia' ya çok teşekkür ederim. Hayatını bilime tam anlamı ile adamış olan ve kulağıma araştırmak için merakımı asla kaybetmemem gerektiğini söyleyen biliminsanı Marie Curie'ye, insanların arayış çığlıklarına kayıtsız kalmayıp, bisikletine atlayan ve Reggio Emilia'nın yolunu tutan idealist öğretmen Loris Malaguzzi'ye de çok teşekkür ederim.

En özel teşekkürüm ise bana en çok ilham veren, emeğin, çalışmanın, kendi ayakları üzerinde durmanın önemini öğreten, benim ben olmamı sağlayan ve her koşulda yanımda ve destek olan rol modelim, annem Zehra KABAKCI'ya sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Duygu KABAKCI

Adana /2019

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
ÖN SÖZ ..... **viii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xiii**
EKLER LİSTESİ ..... **xiv**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem 3
1.2. Araştırmanın Amacı 5
1.3. Araştırmanın Önemi 6
1.4. Sınırlılıklar 6
1.5. Tanımlar 7
1.6. Kısaltmalar 7

BÖLÜM II
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Çocukluk ve Çocuk Haklarının Tarihçesi 8
2.1.1. Çocukluk 8
2.1.2. Çocuk Hakları Kavramı 11
2.1.3. Çocuk Haklarının Tarihçesi 11
2.2. Çocuk Hakları Sözleşmesi 14
2.2.1. Dünya Çocuk Hakları Bildirgesi 14
2.2.2. Türk Çocuk Hakları Bildirgesi 15
2.2.3. Okul Öncesi Dönemde Çocuk Hakları 15
2.3. Çocuk Hakları İle İlgili Yapılan Çalışmalar 17
2.3.1. Yurt İçinde Çocuk Hakları İle İlgili Yapılan Çalışmalar 17
2.3.2. Yurt Dışında Çocuk Hakları İle İlgili Yapılan Çalışmalar 23

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli 28
3.2. Çalışma Grubu 28
3.3. Veri Toplama Araçları 29
3.3.1. Gözlem 30
3.3.2. Doküman İnceleme 33
3.3.3. Görüşme 33
3.4. Verilerin Toplanma Süreci 35
3.5. Veri Analizi 36
3.6. Araştırmadaki Geçerlik ve Güvenirlik 39
3.7. Araştırmacının Rolü 40
3.8. Araştırmada Alınan Etik Önlemler 41

BÖLÜM IV
BULGULAR

4.1. Duygusal Haklar 42
4.1.1. Çocukların Kendilerini Gerçekleştirme Hakları 44
4.1.1.1. Özgüvenlerinin Desteklenmesi 44
4.1.1.2. Eğlence, Dinlenme ve Kültürel Etkinlikler İçin Zamana Sahip Olabilme Hakkı 47
4.1.1.3. Duygularının Kabul Görmesi 49
4.1.1.4. Yaratıcılığının Geliştirilmesi İçin Özgürlük Tanınması 52
4.1.1.5. Düzen, Rutin ve Spontanlık Dengesinin Sağlanması 53
4.1.1.6. Gerçekçi Beklentiler Doğrultusunda Pozitif Rehberlik 56
4.1.2. Ayrım Gözetmeme Hakkı 58
4.1.2.1. Kaynaştırma Eğitimi 58
4.1.2.2. Farklılıklara Saygı Duyan ve Eşitlikçi Bir Kurum 61
4.1.2.3. Farklı Diller 62
4.2. Sosyal Haklar 63
4.2.1. Oyun Hakkı 65

4.2.2. Arkadaşları İle Barış İçerisinde Toplanabilme Hakkı 66
4.2.2.1. Arkadaşları İle Yetişkin Müdahalesi İle Koordine Olabilme 67
4.2.2.2. Arkadaşlık Kurma Bakımından Destekleyici Bir Çevre 68
4.2.2.3. Grup Kurabilme 70
4.2.3. İfade ve Katılım Özgürlüğü Hakkı 71
4.2.3.1. Kararlara İtiraz Hakkı 72
4.2.3.2. Programda Görüş Belirtmek 73
4.2.3.3. Yalnızlığı Seçme 74
4.2.4. Sosyal Yaşama Eksiksiz Katılma Hakkı 75
4.2.4.1. Demokratik Ortam 76
4.2.4.2. Problem Çözebilmek İçin Fırsat Tanınması 76
4.2.4.3. Sorumluluk Almak 78
4.2.4.4. Öz Disiplin Gerçekleştirebilmek 79
4.2.4.5. Kurallar, Sınırlandırma ve Tutarlılık 80
4.3. Düşünsel ve Entelektüel Haklar 82
4.3.1. Kaliteli Eğitim Hakkı 84
4.3.1.1. Oyun Temelli ve Çocuk Merkezli Bir Program 84
4.3.1.2. Tüm Potansiyeli Ortaya Çıkarabilecek Eğitim Ortamları 84
4.3.2. Kaliteli Öğretim Süreci Hakkı 85
4.3.2.1. Alan Çeşitliliği 86
4.3.2.2. Çocukların İlgi Alanları 86
4.3.2.3. Küçük Grup/Büyük Grup/ Aktif/ Pasif Etkinlik Dengesi 87
4.3.2.4. Serbest ve Planlı Zaman Dengesi 88
4.3.2.5. Açık Hava Zamanı 89
4.3.3. Nitelikli Öğretmene Sahip Olabilme Hakkı 90
4.3.3.1. İyi Bir Rol Model Olabilme 90
4.3.3.2. Etkili İletişim Kurabilme 91
4.3.3.3. Mesleki Bilgi ve Yeterlilik 92
4.3.3.4. Öğretmen Tutum ve Yaklaşımları 92
4.4. Fiziksel Haklar 92
4.4.1. Korunma Hakkı 94
4.4.1.1. Çocukların Güvenliği 95
4.4.1.2. İstismardan Korunma Eğitimi 96
4.4.2. Sağlıklı Yaşam Hakkı 97

4.4.2.1. Geri Dönüşüm ve Sürdürülebilirlik 97
4.4.2.2. Beslenme 98
4.4.2.3. Temizlik 99
4.4.2.4. Spor 100
4.4.3. Fiziksel Olarak Uygun Bir Okul Standardına Erişim Hakkı 101
4.4.3.1. Yeterli Sayıda ve Uygun Tuvaletler 102
4.4.3.2. Aktif ve Pasif Etkinlik ve Oyunlar İçin Uygun Ortamlar 103
4.4.3.3. Uygun Materyaller ve Çeşitlilikleri 109
4.4.3.4. Uyku ve Dinlenme Odaları 112

BÖLÜM V
TARTIŞMA

5.1. Çocukların Duygusal Hakları Bağlamında Anaokulu 114
5.2. Çocukların Sosyal Hakları Bağlamında Anaokulu 117
5.3. Çocukların Düşünsel ve Entelektüel Hakları Bağlamında Anaokulu 121
5.4. Çocukların Fiziksel Hakları Bağlamında Anaokulu 122

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

KAYNAKÇA 125
EKLER 136
ÖZGEÇMİŞ 168

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Duygusal Haklar 43
Şekil 2. Çocuk gelişim odası 57
Şekil 3. Sosyal Haklar 64
Şekil 4. Düşünsel ve Entelektüel Haklar 83
Şekil 5. Fiziksel Haklar 94
Şekil 6. Revir 96
Şekil 7.Yemekhane 99
Şekil 8. Okul krokisi 101
Şekil 9. Anaokulu tuvaletleri 102
Şekil 10.Anaokulu tuvaletleri 103
Şekil 11. Anaokulu girişi 104
Şekil 12.Anaokulu sanat atölyesi 104
Şekil 13.Anaokulu çok amaçlı salon 105
Şekil 14.Bahçe müzik merkezi 106
Şekil 15.Bahçe su merkezi 107
Şekil 16.Bahçe kitap merkezi 107
Şekil 17.Bahçe çadır 108
Şekil 18.Mini amfi tiyatro 108
Şekil 19.Kum havuzu 109
Şekil 20.Sınıflar 110
Şekil 21.Sınıflar 111
Şekil 22.Sınıflar 111
Şekil 23.Sınıflar 111

EKLER LİSTESİ

Sayfa

Ek 1. Çocuk Hakları Sözleşme Maddeleri 136
Ek 2. Anaokulu Fiziksel Gözlem Kriterleri..... 140
Ek 3. Anaokulu Sınıf İçi Gözlem Kriterleri 143
Ek 4. Duygusal Haklar Bağlamında Veri Toplama Süreci 147
Ek 5. Sosyal Haklar Bağlamında Veri Toplama Süreci 149
Ek 6. Düşünsel Haklar Bağlamında Veri Toplama Süreci 153
Ek 7. Fiziksel Haklar Bağlamında Veri Toplama Süreci 157
Ek 8. Görüşme Formları 160
Ek 9. İzinler 166

BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüz kaotik dünyasında toplumun kaliteli bir geleceğe sahip olması o toplumun mutluluğuna bağlıdır. Mutlu bir toplum ise sorumlu olduğu çocuklara doğuştan sahip oldukları kaliteli eğitim, sağlık, yaşama, barınma, fiziksel, psikolojik veya cinsel her türlü sömürüye karşı koruma imkânlarını sunabilen toplumdur. Haklarını bilen ve savunabilen çocuklar yetiştirmek günümüzde yaşadığımız çoğu toplumsal problemlerin çözümünde önemli bir yoldur. Yaşar Kemal'in de dediği gibi bir balık tutmak için bin balığı öldüren, küçücük bir toprak parçası için koskoca ormanı yakmaktan çekinmeyen düzensiz bu toplumu çocuklar kurtarabilecektir. *Çocuklar İnsandır* kitabında vurgulandığı gibi toplumu ve kendilerini "çocuk ve büyük eşitliği" adında bir devrimin kurtaracağına inanan bu çocuklar, yazarın da belirttiği gibi en az bizim kadar ciddi bireylerdir (Kemal, 1975). Belki de tek ihtiyacımız olan çocuklarımıza hissettireceğimiz koşulsuz sevgi ve haklarına, seçimlerine, görüşlerine daha fazla göstermemiz gereken saygıdır. Ülkemizde çocuk hakları sözleşmesinin imzalanması, bu hedeflere ulaşılması adına atılan önemli adımlardan biridir.

Türkiye'nin 1990 yılında imzalamış olduğu Birleşmiş Milletler Sözleşmesi 1995 yılında yürürlüğe girmiştir. Çocuk haklarına dair sözleşme, tarihte en geniş kabul gören insan hakları belgesidir. Temelinde insan hakları çerçevesinde incelenmesi gereken çocuk hakları; yaşamsal haklar, gelişme hakları, korunma hakları ve katılma haklarıdır (Akyüz, 2000; Karaman Kepenekçi, 2010).

Yaşamsal ve gelişme hakları uygun yaşam standartlarını sağlama, tıbbi bakım, beslenme, barınma gibi tamamen temel gereksinimlerinin yanında çocuğun kendini gerçekleştirebilmesi için gerekli en temel eğitim, oyun, dinlenme, bilgi edinme, din, vicdan ve düşünce özgürlüğü gibi hakları kapsamaktadır (Taylor & Smith, 2009). Çocukların her türlü ayrımcılığa, istismara, adaletsizliğe, eşitsizliğe, zorbalığa, şiddete, tehdide ve karşılaştırmaya karşı güvende olmaları olarak tanımlanan haklar ise korunma hakları olarak tanımlanmaktadır (Lansdown, 1994). Çocuğun aile ve toplumda aktif bir rol kazanmasını sağlayan, görüşlerini açıklama, kendisini ilgilendiren konularda kararlara katılma, dernek kurma ve barış içinde toplanma gibi hakları ise katılma hakları başlığında toplanılmaktadır (Akyüz, 2000).

Tüm haklarına rağmen çocuklar toplumda yıllarca bağımlı ve ikinci sınıf bir yer edinmişlerdir. Çocukların doğuştan sahip olduğu çoğu hakkı yetişkinler tarafından sosyal problemlere neden olabilecek ve çözümlenmesi gereken sorunlar olarak görülmüş ve " Çocuktur anlamaz", "Küçük" gibi kalıplara sıkıştırılarak toplumsal yaşamın dışına itilerek görünmez insanlar olarak dışlanmışlardır (James, Jenks & Prout, 1998). Yapılandırmacı yaklaşımla çocuklar bu haksız durumdan biraz çıkıp sosyal aktörler olarak görülmeye başlamışlardır ve aktif katılımlarının ve işbirliğinin önemi anlaşılmıştır (Hill, Davis, Prout & Tisdall, 2004).

Çocuk Hakları Sözleşmesinin on ikinci maddesi gereği çocuğun kendini ilgilendiren her konuda kendi görüşlerini özgürce ifade etme ve bu görüşlerin göz önünde bulundurulması hakkı vardır (UN, 1990). Çocukların da birer birey oldukları unutulmamalıdır. Bu nedenle okul öncesi gibi kritik önem taşıyan bu dönemlerden itibaren çocuğa taşıyabileceği ölçüde sorumluluk verip, görüşlerini ciddiyetle ele alıp, özdenetim geliştirmesini sağlamak büyük önem taşımaktadır. Aksi bir tutum olarak, onları toplumdan dışlamak ve görüşlerini dinlememek sonraki yıllarda özgürlük, sınırlama, hak ve sorumluluk arasında ilişki kurma ve kendini denetleyebilme yetisi gibi konularda problem yaşamalarına neden olacaktır (Oktay & Polat Unutkan, 2003). Bu nedenle çocuklara kulak vermek, hayatın her alanında büyük önem taşımaktadır. Bilimsel çalışmalarda da bu noktaya çok dikkat edilmelidir.

Çocuğun bakış açısı yaklaşımı çocuklar hakkında olan araştırmalarda çocukların aktif katılımlarının gerekliliğini vurgulayan bir yaklaşımdır. Çocuğun kendi görüşleri, ilgileri ve düşünceleri olan bir birey olarak ele alınması gerekliliğini vurgulamaktadır (Skivenes & Strandbu, 2006). Bu yaklaşımın önündeki en önemli engellerden biride yetişkinlerin çocukların potansiyelleri hakkındaki görüş ve tutumlarıdır. Bu yaklaşımın yapısal ve bireysel olmak üzere iki boyutundan bahsedilmektedir. Yapısal yönü çocukların hakları ve toplumdaki yerleri gibi konularla ilgilenirken, bireysel yönü çocuğu geleceğin parçası olarak görmek yerine bugünün bir bireyi olarak görüp, yaşam tecrübeleriyle ilgilenir (Bademci, 2013).

Çocuk hakları sözleşmesiyle desteklenen çocukların aktif katılımları araştırmaların sadece çocuklar üzerine değil, onlarla birlikte yapılmasını sağlamaktadır. Çocukları nesne boyutundan özne boyutuna taşımak, onların bakış açılarıyla tanışıp, onların seslerini keşfetmemizi ve onların seslerine ses vermemizi sağlayacaktır (James, 2007). Kupfer' in "voices of others" (Diğerlerinin Sesleri) olarak bahsettiği düşünceye göre, onların bakış açılarıyla, çevrelerinin ve içinde bulundukları sosyal toplumun

bağlantılı olacağıdır (Kupfer, 2011, p.110). Bu nedenle Türkiye' de çocuk haklarını çocukların bakış açısından ele almak, onların eğitim gördüğü okulu, yönetimini, öğretmenlerini, ailelerini, içinde bulundukları toplumu, eğitim sitemini de kapsamaktadır.

1.1. Problem

Dünyadaki çocuk hak ihlallerine genel bir bakış açısı ile bakıldığında, ilk karşılaşılan problemlerin onların en temel hakları olan yaşama ve gelişme hakları ile ilgili olduğu görülmektedir. Yaşama ve gelişme hakları çocukların uygun yaşam standartlarını sağlama, tıbbi bakım, beslenme ve barınma gibi en temel gereksinimlerini kapsamaktadır (Taylor & Smith, 2009). Örneğin; geçmişte olduğu gibi çoğu çocuk günümüzde de yetişkinlerin çıkardığı savaşların bedelini ödüyor. İhmal kaynaklı hastalıklar nedeniyle yaşamlarını kaybediyor. Küreselleşen bir probleme dönüşen yoksulluk ve açlık nedeniyle en temel haklarından mahrum kalıyor (UNICEF,2006). Çocuk işçiliği oranları günden güne artıyor. Çocuk işçilerin iş güvenlikleri bile sağlanmadığı için çoğu çocuk yaşamını iş kazalarıyla kaybediyor veya sakatlanıyor (TÜİK,2012). Güney Afrika'da yaklaşık 0-6 yaş dört milyon çocuk fakirlik ve açlıkla büyüyor. UNICEF tarafından çıkarılan bu istatistiklerin oluşmasında göz önünde bulundurulan kıstaslar arasında çocuk ölüm istatistikleri, fiziksel olarak normalin altında kilo ve boya sahip çocuk oranları, içilebilir temiz su kaynaklarına ulaşım oranı, ihtiyaçları olan sağlık ve temizlik koşullarında yaşama oranı, olması gerekli olan aşılarını yaptırabilmiş çocuk oranı ve eğitim hakları kapsamında yaşı geldiğinde ilköğretime başlayan çocuk oranları vardır (Hatun 2002, UNICEF, 2011, 2012). Çocukların en temel hakları arasında yer alan sağlık haklarının dahi gözetilmediği görülmektedir. Örneğin; sağlık hakları gözetilmeyen çocuklar arasında, okullarımızda dağıtılan sütlerden dolayı zehirlenme yaşayan çocuklarımız da bulunmaktadır (TÜİK, 2012).

İnsanlığın temelini çocuklarımız oluşturduğu gerçeğinden yola çıkarak, insan haklarını çocuk haklarından bağımsız düşünemeyiz. Günümüzde karşılaştığımız tüm insan hak ihlallerinin çözümü, çocuklarımıza haklarını ve başkalarının haklarına saygı duyabilmeyi öğretmekten geçer. Bu da ancak eğitimle mümkün olacaktır (Turupcu & Gültekin Akduman, 2015). Bu nedenle eğitim kurumlarına büyük bir sorumluluk düşmektedir.

Çocukların gelişimleri için en önemli kurumlar arasında aileden sonra okulların geldiği görülmektedir. Çocuklar okullarda deneyimler kazanarak öğrenirler. Başta arkadaşları ve öğretmenleri olmak üzere yöneticiler ve diğer okul personelleri ile etkileşimlerinde çocuk haklarına saygılı bir ortamda ve tutarlı bir eğitim almaları çok önemlidir. Çocuklara hakları doğrultusunda kazandırılmak istenen kazanımların kalıcı olması için, bu hakların gözetimlerinin uygulama boyutunda da okul ortamına yansıtılması gerekmektedir. Çocukların elde ettikleri bilgilerin yaşantıya dönüştürülememesi, okulların insan haklarına saygılı bir toplum oluşturma amacından sapmasına neden olmakta ve olası hak ihlallerinin önünü açmaktadır (Kepenekçi, 2008). Özellikle haklarının çocuklara okul öncesi dönem gibi erken yaşlardan başlanarak öğretilmeye başlanması, kavramların daha iyi anlaşılabilmesi ve kalıcı bir farkındalık oluşturmak açısından gereklilik göstermektedir (Senemoğlu, 2001). Bu nedenle özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında görülen çocuk hak ihlallerinin önlenmesi büyük önem taşımaktadır. Ama günümüzde okul öncesi kurumlarında birçok çocuk hak ihlalleri görülmektedir.

Eğitim hakları çocuklarımızın kendilerini gerçekleştirebilmeleri için gerekli en önemli haklardan biridir (UNICEF, 1999). Yaklaşık 121 milyon çocuğun eğitime erişememesi ve en temel haklarından biri olan eğitim haklarına sahip olmaması bu probleme örnek olarak verilebilir. Afrika' da okullaşmamış kız oranı % 47 iken, Güney Asya'da bu oranın % 25 olduğu görülmektedir (UNESCO, 2006). Ülkemizde MEB'in vermiş olduğu istatistiksel tabloda okul öncesi dönem okullaşma oranlarının 2003-2015 arasında %300 artış yaptığı görülmektedir. 2012-2013 yılları arasında sistem değişikliği nedeniyle duraklama dönemine girildiği ve bu yıllar sonrası okul öncesi kurumlarına devam eden öğrencilerin sayısında azalma olduğu görülmektedir. Türkiye' de okul öncesi kurumuna devam eden çocuk sayısını %37 olduğu ve diğer ülkelerde bu oranın ortalama olarak % 86 olduğu görülmektedir. Gelişmiş ülkeler arasında Türkiye okul öncesi eğitimi alanında son sıralarda kalmaya devam etmektedir (OECD, 2016).

Okul öncesi kurumlarındaki kötü ortamlar da çocukların eğitim hakları konusunda yaşadıkları problemleri göz önüne sermektedir. Okulların çoğunun çocuklara uygun kalitede öğrenme ortamı sunma konusunda yetersiz kaldığını görülmektedir. Okullarda benimsenmiş baskıcı, yanlış yaklaşım ve tutumlar, yönetim boyutunda gözlemlenen eksiklikler ve eğitim programı boyutunda karşılaşılan kısıtlı, gerçek yaşamdan uzak ve niteliksiz planlamalar bu yetersizliklerin başında gelmektedir (Lansdown, 2001).

Okul öncesi kurumlarındaki gözlemlenen bir diğer eğitim hakkı problemi ise çocuklara dar kapsamlı bir eğitim programı sunulmasıdır. Gardner'a (1983) göre dünyanın çoğu yerinde, bu konunun öneminin anlaşılamamış olunmasından dolayı çocukların farklı zeka alanları göz önünde bulundurulmayarak, çocukların bu bağlamada hakları göz ardı edilmektedir. Her açıdan dengelenmiş bir eğitim programı çocukların farklılıklarına ve seçimlerine daha uyumlu olacaktır. Eşitsizlik ve ayrımcılık da çocukların okullarda maruz bırakıldığı hak ihlalleri arasında yer alır. Çocukların her türlü farklılığa saygı gösterilen bir ortamda yetişmeleri, toplumun yapısını da etkileyecektir. Bu bağlamda okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine duyulan önyargılar ve bu alanda yapılan ihlaller, özel çocukların kendi gelişim düzeylerine uygun eğitim almaları ve bu haktan yararlanmalarını engellemektedir (Koçyiğit, 2015). Aynı ön yargılar farklı diller ve kültürlere sahip çocukların haklarını da olumsuz etkilemektedir. Okul öncesi kurumlarında çocukların karşılaştığı eğitim hakkı problemlerine bir diğer örnek ise çocukları sosyal hayattan ve doğadan tamamen koparark sınıfların içerisine hapsetmektir (Çelik, 2012). Tüm bu engeller çocuğun kendini gerçekleştirmesini önlemektedir.

Son olarak da çocukların okul öncesi kurumlarında yaşadıkları korunma haklarıyla ilgili problemler göze çarpmaktadır. Türkiye 'de sadece 2014 yılında 11.095 çocuk istismarı yaşanmıştır (TÜİK, 2014). Çocuk Hakları Sözleşmesi' ne aykırı hak ihlallerinden bazıları da, okullarda farklı ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların göz ardı edilmeleridir. Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların okullarda sözel sataşmaya ve dışlanma gibi duygusal istismar biçimlerine maruz kaldıkları görülmektedir (Schrumpf, Crowford & Bodine, 2007).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı bir okul öncesi kurumundaki fiziksel yapı ve sınıf içi uygulamaları çocukların duygusal, sosyal, düşünsel ve fiziksel hakları bağlamında incelemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır.

1- Okul öncesi eğitim kurumundaki fiziksel yapı ve sınıf içi uygulamalar, çocukların duygusal hakları bağlamında nasıldır?

2- Okul öncesi eğitim kurumundaki fiziksel yapı ve sınıf içi uygulamalar, çocukların sosyal hakları bağlamında nasıldır?

3- Okul öncesi eğitim kurumundaki fiziksel yapı ve sınıf içi uygulamalar, çocukların düşünsel hakları bağlamında nasıldır?
4- Okul öncesi eğitim kurumundaki fiziksel yapı ve sınıf içi uygulamalar, çocukların fiziksel hakları bağlamında nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okullarımızın çocuk hakları bakımından detaylı incelenmesi, yapılan eksikliklerin veya yanlışlıkların düzeltilmesi açısından bu çalışma büyük önem taşımaktadır. Bu tür incelemeler ve değerlendirmeler sonucu oluşturulan bütüncül eğitim ve öğretimin sonuçları insanlara saygı, sağlıklı toplumsal bir yaşama aktif katılım ve hak ihlallerinin sona ermesi veya azalma göstermesi şeklinde ortaya çıkabilir.

Okul öncesi kurumları çocukların sosyal, duygusal, düşünsel ve fiziksel hakları kapsamında incelenirken, farklı bakış açılarını yansıtabilmek büyük önem taşımaktadır. Yetişkin bakış açısından çıkarak, çocukların seslerine kulak vermek, onların görüşlerindeki zengin farklılıkları ve özgünlükleri fark edebilmek adına bir bakış açısı kazandıracaktır (Prout, 2002). Yani çocukların gerçekleri bizzat çocuklardan öğrenilebilecektir. Çocuk bakış açısını da içerisinde bulunduran ve bir eğitim kurumunu bütüncül bir şekilde inceleyen çalışmaların arttırılması, çocuk haklarının çok boyutlu şekilde incelenmesini sağlayacaktır. Bir okul öncesi eğitim kurumunda çocuk hakları ile ilgili çocukların da görüşlerini kapsaması ve çocukların düşüncelerini ifade edebilme haklarına saygı göstermesi konusunda önemlidir ve anaokulunda çocuk haklarını bütüncül bir şekilde ele alması ile literatüre katkıda bulunacaktır.

Bu çalışmanın gelecekte yapılacak birçok çalışmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak okul yöneticilerine, öğretmenlere, ailelere ve okul personeline eğitim kurumunda çocuk hakları konusunda yeni bir bakış açısı kazandıracaktır. Çocuk hak ihlalleri konusuna dikkat çekerek, farkındalık oluşturacak bu çalışma sonrasında bu kişiler kendi kurumlarına eleştirel bir gözle bakabilecek ve tüm bu hak ihlallerinin ortadan kalkması için çalışmalarda bulunabileceklerdir. Eğitim kurumundaki her bireyin ve ailelerin kendilerini sorgulamasına neden olacak bu çalışmayla, okullardaki çocuk hak ihlallerinde azalmalar görüleceği tahmin edilmektedir. Okulda başlayan bu olumlu değişiklikler zamanla topluma yansıyacaktır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma Adana ilinin Sarıçam ilçesindeki bir üniversite anaokulu ve bu eğitim kurumunda çalışmakta olan personel ve eğitim almakta olan çocuklar ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Tanımlar

Okulun Yapısı: Bu çalışmanın başta başlığı olmak üzere içeriğinde bulunan "yapı" kavramıyla çalışmadaki okul öncesi eğitim kurumunun fiziksel yapısı ve bunun içerisindeki öğelerin birbirleri arasındaki ilişkisi kastedilmektedir.

1.6. Kısaltmalar

Ç.H.S. : Çocuk Hakları Sözleşmesi
UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
Ö.: Öğretmen
R.Ö: Rehberlik Öğretmeni
Ç.: Çocuk
M.P.: Mutfak Personeli
T.P.: Temizlik Personeli
O.M.: Okul Müdürü
H. : Hemşire

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Çocukluk ve Çocuk Haklarının Tarihçesi

Çalışmanın bu bölümünde çocukluk kavramının tanımlanmasında dönemler boyunca nasıl bir değişimin olduğu irdelenmektedir. Çocukluk kavramının anlamının yıllar boyunca uğradığı değişim, toplumların çocuklara karşı tutumlarının zamanla değişimini de göz önüne sermektedir. Bir toplumun çocukluk kavramını tanımlayış biçimini anlamaya çalışmak, o toplumda çocuklara tanınan veya tanınmayan hakları irdelemek açısından büyük önem taşımaktadır. Buradan da çıkarabileceğimiz gibi çocukluk kavramının zamanla değişiminin incelenmesi, çocuk hakları kavramının oluşumunun ve zamanla değişiminin daha iyi görülmesini sağlayacaktır. Aynı şekilde çocuk haklarının tarihteki ilerleyişini göz önünde bulundurmak, günümüzdeki konumuna gelene kadar ne gibi aşamalardan geçildiğinin anlaşılması ve buna dayalı yorumlar yapılması açısından önem taşımaktadır.

2.1.1. Çocukluk

Çocukluk yaşam döngümüzün önemli ve doğal bir parçasıdır. Tarihler boyunca çocukluk kavramı çok farklı şekillerde tanımlanmıştır. Tek bir tanımın içerisine sıkıştıralamayacak kadar zengin olan "Çocukluk", farklı zamanlarda farklı toplumlar tarafından farklı anlamlar yüklenen bir kavram olmuştur. Buradan da yola çıkarak çocukluk kavramının aslında toplumsal bir kavram olduğunu söylememiz mümkündür. Diğer tüm toplumsal kavramlara benzer olarak çocukluk kavramı da norm ve değerlere göre değişken ve görecelidir (Tan, 1968). Buna bağlı olarak da bu konuyu her düşünür farklı çerçevelerden ele almıştır. Kimi eğitimci ve düşünür bu kavramı biyolojik bir epistemolojiye dayandırırken, kimileri ise sosyolojik açıdan almayı tercih etmiştir. Piaget, Bruner, Chomsky gibi biyolojik veya Durkheim ve Parsons gibi sosyolojik gelişim çerçevelerini çocuklara uygularken farklı toplumsal koşullar da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu kavramın altını dolduran düşünceler o toplumdaki uygulanan eğitim modellerinden çoklukla beslenir. Bir diğer ve önemli besleyici etken ise o toplumda çocuklara tanınan veya tanınmayan haklardır.

Phillepe Aries'e (1960) göre çocukluk kavramı on beşinci ve on altıncı yüzyıllarda ortaya çıkan daha önce ise kullanılmayan bir kavramdır. Bundan önce çocukların yetişkinlerden hiçbir farkının gözetilmemesi ve tamamen eşit görülmesi nedeniyle onları tanımlayacak farklı sözcüklere bile ihtiyaç duyulmamıştır. Çocukluk ile ilgili ilk küçük gelişmeler ve bu konuda tanımlayıcı bir dilin oluşması on dördüncü yüzyılda deneysel bilimlerin gelişmeye başlaması ve burjuvazinin etkileriyle beraber başlanmıştır.

On yedinci yüzyıla geldiğimizde ise Aries *çocuk* kavramının fiziksel açıdan bağımlı olarak görülmeye ve buna göre bir anlam kazanmaya başladığını vurgulamıştır. Günümüzde hala çoğu kişi tarafından yanlış bir şekilde bağımlı bir varlık olarak görülen bu kavram, o dönemlerde de bebeklikten çok da uzağa gidilemeyen bir kavramdı. İlk olarak çocuklar sadece sevilip, okşanacak yaratıklar olarak görülüyordu. Çocuklar sürekli gözetilmeliydi. Bundan önceki yıllarda olan özgürlükleri artık yoktu. Yine bu dönemde ailelerin değişen bu tutumuna bir de bazı ahlakçılar ve hukukçuların daha disiplinli ve akılcı bakış açıları eklendiğinde, çocukluk kavramına daha farklı bir anlam yüklendi. Çocuk sürekli düzeltilmesi gereken bir varlık konumuna konmuştu.

On sekizinci yüzyılda daha da detaylı ele alınan çocuk kavramı, artık çocuğun sadece geleceğini irdelemekten çıkmış, gelişimsel sürecini ve sağlık açısından uygun büyütme yöntemlerini de sorgular duruma gelmişti. Çocukların gelişimsel süreçlerinde yapılması gerekenler ve yapılmaması gerekenler detaylı bir şekilde tartışılmaya başlanmıştı. Rönesansla beraber artan kentsel bölgede artan farkındalıkla çocuk kavramı daha akademik bir anlam kazanmaya başlamıştı.

Aries'in ortaçağda çocukların daha özgür olduklarını ve zaman geçtikçe daha fazla kısıtlanıp sınırlar içinde yaşadıkları düşüncesinin aksine, karşı düşünceye sahip isimler de oldu. DeMauss zaman geçtikçe önceye göre çocuk istismar ve ölüm oranlarının sayısının azaldığını vurgulayarak zaman geçtikçe çağdaş dünyanın çocuk üzerindeki olumlu etkilerinden bahsetmiştir. Elkind de Aries'e katılmayan isimler arasındaydı. Elkind'e göre eski dönemlerde katı bir disiplinle yetiştirilen çocuğa bir köle ve mal gibi bakılıyordu. Erik Erikson'un psikososyal evreleri ile birlikte çocuklar bu konumlardan çıkarak pasif pozisyondan çıkıp bireysel ve kültürel bir güç olarak görülmeye başlanmıştır.

Çocukların tüm bu kavramsal ve toplumsal değişimi eğitimin biçimlenmesinde de çok önemli bir etken olmuştur. Bu kavram oluşumunda Freud, Kingsley Davis, Ruth Benedict, Margaret Mead, Jerome Bruner, Benjamin Bloom ve J.M. Hunt gibi önemli

isimlerin araştırmalarından büyük oranda esinlenmiş ve değişiklik göstermiştir (Elkind, 1999). Günümüzde hala tartışılmasına karşılık çocuğa her yaşta her türlü bilginin öğretilebileceği, akıl gelişiminin ilk dört yılda büyük bir oranda tamamlandığı şeklinde önemli alt bilgilerle oluşturulan bu yeni çocuk kavramı eskiden içerisinde küçümseme olan imgeden çok uzaklaştı.

Çocukluk kavramının zamanla değişimi doğal olarak okul kavramının değişimini de sağladı. Aries ve destekleyici yazarlar okulları çocukluk kavramının uygulamaya geçirilmesi olarak tanımlarlar. Ortaçağ ve Rönesans devirlerine bakıldığında eğitimin kültürle bir tutulduğu ve çocuk bu konumda ayrı tutulmadan eğitim yaşamın tümüne yayılmıştı. Ortaçağ' da okullar sadece çocuklar için değil, her yaştan insanın yetişmesi için kurulan din temelli meslek okullarıydı. Ahlakçıların çocukların saflıklarını koruyup zayıflıklarını güçlendirme amaçları nedeniyle çocuklar sadece sevilmek için olan yaratıklar olmaktan çıkmışlardı. Hatta çocuklarına karşı aşırı korumacı davranan anneleri değişik benzetmeler kullanarak eleştiriyorlardı. On yedinci yüzyılda ise okul artık bir disiplin sağlayan yer olarak görülür. Artık çocuklar için okul dönemi gibi yeni bir kavaramın oluşturulmasıyla çocukluk süresini uzattı ve çocuklukla yetişkinlik arasında daha keskin çizgiler oluşmasını sağladı. Çocukların artık yetişkinliğe geçmeleri için önlerinde daha karmaşık eğitim aşamaları vardı. Bu da onların yeteneklerine daha az güvenilmesine, seçimlerine olan saygının daha azalmasına yol açmıştı. Okullar zamanla kurumsallaşıp, sınıflar da yaş aralıklarına göre ayrıldıktan sonra çocuklar için her şey tekrar değişti. Sınıflarının ayrılmasıyla küçük yaştaki çocukların büyüklerden bir şeyler öğrenmeleri engellenmiş oldu. Her çocuğun yetişkinliğe adım atması için geçmesi gereken aşamalar arttıkça, her çocuğun kendi gelişim hızını oluşturması, farklılıklara olan saygı da önlenmiş oldu. Zamanla çocukluk kavramı değiştikçe çağdaş eğitim kurumları da değişti.

Günümüzde çocukları nesne boyutundan çıkaran özne boyutunda tutan, onların haklarına ve farklılıklarına saygı gösteren, onları merkeze koyan çok boyutlu yaklaşımları benimseyen çağdaş alternatif eğitim kurumlarıyla birlikte günden güne hala değişmekte olan çocukluk kavramı gelecekte de değişmeye devam edecek gibi görünmektedir. Doğru bir şekilde veya yanlış bir şekilde değişmekte olan bu kavramla beraber o toplumda çocuklara tanınan veya tanınmayan haklar, sorumluluklar, uygulanan ceza ve yaptırımlar ve eğitim uygulamaları da doğru orantılı olarak değişecektir.

2.1.2. Çocuk Hakları Kavramı

Çocuk hukuku ve hakları birbiriyle çok karıştırılan kavramlardır. Bunun nedeni ise hak ve hukuk arasındaki yakın ilişkiden kaynaklanmaktadır. Hak ve hukuk kavramlarını ayırabilmek için tanımlarına odaklanılmalıdır. Hak başka bir bireyin zarar görmeyeceği şekilde bir şeyi gerçekleştirme veya başkalarından bu şeyi gerçekleştiresini talep etme yetisi olarak tanımlanabilir. Hukuk ise hakların ihlal edilmeleri boyutunda, bu yetileri koruyup, güvence altına alandır (Gözübüyük, 2008). Hukuk bağlamında çocuk hakları, çocukların bedensel, duygusal, sosyal, bilişsel, psikolojik, ahlaki, toplumsal ve ekonomik açıdan desteklenmeleri ve korunmalarını sağlayan haklardır. Bu haklar belirli kurallar çerçevesinde düzenlenmiş ve yargısal olarak korunmaktadırlar (Akyüz, 2012).

Bu tanımlamaya göre çocuk hakları çocuğun her bakımdan özgürlük ve saygı içinde sağlıklı bir biçimde gelişebilmesi için hukuk kuralları tarafından korunan yararlarıdır. Çocuk hakları en geniş şekliyle Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesinde yer almaktadır.

2.1.3. Çocuk Haklarının Tarihçesi

Bundan yüzyıllar öncesine baktığımızda çocukların korunmasında tek sorumlu anne ve baba olarak görülmekteydi. On dokuzuncu yüzyılın sonunda küçük çocukların yalnızca karınlarını doyurabilmek için çok zor şartlar altında, bir çocuk için uygunsuz koşullarda çalıştırıldıkları bilinmektedir (Ariès, 1962). Fakat bu durum toplum tarafından garipsenmiyordu. O zamanlarda çocukların şu anda tedavisi çok kolay bir şekilde yapılabilen, çözümü mümkün hastalıklar nedeniyle ölmeleri gayet normal karşılanıyordu.

Çocukların maruz kaldığı tüm bu yoksulluk, cehalet, acı ve ihmal artık bu konuya bir çözüm getirmek isteyen bir toplum kuruluşu tarafından gündeme getirildi. Save the Children (Çocukları Kurtarın) adındaki bu İngiliz sivil toplum kuruluşunun kurucusu olan Eglentyne Jebb Londra'da çalışan çocuklara dikkat çekmek amacıyla broşür dağıtırken yakalanarak tutuklanmıştı. Bunun dışında ilk resmi girişim 1912 yılında İsviçre'de görülmüştür. Bu çalışmayla amaçlanan çocuklarla ilgili yasa, tüzük ve tüm yayınların toplanarak, ileride oluşturulması planlanan uluslararası bir sözleşmede

kullanılmasıydı. Fakat Birinci Dünya Savaşı'nın başlamasıyla bu süreç zarar görmüştür (Lundy, 1997). Tarihe baktığımız zaman da savaşların toplumların gelişmesine ne derece zarar verdiklerini acı bir şekilde görmekteyiz. Birinci Dünya Savaşı'nın en çok acı çeken kesmi yine kadınlar ve çocuklardı. Daha sonra Uluslararası Çocuklara Yardım Birliği tarafından 1923 yılında Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi yayınlandı. Bu bildirgeyi onaylayan Milletler Cemiyeti bugünkü Birleşmiş Milletler Teşkilatı'nın başlangıcı olarak görülmektedir.

1924 Cenevre Beyannamesi 5 maddelik çocukların yaşama, gelişme, korunma haklarını kapsayan önemli ve öncü bir belgedir (İnan, 1968). Beyanname 1928 yılında Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Atatürk tarafından imzalanmıştır. Bu çalışmayla çocukların hakları ile ilgili yeni çalışmalar yapılmaya devam ederken, yıkıcı savaş koşullarının geri dönmesiyle her şey durmak zorunda kaldı. İkinci Dünya Savaşı'nın başlamasıyla Milletler Cemiyeti'nin de bir hükmü kalmamıştı.

İkinci dünya savaşının sonuçları ilkinden daha yıkıcı ve travmatikti. Savaşın kötü izlerini silmek adına kurulmuş olan Birleşmiş Milletler Ekonomik ve Sosyal Konsey'ine kuruluşundan bir yıl sonra askıda olan Cenevre Bildirgesi'ni canlandırması önerildi. Yaklaşık iki yıllık bir zaman diliminden sonra ise Birleşmiş Milletler Kurulu'nun İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ni onayladığı görülmektedir (Buchanan, 2008). İnsan hakları aslında çocuk haklarını da kapsamaktaydı. Fakat çocuklar için daha detaylı ve kapsamlı bir bildirge hazırlanması gerektiğine karar verilip, bu konudaki çalışmalar başlatıldı. Fakat sonra insan hakları sözleşmesinin medeni ve siyasi haklar, ekonomik, sosyal ve kültürel haklar şeklinde formüle edilme süreci nedeniyle uzayan bu taslak onayı 1959 yılında gerçekleştirilebildi. Artık insanlık çocuğa sahip olduğu en değerli şeyi vermekle yükümlüdür amacı benimsenmiş olundu.

1959 bildirgesi ile Cenevre bildirgesi maddeleri arasındaki benzerlik dikkat çekmektedir. Bildirgenin vurgulamış olduğu ilkeler, çocukların her türlü ayrımcılığa karşı eşitlikçi bir ortamda yaşamalarını, vatandaş olarak her bireyin hakkı olan bir isme sahip olmalarını, güvencelerinin sağlanmış olunmasına, sağlık hizmetlerinden faydalanmalarını, özel eğitime ihtiyaç duyan her çocuğun gerekli tedavi, eğitim ve desteği almalarını söylemektedir. Gelişimlerinin her anlamda gözetilmesini, her türlü istismar biçiminden korunup ve bu bağamda eğitilmeleri, barış içerisinde farklılıklara saygılı bir ortamda sevgi görerek yaşamalarını, eğitim görebilmeleri ve sorumluluk bilinci geliştirme fırsatları bulmalarını da gözetmektedir. Bu bildirgenin vurguladığı bir diğer önemli nokta ise, çocuklardan sorumlu eğitimci, anne, baba ve toplumun

fertlerinin en büyük amaçlarının çocukların bu haklarını gözetmeleri konusundaki önemli sorumluluklarının bilincinde olmaları gerektiğidir (UNICEF, 1998).

Tüm bu olanlardan sonra Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinin tohumlarının atılması bu konuda yapılan tüm çalışmalar sonucunda çocuk hakları olarak verimli geçen ve birçok soruna çözüm aranan 1979 yılının tüm ülkelerce Dünya Çocuk Yılı olarak kabul etmesine dayanmaktadır. Çocuk haklarının uygulama sürecinde Polonya Yargıtay başkanı olan Prof. Adam Lopatka'nın insiyatifi üzerine hazırlanan ve sunulan çocuk hakları bildirgesi metninin oluşturulmasıyla Polonya ülkeler arasında bu konuda öncü vasfı kazanmış ülkelerin başında gelmektedir (Müftü,1998). Hâlihazırda oluşturulmuş iki bildirgeye ve bunların uygulanmasına karşı uluslararası bir sözleşmeye gerek duyulmasının en önemli nedenlerinden biri bu ilke ve değerlerin somut bir hale getirilerek milletlerin vicdanlarıyla ilişkilendirilmesiydi. Bu bildirgeler sadece ahlaki ve politik belge niteliği taşımaktaydı. Yasal olarak bağlayıcı nitelik taşımıyordu.

1978 yılında sözleşmenin taslağı hazırlanmıştır. Bu sözleşmenin hazırlanmasında Cenevre İnsan Hakları Merkezi, Viyana Merkezi, UNICEF, ILO, WHO ve UNESCO, Kızıl Haç gibi sivil toplum kuruluşlarından büyük çapta destek ve yardım görmüştür. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme 20 Kasım 1989' da Birleşmiş Milletlerin 44. Genel Kurulunda oy birliği ile kabul edilmiştir. Bu tarih Dünya Çocuk Hakları Günü olarak kutlanılmaktadır. Bu sözleşme birçok kesim tarafından çocukların Magna Carta'sı olarak adlandırılmıştır. Bu sözleşmeyle çocukların sonunda sahip oldukları her türlü hakkın tanınarak güvence altına alınması sağlanmıştır. Sözleşme 20 Kasım 1989 tarihinde imzaya açıldıktan sonra 61 ülke tarafından imzalanmıştır (UNIC,1989). Ülkelerden gerekli onaylar alındıktan sonra 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe girmiştir.

Sözleşme yürürlüğe girdikten sonra 30 Eylül 1990 da New York'ta genel merkezde Dünya Çocuk Zirvesi düzenlendi. Bu zirvenin amacı ülkelerin onaylarını ve imzalarını hızlı olarak alabilmek ve beraber bir eylem planı oluşturmaktı. Türkiye sözleşmeyi zirveden hemen önce imzaladı. Bunun üzerine zamanın Cumhurbaşkanı Turgut Özal'da bu zirvede yerini aldı. Yaklaşık 71 ülkenin katıldığı bu zirve sonucunda her ülke kendi eylem planlarını da hazırlamıştır (UNICEF, 2005). Sözleşmenin Türkiye'de onaylanması imzalar atıldıktan dört yıl sonra gerçekleşmiştir. Sözleşmeyi tanıtıcı dosyalar TBMM üyelerine, Sivil Toplum Kuruluşlarına, UNICEF Türkiye Temsilciliği ve Çocuk ve Kadından sorumlu Devlet Bakanlığı'na dağıtılmıştır. Bu

konuda bilgilendirici birçok eğitim verilmiş, projeler hazırlanmış ve seminerler düzenlenmiştir.

Çocuk Haklarına dair sözleşme 9 Aralık 1994 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından kabul edilmiş ve bu karar resmi gazetede yayınlatılmış ve yürürlüğe sokulmuştur. Sözleşmenin denetiminde koordinatör kuruluş olarak Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu görevlendirilmiştir. Tüm bu bilgilerin ulaşımında Uluslararası Çocuk Merkezi'nin hazırlamış olduğu sözleşmenin 20. yılı için düzenlenmiş kitapçıktan sıklıkla yararlanılmıştır.

2.2. Çocuk Hakları Sözleşmesi

Bu bölümde Ç.H.S., Dünya Çocuk Hakları Bildirgesi ve Türk Çocuk Hakları Bildirgesi hakkında bilgilendirilme yapılmıştır. Bildirgelerin içeriğini oluşturan maddelerin ele alınması ve bilinmesi konuya hâkim olabilmek ve bu hâkimiyetle yorum yapabilmek bakımlarından önem göstermektedir. Bu bölümde değinilen başka bir nokta ise çocuk haklarının okul öncesi dönemdeki yeridir. Çocuk Hakları Sözleşmesiyle kabul edilen 42 madde Ek 1' de mevcuttur.

2.2.1. Dünya Çocuk Hakları Bildirgesi

Dünya Çocuk Hakları Bildirgesi ilk olarak, İnsan Hakları Komisyonu tarafından taslak şeklinde hazırlanmıştır. Sonrasında, 1959 yılında ise Sosyal, İnsanlık ve Kültürel İşler Komisyonu onayı ile bu taslak kabul görmüş ve son olarak 1959 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafınca oylanarak, kabul edilmiştir (UNICEF, 1998). Bu bildirgenin 9 önemli maddesi bulunaktadır. İlk maddesinde çocukların dil, din, ırk, siyasal inanç, renk ve cinsiyet farklıkları ayrı tutulmaksızın eşitlikçi muamele görmeleri vurgulanmaktadır. İkinci maddesinde ise, her çocuğun özel bakım ve korunma hakları vurgulanarak, bu hakların yasalar tarafından güvence atında tutulacağı belirtilmektedir. Üçüncü madde de ise, çocukların her çocuğun doğumu ile birlikte edindikleri isim ve vatandaşlık hakları vurgulanmaktadır. Dördüncü madde, çocukların sağlık ve sosyal güvencelerinin sağlanması ile ilgilidir. Beşinci madde de, özel eğitime ve bakıma ihtiyacı olan çocukların tedavi ve eğitim haklarından bahsedilmektedir. Altıncı madde, çocukların sevgi ihtiyaçlarının karşılanması ile ilgilidir. Yedinci madde de ise, ilköğretim eğitiminin her çocuğa zorunlu ve ücretsiz bir şekilde sağlanması gerektiğini söyler. Bu kapsamda yönetici ve eğitimcilerin üzerine düşen sorumlulukları da

vurgulamaktadır. Sekizinci madde, sosyal yardım ve korunma konusunda çocukların önceliklerini vurgulamaktadır. Son madde olan dokuzuncu madde ise, çocukların her türlü istismar ve sömürüden korunmaları gerektiğini belirtir.

2.2.2. Türk Çocuk Hakları Bildirgesi

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirisi'nden yola çıkılarak hazırlanan Türk Çocuk Hakları Bildirgesi 28 Haziran 1963 tarihinde UNESCO Türkiye Milli Komisyonu 7. Genel Kurulu tarafından kabul edilerek, onaylanmıştır. Bu bildirgenin altı ana maddesi bulunmaktadır. İlk maddesi, çocukların uygun bir eğitim almalarını, iyi bakım, yardım, sevgi görmelerini ve iyi bir şekilde yetiştirilme haklarını vurgulamaktadır. Bu madde özel veya kamu fark etmeksizin her kurum ve kuruluşun bu hakları gözetmesi gerektiğini ve çocukların her daim öncelikli tutulmaları gerektiğini vurgulamaktadır. İkinci madde ise 16 yaşının atında hiçbir çocuğun sömürülemeyeceğini ve hiçbir özel işte çalıştırılamayacağını belirtir. Üçüncü madde, çocukların bilgi ve becerilerinin desteklenesi gerektiğini vurgular. Burada en önemli görev anne, babaya düşer. Eğer anne babanın olanakları yetersiz ise, sorumluluk yakın akraba ve devlete düşmektedir. Dördüncü madde, ortaokula devam edemeyen çocukların kendilerini geliştirmeleri için Milli Eğitim Bakanlığı, Belediye Başkanlığı ve muhtarlar tarafından kursların açılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Beşinci madde de, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitim almaları ve ileride hayatlarını geçindirebilmeleri için yeterli olabilmeleri için anne, baba, örgütlere ve devlete düşen sorumluluklar belirtilmektedir. Son madde olan altıncı madde çocuğun her türlü hak ihlalinden yasalarca korunması gerektiği vurgulamaktadır.

2.2.3. Okul Öncesi Dönemde Çocuk Hakları

Okul öncesi dönemi çocuklar için ilk anaokulları on sekizinci yüzyılda Fransa' da, on dokuzuncu yüzyılda ise İngiltere ve İtalya'da açıldı. Fakat bu anaokullarında eğitim çocuklara daha çok dinsel eğitim, alfabe ve ev işleri öğretmekle sınırıydı. On dokuzuncu yüzyılla beraber özgürlükçü bir pedagoji ortaya çıkmıştır. Bu pedagojiye göre eğitim çocukların özgürlükçü fikirlerini savunan, çocuk merkezli, kişilik gelişimine öncelik veren, daha bütüncül bir eğitim pedagojisine sahip olmalıdır. Özgürlükçü pedagojinin 20. yüzyılla beraber başlayan eğitim hareketlerinin kökeni geçmişten gelmektedir. 1920 yılında tartışılan anti-otoriter eğitim kavramının,

sonrasında ortaya çıkan okulsuz bir toplum ve özgür okul hareketleri günümüzdeki öğrenci merkezli eğitimin kökenini oluşturmaktadır. Bu aşamalardan geçilerek oluşturulmaya çalışılan, çocuk haklarını gözeten demokratik okulların yaygınlaşmasında geçmişten birçok hareketin katkısı görülmektedir (Hesapçıoğlu & Akbağ, 1996; Leiff & Rustin, 1974). Rousseau, Froebel, Montessori ve Pestalozzi savundukları düşünceleri ve eğitimde benimsemiş oldukları yaklaşımları ile günümüz çocuk merkezli okul öncesi programının oluşmasına katkıda bulunmuşlardır. Bu yeni program ile çocuk haklarının daha fazla gözetilmeye başlandığı görülmektedir (Turner, 1997). Bu konuda önemli bir etken de okullardaki ortamlardır. Eğitim ortamlarının her türlü bireysel farklılığa uygun biçimde oluşturulması, çocukların gelişimlerine uygun, kendi düşüncelerini ve taleplerini özgürce ifade edebilmeleri için fırsat bulabildikleri ve haklarını bilip, savunabilecekleri şekilde olmalıdır (MEB, 2012).

Okul öncesi eğitiminde yapılan birçok çalışmayla ve yeniliklerle birlikte sistemlerde de değişiklikler olmuştur. Türkiye' de eğitim sistem değişikliği TBMM tarafından 2012 yılında kabul edilip, yürürlüğe sokulmuştur (Memişoğlu & İsmetoğlu, 2013). 4+4+4 olarak bilinen bu yeni sistemin okul öncesi eğitimine etkisi uzun tartışmalara neden olmuştur. Yeni sistemle 60 ayını tamamlayan çocukların ilköğretime başlaması kararlaştırılmıştır. Bu konuda birçok öğretmen bu sistemin okul öncesi dönemdeki çocuklar için fırsat eşitsizliği yarattığını ve bu nedenle doğacak birçok hak ihlaline açık bir sistem olduğunu belirtmişlerdir (Pekdoğan, 2015). Bu konuda hazırlıksız sistem değişikliği nedeniyle uygulamalar da yaşanılan zorluklar vurgulanarak, birçok öğretmen çocukların hakları olan kaliteli eğitimi veremediklerinden dolayı yaşadıkları endişeleri paylaşmışlardır ve kaliteli eğitim ortamlarının çocukların en önemli hakları arasında yer aldığını tekrar vurgulamışlardır.

Çocukların kaliteli bir eğitim almaları büyük önem taşmaktadır. Myers çocukların potansiyellerinin geliştirilmesi ve kendilerini gerçekleştirebilmeleri için okul öncesi eğitimin önemini vurgular. Okul öncesi eğitiminin toplumsal ve ekonomik kalkınmaya olan olumlu etkilerini göz önünde tutarak, ileride daha da önem kazanıp, bu kapsamda ihtiyacın artacağını öngörmektedir (Myers, 1992). Bu yaşlarda çocukların haklarını bilmeleri ve savunmaları toplumda da olumlu değişikliklere neden olacaktır. Bu kadar kritik bir dönemi içeren okul öncesi eğitiminin ülkemizde zorunlu hale getirilmemiş olması ve hala günümüzde okul öncesi eğitim almayan çocuklarımızın bulunması da çocuklarımızın eğitim hakkı ihlalleri arasına girmektedir. Epçaçan'ın 2014 yılında yapmış olduğu çalışma sonuçları da, öğretmen ve yöneticilerin çocukların

erken yaşta ilköğretime başlamalarını uygun görmediklerini ve okul öncesi eğitiminin zorunlu kılınmasının önemini vurguladıklarını göstermektedir.

Tüm okul öncesi eğitim kurumlarının değiştirmeye yönelik çabanın ihmali, o kurumda eğitim gören bir kuşağın ihmalidir. Bu konuda değişim başlatmak ve daha çok çocuk hakları ve demokratik alternatif eğitim sistemleri ve anaokulları da günümüzde gelişme göstermektedir. İnsanların alternatif eğitim sistemlerine başvurması, aslında kalitesiz eğitimin getirdiği problemlere, kaliteli eğitimin getireceği çözümler aramaktır. John Dewey'e göre devlet politikası doğrultusunda oluşturulmuş sistemler sorgulanmalı, denetlenmeli ve temelinde bireysel özgürlüğün olduğu, daha hak temelli ve demokratik yöntemler geliştirilmelidir (Çakır, 2006). Alternatif eğitimciler ve Dewey bazı noktalarda ortak düşünürken, bazı noktalarda görüşlerinin ayrıldığı görülmektedir. Her iki görüş de farklı düşüncelerin özgürce demokratik toplum içerisinde ifade edilesinin öneminin atını çizer. Ama alternatif eğitimciler standartlaştırılmış bir eğitim sisteminin bunu gerçekleştiremeyeceğini savunurlar (Miller, 2006). Bu nedenle çocuk hakları temelli ve demokratik yaklaşımı benimseyen alternatif anaokullarının çoğu kamusallaşmamış ve sayıca azdır.

2.3. Çocuk Hakları İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde çocuk hakları ile ilgili son on yıl içerisinde yapılan yerli ve yabancı bazı çalışmalara yer verilmiştir. Bu konuyla alakalı literatüre hâkim olabilmek, önceden yapılan çalışmalar hakkında bilgi sahibi olmak farklı bakış açıları katmak açısından önem taşımaktadır. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan tüm bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, çocuk hakları konusunda yapılan araştırma sayısının yetersizliği göze çarpmaktadır.

2.3.1. Yurt İçinde Çocuk Hakları İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde Çocuk Hakları ile ilgili 2007-2016 yılları arasında yurt içinde yapılan bazı çalışmalar verilmektedir. Bu konuda yurt içinde yapılan çalışmalara genel olarak baktığımızda, bütüncül bir çalışmaya neredeyse hiç rastlanılmamaktadır. Çalışmaların bir kısmı sadece öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla yapılırken, bir kısmı ailelerin görüşlerini ele almış, diğer kısmı ise medya ve dış söylemleri incelemiştir. Çocuk hakları ile ilgili yurt içindeki çoğu çalışmanın çalışma gruplarını yetişkinlerin oluşturduğu, çocuğun katılma haklarını, kendi görüş ve fikirlerini ifade edebilme

haklarını yok sayarcasına, çocuk bakış açısından tamamen uzak şekilde yapıldığı dikkat çekmektedir.

Neslitürk ve Ersoy'un 2007 yılında okul öncesi öğretmen adaylarıyla çocuk haklarının öğretimine yönelik bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının çocuklara çocuk hakları eğitimi verirken onların gelişimsel özelliklerinin daha çok göz önünde bulundurulması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Çocuklara verilecek her türlü eğitimin yardımcı teknikler kullanılarak çocukların gelişim düzeylerine uygun bir hale getirilerek verilmesiyle ve uygulamaya dökülmesiyle daha verimli hale gelecektir.

Baykara ve Baykara'nın (2009) çalışmasında çocukların en temel haklarından biri olan eğitim hakkı vurgulanmaktadır. Bu konuda en büyük ihlaller arasında yer alan eğitimden dışlanma problemi mikro, mezzo ve makro düzeylerde ele alınmıştır. Eğitimde dışlanma mikro düzeyde eğitim kurumları ve öğrenme ortamlarıyla, mezzo düzeyde eğitim örgütlenmesi ve sunumuyla, makro düzeyde ise eğitim politikalarıyla ilgilidir. Bu çalışmada tüm bu faktörler tartışılmıştır. Araştırmada çocukların eğitim haklarıyla ilintili dışlanma gibi ihlallerin mikro düzeyde eğitim kurumları ve bu kurumlardaki öğrenme ortamlarından kaynaklandığı sonucuna varabiliriz. Bu nedenle eğitim kurumlarının çocuk hakları çerçevesinde değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Topsumer, Babacan ve Baytekin (2009) yapmış oldukları çalışmada Çocuk Hakları Sözleşmesi maddeleri ışığında UNICEF'in çocuk dostu şehir geliştirme projesini ve bu projenin Türkiye'de bu girişimin şehir imajına katkısı değerlendirilmiştir. Çocuk dostu şehirler çocuk hakları konusunda çalışmalar yapan, eğitimler veren, çocuklar için güvenli oyun alanı, sokak ve caddeler oluşturan, ulaşımda kolaylık sağlayan, temiz su, hava ve sağlıklı bir ortam sağlayan, çocukları olabildiğince klasik şehirden uzaklaştıran, doğayla buluşturan şehirlerdir. Türkiye'de bu çalışmaları yapan 12 şehir olduğu bilinmektedir. Fakat bu şehirlerde yapılan çalışmaların uzun süredir gerçekleştirme aşamasında oldukları dikkat çekmektedir. Bu çalışmayla çocuk haklarının uygulamalarında sadece bireylerin değil yaşanılan ortamların kalitesinin de ne kadar önemli bir faktör olduğunu görmekteyiz. Şehirler gibi okullardaki ortamların da çocuk haklarını destekler nitelikte olması büyük önem taşımaktadır.

Kepenekçi ve Baydık (2009) yapmış oldukları çalışmada Yasemin Karaman Kepenekçi tarafından hazırlanmış "Çocuk Hakları Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmaya eğitimlerine devam eden toplamda 287 olmak üzere zihinsel engelliler

öğretmen adayları, okul öncesi öğretmeni adayları ve bilgisayar öğretim ve teknolojileri öğretmen adayları katılmıştır. Bu üç farklı dal arasında çocuk haklarına tutumları olarak bir farklılığa rastlanmamıştır. Zihinsel Engelliler öğretmenlerinin, okul öncesi öğretmenleri gibi çocuk hakları konusunda bir eğitim almadıkları vurgulanarak, bu alandaki eksiklikleri vurgulanmıştır. Bu çalışmayla hem özel çocuklarla, hem de okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin eksiklikleri göz önüne serilmişti. Bu gibi eğitim eksiklikleri kaynaştırma eğitimi ve çocukların temel haklarından biri olan farklılıklara saygı konularında yaşanılan hak ihlallerine de çağrışım yapmaktadır.

Özkan ve Purutçuoğlu (2010) Çocuk Hakları: Haklarla Çelişen Çocuk Yoksulluğu başlıklı çalışma ülkemizdeki çocuk yoksulluk oranlarını çocuk hakları çerçevesinde eleştirisel biçimde ele almıştır. Çalışmanın sonucunda çocukların en temel hakları olan yaşama hakları, eğitim hakları ve korunma haklarını yoksulluk etkeninin tamamen olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır. Bu durumdan dolayı her türlü istismar ve ihmale açık olan çocuklarımızı korumak için sosyal çalışmaların önemi vurgulanmıştır. Bu çalışmayla çocuklarımızın ülkemizde en temel hakları olan haklara bile hak ihlallerine maruz kaldıklarını söyleyebilmekteyiz.

Kükürtçü'nün 2011 yılında 5-6 yaş çocukları olan ailelerle yapmış olduğu çalışmada ailelerin çocuk hakları konusundaki görüşleri alınmakta ve bilgileri ölçülmektedir. Bu çalışmanın sonucuna göre, ailelerin çocuk hakları konusunda daha çok bilgilendirilmeye ve bilinçlendirilmeye ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Diğer birçok çalışmada da vurgulandığı gibi bu çalışmada da çocuk hakları konusunda aile eğitimlerinin gerekliliği ve önemi ortaya çıkmaktadır.

Şahin ve Dostoğlu (2014) yaptıkları bu çalışma ile okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının önemini vurgulamışlardır. Üç farklı anaokulundaki 30 çocuğun ve onların öğretmenlerinin okuldaki grup odalarının boyutu hakkındaki görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, Türkiye okul standart ölçüt olarak belirlenen her çocuğa 1,5 m2 düşecek şekilde ayarlanmış odaların yeterli bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak oda boyutlarının kullanan kişilerin istekleri doğrultusunda düzenlenmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Bu çalışmayla çocukların fiziksel hakları çerçevesinde kaliteli eğitime uygun genişlik ve rahatlıktaki odalara sahip olmalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Okullar fiziksel şartları da çocuk hakları kapsamında önemli bir etkendir.

Canbulut (2014) yapmış olduğu çalışmasında çocukların katılım hakları yetişkinlerin bakış açıları, toplumsal bakış açı, sosyal hizmetler bakış açısı ve sosyolojik

bakış açısıyla eleştirel bir şekilde ele alınmıştır. Toplumsal değerler, aile ve eğitim kurumlarının karşısına sokaklardaki kültürü koyarak yapılan bu eleştiriyle, çalışma çocukların katılım hakları konusunda gerekli olan eleştirisel bakışı vurgulamaktadır. Eğitim kurumları hakkında çocukları hapseden kurumlar olmaktan çıkmaları gerekliliğini savunan bu çalışmada devletin eğitim politikaları da çocuğun katılım haklarına tamamen ters bulunmuş ve eleştirilmiştir. Bu çalışmayla çocuk haklarına saygılı bir eğitim programı ve devlet eğitim politikasının ne kadar gerekli olduğu görülmektedir.

Torun ve Duran'ın (2014) çalışmasında 27 'si deney ve 29'u kontrol grubu olmak üzere toplamda 56 çocuk katılımcı bulunmaktadır. Çalışmanın amacı oyunlarla verilen çocuk hakları eğitimi ve öğretiminin çocukların akademik başarılarına, bilgilerin kalıcılığına ve çocuk hakları hakkındaki tutumlarına olan etkilerini belirlemektir. Bu çalışmada ön test- son test deneme modeli uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde çocukların akademik başarılarının ölçülmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi, Kepenekçi (2006) tarafından hazırlanan "Çocuk Hakları Tutum Ölçeği" ve her oyun sonrası deney grubundaki çocukların tutmuş oldukları günlükler araç olarak kullanılmıştır. Elde edilen nitel veriler analizi içerik analiziyle incelenirken, nicel veriler bir analiz programı aracılıyla çözümlenmiştir. Çalışmanın analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında akademik başarı ve çocuk haklarına dair tutum arasında anlamlı bir fark gözlenmezken, bilgilerin kalıcılığı hakkında deney grubu avantajlı pozisyonda olmak üzere anlamlı bir fark elde edilmiştir. Bu çalışmayla da gördüğümüz gibi okullarda verilen çocuk hakları eğitimlerinde daha kalıcı ve verimli sonuçlar elde etmek için kullanılan eğitim ve öğretim tekniklerinin büyük bir önemi var. Oyun çocukların bilgilerinin kalıcılığı açısından önemli bir araçtır.

Tutar'ın (2014) Yazılı Basında Çocuk Haklarının Temsili: Hürriyet, Cumhuriyet, Sabah ve Zaman Gazeteleri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma başlıklı çalışmasının amacı bu dört gazeteyi çocuk hakları duyarlılıklarını karşılaştırarak incelemektir. Yaklaşık on gün içerisinde yayınlanan haberler eleştirisel bir bakış açısıyla incelenmiştir. Tesadüfî olarak seçilen bu dört gazetedeki çocuk hakları ile ilgili haberler statü, cinsel taciz, suç ve bu kategorilerin dışında kalan olmak üzere dört sınıflamada ele alınıp, niteliksel olarak değerlendirilmiştir. Toplamda 96 adet haber incelenmiştir. Bu çalışmanın sonunda çocukların haberlerin öznesi değil nesnesi durumunda kullanıldığına ve yapılan haberlerde dikkat edilen temel konunun çocukların yüksek yararlarından çok haber değeri olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmayla çocuk

haklarının korunmasında ve eğitiminde sadece devletin, ailenin, öğretmenlerin, çocukların dışında medyanın da büyük sorumluluklara sahip olduğu görülmektedir. Çocuklar ve onların hakları hakkındaki haberlerde medya mensuplarına özel bir eğitim verilmelidir. Bu konudaki medyanın yanlış yaklaşımları, toplumu da olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle yazınsal, görsel ve sosyal medyanın çocuk hakları konusunda fazladan duyarlılık göstermesi ayrı bir öneme sahiptir.

Dural ve Dural'ın (2015) yapmış oldukları çalışmada reklamların çocukların üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler, çocuk hakları ve medya etiği tartışılmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların izledikleri bu reklamlara hayal güçleri ile birlikte bambaşka anlamlar ve mesajlar yükleyerek algıladıkları ve bundan dolayı reklamların kimi zaman çok şiddet içerikli bir video izlemek kadar tehlikeli olabileceği savunulmuştur. Çalışmanın sonucuna göre dikkat edilmesi gereken noktalar şöyledir: Bu konuda medya çalışanlarına, ailelere ve eğitmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Çocukların seyrettikleri programlara karşı öz disiplin geliştirmeleri için ailede ve okulda bu konuda eğitim almaları gerekmektedir. Özellikle TV okul öncesi kurumlarında bir eğitim aracı olarak kullanılmamalıdır. Ailede ise çocuğu oyalayacak ve oyuncak görevlerine konulmamalıdır. Reklamlar izlenirken çocuklara gerekli yerlerde yayınla ilgili açıklamalar yapılmalıdır. Bu çalışmada da gördüğümüz üzere çocuk hak ihlallerinin önlenmesi konusunda medya duyarlılığı büyük önem taşımaktadır. Okullarımızda ise TV'leri eğitim araçları olarak kullanmak, çocuklarımıza yarar sağlamayacağı gibi daha çok zarar verecektir.

Sağlam, Ulutaş ve Çalışkan'ın (2015) yapmış oldukları çalışmanın amacı çocuk haklarının bebeklik döneminde fizyolojik, sosyal, duygusal, güvenlik açısından ele alınıp incelenmesidir. Çalışmanın sonucunda birçok olumlu gelişmeye rağmen ülke ve dünya genelinde çocukların haklarının ihlal edildiği vurgulanmıştır. Bu çalışmayla sadece okul öncesi dönemdeki çocukların değil bebeklik dönemindeki çocukların da farklı bakış açılarından ele alındığında birçok hak ihlaline maruz bırakıldığı görülmektedir.

Türkyılmaz (2015) yapmış olduğu çalışmasında çocuk, çocukluk ve çocuk hakları hakkında Türkiye'de var olan atasözlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışma nitel bir çalışmadır. Araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bu çalışmada 6915 atasözü incelenmiştir. Veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre bu atasözlerinin % 38.24'ünün çocukların yaşama hakkıyla ilgili olduğu görülmüştür. Atasözlerinin % 31.57 sinin korunma haklarıyla ilgili olduğu,

%22,8’ inin ise gelişme haklarından bahsettiği görülmektedir. Son olarak ise % 7.36’ sının katılım haklarıyla ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu dört çerçevede atasözlerinin %46.66’sı olumlu yargılar içerirken, %53.33’ü olumsuz yargılar içermektedir. Atasözleri içerisinde oluştuğu toplumu ve o toplumun kültürünü yansıtan sözlerdir. Bu açıdan bu çalışmaya baktığımızda ülkemizde çocuk, çocukluk ve çocuk haklarına verilen önem ve dikkatin yüksek oranda olumsuz yargılar içerdiğini görmemiz mümkündür.

Koran’ın (2015) yapmış olduğu çalışması Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde okul öncesi ve ilköğretim eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin görüşlerini içermektedir. Bu çalışma nitel bir çalışma olmakla beraber bir eylem çalışmasıdır. Çalışmaya 18 öğretmen katılmıştır. Öğretmenler eğitime katılma amaçlarını çocuk hakları ve ihlallerine yönelik farkındalıklarını arttırmak ve çocuklara haklarını öğretebilmek olarak belirtmişlerdir. Bu çalışmanın sonucuna göre öğretmenler çocuk hakları ve ihlalleri konusunda daha fazla bilgi ve bilinçli bir bakış açısı kazandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca okul ortamındaki hak ihlallerinin farkına vardıklarını ve bu konudaki eksiklikleri ve yanlış uygulamaları daha iyi görebildiklerini vurgulamışlardır. Çocuklara haklarını öğretmek konusunda istekli olduklarını dile getirmişlerdir. Fakat bu konuda daha ayrıntılı bir eğitime ihtiyaç duyduklarını paylaşmışlardır. Bu çalışmada da görüldüğü üzere okullarımızda birçok hak ihlaline rastlanılmaktadır. Bunun sebebi ise eğiticilere bu konuda yetersiz verilen eğitimdir.

Dinç (2015) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada çocuğun gelişimsel sürecinde büyük bir role sahip aile üyelerinin çocuk hakları hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bir anaokulunda bulunan 20 sınıfın her birinden, 5-6 yaş çocuklara sahip 15’i anne 5’i baba olmak üzere bu çalışmaya gönüllü katılan toplamda 20 aile bireyleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların görüşlerini ifade etme, seçme ve karar verme ve başkalarına zarar vermediği sürece istediğini yapabilme haklarından bahsettikleri görülmüştür. Aile bireylerinin evlerinde çocuklarına çocuk hakları eğitimi verirken daha çok çocuklarla konuşma, örnekler vererek anlatma, aile ortamında yaşayarak öğrenme, model olma yaklaşımlarını uyguladıkları bilgisine ulaşılmıştır. Aile bireylerinin hepsi bu konuda eksik olduklarını ve bu konuda bir eğitim almaları gerektikleri vurgusunu yapmışlardır. Bu çalışmaya bakacak olursak, çocuk hakları konusunda çocuklarımızın ailelerine de büyük bir sorumluluk düştüğünü görebilmekteyiz.

Bulut'un (2015) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada öğretmenlerimize bu konuda düşen sorumlulukları incelemiştir. Özellikle en kritik dönemlerden biri olan Okul Öncesi döneminde okul öncesi öğretmenlerine büyük roller düşmektedir. Çocuklarımızın gelişim, eğitim, oyun, bilgi edinme, dinlenme, boş zaman ve kültürel etkinliklere katılma, düşünce, din ve vicdan özgürlüğü gibi haklarını yaşayabilmeleri için çocukların gelişimsel özelliklerini bilen, haklarının farkında olup bunu uygulamalarına yansıtabilen okul öncesi öğretmenlerine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu çalışmada çocuk hakları eğitim uygulamalarında öğretmenlerin tartışılmaz önemli sorumluluğu göz önüne serilmektedir.

Aytar ve Yaralı'nın (2016) gerçekleştirdikleri çalışmaya iki farklı şehirden iki farklı okul öncesi kumrundaki öğretmenler ve 6 yaş çocuklar katılmıştır. Öğretmenlerle bireysel görüşmeler, çocuklarla ise ikili odak grup görüşmeleri yapılması tercih edilmiştir. Araştırma nitel bir çalışma olmakla beraber, çalışmada durum deseni kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuca göre okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım haklarına dair bilgilerinin yetersiz olduğu, yaptıkları uygulamaların bazılarının hak ihlalleri içerdiği ortaya çıkmıştır. Çocuklarla yapılan görüşmeler sonrasında ise çocukların serbest zaman etkinliklerinin kısa süreli olması, çok yapılandırılmış, gönüllülük gerektirmeyen etkinliklere karşı şikayetçi oldukları görülmüştür.

Çetin (2016) OBADER Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Vurgusunun Baba Katılımı Özelinde İncelenmesi başlıklı çalışmasında her türlü ayrımcılığa kaşı çıkan cinsiyet eşitliği hakkı ve önemi vurgulanmıştır. Okul öncesi kurumları için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış bir aile destek eğitim rehberi olan OBADER içerik analiziyle incelenmiş ve baba katılımı eksikliklerinden dolayı geleneksel toplum cinsiyet rollerinden uzağa gidememiştir. Baba katılımının okul öncesi dönemde aile katılımı içerisindeki önemi büyüktür. Bu çalışmayla bir okul öncesi eğitim kurumunda çocukların hakları arasında yer alan aile katılımı ve cinsiyet eşitliğinin doğru uygulanmasının önemini görmekteyiz. Babaların da bu süreçte eşit bir şekilde katılımları çocuğun cinsiyet eşitliği haklarını kendi dünyalarında anlamlandırmasında büyük bir etken oluşturmaktadır.

2.3.2. Yurt Dışında Çocuk Hakları İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde Çocuk Hakları ile ilgili 2007-2016 yılları arasında yurt dışında yapılan bazı çalışmalar verilmektedir. Çocuk hakları ile ilgili yurt dışında son on yılda yapılan çalışmalara baktığımızda, yurt içinde yapılan çalışmalar nazaran daha çocuk katılımına önem verdikleri görülmektedir. Yurt dışında bu konuda yapılan çoğu çalışmada çocukların görüşlerine ve katılımlarına büyük önem verildiği görülmektedir.

Darragh'ın (2007) gerçekleştirdiği çalışmada okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitiminin önemi ve her çocuğun eşitlik hakkı vurgulanmaktadır. Çalışmada ailelerin, eğitimcilerin, çocukların hepsinin içerisinde bulunduğu bütüncül bir sistemden bahsedilmektedir. Bütüncüllüğün içerisinde ortamın, materyallerinin, eğitim programının ve değerlendirmelerinin de detaylı bir şekilde önemi vurgulanmaktadır. Böyle çocuk merkezli ve bütüncül bir yapının gerekliliği çalışmada çok güzel bir örnekle açıklanmıştır. Bu sitemi klişe bir örnek olan yapboza benzetmemiş. Yapbozun tam aksine bu sitemin her parçası birbirinden farklı olan, mükemmel bir şekilde birbirine uyum sağlayamayan, çok renkli, birbirinden farklı boyutlarda ve şekillerde olan mozaiklere benzetmiştir. Yapboz gibi birbirini tamamlamak yerine, her bir parçanın kendi halinde o tasarının bir parçası olduğunu ve bir parçanın çıkarıldığında tasarımın aslında bir yapboz gibi anlamını yitirmediğini, sadece değiştiğini söylemiştir. Bu benzetmenin sadece çocukların eşitlik hakları dışında tüm haklarına uygun bir benzetme olduğu görülmektedir. Bütüncül bir çalışmanın önemi ise bu çalışmayla daha da ortaya çıkmaktadır.

Washington tarafından 2010 yılında ailelerin 5-6 yaş çocuklarına aile katılımlı çocuk hakları eğitim programı uygulanmasını içeren çalışmada da ailelerin bilinçsizliği vurgulanmıştır. Bu çalışma gibi birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Toplumun en küçük yapı taşını oluşturan bu bireylerin çocuk hakları konusunda önemli bir role sahip olduğu tartışılmazdır. Bu nedenle aile eğitimlerinin önemi vurgulanmalıdır.

Harcourt ve Mazzoni (2012) çalışmalarında okul öncesi eğitiminde sürekli vurgulanan kaliteli eğitim hakkı üzerinde durmuşlardır. İtalya'nın Verona şehrinde iki anaokulu sınıfında yapılan bu çalışmada yetişkinlerin tanımlamalarına ve açıklamalarına göre ele alınan kalite kavramının çocukların bakış açısından incelenmesi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda çocukların kalite kavram algılanın öğretmenleri ile olan ilişkileriyle ve etik, ahlak ve sosyal adalet kavramlarıyla ilintili olduğu görülmüştür. Bu araştırması ile okul öncesi eğitim kurumlarında kaliteli eğitim hakkı ve çocukların fikirlerini özgürce ifade edebilme hakkı yansıtılmıştır.

Dunphy (2012) gerçekleştirdiği çalışmada okul öncesi döneminde çocukların eğitim ve katılım hakları vurgulanmıştır. Eğitmenlerin bilgilerinin, çocukların erken öğrenme hakkında bakış açılarının okul öncesi eğitimine katılım haklarının geliştirilebilmesi için önemli etkenler olduğu tartışılmıştır. Çocukların katılımlarının etkin öğrenmede merkezi bir öneme sahip olduğu vurgulanmıştır. Okul öncesi eğitiminin okuryazarlık özelliği içinde çok önemli bir süreç olduğu belirtilmiştir. Bu çalışma okul öncesi eğitiminin önemini ve çocuklarımızın okul öncesi eğitim alma haklarını vurgulaması nedeniyle önemlidir.

Hawkins (2014) Avustralya' da 3-6 yaş çocukların eğitim gördüğü iki anaokulunda çocukların farklılıklar, bu farklılıklara saygı ve insanlara karşı duyulan saygı üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada çocukların küçük yaşlarına bu yüzyılda kolay bir şekilde ön yargı geliştirebildikleri bilgisi verilmiştir. Çocukların bu yaşlarda ırkçı söylemler gösterdiklerini vurgulayan bu çalışma, çocukların bu yaşlarda alması gereken farklılıklara saygı, insan eşitliği ve ön yargısızlık eğitimlerini almalarının önemi vurgulanmıştır.

Somerville ve Williams'ın (2015) gerçekleştirdikleri çalışma okul öncesi eğitiminde çocukların doğayla etkileşim ve sürdürebilirlik haklarını vurgulaması nedeniyle önemlidir. Özellikle okul öncesi dönemde çocuğun doğayla iç içe olması çok önemlidir. Çocuklar okul binalarına, sınıflara hapsedilmemeli, doğada keşfederek öğrenmeli ve sürdürülebilir çevre ile ilgili eğitim almalıdırlar.

Roberts'ın (2015) gerçekleştirdiği çalışmada okul öncesi dönemde eğitim hakkı vurgulanıp, bu alanda karşılaşılan düşük eğitim sonuçları ve eksikliklerin tartışıldığı ve çözüm arandığı görülmektedir. Okul öncesi eğitiminde çocuğun sosyal ilişkiler, erişim, katılım ve işbirliği kilit noktalardır. Bu dönemde elde edilen öğrenme başarısının daha sağlıklı ve başarılı bir gelecek oluşturmasındaki önem ortadadır. Son yıllarda hükümet politikaların bir değişimi vurguladığı görülmektedir. Çocukların, ailelerin ve daha geniş bir bakış açısıyla tüm toplumun maruz bırakıldığı dezavantajlar ancak eğitimle yok edilebilir. Çocukların daha fazla kendi kendini gerçekleştirebilmesine olanak sağlayan bir değişimi de içeren bu politikalar çok önemlidir. Bu çalışmada da vurgulandığı gibi okul öncesi eğitimi çocuklara her türlü dezavantajdan sıyrılarak eşitlik hakkı vermesi ve çocuklara kendilerini gerçekleştirebilme fırsatları sunması bakımından çocuk hakları çerçevesinde de ele alındığında büyük öneme sahiptir.

McKee ve Mason (2015) gerçekleştirdikleri çalışmada okul öncesi dönemde verilecek her türlü istismardan korunma eğitiminin önemi vurgulanmaktadır. Çocukların

en temel haklarından biri olan korunma haklarına dikkat çeken bu çalışmada, okulların en önemli görevlerinden biri olarak çocuklara korunma hakları hakkında bilgilendirme yapması gerekliliği vurgulanmıştır.

Nah ve Lee'nin (2016) gerçekleştirdikleri çalışma bir araştırma projesidir. Güney Kore'de bir okul öncesi kurumunda çocukların da katılımıyla açık hava oyun alanı geliştirilmiştir. Çocuk merkezli bu eğitimde çocukların kendi bakış açılarını yansıtabilmeleri ve öğretmenlerin çocukları dinleyerek, onların görüşlerine saygı duyarak kurdukları iletişim çocuk hakları temelli bir eğitimin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın sonunda öğretmenler çocukların kapasitelerine karşı duymuş oldukları önyargılarını bir yana bırakmıştır. Çocuklar ise daha kendine güvenen bireyler olarak işbirliği ve iletişim becerileri olarak kendilerini geliştirmişlerdir (Nah, Lee, 2016). Çocukların demokratik eğitim sitemlerinde kazandıkları kazanımları hakları çerçevesinde değerlendirebilmemiz açısından önemli bir çalışmadır.

Meehan (2015) gerçekleştirdiği çalışmada hep yetişkinlerin gözünden nelerin önemli olduğunu gördüğümüz ve çocukların bakış açılarını dikkate almadığımız vurgulanmaktadır. Okul öncesi eğitimi alan çocukların çocuk haklarına saygılı görüşme, hikâye anlatma, oyun oynama vb. gibi teknikler kullanılarak duyguları, dünyaları, sağlık, güvenlik, öğrenme ve yetişkinlik gibi kavramlar hakkındaki görüşleri ele alınmış ve incelenmiştir. Örneğin; çocukların yetişkinlik hakkındaki bazı görüşleri şöyle olmuştur: Sıkıcı, Yaşlılık, Özgürlük, Evlenip Çocuk Sahibi Olmak. Bu çalışmada çocukların görüşlerine ve haklarına saygılı bir tutum sergilediği için çocuk hakları çerçevesinde önemli bir yere sahiptir.

Johansson, Emilson, Röthle, Proila, Broström, Einarsdattir (2016) çalışmasında Kuzey Avrupa anaokullarında kaydedilmiş 25 adet video görüntüsünden yola çıkarak cinsiyet rollerini çocuk hakları çerçevesinde ele almıştır. Araştırmanın sonucunda erkek hegemonyasının baskın olduğu vurgulanarak, çocukların cinsiyet eşitliği haklarının altı çizilmiş ve eleştirisel bir şekilde incelenmiştir. Bu çalışmada da görüldüğü gibi cinsiyetçilik okul öncesi eğitim kurumlarında karşılaştığımız hak ihlalleri arasındadır.

Çocuk hakları konusunda yapılan bu çalışmalara genel olarak bakıldığında, çoğunun ilköğretim düzeyinde uygulandığı veya aile ve öğretmen temelli olduğu görülmektedir. Fakat Sarah Te One'nın 2008 yılında New Zealand Anaokulunda üç ve dört yaş çocukların kendi haklarını savunmaları üzerine ve kendi hakları hakkında görüşlerini dile getirmeleri amacıyla yapmış olduğu ve bunu yaparken birçok değişik method kullandığı çalışması gibi çocuk bakış açısı temelli çalışmalar da bulunmaktadır.

Çocuk hakları korunmasından sadece aile, toplum ve devleti sorumlu tutup, kendi haklarının temel koruyucusu olması gereken en sorumlu grup olan çocukları unutuyoruz veya sadece çocukların görüşlerine odaklanıp, çevresel faktörleri ve diğer sorumlu kurumları göz ardı edebiliyoruz. Bu noktada vurgulanması gereken çocuklarımızın tüm faktörleri içerisinde dengeli bir şekilde barındıran, işbirliğine dayalı, çocuk hakları eğitim programını benimseyen okullarda eğitim almalarının önemidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca veri toplama süreci ayrıntılı bir şekilde anlatılmaktadır. Araştırmanın geçerlilik güvenirliliği ilgili bilgi verilmekte ve alınılan etik önlemlerden bahsedilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Bir anaokulunun duygusal, sosyal, düşünsel ve fiziksel haklar bağlamında incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel yöntem seçilerek betimsel bir durum çalışması yapılmıştır. Durum çalışması yöntemi sosyal bilimlerde kullanılan bir araştırma yöntemidir. Durum çalışmalarını, sınırları tam olarak ayrılamayan kendi yaşam çevresi içinde bir olguyu birden fazla veri kaynağı ve kanıt kullanarak ele alan bir araştırma yöntemi olarak tanımlar (Gerring, 2004). Durum çalışmaları büyük ölçüde kişiselleştirilmiş ve özel deneyim yöntemleridir (Stake, 2003). Bu çalışmalar bir örneğin bütüncül bir şekilde tanımlanıp, analiz edilmesine olanak sağlamaktadır (Merriam, 1998). Creswell'e göre araştırmacılar durum çalışmalarını bir yöntemden çok neyin çalışılacağının seçimi olarak görmektedir (Creswell, 2007). Bir çalışmanın daha fazla insancıl veya bazı yönlerden üstün olabilmesi, yöntemden daha çok araştırmacıyla ve onun seçimleriyle alakalı bir durumdur. Bir okul öncesi eğitim kurumundaki fiziksel yapının, sınıf içi uygulamaların, süreçteki yöneticinin, öğretmenlerin, çocukların, rehberlik öğretmeninin, okul hemşiresinin, okul mutfak ve temizlik personellerinin planlamalarını, düşüncelerini ve uygulamalarını çocukların sosyal, duygusal, düşünsel ve fiziksel hakları bağlamında incelemek için gerçekleştirilen bu çalışma bir durum çalışması olarak planlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma Adana ilinde bulunan bir üniversite anaokulunda yapılmıştır. Araştırmacı veri toplama araçlarının çeşitliliği ve yaklaşık bir buçuk ay süren veri toplama sürecini göz önünde bulundurarak, çalışma odağı olarak üniversite anaokulunu belirlemiştir. Üniversite anaokulunun akademik çalışmalara izin vererek, bilime katkı

sağlamayı amaç edinen bir felsefesi olduğu bilinmektedir. Anaokulu 1985 yılında açılmış ve o tarihten beri hizmet vermektedir. 2016 yılında bina değişikliğine giden anaokulu, şu an yeni binasında eğitim vermeye devam etmektedir. Bir üniversite anaokulu olması nedeni ile eğitim kurulunda öğretim üyeleri de bulunmaktadır. Aynı zamanda araştırma ve geliştirme faaliyetlerine katılmaktadır. Anaokulunun benimsemiş olduğu yaklaşımlar ise High Scope, Montessori ve Reggio Emilia yaklaşımları olarak belirtilmektedir.

Araştırmanın çalışma grubu anaokulunun yöneticisini, bu anaokulunda görev alan dokuz okul öncesi öğretmenini, dokuz kız ve dokuz erkek olmak üzere toplamda on sekiz çocuğu, bir rehber öğretmenini, bir okul hemşiresini, iki mutfak personelini ve üç temizlik görevlisini kapsamaktadır. Araştırmacı anaokulunu bütüncül bir şekilde ele almak için, neredeyse tüm personeli çalışma grubu olarak belirlemiştir. Anaokulunda çocuklara en yakın olan ve onlarla en fazla vakit geçiren, daha sorumlu ve yetki sahibi okul öncesi öğretmenleri ile görüşme yapılması nedeni ile yardımcı öğretmenler, sanat öğretmeni, satranç öğretmeni ve stajyer öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmemiştir. Anaokulunda dokuz adet sınıf bulunmaktadır. Bu sınıflardan ikisi 3-4 yaş, dördü 4-5 yaş, üçü 5-6 yaş aralığında oluşturulmuştur. Okuldaki bu yaş ve grup dağılımı ile doğru orantılı olacak şekilde, araştırmaya katılan on sekiz çocuktan dördü 3-4 yaş aralığında, sekizi 4-5 yaşa aralığında ve altısı 5-6 yaş aralığından seçilmiştir. Her sınıftan bir kız ve bir erkek çocuk seçilerek denge sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklar aileleri tarafından izin alındıktan sonra kendisi de gönüllü olan çocuklar arasından rastgele bir şekilde seçilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Nitel çalışmalarda genellikle üç tür veri toplanmaktadır. Bunlardan ilki çevre ile ilgili olup, genellikle psiko-sosyal, kültüreli demografik ve fiziksel özelliklere yöneliktir. İkincisi süreçle ilgili verilerdir. Bunlar ise veri toplama sürecinde neler olduğu ile ilgilidir. Üçüncü olarak algılara ilişkin veriler bulunmaktadır. Bu veriler ise araştırma grubuna dahil olan bireylerin süreç hakkındaki düşüncelerini içerir (Sutton ve Austin, 2015). Bu üç tür veriyi toplamak için en yaygın olarak kullanılan üç tür yöntem gözlem, görüşme ve doküman incelenmesidir. Bu araştırmada da nitel çalışmalarda en sık kullanılan bu veri toplama araçlarından yararlanılmıştır.

3.3.1. Gözlem

Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir veri toplama aracıdır (Pickard, 2012). Gözlemcinin belirli hedefler doğrultusunda her hangi bir kişiye, olaya, nesneye, yere, şarta ve duruma dair bilgi sahibi olmak amacı ile gerçekleştirmiş olduğu bakışları ve dinleyişleri içerir. Gözlem yapanın da bir insan olduğu gerçeği göz önünde bulundurularak, tamamen objektif bir gözlem yapmak mümkün değildir. Araştırmacı anaokulundaki katılımcı olmayan yarı yapılandırılmış gözlemini iki adımda gerçekleştirmiştir.

İlk olarak okulun fiziksel yapısını gözlemleyen araştırmacı, gözlemi yaparken yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanmıştır. Gözlem günleri olarak çocukların geziye gittiği iki günü seçen araştırmacı, okulun çevresindeki alandan başlamak üzere, okulun girişini, okul bahçesini, tuvaletleri, yönetici, sağlık ve rehberlik odalarını, yemekhaneyi, ortak alanı, sanat atölyesini, uyku odasını, çok amaçlı salonu, sınıfları ve koridorları gözlemlemiştir. Araştırmacı gözlem kriterlerini oluştururken 2013 yılında ilk Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan, 2015 yılında ise Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları (2015) Yılı Kılavuzu başlığı ile revize edilen kaynaktan yararlanmıştır. Sınıf ve materyallerin uygunluğu hakkındaki gözlem kriterlerini belirlerken, MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programının belirtmiş olduğu okul öncesi eğitimin ortamı ve öğrenme merkezleri bölümümde ayrıntıları ile açıklanan standartları göz önünde bulundurmuştur. Bu kaynaklara ek olarak, Güleş ve Erişen (2013) tarafından okul öncesi kurumlarında fiziksel çevreye yönelik kalite standartlarını tespit etmek amacı ile konum ve yapı, iç mekan ve materyaller, dış mekan ve materyaller olmak üzere üç boyutta oluşturmuş oldukları toplamda 80 maddeden oluşan uygun standartlardan yararlanmıştır.

Araştırmacı çocukların duygusal hakları bağlamında ayrım gözetmeme alanında okulun fiziksel yapısının özel çocuklara göre ayarlanıp ayarlanmadığı ile ilgili tüm okulda gözlem yapmıştır. Araştırmacının yapmış olduğu gözlemde, çocukların sosyal hakları bağlamında ise oyun hakları alanında uygun oyun alanları, materyaller ve bu materyallerin çeşitlilik ve uygunlukları hakkında çok amaçlı salon, okul bahçesi, sanat atölyesi ve sınıflarda gözlem yapmıştır. Bununla beraber çocukların demokratik ve eşitlikçi bir okul hakları kapsamında okul içerisinde tercih edilen materyal ve kitapların her hangi bir cinsiyetçi, ırkçı veya şiddet içerikli mesaj içermiyor olması ile ilgili genel olarak tüm okulda gözlem yapmıştır. Araştırmacı çocukların düşünsel hakları

bağlamında ise, kaliteli eğitim hakkı alanında keşfetmeye, farklı ilgi alanlarına uygun, alternatif ve pozitif ortam ve alanlara sahih olup olmadığı ile ilgili oyun odaları, okul bahçesi, sanat atölyesi, diğer atölyeler, sınıflar ve ortak alanda gözlem yapmıştır. Çocukların fiziksel hakları bağlamında uygun tuvaletler ve sayıları, okuldaki beslenme alanlarının uygunluğu, okul temizliği, merkezlerin uygunluğu, materyallerin dayanıklılık ve sağlık açısından uygunluğunu gözlemlemiştir. Okul eşyalarının ve tuvaletlerin çocuklara uygun boyutlarda ve güvenlikleri göz önünde bulundurularak seçilmiş olması, uygun bir bahçeye sahip olma, sessiz alanlara sahip olma, geniş bir iç alana sahip olma, uygun bir uyku alanın sahip olma, aktif bir geri dönüşüm sistemine sahip olma gibi ögelerle ilgili tüm okulda gözlemlerine devam etmiştir. Bunlara ek olarak çocukların güvenlik ve korunma hakları ile ilgili olarak okulun girişinin trafik olarak tehlike içermemesi, okulun hastahaneye yakınlığı, acil durumlar için gerekli tıbbi malzemeleri barındırması, tuvaletlerin istismardan korunma eğitimi kapsamında uygun olarak tasarlanıp tasarlanmadığı, okulda fiziksel olarak alınan güvenlik önlemleri ve okulda her türlü kaza ve doğal felakete karşı gerekli önlemlerin alınıp alınmadığı ile ilgili yine tüm okul genelinde gözlem yapmıştır. Anaokulunun fiziksel yapısı ile ilgili genel gözlem kriterlerini içeren tablo Ek 2' de mevcuttur. Araştırmacı gözlem yaparken bu sorulardan yola çıkmaya çalışmış ve bu doğrultuda gözlem yaparak verilerini toplamıştır.

İkinci olarak ise anaokulu sınıf içi gözlemleri yapan araştırmacı kaliteli eğitim programı oluşturma, nitelikli öğretmen hakkı gibi otuz altı maddeyle alakalı, okulda bulunan 9 sınıfta 3 er gün olmak üzere toplamda 27 gün gözlem yapılmıştır. Gözlemlerini her sınıfta 8.30-17.00 saatleri arasında üçer gün boyunca katılımcı olmayan bir şekilde gerçekleştirmiştir. Gözlem süreci boyunca gözlem yaptığı sınıfın günlük akış ve etkinlik planlarına uygun tercih etmiş oldukları alanlara göre gözlem yapmış olduğu ortam ve konumlar değişiklik göstermiştir. Katılımcılar sınıf öğretmeni ve sınıftaki öğrencilerdir. Yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanmıştır. Her hangi bir ses ve video kaydı alınmamıştır. Gözlem günlerinin haftanın ilk ve son çalışma günü olmamasına dikkat edilmiştir. Araştırmacı sınıf içi gözlem kriterlerini oluştururken Kanada Çocuk Bakımı Federasyonu'nun Anaokulu Ortamında Çocuk Hakları (The Child's Rights in a Preschool Setting) başlığında yayınlamış olduğu kaynak sayfasından yararlanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin rolü, okul öncesi programının ilkeleri ve temel özellikleri, planlama, değerlendirme, sınıf ve materyallerin uygunluğu hakkındaki gözlem kriterlerini belirlerken MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı hakkında

yayınlanan kaynaktan yararlanmıştır. Gözlem süresince araştırmacı her sınıf için üç günlük gözlem notları tutarken, gözlemlediği bu günlere ait etkinlik ve aylık planları inceleme fırsatı da bulmuştur. Gözlem süreci boyunca araştırmacı önceden belirlemiş olduğu gözlem kriterlerini göz önünde bulundurarak gözlem notları tutmuştur. Araştırmacı 9 sınıfın gözlem sıralamasını yaş gruplarına göre yapmıştır. 3-4 yaş grubu çocukların bulunduğu 2 sınıftan başlayarak, sonrasında 4-5 yaş grubu çocukların bulunduğu 4 sınıf ve son olarak da 5-6 yaş grubu çocukların bulunduğu 3 sınıfta gözlem yapmıştır. Gözlem sürecinde MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında ayrıntıları ile belirtilmiş olan yaş grubu ve bu grubun gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak gözlem yapmaya özen göstermiştir.

Araştırmacı sınıf içi gözlemlerinde çocukların duygusal hakları bağlamında özgüven geliştirmek için fırsat bulma, uygun ve etkili iletişim becerileri, eğlence, dinlenme ve eğlenme zamanları arasındaki denge, ifade özgürlüğü, duyguların kabul edilmesi, yaratıcılık için destekleyici tutum, yaklaşım ve ortamların sağlanıyor olması, kullanılan disiplin yöntemleri, uygulamalarda gelişimsel özelliklerinin gözetilmesi, kaynaştırma öğrencisi olup olmadığı, eşitlik, farklılıkların gözetilmesi, farklılıklara saygı, farklı dil eğitimleri, farklı dil konuşan çocuklara sunulan fırsatlar ve sınıf içerisinde düzen ve rutin dengesi gibi ögeleri ve gözlem notu tutmuştur. Çocukların sosyal hakları bağlamında sınıf içi gözlemlerinde ise oyun saatleri, arkadaşlık ilişkileri, grup çalışmaları, bu kapsamda yapılan destekleyici çalışmalar, ilgi odaklarına göre grup kurabilme, akran eğitimi, sınıf kuralları, sınıf yönetimi, öz disiplin ve sorumluluk almak, bağımsızlık ve sınırlılık dengesi, problem davranışlar, öğretmenin tutum ve yaklaşımı, programda görüş belirtme, kararlara itiraz edebilme, katılmama, yalnız kalma, materyal kullanımı ve paylaşımı, her türlü cinsiyetçi ve ırkçı söylem ve uygulamadan kaçınılması gibi ögelere dikkat ederek gözlem yapmıştır. Araştırmacı sınıf içi gözlemlerinde çocukların düşünsel hakları bağlamında ise öğretmen yaklaşım ve tutumları, uygun ortam, iletişim dili ve becerileri, problem çözme adımları, öğretmen mesleki yeterlilik, planlama, akış, dengeli ve sarmal bir etkinlik planı, oyun temellilik, çocuk merkezlilik, esneklik, açık hava zamanları gibi ögelere dikkat ederek gözlemlerini yapmıştır. Son olarak da araştırmacı çocukların fiziksel hakları bağlamında sınıf içerisinde çocukların güvenliğinin gözetilip gözetilmediği, her hangi bir istismar ve ihmal durumunun bulunup, bulunmadığı, korunma eğitimi, spor, anaokulundaki geri dönüşüm sistemi, sınıf dışındaki alanların kullanım amaçları ve biçimlerinin uygunluğu gibi ögeler hakkındaki sorulardan yola çıkarak gözlem yapmış ve verilerini toplamıştır.

Toplanmış verilerin biçimi gözlem notları şeklindedir. Anaokulu sınıf içi genel gözlem kriterlerini içeren tablo ise Ek 3' de mevcuttur.

3.3.2. Doküman İnceleme

Doküman incelemesi araştırılan konu hakkında toplanan yazılı ve görsel materyallerin analizinden oluşmaktadır. Tüm çalışmalar için kaçınılmaz bir veri toplama aracı olan dokümanlar büyük önem taşımaktadır. Sonuçta belge yoksa tarih de yoktur (Madge, 1965). Eğitim ile ilgili bir araştırmada her sınıftan alınmış toplamda 45 etkinlik planı, 9 aylık plan, izin belgeleri, okul panoları, gezi tutanakları, yürütülen eğitim programı ile ilgili genel belgeler, fotoğraflar, kitaplar ve yemek listeleri veri kaynağı olarak kullanılmıştır. İncelenen 45 etkinlik planının 27'sinin uygulamaları sınıf içerisinde araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

3.3.3. Görüşme

Görüşme, nitel araştırmalarda araştırmacılar tarafından en çok tercih edilen veri toplama yöntemlerinden biridir. Bireylerin iç dünyalarına girerek, onun gözlerinden bakabilmek ve onun düşüncelerini anlama amacındadır. Araştırmacının görüşme sırasında dikkatli ve özenli olarak, görüşme sürecini iyi yönetebilmesi önemlidir (King,1994). Görüşme sorularının belirlenmesinde araştırmacı kolay anlaşılır ve açık uçlu soruların hazırlanmasına, yönlendirmeden kaçınılmasına ve mantık çerçevesinde soruların düzenlenmesine dikkat etmiştir. Araştırmacı görüşme zamanlarını, görüşme yapacağı kişinin uygun programına göre düzenlediği için, görüşmeler farklı mekânlarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı okul yöneticisi, rehberlik öğretmeni, okul hemşiresi, çocuklar, temizlik ve mutfak personelleri ile birebir yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmeler izin alınarak ses kaydına alınmıştır. Çocuklarla yapılan görüşmeler için ise hem çocuklardan hem ailelerinden izin alınmıştır. Katılımcı izin belgeleri Ek 9'da mevcuttur.

Araştırmacı görüşme formlarındaki soruları belirlerken Kanada Çocuk Bakımı Federasyonu'nun Anaokulu Ortamında Çocuk Hakları (The Child's Rights in a Preschool Setting) başlığında yayınlamış olduğu kaynak sayfasından yararlanmıştır. Soru sayıları ve sosyal, duygusal, düşünsel ve fiziksel haklar kapsamında bu soruların dağılımı anaokulunda görüşme yapılan katılımcının iş tanımına göre değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin çocuklarla en çok vakit geçiren bireyler olarak,

çocukların hem sosyal, hem düşünsel, hem fiziksel, hem de duygusal haklarını gözetmekten sorumlu olmaları nedeni ile araştırmacı öğretmenler ile gerçekleştireceği görüşme formunu hazırlarken bu dört çerçeveyi de kapsayan sorular belirlemeye özen göstermiştir. Okul müdürü ile yapılan görüşme için hazırlanmış olan sorular ise görev tanımının geniş kapsamlı olması nedeni ile sosyal, düşünsel, fiziksel ve duygusal haklara odaklıdır. Araştırmacı rehberlik öğretmeni görüşme formu içerisindeki soruları, rehberlik öğretmeni görev tanımı kapsamında ele alarak, çocukların duygusal, sosyal ve korunma hakları kapsamında hazırlanmıştır. Okul hemşiresi görüşme formundaki sorular oluşturulurken, sağlık hakları kapsamında fiziksel ve duygusal haklara odaklanılmıştır. Okul mutfak personelinin görev tanımı gereği ile öncelikli olarak çocukların sağlıklı beslenme hakları kapsamında sorumlu olmaları nedeni ile araştırmacı oluşturduğu gözlem formunda sağlıklı yaşam ve beslenme kategorilerinde daha çok fiziksel haklara odaklı sorular belirlemiştir. Araştırmacı okul temizlik personellerinin anaokulu içerisindeki görev tanımlarını göz önünde bulundurarak fiziksel haklar kapsamında sorular hazırlamıştır. Araştırmacı çocuklarla yapacağı görüşmelerdeki soruları belirlerken arkadaşlık ilişkileri, duygularının kabul görmesi, oyun hakları ve anaokulunun fiziksel koşulları gibi çoğu alanda bakış açılarının önem taşıması nedeni ile duygusal, sosyal, düşünsel ve fiziksel hakları göz önünde bulundurmuştur. Çocukların dikkat sürelerini göz önünde bulundurarak, soru sayısına ve görüşme süresine özellikle dikkat etmiştir. Görüşme yapmış olduğu farklı yaş gruplarının, farklı gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak soruları sorma biçimini basitleştirmiş ve detaylandırmıştır. Görüşme formları Ek 8'de mevcuttur.

Okul yöneticisiyle okulun vizyonu ve misyonu ve ailelere verdiği seminer ve eğitimler gibi maddeler üzerine on üç açık uçlu sorudan oluşan birebir yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme yaklaşık yarım saat sürmüş ve okul müdürü odasında gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumunda bulunan dokuz sınıfın okul öncesi öğretmenleriyle birebir kaynaştırma eğitimi ve kaliteli bir program oluşturma gibi maddeler için 44 açık uçlu sorudan oluşan, yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Anaokulu içerisinde devam eden eğitim ve öğretim sürecini olumsuz etkilememek adına, görüşmeler genellikle atölye saatlerinde ve çıkışlarda gerçekleştirilmiş olup, her biri yaklaşık bir saat sürmüştür. Mekan olarak ise, çocukların sınıf dışında olduğu zamanlar için sınıflar ve çok amaçlı salon tercih edilmiştir. Okul öncesi kurumunda bulunan dokuz sınıfın her birinden tesadüfen seçilen bir kız ve bir erkek olmak üzere ikişer çocukla oyun oynama, kurallar ve itiraz hakkı

gibi maddeler hakkında on dört açık uçlu sorudan oluşan birebir yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler uygun olan sınıflarda ve çok amaçlı salonda gerçekleştirilmiş olup, her biri yaklaşık olarak on beş dakika sürmüştür. Rehber Öğretmeni ile kaynaştırma eğitimi ve her türlü istismardan korunma hakları gibi maddeler üzerine on bir açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme yaklaşık yarım saat sürmüş olup, rehberlik odasında gerçekleştirilmiştir. Okulda görev alan hemşire ile çocukların sağlıklı yaşam hakları üzerine beş açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme anaokulu revirinde gerçekleşmiş olup, yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür. Okul öncesi kurumunda temizlik görevlisi olarak çalışan üç personelle yine çocukların sağlığa uygun ortamda eğitim alma hakları üzerine beş açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler çok amaçlı salonda, her biri yaklaşık 15 dakika sürecek şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu okul öncesi kurumunda mutfak görevlisi olarak çalışan iki personelle çocukların sağlıklı beslenme hakkıyla alakalı beş açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşmeler yemekhane kısmında, her biri yaklaşık 15 dakika olacak şekilde gerçekleşmiştir. Tüm görüşmeler katılımcıların bilgileri dahilinde ses kaydına alınarak, sonrasında araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Veri toplama süreci yaklaşık olarak bir buçuk ay sürmüştür. Veri toplama süreci 2017 yılı gerekli izinlerin alınması ile Mart ayında başlamış ve Nisan ayı sonlarına doğru sona ermiştir. Araştırmacı bu zaman diliminde gözlem sürecinde tam zamanlı, sonrasında doküman görüşmeleri için ise yarım gün anaokulunda bulunmuştur.

Araştırmacı anaokulundan yapacağı çalışma ile ilgili okulun eğitim koordinatörlerinden ve müdüründen gerekli izinler alınmış ve gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Sonrasında ise araştırmacı, anaokulunun gerçekleştireceği gezi tarihlerini öğrenmiş ve iki gün içerisinde anaokulunun fiziksel yapısını gözlemlemiştir. Bu süreç içerisinde doküman toplama süreci başlamıştır. Araştırmacı dokuz öğretmeninden belirlenen gözlem tarihlerinin içinde bulunan haftanın etkinlik planları ile aylık planlarını istemiştir. Bunlara ek olarak veri toplama süreci sona erene kadar okul panoları, gezi tutanakları, yürütülen eğitim programı ile ilgili genel belgeler, fotoğraflar, kitaplar ve yemek listeleri gibi dokümanları toplamaya devam etmiştir. Araştırmacı 3-4

yaş grubundan başlayarak, 4-5 ve son olarak 5-6 yaş aralığındaki sınıflarda sırası ile üçer gün olmak üzere katılımcı olmayan gözlemci olarak bulunmuştur. Her yeni sınıfta gözleme başlamadan önce, çocuklara kendini tanıttıktan sonra, üç gün sınıflarında olacağı konusunda bilgilendirme yapmıştır. Yapılan bu bilgilendirme ve sınıf içerisinde, katılımcı bir şekilde olmasa dahi, bulunulan süre, çocukların araştırmacıyı benimsemesine ve yanında rahat hissetmelerine neden olmuştur. Bu ise çocuklarla yapılan görüşmeler sırasında, araştırmacı için süreci kolaylaştıran önemli bir detay olmuştur. Yapılan sınıf içi gözlemler toplamda 27 gün sürmüştür. Sınıf içi gözlemlerin sona ermesinin ardından, araştırmacı görüşmeler öncesinde ses kayıtları ve çocuklarla yapacağı görüşmeler için aile izinlerini hazırlamıştır. Belgeler halinde hazırlanan izinleri görüşme yapmayı planladığı okul personellerine vermiş ve tüm velilere öğretmenler aracılığı ile göndermiştir. Bu izinlerle araştırma süreci hakkında genel bilgi vermiş ve gerçekleştirilen ses kayıtlarının üçüncü şahıslarla ve hiçbir platformda paylaşılamayacağına teminat vermiştir. Velilerin yarısından fazlası izin kâğıtlarına her hangi bir yanıt vermemiş ve belgeleri geri göndermemiştir. Katılımına onay verilmeyen ve izin belgeleri araştırmacıya ulaşmayan çocuklar görüşmeye alınmamıştır. Aileleri tarafından görüşme yapılması ve ses kaydının alınmasını onaylanan çocuklar arasından her sınıftan bir kız ve bir erkek çocuk rastgele bir şekilde seçilmiştir. Araştırmacı her çocuğa görüşmeye almadan önce, katılıp katılmamak istediğini sormuştur. Gönüllülük göstermeyen çocuklar da, katılımcı olarak alınmamıştır. Gerekli tüm izinlerin alınmasının ardından, araştırmacı sırası ile okul müdürü, okul öncesi öğretmenleri, rehberlik öğretmeni, okul hemşiresi, temizlik personelleri, mutfak personelleri ve 18 çocuk ile birebir yarı yapılandırılmış görüşmelerini gerçekleştirmiştir. Görüşmeler Nisan ayında, yaklaşık iki buçuk hafta devam etmiştir. 21 Nisan 2017 tarihinde veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

3.5. Veri Analizi

Veri toplama sonucu elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilecektir. Bu analiz yaklaşımı, elde edilen verilerin araştırmanın başında yola çıkılan araştırma sorularının belirlemiş olduğu temalar kapsamında düzenlenmesine ve boyutlar halinde sunulmasına olanak sağlamaktadır (Berg, 2004). Betimsel analiz yöntemi için daha önceden veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında değerlendirilip, sunulacağı belirlenir. Daha önce oluşturulan çerçevelere

göre araştırmacı elde edilen veriler okumuş ve düzenlemiştir. Düzenlediği verileri tanımlamış ve gerekli yerlerde alıntılar ile desteklemiştir. Son olarak da tanımladığı bulguları açıklamış ve ilişkilendirmiştir. Bu kapsamda araştırmacının ilerlediği analiz aşamaları şu şekildedir; Çerçeve oluşturma, tematik çerçevelere göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması.

Bu araştırmada veriler 20 sayfalık okulun fiziksel şartları ile ilgili gözlem notu, 130 sayfa sınıf içi gözlem notu, 125 sayfa etkinlik planı, 27 sayfa aylık plan, bir aylık yemek listesi ve okul fotoğraflarından oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından yazıya dökülen görüşmeler sonucunda 106 sayfalık bir görüşme notu oluşmuştur. Araştırmacı tüm verileri inceleyerek, verilerin hangi çocuk hakları ile ilgili olduğunu tespit etmiştir. Sonrasında ise çocuğun sosyal, duygusal, fiziksel ve düşünsel hakları bağlamında birbirleri ile ilgili verileri bir araya toplayıp, önceden belirlemiş olduğu kategorilerle eşleştirerek, araştırma sorularına cevap aramaya çalışmıştır. Belirli kategoriler altında toplanan ilişkili veriler, ihlal içerikli veriler ve hakların gözetildiği veriler şeklinde ayrılarak düzenlenmiştir. Belirli kategoriler altında toplanmış bu veriler araştırmacı tarafından tekrarlanarak taranmış ve defalarca tekrardan düzenlenerek son halini almıştır. Araştırmacının yapmış olduğu taramalarda verilerin farklı boyutlar çevresinde toplandığını fark etmiştir. Bunlar kategoriden, kategoriye değişkenlik göstererek yaş, rehberlik, söylem, uygulama olarak belirlenmiş ve veriler bu boyutlar kapsamında açıklanıp yorumlanmıştır.

Bu çalışma çocuk haklarını dört ana bağlamda ele almaktadır. Bunlar duygusal haklar, sosyal haklar, düşünsel haklar ve fiziksel haklardır. Bu formun taslağının oluşturulmasında Kanada Çocuk Bakımı Federasyonu'nun Anaokulu Ortamında Çocuk Hakları (The Child's Rights in a Preschool Setting) başlığında yayınlamış olduğu kaynak sayfasından yararlanılmıştır (Berger, 1979). Birden fazla yöntemle elde edilen veriler, araştırmacıya tartışabileceği farklı boyutlar sunmuştur.

Duygusal Haklar hakkında çocukların kendini gerçekleştirme hakları ve ayrım gözetilmeme hakları kategorileri belirlenmiştir. Çocukların kendini gerçekleştirme hakları kapsamında alt kategoriler özgüvenlerinin desteklenmesi, eğlence, dinlenme ve kültürel etkinlikler için zamana sahip olma hakkı, çocuğun duygularının kabul görebilmesi, yaratıcılığını geliştirmesi için özgürlük tanınması, düzen, rutin ve spontanlık dengesinin saptanması ve gerçekçi beklentiler ve pozitif rehberlik alabilme hakları olmak üzere 6 madde olarak belirlenmiştir. Çocukların duygusal hakları bağlamında ayrım gözetmeme alanında kaynaştırma eğitimi, farklılıklara saygı ve farklı

diller alt kategorileri ele alınmıştır. Bu kapsamda elde edilen verilerin toplanma teknikleri, verilerin toplandığı katılımcılar ve toplanan verilerin biçimi her madde için farklılık göstermekte olup, araştırmacı tarafından Ek 4'de belirtilmektedir.

Sosyal Haklar kapsamında çocukların oyun hakları, çocukların arkadaşlarıyla barış içerisinde toplanabilme ve topluluk oluşturabilme hakları, ifade ve katılım özgürlüğü hakkı ve sosyal yaşama eksiksiz katılabilme hakları olarak 4 madde halinde bu çalışmada ele alınmıştır. Anaokulunda çocukların oyun hakları incelenmiştir. İkinci olarak ise arkadaşları ile barış içerisinde toplanabilme ve bir topluluk kurabilme hakları bağlamında çocukların arkadaşlarıyla yetişkin müdahalesi ile koordine olabilme hakları, yine onlara bu anlamda sağlanacak destekleyici bir çevre ve grup kurabilme hakları olarak ele alınmaktadır. İfade ve katılım özgürlüğü hakları çocukların kararlara istedikleri noktalarda itiraz edebilme hakları, oluşturulan programda kendi görüşlerini belirtebilme hakları ve istediklerinde yalnızlığı seçebilme hakları olmak üzere üç alt kategoride ele alınmıştır. Son olarak ise çocukların sosyal yaşama eksiksiz katılma hakları; demokratik ortam, problemlerini kendileri çözebilmelerine dayalı fırsat bulabilme, sorumluluk alabilme, öz disiplin gerçekleştirebilme ve kurallar kapsamında sınırlandırma ve tutarlılık olmak üzere 5 alanda ele alınmıştır. Bu kapsamda elde edilen verilerin toplanma teknikleri, verilerin toplandığı katılımcılar ve toplanan verilerin biçimi her madde için farklılık göstermekte olup, araştırmacı tarafından Ek 5'de belirtilmektedir.

Düşünsel Haklar kapsamında araştırma kaliteli eğitim hakkı, kaliteli bir öğretim süreci hakkı ve nitelikli bir öğretmene sahip olabilme hakkı olmak üzere üç alanda incelenmiştir. Çocukların kaliteli bir eğitime sahip olma hakları; oyun temelli bir program ve pozitif, tüm potansiyellerini ortaya çıkarabilecekleri eğitim ortamı hakları olmak üzere iki alanda incelenmiştir. Çocukların kaliteli öğretim süreci hakları ise alan çeşitliliği, çocukların ilgi alanlarına saygı duyulması, küçük grup, büyük grup ve aktif-pasif etkinliklerinin dengeli bir şekilde planlanmış olması, serbest ve planlı zaman oranlarının yine dengeli bir şekilde ayarlanmış olması ve çocukların açık hava zamanı hakları olmak üzere 5 alanda ele alınmıştır. Son olarak ise her çocuk nitelikli bir öğretmene ihtiyaç duyar ve bu onların haklarıdır. Bu kapsamda öğretmenler rol model olabilmeleri, etkili iletişim kurabilmeleri, mesleki bilgi ve yeterliliğe sahip olmaları ve tutum ve yaklaşımları bakımından 4 alanda incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen verilerin toplanma teknikleri, verilerin toplandığı katılımcılar ve toplanan verilerin

biçimi her madde için farklılık göstermekte olup, araştırmacı tarafından ayrıntılı olarak Ek 6'da belirtilmektedir.

Fiziksel Haklar bağlamında anaokulu çocukların korunma hakları, sağlıklı yaşam hakları ve fiziksel olarak uygun bir okul standardına erişim hakları incelenmiştir. Korunma hakları güvenlikleri ve istismardan korunma olmak üzere iki alanda ele alınmıştır. Sağlıklı yaşama hakları geri dönüşüm, beslenme, temizlik ve spor olmak üzere dört alanda incelenmiştir. Son olarak her çocuğun fiziksel olarak uygun bir okul standardına erişim hakları olduğu; yeterli ve uygun tuvaletler, aktif ve sakin oyunlar için uygun alanlara sahip olabilme, kaliteli materyaller ve çeşitlilikleri ve uygun uyku odaları olmak üzere 4 alanda ele alınmıştır. Bu kapsamda elde edilen verilerin toplanma teknikleri, verilerin toplandığı katılımcılar ve toplanan verilerin biçimi her madde için farklılık göstermekte olup, araştırmacı tarafından ayrıntıları ile Ek7'de açıklanmaktadır.

3.6. Araştırmadaki Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmaların geçerliliği ve güvenirliliği birçok araştırmacı tarafından tartışılmış, günümüzde de tartışılmaya devam ediliyordur. Bu kapsamda yapılan araştırma kapsamında elde edilen verilerin bütüncül bir şekilde bazı ek yöntemler kullanılarak teyit edilmesi araştırmanın geçerliliğini arttıracaktır. Nitel araştırma geçerlik ölçütleri Whittemore vd. tarafından birincil olarak inandırıcılık, otantiklik, eleştirellik ve iç bütünlük olarak, ikincil olarak açıklık, canlılık, yaratıcılık, detaycılık, uyumluluk ve duyarlılık olarak listelenmiştir (2001; akt Yaşar, 2018). Araştırmacı geçerliliği sağlamak için bu çalışma sürecinde en doğru yöntemi seçip, yeterli düzeyde veriyi toplamaya çalışmış, katılımcıların görüşleri ile kendi görüşlerini birbirine karıştıramaya özen göstermiş, deliller ile bulgularını desteklemiş, açık bir şekilde sonuçlarını sunmayı hedeflemiştir. Belirlenen kategorilerin önemli özelliklerini ön plana çıkarmaya özen göstermiş, verilerin organizasyonunda ve sunumunda yaratıcı olmaya çalışmıştır. Araştırmada sorularının bütüncül bir şekilde cevaplanmasına özen göstermiş, her aşamanın birbiri ile uyum içinde olmasına dikkat etmiş, etik çerçeveden ayrılamamaya özen göstermiştir. Araştırmacı hak ihlallerinin artmış olduğu bu günlerde, çocuk hakları gibi önemli bir konuyu ele alarak, topluma katkı sağlamayı amaçlamıştır. Çünkü Erickson' un da savunduğu üzere, önemsiz bir konuyu ele alan bir çalışma niteliksizdir (Moss vd., 2009; akt Yaşar, 2018).

Toplanan verilerin geçerlik ve güvenirliğini arttırmak üzere alınması gereken birinci önlem olarak araştırmacı veri toplama sürecini, özellikle gözlem sürecini uzatmıştır. İkinci önlem olarak verilerin toplanmasında tek bir yöntemden ziyade birden fazla yöntem seçmesidir. Böylece farklı yöntemlerle toplanan bu veriler birbirlerini destekleyici ve teyit edici şekilde sunulabilecektir. Bu veri çeşitlemesi yöntemi olarak adlandırılmaktadır. Araştırmacı bu çalışmada gözlem, doküman incelemesi, görüşme, aile katılım anketi gibi farklı yöntemlerle veri toplayarak geçerlilik ve güvenirliliği sağlamayı hedeflemiştir. Ayrıca araştırmacı veri toplama yöntemleri, veri toplama süreci, çalışma grubu, veri analizi gibi başlıkları tüm detayları ile açıklayarak araştırmadaki inandırıcılığı arttırmayı hedeflemiştir. Araştırmacı anaokulunu çocukların hakları bağlamında çocuk, öğretmen, aile, yönetici, personel gibi farklı pozisyondaki insanların bakış açılarından ele almış ve bütüncül bir şekilde incelemiştir.

Nitel çalışmalarda en deneyimli araştırmacılar için dahi öznel deneyimden kaçmak zor olabilmektedir (Myers, 2000; akt Yaşar, 2006). Ancak araştırmacı, tüm bunları yaparken olabildiğince kendi değer ve inançlarını çalışmaya yansıtmamaya dikkat ederek, veri toplama sürecinde katılımcılar ile mesafesini korumaya çalışarak öznelliği sağlamaya çalışmıştır. Son olarak araştırmacı elde ettiği verileri teyit etmesinde ona yardımcı olabilecek uzman görüşünü alarak araştırmanın geçerliliğini arttırmayı hedeflemiştir.

3.7. Araştırmacının Rolü

Nitel çalışmalarda araştırmacı bizzat araştırma alanına giden, katılımcılarla doğrudan temas kuran, gerçekleşen her olayı yaşayan kişidir. Araştırmacı bu çalışmada kendi ön yargılarını ve varsayımlarını olabildiğince uzak tutmak ve öznelliği kontrol atında tutabilmek adına katılımcı olmayan bir rol oynamayı tercih etmiştir. Sınıf içi gözlemlerinde etkinliklere katılamamıştır. Bu süreçte bilim insanının hiçbir sınırlamayı kabul etmeksizin aklının potansiyelini en uç noktaya kadar kullanma hakları vardır. Tüm araştırmacılar için anlamlı ve bir standart gösteren bir araştırma yöntemi olamaz ve birçok bilim insanı bilmeyeni keşfetmek için farklı ve denenmiş yöntemler kullanmışlardır (Dalton, 1967). Bu nedenle araştırmacı çalışması süresince bir standart yakalamak ve bu standarda uygun bir çalışma yapma kaygısı gütmemiş ve keşfetme isteğini hep içinde tutmuştur.

3.8. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Araştırmacı öncelikli olarak okul ile iletişime geçmiş, araştırması hakkında genel bilgilendirme yapmış ve gerekli izinleri hem okul koordinatörü hem müdür yardımcısından almıştır. Araştırmaya katılan her katılımcının gönüllükleri esastır. Bu kapsamda tüm katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılarak, izinleri alınmıştır. Görüşme yatığımız katılımcılar, görüşme öncesinde ses kayıtlarının alınacağı konusunda bilgilendirilmiş ve bu kapsamda onay imzaları alınmıştır. Çocuk hakları ile ilgili bu araştırmada, belki de en hassas yaklaşılan katılımcılar çocuklar olmuştur. Anne ve babalarının süreç hakkında bilgilendirilmesi, ses kaydı alınacağı konusunda açıklama yapılması ve izinlerinin alınmasından sonra, çocuklara da aynı açıklamalar yaşlarına uygun biçimde açıklanmış ve izinleri alınmıştır. Gizliliğe saygı duymak önemli etik önlemlerden biridir (Yaşar, 2006). Bu kapsamda her katılımcıya ses kayıtlarının, görüşme sırasında verdikleri bilgilerin ve gözlem sırasında tutulan gözlem notlarının açık bir şekilde danışmanım dışında paylaşılmayacağının bilgisi verilmiş ve araştırmacı tarafından gizlilikleri korunmuştur.

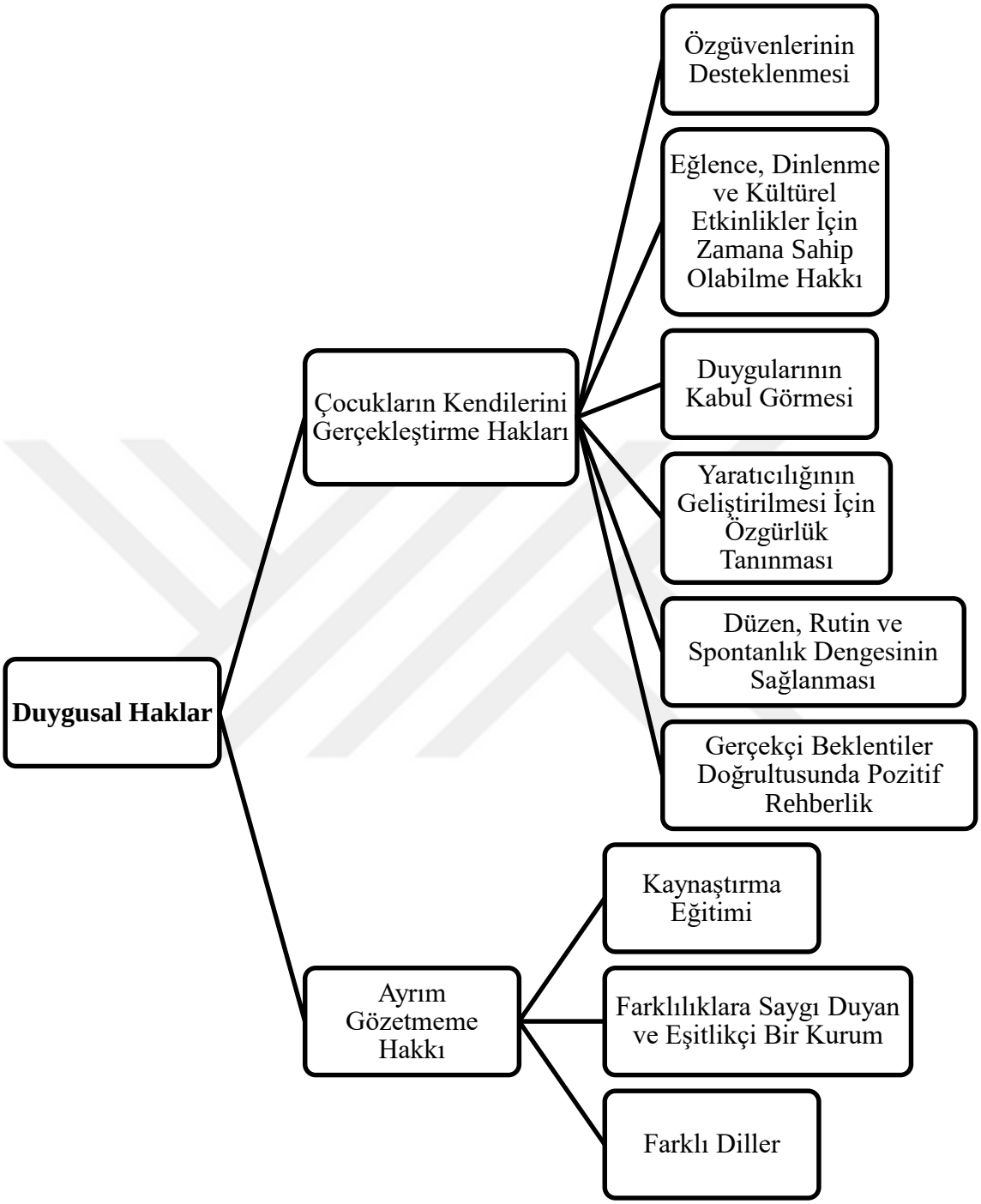
BÖLÜM IV

BULGULAR

Analiz edilen veriler sonucunda, anaokulu çocukların duygusal, sosyal, düşünsel ve fiziksel hakları bağlamında değerlendirilmektedir. Anaokulu çocukların duygusal hakları bağlamında incelendiğinde, göz ardı edilen haklara rastlandığı görülmektedir. Aynı eğitim kurumunun çocukların sosyal hakları bağlamında incelenmesi sonucunda, yine gözden kaçırılan noktalar olduğu görülmektedir. Anaokulunu düşünsel ve entelektüel haklar bağlamında değerlendirdiğimizde ise okulun yeterlilik gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Son olarak fiziksel haklar bağlamında incelenen anaokulunun, çocukların haklarını gözettiği görülmektedir. Genel olarak değerlendirdiğimizde ise; bu eğitim kurumunda çocukların fiziksel ve düşünsel haklarının ön planda gözetildiği, sosyal ve duygusal haklarının ise daha geri planda tutulduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

4.1. Duygusal Haklar

Anaokulu duygusal haklar bağlamında incelendiğinde, çocukların kendini gerçekleştirme hakları ve ayrım gözetilmeme hakları alanlarında sonuçlara ulaşılmaktadır. Bu kapsamda kendilerini gerçekleştirme ve ayrım gözetmeme haklarının çoğunlukla söylem boyutunda gözetildiği görülmektedir. Uygulama boyutunda ise hak ihlallerine rastlanılmaktadır.



Şekil 1. Duygusal Haklar

4.1.1. Çocukların Kendilerini Gerçekleştirme Hakları

Çocukların duygusal hakları bağlamında, anaokulu ilk olarak çocukların kendini gerçekleştirme hakları alanında incelendiğinde, hakların çoğunlukla gözetilmediği sonucuna ulaşılmaktadır. Bir çocuğun kendini tam olarak gerçekleştirebilmesi için, okul içerisinde özgüveninin desteklenmesi alanında rehberlik ve uygulama boyutlarında eksikliklerin gözlemlendiği, sadece akademik olarak değil aynı zamanda eğlence, dinlenme ve kültürel etkinlere de zaman ayırabilmesi alanındaki hakların ise planlama ve uygulamalarda göz ardı edildiği görülmektedir. Çocuğun duygularının tam olarak kabul gördüğünü hissedebilmesi haklarının yine uygulama ve rehberlik boyutlarında ihlal edildiği, yaratıcı yönünü besleyebilmesi için gerekli olan özgürlüğün ona sağlanmış olabilme haklarının ise çoğunlukta uygulama boyutunda geri planda tutulduğu görülmektedir. Düzen, rutin ve spontanlık dengesinin iyi yönetilebildiği bir ortama ve programa sahip olabilmesi hakkında uygulamalarda hak ihlalleri mevcuttur. İhtiyaç duyduğu anda gerçekçi beklentiler doğrultusunda pozitif bir rehberlik hizmetinden yararlanabiliyor olabilme hakkı alanında da uygulama ve rehberlik boyutlarında eksikliklere rastlanıldığı görülmektedir.

4.1.1.1. Özgüvenlerinin Desteklenmesi

Bir anaokulunda çocukların özgüvenlerini destekleyici bir ortamda eğitim almaları onların en önemli haklarından biridir. Çocukların duygusal hakları bağlamında kendilerini gerçekleştirebilme hakları alanında özgüvenlerinin desteklenmesi söylem, uygulama ve rehberlik boyutlarında ele alındığında, anaokulunun bir standart gösteremediği ve bu hakkı göz ardı ettiği sonucuna ulaşılmaktadır. Anaokulunda söylem boyutunda gözetilen bu hakkın, rehberlik boyutunda eksiklikler içerdiği ve uygulama boyutunda yetersiz kaldığı görülmektedir. Çocukların özgüvenlerinin olumlu olarak desteklenebilme haklarının söylem boyutunda incelenmesi amacı ile araştırmacının bu konuda dokuz öğretmenle ile yapılmış olunan görüşme sonrasında elde edilen veriler incelenmiştir. Tüm öğretmenler çocukların bu haklarını gözettiklerini belirtmişlerdir. Dokuz öğretmenden üç tanesi aşağıdaki örnekte de görüldüğü gibi çocukların özgüvenlerini desteklemek için görev ve sorumluluk vermenin önemini vurgulamaktadır.

Ö7: *"Daha çok görevlendirme yapıyorum. Atıyorum mesela sınıfta başka bir sınıfa kağıt falan göndererek yapıyorum ama hepsine değil. Genellikle bu konuda biraz*

daha geride olan içe kapanık ve kendini tam olarak ifade edemeyen çocuklara yapıyorum."

İki öğretmen sözel pekiştireç kullanımının önemini ve yaşına uygun beklentiler içerisinde olmanın öneminin altını çizmiştir.

Ö6: *"Şimdi etkinlik sürecinde mesela onlara geri dönütler veriyorum işte çok güzel yaptın bunu başarabildin gibisinden şeyler söylüyorum. Ben yapamam diyor mesela bazıları. Bir kere beraber yapalım mı bir denemek ister misin diyerek önce onu etkinliğe çekmeye çalışıyorum. Bir kere yaptığında ben yaptım başardım diyor. Olumlu dönütler vererek daha da yükselmesini sağlıyorum."*

İki öğretmen ise etkinlik planlamalarını çocukların özgüvenlerini arttırmaya yönelik etkinliklerle desteklediklerini belirterek, dil gelişimi ve problem çözebilme becerilerini desteklemenin özgüven üzerindeki etkilerini vurgulamıştır.

Ö1:*" Öncelikle her gün bir kitap okuma projesi yaparak onların dil gelişimini arttırmaya çalıştık ve daha çok kelimeler kullanarak daha çok onlara soru sorarak, daha çok onların vereceği cevaplar üzerinde ilerledik. Kendilerini daha iyi ifade etmeleri için bir ay geçti geçmedi kendi tanıtım sunumlarını yapmalarını istedim. Hani böylece hem kendini belli bir grup önünde ifade etmeyi hem de cümlelerini tam olarak kurup kendini tanıtabilmeyi amaçlayarak…"*

Bir öğretmen ise çocukları aktif dinlemenin ve dinlendiklerini onlara hissettirmenin özgüven için öneminden bahsetmiştir.

Ö8*: "Her söylediklerini dinliyorum ve dinlerken gerçekten kendilerini dinlediğimi hissettiriyorum işte. Onlara doğru eğilerek ve her söylediklerinin benim için önemli olduğunu vurgulayarak işte. Mimiklerimle olur konuşma tarzımla belli ediyorum. Bu onların öz güvenlerinin artmasını sağlıyor."*

Bir öğretmen ise sınıf içi kuralları ve uygulanacak etkinlikler hakkında çocukların fikirlerinin de alınmasının özgüvenleri için önemini vurgulamıştır.

Ö5: *"Yani özgüvenlerini geliştirmek için alınan kararlarda sınıf içerisindeki kurallarla başlayarak etkinlikler ve diğer yapılması gereken program akışında çocuklardan da fikir alıyorum. Hani onlardan yola çıkarak zaten program akışını belirliyoruz dediğim gibi. O da onların özgüvenlerini zaten geliştiriyor.*

Çocukların özgüvenlerinin desteklenmesi hakları rehberlik boyunda ele alındığında ise sadece problem yaşayan çocuklara ve bu problemlerin çözümlerine odaklanıldığı görülmektedir. Çocukların özgüvenlerini desteklemek ve özgüven problemi yaşayan çocuklara gerekli desteği verebilmek açısından okulun bir rehberlik

öğretmeni de bulunmaktadır. Araştırmacı yapmış olduğu görüşme sonrasında, özgüven problemi yaşayan çocuklara yönelik sınıf içi gözlemler ve birebir görüşmeler sonrasında problemin tespit edildiği bilgisine ulaşmıştır. Problemin çözüm aşamasında ise çocuk, öğretmen ve aile ile işbirliği içerisinde çalışıldığı vurgulanmıştır. Bu konudaki paylaşımları aşağıdaki şekildedir.

R.Ö.: *"Çocukların özgüvenini geliştirmek amaçlı birebir görüşmeler yapabiliyoruz. Biraz daha net bir şekilde problemin kaynağı açığa çıkabiliyor. Aslında daha ziyade ilk etapta bir sınıf yani bir grup ortamında çocuğu gözlemlemek öğretmeninden bilgi almak aynı şekilde veliden bilgi almak yoluyla çocuk hakkında doğru bilgilendirilmek çok önemli. Daha sonrasında bu alınan bilgiye göre bir problem olup olmadığı tespit edilmesi ve buna yönelik çalışmalar yapılması gerekiyor. Özgüvenle ilgili olabiliyor. Farklı konularda olabiliyor. Bu noktada saptanıldığı durumunda tekrar çocuk ile yapılan görüşmeler, öğretmen ile ilgili yapılan görüşmeler ve veli ile yapılan görüşmelerle çocuğun bu konudaki eğer bir problem varsa desteklenmesi sağlanıyor."*

Araştırmacının sınıf içi ve okul genelinde yapmış olduğu gözlemler sırasında, okul rehberlik öğretmeninin okulda bulunduğu haftanın üç günü içerisinde öğretmen görüşmesi yapmış olduğu ve sınıf içinde gözlem yaptığı anlar gözlemlenmiştir.

Çocukların özgüvenlerinin desteklenmesi haklarına uygulama boyutunda bakıldığında; araştırmacının sınıflar içerisinde yapmış olduğu gözlemlerin notlarına bakılmıştır. Çocukların özgüvenlerinin desteklendiği olaylara rastlanılmıştır:

23 Mart 2017 Tarihi Araştırmacı Gözlem Notları: *" Etkinlik sonunda öğretmen teşekkür etti ve çocuklara "Aferin" dedi. "Birkaçınız hala yapamıyor ama çoğunuz gayet iyi. C. daha çok dinleyerek yapıyoruz tamam mı?" Tekrar ettiler ve sonunda herkes kendini alkışladı."*

3 Nisan 2017 Tarihi Araştırmacı Gözlem Notları:

" M.: Öğretmenim bardağı çıkaramıyorum.

Ö.: Yapabilirsin M. İki elini kullan."

M.: Aaaa başardım."

Çocukların özgüvenlerini olumsuz yönde destekleyecek olaylar da gözlemlendiği görülmektedir. Araştırmacı gözlem notlarındaki olaylardan yola çıkarak, öğretmenlerin söylem boyutunda gözettiklerini belirttikleri bu hakkın, çoğunlukla uygulamaya dökülemediği ve yanlış uygulamalar yapıldığı gözlemlenmiştir. Çocukların dinlenmediği, fikirlerinin ve davranışlarının topluluk içinde aşağılandığı veya yıldız

çizme gibi kalıcı olmayacak pekiştirme yöntemleri kullandıkları görülmektedir. Araştırmacı gözlem notlarından örnekler aşağıdaki şekildedir.

15 Mart 2017 Tarihi Araştırmacı Gözlem Notları : *"Öğretmen her çocuğa nasıl seçelim diye sordu. Bir çocuk önce kızlar sonra erkekler çıksın dedi. Bir çocuk "Ben bir gün dinozora gitmiştim" dedi. Öğretmen "Bu bir fikir değil ki" dedi. Diğer bir çocuğun fikriymiş gibi yaparak öğretmen "Aa evet bakın arkadaşınız kutudan isim çekelim diyor. Evet, bunu yapabiliriz. Alkışlayalım arkadaşımızı."*

16 Mart 2017 Tarihi Araştırmacı Gözlem Notları: *"Güne başlama için öğretmen çocukları halıya oturmaları için davet etti ve oturanlara teşekkür etti. Bir çocuk arkadaşlarının yanına gitmedi ve halıya oturmadı. Bunun üzerine öğretmen " Bir arkadaşınız beni duymuyor galiba. Kulakları duymuyor. Ailesine söyleyeyim de doktora götürsün." dedi. "Duyuyorum" diye cevap verdi çocuk. Arkadaşlarının yanına gitti ve oturdu. Beraberce günaydın şarkısını söylediler."*

24 Mart 2017 Tarihi Araştırmacı Gözlem Notları: *"Çocuk benim sözüm bitmedi daha diye tepki gösterdi. "Senin sözün bitmez ki M." şeklinde cevap verdi öğretmen."*

7 Nisan 2017 Tarihi Araştırmacı Gözlem Notları: *"Öğretmen kuralları hatırlayanlara veya sorusuna cevap veren çocuklara "Aferin" diyerek ellerine yıldız çiziyordu."*

4.1.1.2. Eğlence, Dinlenme ve Kültürel Etkinlikler İçin Zamana Sahip Olabilme Hakkı

Duygusal haklar bağlamında çocuğun kendini gerçekleştirebilme hakları kapsamında ele alınan bir diğer alan ise çocukların eğlence, dinlenme ve kültürel etkinlikler için zamana sahip olma haklarıdır. 3-6 yaş arasındaki bir çocuğun sadece akademik becerilerinin beslenmesi dışında eğlence, dinlenme ve kültürel etkinlikler için zaman ve fırsat tanınması onların en önemli haklarından bir diğeridir. Anaokulunun çocukların bu hakların gözetilmeleri söylem, uygulama ve planlama boyutlarında ele alınmış ve okulun bu konuda bir standart gösteremediği ve hak ihlallerine rastlanıldığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Çocukların eğlence, dinlenme ve kültürel etkinlikler için zamana sahip olma hakları söylem boyutunda incelendiğinde; tüm öğretmenlerin bu hakkı gözettiklerini belirttikleri görülmektedir. Araştırmacının görüşme yapmış olduğu Dokuz öğretmenden üç öğretmen programlarında yer alan serbest oyun ve gezi zamanları ile çocuklara bu

fırsatı sağladıklarını belirtmişlerdir.

Ö1: *"En çok sevdikleri şeyleri de gün içerisinde yaymaya çalışıyoruz. Bahçeye çıkmayı çok seviyorlar. Günde en az bir kere çıkmaya çalışıyoruz. İşte kendilerince vakit geçirmek istedikleri zamanlar kesinlikle oluyor. O zaman limitini gün içerisinde illa ki biz onlara zaman ayırmaya çalışıyoruz. Gezilerimiz ve sanatsal etkinliklerimiz oluyor."*

Bir öğretmenin kuralların önemliliği ve gerekliliği üzerine fikir paylaşmayı tercih ettiği görülmektedir.

Ö.7: *"Aslında bağımsızlıklarını oyunda daha çok fark ettiriyorum. Ama tamamen bağımsız diyemem. Eğlenceli olması gerekiyor ama bir kurala da adapte olmaları da gerekiyor. O yüzden de hem oyun oynamada hem etkinlik yapmada da istediğinizi yapabilirsiniz evet fakat kuralları unutmadan."*

2 öğretmen ise özellikle açık hava zamanlarında geçirdikleri serbest zamanların önemini vurgulamıştır.

Ö.3: *"Mesela bahçe zamanında istedikleri kadar serbest olabilirler birbirlerine şiddet uygulamadıkları sürece. Bahçe zamanında özgürce istediklerini yapabilirler. Bu onlar için çok önemli."*

Bir öğretmen ise sınıf içinde benimsemiş olduğu ve yaratmaya çalıştığı demokratik ortam vurgusunu yaparak, bunun doğal bir sonucu olarak bu dengenin sağlanabildiğini belirtmiştir. Diğer bir öğretmen çocuklarla empati kurmanın önemini vurgularken, bir öğretmen ise çocuk merkezli bir programın getiri olarak bu dengenin sağlandığını belirtmiştir.

Ö.9.: *"Yani aynı şekilde zaten bizim eğitim sistemimizde çocuk merkezli olduğu için etkinliklerimizi çocukların o özelliklerine göre ayarlıyoruz. Yine çocukların aktif katılımıyla gözlemliyorum çocukları o anki ilgi istek bizden beklentilerine göre ne istiyorlar ne yapmak istiyorlar ona göre planlıyorum. Onların katılımıyla yine. Böylece eğlence, kültürel ve dinlenme ihtiyaçları karşılanıyor zaten."*

Uygulama boyutunda bakıldığında ise; araştırmacının sınıf içinde yapmış olduğu gözlemler sonucunda tuttuğu notlar incelenmiştir. Çocukların eğlence, kültürel etkinlik ve dinlenme için zaman bulabilme haklarının gözetildiği örnekler aşağıdaki şekildedir.

23 Mart 2017 Araştırmacı Gözlem Notları: *"Bu geçiş sonrasında yoruldukları gözlemlenen çocuklar minderlerini alıp sınıfın ortak alnına uzandılar ve yumuşak bir müzikle dinlenme zamanı oldu. Dinlenme zamanından sonra daha önce boyadıkları ve kuruyan ritim sopalarını aldılar."*

Çocukların bu haklarının gözetilemediği örneklere de rastlanmıştır. Çocukların eğlence ihtiyacı içerisinde olduklarını gözlemleyen öğretmenlerin, planlarında uyarlama yapmadan uygulamalarına devam ettikleri durumlara sıklıkla rastlanılmıştır. Bu konuda okul dengeli bir uygulama gösterememektedir.

29 Mart 2017 Araştırmacı Gözlem Notları: *"Bütünleştirilmiş olan bu etkinlik kapsamında öğretmen kitap okumaya başladı. Çocukların dikkatleri ise dağılmıştı. "Merak ediyor musunuz? Okumamı istiyor musunuz?" diye sordu öğretmen. "Hayır" dedi bir çocuk. "Okumadan etkinliği nasıl yapacağım Ö." diye karşılık verdi öğretmen ve hikâyeyi okumaya devam etti. Bu süreç iki çocuğun kavga etmesi ve sürekli dikkatleri dağılan ve orta alandan uzaklaşan çocukların olması nedeni ile sık sık bölündü. Çocuklar sıkılmış ve bu etkinlik için isteksiz görünüyorlardı. Öğretmen "Kimse beni dinlemiyor ve ben bu kitabı okumak istemiyorum. Kimse karesinde değil. Biri gitmiş diğer öğretmeniyle konuşuyor. Katılmak istemiyorsanız blok merkezi halısında oturabilirsiniz. Ya da karene geç." şeklinde müdahale ettikten sonra hikâyeyi okumaya devam etti."*

Araştırmacının gözlemleri doğrultusunda çocukların sanat atölyesine düzenli bir şekilde devam ettikleri ve doğa gezileri yaptıkları gözlemlenmiştir. Bunlara ek olarak sınıflarda genelde öğle yemeği sonrası için öğretmenlerin dinlenme zamanı uygulaması yaptıkları dikkat çekmiştir.

30 Mart 2017 Araştırmacı Gözlem Notları: *"Yemekten sonra dinlenme zamanı olarak minderlerine geçti çocuklar. "Öğretmenim çizgi film aç" diyen çocuklar oldu. Öğretmen kabul etmedi. "O zaman yemeklerle ilgili şarkı aç" dediler. Müzik eşliğinde çocuklar dinlendi."*

Çocukların eğlence, dinlenme ve kültürel etkinlikler için zamana sahip olma hakları alanına planlama boyutunda bakıldığında; araştırmacının yapmış olduğu doküman analizi sonuçlarına bakılmıştır. İncelenen aylık ve günlük planlar doğrultusunda, atölye saatleri ve açık hava saatleri dışında eğlence amaçlı etkinliklerin yapılmadığı ve dokuz sınıftan yedi sınıfın planında kültürel etkinliklere az sayıda yer verildiği görülmektedir. Bu konuda anaokulu bir standart planlamaya sahip değildir. Sınıftan sınıfa sonuçlar değişkenlik göstermektedir.

4.1.1.3. Duygularının Kabul Görmesi

Duygusal haklar bağlamında çocukların kendilerini gerçekleştirebilme haklarından duygularının kabul görmesi söylem, rehberlik ve uygulama boyutlarında ele alınmaktadır. Çocukların duygularının kabul görme hakkı söylem boyutunda incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunun çocukların duygularını kabul ettiklerini belirttikleri görülmektedir. Araştırmacının görüşme yapmış olduğu 9 okul öncesi öğretmenden yedi öğretmen çocukların duygularını paylaşmalarına fırsatlar sağladığını ve tüm duygularını kabul ettiğini bildirmiştir. 1 öğretmen bu konuda ailelerin veya rehberlik öğretmeninin yardımına başvurduğunu belirtmiştir.

Ö.4: *"Şöyle çocukların negatif ya da pozitif duygularını eğer kendi kişiliğine zarar vermediği sürece çok üstünde durmuyorum aslında ama kalıcı izler olabileceğini düşündüğümde ya da özgüvenini zedeleyeceğini düşündüğümde kesinlikle irdeliyorum. Üstüne gidiyorum. Aile ile de görüşüyorum. Rehberlikten yardım da alıyorum her zaman."*

Diğer 1 öğretmen ise bu konunun sınırlandırmalar ve kurallar çerçevesinde ele alınması gerektiğini savunmuştur.

Ö.5: *" Toplum içerisinde yaşıyorsak burası bizim sınıfımız evet ama birlikte yaşadığımız bir alan ve bu alanlarda da huzurlu ortamların olması gerekiyor. Bazen huzursuzluk yaptığımız zamanlar oluyor moralimizin bozuk canımızın sıkkın olduğu ya da bir rüyanın etkisinde olabiliriz. Ama bu karşımızdaki arkadaşımıza ya da öğretmenimize kaba sözler söyleyip davranışlar sergilememizi göstermez. Kuralların çiğnenebileceği anlamına gelmez."*

Öğretmenlerin çocukların duygularını kabul edebilme konusunda sözel iletişim, vücut dili, empati kurma ve duygu yansıtma yöntemlerine başvurmayı tercih ettikleri görülmektedir. Bu konuda öğretmenlerin paylaşımları hakkındaki örnekler aşağıdaki şekildedir;

Ö.1: *"Hangi duyguları olursa olsa kabul ettiğimi direk zaten onunla göz teması kurup, onun hizasına gelip konuşarak bunu hissettiriyorum. Eğer şunu söyleyebiliyorum: " Ben şu anda senin üzüldüğünü ya da ben şu anda senin mutlu olduğunu görebiliyorum. İşte bunun nedenini bana söyleyebilirsin."*

Ö.3.: *"Ben de her halde aslında onların duygularına mı giriyorum yani öyle hissettirebiliyorum. Eğer kendini kötü hissediyorsa seni anlayabiliyorum. Ben dili kullanmaya çalışıyorum empati kurmaya çalışıyorum. Seni anlıyorum şu an. Ben de olsam böyle hissederdim diye konuşarak."*

Çocukların duygularının kabul görmesi hakları rehberlik boyutunda incelendiğinde; duyguların kabulünden ziyade duyguları ifade üzerine yapılan çalışmaların ve değerler eğitiminin vurgulanması, bu hakkın okul içerisinde rehberlik boyutunda yeterli ölçüde gözetilmediğini göstermektedir. Araştırmacı bu konuda okulun rehberlik öğretmeni ile görüşme yapmıştır. Bu görüşmede rehberlik öğretmeninin çocukların duygularının kabul edilme hakları ile ilgili paylaşımları aşağıdaki şekildedir.

R.Ö.: *"Duyguları kabul edebilme konusunda öğretmenlere rehberlik ettiğimiz durumlar oluyor. Bunun dışında çocukların duygularını ifade edebilmelerini desteklemek çok önemli. Duygunun ifadesi noktasında çocuklar değerler eğitimi ile ilgili bir takım çalışmalar yürütüyoruz. Gruplarda yaklaşık altı haftalık yedi haftalık farklı değerler üzerine hikâyeler yoluyla çocukların bu değerlere ve artı duyguların tanıtımı sağlanabiliyor. Zaten kendilerinin de getirmiş olduğu öncesinden bir alt yapı var. Bununla birlikte sağlanan noktalarla beraber duygu yönünden daha zengin olmaları sağlanıyor. Duygu ve hayal dünyası açısından."*

Duyguların kabul görmesi hakkını uygulama boyutunda inceleyebilmek için araştırmacının gözlem notları analiz edildiğinde; çocukların duygularını kabul etme konusunda da olumlu örneklere rastlanılmaktadır.

17 Nisan 2017 Araştırmacı Gözlem Notları: *"Etkinliğini bitiren çocuklar ortak alana oturdular. Her çocuk kendi resmini teker teker anlattı ve incelediler. Bir çocuk "Ben sonra anlatmak istiyorum" dedi çekingen bir ses tonu ile. Öğretmen ise tamam diyerek cevap verdi."*

Çoğunlukla ise olumsuz örneklere rastlandığı gözlemlenmiştir. Çocukların duygularını kabul etmek bir yana, çoğu zaman duygularının anlaşılmadığı durumlar da gözlemlenmektedir. Anaokulu bu konuda da bir standart gösterememektedir. Olumlu uygulamalar ve ihlaller sınıftan sınıfa değişkenlik göstermektedir. Araştırmacı gözlem notlarından örnekler aşağıdaki şekildedir.

15 Mart 2017 Araştırmacı Gözlem Notları: *"Lütfen vurma arkadaşına canı acıyabilir." Çocuk dinlemiyor ve öğretmen elinden tutarak uyarıyor çocuğu. "Neden vuruyorsun? Eski okuluna mı gitmek istiyorsun? Ağlamak çözüm değil. Sen böyle vurduğun için arkadaşların seni istemiyor oyunlarında. Ağlayanları oynatmıyorum."*

4 Nisan 2017 Araştırmacı Gözlem Notları: *" Çocuklardan biri öğretmenine dönerek "Küstüm. Sevmiyorum seni" dedi. Öğretmen : "Bence seviyorsun" dedi. Bunun*

üzerine biraz yumuşayan çocuk: "Seviyordum ama kızdırdın beni." diye cevap verdi. "Ama yaramaz çocuklar küserdi değil mi?" dedi öğretmen."

5 Nisan 2017 Araştırmacı Gözlem Notu: *"Bu sırada bir çocuk altına kakasını yaptı. Öğretmen temizlik ve giysi değişimini depoda yaptı. Sınıf arkadaşları çocuğa gülerek: "ıykk atına yapmış" dediler. Çocuk ağlıyordu. Öğretmen ağlamanı gerektirecek bir durum yok dedi. Olabilir dedi. Temizlik görevlisi ile konuşmaya devam etti."*

4.1.1.4.Yaratıcılığının Geliştirilmesi İçin Özgürlük Tanınması

Duygusal haklar bağlamında çocukların kendilerini gerçekleştirebilme haklarından bir diğer alan ise çocukların yaratıcılıklarını özgürce ifade edebilecek fırsatlar bulmalarıdır. Buna olanak sağlayan bir eğitim kurumunda eğitim alabilmek her çocuğun en önemli haklarından bir diğeridir. Bu kapsamda anaokulu araştırmacı tarafından söylem ve uygulama boyutlarında incelenmiştir. Söylem ve uygulama boyutlarında çelişkiye sahip olan bu hakkın, anaokulunda tam olarak gözetilmediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Çocukların yaratıcılıklarının gelişmesi için fırsat bulabilme hakları söylem boyutunda ele alındığında; tüm öğretmenlerin bu hakkı gözettiklerini belirttikleri görülmektedir. Araştırmacının görüşme yapmış olduğu dokuz okul öncesi öğretmeninden 6 öğretmen programlarındaki etkinliklerin amaç ve kazanımlarını buna olanak verecek şekilde düzenlediklerini belirtmişlerdir.

Ö.7: *"Aslında gün içerisinde sanat etkinliklerinde ya da serbest zamanlarda kendilerini gösteriyorlar."*

Ö.9: *"Etkinlik planlarımı ona göre düzenliyorum. Kazanımlarımı o doğrultuda düzenliyorum."*

3 öğretmen kendi plan ve programlarından ziyade çocukların kendilerinin programını belirlemelerine olanak sağlayacak açık uçlu sorular ile bunu başarmaya çalıştıklarını belirttikleri görülmektedir.

Ö.4: *"Şöyle aslıda yaratıcılıklarının gelişmesi için çok fazla ucu açık sorular soruyorum. Süreçte çok fazla geri planda duruyorum. Çocukların yönetmesine müsaade ediyorum. Tasarladığım etkinliği kalıplara sığdırmaya çalışmıyorum. Çocukların yönlendirmesini istiyorum ve bazen çok farklı bir ürün ortaya çıkıyor."*

Kendi programlarını yaratıcı etkinliklerle planlamayı hedefleyen altı

öğretmenimizin görsel sanat ve yaratıcı drama yöntemlerinden örnekler verdikleri görülmüştür.

Ö.3: *"Nasıl deyim dramaya mesela dramaya orffa çok yer vermeye çalışıyorum."*

Ayrıca bu öğretmenlerimiz artık materyalleri kullanmayı tercih ettikleri vurgusunu yapmış oldukları görülmektedir.

Ö.1: *"Bunun dışına da sınıfta sürekli aynı şekilde kalmıyoruz. Mesela o gün farklı bir atık materyal kullanarak onların ilgilerini çekip onları düşünmeye yönelterek yaratıcılıklarını geliştirmeye çalışıyoruz."*

Uygulama boyutuna bakıldığında ise; çocukların yaratıcıklarını geliştirmek için fırsat bulabilme haklarının gözetilmesi konusunda anaokulunun bir standart sağlayamadığı gözlemlenmiştir. Araştırmanın sınıf içerisinde bu konuda yapmış olduğu gözlem notları incelendiği zaman çocukların bu haklarının gözetildiği görülmektedir.

17 Nisan 2017 Araştırmacı Gözlem Notu: *" Yağmur ormanlarında yaşayan hayali bir kuş hakkında drama süreci yürütülüyordu. Merak ediyorum şeklinde bir bölüm sınıfa asılmış ve buraya çocukların merak ettikleri sorular yazılmıştı. Sınıfta ağaç dallarından yapılmış bloklar ve doğal malzemelerle oluşturulmuş materyaller ve heykeller de bulunuyordu. Çocuklar tüyleri kullanarak benekli kotinga kuşunun resimlerini yaptılar. Çocuklardan biri "Öğretmenim tırnakları var mı benekli kotinga kuşunun? " diye sordu. Öğretmen bu soruya "Onu sen bileceksin. O senin benekli kotinga." şeklinde cevap verdi."*

Bu hakların gözetilmediği olaylar da tespit edilmiştir. Bu olayların bazılarında ise etkinlikleri öğretmenlerin yaptığı durumlara ve çocukların içine sokulmaya çalışıldığı cinsiyetçi kalıplara rastlanılmaktadır.

19 Nisan 2017 Araştırmacı Gözlem Notu: *"23 Nisan etkinlikleri kapsamında kostüm defilesi olacağı belirtildi. Bu defilede çocuklar kendi tasarladıkları kostümleri sergileyeceklermiş. Çocukların bütün giysilerini öğretmen tasarlamaya çalışıyor.. Çocuklarda kesilmiş kalp ve yıldızları elbiseye yapıştırıyor."*

24 Nisan 2017 Araştırmacı Gözlem Notu: *"Öğretmen çocuklara kolaj malzemeleri verdi ve buradaki malzemeleri kullanabileceklerini söyleyerek çocuklara sadece pembe kullanmaları gerektiğini söyledi. Pembe rengi prensesler ve kraliçe karakterleri ile bir hikaye içerisinde süreç dramatikleştirildi.""*

4.1.1.5. Düzen, Rutin ve Spontanlık Dengesinin Sağlanması

Çocukların duygusal hakları bağlamında, kendini gerçekleştirebilme hakları alanından bir diğeri ise düzen, rutin ve spontanlık dengesini iyi kurabilen bir anaokulunda eğitim almalarıdır. Çocuğun sadece eğitim ortamında değil, her anında düzen, rutin ve spontanlık dengesinin sağlanmış olması çocuğun kendin daha güvende hissetmesine neden olacağından büyük önem taşımaktadır. Güven duymayan bir çocuğun ise kendini tam anlamı ile gerçekleştirmesi zor olacaktır. Anaokulunda bu konuda söylem, planlama ve uygulama boyutlarında yapılan incelemeler sonucunda da söylemlerin ve planların uygulamalar ile çeliştiğine rastlanmaktadır.

Söylem boyutunda çocukların düzen rutin ve spontanlık dengesine sahip bir anaokulu olabilmek ile ilgili öğretmenlerin görüşleri analiz edilmiştir. Bu kapsamda çoğu öğretmenin bu hakkı gözettiğini belirttiği gözlemlenmektedir. Araştırmacının görüşme yaptığı dokuz öğretmenden iki öğretmen çocuklarla beraber bu dengeye karar verdiklerini belirtmişlerdir.

Ö.1: *"Güne başlamada biliyorsunuz ki belli sorularımız oluyor. Güne başlamada sadece nasılsın iyi misin değil de bazı günler sınıfta nasıl neler yapabiliriz. Bizim daha çok sınıfta neler yaparsak olumlu ve güzel bir gün geçirebiliriz? Neler bize zarar verir ve neler bizi olumsuz etkileyebilir? Neler bizi mutsuz edebilir? gibi konuşup beraber karar veriyoruz."*

Altı öğretmen dönem başından bugüne kadar belirledikleri kuralları ve rutin konusunda tutarlı davrandıklarını vurgulamışlardır. Kuralların, rutinin oluşmasında özellikle okulun açıldıktan sonra ilk üç haftanın önemini vurgulayan öğretmenler, bu süreçte zaman çizelgeleri ve panolardan yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Ö.4: *"Biz onu ilk iki üç haftada yaptık. Önce merkezlerin yerleştirmesini falan yaptık. Sonra sınıfımızda bir zaman tablosu var. O zamanı algılamaları için hangi zamandaysak artık öyle bir düzene geldi ki mesela yani güne başlamada oturmamız gerektiğini söylemiştim. Sabah etkinlik yapıyoruz genellikle ve her gün bir çocuk o zaman tablosunu yapıyor. Oturduğumuzda ben söylemiyorum. Şu an ne zamanındayız? Güne başlama deyip onu açıyor. Ya da sınıf toplanıyor dediğim zaman biliyorlar etkinlik saatine geçeceğimizi. Öyle her çocuğa sorarak şey yapmıştım. Şimdi zaten hepsi alıştılar düzene."*

Bir öğretmen ise sadece iyi bir rol model olarak bu dengeyi sağlamaya çalıştığını belirtmiştir.

Ö.5: *"Yani hani sanırım iyi bir örnek olduğumu düşünüyorum. Çünkü yani ben sınıfın içerisinde de düzenin aslında temelden içten olan bir şey olduğunu vurguluyorum."*

Planlama boyutunda bu hak ele alındığında, düzen, rutin ve spontanlık dengesinin sağlandığı ve bu hakkın gözetildiği görülmektedir. Dokuz sınıfın günlük planları analiz edilmişti. Bu analiz sonucunda planların bu dengenin korunmasına yönelik hazırlandığı görülmektedir. Anaokulunun rutin bir şekilde takip ettiği tam günlük eğitim akış planı; güne başlama zamanı, oyun zamanı, kahvaltı ve temizlik zamanı, etkinlik zamanı, öğle yemeği ve temizlik zamanı, dinlenme, etkinlik zamanı, oyun zamanı, günü değerlendirme zamanı ve eve dönüş şeklindedir.

Uygulama boyutunda ise; sıklıkla yapılan öğretmen toplantıları ve değişen hava koşulları gibi nedenlerden dolayı çoğu sınıfta planlanan rutinin korunamadığı gözlemlenmiştir. Araştırmacının sınıf içi gözlemlerinde tutmuş olduğu gözlem notlarının bu konuda incelenmesi sonucunda genellikle sınıfların belirli bir rutin içerisinde ilerlediği gözlemlenmiştir. Fakat planlanmış rutinden çıkıldığı anlar ve bu konuda yapılan mecburi uyarlamalar da göze çarpmaktadır. Çocukların sık sık akış hakkında "Öğretmenim şimdi ne yapacağız?" şeklinde endişeli sorular sordukları gözlemlenmiştir.

15 Mart 2017 Araştırmacının Gözlem Notu: *"Öğretmen açık hava zamanını havanın soğuk olması ve çocukların hasta olmasından çekindiği için iptal ettiği bilgisini paylaştı. Bir çocuk şimdi ne yapacaklarını sordu."*

26 Nisan 2017 Araştırmacının Gözlem Notu: *"Gözlem yapılan süre içerisinde 6 günlük bir süre diliminde öğretmenlerin toplantıları nedeni ile rutinin aksadığı gözlemlenmiştir. Bu gibi durumlarda yardımcı öğretmenlerin ve stajyer öğretmenlerin kendi planlarını uyguladıkları veya çocukların serbest oyun zamanına geçtiği gözlemlenmiştir. Bir çocuk yardımcı öğretmene oyun saatinden sonra ne yapacaklarını sordu."*

Spontanlık ve esneklik olarak dengelerin sağlanmasında zorluk yaşanılan uygulamalara rastlanılmaktadır.

7 Nisan 2017 Araştırmacı Gözlem Notu: *"Sınıf okunan hikâyeyi dinleyemiyordu. Ayağa kalkan çocuklar vardı. Çocuklardan biri bahçeye çıkmak istediğini söyledi. Hava çok güneşliydi. Diğer çocuklarda arkadaşlarına destek oldular. Ama öğretmen kitap okuma etkinliğinden sonra, cam boyama yapacaklarını söyledi."*

4.1.1.6. Gerçekçi Beklentiler Doğrultusunda Pozitif Rehberlik

Son olarak çocukların duygusal hakları bağlamında kendilerini gerçekleştirebilmeleri için yararlanabilecekleri gerçekçi beklentiler doğrultusunda pozitif rehberlik hizmeti hakkı incelenmektedir. Çocukların kendini tam olarak gerçekleştirebilmeleri için, onlara gerçekçi beklentilerle yaklaşmanın ve gerekli durumlarda pozitif bir rehberlik sunmak büyük önemi taşımaktadır. Bu hak aşağıda söylem, rehberlik ve uygulama boyutunda ele alınmıştır. Anaokulu incelendiğinde, uygulama boyutunda eksikliklere sahiptir.

Söylem boyutunda, tüm öğretmenler farklı yollar izleyerek çocuklara rehberlik ederek bu hakkı gözettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmacını görüşe yaptığı dokuz öğretmenden üçü bu konuda sözlü pekiştireçler kullanmanın önemini vurgulamaktadır.

Ö.3: *"Konuşuyorum onlarla. Olumlu gördüğüm yönlerini takdir ediyorum. Böylelikle olmuş oluyor."*

Beş öğretmen çocukların yaşlarına uygun etkinlikler ve oyunlardaki vermiş oldukları örtük mesajlarla rehberlik ettiklerini belirtmişlerdir. Uygun ortamı hazırlamanın önemini vurgulamışlardır.

Ö.1: *"Onlara ben sizden bunu bekliyorum gibi bir açıklama yapmıyorum öncelikle. Benim amacım bu siz de bunu yapacaksınız gibi bir durum söz konusu değil. Sadece işte amacım neyse ona hizmet eden şey materyalleri bana lazım olacak malzemeleri bırakıyorum ve o amaca kendi istedikleri doğrultuda nasıl gideceklerine sadece yol çizerek rehberlik ederek başlık yapabiliyorum. Gerisini onlar götürüyor zaten."*

Ö.5: *"Sınıf içerisinde aktif olduğum zaman dilimleri var. Ama daha böyle pasif geri planda kalı, daha rehberci bir yaklaşımım olan durumlar da var. Mesajlarımı çaktırmadan alttan alttan vurguluyorum yani hani. Öyle yaparak hareket ediyorum diyebilirim."*

Bir öğretmen ise çocuklarla eşit konumda durmaya özen gösterdiğini vurgulamıştır.

Ö.8: *"O gün ne yaşadıysam onları anlatıyorum ve bu çocukları çok mutlu ediyor. Anne babaları hakkında konuşurken kendi anne babamdan veya kardeşlerimden bahsettiğim zaman çocuklarda şey oluyor. Sen de bizdensin oluyor. Ben geride durmuyorum. Ben onlardan biriymiş gibi hissettirdiğim için."*

Rehberlik boyutunda araştırmacının rehberlik öğretmeni ile yapmış olduğu görüşme sonucunda, rehberlik servisinin haftanın üç günü ile kısıtlı olması dikkat çekmektedir. Bütüncül bir yaklaşımla problemlere yaklaşmaya çalıştığını belirten rehberlik öğretmeni, çocukları tam olarak tanımanın bu noktadaki önemini vurgulamıştır. Bunu yaparken ise veli ve öğretmen görüşlerine odaklanmış, çocukların görüşlerini ise gözden kaçırmıştır. Rehberlik öğretmenin bu konudaki görüşleri aşağıdaki şekildedir.

R.Ö.: *"Bir sınıfımızda tüm velilerimizi birebir görüşmeye alıyoruz. Bu görüşmelerde öğretmenimizin de olmasını istiyoruz. Çocuğun evdeki yaşantılarını bize aile anlatıyor. Okuldaki yaşantılarını ise öğretmeni anlatıyor. O noktada her iki tarafta gözlemlediklerini aktarıyor ve çocuğu tam anlamı ile tanımış oluyoruz."*



Şekil 2. Çocuk gelişim odası

Şekil 2'de anaokulunda bulunan içerisinde oyun alanı da içeren çocuk gelişim odası görülmektedir. Rehberlik odasında rehber öğretmeni masası ve sandalyesi, görüşmeler için karşılıklı konulmuş iki sandalye ve bir sehpa daha mevcuttu. Odanın diğer bölümünde ise oyuncakların bulunduğu raflı bir dolap vardı. Bebekler, arabalar, legolar bu oyuncaklardan bazılarıydı.

Uygulama boyutunda ise karşımıza çoğunluk olarak rehberlik edebilen değil, daha çok liderlik eden öğretmenler çıkmaktadır. Araştırmacının sınıf içerisinde yapmış olduğu gözlemler sonucunda öğretmenlerin çocukların pozitif rehberlik haklarını gözettikleri durumlara rastlanmıştır.

18 Nisan 2017 Araştırmacı Gözlem Notları: *"Bir çocuğun çalışmasında ornitorenk hayvanından bahsetti. Diğer çocuklar bunun ne olduğunu merak ettiler. Öğretmenlerine sordular. "Ben bilmiyorum. Etkinlikten hemen sonra bunu araştıracağım. Çok merak ettim." diyerek yanıt verdi. Yaptıkları çalışmaları masaya koyan çocuklar ellerini yıkamaya gittiler."*

Bu hakların göz ardı edildiği durumlarla da karşılaşıldığı gözlemlenmektedir.

7 Nisan 2017 Araştırmacı Gözlem Notları: *"Bu arada merkezler arasında dolaşan kararsız kalmış bir çocuk vardı. Öğretmen: " Sen de bir merkez seç artık. Yoksa benimle oturacaksın." dedi."*

4.1.2. Ayrım Gözetmeme Hakkı

Duygusal haklar bağlamında kendini gerçekleştirme hakkından sonra, ikinci olarak, ayrım gözetmeme hakkı kapsamında anaokulu incelenmiştir. Duygusal haklar kapsamında çocukların ayrım gözetilmeden eğitim almaları hakları aşağıda üç farklı alanda ele alınmıştır. Bunlar kaynaştırma eğitimi, farklılıklara saygı duymak ve eşitlik ve farklı dil eğitimleridir. Anaokulunda kaynaştırma eğitimi alanında çocukların haklarının söylem boyutunda gözetilirken, mesleki yeterlilik, uygulama ve rehberlik boyutunda yetersiz kaldığı, farklılıklara saygı alanında söylem boyutunda gözetilen hakların, rehberlik boyutunda eksiklikler gösterdiği ve uygulama boyutunda ihlal edildiği görülmektedir. Farklı diller alanında ise hak ihlallerine rastlanılmamıştır.

4.1.2.1.Kaynaştırma Eğitimi

Duygusal haklar bağlamında çocukların ayrım gözetmeme hakları, kaynaştırma eğitimi alanında incelenmiştir. Özel eğitim hizmetlerinin 23. Maddesinde de vurgulandığı üzere, kaynaştırma eğitimi özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlayarak özel eğitime ihtiyacı olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel okul öncesi kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarını kapsamaktadır. Kaynaştırma eğitimi alanında

anaokulu mesleki yeterlilik, söylem, rehberlik ve uygulama boyutlarında incelendiğinde, okulun bu alanda yetersiz kaldığı görülmektedir.

Mesleki yeterlilik boyutunda bakıldığında, okulun kaynaştırma öğrencilerine karşı olumlu tutum sergilemesine rağmen, öğretmenlerin ve personelin bu alanda yeterli bilgi birikimine sahip olmadığı ve yetersiz kaldıkları görülmektedir. Özellikle lise mezunu olan öğretmenlerin bu kapsamda yetersiz bilgileri dikkat çekmektedir. Araştırmacının görüşme yapmış olduğu dokuz öğretmenden beş öğretmen bu yıl böyle bir öğrencilerinin olmadığını ama daha önceki yıllardaki öğretmenlik tecrübelerinde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle çalıştıklarını vurgulamaktadırlar. Bu öğretmenlerin daha önce konuşma bozukluğu, down sendromuna sahip, işitme problemleri yaşayan çocuklarla çalıştıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu öğretmenlerden birinin ise özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için akran öğretiminin önemini vurguladığı görülmektedir.

Ö.6: *"Çocuklar aslında birbirine çok şey öğretiyor. Yardım ediyorlar. Özel olan çocuğun sosyalleşmesine yardım ediyorlar."*

İki öğretmen ise sınıflarında bu tanıma uyacak çocuklar olduğunu belirttikten sonra, aileleri ile yapılan konuşmalara rağmen ailelerinin bunu kabullenemediği vurgusunu yaptıkları görülmektedir.

Ö.5: *"Bu sene yok. Önceden benim öğrencim var mesela. Ben birkaç defa rehber öğretmeni ve oradaki öğretmeniyle de bir görüşme ayarlayalım konuşalım neler yapabiliriz diyerekten ama çok şey olmadı ama çabaladım. Şöyle mutlu oldum. Dönem bittiği zaman nerden nereye geldiğimizi gördüğüm zaman ve velinin aktarımının doğrultusunda beni mutlu etmişti. Ama bunun yanında da ailelerin kabul etmesi de çok önemli bir şey. Dönem başında bunu ailesi kesinlikle kabul etmedi."*

Bir öğretmen daha önce böyle bir çocukla karşılaşmadığını, ama bu konuda üniversitede eğitim aldığını belirtirken, diğer öğretmenin bu konuda bilgisinin olmadığını vurguladığı görülmektedir.

Ö.1: *"Yok. Ya daha önce hiç kaynaştırma öğrencisiyle karşılaşmadım ama üniversitede bunun dersini aldım."*

Ö.8: *"Yok. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili bir eğitim almadım. Küçük çapta bir şeyler araştırdım ama bu konuda kendimi yeterli hissetmiyorum"*

Kaynaştırma eğitimi alanında araştırmacının okul yöneticisi ile yapmış olduğu görüşme sonrasında, okulun söylem boyutunda kaynaştırma öğrencilerini kabul ettiği ve bu konuda olumlu bir tutumları olduğu görülmektedir.

O.M.: *"İki senedir böyle bir öğrencimiz yok. Maalesef toplum ve maalesef eğitimcilerin birçoğu kaynaştırma öğrencilerine karşı olumsuz bir tutum sergilemekte. Ötekileştirmekte. Oysa onlar da bu toplumun önemli bir parçaları. Kaldı ki hep çocuk olmayacaklar. İlerde büyüdüklerinde sosyal süreçlerde aktif olarak tanık olacaklar. Bu şansı onlara vermek zorundayız. Atatürk bu anlamda hepimize örnek olan çok güzel bir söz söylemiş. Birçok sözü çok güzel de. " Eğitimde kaybedilecek fert yoktur." Budur. Var olduğum çalıştığım okullarda biz kaynaştırma eğitimine özel olarak önem verip diğer okulların dışladığı veya kabul etmediği çocukları aldık ve eğitim sürecine dahil ettik. Bu anlamda da çok mutluyum. Vicdanen de içim rahat."*

Kaynaştırma eğitim hakkı alanı rehberlik boyutunda incelendiğinde; hak ihlallerine rastlanılmaktadır. Anaokulunda özel öğrencilerin olduğu bilgisine ulaşılmakta, ailelerinin tepkileri nedeni ile görmezden gelindikleri ve uzman yönlendirmesi yapılmadığı görülmektedir. Bu kapsamda okulun rehberlik sisteminin yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Özel eğitim ihtiyacı olan kaynaştırma öğrencisi olması durumunda okulun bir rehberlik öğretmenine sahip olması büyük önem taşımaktadır. Araştırmacının rehberlik öğretmeni ile yapmış olduğu görüşme sonucunda, rehberlik öğretmenin bu gibi durumlarda aynı zamanda özel eğitim kurumları ile işbirliği içinde çalışmanın önemini vurguladığı görülmektedir.

R.Ö.: *"Zaten böyle bir durumda gerekli eğitimi ilgili kurumlardan alıyordur. Özel eğitim kurumlarından. Fakat daha ziyade bu gibi yerlerde çocuğun grup ihtiyacı sosyallik ihtiyacının sağlanması amacıyla eğitim veriliyor. Tabi bu aşamada yapılacak çalışmalar çocuğun sosyal anlamdaki ihtiyaçlarını karşılayacak ya da bu noktada geliştirecek noktada olması gerekiyor. Ona dikkat etmemiz gerekiyor. Böyle bir şeyle karşılaşırsak."*

Bu konuda araştırmacının okulun sağlık personeli ile yapmış olduğu görüşme dikkate alındığında ise ailelerin çocuklarının bu özel durumlarını kabul etmekte zorluk yaşadıkları bilgisini paylaştığı görülmektedir.

H.: *" Çoğu aile kabul etmiyor. Ama var olanlar var. Çünkü bu tarz çocuklar genellikle saklanıyor. Onlara ne yapabilirim. Yardımcı olmaya dinlemeye özen gösteriyorum. Yapabileceğim şey sabırla dinlemek ve çözüm üretebilmek. İyi niyet ve iyi bir dille yol göstermek. Çok da bir şey yapamıyoruz yani."*

Anaokulunda özel öğrenciler için yapılan uyarlama ve çalışmalara uygulama boyutunda bakıldığında, gözetilen kısımlar olduğu gibi, göz ardı edilen haklara da rastlanılmaktadır. Anaokulunun araştırmacının sınıf içi yapmış olduğu gözlemler

sırasında okulda konuşma bozukluğu yaşayan çocuklar olduğu gözlemlenmiştir. Bu konu ile ilgili uzman yönlendirmesi yapılmadığı bilgisi sınıf öğretmeninden alınmıştır. Okulun fiziki yapısının ise giriş kısmındaki yokuş bölümü haricinde, özel eğitim ihtiyacı duyan çocuklara göre düzenlendiği gözlemlenmiştir. Okulun içerisinde özel tuvaletler de bulunmaktadır.

4.1.2.2. Farklılıklara Saygı Duyan ve Eşitlikçi Bir Kurum

Duygusal haklar bağlamında ayrım gözetmeme hakları alanında bir diğer ele alınan hak ise farklılıklara saygı duyan ve eşitlikçi kurumda eğitim alabilme hakkıdır. Ayrım gözetmeden her türlü farklılığa saygı duymak ve eşit bir muamele göstermek bir eğitim kurumunun ve personelinin gözetmesi gereken en önemli çocuk haklarından bir diğeridir. Anaokulu söylem ve uygulama boyutlarında incelendiğinde, söylem boyutunda gözetilen haklar, uygulama boyutunda gözetilmemektedir. Rehberlik boyutunda ise eksiklikler fark edilmiştir.

Farklılıklara saygı duyan ve eşitlikçi bir kurumda eğitim alma hakları söylem boyutunda incelendiğinde, bu hakkın gözetildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmacının görüşme yaptığı dokuz öğretmenden sekizi etkinlik ve programlarını çocukların her türlü farklılıklarını gözeterek hazırladıklarını vurgularken, bu öğretmenlerden biri ise çocukların katılmama haklarına saygı duyduğunu vurgulamıştır.

Ö.8: *"Her çocuk aynı değil ve her çocuk farklı. Bazı şeylerde her çocuk çok normal kültürel dilsel dinsel yönde eşit olan çocuklarda bile farklılıklar olabiliyor. Hepsi aynı şeyden hoşlanmayabiliyor. Böyle bir durumda neden katılmıyor neden yapmıyor. Ya da neden bu şekilde davrandığıyla ilgili önce gözlem yapıp sonra çocukla konuşuyorum. Zorlamıyorum. Hassas bir konu. Eğer ki bir şey olmuyorsa, aileyle konuşarak hep birlikte bir yol izlemeye çalışıyorum."*

Yine bu öğretmenlerden birinin ise grubundaki çocukların farklılıklarından beslenerek farklı kültürler üzerine etkinlikler yaptığını belirtmiştir.

Ö.7*: "Merak ettiklerine göre aslında kullanıyorum bunu. Mesela kültürel farklılıkları kullanıyorum. Dinsel farklılıklara hiç girmedik. Bizden farklı olup bu ülkede yaşayan aslında evet genel olarak kültürel farklılıklara giriyoruz ve yaşamayan çocuklar var. Ama bizden farklılar. Aynı dili konuşmuyorlar. Aynı ten rengine sahip değiliz. Aynı göz saç rengine sahip değiliz. Onların da aslında hep okula gittiklerini*

nasıl bir okul olduğunu tanımaya çalışıyoruz. Etkinliklerimde hep kullanıyorum bunları."

Bir öğretmen ise farklılıkları nedeni ile sorun yaşayan çocuklara serbest oyun zamanlarında destekleyici etkinlikler uyguladığını vurgulamıştır.

Ö.4: *"Çocuklardaki farklı türde ilgi ve ihtiyaçları kesinlikle bireysel olarak ilgileniyorum. Özellikle sınıf mevcudum da şu ana çok az olduğu için çok rahat bir şekilde bireysel etkinlik kurabiliyorum. Sorun yaşayan çocuklarımı uygun olan serbest saatlerde destekliyorum. Basit oyunlar ve kuklalarla. "*

Araştırmacının bu konuda okul müdürü ile yaptığı görüşme sonrasında anaokulunun farklı kültürden ve farklı dilde konuşan öğrencileri de kabul ettikleri bilgisi elde edildi.

O.M.: *"Kısa süre için İtalya da yaşayan çocuğu olan bir akademisyen velimiz oldu. Dilini daha iyi konuşabilsin diye yaklaşık bir hafta on günlüğüne buraya getirdi. Farklı kültürlere de her zaman için kapımız açık. Farklı kültürler bize farklılık ve çeşit katıyor aslında. O geldiğinde onun tepkilerine bakarak buradaki uygulamaların doğruluğunu da görmüş olduk."*

Rehberlik boyutunda ele alındığında, çocukların dillerine odaklanıldığı, diğer farklılıklarının yüzeysel ele alınarak genelleme yapıldığı gözlemlenmektedir. Bu kapsamda rehberlik boyutunda anaokulunun göz ardı ettiği farklılıklar olduğu görülmektedir. Araştırmacının okul rehberlik öğretmeni ile yapmış olduğu görüşmede ise kurumun homojen profilini vurguladığı görülmektedir.

R.Ö.: *"Türkçeyle beraber farklı dil konuşan çocuklar var ama okulda tümüyle farklı dil konuşan bir çocuk yok. Bu konuda kurumda daha homojen bir yapı söz konusu. Yani aşağı yukarı kültürler büyük ölçüde bir birine benziyor."*

Anaokuluna uygulama boyutunda bakıldığında, hak ihlalleri ile karşılaşılmaktadır. Araştırmacının sınıf içerisinde yapmış olduğu gözlemlerin notları analiz edildiğinde, çocukların ayrım gözetmeme ve eşitlik haklarını gözetmeyen olaylara rastlanmaktadır. Bu konudaki örnek gözlem notları aşağıdaki şekildedir.

11 Nisan 2017 Araştırmacı Gözlem Notu: *"Öğretmen un ve tutkal getirdi ve bunlardan neler yapılabileceğini sordu. Bir çocuk sorulara cevap verip bildi ve öğretmen ona yıldız verdi. Diğer çocuklardan biri "Yine mi?" diye sordu. Öğretmen ise bunun üzerine "Ama soru soruyorum. Siz saçma sapan. O cevap veriyor." dedi."*

4.1.2.3. Farklı Diller

Duygusal haklar bağlamında anaokulunun ayrım gözetmeme alanı farklı diller kapsamında incelendiğinde ise, ihlallere rastlanılmamaktadır. Okullarda yabancı dil konuşan öğrencilere de rastlanabilmektedir. Bu öğrencilerin ayrım gözetilmeksizin eğitim alabilme hakları vardır. Anaokulunda bu kapsamda hakların gözetildiği görülmektedir.

Söylem boyutunda, öğretmenlerimizden iki tanesi sınıflarında farklı dil konuşan öğrencilerinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden örnekler aşağıdaki şekildedir.

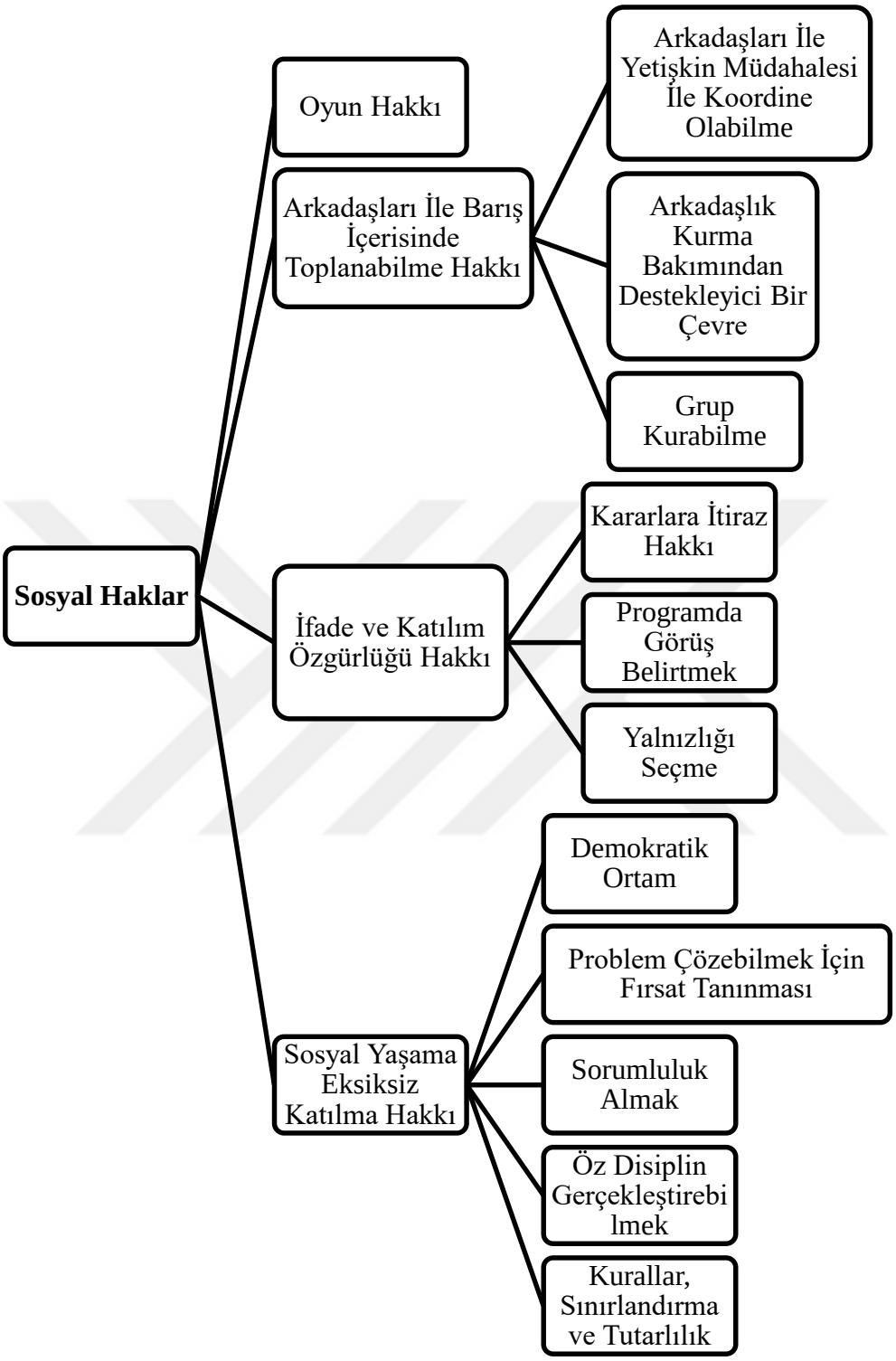
Ö.5: *"Ailesi nedeni ile farklı dil bilen çocuğumuz var. Ama konuşmayı tercih etmiyor sınıfta. Türkçe konuşuyor."*

Ö.8: *"Farklı diller konuşan çocuğum var sınıfımda. Mesela üç dil konuşuyor. Farklılıklarının olduklarını hissediyorlar."*

Planlama boyutunda anaokulu her hangi bir yabancı dil eğitimi vermemektedir. Okul Öncesi Eğitimi Milli Eğitim Programı (2013) kapsamında bu durum her hangi bir hak ihlali oluşturmamaktadır. Uygulama boyutunda, araştırmacı gözlem notlarında anaokulunda yabancı dil bilen çocuklara farklı bir dil kullanmaları ile ilgili müdahaleci bir yaklaşıma rastlanmamıştır. Çocuklar genellikle Türkçe konuşmayı tercih etmişlerdir.

4.2.Sosyal Haklar

Anaokulu sosyal haklar bağlamında incelendiğinde, çocukların oyun hakları, arkadaşları ile barış içerisinde toplanabilme hakkı, kendini ve düşüncelerini özgür bir biçimde ifade edebilme hakları ve sosyal yaşama eksiksiz katılabilme hakları alanlarında bilgilere ulaşılmaktadır. Bu kapsamda çocukların oyun haklarının planlama ve söylem boyutunda gözetildiği, ama uygulama boyutunda göz ardı edilebildiği, arkadaşları ile toplanabilme haklarının göz ardı edildiği, kendilerini ifade etme özgürlüklerinin kısıtlandırıldığı ve sosyal yaşama katılabilme haklarının söylem boyutunda gözetilirken, uygulama boyutunda tam tersi ihlal edildiği sonucuna ulaşılmaktadır.



Şekil 3. Sosyal Haklar

4.2.1. Oyun Hakkı

Sosyal haklar bağlamında çocukların oyun hakları bir anaokulunda gözetilmesi gereken en önemli haklardan biridir. Çocuklar oyun oynayarak öğrenir, büyür ve gelişir. Oyun bir çocuğun en önemli dilidir. Farklı dillere, kültürlere, renklere sahip tüm çocukların ortak özelliği, tarih boyunca oyun oynamış olmalarıdır. Çocuklar kendilerini oyun ile ifade eder ve iletişim kurar. Çocuklar oyunla yaşam ile ilgili her şeyi öğrenirler. Sosyal, duygusal, fiziksel, zihinsel gelişimleri için oyunun yeri çok önemlidir. Bu nedenle her çocuğun oyun hakkını gözeten bir kurumda eğitim alma hakkı vardır ve bu hak eğitimciler tarafından gözetilmelidir. Anaokulu söylem, planlama ve uygulama boyutlarında oyun hakları üzerine incelendiğinde, özellikle uygulama boyutunda bazı ihlallere rastlanılmaktadır. Söylem boyutunda ise öğretmenler ile çocukların görüşlerinin çeliştiği görülmektedir.

Söylem boyutunda öğretmenler çocukların oyun haklarını gözettiklerini belirtirken, çocukların ise bu haklarının kısıtlandığına dair paylaşımları olduğu görülmektedir. Uygulama boyutunda okul içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler, hava şartları gibi faktörlerden dolayı çocukların oyun saatlerinde sıklıkla uyarlamalara gidildiği gözlemlenmiştir.

Oyun hakları kapsamında araştırmacının görüşme yapmış olduğu 18 çocuktan 15' i oyun haklarının gözetilmediği belirtmişlerdir.

Ç.17*: "O kadar da çok oyun oynamıyoruz. Yemek yiyoruz, bahçeye gidiyoruz. O kadar da çok oynayamıyoruz çok fazla. Sadece resim yapıyoruz. Oralarda biraz sıkıntı oluyor işte."*

Ç.18*: "Hayır. Çünkü özellikle bahçede çok oynayamıyoruz. Bahçe saatinde oynayamıyoruz fazla. Hayır. Çünkü evcilik merkezinde herkes oynamak istiyor. Doluyor. Beklerken sıkılıyor diğerleri."*

Geriye kalan 5 çocuk ise oyun haklarının gözetildiğini belirtmişlerdir.

Ç.14: *"Serbest zamanda oyun oynuyoruz. Daha fazla oyun oynamak istemezdim. Çünkü etkinlik de yapmak isterdim. Okulumu seviyorum."*

Oyun hakları kapsamında araştırmacının görüşme yapmış olduğu 9 öğretmenden tümü çocukların oyun haklarını gözettiklerini belirtmişler ve oyun merkezli programları, okullarının fiziksel özelliklerinin bu konudaki önemini vurguladıkları görülmektedir. Oyunu programın temek taşı olarak adlandıran öğretmenler, verdikleri örnekler ile oyunu nasıl bir dil olarak kullandıklarını belirtmişlerdir.

Ö.1: *"Oyun zaten programın da temel taşı. Yani çocuklar her türlü şeyi yani hiç bir şey yapmasak da yani oyun oynayarak bir sürü şey öğrenebiliyorlar zaten. Onların oyunlarına yaratıcılıklarını güdüleyici kendileri için daha da ilerleyici şekilde yönlendirirsek oyunlar zaten onların öğrenmelerinin birinci şartı. Oyun sürelerini de etkinlik süresi ve oyun süresi hemen hemen aynı hazırlıyoruz. Bir saat etkinlik süresiyse bir saat oyun oynuyorlar. Onu az onu çok tutmak gibi bir durumumuz yok."*

Aynı zamanda uyarlamalar yapmak zorunda kaldıkları durumlardan da örnekler paylaşmışlardır.

Ö.6: *"Biz programımızda zaten günde iki defa bir sabah bir öğleden sonra oyun zamanımız var. Sabah serbest merkezlerde sınıf içinde oluyor. Etkinlikten hemen önce. Bu oyun zamanını birkaç defa zaman sıkışıklığından da toplantıdan ya da ek bir şey çıkmışsa o an, sınıfa geçtiğimizde direk etkinliğe geçtim. Bazen sanat dersinden çıkıp etkinliğe geçmek zorunda kalıyorum."*

Planlama boyutunda çocukların oyun hakları incelendiğinde, kurumdaki aylık ve günlük planların analizi sonucunda, yeterli oyun süresinin planlamaya alındığını görülmektedir. Planlar üzerinde gözetilen çocukların oyun hakları, uygulama boyutunda, sınıf içi gözlemlerle de incelenmiştir. Sınıf içi gözlemlerinde özel gün etkinlik hazırlıkları, hava koşulları ve planlanan etkinliklerin uzaması gibi nedenlerle çocukların belirlenen serbest ve açık hava oyun zamanlarında uyarlamalara gidildiği gözlemlenmiştir. Bu anlamda okul çocukların oyun haklarını ihlal etmektedir.

Araştırmacının Gözlem Notu (4 Nisan): *"Çocuklar bahçeye çıkıp çıkmayacaklarını sordular. Öğretmen yağmurun yağdığını ve hasta olabilecekleri için o gün için çıkamayacaklarını söyledi. "Yaaaa!" şeklinde bir tepki verdi bir çocuk.*

4.2.2. Arkadaşları İle Barış İçerisinde Toplanabilme Hakkı

Sosyal haklar bağlamında, arkadaşları ile barış içerisinde toplanabilme hakları alanında anaokulu incelendiğinde, arkadaşları ile yetişkin müdahalesi ile koordine olabilme, arkadaşlık kurma bakımından destekleyici bir çevreye sahip olabilme ve grup kurabilme hakları ön plana çıkmaktadır. Okullar toplumun küçük bir yansımasıdır. Farklı ilgi ve yeteneklere sahip çocukların, bir araya gelerek deneyimlerini paylaşmaları, yeni deneyim edinmeleri adına gruplar, topluluklar veya kulüpler kurmalarına olanak sağlayan bir okulda eğitim görmek her çocuğun hakkıdır. Bu çocukların sosyalleşme becerileri ve bir topluluğa uyum sağlayabilme becerilerini

destekleyici yönü ile büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda incelenen anaokulunda, çocukların arkadaşları ile koordine olabilme haklarının gözetilmesinde zorluklar yaşandığı, arkadaşlık bağlamında destekleyici bir çevreye sahip olmaları konusunda söylem ve uygulama boyutlarında çelişkiler gözlendiği ve grup kurabilme haklarının kısıtlandırıldığı görülmektedir.

4.2.2.1. Arkadaşları İle Yetişkin Müdahalesi İle Koordine Olabilme Hakkı

Sosyal haklar bağlamında, çocukların topluluk kurabilme hakları alanında koordine olabilme fırsatları incelendiğinde, bu haklarının sınıf içi okul öncesi programı kapsamında planlanan etkinliklerin veya projelerin dışına çıkamadığı ve yetersiz derecede gözetildiği görülmektedir. Sadece sınıf içinde yapılan uygulamalarda bile çocukların cinsiyet ayrımı yapmaları, zorba davranışlar göstermeleri nedeni ile koordine olmakta zorlandıkları görülmektedir. Bu sorunlara planlama ve uygulama boyutunda bakıldığında ise, çözüm odaklı bir müdahale uygulamasına rastlanılmamaktadır. Rehberlik boyutunda yetersizlikler bu kısımda dikkat çekmektedir.

Söylem boyutunda incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun çocukların bu haklarını gözettiğini belirttikleri görülmektedir. Araştırmacının bu konuda görüşme yapmış olduğu dokuz öğretmenden iki öğretmen sınıf içi uygulamış oldukları küçük grup etkinliklerinde, diğer 2 öğretmen drama etkinliklerinde bu becerileri desteklediklerini belirtirken, diğer üç öğretmen sınıf içinde arkadaşları ile koordine olmakta zorluk yaşayan örnekleri paylaşmayı tercih etmişlerdir. Bu zorlukların nedenleri arasında arkadaşları tarafından dışlanan çocuklar, cinsiyet ayrımcılığı yapan çocuklar yer almaktadır.

Ö.6: *"Şöyle mesela sınıfımda bazı çocuklarda acayip bir gruplaşma var. Kızlar özellikle. Erkeklerle oynamıyorlar falan hep bir de aynı kişilerle aynı merkezlerde. Güne başlamada merkezlere geçerken hiç gitmediğin bir arkadaşınla hiç gitmediğin bir merkeze gidip oynamanı istiyorum diyorum."*

Ö.8: "*İlk zamanlar bu konuda zorlandım. Çünkü bazı çocuklar gerçek anlamda dışlanıyorlardı. O hızlı koşamıyor, onları söylemiyor, o onu yiyor ben tiksiniyorum diyerek o çocuğun yanına oturulmuyordu. İşte farklılıklardan yola çıkarak yine her insan farklıdır vurguladık."*

Son öğretmen ise sorgulama temelli proje uygulamalarını paylaşmıştır.

Ö.9: *"Proje çalışmaları yaptırıyorum. Ondan sonra grup çalışmaları yaptırıyorum. Hep aynı çocukların hep aynı grubun içerisinde olmamaları için farklı istasyon tekniği şeklinde orda işin bittiği zaman diğer gruba geçebilirsin tekniğini kullanarak o sırada zaten kendiliğinden her şey oluyor. Paylaşımcı bir sınıf oluyor."*

Anaokulu uygulama boyutunda incelendiğinde, öğretmenlerin çocukları sadece kendi yaş grubu ve kendi sınıfları içerisinde koordine olabilmeleri adına destekledikleri gözlemlenmiştir. Bu desteklerin ise sözel hatırlatmalar şeklinde olduğu görülmektedir. Okul genelinde bu anlamda yapılan bir uygulama bulunmamaktadır. Bazı sınıfların içinde çocukların arasındaki cinsiyetçi ayrımlar ve dışlanmalar da dikkat çekmektedir. Bu kapsamda ise sözel uyarılar dışında, çözüm odaklı bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Araştırmacının gözlem notlarında belirttiği örnek aşağıdaki şekildedir.

4 Nisan 2017 Araştırmacı Gözlem Notu: *"Çocuklardan biri diğerinin yanına oturmasını ve ona bakmasını istemediğini belirtti. Diğer çocuk sessiz kaldı. Sonra "Herkes bana küsüyor." dedi. Öğretmen:" Arkadaşlarımıza kibar davranmalıyız." şeklinde bir uyarı yaptı. Sonrasında planlama yapmaya devam ettiler."*

24 Nisan 2017 Araştırmacı Gözlem Notu: *" Sanat alanında olan iki erkek çocuk kolaj çalışması yapıyorlardı. Yanlarına gelen diğer erkek çocuk da masaya oturdu. Konuşmaya başladılar. Çocuklardan biri yeni gelen çocuğa "Ama sen hep kızlarla oynuyorsun." dedi. Çocuk ise bir yandan kâğıdını keserken bir yandan "Hayır, oynamıyorum." dedi."*

4.2.2.2. Arkadaşlık Kurma Bakımından Destekleyici Bir Çevreye Sahip Olma Hakkı

Sosyal haklar bağlamında çocukların topluluk kurabilme hakları alanında arkadaşlık kurmaları bakımından destekleyici bir çevrede eğitim almaları büyük önem taşımaktadır. Anaokulunda arkadaşlık kurma bakımından destekleyici bir çevrenin olup olmadığı incelendiğinde, bu konuda çocukların haklarının göz ardı edildiği görülmektedir. Arkadaşlık kurma bakımında destekleyici bir çevre çocuklara iletişim fırsatı sağlayan, empati kurmalarına olanak sağlayan, problem çözebilme becerileri geliştirmelerine olanak sağlayan bir çevreden arkadaşlık kurma bakımından destekleyici bir çevredir. Anaokulu söylem boyutunda çoğunlukla bu hakkı gözetiyor gibi görünürken, rehberlik ve uygulamalar boyutunda çocuklara arkadaşlık kurmayı destekleyici bir çevre sağlamakta yetersiz kalmaktadır. Bunun nedenlerini ise ailelerin

yanlış tutumları ve gelişen teknoloji ile gelen olumsuzluklar olarak açıkladıkları görülmektedir.

Araştırmacının bu konuda görüşme yaptığı dokuz öğretmenden beş öğretmen bahçe etkinlikleri ile arkadaşlık kurma becerilerini arttırdıklarını belirtirken, bir öğretmen tablet kullanımı, tv gibi teknolojik aletlerle çocuklarda bu becerileri destekleyici ortamı yakalamanın zorlaştığını belirtmiştir.

Ö.6: *"Geniş bir çevreye ihtiyaç var. Arkadaşlık kurabilmeleri için etraflarında kendi yaşıtları arkadaşları olmalı. Mesela bir çocuk hiç dışarıya götürmezler. Hiçbir arkadaşı yok. Tablet tv evde hiç bir şey yok. Çocuk nasıl sosyalleşecek? Okula geldiğinde hiç arkadaş çevresi yok ve kimseyle göz teması bile kurmuyordu."*

Bir öğretmen ailelerin çocukların arkadaşlarına müdahale edici tutumlarının bu çevreyi yakalayamamalarının nedeni olabileceğini savunmuşlardır.

Ö.8: *"Çok fazla müdahale edilmeyen. Bunda hem ailelere daha çok tüm yetişkinlere pay biçiliyor. Mesela bazı ailelerde ben şunu gözlemliyorum. Çocukla ilgili çocukla ilgili konuşuluyor ve bu çocukta çok büyük bir etki yaratıyor. O çocuk hakkında konuştuğu zaman aa çok tatlı ama şöyle yapıyor dediğinde o çocuğa karşı bir uzaklaşma oluyor."*

İki öğretmen ise çocukların arkadaşlık kurabilmeleri için destek bir çevreye ihtiyaçları olmadığını, bir çocuğun her ortamda arkadaşlık kurabileceğini belirtmişlerdir.

Ö.1: *"Aslında çocuklar her türlü çevrede arkadaşlık kurabilecek düzeydeler. Büyükler gibi bakmıyorlar olaya. Temkinli yaklaşmıyorlar. Genelde daha içten ve açıklar birbirlerine karşı. Hani öyle illa ki donatılmış bir çevreye ihtiyaçları olduğunu düşünmüyorum."*

Araştırmacının rehberlik öğretmeni ile yapmış olduğu görüşmede, anaokulunda okul deneyimi öncesi çok fazla sosyalleşememiş, öz güven problemi yaşayan ve çocuklardan çok yetişkinler ile vakit geçirme fırsatı olan çocukların bulunduğu bilgisine ulaşılmıştır. Sınıf içinde bu problemleri yaşayan çocuklar için diğer çocuklar ile beraber oynamaları konusunda sözel olarak teşvik eden öğretmenler dikkat çekmektedir. Yüzeysel, anlık çözümler görülmektedir. Bu kapsamda çocuklara problemlerini çözebilme fırsatı, iletişim kurma ve kendini ifade etme fırsatı verilmemektedir. Sadece doğru davranış sözel olarak hatırlatılmaktadır. Sonuç olarak problemin kökenine inebilen, çözüm odaklı ve problemi çok boyutlu ele alıp çözümleyen müdahalelere

rastlanılmamakta ve bu nedenle anaokulu rehberlik boyutunda da bu hak kapsamında yetersiz kalmaktadır.

Araştırmacı Gözlem Notu (16 Mart): *“ A. serbest oyun zamanında arkadaşları merkezlere dağıldığında, çekingen bir tavırla öğretmeninin yanına geldi ve oturdu. Öğretmeni ise arkadaşları ile oynayabileceğini söyledi. A. ayağa kalktı. Arkadaşlarını izledi. Yaklaşık beş dakika bebeklerle oynayan arkadaşının yanına gidip, iletişime geçmeye çalıştı. Ama karşısındaki çocuk bireysel oynuyordu. A. öğretmeninin yanına tekrardan oturdu.”*

4.2.2.3. Grup Kurabilme Hakkı

Sosyal haklar bağlamında, çocukların barış içerisinde toplanabilme hakları alanında grup kurabilme fırsatları incelendiğinde, çocukların farklı yaş grupları ile grup kurabilme ve arkadaş olabilme isteği içinde oldukları, ama bu haklarının yaş boyutunda kısıtlandığı görülmektedir.

Araştırmacının görüşme yaptığı 9 öğretmenden tümü sınıf içi grup çalışmaları ve yönlendirmeler ile çocukların grup kurabilme becerilerini geliştirmeyi hedeflediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin grup çalışmalarında hep aynı çocukla grup olmak isteme gibi problemler yaşadıklarını belirttikleri ve bu gibi durumlarda çocukları ayırmak adına müdahale ettiklerini belirttikleri görülmektedir.

Ö.5: *“ Mesela bazı çocuklar var sınıfımda. Hep aynı arkadaşı ile oynuyor. Ailesi de bundan çok hoşlanmıyor. Ben de farklı arkadaşları da olsun, farklı gruplarla da oyun kursun istiyorum. Bu gibi durumlarda müdahale ediyorum.”*

Yukarıda verilmiş örnekte olduğu gibi istisnai durumlar dışında öğretmenlerin çocukların grup seçimlerine sadece rehberlik ettikleri ve müdahaleci yaklaşmadıklarını belirttikleri gözlemlenmiştir. Bu görüşmeler sonucunda öğretmenlerin çocukların grup kurabilme haklarını sadece sınıf içi grup etkinlikleri ve serbest oyun zamanlarında oluşturdukları oyun grupları olarak sınırladıkları görülmektedir.

Ö.2: *“Grup etkinliklerimiz oluyor. Bu etkinliklerimiz ile küçük veya büyük gruplarla etkinlikler yaptırıyoruz çocuklara. Bu da grup kurma becerilerini geliştiriyor.”*

Ö.7: *“Oyun zamanlarında kendileri gruplar halinde kimle ne oynamak istediklerini seçiyor.”*

Bu kapsamda da çocukların haklarının uygulama boyutunda göz ardı edildiği söylenebilir.

Çocukların bir okulda farklı yaş gruplarını da içerebilecek olan, topluluk ve grup saatleri olup olmadığı ile ilgili araştırmacı okul müdürü ile görüşme yapmıştır. Bu görüşme sonucunda okul müdürü bu gibi çalışmaların eğitim programına ve sitemine uygun olmayacağını düşündüğü için tercih etmediklerini belirttiği görülmektedir. Farklı yaşlardaki çocukların topluluk kurabilme noktasında, dikkat süreleri ve becerileri doğrultusunda zorlanacaklarını düşündüğünü belirtmiştir.

M.: *"Hayır. Şu ana kadar sadece dışarıda serbest oyun zamanlarındaki oyun grupları dışında bir grup çalışması olmadı. Ben buna eğitimci olarak nasıl bakarım. Yine tecrübelerime dayanarak söyleyeyim farklı yaş grupları her ne kadar Avrupa da uygulansa da Türkiye de çok verimli olacağını düşünmüyorum. Biz bir yıl denedik bunu. Farklı duygusal sosyal problemler oluştu. El becerileri çok farklı. Dikkat süreleri çok farklı. İhtiyaçları çok farklı. Onları aynı ortamda harmanlamak birazcık zor. Şu olabilseydi eğer. Oyun zamanlarında merkezleri farklı farklı sınıflara ayırabilseydik belki bu çalışmalar olabilirdi. Ama hali hazırdaki eğitim sistemi ve programı buna müsaade etmemekte. Ne yazık ki."*

Anaokulu bu yönetim boyutunda çocukların potansiyellerini küçümseyici bir tutuma sahiptir.

Çocuklar ise bu düşüncelerin tam tersine, yaşın veya sınıf duvarlarının onlar için bir engel teşkil etmediğini vurgulamaktadırlar. Araştırmacının bu konu ile ilgili görüşme yaptığı 18 çocuktan 15' i ise farklı sınıflardan arkadaşları olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların görüşlerinden örnekler aşağıdaki şekildedir.

Ç 15: *"Tanıdığım başka sınıfta da arkadaşım var. O 6 yaşında. Senin ismin ne dedim. Söyleyemedi gitti. Oyun oynamayı seviyorum en çok onunla."*

Ç.17: *"Var işte görüyorsun ya. Başta kimseyi sevmiyordum tamam mı? Sonra bir gün herkesi sevesim geldi ve herkesle tanıştım."*

4.2.3. İfade ve Katılım Özgürlüğü Hakkı

Sosyal haklar bağlamında incelenecek bir diğer alan ise çocukların ifade ve katılım özgürlükleri ile ilgilidir. Her eğitim kurumunda çocuklara sunulan program içerisinde, onların gerekli gördükleri noktalarda itiraz edebilmeleri, uyarlama önerilerinde bulunabilmeleri ve istedikleri noktalarda katılmama ve yalnızlığı seçme haklarının gözetilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda anaokuluna

bakıldığında, çocukların kararlara itiraz edebilme haklarının göz ardı edildiği, program hakkında görüş bildirebilme haklarının gözetilmediği ve ihtiyaç duydukları zamanlarda yalnızlığı seçebilme haklarının kısıtlandığı görülmektedir. Okul personeli tarafından gözetildiğine inanılan bu haklar, çocukların gözünden kısıtlanarak onlara sunulmaktadır.

4.2.3.1. Kararlara İtiraz Hakkı

Sosyal haklar bağlamında, ifade ve katılım özgürlüğü alanında, çocukların kararlara itiraz edebilme haklarına bakıldığında, söylem olarak çoğunlukla gözetilmekte, çocukların düşüncelerine göre ise uygulama boyutunda kısıtlanmaktadır. Öğretmenlerin "kararlılık ve sınırlar" vurgusu bu kapsamda dikkat çekmektedir. Çocukların kararlara itiraz haklarının otorite sarsan bir eylem olarak görüldüğü ve yanlış yorumlandığı sonucuna da ulaşılmaktadır. Bir öğretmenin yapabileceği en büyük ihlallerden birinin en başında, bir çocukla güç savaşına girip, yanlış yöntemlerle dayatma yapmaktır. Anaokulunda bunu net olarak araştırmacının uygulamalarda da gözlemleme fırsatı bulduğu olaylar mevcuttur.

Araştırmacının görüşme yaptığı 9 öğretmenden 5 öğretmen çocukların itirazlarını gerekçeleri ile dinlediklerini belirtmişlerdir.

Ö.3: *"Eğer itiraz ediyorsa neden itiraz ettiğini soruyorum. Belki benim orada gözden kaçırdığım ve çocuğun haklı olduğu bir şey var. Neden yapmak istemiyorsun?*

4 öğretmen kararlılık ve sınırların çizilmesinin önemini vurgulamışlardır. Bir öğretmenin böyle durumlarda mola yöntemi gibi disipline etme yöntemleri kullandığını belirttiği görülmektedir.

Ö.7: *"Kararlara itiraz ediyorlar zaten genelde. Kesinlikle. Sadece şunu söylüyorum onlara yapmanı istemiyorum dediğimde ne anlıyorsun diyorum. O zaman özür diliyorum öğretmenim diyor. Özür dilemek ne demek diye soruyorum. Bir daha yapmayacağım demek öğretmenim diyor. O zaman neden yapıyorsun diyorum. O yüzden seni buraya oturtturuyorum ve beraber oturuyoruz."*

Ö.8: *"Kararlı olmaya çalışıyorum ben de. Mola uyguluyorum."*

Bir öğretmenin ise çocuklarla inatlaşma içine girdiğini belirttiği dikkat çekmektedir.

Ö.4: *" Gerçekten bazen çok güzel bir savunma gelebiliyor. Dinliyorum ve cevap yetiştirmeye çalışıyorum."*

Araştırmacını bu alt kategori hakkında 18 çocuk ile yapmış olduğu görüşmede ise, 13 çocuk itiraz etmediklerini belirtirken, beş çocuk gerekli gördükleri durumlarda itiraz ettiklerini belirtmişlerdir. Çocukların itirazlarının dinlenmediğini belirttikleri ve bazen ise itiraz etmeden ve düşüncelerini belirtmeden uzaklaşmayı tercih ettiklerini belirttikleri görülmektedir. Çocukların kararlara itiraz edebilme hakları ile ilgili görüşlerinden örnekler aşağıdaki şekildedir.

Ç.1: *"Evet diyorum. Ama onlar beni dinlemiyor."*

Ç.3: *"Bazen. Karşı çıkmıyorum. Hayır demiyorum. Direk gidiyorum oradan."*

Ç.15:*"Bazen sevmediğimde hayır diyorum. Tamam, istemiyorsan yapmayabilirsin diyor öğretmen."*

Araştırmacının çocukların kararlara itiraz hakkı ile ilgili yapmış olduğu gözlem notlarından alıntı ise aşağıdaki şekildedir. Gözlem notları sonucunda ele alınan veriler çocukların düşüncelerini destekleyici şekildedir.

Araştırma Gözlem Notları (17 Mart): *"Öğretmen kahvaltıda atıştırmalığını bitirenlerin orta alana geçmesini söyledi. Bir çocuk henüz bitirmemişti. Ama kalktı ve tam orta alana geçerken, öğretmen adını söyledi ve yanına gitti. Daha bitirmediğini ve geçemeyeceğini, bitirip geçmesi gerektiğini söyledi. Çocuk " Yemek istemiyorum ama! Hep yiyenler geçiyor." dedi. Öğretmen bitiriyoruz dedi ve orta alana doğru gitti. Çocuk sakince oturmaya devam etti. Atıştırmalığını yemedi."*

4.2.3.2. Programda Görüş Belirtmek

Sosyal haklar bağlamında kendini özgürce ifade edebilme hakları alanında çocukların programda görüş belirtebilme haklarının söylem boyutunda gözetildiği, uygulama boyutunda ise göz ardı edildiği görülmektedir. Çocukların gözünden ise bu hakları yetersiz şekilde gözetilmektedir.

Araştırmacının bu konuda dokuz öğretmen ile yapmış olduğu görüşmeler incelendiğinde, altı öğretmenin çocukların bu haklarını gözettiklerini belirttikleri görülmektedir.

Ö.3: *"Etkinlik sırasında ve sonrasında farklı bir şey mi diyor, ordan farklı bir şey çıkartıyorsa onu da not alıyorum defterime. Sonra plan yaparken onları göz önünde bulunduruyorum."*

Üç öğretmen ise çocukların etkinliklere katılmama hakları bağlamında konuşmayı tercih etmişlerdir. Çocukların programda görüş belirtmeleri için öğretmenler

genellikle güne başlama zamanı, mesaj tahtası, etkinlik değerlendirme zamanları ve çocuklarla özel olarak düzenlenen toplantı zamanlarından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca açık uçlu sorular sormanın, onları bu konuda teşvik edebilmek için önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Ö.8: *"Çocuk toplantıları düzenliyoruz biz ayda bir defa. Çünkü ben her toplantıya gittiğimde bizde toplantı ayy diye imreniyorlar. Önemli olduklarını hissettirmek için işte masaları bir araya getiriyoruz. Alınan kararlar, olmaması gereken, olması gereken şeyler veya yanlış gördükleri şeyler hakkında sohbet ediyoruz. Herkes kendi fikrini söylüyor. En sonunda imza atıyoruz."*

Ö.9: *"Güne başlamamız, etkinlik öncesi sohbetlerimiz var. Mesaj panosu hazırladığımız için etkinliklerde ön sohbetimiz mutlaka oluyor."*

Program hakkında görüş bildirme hakları hakkında çocukların düşüncelerine bakıldığında ise, 18 çocuktan 13' nün dinlenmediklerini düşündüğü görülmektedir. Program ile ilgili görüşlerini belirttiğini söyleyen çocuklar, bu görüşlerin dinlenilmediği ve dikkate alınmadığını düşündüklerini belirtmektedirler. Çocukların görüşlerinden örnekler aşağıdaki şekildedir.

Ç.14: *"Dinlemiyorlar. Bazen dinliyorlar. Ama yine aynısını yapıyoruz. Resim yapmak istemiyoruz. Sizin istediğinizi sonra yaparız diyor."*

Ç. 16: *"Ben bir şey söylüyorum. Dinlemiyor. Ama sonra dinliyor. La la laa la diyor. Ben hep söylüyorum ne yapmak istediğimi. Bir keresinde şurada uyarı almıştım. Orada etkinlik vardı ama katılamamıştım."*

Araştırmacı gözlem notlarına bakıldığında, çocukların görüş belirtme haklarının gözetilmediği durumlara rastlanılmaktadır.

24 Nisan 2017 Araştırmacı Gözlem Notu: *"Bahçede çöp toplama etkinliğine devam ediliyor. Çocuklardan birisi ellerindeki taşları göstererek " Öğretmenim bunları içeri geçince boyayacak mıyız? Boyayalım." Dedi. Öğretmen ise içeri geçince başka bir etkinlik yapacaklarını söyledi ve çöp toplamaya devam ettiler."*

4.2.3.3. Yalnızlığı Seçme

Sosyal haklar bağlamında, kendini ifade etme ve katılım göstermeleri alanında çocukların yalnızlığı seçme hakları incelendiğinde, anaokulunun söylem boyutunda bu hakların farkında olduğu ve gözettiği görülmektedir. Fakat çocukların gözlerinden bu haklarının kısıtlandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmacının görüşme yapmış olduğu

9 öğretmenden tümü çocukların yalnız kalmayı tercih ettikleri bunu ifade ettikleri zamanlarda onlara saygı duyduklarını ve onların bu haklarını gözettiklerini belirtirmişlerdir. Öğretmenlerin bu kapsamda paylaştıkları görüşlerinden örnekler aşağıdaki şekildedir.

Ö.1: *" Yalnız kalmak isteyen çocuklar nadir olarak çıkıyorlar ve yalnız kalmalarında bir sakınca olmadığını söylüyorum. Yani istedikleri zaman istedikleri kadar yalnız kalabileceklerini ama daha sonra bu his geçtikten sonra yanımıza gelebileceklerini gelmelerinin daha iyi olabileceğini söylüyorum."*

Ö.3: *"Ben dinlenmek istiyorum burada diyor. Aslında ona izin verdiğimde kısa sürede geri katılıyor, izin vermesem inat yapacak ve belki daha uzun süre yalnız kalmayı tercih edecek."*

Araştırmacının yalnızlığı seçme hakları kapsamında 18 çocuk ile yapmış olduğu görüşmelerde 8 çocuk yalnız kalmaya ihtiyaç duyduklarını belirterek, okullarında bu haklarının gözetildiğini belirtmişlerdir. 10 çocuk ise bu ihtiyacı duymalarına rağmen, buna izin verilmediğini ve bu haklarının gözetilmediğini düşündüklerini paylaşmışlardır. Çocukların bu konudaki görüş örnekleri aşağıdaki şekildedir.

Ç.2: *" İzin vermezdi."*

Ç.8: *" Evet yalnız kalabiliyorum. İzin veriyorlar."*

Ç.17: *"Hiç izin vermiyor öğretmenim. Ben dışarıda bazen yalnız kalmak istiyorum. Ama öğretmen gel diyor."*

4.2.4. Sosyal Yaşama Eksiksiz Katılma Hakkı

Sosyal haklar bağlamında bir diğer hak ise çocukların sosyal yaşama eksiksiz katılabilme haklarıdır. Çocuklarımızın sosyal yaşama tam anlamı ile katılabilmeleri için onlara fırsatlar tanınması büyük önem taşımaktadır. Okullarındaki demokratik ortamın bir parçası olabilmeleri, kendi problemlerini kendileri çözen bireyler haline gelebilmeleri, kendi sorumluluklarının bilincinde olarak, sonuçları ile yüzleşebilmeleri, öz disiplin kazanabilmeleri ve sınırlarının ve topluluk içinde uymaları gereken kuralların farkında olabilmeleri, onların sosyal yaşama ve topluma katılma becerisi kazanabilmeleri için önem arz etmektedir. Bu kapsamda anaokulu incelendiğinde, anaokulunda demokratik ortamın uygulamaya geçirilme boyutunda yetersiz kaldığı, çocukların kendi problemlerini kendileri çözebilmeleri için çoğunlukla fırsat bulamadıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Sorumluluk almaları konusundaki haklarının

yüzeysel uygulamalardan ibaret bırakılarak göz ardı edildiği, öz disiplin kazanabilmeleri için gerekli fırsatların uygulama boyutunda kısıtlandığı, kuralların ve sınırların ise uygulama boyutunda tutarlılık göstermediği görülmektedir.

4.2.4.1. Demokratik Ortama

Sosyal haklar bağlamında sosyal yaşama eksiksiz katılabilme alanında okul içerisindeki demokratik ortam incelendiğinde, okuldaki uygulamaların, söylemlerin aksine, çocukların karar verme mekanizmasına katılım haklarının gözetilmediğini göstermektedir. Demokratik bir ortamda eğitim alan çocuklar, o kurum hakkındaki karar verme süreçlerinde söz sahibi olabilirler. Bu anlamda araştırmacının sınıf içi gözlemlerinden yola çıkarak, okul içerisinde çocuklara böyle bir fırsat sunulmadığı ve çocukların buna tepki gösterdikleri görülmektedir. Bir çocuğun okulu askeri okula benzetmesi gözlem notları arasında dikkat çeken noktalardandır.

Araştırmacı Gözlem Notu (10 Nisan) : *"Öğretmen hareket yönergeleri verirken bir çocuk "Emredersiniz komutanım" dedi. Öğretmen: " Burada komutan var mı? " Diğer çocuklar yok dediler. "Nerede komutan olur" diye sordu öğretmen bunu soran çocuklara. Askeriyede diye cevap verdi çocuk. "Burası askeri okul mu" dedi öğretmen. Çocuk da evet dedi. Bunun üzerine öğretmen " Siz karışırmışsınız. Askerleri almıyoruz buraya. Burası eğlenceli bir anaokulu. Burada zorla bir şey yapıyor muyuz?" Evet dedi çocuk. Neyi zorla yaptıklarını sordu öğretmen. Çocuk:" Sizin söylediklerinizi yapıyoruz."*

Bu olayda gözlemlendiği gibi, çocuklar okul içerisinde kendi seçimlerine, düşüncelerine ve fikirlerine saygı duyulmadığını düşünmektedir. Kendisini kısıtlanmış ve baskı altında hissetmektedir.

Ç.6: *"Öğretmenimiz diyor biz yapıyoruz."*

Ç.11*: "Her şeye olmaz diyor."*

Okul müdürü ile yapılan görüşme sonrasında okulun vizyon ve misyonları arasında demokratik bir okul olma amacının vurgulanmadığı görülmektedir.

M: *"Amacımız öz benlik saygısı gelişmiş, çevresindeki tüm canlılara duyarlı, araştıran, keşfeden, sorgulayan, problem karşısında çözüm üretebilen, hayata geçirebilen, özgüvenli çocuklar yetiştirmek isteyen bir okuluz."*

4.2.4.2. Problem Çözebilmek İçin Fırsat Tanınması

Sosyal haklar bağlamında, sosyal yaşama eksiksiz katılabilme alanında çocuklara problemlerini çözebilmeleri için fırsatlar sunulması kapsamında anaokulunun uygulama boyutunda yetersiz kaldığı görülmektedir. Çocukların kendi problemlerini kendileri çözebilmeleri ve duygularını iyi ifade edip, sağlıklı iletişim becerileri geliştirebilmeleri için, onların bu haklarını gözeten bir kurumda eğitim almaları önem arz etmektedir. Araştırmacının bu konuda sınıf içinde yapmış olduğu gözlemlere dayanarak, çocuklara kendi problemlerini çözebilmeleri için fırsat tanımaktansa, öğretmenin liderliği eşliğinde problemlerini çözebildikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenler burada rehberlik değil çocuklara liderlik etmektedir. Anaokulu rehberlik boyutunda yetersiz kalmaktadır. Bazı öğretmenlerin ise sınıf içerisinde yaşanan problemlerin çözümünde "mola" gibi doğruluğu tartışılacak ve cezaya dönüşebilecek yöntemlere başvurduğu görülmektedir. Araştırmacı gözlem notlarından örnekler aşağıdaki şekildedir.

Araştırmacı Gözlem Notu (16 Mart) : *"Çocuk öğretmenine gelerek "Öğretmenim kafama vurdu" dedi. Öğretmen çocuğu öptü ve "Git arkadaşına benden özür dile de" Sen de "Bir daha yapmayacağım de" dedi."*

Araştırmacının Gözlem Notu (22 Mart): *"İki çocuk kavga etti. " Arkadaşının vurduğun elini öper misin?" şeklinde öğretmen duruma müdahale etti. Oyuncakların paylaşılamamasından çıkan bu kavgada iki çocuğu da öğretmen konuşarak sakinleştirdi. "Arkadaşlarımızın elinden oyuncağı çekmiyoruz. Biraz da ben oynayabilir miyim diye soruyoruz." dedi."*

Bu olaylarda da görüldüğü üzere, çocuklar duygularını paylaşmadan veya olay ile ilgili konuşma fırsatı bulamadan, öğretmen yönergesi ile yüzeysel bir çözüme ulaşıyorlar.

Araştırmacının bu alt kategori kapsamında dokuz öğretmen ile yapmış olduğu görüşmeler sonucunda, beş öğretmenin çocukların problem çözebilme becerilerinin gelişmesi için fırsat verilmesi haklarını gözetmedikleri, dört öğretmenin ise bu haklarına saygı gösterdikleri görülmektedir. iki öğretmen ise mola yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamada öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıdaki şekildedir.

Ö.7 : *"Mola süremiz var. Uygunsuz davranışlarda veya yapmaması gereken şeylerde hiç bir şey olmammış gibi yanıma çağırıyorum. Kaç yaşındasın diyorum ve yaşın kadar süren var oturuyoruz diyorum. Düşün demiyorum çünkü bana düşünmek saçma geliyor. O orda düşünmeyecek zaten. Sadece neden oturması gerektiğini*

söylüyorum. İşte sen arkadaşının üç kere yarmasına rağmen ısrarla ona zarar verdiğin için burada oturuyorsun."

Ö.9: *"Düşünmelerini kendi kendilerinin problemini çözerek daha sonra ben de işin içine girip konuşarak. Onunla ilgili eğitici bir film varsa veya bir kitap okuyarak çözebiliyoruz."*

4.2.4.3. Sorumluluk Almak

Çocukların gelecekte güçlü bireyler haline gelebilmeleri için, kendi sorumluluklarını alabilmeleri gerekmektedir. Bunun için onlara fırsat sunulan ve bu sorumlulukların sonucu ile yüzleşebilmeleri konusunda onları destekleyen bir kurumda eğitim almaları onların gözetilmesi gereken bir diğer önemli haklarıdır. Sosyal haklar bağlamında, sosyal yaşama eksiksiz katılabile alanında, çocukların sorumluluk almaları konusunda anaokulu söylem bağlamında haklarını gözetmekte, uygulama ve rehberlik boyutunda ise yanlış yaklaşımlar gözlenmektedir.

Araştırmacının bu alt kategori kapsamında dokuz öğretmen ile yapmış olduğu görüşmelere bakıldığında, tüm öğretmenlerin çocuklara yaşlarına uygun ve yapabilecekleri sorumluluklar vererek özgüvenlerini desteklemek amacında olduklarını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin düşüncelerinden örnekler aşağıdaki şekildedir.

Ö.1*: "Kesinlikle taviz verilmeyen konulardan birisidir. Çünkü en ufacık bir şeyde bile onun kendi sorumluluğunda olması gerektiğini bilmesi ve ona göre davranması gerekiyor ve bu net bir şekilde konuşuyorum. Başta bu yapacağın davranış senin sorumluluğunda eğer bunu bu şekilde yapmak istiyorsan sonuçları bu olacak diyerek açıklıyorum ve kendi seçimine bırakıyorum. Sonucunda olacakları da kendisi bildiği için tercih etme hakkı onun oluyor."*

Ö.6: *"Mesela o eşya okula geldiyse o çocuğa ait olduğu onun sorumluluğu onun üzerinde. O kaybolması da onun sorumluluğunda onun sağlam bir şekilde eve gitmesinin de onun sorumluluğunda olduğunu konuşuyorum."*

Araştırmacının sınıf içinde yapmış olduğu gözlemelere dayanarak, uygulama boyutunda ve rehberlik boyutunda olumsuz yaklaşımlara da rastlanılmaktadır. Araştırmacının bu konudaki gözlem notlarından örnekler aşağıdaki şekildedir. Bu örnekte de görüldüğü üzere, sorumluluk verme ve yaptırımda bulunma arasındaki dengenin sağlanamadığı durumlar gözlemlenmektedir.

10 Nisan Araştırmacının Gözlem Notu: *" Bir çocuk yan sınıfın afişlerinden birine zarar vermiş. Duvardan yırtmış. Bunun üzerine sınıf öğretmeni çocuğun elinden tuttu ve bu senin sorumluluğun diyerek yan sınıfa onu özür dilemek için götürmek istedi. Çocuk gitmek istemedi. Öğretmen ise "Hayır, özür dileyeceğiz." dedi ve sınıftan çıktılar."*

Araştırmacının çocuklar ile yapmış olduğu görüşme sonucunda, çocukların verilen sorumlulukları yanlış yorumladıkları görülmektedir. Çocukların gündelik yapmaları gereken basit rutinlerini sorumluluk ve görev olarak gördükleri görülmektedir. Çocukların bu konudaki görüşlerinden örnekler aşağıdaki şekildedir.

Ç.13: *"Yaramazlık yapanları uyarıyorum. Ağlayanları dışarıya atarım. Ağlayanlar dışarıya atılıyor. Dışarıda ağlar."*

Ç. 16: *"Yemek yemek benim görevim."*

4.2.4.4. Öz Disiplin Gerçekleştirebilmek

Çocukların öz disiplin kazanmaları birey olma ve kendini tanımanın temelini oluşturmaktadır. Sosyal Haklar bağlamında, sosyal yaşama eksiksiz katılabilme alanında, çocukların öz disiplin gerçekleştirmeleri için anaokulunda uygulama bağlamında fırsat bulamadıkları ve bu haklarının gözetilmediği görülmektedir. Okulun genel düşüncesi bu konuda ailenin önemli olduğu şeklindedir. Bu kapsamda okulda alınan eğitimin çocukların öz disiplin geliştirmeleri konusundaki etkileri yok sayılmıştır. Rehberlik boyutunda da çocukların bu haklarının sadece aile boyutunda ele alınarak, yetersiz kaldığı görülmektedir. Rehberlik öğretmeninin bu konudaki görüşleri aşağıdaki şekildedir.

R.Ö.: *"Aslında yine büyük ölçüde bu konuyla ilgili en büyük faktörün aile olduğu kanaatindeyiz. Aslında modelin büyük ölçüde aileyle çalışılıp iç denetimi sağlamaya yönelik bilgiler verilmesi bu nokta da takip edilmesi gerektiğini düşünüyorum."*

Araştırmacının dokuz öğretmen ile yapmış olduğu görüşmeler sonrasında, öğretmenlerin çocuklarda öz disiplin sağlama yönünde çalışmalar yaparken, en zorlandıkları kısımların aileler ile yaşanan güven, iletişim ve tutarlılık problemleri

olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu konu hakkındaki görüşlerinden örnekler aşağıdaki şekildedir.

Ö. 7: *"Sınıfta otoritenin de sağlanması gerektiğini düşünüyorum. Bunun dışında da kendi disiplinlerini de sağlamalarını desteklemeye çalışıyoruz tabi."*

Ö.8: *" Veliler bu konuda tutarlı olamıyorlar. Biz sınıf içinde ne yaparsak yapalım, bazen işe yaramayabiliyor."*

Araştırmacının gözlemlerinden yola çıkarak, öğretmenlerin sabırsız, fazla müdahaleci ve kullanılan yanlış iletişim dili ve otoriter tutumları nedeni ile çocukların bu haklarının gözetilmediği görülmektedir. Özellikle ödül ve ceza sisteminin kullanılması, anaokulunun çocukların öz disiplin gerçekleştirme hakları bağlamında ihlallerinin olduğunu da göstermektedir. Araştırmacının gözlem notlarından örnekler aşağıdaki şekildedir.

17 Mart 2017 Araştırmacı Gözlem Notları: *"Öğretmen ara kahvaltı saatinde çocuklara seslendi. "Kurabiyeleriniz bitirirseniz bahçede kalma saatiniz o kadar uzun olur. Kurabiyesini bitiren günün birincisi. Bir arkadaşınız hem kurabiyesini yiyemiyor hem de kendini kaybediyor. Bahçeye çıkamayacak. Akıllı ve kurabiyesini bitiren çocuklara yıldız atılıyor." dedi. Bir çocuk ise yemek istemediğini belirtti. Öğretmen emir kipi ile ısrar etti ve bahçe ve yıldızı hatırlattı."*

7 Nisan 2017 Araştırmacı Gözlem Notları: *" Bir çocuğun üzerini çıkardı bu arada. Üzeriyle oynadığı için bunu yaptığını söyledi. Bunun üzerine diğer arkadaşları üşüyebileceğini söyledi. Öğretmen ise : "Üşüsün. Oynuyordu." dedi. Susma molasında tüm çocuklar susarak beklediler."*

10 Nisan 2017 Araştırmacı Gözlem Notları: *"Öğretmen bilgisayardan beşgen şeklinde nesneler gösterdi. Bu arada dinlemeyen çocuklara " Son kez uyarıyorum sizi molaya geçin ve orada oturun. Kaç yaşındasınız siz? 6,5 mu o zaman 6,5 dakika orada oturun." Çocuklar masalara ayrıldılar."*

4.2.4.5. Kurallar, Sınırlandırma ve Tutarlılık

Son olarak ise sosyal haklar bağlamında, sosyal yaşama katılma hakları alanında belirlenen kuralların ve sınırların tutarlılık göstermesi bakımından anaokulu incelendiğinde, söylemlerin aksine, sınıf içi uygulamalarda yetersizlikler görülmektedir. Sınıf içerisinde etiketlenen çocuklara kurallar ve sınırlar sürekli hatırlatılırken, diğer çocukların yapmış olduğu kuralsızlıkların göz ardı edilebildiği

gözlemlenmektedir. Bu bağlamda tutarsız ve hak ihlali içeren uygulamalara rastlanılmıştır. Araştırmacının sınıf içinde yapmış olduğu gözlemlerden yola çıkarak, sınıf içlerinde özgürlük ve sınırlandırma dengelerinin iyi sağlanamadığı gözlemlenmiştir. Araştırmacının bu konuda yapmış olduğu gözlem notlarından örnekler aşağıdaki şekildedir.

15 Mart 2017 Araştırmacı Gözlem Notları: *" Toplanma zamanı başlamıştı. Sınıfta oyuncaklarını toplamayan çocuklar vardı. Öğretmen ev alanında olan çocuklardan birinin yanına gidip "İki gündür seni izliyorum. Kuklaları dağıtıp toplamıyorsun." dedi." Bunun üzerine çocuk " Ama onlar da toplamıyor." Dedi. Öğretmen ise "Bu alanı toplamadan etkinliğe geçemezsin." dedi."*

11 Nisan 2017 Araştırmacı Gözlem Notları: *"Öğretmen etkinlik sırasında bir sanatçıyı çocuklara tanıtmaya çalışıyordu. Grupta ise konuşmalar ve gülüşmeler vardı. Etkinlik bitene kadar öğretmen bir çocuğa sürekli dinlemesi gerektiği konusunda uyarılarda bulundu ve kuralları hatırlattı. Grupta ise tek konuşan o çocuk değildi. ""Yaa A. Bana sesimi yükselttirme.", " A. Konuşmama izin verece misin?", "Bağırmak güzel mi? O zaman ben de bağırarak konuşayım sizinle A." ..."*

Araştırmacının dokuz öğretmen ile yapmış olduğu görüşmelerde tüm öğretmenlerin kurallar ve sınırlılıkların açıklanması konusunda tutarlı davrandıklarını belirttikleri görülmektedir.

Ö.4: "*Kurallarımız sınırlarımız oluyor. Özgürüz ama belli zamanlarda belli sınırlar içeresinde özgürüz. Eğlenebilirim ama arkadaşıma zarar vermediğim sürece eğlenebilirim. Sınırlarımız öyle ve tutarlı olmaya çalışıyorum."*

Ö.8: *"Ya bir şey söylediğimiz zaman onun arkasında durmalıyız. Asla dönmememiz gerekiyor. Yani bu yapılması gerekiyorsa o yapılmalıdır. Çocuk unutmuyor asla. Bugün yapılması gerekiyor ertesi gün de aa vazgeçtim olmasa da olur denmemesi gerekiyor. Oraya gidilmeyecekse asala gidilmeyecektir. Ama bir kere çizgiyi çizdiğiniz zaman o çizgiden bir kere geçtiğinizde de öbürleri de göz yumdunuz diğerlerine de göz yummasanız olmuyor. Birine göz yummayacaksanız öbürlerine de göz yummayacaksınız. Yani o çizgiden asla geçilmemesi lazım."*

Ama bunun tam tersi çocukların görüşleri incelendiğinde, çocuklar tarafından anlaşılmamış ve sorgulamadan ezberlenmiş ve kabul edilmiş kuralların olduğu görülmektedir. Bu kapsamda kuralların ve sınırların açıklama yapılmadan benimsetilmeye çalışıldığı ve çocukların kural ve sınırlar kavramları ile ceza kavramını

karıştırdıkları görülmektedir. Çocukların bu konudaki görüşlerinden örnekler aşağıdaki şekildedir.

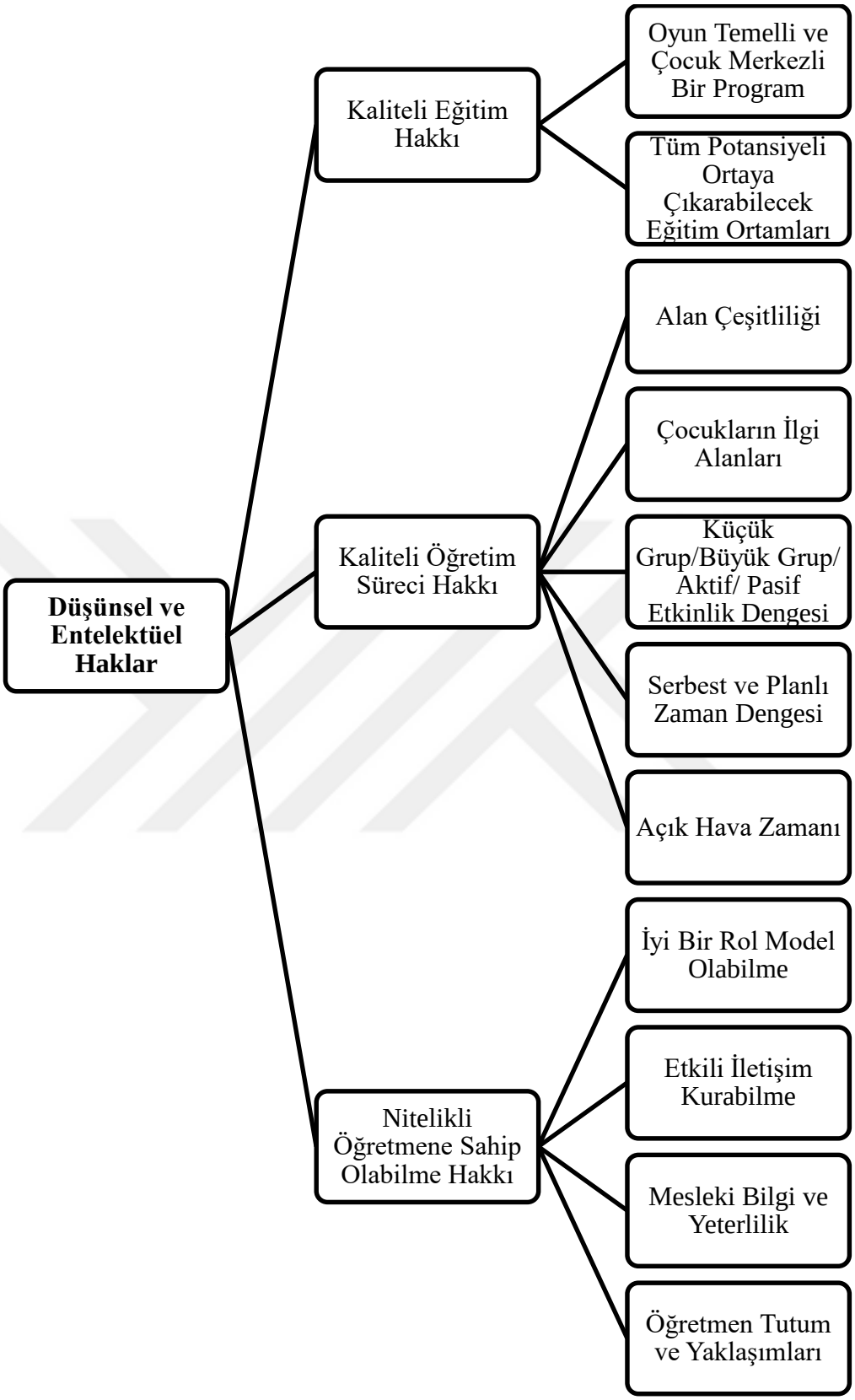
1.Ç: *"Toplamayana ceza var. Onu dışarı atıyorlar. Kule yıkmama kuralı var. Üç kere kule yıkan molaya geçiyor. Molada sandalyede oturuyoruz. Çok yaparsak çok oturuyoruz. Ben kuralları seviyorum."*

13.Ç: *"Ağlamak yok, dövmek yok. Bu kuralları seviyorum. Oyun oynamak vardır kuralı yapardım. İstediğim kadar oyun oynamak kuralı getirirdim."*

Kuralların çocuklar tarafından benimsenmesi konusunda ve sınıf yönetimi bakımından 5 sınıfta sorunlar gözlemlenmiştir. Bu sınıflarda öğretmenlerin ise tutarlılık konusunda zorlandığı görülmektedir. Sınıf yönetimi konusunda sınıf içlerinde problemler yaşanmaktadır. Sınıftan kaçan çocuklar gözlemlenmiştir.

4.3. Düşünsel ve Entelektüel Haklar

Anaokulu düşünsel ve entelektüel haklar bağlamında çocukların kaliteli eğitim ve öğretim almaları ve nitelikli eğitimcilere sahip olabilme alanlarında incelenmektedir. Bu kapsamda kurumun çocuklara kaliteli bir eğitim sunabildiği, benzer şekilde yürütülen öğretim sürecinde de çocukların haklarının planlama boyutunda gözetildiği görülmektedir. Uygulamaların ise planlardan farklı ilerleyebildiği görülmektedir. Nitelikli eğitimcilere sahip olabilme hakları kapsamında da, anaokulun yetersiz kaldığı görülmektedir.



Şekil 4. Düşünsel ve Entelektüel Haklar

4.3.1. Kaliteli Eğitim Hakkı

Düşünsel haklar bağlamında kaliteli eğitim alabilme alanında oyun temelli, çocuk merkezli ve çocuklarını kendi potansiyellerini her alanda keşfetmelerine olanak sağlayabilen bir kurumda eğitim almaları çocukların en önemli bir diğer haklarıdır. Anaokulunun program olarak oyun temelli ve çocuk merkezli bir felsefeye sahip olduğu bilinmektedir. Çocukların tüm potansiyellerini ortaya çıkarabilmeleri alanında da çocukların haklarının planlama ve uygulama boyutlarında gözetildiği görülmektedir.

4.3.1.1. Oyun Temelli ve Çocuk Merkezli Bir Program

Çocukların düşünsel ve entelektüel hakları bağlamında, kaliteli bir eğitim alanında çocukların bu kurumda oyun temelli ve çocuk merkezli bir program içinde eğitim aldığı görülmektedir. Anaokulu programının çocuk merkezli okul öncesi yaklaşımları arasında yer alan High Scope, Montessori ve Reggio Emilia yaklaşımlarından beslendiği görülmektedir. Anaokulunda Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Programı uygulanmaktadır. Uygulanan bu programın temel özelliklerinin başında ise oyun temelli ve çocuk merkezli olmasıdır. Bu eğitim programı kapsamında kazanım ve göstergeler ele alınırken oyunun bir yöntem olarak kullanılmasının önerildiği bilinmektedir. Bu kapsamda araştırmacının okul içerisinde yapmış olduğu gözlemler sonucunda anaokulunda çocukların bu temel haklarının gözetildiği görülmektedir. Araştırmacının bir ay boyunca tüm sınıfların aylık ve günlük planlarını incelemesi sonrasında, planların programa uygun şekilde oyun temelli ve çocuk merkezli olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim felsefelerini tanımlarken vurguladıkları en önemli noktaların oyun ve çocuk merkezlilik olduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıdaki şekildedir.

Ö.2: *"Çocuklarla daha çok eğlenebilen, aynı dil olan oyunla onlarla konuşabilen, onlarla eğlenirken dünyayı unutabilen."*

Ö. 3: *"Eğitim felsefem öncelikle ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne almak istiyorum dediğiniz gibi gelişimsel özelliklerini bildikten sonra çocukların ilgi ve ihtiyaçları neler? Çocuklar benden ne istiyor? Merakları neler? Onları dikkate alıyorum."*

4.3.1.2. Tüm Potansiyeli Ortaya Çıkarabilecek Eğitim Ortamları

Düşünsel ve entelektüel haklar bağlamında kaliteli bir eğitim alanında çocukların tüm potansiyellerini ortaya çıkarabilecekleri ortama sahip olabilmeleri büyük

önem taşımaktadır. Bu kapsamda anaokulu içerisinde yapılan uygulamaların çocukların potansiyellerini geliştirmelerine fırsat sunduğu ve onların bu kapsamdaki haklarını gözettiği görülmektedir. Araştırmacının gözlemleri ve plan incelemeleri sonucunda sorgulama temelli projeler, keşiflere açık ve bütünleştirilmiş etkinlik uygulamaları dikkat çekmektedir. Okulda yürütülen projelere hakkında araştırmacının gözlem notlarından bir örnek aşağıdaki şekildedir.

12 Nisan 2017 Araştırma Gözlem Notları: *"Sınıfta sürdürülen projelerin kavram haritaları asılmıştı. Projenin odak noktası sanatçılardı. Erken çocukluk döneminde proje yaklaşımını sınıfta gözlemlemek mümkün. Merak ediyorum şeklinde bir bölüm yine asılmış ve buraya çocukların merak ettikleri sorular yazılmıştı. Sınıfta dallardan yapılmış bloklar ve doğal malzemelerle oluşturulmuş materyaller ve heykeller de bulunuyordu."*

Araştırmacının bu kapsamda yapmış olduğu görüşmede dokuz öğretmenden altısı çocukların tüm potansiyellerini ortaya çıkarabilecek ortamlar sunduklarını, üç öğretmen ise bunun mümkün ve gerçekleştirilebilecek bir şey olmadığını belirttikleri görülmektedir.

Ö.7: *"Bütünleştirilmiş bir ekinliğe yer veririm her halde. Nasıl deyim öyle bir etkinlik yaparım ki onun içerisinde müzik de olur matematik de olur ve drama olur ordan oraya geçiş yaparım. Danslı olur bedensel yönden de desteklerim. Bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği ile aslında bütün alanını desteklemiş olurum. Yapıyorum da zaten bunu."*

Ö.9: *"Her zaman da çıkaramayabiliriz hani. İmkânsız da demeyim ama her zaman da çıkaramayız ama yine etkinliklerle destekleriz."*

4.3.2. Kaliteli Öğretim Süreci Hakkı

Düşünsel ve entelektüel hakları bağlamında incelenen bir diğer alan ise çocukların kaliteli öğretim görebilme hakkıdır. Alan çeşitliliği bulunan, ilgi alanlarına ve farklılıklarına saygı duyan, etkinlikler arası ve mekânsal dengelerin iyi kurulabildiği bir öğretim süreci içerisinde olmaları onların bir diğer önemli haklarındandır. Anaokulu bu kapsamda incelendiğinde, planlarında alan çeşitliliğine dikkat edildiğine, çocukların ilgi alanlarının çoğunlukla gözetildiğinin, planlamalarda küçük ve büyük grup etkinlik ve aktif, pasif etkinlik dengesine dikkat edildiği, serbest ve planlı zaman dengesinin sağlandığını ve açık hava zamanı haklarının planlar doğrultusunda gözetildiği görülmektedir. Öğretmenlerin planlarının okul öncesi eğitimi alanında uzmanlaşmış

akademisyen olan okulun eğitim koordinatörleri tarafından incelenip, gerekli düzenlemelerin uygulamalardan önce yapıldığı bilgisi alınmıştır. Planlama boyutunda bir hak ihlaline rastlanmazken, uygulama boyutunda hak ihlalleri görülmektedir.

4.3.2.1. Alan Çeşitliliği

Düşünsel ve entelektüel haklar bağlamında anaokulunun kaliteli bir öğretim süreci alanında programın alan çeşitliliğini gözettiği görülmektedir. Araştırmacının öğretmenleri ile yapmış olduğu görüşmeler sonucunda tüm öğretmenlerin planlarını hazırlarken alan çeşitliliğine dikkat ettiklerini belirttikleri görülmektedir. Araştırmacının sınıf içi gözlemleri ve plan incelemeleri sonucunda okulda uygulanan etkinliklerin alan çeşitliliği bakımında zengin olduğu ve çocukların bu haklarının kurum tarafından planlama boyutunda gözetildiği bilgisine ulaşıldığı görülmektedir. Uygulama boyutunda bakıldığında ise, planlarda yer alan etkinliklerde uyarlamaya gidilmesi nedeni ile yetersizlikler ortaya çıkabilmektedir. Bu konu ile ilgili araştırmacının gözlem notlarından örnek aşağıdaki şekildedir.

27 Mart 2017 Araştırmacı Gözlem Notları: *"Öğretmen toplantıda olduğu için yardımcı öğretmen planı inceledi ama materyal sıkıntısı olduğunu söyledi ve planı uyarladı. Dinozorlarla ilgili hikaye okundu, video izlendi. Bir önceki etkinlide de kitap okuma etkinliği yapılmıştı. Bu nedenle çocuklar hikayeye odaklanmakta zorluk yaşadılar. Saat 12.00 da sınıf öğretmeni sınıfa döndü."*

Okulda zümre sistemi olmadığından, planlama biçimleri arasında farklılıklar dikkat çekmektedir. Ama birbirine yakın yaş gruplarının aynı planları kullandığı da gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin planlarını ortak olarak kullanmalarının, kişisel yakınlıklarına göre değişim gösterdiği görülmektedir. Atölyelerde alan çeşitliliği nedeni ile problemler yaşandığı görülmektedir. Bu konuda araştırmacının gözlem notu aşağıdaki şekildedir.

23 Mart 2017 Araştırmacı Gözlem Notu: *"Çocuklar resimlerini bitirdikten sonra boyaları topladılar ve öğretmen sanat atölyesine gideceklerini söyledi. Çocuklar sanat atölyesine geçtiler. Sıkılmış görünüyorlardı. Bazı çocuklar bunu sözlü olarak da belirtti."*

4.3.2.2. Çocukların İlgi Alanları

Düşünsel ve entelektüel haklar bağlamında, kaliteli bir öğretim süreci alanında çocukların ilgi alanlarını gözeten bir programda eğitim ve öğretim almak bir diğer önemli haklardandır. Anaokulu bu kapsamda incelendiğinde planlama boyutunda çocukların bu haklarını gözettiği, ama uygulama boyutunda eksikliklere sahip olduğu görülmektedir. Araştırmacının öğretmenleri ile yapmış olduğu görüşmeler, sınıf içi gözlemleri ve plan incelemeleri sonucunda okulda uygulanılan programda küçük grup etkinlikleri ve bireysel etkinlikler ile aynı amaç kazanımı farklı yöntemler ve etkinlikler kullanarak çocuklara kazandırma amacı içinde oldukları görülmüştür.

Ö.5: *"Sabahları küçük grup etkinliği yapıyorum. Sınıf mevcuduna göre belirliyorum. Bazen çok az oluyor. İki veya üç grup şeklinde etkinliği yapıyorum. Böylece her çocuk ilgileri doğrultusunda etkinlik yapıyor."*

Anaokulunda satranç ve resim atölyeleri bulunmaktadır. Bunun dışındaki alanlara ilgi duyan çocukların, farklı ilgi alanlarına yönelik yeterli şekilde desteklenemediği gözlemlenmektedir.

Sınıf içindeki uygulamalarda ise öğretmenler bu anlamda yetersiz kalmaktadır. Örneğin; öğretmenlerinim müzik konusunda kendini geliştirememiş olması veya yeterli donanıma sahip olmaması nedeni ile o grup içerisinde müziğe ilgisi olan çocuklar kaliteli bir öğretim sürecinden yararlanamadığı görülmektedir. Bu konuda araştırmacının gözlem notu aşağıdaki şekildedir.

17 Mart 2017 Araştırmacı Gözlem Notu: *" Serbest oyun zamanında çocuklardan biri sınıfta bulunan klasik gitarı aldı ve çalmaya çalışıyordu. Öğretmeninden çalmasını istedi. Öğretmeni ise çalmayı bilmediğini söyledi ve gitarı tutarak çalıyor gibi yaptı. Sonrasında çocuğa geri verdi. Çocuk öğretmeni gibi tutarak gitarın tellerine vurmaya devam etti."*

4.3.2.3. Küçük Grup/Büyük Grup/ Aktif/ Pasif Etkinlik Dengesi

Düşünsel ve entelektüel haklar bağlamında, kaliteli bir öğretim alanında planların küçük grup, büyük grup, aktif ve pasif etkinlik dengelerinin göz önünde bulundurularak hazırlanması ve uygulanması önem taşımaktadır. Her şekilde dengeli bir programda ilgisini kaybetmeden eğitim ve öğretim almak çocukların en önemli haklarından bir diğeridir. Anaokulu bu kapsamda incelendiğinde, öğretmenlerin bu dengeyi koruduğu görülmekte ve planlama boyutunda kurum çocukların bu haklarını gözetmektedir.

Ö.3: *"Şöyle yapıyorum sabahları çocuklar çok daha dinç oluyor ve ben çocukların küçük gruba çok daha yatkın olduklarını düşünüyorum. Sabahları. Sabahları küçük grup etkinliği yapıyorum. Sınıf mevcuduna göre belirliyorum. Bazen çok az oluyor. İki veya üç grup şeklinde etkinliği yapıyorum. Öğleden sonra ise daha çok büyük grup alıyorum."*

Ö.9: *"Genelde planları yaparken küçük ve büyük grubu her seferinde gün içerisinde bir büyük bir küçük grup etkinliği yapmaya çalışıyorum zaten. Pasif ve aktif dengesini de aynı şekilde bir etkinlik pasifse daha sonrasında o gün içerisinde bir de aktif etkinlik yapılmasına dikkat ederek."*

Ama uygulama boyutunda zaman ayarlama problemlerinden dolayı, küçük grup etkinliklerinin büyük grup olarak uyarlandığı ve aktif ve pasif dengesinin de iyi yönetilemediği etkinlikler gözlemlenmiştir. Uygulama boyutunda çeşitli sebepler nedeni ile dengeli bir programa sahip olabilme hakkının göz ardı edilmek zorunda kalındığı bu gibi durumlar görülmektedir. Araştırmacının bu kapsamdaki gözlem notu aşağıdaki şekildedir.

5 Nisan 2017 Araştırmacı Gözlem Notu: *"Saat 10.30 da planda küçük grup etkinliği olarak alınan etkinlik başladı. Atölye saati yaklaşmıştı. Bu nedenle öğretmenin tüm gruba uygulama yaptı. Yağmurlu, karlı, güneşli vb. hava durumları hakkında karton materyaller ile etkinlik yaptılar. Görseller üzerinde sohbet ettiler."*

4.3.2.4. Serbest ve Planlı Zaman Dengesi

Çocukların düşünsel ve entelektüel hakları bağlamında, kaliteli eğitim süreci alanında incelenen bir diğer kısım ise serbest ve planlı zaman dengesidir. Bu kapsamda araştırmacının plan incelemelerine ve sınıf içi gözlemlerine dayanarak dengeli bir sistem izlendiği sonucuna ulaşılabilir. Anaokulu bu anlamda çocukların haklarının planlama ve uygulama boyutlarında gözetildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Anaokulu Günlük Eğitim Akışı:

Güne Başlama Zamanı

Oyun Zamanı

Kahvaltı Temizlik

Etkinlik Zamanı

Öğle Yemeği Temizlik
Dinlenme Zamanı
Etkinlik Zamanı
Kahvaltı Temizlik
Oyun Zamanı
Günü Değerlendirme Zamanı

Eğitim akışı günde iki serbest oyun zamanı ve iki planlanmış etkinlik zamanı olarak dengeli bir şekilde hazırlanmıştır. Araştırmacını gözlem yapmış olduğu 27 günün 18 günü bu akış aksamadan uyarlanmıştır. Bu kapsamda hak ihlali söz konusu değildir.

Araştırmacının bu kapsamda öğretmenler ile yapmış olduğu görüşmede, dokuz öğretmenden tümü serbest ve planlı zaman dengesine dikkat ettiklerini vurgulamışlardır.

Ö.5: *"Bir bir şeklinde. 45 dakika ve 45 dakika olabiliyor. O günün çocuk enerjisine bağlı olarak değişebiliyor yine de."*

Ö.7: *"Genelde 40-45 dakika serbest oyunsa etkinliklerim benim bütünleştirilmiş olmasından dolayı biraz uzun sürüyor bir saat sürüyor. Hemen hemen eş değer gibi yapmaya çalışıyorum."*

4.3.2.5. Açık Hava Zamanı

Son olarak ise düşünsel haklar bağlamında, kaliteli eğitim süreci alanında çocukların açık hava zamanı hakları kapsamında bir incelenme mevcuttur. Araştırmacı plan incelemeleri sırasında her gün açık hava zamanlarına dengeli bir şekilde yer verildiğini görmüştür. Uygulama boyutunda incelendiğinde, sınıf içi gözlemlerde ise hava şartları uygun olmayan zamanlarda çocukların bu haklarının gözetilmediği gözlemlenmiştir. Programlar uyarlanmaktadır. Bazı öğretmenlerin özellikle bu konuda korumacı tutumları nedeni ile hak ihlali yaptıkları görülmektedir. Örneğin; araştırmacının gözlem yapmış olduğu sınıflardan birinin öğretmeni havanın serin olduğu bir günde, " Valla ben çıkaramam bu havada çocukları dışarı, yazık. Hasta oluyorlar hep sonra." şeklinde bir açıklama yaparak günlük akış planında uyarlamaya gitmiştir. Bazı öğretmenler ise açık hava zamanını bir ödül ve ceza yöntemi olarak kullanmaktadır. Bu konuda araştırmacının gözlem notlarından bir örnek aşağıdaki şekildedir.

3 Nisan 2017 Araştırmacı Gözlem Notları: *"Çocuklar bugün bahçeye çıkmak istiyorsanız, hemen burayı toplayın. Yoksa bahçeye çıkmayacağız bugün."*

Araştırmacının bu kapsamda öğretmenler ile yapmış olduğu görüşmede, 9 öğretmenden tümü açık hava zamanının önemini vurgulamışlardır.

Ö.5: *"Günde en az iki defa çıkarıyorum. Bazen üç de oluyor. Çünkü orda zaten kendilerini daha rahat, özgür olabildikleri, keşfedebilecekleri, diyalog halinde bulundukları alan yani. O güne başlamadan önce zaten sporla başlıyoruz. Bir de akşam çıkışlarında onu yaptığımız zamanlar da oluyor."*

Ö.9: *"Günde en az iki defa çıkarıyorum. Bazen üç de oluyor. Çünkü orda zaten kendilerini daha rahat, özgür olabildikleri, keşfedebilecekleri, diyalog halinde bulundukları alan yani. O güne başlamadan önce zaten sporla başlıyoruz. Bir de akşam çıkışlarında onu yaptığımız zamanlar da oluyor."*

4.3.3. Nitelikli Öğretmene Sahip Olabilme Hakkı

Düşünsel ve entelektüel haklar bağlamında ele alınan son alan ise çocukların nitelikli öğretmenlere sahip olabilme haklarıdır. Nitelikli bir öğretmen çocuklara iyi rol model olabilen, etkili iletişim kurabilen, mesleki bilgi ve yeterlilik bakımından donanımlı, olumlu tutum ve yaklaşımlar içerisinde bulunan bir öğretmendir. Bu kasamda anaokulu incelendiğinde, kurumdaki öğretmenlerin iletişim becerileri, model olma becerileri, mesleki bilgi ve yeterlilikleri bağlamında değişiklikler gösterdikleri görülmektedir. Tutum ve yaklaşımları ise birbirlerinden çok farklıdır. Kurum içerisinde bir standart bulunmadığından her çocuk eşit derecede bu haktan yararlanamamaktadır. Bu da anaokulunun bu bağlamda yetersiz olduğunu gösterir.

4.3.3.1. İyi Bir Rol Model Olabilme

Nitelikli öğretmene sahip olabilme hakkı bağlamında, iyi rol model olabilen bir öğretmen profili bakımından öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, 9 öğretmenden tümü bu anlamda yeterli olduklarını düşündüklerini paylaşmışlardır. Söylem boyutunda anaokulu hakları gözetmektedir.

Ö.1: *"Onlara model olmaya çalışıyorum. Makası almasını yerine koymasını söylemektense, ben makasımı alıp yerine koyuyorum. Onlar da zaten bunu gözlemliyor ve uyarmama gerek olmuyor."*

Ö.3: *“ İyi bir insan olmaya çalışıyorum onların yanında. Örnek. Davranasılarıma ve söylediklerime çok dikkat ediyorum.”*

Araştırmacının sınıf içi gözlemlerinden ve yapmış olduğu görüşmelerden yola çıkarak, bu kapsamda uygulama boyutunda okul dinamiğinin çok değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Araştırmacının notlarından bu konu ile ilgili olumlu ve olumsuz örnekler aşağıdaki şekildedir.

3 Nisan Araştırmacı Gözlem Notları: *“Çocuklar bahçede oynuyorlardı. Yerde plastik bardaklar vardı. Öğretmen bir tanesini alıp çöpe attı. Öğretmenin yanında olan bir çocuk da diğerini alıp çöpe götürdü.”*

5 Nisan Araştırmacı Gözlem Notu: *“Yerde bir peçete vardı. Öğretmen yanındaki çocuğa döndü ve peçeteyi alıp çöpe atmasını istedi. Çocuk başlangıçta tepkisiz kaldı. Sonrasında öğretmen biraz daha sesini yükselterek tekrarladı. Çocuk peçeteyi aldı ve çöpe attı.”*

4.3.3.2. Etkili İletişim Kurabilme

Çocukların düşünsel ve entelektüel hakları bağlamında, nitelikli öğretmenlere sahip olabilme alanında etkili iletişim becerileri yüksek bir öğretmene sahip olmak önem taşımaktadır. Çocukların gözlerine bakarak konuşmak, beden dilimizi iyi kullanmak, onların sözlerini kesmemek, duygularını yansıtmak ve aktif bir dinleyici olmak etkili iletişimin önemli bölümlerini oluşturmaktadır. Araştırmacının öğretmenler ile yapmış olduğu görüşmeler sonrasında, tüm öğretmenlerin söylem boyutunda bu hakları gözettikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmacının yapmış olduğu gözlemlerden yola çıkarak uygulama boyutunda anaokulunu bu kapsamda incelediğinde, dört öğretmenin etkili iletişim becerilerine sahip oldukları, beş öğretmenin ise bu konuda yetersiz kaldığı görülmektedir. Öğretmenlerin genellikle sen dili ve emir kipi kullandıkları görülmektedir.

17 Mart Araştırmacı Gözlem Notları:

“ Ö: Dinlemiyorsun M. O yüzden de cevap veremiyorsun.

Ç: Hayır dinliyorum.

Ö: Bundan sonrasını dinle. ”

5 Nisan Araştırmacı Gözlem Notları:

“Ö: Bu oyuncakları hemen topla.”

Anaokulundaki öğretmenlerin çocukların etkili iletişim haklarını gözetmedikleri görülmektedir.

4.3.3.3. Mesleki Bilgi ve Yeterlilik

Çocukların düşünsel ve entelektüel hakları bağlamında, nitelikli öğretmenlere sahip olma alanında çocukların mesleki bilgi ve yeterlilik bakımından donanımlı bir öğretmene sahip olabilme hakları incelendiğinde, anaokulunda hak ihlalleri görülmektedir. Bazı öğretmenler lisans mezunu iken bazı öğretmenlerin ön lisans mezunu oldukları görülmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin tecrübe, mesleki bilgi ve yeterlilik bakımından her sınıfta eşit olacak şekilde bir kalite sunamadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Anaokulu personel listesi dokümanı incelendiğinde, öğretmenlerin unvanlarının "Sözleşmeli Öğretmen" ve "Memur" şeklinde olduğu görülmektedir. Anaokulu bu bağlamda eşit fırsatlar sunamaması nedeni ile hem uygulama hem de eğitim durumu boyutlarında yeterli donanıma sahip değildir.

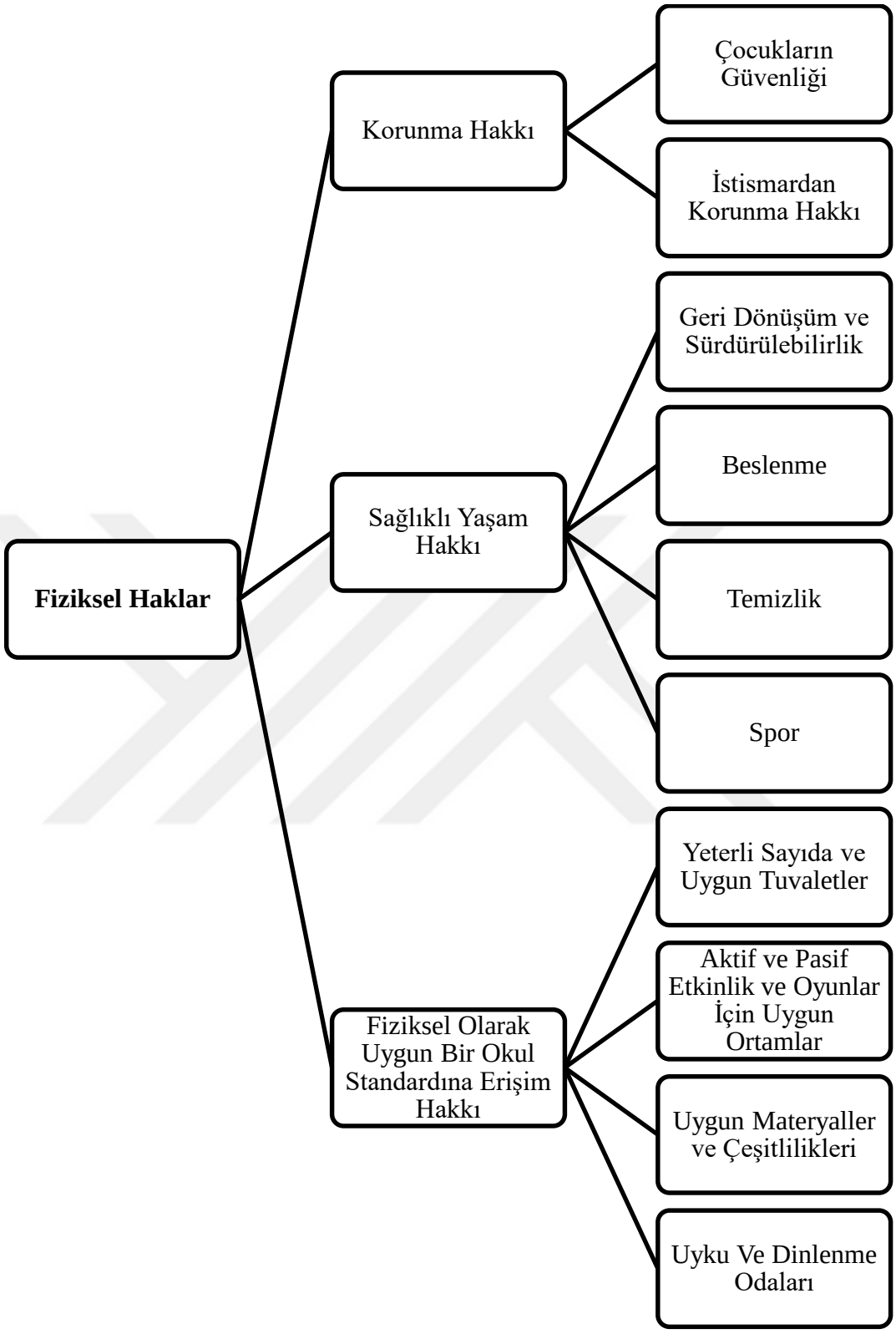
4.3.3.4. Öğretmen Tutum ve Yaklaşımları

Son olarak düşünsel haklar bağlamında, nitelikli öğretmenlere sahip olabilme alanında öğretmenlerin tutum ve yaklaşımları ele alınmaktadır. Anaokulundaki öğretmenlerin tutum ve davranışlarının da birbirinden farklılık gösterdiği görülmektedir. İki öğretmen otoriter bir tutum sergilemektedir. İki öğretmen tutarsız tutumlu bir yaklaşım göstermektedir. Dört öğretmen demokratik ve özgürlükçü bir yaklaşıma sahipken, bir öğretmen ise koruyucu tutuma sahiptir. Çocukların öğretmenleri ile eşleştirilirken, çocuğun yapısı ile öğretmenin tutum ve yaklaşımının uygun bir şekilde eşleştirilmesi için okulda ön bir çalışma yapılmadığı bilgisi edinilmiştir. Anaokulu uygulama boyutunda yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesi ve yakın oldukları yaklaşımlar da birbirinden farklılık göstermektedir.

4.4. Fiziksel Haklar

Anaokulu fiziksel haklar bağlamında, çocukların korunma hakları, sağlıklı yaşam hakları ve fiziksel olarak uygun bir okulda eğitim alabilme hakları alanlarında incelenmektedir. Her anlama güvenli, temiz, çocukların sağlıklarını önemseyen ve mimari olarak ayrıntıları ile her anlamda donanımlı bir binada eğitim ve öğretim almak her çocuğun hakkıdır. Anaokulu bu alanlarda incelendiğinde, çocukların korunma

haklarının rehberlik boyutunda gözetildiği, uygulama boyutunda ise eksikliklerin olduğu görülmektedir. Ayrıca sağlıklı yaşam haklarının da gözetildiği görülmektedir. Mimari ve tüm fiziksel koşulları incelendiğinde ise standartların çok üstünde bir okul olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.



Şekil 5. Fiziksel Haklar

4.4.1. Korunma Hakkı

Fiziksel haklar bağlamında, korunma hakkı alanı çocukların güvenlikleri ve her türlü istismardan korunmaları olarak incelenmektedir. Her türlü güvenlik önleminin düşünüldüğü ve tüm istismar biçimleri karşısında çocuğun kendini koruyabilmesine yönelik eğitim verebilen ve bu anlamda doğru rehberlik edebilen bir anaokulunda okumak günümüzde özellikle büyük önem taşımaktadır. Anaokulu bu kapsamda incelendiğinde, güvenlik ve istismardan korunma ile ilgili doğru eğitim ve rehberlik alabilme ile ilgili tüm çocuk haklarının gözetildiği, uygulama boyutunda ise öğretmenlerin bilgilerinin eksikliğinden dolayı yetersizlikler olduğu görülmektedir.

4.4.1.1.Çocukların Güvenliği

Anaokulunu çocukların fiziksel hakları bağlamında, korunma hakkı alanında çocukların güvenliği bakımından uygulama boyutunda incelediğimizde, her türlü güvenlik önleminin alındığı ve bu hakların gözetildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmacının okulda yapmış olduğu gözlemler sonucunda, hastahaneye olan yakınlığı, dikkat edilerek düzenlenmiş mimarisi, kapıda güvenlik bölümünün olması ve bir güvenlik görevlisine sahip olması nedeni ile çocukların bu haklarını gözeten bir okul olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. Güvenlikten izinli olmadan geçilmemekte ve okul alanına giriş yapılamamaktadır. Ayrıca okul içerisinde gerçekleşebilecek her türlü kaza ve felakete karşı önlemler alınmıştır. Koridorlarda yangın tüpleri ve yangın alarmları gözlemlendi. Anaokulu mimari uygunluk boyutunda incelendiğinde, bahçeye her yönden çıkış bulunmasıyla da her hangi bir doğal afette bina boşaltması konusunda avantajlı durumda olduğu gözlemlenmektedir. Okulun içerisinde küçük bir revir ve bir de sağlık personeli bulunmaktadır. Sınıf içlerinde ve bahçede ise tüm mobilya ve materyaller çocukların güvenlikleri göz önünde bulundurularak seçilmiştir.



Şekil 6. Revir

Şekil 6’ da anaokulu içerisinde yer alan revir odası görülmektedir. Hemşire odasına girdiğimizde ilaç dolabı, hemşire masası ve sandalyesi göze çarpıyordu. Bunun dışında başka sandalyelerde bulunmaktaydı. Bir çocuk yatağı, boy ve kilo ölçek amaçlı aletler bulunuyordu.

4.4.1.2. İstismardan Korunma Eğitimi

Fiziksel haklar bağlamında, korunma hakkı alanında okul içerisinde velilere ve çocuklara verilen istismardan korunma eğitimleri göz önünde bulundurulduğunda, okulun bu alandaki hakları rehberlik boyutunda büyük bir titizlikle gözettiği görülmektedir. Kurumun hem rehberlik öğretmeninin bu konudaki eğitimleri, hem daha önceki yıllarda bu kapsamda velilere verilen altı haftalık bir eğitim göz önünde bulundurularak, bu konuda hassas bir tutuma sahip olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. Araştırmacının okul müdürü dahil tüm okul personeli ile yapmış olduğu görüşmeler ve sınıf içi gözlemleri doğrultusunda okul içerisinde her hangi bir istismar biçimine rastlanmamıştır. Bu anlamda çocukların haklarını gözeten bir kurumdur. Ancak öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda, istismar biçimleri ile ilgili eksik bilgilerin olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin okul öncesi dönemi çocuklara

korunma eğitimi vermek için erken bir dönem olduğunu düşündükleri görülmektedir. Aynı zamanda istismarı sadece fiziksel istismar boyutunda ele aldıkları ve duygusal istismar biçimine dikkat çekmedikleri görülmektedir. Bu kapsamda anaokulu sınıf içi uygulamalar boyutunda yetersiz bulunmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıdaki şekildedir.

Ö.1: *"Yani açık ve net bunu anlatmıyorum. Anlatmadım daha doğrusu. Hem yaşları gereği o durumda olmadıkları için ancak bireysel olarak her biriyle eğitimde bulunurken bu konuyla ilgili küçük küçük değinmelerim oluyor."*

Ö.5*: "Çocukların tabi bu konuda yetersiz olabiliriz belki okul öncesi öğretmeni olarak ya da müfredatta olmadığı için kendimizi geri çekmiş olabiliriz ama son zamanlarda çok fazla gündemde olduğu için bu konuda çocuklarla bir etkinlik yaptım."*

Ö.8: *" Küçük çapta işte ne yapmaları gerektiği ilk bağırmaları, özel bölgelerini tanıtarak, kitaplar okuyarak, soru sorduklarında kestirip atmadan sürekli konuşarak."*

4.4.2. Sağlıklı Yaşam Hakkı

Fiziksel haklar bağlamında, sağlıklı yaşam hakkı alanında okul incelenmiştir. Ekolojik, doğa dostu, geri dönüşüm ve sürdürülebilirlik konularında bilinçli, temiz, çocuklara sağlıklı beslenebilme bilinci kazandırabilen, onlara sağlıklı yiyecekler sunabilen ve onları sağlıklı bir yaşam için spor yapmaya teşvik eden bir eğitim kurumunda eğitim almak her çocuğun hakkıdır. Anaokulu bu alanlarda incelendiğinde, çocukların sağlıklı yaşam haklarının söylem boyutunda gözetildiği görülmektedir. Uygulama boyutunda ise okulun yetersiz kaldığı alanlar mevcuttur.

4.4.2.1. Geri Dönüşüm ve Sürdürülebilirlik

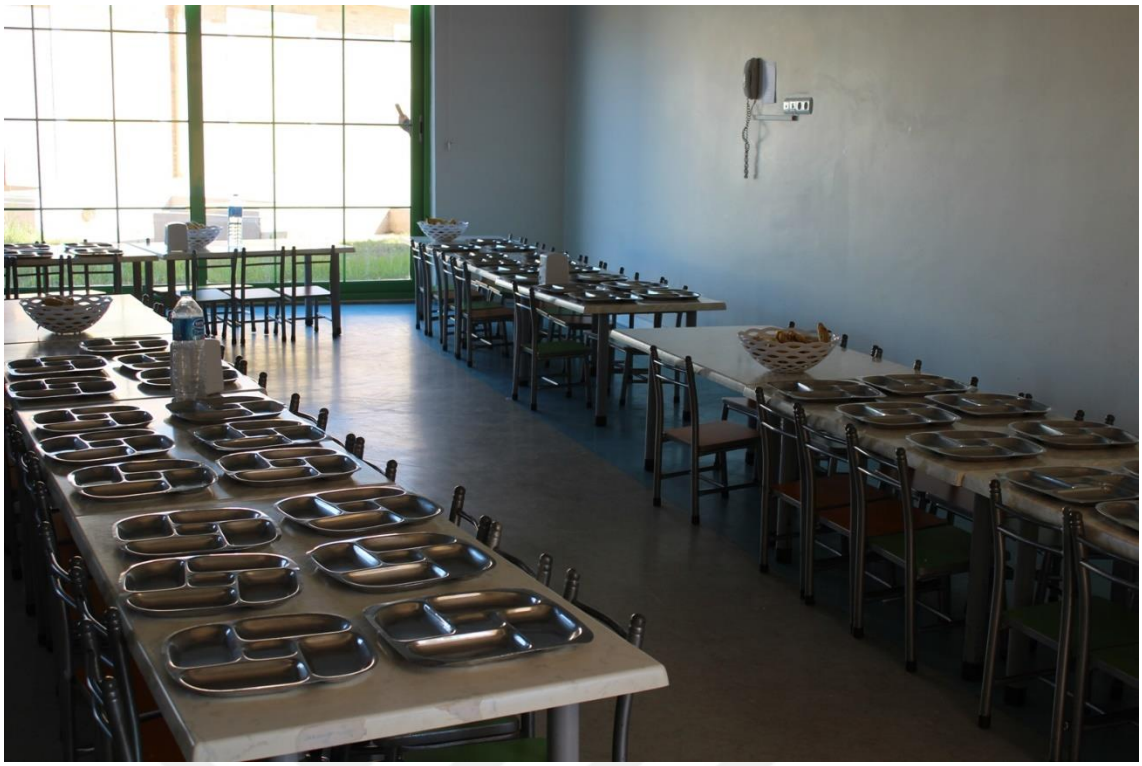
Fiziksel haklar bağlamında, sağlıklı yaşam hakkı alanında geri dönüşüm ve sürdürülebilirlik bilincine sahip bir anaokulunda eğitim ve öğretim almak ve bu bilinci bu yaşta kazanmak çok önemlidir. Anaokulu bu kapsamda incelendiğinde, söylem boyutunda bu hakkı gözettiği, uygulama boyutunda ise yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu kapsamda sınıf içinde yapılan basit etkinlikler dışında, okulda sistematik bir işleyiş bulunmamaktadır. Okul bu kapsamda yetersizdir. Okulun içerisine yerleştirilmiş olan geri dönüşüm kutularının amacı dışında kullanıldığı, sınıf içerisinde yapılan etkinliklerin de iyi bir şekilde takibinin yapılmadığı gözlemlenmiştir. Araştırmacının bu konu ile ilgili gözlem notlarından örnekler aşağıdaki şekildedir.

4 Nisan 2017 Araştırmacı Gözlem Notu: *"Bahçedeki çöpleri toplamak için eldiven ve çöp poşeti aldılar. "Bahçede neler topladık bir bakalım." Çöpleri sınıfa döktü. "Sizce bunları kim atmış olabilir bahçeye?" Çöpleri şişeleri ve pet bardakları saydı. Daha sonra bir çocuk izlediği bir TV dizisinde çöp toplayan bir insan olduğunu söyledi. Herkes çöp topladığı için kendini alkışladı. Hepinize bir adet sakız vereyim. Öğretmen ve iki çocuk çöpleri ayırdılar. Diğer çocuklar sakız alıyorlardı. Öğretmen de kendisi geri dönüşüm kutularına ayırdı çöpleri. Çocuklar merkezlere dağıldılar. Oynamaya başladılar. Temizlik görevlisi geldi. Öğretmen siz gelene kadar halettik biz zaten dedi. Temizlik görevlisi başka bir işi olduğunu söyledi ve bugün ayrılan geri dönüşüm çöplerinin hepsini aynı poşete boşaltıp gitti."*

4.4.2.2. Beslenme

Anaokulunun fiziksel haklar bağlamında, sağlıklı yaşam alnında beslenme hakları incelenmektedir. Bu kapsamda okul içinde yemek pişirilmediği, yemeklerin hazır bir şekilde üniversiteden geldiği, besinlerin seçimleri konusunda ve beslenme listesini yaparken özen gösterildiği görülmektedir. Aylık ve günlük planlar incelendiğinde ise, sağlıklı beslenme bilinci kazandırmayı amaçlayan etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Anaokulu planlama boyutunda bu hakları gözetmektedir. Araştırmacının yapmış olduğu gözlemler, doküman incelemeleri ve mutfak personeli ile yapmış olduğu görüşmeler sonucunda, çocukların beslenme haklarının gözetildiği bilgisine ulaşılmıştır. Mutfak personelinin bu konuda görüşlerinden örnekler aşağıdaki şekildedir.

M.P. 2: *"Gelen meyvelerin falan daha iyi yıkanmasına özen gösteriyoruz. Öyle. Aha vitaminli olmasına ve ürünlerin son kullanma tarihlerine dikkat ediyoruz. Menüleri biz belirlemiyoruz. Hemşiremiz belirliyor. Bulaşıkları yüksek derecede yıkamaya özen gösteriyoruz ve hijyene çok dikkat ediyoruz."*



Şekil 7.Yemekhane

Şekil 7'de anaokulu yemekhanesi görünmektedir. Yemekhaneye gelindiğinde dikdörtgen biçimindeki uzun masalar göze çarpıyordu. Sandalyeler yine çocuklar için uygundu. Mutfak ve yemeklerin dağıtıldığı tezgâh bölümü küçüktü. Okulda yemek pişirilmiyordu. Mutfak kısmı dışarıdan gelen yemeklerin dağıtım kısmında, ara öğünlerdeki meyvelerin yıkanması ve bulaşıkların yıkanması için kullanılıyordu. Tabildot ve bardaklar çeliktendi. Yemekhanenin de okulun tümünde gördüğümüz sistemde olduğu gibi dışarıya direk açılan bir ikinci kapısı vardı. Yemekhanenin bir diğer kısmında ise okulun deposu bulunuyordu. Sağ ve sol koridorun en son kısımlarına geldiğimizde ise yine bahçeye açılan kapılar mevcuttu.

4.4.2.3. Temizlik

Fiziksel haklar bağlamında, sağlık yaşama hakkı alanında temiz bir okulda eğitim ve öğretim görmek her çocuğun hakkıdır. Aynı zamanda temizlik konusunda bilinç kazandırmak amacı ile yapılan etkinlikler ile çocukları erken yaşta desteklemek önemlidir. Araştırmacının okul temizlik personeli ile yapmış olduğu görüşmelere ve sınıf içi gözlemlerine dayanarak, uygulama ve söylem boyutunda yeterlidir. Okulun düzenli bir şekilde temizlendiği görülmektedir. Okul binasının içine girmeden hijyen

için gerekli önlemlerin alındığını gözlemlenmekteydi. Girişte aktif olarak da kullanıldığını gözlemlediğim temiz ve kirli galoş kutuları mevcuttu. Fakat temizlik için kullanılan deterjan seçimlerinin sağlıklı doğrultuda dikkatli bir şekilde yapılmadığı görülmektedir. Okul temizlik personellerinin bu konudaki görüşlerinden örnekler aşağıdaki şekildedir.

T.P. 3: *"Oyuncaklara, halılarımıza, dolaplarımıza dikkat ediyoruz. Halılar ne zaman kirlenirse. Ayda bir yıkanıyor zaten ama kusarlar falan yıkıyoruz sürekli yani. Çamaşır makinelerine atıyoruz. Deterjanlara okul karar veriyor. Bizlik bir şey değil. Çocuk sağlığı sonuçta bazen alerji yapan bir şey olunca falan bildiriyoruz. Sınıflar bir defa, tuvaletler iki defa. Sık sık kontrol ediyoruz akşama kadar. Oyuncakları makineye atıyoruz. Genel temizlikte pencereler olsun. Ayda bir anca."*

4.4.2.4. Spor

Son olarak fiziksel haklar bağlamında, sağlıklı yaşam hakkı alanında spor yapmak için teşvik etmek ve fırsat sağlamak büyük önem taşımaktadır. Sporla sağlıklı yaşam bilincinin özellikle erken yaşlarda çocuklara verilmesi, bunun rutine dönüştürülmesi ve spor dallarında çocukların teşvik edilmesi her anaokulunun gözetmesi gereken haklardan bir diğeridir. Anaokulu planlama boyutunda bu kapsamda incelendiğinde, sabah yürüyüş etkinlikleri, açık hava etkinlikleri ve basit sınıf içi egzersiz etkinlikleri göze çarpmaktadır. altı sınıfta bu rutine oturtulmuşken, üç sınıfta spor etkinlikleri açık hava zamanları ile kısıtlanmıştır. Bu kapsamda bahçede yapılan veya sınıf içinde yapılan basit fiziksel eğitim etkinlikleri dışında çocukların bir spor atölyesinde vakit geçiremedikleri görülmektedir. Araştırmacının gözlem notlarından sınıf içerisinde yapılan spor etkinliklerine örnekler aşağıdaki şekildedir.

23 Mart 2017 Araştırmacı Gözlem Notları: *"Hadi spor yapalım dedi öğretmen. Peki, müzikli mi yapalım müziksiz mi? Çocuklar müzikli istediler ve müzik açıldı. Öğretmen çocuklardan eş bulmalarını istedi."*

28 Mart 2017 Araştırmacı Gözlem Notları: *"Sanat dersinden sonra beraberce spor yaptılar. Teker teker her çocuk bir hareket belirledi ve tüm sınıf sırayla bu hareketleri yaptılar."*

4.4.3. Fiziksel Olarak Uygun Bir Okul Standardına Erişim Hakkı

Fiziksel haklar bağlamında, fiziksel olarak uygun bir okul standardına erişim sağlayabilmek çocukların önemli haklarından bir diğeridir. İçerisinde çocuklara uygun yeterli sayıda tuvaletlerin bulunduğu, aktif ve pasif etkinlikler için uygun mimariye sahip farklı ortamları ve mekânları kapsayan, materyaller ve çeşitlilikleri bakımından zengin ve gerekli durumlarda kullanılmak üzere dinlenme alanları içeren bir anaokulunda eğitim ve öğretim almak her çocuğun hakkıdır. Anaokulu bu kapsamda incelendiğinde 4.000 m² kapalı alanı ve 10.500 m² açık alanı ile içine bulunduğu ilin en iyi fiziki şartlarına sahip okullarından biridir. Bu kapsamda çocukların haklarının tamamı ile gözetildiği görülmektedir.



Şekil 8. Okul krokisi

Şekil 8’ de anaokulu binası ve bahçesinin kuşbakışı olarak çizimi görülmektedir. Anaokuluna giden yolun trafiğe açık ve henüz yapımı tamamlanmamış bir yol olduğu görülmektedir. Anaokulunun yakınında bir hastanene bulunduğu gözlemlenmiştir. Giriş kapısından girmeden önce taşlıklı, küçük bir yokuştan çıkarak giriş kapısına ulaşılıyor. Giriş kapsında okulun güvenlik odası ve güvenlik görevlisi bulunmaktaydı. Gerekli kontrollerden geçerek okulun bahçesine açılan kapıdan içeri girildiğinde, anaokulunun bahçesinin gerçekten çok geniş olduğu gözlemlendi. Görsel olarak da güzel, renkli bir anaokulu karşımıza çıkmaktadır.

4.4.3.1. Yeterli Sayıda ve Uygun Tuvaletler

Fiziksel haklar bağlamında, anaokulu tuvaletlerin yeterliliği ve uygunluğu boyutlarında incelenmektedir. Araştırmacının okulda yapmış olduğu fiziksel gözlem sonucunda, okuldaki tuvaletlerin okuldaki öğrenci sayısına uygun sayıda ayarlandığı görülmektedir. Sınıf içlerinde, bahçede ve koridorlarda tuvaletler bulunmaktadır. Mimarisinin 3-6 yaş aralığındaki çocukların fiziksel koşullarına uygun bir şekilde inşa edildiği görülmektedir. Anaokulu mimari uygunluk ve kullanılabilirlik boyutlarında çocukların haklarını gözetmektedir. Anaokulu tuvaletlerinin görseli aşağıdaki şekildedir.



Şekil 9. Anaokulu tuvaletleri



Şekil 10.Anaokulu tuvaletleri

Şekil 9 ve 10’ da ise anaokulunda çocukların tuvaletleri görülmektedir. Tuvaletler çocukların fiziksel özelliklerine uygun boylarda ayarlamış, kabinler halinde koruna eğitimini destekleyici şekilde inşa edilmiştir. Geniş ve aydınlıktırlar. Kesici bir nesne içermemektedir. Açık kablo bulunmamaktadır

4.4.3.2. Aktif ve Pasif Etkinlik ve Oyunlar İçin Uygun Ortamlar

Fiziksel haklar bağlamında anaokulunun aktif ve pasif etkinlik ve oyunlar için uygun ortamlara ve mekânlara sahip olması mimari uygunluk boyutunda incelendiğinde, okulun bu kapsamda gerekli ortam ve mekânlara sahip olduğu görülmektedir. Araştırmacı gözemelerinden yola çıkarak, Çocukların haklarının kullanılabilirlik boyutunda gözetildiği sonucuna ulaşmıştır. Ama okul kütüphaneye, müzik odasına veya laboratuvara sahip değildir. Okul sanat atölyesi ve çok amaçlı salon ve geniş bir giriş alanına sahiptir. Çocukların bu geniş giriş alanını da etkinlikler ve oyunlar kapsamında kullandığı gözlemlenmiştir.



Şekil 11. Anaokulu girişi

Şekil 11'de çocukların etkinlikler için de kullandığı ortak geniş giriş alanı görülmektedir.



Şekil 12.Anaokulu sanat atölyesi

Şekil 12’ de anaokulunun sanat atölyesi görülmektedir. Sanat atölyesine baktığımızda dolaplar, çekmeceli masalar, ışıklı masalar, boy aynası, çocukların boylarına uygun olarak ayarlanmış şövaleler bulunmaktaydı. Sanat atölyesinin de diğer sınıflarda olduğu gibi bahçeye direk olarak açılan bir arka kapısı bulunmaktaydı. Cam duvarlar kullanıldığı için aydınlık, ferah ve geniş bir atölyesi bulunuyordu. Bunlara ek olarak öğretmen masası, sandalyesi, panolar, tekerlekli boya sehpası, ortada iki yarım dairenin birleşiminden oluşan dairesel bir masa ve iki adet lavabo gözlemlendi.



Şekil 13.Anaokulu çok amaçlı salon

Şekil 13’de anaokulunda nöbetlerde, eğitimlerde, değişik etkinlik ve organizasyonlarda kullanılan çok amaçlı salon görülmektedir. Geniş ortak alandan sağ yoldan devam edildiğinde, çok amaçlı olarak kullanılan, bir duvarında tırmanma materyalleri bulunan, oyun odası olarak da kullanılan bir gözlem odası bulunmaktadır. Bu oda gözlem için kullanılmasa da bir duvarı tek taraflı bir camla kaplı olup, yandaki küçük odadan gözlem için elverişli bir şekilde yapılandırılmıştır. Camın diğer tarafındaki küçük gözlem odasının genellikle kitli tutulduğu gözlemlenmiştir.

Okulun aynı zamanda çok büyük ve donanımlı bir bahçesi bulunmaktadır. Karşımızda tek katlı, dairesel ve her alanından bahçeye çıkışı bulunacak şekilde yapılandırılmış mimarisiyle kullanışlı bir anaokulu binası vardı. Bahçesinde üç adet halatlarla tırmanılabilen tepecik, üç adet kum havuzu, salıncaklar, kaydırak, tahterevalli, yapay küçük bir nehir, tulumba, çim ve lastiklerle organize edilmiş tüneller ve tepeciklerden ve engellerden oluşan oyun alanları, satranç alanı, trafik alanı, sınıf sınıf ayrılmış küçük hobi bahçeleri, resim derslerinde kullanılabilecek beton panolar, bank, mermer amfi sahne ve bisikletler bulunmaktadır. Bunlara ek olarak anaokulu

bahçesinde biri özel çocuklar için ayrılmış olmak üzere aktif kullanılabilen tuvaletler ve lavabolar bulunmaktadır. Okulun fiziksel yapısını incelerken, bahçe dizaynı ve yapılabilecekler eklemeler üzerine projeler bulunduğu bilgisi paylaşılmıştır. Yeni projeler arasında kitap alanı için kamelyalar, lastikli ve ahşap engellerden oluşan oyun alanlarının çeşitlendirilmesi, branda ile üzerleri kapatılmış kum havuzları, çadırlar, bilim alanı, evcilik alanı, kitap merkezi ve müzik alanı gibi yenilikler konuşulmaktaydı. Buna ek olarak bahçenin daha da yeşillendirilmesi ve ağaç dikimi üzerine fikir alışverişleri yapılmaktaydı. Bahçe zemini toprak ve kauçuk zemin döşemeden oluştuğu görülmektedir. Her sınıftan bahçeye direk çıkışı sağlayabilecek şekilde inşa edilmiş okul binası çocukların bahçeyi daha rahat kullanabilmeleri konusunda avantaj sağlamaktadır. Anaokulunun bahçesi hakkındaki görselleri aşağıdaki şekildedir.



Şekil 14.Bahçe müzik merkezi

Şekil 14’ de anaokulu bahçesinde bulunan ve 2019 yılında oluşturulmuş müzik merkezi görülmektedir.



Şekil 15.Bahçe su merkezi

Şekil 15’ de anaokulu bahçesine 2019 yılında eklenen su merkezi görülmektedir.



Şekil 16.Bahçe kitap merkezi

Şekil 16’ da anaokulu bahçesinde yer alan kitap merkezi görülmektedir.



Şekil 17.Bahçe çadır

Şekil 17’ de anaokulu bahçesinde bulunan çadırlardan birinin örneği bulunmaktadır.



Şekil 18.Mini amfi tiyatro

Şekil 18’ de anaokulu bahçesinde bulunan mini amfi tiyatro görülmektedir.



Şekil 19.Kum havuzu

Şekil 19’ da anaokulu bahçesinde yer alan kum havuzlarından biri görülmektedir.

4.4.3.3. Uygun Materyaller ve Materyal Çeşitlilikleri

Fizikler haklar bağlamında okul materyalleri ve çeşitliliği incelendiğinde, anaokulunun sağlık boyutunda yeterlilik gösterdiği görülmektedir. Araştırmacının yapmış olduğu fiziksel okul gözlemi sonucunda her sınıfta aynı materyallerin bulunduğu, bu materyallerin çocukların yaş gruplarına uygun olarak seçilmediği gözlemlenmiştir. Yaş boyutunda hak ihlalleri söz konusudur. Ayrıca sınıf içi eşyaların dayanıklılık boyutunda yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Sınıf içerisinde çift katlı alanın tahtalarında çatlamalar gözlemlenmektedir. Bu nedenle bu alanın çoğu sınıfta aktif bir şekilde kullanılmadığı görülmektedir. Sınıf içindeki kullanılan mobilyalar ahşap olduğu ve boyalarının sağlığa zarar verecek boyalar içermediği gözlemlenmiştir. Fakat oyuncaklar incelendiğinde, plastik materyallere de rastlanılmaktadır. Çocukların alternatif ilgi alanları üzerinde projeler üretebileceği veya zaman geçirebileceği (müzik odası, kütüphane, spor salonu ve spor sahaları…) alanlar gözlemlenemedi.

Materyallerin kolayca kırılabildikleri ve dayanıklılıklarının düşük olduğu gözlemlendi. Oyuncaklar çeşitli ve yeterli sayıdadır. Anaokulunun sınıf içi görselleri aşağıdaki şekildedir.



Şekil 20.Sınıflar



Şekil 21.Sınıflar



Şekil 22.Sınıflar



Şekil 23.Sınıflar

Şekil 20, 21, 22 ve 23'de anaokulunda bulunan bir sınıfın farklı açılardan çekilmiş görüntüler bulunmaktadır. Sınıf içine baktığımda her sınıfın öğretmenlerin yapmış olduğu bazı küçük yer değişiklikleri dışında aynı materyal ve fiziksel sisteme sahip olduğu gözlemlendi. Sınıflar aydınlıktı ve genelde ahşap raflar ve materyaller tercih edilmişti. Yerde parke üzerinde toz yapmayacak şekilde çocuklar için uygun görseller bulunduran halılar kullanılmıştı. Sınıf içerisinde sanat alanı yanında iki adet lavabo bulunmaktaydı. Bunun dışında tuvaletlerin sınıfların içerisinde olduğu gözlemlendi. Her sınıfta bir de materyaller için kullanılan depo bulunmaktaydı. Öğretmenlerin kullandığı birkaç dolap bulunuyordu. Duvarda kullanılan ve çocukların çalışmalarının asıldığı panolar bulunuyordu. Her sınıfta bilgisayar mevcuttu. Her sınıfın bahçeye direk açılan kapıları bulunmaktaydı. Her sınıfta dramatik oyun merkez ve kitap merkezi olarak kullanılabilecek merdivenle çıkılabilecek bir kat bulunmaktaydı. Bu kısımların bazı sınıflarda çatladığı gözlemlendi. Sandalye ve masalar çocuklar için uygun hazırlanmış ve yuvarlak ve dikdörtgen şeklinde tercih edilen masaların köşelerinin sivri olmadığı gözlemlendi.

4.4.3.4. Uyku ve Dinlenme Odaları

Son olarak çocukların fiziksel hakları bağlamında, anaokulunun uyku ve dinlenme odaları incelendiğinde, kullanılabilirlik ve mimari boyutlarında ihlaller gözlemlenmiştir. Araştırmacının yapmış olduğu fiziksel okul gözlemi dikkate alınarak, uyku odasının genişlik ve ferahlık açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Uyku ve dinlenme odalarını 3- 4 yaş grubu olan iki sınıf ortaklaşa aynı saat dilimlerinde kullanmaktadır. İki sınıf için küçük kalan alanda yatakların çok sıkışık olduğu dikkat çekmektedir. Araştırmacının bu oda ile ilgili gözlem notları aşağıdaki şekildedir.

Araştırmacı Gözlem Notları: *" Uyku odası 40 adet ranza şeklinde yataktan oluşan bir odaydı. Her sınıf içerisinde bulunan merdivenle yukarı çıkılabilen asma kat şeklindeki alandan uyku odasında da mevcuttu. Üst kata yastıklar vardı. 40 adet yatağın bulunmasından dolayı oda çok dolu görünüyordu. Ranza aralarından geçiş için çok az bir mesafe bulunmaktaydı."*

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı bir okul öncesi kurumundaki fiziksel yapı ve sınıf içi uygulamaları çocukların duygusal, sosyal, düşünsel ve fiziksel hakları bağlamında incelemektir. Bu kapsamda bir anaokulu belirlenmiş ve bir aydan fazla bir süre içerisinde veriler araştırmacı tarafından toplanarak, bu genel amaç doğrultusunda dört farklı araştırma sorusuna yanıtlar aranmıştır. Bu sorular şu şekildedir: Okul öncesi eğitim kurumundaki yapı ve uygulamalar, çocukların duygusal hakları bağlamında nasıldır? Okul öncesi eğitim kurumundaki yapı ve uygulamalar, çocukların sosyal hakları bağlamında nasıldır? Okul öncesi eğitim kurumundaki yapı ve uygulamalar, çocukların düşünsel hakları bağlamında nasıldır? Okul öncesi eğitim kurumundaki yapı ve uygulamalar, çocukların fiziksel hakları bağlamında nasıldır?

Duygusal haklar bağlamında anaokulunun nasıl olduğu çocukların kendini gerçekleştirme hakları, ayrım gözetilmeme hakları ve ebeveynleri ile iş birlikçi çalışabilen bir okula sahip olma hakları alanlarında incelenmiştir. Sosyal haklar bağlamında elde edilen bulguların sonucuna göre anaokulunun nasıl olduğu ise çocukların oyun hakları, arkadaşları ile barış içerisinde toplanabilme hakkı, kendini ve düşüncelerini özgür bir biçimde ifade edebilme hakları ve sosyal yaşama eksiksiz katılabilme hakları alanlarına ayrılarak incelenmiştir. Anaokulunun düşünsel ve entelektüel haklar bağlamında nasıl olduğu çocukların kaliteli eğitim ve öğretim almaları ve nitelikli eğitimcilere sahip olabilme alanlarında incelenirken, fiziksel haklar bağlamında anaokulunun nasıl olduğu korunma hakları, sağlıklı yaşam hakları ve fiziksel olarak uygun bir okulda eğitim alabilme hakları alanlarında incelenmiştir.

Genel olarak bakıldığında, bu eğitim kurumunda çocukların fiziksel ve düşünsel haklarının ön planda gözetildiği, sosyal ve duygusal haklarının ise uygulama boyutunda daha geri planda tutulduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Eğitim sistemimizde odaklandığımız önceliklerin çocukların akademik becerilerinin geliştirilmesi olması ve bu bakımdan donanımlı ve her anlamda güvenli bir kurumda eğitim almaları olduğu görülmektedir. Ama yapılan çalışmalara bakıldığında, çocukların akademik olarak desteklenmeye başlanmasından daha önce sosyal ve duygusal olarak uygulamalı bir şekilde gelişmeleri gerektiğinin savunulduğunu görmekteyiz (McClelland, 2000). Bu kısımda asıl öncelikli tutulması ve gözetilmesi gerekli olan becerilerin gözden

kaçırıldığı görülmektedir. Gelenekselleşmiş bilişsel gelişim desteklerinden daha fazla erken çocuklukta sosyal ve duygusal gelişime odaklanılmalıdır (Zigler & Bishop-Josef 2006). Çocukların sosyal ve duygusal hakları bağlamında uygulama boyutunda gözlemlenen hak ihlalleri üzerinde öğretmenlerin benimsemiş oldukları eğitim yaklaşımlarının ve tutumlarının etkisinin büyük olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri bu bağlamda önemli rol oynamaktadır (Wang et al. 2008; Han 2012; Hollingsworth & Winter 2013). Anaokulu bu kapsamda yetersiz kalmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin bu bağlamdaki uygulamaları nitelik bakımından çok büyük farklılıklar göstermektedir. Söylem boyutunda bu haklar bağlamında kendilerini yeterli gören öğretmenlerin, uygulama boyutunda yetersiz kalmaları objektif bir öz değerlendirme ve eleştiri yapamadıklarının göstergesidir. Anaokulunun duygusal, sosyal, düşünsel ve fiziksel haklar bağlamında nasıl olduğu aşağıda daha detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

5.1. Çocukların Duygusal Hakları Bağlamında Anaokulu

İnsanoğlu doğası gereği kendini kültürel olarak zenginleştirip, eğiterek gerçekleştirme ihtiyacı güder. Maslow bunu İhtiyaçlar Hiyerarşi ile anlatmaktadır. Bu hiyerarşi sisteminin en üst basamağında yer alan "Kendini Gerçekleştirme" ihtiyacı insanın ulaşmaya çalıştığı önemli bir basamaktır (Sağlam, 2014). Bu kapsamda çocuklar belirli haklara sahiptir. Çocukların duygusal haklarından kendilerini gerçekleştirmelerine fırsat tanınması alanında özgüvenlerinin destekleniyor olması büyük önem taşımaktadır. Anaokulundaki uygulamalar çocukların özgüvenlerinin desteklenmesi bağlamında uygulama boyutunda eksikliklere sahiptir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar bu yaşlarda çevrelerindeki insanların tepkilerini gözlemleyerek, geri bildirimler alırlar. Bu geri bildirimler sözel ve sözel olmayan şekilde olabilir. Bu geri bildirimlerden elde ettikleri bilgileri önem ve çeşidine göre karşılaştırırlar ve sonuca ulaşırlar. Öğretmenlerin vermiş oldukları geri bildirimler ile güçlü ve eksik yönlerini keşfederek öz güven geliştirmeye çalışan çocuklar, yanlış yaklaşım ve uygulamalardan olumsuz etkileneceklerdir. Çocuğa doğru bir davranış sergilediğinde yıldız vermek gibi yanlış çıkarımlarda bulunmasını sağlayabilecek ve bir süre sonra alışkanlık haline dönerek etkisini yitirecek geri bildirimler etkisiz uygulamalardır (Senemoğlu, 2012). Sözlü olarak verilen geri bildirimlerin ise çocukları aşağılamayacak şekilde olması önemlidir.

Anaokulunda rehberlik boyutunda çocukların duygularının kabul görmesinden ziyade ifade ediş becerilerine odaklanıldığı görülmektedir. Ama bu konunun daha bütüncül ele alınması gerektiği ortadadır. Çünkü çocukların duygularının tanımasının, anlaşılmasının, onlarla empati kurulmasının, duygularını ifade etmelerine fırsat verilmesinin, duygularını düzenlemelerine olanak sağlayıp ve duygularını ortama uygun hale getirmeleri konusunda teşvik etmenin önemi büyüktür (Mayer ve Cobb, 2000). Çocukların duygularını anlamak ve kabul etmek, çocukların ait hissetmeleri, güven duymaları için önemlidir. Çocukların ağlamalarına gerek olup olmadığına bile karar verme yetkisini kendisinde gören öğretmenlere, anlaşılmadıkça ve kabul görmedikçe saldırganlaşan, kendini değersiz hisseden ve içine kapanan çocuklara ve onların göz ardı edilen haklarına bulgularda rastlanmaktadır. Bu kapsamda yapılan çalışmalara bakıldığında çocukların duygularının anlaşıldığı, değerli ve güvende hissettikleri ortamlarda öğrenimin daha başarılı olduğu görülmektedir (Nissen ve Hawkins, 2010). Buradan da öğretmenlere uygulama kapsamında büyük bir rol düştüğü anlaşılmaktadır. Öğretmenin sınıf içerisinde çocukların duygularını anlayıp, kabul edebilmeleri için iyi bir dinleyici, gözlemci ve ilişki kurucu olması gerekmektedir.

Yaratıcı yönünü besleyebilmesi için gerekli olan özgürlüğün ona sağlanmış olabilme haklarının ise çoğunlukta uygulama boyutunda geri planda tutulduğu görülmektedir. Yaratıcı okul tanımına bakıldığında, kendini sürekli yenileyebilen ve kalıplardan uzaklaşmış okul kavramı karşımıza çıkar. Bu kapsamda anaokulu çocukları destekler. Yaratıcı çocuklar daha bağımsız, özgür, problem çözebilen, mizah duygusu gelişmiş, duygularını ifade edebilen, esnek, çok yönlü düşünebilen, yani kendisini gerçekleştirebilen bireyler haline geliyor (Sungur, 2001). Torance (1962) tarafından yaratıcı eğitimin ilkeleri belirtilirken şu kısım dikkat çekmektedir. Çocuklar basmakalıp çalışmalardan uzak tutulmalı, belirli kalıplar içinde aynı tür çalışmalara zorlanılmamalıdırlar. Cinsiyet boyutu bu kısımda dikkat çekmektedir. Belirli renklerle sınırlandırılmış bir şekilde planlanmış etkinlikler çocukların cinsiyetçi mesajlar oluşturmasına neden olmaktadır. Pembe renkli prenses ve kraliçe şatolarında mutlu yaşayan karakterler ile çocukların toplumsal cinsiyet rolleri içerisine hapsedilmesi yaratıcı süreci olumsuz etkileyen önemli faktörlerdir. Özellikle erken çocukluk dönemi bu tür modellerin sorgulanmadan kabul edildiği ve içselleştirildiği bir dönemdir. Toplumsallaşmaya ve geleceğin toplumuna yön vermeye dair değer ve becerilerin kazanıldığı bu önemli dönemde çocukların cinsiyetçi tutumdan uzak, eşitlikçi ve

yaratıcı bir bakış kazanmaları eğitim kurumlarının gözetmeleri gereken en önemli amaçlardan biri olmalıdır (Yağan Güder, 2014).

Çocuğun hayatında rutinler önemlidir. Onların hayatlarına sınırlar ve boyutlar katar. Çocuklar belirsizlikleri sevmezler. Bu onlarda stres, kaygı ve endişe yaratır. Düzen, rutin ise onlara güvenlilik verir (Dreikurs & Soltz, 1992). Çocukların rutinlerinin sürekli öğretmen toplantıları, hava koşulları, zamanı iyi değerlendirememe gibi nedenler ile değiştirilmesi onlarda bir güvensizlik oluşumuna neden olmakta, bu da ne yapacakları hakkında sık sık gelecek planlara yönelik soru sorma ihtiyaçlarında olduklarını göstermektedir. Programın çocukların o anlık ihtiyaçlarına göre uyarlanamaması ise spontanlık dengesinin kurulamamasına neden olmakta ve çocukların haklarının göz ardı edilmesini sağlamaktadır. Hayatın her zaman planlandığı gibi gitmeyebileceği felsefesinden yola çıkılarak, olası takıntıların da önlenmesi adına esneklik payını her zaman çocuklara sunmakta fayda vardır.

Okul öncesi kurumlarında yürütülmesi gerekli olan rehberlik hizmetleri arasında çocuğu tanımak, okula uyumunu sağlamak, çocuğun sorunlarını belirleyerek ona yardımcı olmak, özel eğitim gerektiren çocuklara yardımcı olmak, çocuğun güçlü ve zayıf yanlarını fark etmesine olanak sağlamak, çocuğun okula hazırbulunuşluğunun belirleyerek ailelere bu konuda yardımcı olmak sayılabilir (Özgüven, 2001). Okul öncesi öğretmenleri bu anlamda çocuklarla ve ailelerle daha fazla vakit geçiren bireyler olarak, eksiklikleri kapatarak, bu kapsamda yardımcı olabilirler (Ural ve Ramazan, 2007). Fakat bu alanda yetersiz kalmaktadırlar. Öğretmenlerin sınıf içerisinde çocuklara iyi bir rehberden ziyade lider olmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu konuda daha önce yapılan birçok çalışmanın da, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara ve ailelere rehberlik boyutunda yetersiz kaldığını göstermektedir (Aliyev, ErgunerTekinalp, Ulker & Shine-Edizer, 2012; Büyükgöncü, 2013; Kılıçoğlu, 2013; Tekin, 2012). Öğretmenlerin almış oldukları eğitim çok önemlidir. Bu anlamda donanımlı bir eğitmenler ve kurumlar çocukların topluma kendilerini gerçekleştirmiş başarılı bireyler olarak katılmalarını sağlayacaktır (Stone & Clark, 2001).

Her çocuğun yasalarda da belirtildiği gibi eğitimden yararlanma hakkı vardır. Özel eğitime ihtiyacı olsun veya olmasın ayrım gözetilmeden her çocuğa hakkı olan eğitim verilmelidir. Sahip oldukları gelişimsel özelliklerine uygun olarak verilmesi gerekli olan bu eğitim ile çocuklar topluma kazandırılmalıdırlar (Metin, 1997). Bu kapsamda okul yöneticilerinin, ailelerin ve okul öncesi öğretmenlerin tutum ve bilgi birikimleri büyük önem taşımaktadır. Anaokulundaki lise mezunu öğretmenlerin bu

konudaki bilgi eksiklikleri ve isteksiz tutumları dikkat çekmektedir. Üniversite mezunu öğretmenler ise bu konuda yeterli deneyime sahip değildirler. Daha önce bu konuda yapılan bir çalışmada da bu sonuç görülmektedir. 87 öğretmen ile yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, üniversite mezunu öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine karşı tutumları lise mezunu öğretmenlere göre daha olumludur (Artan, 2003).

Anaokulunda özel çocukların bulunduğu, ama ailelerinin bunu kabullenemedikleri görülmektedir. Farklı çocuklara sahip anne ve babaların bu tepkileri aşama modeli ile açıklanabilir. Her anne ve baba çocuklarının mükemmel olmasını ister. Farklı ve özel bir çocuğa sahip olmak ise onlar için başlangıçta bir kayıptır. Bunu kabullenmenin aşamaları vardır. Bu aşamalar şok, tanıma ve anlamlandırma, yadsıma, kabullenme ve yeniden yapılanmadır (Luterman, 1987, 1997). Bu aşamaların süresi kişiden kişiye değişiklik gösterir. Bu anlamda ailenin eğitim alması ve desteklenmesi büyük önem taşımaktadır (Mahoney ve Bela, 1998). Anaokullarında farklı çocukların öğretmenler, sağlık personeli ve rehberlik öğretmeni tarafından gözlemlenip, ailelerin bu kabullenme sürecini destekleyici çalışmaların yürütülmesi ve uzmana yönlendirme yapılması gereklidir. Farklılıklara saygı duymak ve eşitlik hakları bağlamında anaokulları önemli bir sorumluluğa sahiptir. Öğretmenlere, ailelere ve eğitim ortamlarına büyük rol düşmektedir. Çünkü çocuklar bu yaşlarda fiziksel görünüş ve kimlik kavramları hakkında çevrelerinden ilk öğrenmelerini gerçekleştirmektedirler. Kim oldukları veya karşısındaki kişinin kim olduğu ile ilgili en çok soru sordukları bu yaş aralığında çevrelerindeki yetişkinlerin olumlu veya olumsuz düşünceleri çocukların düşüncelerini büyük ölçüde etkileyecektir (Divrengi & Aktan, 2010). Ama anaokulunda farklılıkların sadece dil farklılıkları olarak ele alındığı görülmektedir. Aslında bu konu ele alındığından daha kapsamlıdır. Çocukların farklılıkları doğal bir süreç olarak görüp, farklılıklarını kişiselleştirmeden insan olma temelinde bireye saygı duyma becerisi geliştirmesidir. Bireylerin özerkliğine saygı duymaktır (Güven, 2012). Her türlü ırkçı davranıştan ve söylemden kaçınmaktır. Birbirlerinin haklarına saygı gösteren bireyler yetiştirebilmek ve böyle bir toplum oluşturabilmek için en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin çocukların önyargılı ve adaletsiz davranış durumlarını tanıma becerisi geliştirmelerini amaç edinmeleri gereklidir (Ekmişoğlu, 2007). Bundan sonraki kısımda çocukların sosyal hakları bağlamında anaokulu ele alınmaktadır.

5.2. Çocukların Sosyal Hakları Bağlamında Anaokulu

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 31. Maddesinde açıkça belirtildiği gibi oyun oynamak her çocuğun hakkıdır. Öğretmenler ve aileler çocukların bu haklarını kabul etmeli ve bu haklarına saygı duymalıdırlar. Yetişkinler çocukların oyunlarını organize ve müdahale etmekten kaçınmalı, daha çok onlara uygun çevreler hazırlamalıdırlar. Okulda bu çevrelerden önemli biridir. Çocukların bu temel haklarının yetişkinler tarafından küçümsenmemesi, göz ardı edilmemesi ve lüks olarak anlaşılmaması gereklidir. Çocuklar genelde oyun ile toplumda gördüklerini yansıtırlar. Oyunları içerisinde girdikleri roller, yaptıkları canlandırmalar ile gündelik yaşama dair deneyimler elde etmektedirler. Böylece topluma katılım göstermekte ve toplumsal alışkanlıklar elde etmektedir (Seyrek ve Sun 2005). Oyun hakkının çocukların katılım hakları ile ilgisi bu noktada daha net görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların oyun saatlerini yeterli bulmadıkları görülmektedir.

Çocukların arkadaşları ile barış içerisinde toplanabilme hakkı vardır. Okullar toplumun küçük bir yansımasıdır. Çocukların sosyalleşme becerileri ve bir topluluğa uyum sağlayabilme becerilerini destekleyici yönü ile büyük önem taşımaktadır. İş birlikçi öğrenme bir grup olarak çocukların belli bir amacı yerine getirmek için etkileşimde bulunmasını sağlayan bir yöntemdir. Farklı etnik gruplardan ve cinsiyetlerden olan çocukların bir arada bulunması ile gerçekleştirilebilecek bu tür demokratik çalışmalar, çocuklara sosyal etkileşim kurabilmelerinde ve sosyal kaygılarından uzaklaşmalarında yardımcı olacaktır (Kaya, 2013). Anaokulundaki çocukların görüşlerine bakıldığında, çocukların farklı sınıflardan arkadaşlıklar edindikleri de görülmektedir. Çocuklar buna bu kadar hazırken, bu anlamda her hangi bir proje veya çalışma yapılmaması eksikliktir. Bu anlamda anaokulu yetersiz kalmaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların akran tercihlerinin başlamasının da koordine olabilmelerini olumsuz etkilediği görülmektedir. Akranları tarafından reddedilen çocuklar, kendilerini yalnız hissetmektedirler ve arkadaşları ile ilişki kurma ve koordine olabilme konusunda problemler yaşamaktadırlar (Erwin, 1993). Yine bu dönemde aynı cinsten akran tercihi dikkat çekmektedir (Schrepferman, Eby, Snyder, & Stropes, 2006). Bulgularda anaokulunda grup tarafından dışlanan çocuklar görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenler ve rehberlikleri büyük önem taşımaktadır. Ama anaokulunda bu konuda her hangi bir müdahale çalışması başlatılmaması, anaokulunun bu kapsamda yetersiz kaldığını göstermektedir. Öğretmenlerin çocuklara gurup kurabilme becerileri konusunda da sadece yüzeysel sözel ifadelerle rehberlik

ettiği görülmektedir. Çözüm odaklılık yoktur. Bu kapsamda destekleyici bir etkinlik yapılması daha işlevsel olabilecektir.

Okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik konusundaki bilgilerinin arttırılması, öğretmenlerin rehberlik öğretmenleri ile daha iş birliği içinde çalışmaları ve bu kapsamda beklentilerini arttırmalarına neden olacaktır. Bu nedenle anaokulundaki rehberlik servisi daha işlevsel bir şekilde kullanılabilecektir (Akgün, 2010). Öğretmemelerin tutumlarından sonra arkadaşları ile koordine olma ve gurup kurma bakımından destekleyici çevrenin oluşmasında aile tutumlarının da önemli olduğu görülmektedir. Bulgulardan ailelerin çocuklarının arkadaş seçimlerine saygı göstermemesi ve medya kontrolünün sağlanamaması gibi faktörlerin de destekleyici bir çevre oluşturabilme konusunda olumsuz etkilere sahip olduğu sonucu çıkmaktadır. Yapılan araştırmalara bakıldığında da, vaktini daha çok internette ve bilgisayar ve tabletlerle geçiren çocukların sosyal gelişimlerinin önemli ölçüde gerileme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Holman vd, 2005). Bu gibi olumsuz faktörlerin farkında olan öğretmenlerin ise yine çözüm odaklı bir çalışma veya eğitim yürütmediği görülmektedir. Bu kapsamda anaokulu çocukların haklarını gözetmemektedir.

Her eğitim kurumunda çocuklara sunulan program içerisinde, onların gerekli gördükleri noktalarda itiraz edebilmeleri, uyarlama önerilerinde bulunabilmeleri ve istedikleri noktalarda katılmama ve yalnızlığı seçme haklarının gözetilmesi büyük önem taşımaktadır. Çocukların kararlara itiraz etme haklarını kullandıklarında, öğretmenlerin bunu bir otorite sarsılması olarak görmesi ve yanlış yaklaşımlar ile otoritesini korumaya çalıştığı görülmektedir. Otoriter öğretmen kuralları ve kararları çocuklara açıklamaz ve kurallara itirazsız bir şekilde uyulmasını ister. Çeşitli tehditle veya cezaya dönüşebilecek yöntemlerle çocukları kontrolü altında tutmaya çalışır ve özerk olmalarına izin vermez (Aksoy, 2005; Evertson ve Emmer, 2013). Sonucunda ise çocuklar düşüncelerine saygı duyulmadığını ve değer verilmediğini hissederler. Bu konudaki çalışmalar otoriter öğretmenlerin bu tarz yanlış yaklaşımlarının çocukların özgüvenlerini olumsuz etkilediği sonucunu ortaya koymaktadır (Lewis ve Garrison-Harrell, 1999; Turnbull ve diğerleri, 2002). Anaokulunda çocuklar kararlara itiraz etseler ve görüş bildirseler dahi veya yalnız kalmak ihtiyacı içerisinde olduklarını belirtseler dahi, bunun bir şey değiştirmediğine inanmaktadırlar. Dinlenmediklerini düşünmektedirler. Öğretmenlerin etkili iletişim becerileri bu anlamda yetersiz kalmaktadır. Çocukların haklarını gözeten bir anaokulunun temelinde çocukların öğretmenleri ile sevgi ve saygıya dayalı etkili bir iletişim ve etkileşim içerisinde

olmaları yatmaktadır (Evertson ve Emmer, 2013). Anaokulu bu kapsamda çocukların gözünden bakıldığında, uygulama boyutunda yetersiz kalmaktadır.

Sosyal haklar bağlamında bir diğer hak ise çocukların sosyal yaşama eksiksiz katılabilme haklarıdır. Çocuklarımızın sosyal yaşama tam anlamı ile katılabilmeleri için onlara fırsatlar tanınması büyük önem taşımaktadır. Okullarındaki demokratik ortamın bir parçası olabilmeleri, kendi problemlerini kendileri çözen bireyler haline gelebilmeleri, kendi sorumluluklarının bilincinde olarak, sonuçları ile yüzleşebilmeleri, öz disiplin kazanabilmeleri ve sınırlarının ve topluluk içinde uymaları gereken kuralların farkında olabilmeleri, onların sosyal yaşama ve topluma katılma becerisi kazanabilmeleri için önem arz etmektedir.

Demokratik okul insana saygı için öncelik olarak insan haklarının koşulsuz kabul edilmesi gerektiğini söyler. Okullarımızda çocuklara insanlara ve haklarına saygı konusunda etkinlikler yapılmakta, ama bunları deneyimlemelerine izin verilmemekte veya öğretmenlerin davranışlarını bu felsefe kapsamında değiştirmeleri gerekli görülmemektedir (Wallin, 2003). Anaokulundaki bir çocuğun okul hakkında "Askeri Okul" benzetmesi bulgular içinde dikkat çeken noktalardandır. Bu da anaokulunun demokratik ortamlar yaratması konusunda yetersiz kaldığını göstermektedir. Demokratik okulların disiplin sitemleri farklıdır. Bu anaokulunda çocuklar üzerinde kurulmak istenen otorite sitemi demokratik okul sitemine karşıdır. Demokratik okullarda itaat ve otorite gibi kavramlar yer almaz. Öğretmenler sınıf içerisindeki her karar için çoğunluğu ikna etmek zorundadır. Çocuklardan sorgusuz itaat beklenemez (Neill, 1960, s.156). Çocukların okul öncesi dönem itibari ile problem çözme becerilerinin geliştirilmesi gerçek sosyal yaşama uyum sağlamaları açısından büyük önem taşımaktadır. Çocukların problem çözme becerilerini geliştirmesi için en önemli yerlerden biri okullardır. Okulda çocukların bu becerilerini destekleyecek şekilde fırsatlar sunan eğitim ve öğretim yöntemlerine yer verilmelidir. Problem çözme sırasında çocukların gerekli olacak bilgileri toplamalarına, bu bilgileri karşılaştırmalarına, değerlendirmelerine, sonuca varmasına ve varmış oldukları bu sonucu değerlendirmeleri için fırsatlar sunulmalıdır. Böylece çocuklar sosyal yaşamlarında karşılaşacakları problemler ile yüzleşme cesaretini ve bu problemleri çözebilme gücünü daha okuldayken kazanmış olacaklar (Sevinç, 2005).

Anaokulunda ise öğretmenlerin uygulama boyutunda çocukların problemlerine müdahaleci tutumları dikkat çekmektedir. Yeterli fırsatın ve zamanın çocuklara sunulmadığı görülmektedir. Deneyim fırsatları bu bağlamda çocukların elinden

alınmaktadır. Anaokulunda çocukların sorumlulukları alması konusunda zorla disipline edildiği olaylar gözlemlenmiştir. Rehberlik boyutunda ve uygulama boyutunda anaokulu yetersiz kalmaktadır. Bir çocuk özür dilemesi gerekli olan bir davranış göstermişse, çocuğa zorlayarak özür diletmek sorumluluk alma bilincini geliştirmemektedir. Önemli olan doğru rehberlikle, çocuğun karar verme mekanizmasını kullanarak sorumluluk duygusunu öğrenmesi için ona şans vermektir. Gerçek sorumluluk duygusu korku duygusu geliştiren ceza korkusu ile değil, korkusuzluğu doğuran özgürlük, insan sevgisi ve buna olan saygı sebebiyle yerleşir (Neill, 1960). Bu tür yanlış uygulamaların çocukların sorumluluk ve görev kavramlarını yanlış anlamlandırmalarına neden olduğu da görülmektedir. Unutulmamalıdır ki, gerçek disiplin dışarıdan dayatılan disiplin değil, içten gelen disiplindir. Yapmış oldukları davranışların sonunda neden olduğu durumlar hakkında çıkarım yapan çocuklar, bu davranışı bir daha yapmadığı zaman özdisiplin ve özdenetimi içselleştirmiş olacaktır (Frey, 2006). Öğretmenlerin otoriter ve müdahaleci tutumları çocuğun deneyimlemesi gereken bu sürece engel olmakta ve bu kavramları içselleştirmelerine fırsat vermemektedir.

Kurallar sosyal sitem içerisindeki ilişkileri düzenleyen uygulamalardır (Smetana, 1989). Toplum içerisinde nasıl davranılması gerektiği ve sınırların ne olduğu öğrenilen kazanımlardır. Bu kazanımları alacakları önemli kaynaklardan biri de okuldur. Fakat bu noktada önemli olan çocukların bu kuralların herkes için geçerli olduğu mesajını vurgulamak ve bu konuda tutarlılık göstermektir. Ancak bu şekilde bu kavramlar çocuklar için anlam ifade edecektir. Bu kapsamda öğretmenlerin kural ihlalleri konusundaki uyarılarını sadece belirli çocuklara yapmış oldukları, tutarlı ve eşitlikçi bir takip yapamadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf kontrolü problemi yaşadıkları da görülmektedir. Yapılan çalışmalara göre, sınıfların iyi bir şekilde yönetilebilmesi öğretmenlerin kuralları açık ve net bir şekilde koymasına ve tutarlı bir şekilde süreklilik göstermesine bağlıdır (Bear, 1998; Carter & Doyle, 2011). Bundan sonraki kısımda çocukların düşünsel ve entelektüel hakları bağlamında anaokulu ele alınmaktadır.

5.3. Çocukların Düşünsel ve Entelektüel Hakları Bağlamında Anaokulu

Düşünsel ve entelektüel haklar bağlamında çocukların nitelikli öğretmenlere sahip olmaları önemlidir. Çünkü okul öncesi öğretmenleri çocukların ailelerinden sonra karşılaştıkları ilk yetişkinlerdir (Oktay, 1993:39). Çocuklar artık model olarak kendine

öğretmenini seçer ve onunla özdeş bir şekilde kişiliğini oluşturmaya başlar. Bu nedenle öğretmenlerin kişiliklerinin ve nasıl rol model olduklarının büyük önemi vardır (Yavuzer, 2001). Kişiliği oluşturan en temel özellik ve tutumlar ve benlik algısıdır. Kişiliklerini oluştururken etkili olan bir diğer önemli etken ise öğretmenlerin tutumları ve yaklaşımlarıdır (Gürkan, 1993). Öğretmenlerin özeleştiri yaparak öz değerlendirme yapmaları da çok önemlidir. Bu kapsamda bulgulara bakıldığında, uygulamalar ve söylemler arasında çelişkilere rastlanılmaktadır. Bu çelişkilerin nedeni öğretmenlerin mesleki bilgi ve yeterlilikleri ile ilgili olabilir. Yapılan bir çalışma sonucuna göre öğretmenlerin mezun oldukları kuruma göre, kendilerini yeterli hissetmeleri arasında büyük farklar gözlemlendiği görülmüştür. Çalışma sonuçlarına göre kendilerini en yeterli gören öğretmenlerin üniversite mezunu olmayan öğretmenler olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Yaşar, 1998). Anaokulunda memur olarak geçen lise mezunu olan öğretmenler bulunmaktadır. Üniversite mezunu öğretmenlerin sayısının az olduğu görülmektedir. Bu kapsamda mesleki bilgi ve yeterlilik alanında anaokulu yetersiz kalmaktadır. Etkili iletişim kurabilmek öğretmen ve çocuk arasındaki güven için çok önemlidir. Yapılan çalışmalar sonucunda da, olumlu iletişimi yakalayabilen öğretmenlerin, sınıf içinde çocukları ile güven temelli, verimli bir eğitim, öğretim süreci yürüttükleri görülmüştür (Pianta, 1997; Şeker, 2000). Bundan sonraki kısımda çocukların fiziksel hakları bağlamında anaokulu ele alınmaktadır.

5.4. Çocukların Fiziksel Hakları Bağlamında Anaokulu

Güvenli, temiz, çocukların sağlıklarını önemseyen ve mimari olarak uygun ve donanımlı bir binada eğitim ve öğretim almak her çocuğun hakkıdır. Fiziksel haklar bağlamında, korunma hakkı alanı çocukların güvenlikleri ve her türlü istismardan korunmaları olarak incelenmektedir. Her türlü güvenlik önleminin düşünüldüğü ve tüm istismar biçimleri karşısında çocuğun kendini koruyabilmesine yönelik eğitim verebilen ve bu anlamda doğru rehberlik edebilen bir anaokulunda okumak günümüzde özellikle büyük önem taşımaktadır. Anaokulu bu kapsamda incelendiğinde, güvenlik ve istismardan korunma ile ilgili doğru eğitim ve rehberlik alabilme ile ilgili tüm çocuk haklarının gözetildiği, uygulama boyutunda ise öğretmenlerin bilgilerinin eksikliğinden dolayı yetersizlikler olduğu görülmektedir.

Ekolojik, doğa dostu, geri dönüşüm ve sürdürülebilirlik konularında bilinçli, temiz, çocuklara sağlıklı beslenebilme bilinci kazandırabilen, onlara sağlıklı yiyecekler

sunabilen ve onları sağlıklı bir yaşam için spor yapmaya teşvik eden bir eğitim kurumunda eğitim almak her çocuğun hakkıdır. Uygulama boyutunda anaokulunda göz ardı edilen noktaların olduğu görülmektedir. Çocukların çevre ve sürdürülebilirlik alanında bilinçlendirilmesi konusunda en önemli yöntem, onlara bu konuda doğru rol model olunmasıdır. Bulgularda geri dönüşüm bilinci kazandırmak amacında olarak hazırlanmış bir planın uygulanmasının hemen sonrasında, çocukların ayrılan çöplerin karıştırılarak alındığına şahit oldukları görülmektedir. Çocuklar söyleneni yapmak istemeyebilir, ama gördüklerini deneyimleme ve taklit etme şansını asla kaçırmazlar (Veselinovska, Petrovska ve Zivanovic, 2009). Sağlıklı yaşam haklarında göz ardı edilen bir diğer nokta da çocukların spora gerektiği kadar teşvik edilememesidir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, yaşam boyu spor yapma alışkanlığının kazandırılması için, çocukların erken yaşlarda spora ve egzersize yönlendirmek önem taşımaktadır (Şimşek, 2018) .

Fiziksel olarak uygun bir okul standardına erişim sağlayabilmek çocukların önemli haklarından bir diğeridir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi'nin 7. maddesi, çocukların eğitimle aynı amaçlara yönelik oyun ve eğlenme konusunda tüm olanaklarla donatılmasını, toplum ve kamu mekânlarında çocukların bu haklardan yararlanma olanaklarının arttırılması gerektiğini söylemektedir (Tuğrul, 2005). İçerisinde çocuklara uygun yeterli sayıda tuvaletlerin bulunduğu, aktif ve pasif etkinlikler için uygun mimariye sahip farklı ortamları ve mekânları kapsayan, materyaller ve çeşitlilikleri bakımından zengin ve gerekli durumlarda kullanılmak üzere dinlenme alanları içeren bir anaokulunda eğitim ve öğretim almak her çocuğun hakkıdır. Anaokulu bu kapsamda incelendiğinde 4.000 m² kapalı alanı ve 10.500 m² açık alanı ile içine bulunduğu ilin en iyi fiziki şartlarına sahip okullarından biridir. Maslow'un insan gereksinim piramidi incelendiğinde, anaokulunda çocukların biyolojik gereksinimlerinin ve güvenlik gereksinimlerinin sağlandığı görülmektedir (Yılmaz, 1994).

Belki de artık eğitimciler olarak asıl önemli olan duygusal ve sosyal kazanımları kaçırıyor ve sadece planlarımızın sistematikliğine, okullarımızın fiziksel olarak ne kadar geniş, donanımlı, renkli olduğu ile ilgileniyoruzdur. Belki de artık çocukların mükemmel yapılandırılmış binaların içinden çıkıp, daha özgür, doğayla barışık duvarsız okullarda eğitim almaya ihtiyaçları vardır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Genel olarak bakıldığında; Anaokullarının çocukların sosyal, duygusal, düşünsel ve fiziksel hakları kapsamında denetimleri daha detaylı ve sık yapılmalıdır. Anaokullarında uygulama boyutunda göz ardı edilen sosyal ve duygusal çocuk hakları kapsamında uluslararası ve ulusal proje uygulamaları yapılarak farkındalık oluşturulmalı ve bu sorunun önüne geçilmeye çalışılmalıdır.

Yapılan bu çalışmada çocukların sosyal ve duygusal haklarının düşünsel ve fiziksel haklarına göre göz ardı edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle MEB eğitim politikası sosyal ve duygusal haklar konusunda farkındalık yaratıcı şekilde düzenlenmelidir. Bu kapsamda özellikle okul öncesi öğretmenlerine büyük rol düştüğü görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerine çocukların sosyal ve duygusal hakları kapsamında farkındalık yaratıcı hizmet içi eğitimler verilmelidir. Son olarak okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların sosyal ve duygusal hakları kapsamında daha çok akademik çalışma yapılmalıdır. Bu çalışma bir üniversite anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalar devlet, özel ve alternatif anaokullarında gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Akgün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin bakıÇ açısıyla anasınıflarındaki rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Elementary Education Online,* 9(2), 474-483. http://ilkogretim-online.org.tr

Aksoy, N. (2005). Sınıf içi kurallar. İçinde, Emin Karip, (Ed.). *Sınıf yönetimi.* (ss.15-37). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akyüz, E. (2001).Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim*, 151, 3-24.

Aliyev, R.,Ergüner-Tekinalp, B., Ülker, R. ve Shine- Edizer, F. (2012). The perceptions of school counselors and principals towards new psychological counseling and guidance services in early childhood education in Turkey. Educational Sciences: *Theory & Practice - Special Issue, Autumn,* 3083-3098

Ariès, P. (1960) Centuries of Childhood. Harmondsworth: *Penguin Books*.

Artan, İ., Uyanık-Balat, G. (2003). "Okul Öncesi Eğitimcilerinin Entegrasyona İlişkin Bilgi ve Düşüncelerinin İncelenmesi", *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 11(1), 65- 80.

Aytar, A., Yaralı, K. (2016). Okul Öncesi Sınıflarında Çocuğun Katılım Hakkının Çocukların ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*

Bademci, H. (2013). Merkez'in Çocukları: İstanbul Sokaklarında Çalışan Çocukların Bakış Açısı İle Sokaklar. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 323-336.

Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Baykara, P., Baykara, A. (2009). Çocuklar ve Eğitimde Dışlanma. *Hacettepe Üniv. İkt. İd. Bil. Fak.*

Bear, G. G. (1998). School discipline in the United States: Prevention, correction, and long-term social development. School Psychology Review, 27, 14–32.

Berg, B. L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences.* Boston: Allyn and Bacon.

Berger, J. (1979). The Child's Rights in a Preschool Setting. *Social Work,* Spring.

Buchanan, Allen (2005). Equality and Human Rights, Politics. *Philosophy and Economics,* 4, 1.

Büyükgöncü, N. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan bireyi tanıma tekniklerinin öğretmen görüşü açısından değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Canbulut, T. (2014). Türkiye'de Çocukların Katılım Hakkı Üzerine Bir Derleme. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi.*

Carter, K. ve Doyle, W. (2011). *Classroom Management in Early Childhood and Elementary Classrooms. In Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues,* (pp373-404). Edited by Edmund Emmer, Edward Sabornie, Carolyn M. Evertson, Carol S. Weinstein, Routledge, Taylor & Francis Group: New York

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among ve approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Çakır, T. (2006). John Dewey"in eğitim felsefesi bağlamında "eğitim hakkı" ve günümüz eğitim sitemine eleştirel bir bakış, *Kaygı*, 6/Özel Sayı.

Çelik, A. (2012). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Açık Alan Kullanımı: Kocaeli Örneği. *Atatürk Üniv. Ziraat Fak. Derg*., 43 (1): 79-88, 2012.

Çetin, Ş.(2016). OBADER Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Vurgusunun Baba Katılımı Özelinde İncelenmesi. *Aizonia Publishing.*

Dalton, M. (1967). *Sociologist at Work.* New York: Anchor.

Darragh, J. (2007). Universal Design for Early Childhood Education: Ensuring Access and Equity for All. *Early Childhood Education Journal*.

Dinç, B.(2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Hakları Eğitimi Konusundaki Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi,* 3(1),7-25.

Divrengi, M. ve Aktan, E. (2010). *Farkındayım farklılıklara saygılıyım* (1. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.

Dunphy, E. (2012). Children's participation rights in early childhood education and care: the case of early literacy learning and pedagogy. *International Journal of Early Years Education.*

Dural, A., Dural, Ş. (2015). Reklam İletileri Çerçevesinde Çocuk Güvenliği, Çocuk Hakları ve Medya Etiği. *Electronic Journal of Social Sciences.*

Dreikurs, R. M., & Soltz, V. R. (1992). *Children: The Challenge.* New York, NY: Penguin Group.

Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı eğitimi kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Elkind, D. (1999). *Dialogue on early childhood science, mathematics, and technology education. A Context for learning: Educating young children in math, science, and technology.* American Association for the Advancement of Science.

Epçaçan, C. (2014). İlkokul ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin 4+4+4 eğitim sistemine ilişkin görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*.

Erwin, P. (1993). *Friendship And Peer Relations in Children.* New York: John Wiley & Sons Publishers.

Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2013). *İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi.* (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık

Frey, O. We Are Outlaws, Bring a Public Freedom and Democracy School in Undemocratic Times. Bennis, D.M. & Graves, I.(Der). the Directory of Democratic Education (39-42). ABD. AERO Publishing

Gerring, J. (2004). *What is a case study and what is it good for?* American Political Science Review.

Gözübüyük, A. Şeref (2009). *Hukuka Giriş ve Hukukun Temel Kavramları* (30. Bası). Turhan Kitabevi, Ankara.

Güleş, F, Erişen, Y. (2013). Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Çevre Standartlarını Belirleme:Paydaş Görüşlerine Dayalı Bir Analiz. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* Volume 30, 129-138.

Gürkan, T. (1993). *İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları İle Benlik Kavramları Arasındaki İlişki,* Ankara.

Güven, E. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Harcourt,D., Mazzoni, V.(2012). *Standpoints on Quality: Listening to Children in Verona,* Italy. Early Childhood Australia Inc.

Hill, M. Davis, J., Prout, A. and Tisdall, K. (2004) "Moving the participation agenda forward", *Children and Society*, 18.

James, A. Jenks, C. and Prout, A. (1998) "Theorizing childhood", Oxford: Polity Press,

James, A. (2007) “Giving voice to children’s voices: practices and problems, pitfalls and potentials”. *American Anthropologist* 109(2):261-272

Karaman Kepenekçi, Y. (2010). Eğitimin hukuki temelleri (3. Basım). *Eğitim Bilimine Giriş* (ss.51-76). Ankara: *PagemA Yayıncılık*.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kemal, Y. (1975). Çocuklar İnsandır. *Cumhuriyet Gazetesi*. Yapı Kredi Yayınları.

Kent Kükürtçü, S. (2011). *5-6 yaş çocuklarının ailelerin ve öğretmenlerinin kullandıkları disiplin yöntemlerinin çocuk hakları ile ilişkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kılıçoğlu, E. A. (2013). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin etkili rehberlik uygulamalarının gerçekleştirilmesinde eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen- rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4(1), 391-415.

Hatun, Ş. 2002. Çocuk Hakları Sözleşmesinin 13. Yılında Yoksulluk ve Çocuklar Üzerine Etkileri. *Türk Tabipleri Birliği Merkez Konseyi,* Ankara, s. 7–29.

Hesapçıoğlu, M. (2004). Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları. 21. (Haz. Orhan, Oğuz, Ayla Oktay ve Halis Ayhan). *Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi.* İstanbul: DEM Yayınları.

Holman JP, Hansen CE, Cochian ME, Lindsey CR. (2005). Liar, liar: Internet faking but not freguency of use affect social skills, self-esteem, social anxiety, and aggression, *Cyber Psychol Behav, 8*(1), 1-6.

İnan, M.R.(1979). *Devletimizin Çocuklara Bakış Açısı.* İstanbul: Erdini Basımevi.

Karan, N. (2015). Öğretmenlere Yönelik Çocuk Hakları ve Hak İhlalleri Eğitiminin Değerlendirilmesi Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi.*

Kaya, S., (2013), “*İşbirlikli Öğrenme ve Akran Değerlendirmenin Akademik Başarı, Bilişüstü Yeti ve Yardım Davranışlarına Etkisi”,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sivas.

Kepenekçi, Y., Baydık, B. (2009). Zihin engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*.

King, N. (1994) The Qualitative Research Interview. in Cassell, C. and Symon, G. (eds), *Qualitative Methods in Organizational Research*, London: Sage.

Kupfer, H. (2011). Children's voices in early childhood settings' everyday concerts. In D. Harcourt, B. Perry, & T. Waller (Eds.), *Researching young children's perspectives: Debating the ethics and dilemmas of educational research with children* (pp. 100–112). London: Routledge.

Lansdown, G. (1994). Children's rights. In B. Mayall (Ed.), *Children's childhoods: Observed and experienced.* London: Falmer Press.

Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation—In democratic decision-making*. Florence: Unicef.

Lansdown, G.(2005). *Çocukların gelişen kapasiteleri.* İtalya: Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu (UNICEF).

Lewis, T. J., & Garrison-Harrell, L. (1999). Effective behavior support: Designing setting-specific interventions. *Effective School Practices,* 17(4), 38-46.

Lundy, C.(1997). *Introduction to the Convention on the Rights of the Child,* Gothic Design.

Luterman, D. (1987). *Deafness in the family*. Boston: College-Hill Press.

Luterman, D. (1997). Emotional aspects of hearing loss. *The Volta Review, 99*(5), 75-83.

Madge, J**.** (1965). *The Tools of Science An Analytical Description of Social Scince Techniques.* Anchor Books Doubleday and Comp.

Mahoney, G., & Bela, J. M. (1998). An examination of the effects of family-centered early intervention on child and family outcomes, *Topics in Early Childhood Special Education, 18*(2), 88-92.

Mayer, J. D. & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183.

McClelland M. M., Morrison F. J. & Holmes D. L. (2000). "Children at Risk for Early Academic Problems: The Role of Learning-Related Social Skills". *Early Childhood Research Quarterly* 15(3), 307-329.

McKee, B., Mason,S. (2015). Domestic Violence and Abuse Prevention Programmes in the Early Years Classroom: A Pastoral, Academic and Financial Priority?. *An International Journal of Personal, Social and Emotional Development.*

Meehan, C. (2015). Every child mattered in England: but what matters to children? *Early Child Development and Care*.

Memişoğlu, S.P & İsmetoğlu, S. (2013). Zorunlu eğitimde 4+4+4 uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2).

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education.* San Francisco: Jossey-Bass.

Metin, N. (1992). " Okul Öncesi Dönemde Özürlü Çocuklar İçin Kaynaştırma Programları", *Özel Eğitim Dergisi,* 1(2), 32-36.

Miller, Ron. (2006). *Kamu eğitimi, alternatif okullar ve demokrasi.* (Çev. Eylem Korkmaz. Siyahi). Retrieved 2019, Agust from web: http://alternatifokullar.com/demokratik-okullar/demokratik-egitim/.

Moss, P. A., Phillips, D. C., Erickson, F. D., Floden, R. E., Lather, P. A. & Schneider, B. L. (2009). *Learning from our differences: A dialogue across perspectives on quality in education research.* Educational Researcher.

Müftü, G. (1998). *Emniyet Genel Müdürlüğü Küçükleri Koruma Hizmetleri Yönetici Semineri Notları.* Ankara.

Myers, R. (1992). *Early Childhood Development Programs in Latin America: Toward a Definition of an Investment Strategy.* A View from LATHR, No. 32. Washington, D.C.; The World Bank, Latin American and the Caribbean Region, Human Resources Division.

Nah,K., Lee, S. (2016). Actualizing children's participation in the development of outdoor play areas at an early childhood institution. *Department of Early Childhood Education,* Soonchunhyang University.

Neill, A.S.(1960). *Summerhill, A Radical Approach to Child Rearing.* New York, A.B.D. Hart Publishing Company.

Neslitürk, S., Ersoy,F. (2007). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 245-257.

Nissen, H. & Hawkins, C. J. (2010). Promoting emotional competence in the preschool classroom. Childhood Education, 86 (4). http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=5043373210.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2009a). *Revized Project Plan: Encouraging quality in Early Childhood Education and Care (OECD Directorate for Education,* Network on Childhood Education and Care).

Oktay, A. (1993). Okul Öncesi Eğitim, *Eğitim ve Toplum,* 93,37-40.

Oktay, A., Unutkan, P.(2003). *Okul öncesi eğitim programı uygulama rehberi: Ne yapıyorum Neden yapıyorum? Nasıl yapmalıyım?* İstanbul: Ya-Pa Yayınlar.

One, S. (2008). Perceptions of Children's Rights in Three Early Childhood Settings. Retrieved October, 2016 from Web: http://hdl.handle.net/10063/1060.

Özgüven, İ. E. (2001). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik.* Ankara: PDREM Yayınları.

Özkan, Y., Purutçuoğlu, E. (2010). *Çocuk Hakları: Haklarla Çelişen Çocuk Yoksulluğu.* NWSA Akademik Dergiler.

Pedük, B., (2015). *Çocukların Hak Ettikleri Eğitimi Almalarında Onların Gelişim Haklarını Bilen ve Dikkate Alan Okul Öncesi Öğretmenleri Olabilmek.* Milli Eğitim Bakanlığı.

Pekdoğan, S., Karamustafaoğlu, S. (2015). 4+4+4 Düzenlemesinin Okul Öncesi Eğitim Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi.*

Pianta, R.C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development,* 8, 11-26.

Prout, A. (2002). *Researching children as social actors: an introduction to the children 5-16 programme.* Children & Society 16.

Roberts, D. (2015). *Reproductive Justice,* Not Just Rights**.** Dissent (00123846).

Sağlam, A. (2014). *İlkokul ve Ortaokullarda Uygulanan Sosyal Kulüplerin İşlevlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri,* Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Sağlam, M., Ulutaş, A., Çalışkan, Z. (2015). Bebeklik Döneminde Çocuk Hakları. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi.*

Schrumpf, F., Crowford, D.K.& Bodine, R.J (2007). *Okulda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk* (F.G. Akbalık & B.D. Karaduman, Trans.). Ankara, Turkey:İmge Kitabevi.

Senemoğlu, N. (2001). Çocuk hakları, çalışan çocuklar ve eğitim sorunları (Children's Rights: educational problems of working children). Journal of Education, Art and Culture: Ministry of National Education. July- Agust- September. pp. 25-35.

Sevinç, M. (2005). *Bilişsel gelişim ve düşünce becerilerinin eğitimi (Ed. Sevinç, M). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar,* Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Smetana, J. G. (1981). "Preschool Children's Conceptions of Moral and Social Rules", *Child Development,* 52, 1333-1336.

Şahin,B., Dostoğlu, N. (2014). *Anaokullarının Fiziksel Koşullarının İncelenmesi.* Academic Publishing House Researcher.

Şahin, F. T., & Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 13(1), 23-30.

Schrepferman, L. M., Eby, J., Snyder, J., & Stropes, J. (2006). Early affiliation and social engagement with peers: Prospective risk and protective factors for childhood depressive behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14, (1), 50-61.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (21. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Seyrek H, Sun M. (2005). *Okulöncesi Eğitiminde Oyun.* İzmir, Müzik Eserleri Yayınları.

Skivenes, M. & Strandbu A. (2006). A child perspective and children's participation. Children, *Youth and Environments.* 16 (2), 10–27.

Somerville, M., Williams, C. (2015). *Sustainability Education in Early Childhood: An Updated Review of Research in the Field.* Contemporary Issues in Early Childhood**.**

Stake, R. E. (2003). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (2nd ed.). London: SAGE.

Stone, C. B. ve Clark, M. A. (2001). *School counselors and principals: Partners in support of academic achievement.* Brevard Public Schools.

Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce*, İstanbul: Özgür Yayınevi.

Sutton, J., Austin, Z. (2015). Qualitative Research: Data Collection, Analysis and Management. *Can J Hosp Pharm*, 68(3): 226–231.

Şeker, A. (2000). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.

Şimşek, Y. (2018). *Spor Yapan ve Yapmayan Öğrencilerin Vücut Kompozisyonları ve Bazı Fiziksel Parametrelerin Farklarının Değerlendirilmesi.* Retrieved June, 2019 from web: http://acikerisim. gelisim.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11363/317/502825.pdf? sequence=1&isAllowed=y

Tan, M. (1968). *Çağlar Boyu Çocukluk.* Retrieved January, 2017 from web: http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/511/6276.pdf.

Taylor, N. J., & Smith, A. B. (Eds.). (2009). *Children as citizens? International voices: Childwatch International, Citizenship Study Group.* Dunedin, N.Z: Otago University Press.

Tekin, G. (2012). Counseling and guidance services in early childhood education: The case of public preschools in Malatya, *Turkey. US- China Education Review,* (10), 875-880.

Tonkiss, K.(2006). *Analiysis text and speech: content and discourse analysis.* C.Seale, (2nd ed.). In. *Researching Society and Culture.*(367-383). Lodan:Sage.

Topsumer, F., Babacan, & E., Baytekin, P. (2009). Şehir ve çocuk: Çocuk dostu şehir girişiminin şehir imajına katkısı. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi.*

Torun, F., Duran, H. (2014). Çocuk Hakları Öğretiminde Oyun Yönteminin Başarıya, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi. *Journal of Social Sciences / Sosyal Bilimler Dergisi.*

Tuğrul, B. (2005). Çocuk Gelişiminde Anaokulu Eğitiminin Önemi, *Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*(62).

Turner, B. (1997). Eşitlik, Çev.: Bahadır Sina Şener, *Dost Kitabevi Yayınları*, Ankara.

Turnbull, A., Edmondson, H., Griggs, P., Wickham, D., Sailor, W., Freeman, R., Guess, G., Lassen, S., Mccart, A., Park, J., Riffel, L., Turnbull, R., & Warren, J. (2002). A blueprint for schoolwide positive behavior support. *Exceptional Children*, 68, 377-402.

Turupcu, A., & Gültekin Akduman, G. (2015). Okul öncesi eğitim ve çocuk hakları. Bulunduğu Eser: Uyanık Balat, G.(Ed.) *Okul öncesi eğitime giriş* (ss.235-252). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Tutar, C. (2014). *Yazılı Basında Çocuk Haklarının Temsili: Hürriyet, Cumhuriyet, Sabah ve Zaman Gazeteleri Üzerinde Yapılan Bir Çalışma.* Journal of Yasar University.

TÜİK, 2012. Çalışan Çocuklar. Retrieved January, 2017 from web: file:///C:/Users/1/Downloads/5665404784279284646..pdf.

TÜİK, 2012. Sağlık Araştırması. Retrieved January, 2017 from web: file:///C:/Users/1/Downloads/-2374598773529524255..pdf.

TÜİK, 2014. İstatistiklerle Çocuk. Retrieved January, 2017 from web: file:///C:/Users/1/Downloads/1990180997547498391..pdf.

Türkyılmaz, M. (2015). Türk Atasözlerinin Çocuk Hakları Bakımından İncelenmesi. *Journal of World of Turks / Zeitschrift für die Welt der Türken.*

Uçuş, Ş. (2014). Çocuk Hakları Eğitimi Programının Hazırlanması ve Değerlendirilmesi: Uygulama Öğretmeninin ve Katılımcıların Görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, vol.3.

UNESCO, (2006). Herkes İçin Eğitim Küresel İzleme Raporu. Yaşam için Okuryazarlık. Retrieved January, 2017 from web: http://www.unesco.org.tr/ dokumanlar/egitim/2006.pdf.

UNICEF, 2006. Çocukların Korunması. Retrieved January, 2017 from web: https://www.unicef.org/turkey/pc/_cp36.html.

UNICEF, Dünya Çocuklarının Durumu, 1999 Raporu, s. 7.

United Nations. (1990). Convention on the Rights of the Child. Retrieved October, 2016 from web: http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm.

Ural, O.ve Ramazan, O. (Editör: S.Özdemir, S.,Bacanlı, H., Sözer, M.), (2007). *Türkiye'de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Van Dijk, T. (2008). *Society and Discourse. How social contexts control text and talk.* Cambridge: Cambridge University Press.

Veselinovska, S., Petrovska, S & Zivanovic ,J. (2009) . *How to help children understand and respect natüre?* Retrieved June, 2019 from web: https://core.ac.uk/download/pdf/82564209.pdf

Walberg, H. J. (2004). International perspectives on families, schools, and communities: Educational implications for family–school–community partnerships. *Educational Research*, 41, 3–9.

Wallin, D. (2003). *Student Leadership and Democratic Schools: A Case Study.* (ERIC Document reproduction service No: EJ672934)

Wang J., Elicker J., McMullen M. & Mao S. (2008). "Chinese and American Preschool Teachers' Beliefs About Early Childhood Curriculum". *Early Child Development and Care* 178/3 (2008) 227-249.

Washington, F.(2010). *5-6 yaş grubu çocuklarına uygulanan aile katılımlı çocuk hakları eğitimi programının etkinliğinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yağan Güder, Sevcan. (2014). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Algılarının İncelenmesi. Retrieved June, 2019 from web: http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/

bitstream/handle/11655/1879/839f889a-c8e5-455f-8534-d6e369715ecb.pdf?sequence= 1&is Allowed=y

Yaşar, M. (1998). *Ankara İl Merkezindeki Anasınıfı Öğretmenlerinin Yeni Eğitim Programı Konusundaki Bilgi Düzeylerinin Saptanması.* Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Yaşar, M. (2018). Nitel Araştırmalarda Nitelik Sorunu. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5(2), 59-61.

Yaşar, M., 2006), "*An Etnographıc Case Study Of Educatıonal Drama In Teacher Educatıon Settings: Issues Of Resistance, Community And Power",* Yayınlanmamış Doktora Tezi, The Ohio State University.

Yavuzer, H. (2001) *Çocuk Psikolojisi* (25.Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.

Yıldır, N. (1991). Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğünün Okul Öncesi Eğitim Çalışmaları, *Ya-Pa 7. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri,* Eskişehir.

Yılmaz, G. (1994). *Çocuğun Fizyolojik Ve Psikolojik Özelliklerinin Tasarıma Etkileri,* Yıldız Teknik Üniversitesi Mim. Fak. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods* (1st ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Zigler E. F. & Bishop-Josef, S. J. (2006). "The Cognitive Child vs. the Whole Child: Lessons from 40 Years of Head Start". Eds. D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek, Play=Learning: *How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth* (2006) 15-35. New York.

EKLER

Ek 1.Çocuk Hakları Sözleşme Maddeleri

Çocuk Hakları Sözleşmesiyle kabul edilen 42 madde aşağıdaki gibidir (MEB,2013).

Madde 1. Ben çocuğum. On sekiz yaşına kadar bir çocuk olarak vazgeçilmez haklara sahibim. Madde 2. Bu haklar, bütün çocuklar içindir; beyaz çocuk, kara çocuk, kız çocuk, erkek çocuk fark etmez. Doğduğumuz yer, konuştuğumuz dil de fark etmez. Büyüklerimizin inançlarının, görüşlerinin farklı olması yüzünden çocuklara ayrım yapılmaz. Bu haklara sahip olmak için çocuk olmak yeterlidir.

Madde 3. Büyükler çocuklarla ilgili bütün yasalarda, bütün girişimlerde önce çocukların yararlarını düşünürler. Büyüklerimiz bu ödevlerini yapamıyorsa devlet çocuklara bakar ve korur.

Madde 4. Haklarımın uygulanması için gereken her türlü çaba gösterilir. Haklarımdan yararlanmam bütün devletlerin güvencesi altındadır.

Madde 5. Bizi büyüten, yol gösteren büyüklere bizi daha iyi yetiştirsinler diye yardım edilir. Devlet bu konuda önlemler alır. Uygulamalarda bulunur.

Madde 6. Çocukların yaşamını korumak herkesin ilk görevidir. Yaşamak her çocuğun en temel hakkıdır.

Madde 7. Her çocuğa doğduğunda bir isim konur. Devlet bu ismi kaydeder. Çocuğa kimlik verir. Artık çocuk o devletin vatandaşı olur.

Madde 8. Konan ismim, kazandığım vatandaşlık hakkım ve aile bağlarım korunur. Bunları değiştirmek için baskı uygulanmaz. Bunlar benden alınırsa bütün devletler ona karşı çıkar.

Madde 9. Çocuğu ailesinden kimse koparıp alamaz. Ama bazen de anne baba çocuğa bakamaz durumda olabilir. Çocuk bu durumdan zarar görebilir. Çocuk zarar görmesin diye çocuğa başka bir bakım sağlanır. Bu bakım sırasında çocuk anne babasıyla düzenli görüşebilir.

Madde 10. Ayrı ülkelerde yaşayan anne baba ve çocukların birlikte yaşamaları için her türlü kolaylık gösterilir. Bütün devletler gerekli yasal düzenlemeyi ve uygulamayı yaparlar.

Madde 11. Çocuklar anne babalarının birlikte izni ve haberi olmadan başka ülkelere götürülmezler, oralarda bırakılmazlar. Bunu yapanlara karşı mücadele edilir.

Madde 12. Beni ilgilendiren konularda benim de görüşlerim alınır. Büyükler beni dinlerler. Düşüncemi öğrenmeye özen gösterirler. Çok küçüksem bir büyük de benim adıma konuşabilir.

Madde 13. İsteklerimi ve düşüncelerimi seçtiğim bir yolla açıklayabilirim, resmini çizebilirim ya da yazabilirim. Ama bazı konularda başka kişiler ve toplum zarar görecekse o konudaki kurallara da uymam gerekir.

Madde 14. Biz çocukların düşüncelerini geliştirmeleri ve istedikleri dîni seçmeleri hakkına saygı gösterilir. Bu konuda bizi yetiştirmekle yükümlü olan büyüklerimizin de bize yol gösterme hakları ve görevleri vardır. Onlara da saygı gösterilir.

Madde 15. Arkadaşlarımla barış içinde toplanabilirim. Dernekler kurabilirim. Kurulu derneklere üye olabilirim.

Madde 16. Çocuklar onurlu ve saygın birer insandır. Hiç kimse onların onurlarını kıramaz, onları küçük düşüremez, yaşadığı konut ve kurumundaki özel yaşantısına karışamaz. Bu haklarımız yasalarla korunur.

Madde 17. Devlet, kitle iletişim araçlarının, çocuğun gelişimi açısından önemini kabul eder. Çocuğun bunlarla çeşitli bilgi ve belgelere ulaşmasını sağlar, kendi kültürü ve dili bakımından bu araçlarla alabileceği gereksinimleri karşılar. Ayrıca kitle iletişim araçlarının verebileceği her türlü zarardan çocukları korur.

Madde 18. Yetiştirilmemizden en başta anne babamız ya da onların görevini üstlenen büyüklerimiz sorumludur. Onların bu görevlerini en iyi biçimde yapabilmeleri için her türlü kolaylık sağlanır, gerekiyorsa yardım edilir.

Madde 19. Yetişmemizden sorumlu olanlar bu haklarını çocuklara zarar verecek şekilde kullanmazlar. Çocukların bu tür zararlara uğramaması için her türlü önlemi almak devletin görevidir.

Madde 20. Çocuklar ailelerinden yoksun kalabilirler. Bazı aile ortamları ise çocuklar için yararlı olmayabilir. İşte o zaman çocukların devletten özel koruma ve yardım alma hakları vardır. Devlet bu görevini çocuk için uygun aile bularak ya da onlara bakacak kuruluşlara yerleştirerek yapar.

Madde 21. Anne babasıyla birlikte olamayacak çocukların aile yoksunluğu çekmemesi için onlara iyi aileler bulunur. Bunun için çok dikkatli bir araştırma yapılır.

Madde 22. Çocuklar başka ülkeye gitmek zorunda kalırlarsa o ülke de çocukları korur. Birbirinden ayrı kalan anne ve baba birleştirilmeye çalışılır.

Madde 23. Özürlü çocuklar özel olarak korunurlar. Kendilerine yeten saygın birer insan olmaları sağlanır. Devlet onların bakımları eğitimleri ve iş sahibi olmaları için gerekli kurumları oluşturur. Ailelerine her türlü yardımı yapar.

Madde 24. Sağlığım ve hastalıklardan korunmam, devletin ve toplumun güvencesi altındadır. Bunun için beslenmeme, aşılarımın yapılmasına, çevrenin temizliğine dikkat edilir. Hastalanırsam tedavi edilirim.

Madde 25. Kreşler, çocuk yuvaları, yurtlar, okullar, çocuk hastaneleri çocukların haklarına uygun olarak, çocuklara daha iyi bakmak için yeniden düzenlenirler.

Madde 26. Bütün çocukların sağlıkları, eğitim hakları, beslenme ve bakımları güvence altına alınır.

Madde 27. Bana bakmakla yükümlü olanlara bana daha iyi bir yaşam sağlamaları için gerekirse giyim, barınma ve beslenme konularında yardım edilir, destek olunur.

Madde 28. Eğitimimi eksiksiz yapabilmem için desteklenir ve korunurum. İlköğretim herkes için parasızdır, kız olsun erkek olsun her çocuk için zorunludur.

Madde 29–30. Çocuklara verilen eğitim onların gelişimlerini en fazla ölçüde sağlayacak düzeyde olmalıdır. Eğitim, çocukların hoşgörüsünü, kendi kültürüne ve farklı kültürlere saygısını, ayrımcılığa karşıtlığını, doğaya saygısını arttıracak biçimde düzenlenir. Çocuğun kendi kültürü, bulunduğu ülkedekinden farklıysa gelişim ve eğitim hakkının her aşamasında buna gereken özen gösterilir.

Madde 31. Boş zamanlarımı değerlendirmem, oynamam, eğlenmem için çocuk bahçeleri, çocuk kulüpleri, kitaplıklar, spor okulları açılır. Her çocuk böyle faaliyetlere özendirilir. Bunlardan yararlanmak hepimizin hakkıdır.

Madde 32. Ben çocuğum. Büyükler gibi bir işte çalışamam. Ben okula gider ve oynarım. Eğer çalışmak zorunda kalırsam yapacağım iş eğitimime engel olmamalı, sağlığımı bozmamalı, bende zararlı alışkanlıklar yaratmamalıdır.

Madde 33. Çocuklar zararlı maddelere karşı korunurlar. Bunları üretenler ve çocuklara verenler cezalandırılırlar.

Madde 34. Bedenim bana aittir. Beni bedensel ve ruhsal yönden örseleyecek hiçbir yaklaşıma izin verilmez.

Madde 35. Çocukları kaçırıp kötü kişilere satan, onları uygunsuz şekilde çalıştırmak isteyenlerle tüm devletler mücadele ederler. Çocukları korurlar.

Madde 36. Büyükler kendi çıkarları için çocukları kullanamazlar.

Madde 37. Hiçbir çocuk insanlık dışı yöntemlerle ya da aşağılanarak cezalandırılamaz. Çocuklar suç işlemişse uygulanacak cezalar yaşına uygun gelişmelerini engellemeyecek ve eğitsel olmalıdır.

Madde 38. İnsanların birbirini öldürmesi kötüdür. Savaş insanların birbirini öldürmesidir. Çocuklar savaştan korunmalıdır. On beş yaşından küçük hiç bir çocuk askere alınmaz.

Madde 39. Eğer çocuklar çeşitli nedenlerle zarar görmüşlerse bedensel ve ruhsal sağlıklarına yeniden kavuşmaları için tüm önlemler alınır. Yeniden topluma kazandırılırlar.

Madde 40. Çocuklar suçun ne olduğunu bilmezler. Bilerek ve isteyerek kimseye zarar vermezler. Suç işleyen çocukların yeniden topluma kazandırılması için özel yasalar çıkarılır, özel kuruluşlar oluşturulur.

Madde 41. Eğer bir ülkenin yasaları bu çocuk hakları sözleşmesine uygunsa değiştirilmez. Değilse değiştirilir.

Madde 42. Çocukların haklarına ilişkin tüm bu ilkeleri hem çocuklar hem de büyükler öğrenmeli ve öğretmelidir.

Ek 2. Anaokulu Fiziksel Gözlem Kriterleri

Araştırmacı katılımcı olmayan yarı yapılandırılmış gözlem yapmıştır. Bu gözlemi yaparken yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanmaktadır. Sınıf, atölye ve bahçe gözlemleri çocukların olmadığı zaman dilimlerinde yapılmıştır. Araştırmacı gözlem kriterlerini oluştururken 2013 yılında ilk Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan, 2015 yılında ise Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları (2015) Yılı Kılavuzu başlığı ile revize edilen kaynaktan yararlanmıştır. Sınıf ve materyallerin uygunluğu hakkındaki gözlem kriterlerini belirlerken MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programının belirtmiş olduğu okul öncesi eğitimin ortamı ve öğrenme merkezleri bölümümde ayrıntıları ile açıklanan standartlar göz önünde bulundurulmuştur.

Fiziksel Koşulların Gözlemi Yapılırken Dikkat Edilen Hususlar

Gözlem Kriterleri	**Gözlem Yapılan Alan**	
Okulda çocuk sayısına doğru orantılı olacak şekilde materyal var mı? Okul çocuk sayısına uygun boyutlara sahip mi?	Oyun odaları, bahçe, sanat atölyesi, sınıflar…	**Sosyal Haklar** Oyun Hakkı
Okulda pozitif öğrenme ortamını sağlayacak rahat ve kaliteli ortam mevcut mu?	Oyun odaları, bahçe, sanat atölyesi, diğer atölyeler, sınıflar, ortak alan…	**Düşünsel Haklar** Kaliteli Eğitim Hakkı Pozitif Öğrenme ve Tüm Potansiyeli Ortaya Çıkarabilecek Ortamlar
Okul keşiflere açık, ilgi alanlarını geliştirebilecek alternatif ve çocuğun tüm potansiyelini ortaya çıkarabilecek ortama mevcut mu?	Oyun odaları, bahçe, sanat atölyesi, diğer atölyeler, sınıflar, ortak alan…	**Düşünsel Haklar** Kaliteli Eğitim Hakkı Tüm Potansiyeli Ortaya Çıkaracak Ortam **Fiziksel Haklar** Fiziksel Olarak Uygun Bir Ortam Çocuğun Tüm Potansiyelini Ortaya

		Çıkaracak Ortamlar
Okuldaki tuvalet sayıları yeterli mi? Kullanım sırasında bireysel isteklere saygılı bir düzen oluşturulmuş mu?	Okul Tuvaletleri	**Fiziksel Haklar** Fiziksel Olarak Uygun Bir Okul Yeterli Uygun Tuvaletler
Okuldaki beslenme programı dengeli mi? Okulun temizliği uygun mu? Çocukların sağlık koşullarına e özel diyetlerine göre düzenlemeler yapılıyor mu?	Yemekhane, tuvaletler, sınıflar, uyku odası…	**Fiziksel Haklar** Sağlıklı Yaşam Besleme Temizlik
Sınıflar ve merkezler uygun ayarlanmış mı?	Sınıflar	**Fiziksel Haklar** Fiziksel Olarak Uygun Bir Okul Oyun Alanları ve Sınıflar
Materyal kaliteleri uygun mu?	Okul bahçesi, oyun odaları, sınıflar…	**Fiziksel Haklar** Fiziksel Olarak Uygun Bir Okul Uygun Materyaller ve Çeşitlikleri
Okulda çocukların sayılarına uygun açık hava oyun alanı bulunuyor mu? Açık hava oyun alanı uygun kaliteye sahip mi?	Okul Bahçesi	**Fiziksel Haklar** Fiziksel Olarak Uygun Bir Okul Oyun alanları ve Sınıflar
Oyun için sessiz özel alanlar mevcut mu?	Sınıflar, oyun odaları, okul bahçesi…	**Fiziksel Haklar** Fiziksel Olarak Uygun Bir Okul Aktif ve Sakin Ortamlar İçin Uygun Ortamlar
Geniş bir açık iç alan var mı?	Ortak alan	**Fiziksel Haklar** Fiziksel Olarak Uygun Bir Ortam Oyun Alanları Aktif ve Sakin Ortamlar İçin Uygun Ortamlar
Okul kaliteli bir uyku alanına sahip mi?	Uyku odaları	**Fiziksel haklar** Fiziksel Olarak Uygun Bir Ortam

		Uyku Odaları
Okulda kullanılan materyaller cinsiyetçi, ırkçı veya şiddet içerikli mesajlar veriyor mu? Öğretmen sınıf kütüphanesi için cinsiyetçilik, ırkçılık ve şiddet mesajı veren kitaplar seçilmiş mi?	Sınıflar, oyun odaları, okul bahçesi, ortak alan… .	**Sosyal Haklar** Sosyal Yaşama Eksiksiz Katılma Hakkı Demokratik ve Eşit Ortam
Okul özel çocuklara ve farklılıklara uygun olarak düzenlenmiş mi?	Tüm okul	**Duygusal Haklar** Ayrım Gözetmeme Hakkı Kaynaştırma Eğitimi Farklılıklara Saygı
Okulda aktif olarak kullanılan geri dönüşüm kutuları var mı?	Tüm okul	**Fiziksel Haklar** Sağlıklı Yaşam Geri Dönüşüm
Okulda ve sınıflarda her hangi bir doğal felakete karşı gerekli önlemler alınmış mı? Okul hastaneye yakın mesafede mi? Okulun girişi trafik açısından çocukların zarar görmeyeceği bir yer mi? Okulda acil durumlar için gerekli tıbbi malzemelere sahip mi? Sınıflarda çocukların zarar görmeyeceği eşyalar mı tercih edilmiş?	Tüm okul	**Fiziksel Haklar** Korunma Hakkı Çocukların Güvenliği

Ek 3. Anaokulu Sınıf İçi Gözlem Kriterleri

Araştırmacı sınıf içi gözlem kriterlerini oluştururken Kanada Çocuk Bakımı Federasyonu'nun Anaokulu Ortamında Çocuk Hakları (The Child's Rights in a Preschool Setting) başlığında yayınlamış olduğu kaynak sayfasından yararlanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin rolü, okul öncesi programının ilkeleri ve temel özellikleri, planlama, değerlendirme, sınıf ve materyallerin uygunluğu hakkındaki gözlem kriterlerini belirlerken MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı kriterlerinden yararlanmıştır.

Sınıf Gözlemi Yapılırken Dikkat Edilen Hususlar

Gözlem Kriterleri	
Öğretmen çocuklara özgüven geliştirmeleri için fırsatlar sunuyor mu? Buna uygun bir dil kullanıyor mu?	**Duygusal Haklar** Çocuğun Kendini Gerçekleştirmesi Çocukların Özgüven Geliştirmesi
Öğretmen çocuklara öğrenecekleri, eğlenecekleri ve bağımsız zaman geçirebilecekleri zaman dilimi fırsatları sunuyor mu?	**Duygusal Haklar** Çocuğun Kendini Gerçekleştirmesi Eğlence, Dinlenme ve Kültürel Etkinlikler İçin Zamana Sahip Olma Hakkı
Öğretmen çocukların duygularını özgürce ifade edebilmeleri için zaman verip, onları dinliyor mu?	**Duygusal Haklar** Çocuğun Kendini Gerçekleştirmesi Çocuğun Duygularını Kabul Etmek
Öğretmen sınıfta çocuklara yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri ortamı hazırlayıp, onlara zaman tanıyor mu? Yaratıcılıklarını özgürce kullanabilecekleri geçici merkezler ve alanlar oluşturulmuş mu?	**Duygusal Haklar** Çocuğun Kendini Gerçekleştirmesi Yaratıcılığını Geliştirmesi İçin Özgürlük Tanıma
Öğretmen çocukların gelişimsel özelliklerine uygun beklentilerde bulunuyor mu? Sınıf kuralları net bir şekilde belirlenip, benimsenmiş mi? Öğretmen çocuklara yaptırım uygulamadan, bağırmadan, ceza vermeden ve en önemlisi de onu incitmeden sağlıklı bir eğitim süreci yürütebiliyor mu?	**Duygusal Haklar** Çocuğun Kendini Gerçekleştirmesi Gerçekçi Beklentiler ve Pozitif Rehberlik Sunmak
Sınıfta kaynaştırma çocuğu var mı? Varsa öğretmenin ve diğer çocukların süreçte ona karşı doğru bir yaklaşım mevcut mu?	**Duygusal Haklar** Ayrım Gözetmeme Hakkı Kaynaştırma Eğitimi
Sınıfta tüm farklılıklara saygılı bir ortam oluşturulabilmiş mi? Öğretmen	**Duygusal Haklar** Ayrım Gözetmeme Hakkı

etkinliklerini çocukların farklılıklarını göz önünde bulunarak mı planlamış? Öğretmen ayrımcı davranışlardan kaçınıyor mu?	Farklılıklara Saygı Duymak ve Eşitlik
Sınıfta farklı dil etkinlikleri yapılıyor mu? Sınıfta farklı bir dil konuşan çocuk var mı? Varsa öğretmen ve diğer çocuklarla iletişimi için doğru bir yol izleniyor mu?	**Duygusal Haklar** Ayrım Gözetmeme Hakkı Farklı Diller
Çocuklara yaşlarına uygun zaman dilimlerinde oyun oynayabilmeleri için fırsatlar sunuluyor mu?	**Sosyal Haklar** Oyun Hakkı
Öğretmen çocuklara arkadaşlık ortamlarını destekleyici grup kurabilmeleri için gerekli özgürlüğü ve desteği sağlıyor mu?	**Sosyal Haklar** Arkadaşlık Arkadaşlarla Yetişkin Müdahalesi İle Koordine Olabilme
Sınıfta çocuklar kendi ilgi ve istek ortaklıklarına göre grup kurabiliyorlar mı?	**Sosyal Haklar** Arkadaşlık Grup Kurma
Öğretmen arkadaşlık ortamını destekleyici bir ortam yaratabilmiş mi?	**Sosyal Haklar** Arkadaşlık Arkadaşlık Kurma Bakımından Destekleyici Bir Çevre
Çocuklar sınıf kurallarını benimseyip, uygulayabiliyorlar mı?	**Sosyal Haklar** Öz Disiplin Gerçekleştirme Kuralların Bilinmesi
Öğretmen çocuklara öz disiplin ve sorumluluk almaları için gün içinde fırsatlar sunabiliyor mu?	**Sosyal Haklar** Öz Disiplin Gerçekleştirme Sorumluluk Almak
Öğretmen sınıfta sınırlandırma ve özgürlük dengesini tutarlı bir şekilde sağlayabiliyor mu?	Sınırlandırma ve Tutarlılık
Öğretmen uygun olmayan davranışlara karşı yapıcı bir tutum gösteriyor mu?	**Düşünsel Haklar** Nitelikli Öğretmen Yaklaşım ve Tutum
Öğretmen çocuklara itiraz fırsatı sunuyor mu?	**Sosyal Haklar** İfade ve Katılım Özgürlüğü Kararlara İtiraz Hakkı
Öğretmen çocukların isteklerine ve farklılıklarına göre etkinliklerini doğru bir şekilde uyarlayabiliyor mu?	**Düşünsel Haklar** Nitelikli Öğretmen Mesleki Yeterlilik
Öğretmen çocukların yalnız kalma isteklerine saygı gösterip, fırsatlar sunuyor mu?	**Sosyal Haklar** İfade ve Katılım Özgürlüğü Yalnızlığı Seçme

Öğretmen programda çocuklara kendi görüşlerini fikirlerini özgürce ifade etmeleri için fırsatlar sunuyor mu?	**Sosyal Haklar** İfade ve Katılım Özgürlüğü Programda Görüş Belirtmek
Öğretmen etkinliklerinde baskıcı bir tutumdan uzak duruyor mu? Öğretmen çocukların katılım özgürlüklerine saygılı davranışlarda bulunuyor mu?	**Sosyal Haklar** İfade ve Katılım Özgürlüğü
Sınıfa çocukların materyal paylaşımı yapmalarına uygun bir ortam ve çeşitlilik sağlanmış mı? Öğretmen etkinliklerinde sınıf materyallerini doğru ve yaratıcı bir şekilde kullanabiliyor mu?	**Sosyal Haklar** Oyun Materyaller ve Paylaşma
Öğretmen gün boyunca çocuklara iyi bir rol model olabiliyor mu?	**Düşünsel Haklar** Nitelikli Öğretmen Rol Model Olmak
Etkinlikler ve öğretmenin söylemleri cinsiyetçi ve ırkçı ifadelerden uzak mı?	**Sosyal Haklar** Oyun Nitelikli Öğretmen İletişim
Öğretmen planlarında ve uygulamalarında gelişimsel ihtiyaçlara duyarlı bir tutum gösteriyor mu?	**Düşünsel Haklar** Nitelikli Öğretmen Mesleki Yeterlilik
Öğretmen yeterli pratik, sıcak, sabırlı, eğlenceli ve profesyonel davranışlar gösteriyor mu?	**Düşünsel Haklar** Kaliteli Eğitim Profesyonel Bir Öğretmen
Öğretmen kaliteli oyun temelli bir eğitim programı hazırlayıp, uygulayabiliyor mu?	**Düşünsel Haklar** Kaliteli Eğitim Oyun Temellilik
Öğretmen programda alan çeşitliliğini ve dengesini uygulamalarına yansıtabiliyor mu?	**Düşünsel Haklar** Kaliteli Öğretim Süreci Alan Çeşitliliği
Öğretmen çocuklara ilgi alanlarına yönelik keşif zamanları sunuyor mu?	**Düşünsel Haklar** Kaliteli Öğretim Süreci Çocukların İlgi Alanları
Öğretmen gün içerisinde dengeli büyük ve küçük ve aktif, pasif grup etkinlik fırsatları sunuyor mu?	**Düşünsel Haklar** Kaliteli Öğretim Süreci Küçük Grup/ Büyük Grup ve Aktif/Pasif
Öğretmen gün içerisinde serbest ve planlı etkinlik zamanlarını dengeli bir şekilde planlayabiliyor mu?	**Düşünsel Haklar** Kaliteli Öğretim Süreci Serbest /Planlı
Öğretmen sınıfta kaliteli pozitif öğrenme ortamları oluşturabilmiş mi?	**Düşünsel Haklar** Kaliteli Ortam Pozitif Öğrenme Ortamları

Sınıfta çocuğun tüm potansiyelini ortaya çıkarmaya fırsatlar sunan bir ortam sağlanabilmiş mi?	**Düşünsel Haklar** Kaliteli Ortam Tüm Potansiyeli Ortaya Çıkaracak Ortam
Öğretmen gerekli durumlarda rahatlatıcı ve sakinleştirici olabiliyor mu?	**Fiziksel Haklar** Korunma Gerekli Durumlarda Sakinleştirici Olmak
Öğretmen programda ve uygulamada yeterli açık hava zamanına yer veriyor mu?	**Düşünsel Haklar** Kaliteli Öğretim Süreci Açık Hava Zamanı
Öğretmen çocukları ilgi alanlarına göre spor dalları için teşvik edip, programında spora yer veriyor mu?	**Fiziksel Haklar** Sağlıklı Yaşam Spor
Sınıfta gün boyunca tutarlılık gösteren düzen ve rutin sağlanabilmiş mi?	**Duygusal Haklar** Çocuğun Kendini Gerçekleştirmesi Düzen, Rutin ve Tutarlılık
Öğretmen olası kaza ve zarar verici olabilecek durumlara karşı tedbirli davranıyor mu?	**Fiziksel Haklar** Korunma Çocukların Güvenliği
Sınıfta her hangi bir istismar durumu mevcut mu?	**Fiziksel Haklar** Korunma İstismardan Korunma

Ek 4. Duygusal Haklar Bağlamında Veri Toplama Süreci

		Veri Toplama Tekniği /Teknikleri	**Katılımcılar**	**Toplanan Verilerin Biçimi**
1-Çocuğun Kendini Gerçekleştirebilme Hakları	a-Çocukların Özgüven Geliştirmelerini Desteklemek	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler -Gözlem	-Okul Öncesi Öğretmenleri -Rehberlik Öğretmeni	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu
	b-Eğlence, Dinlenme ve Kültürel Etkinlikler İçin Zamana Sahip Olma Hakkı	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler -Gözlem	-Okul Öncesi Öğretmenleri	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu
	c- Çocuğun Duygularının Kabul Görebilmesi	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler -Gözlem	-Okul Öncesi Öğretmenleri -Rehberlik Öğretmeni	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu
	d- Yaratıcılığını Geliştirmesi İçin Özgürlük Tanıma	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler -Gözlem	-Okul Öncesi Öğretmenleri	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı

				Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu
	e- Düzen, Rutin ve Spontanlık Dengesinin Sağlanması	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler -Gözlem	-Okul Öncesi Öğretmenleri	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu
	f- Gerçekçi Beklentiler, Pozitif Rehberlik Sunmak	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler -Gözlem	-Okul Öncesi Öğretmenleri -Rehberlik Öğretmeni	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu
2- Ayrım Gözetmeme Hakkı	a- Kaynaştırma Eğitimi	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler -Gözlem - Doküman Analizi	-Okul Öncesi Öğretmenleri -Rehberlik Öğretmeni -Hemşire -Okul Yöneticisi	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu -Raporlar, Planlar, Posterler, Eğitim ve Seminerlerde Paylaşılan Her Türlü Görsel ve Yazılı Belge…
	b-Farklılıklara	-Birebir Yarı	-Okul Öncesi	- Açık Uçlu Soru

Saygı Duymak-Eşitlik	Yapılandırılmış Görüşmeler -Gözlem - Doküman Analizi	Öğretmenleri -Okul Yöneticisi - Rehberlik Öğretmeni	ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu -Raporlar, Planlar, Posterler, Eğitim ve Seminerlerde Paylaşılan Her Türlü Görsel ve Yazılı Belge…
c-Farklı Dil Eğitimleri	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler -Gözlem - Doküman Analizi	-Okul Öncesi Öğretmenleri -Okul Yöneticisi	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu -Raporlar, Planlar, Posterler, Eğitim ve Seminerlerde Paylaşılan Her Türlü Görsel ve Yazılı Belge…

Ek 5. Sosyal Haklar Bağlamında Veri Toplama Süreci

		Veri Toplama Tekniği/ Teknikleri	Katılımcılar	Toplanan Verilerin Biçimi
1-Oyun Hakkı	Oyun	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Gözlem	-Okul Öncesi Öğretmenleri - Çocuklar	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu
2- Arkadaşlarıyla Barış İçerisinde Toplanabilme ve Dernek Kurabilme Hakkı	a- Arkadaşlarla Yetişkin Müdahalesi İle Koordine Olabilme	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler -Gözlem	-Okul Öncesi Öğretmenleri	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu
	b- Arkadaşlık Kurma Bakımından Destekleyici Bir Çevre	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Gözlem	-Okul Öncesi Öğretmenleri -Rehberlik Öğretmeni	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu
	c- Grup Kurma	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Gözlem	-Okul Öncesi Öğretmenleri -Okul Yöneticisi - Çocuklar	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu
3- İfade ve Katılım Özgürlüğü Hakkı	a-Kararlara İtiraz Hakkı	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Gözlem	-Okul Öncesi Öğretmenleri - Çocuklar	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu
	b-Programda Görüş	-Birebir Yarı Yapılandırıl	-Okul Öncesi Öğretmenleri	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren

	Belirtmek	mış Görüşmeler - Gözlem	- Çocuklar	Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu
	c- Yalnızlığı Seçme	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Gözlem	-Okul Öncesi Öğretmenleri - Çocuklar	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu
4-Sosyal Yaşama Eksiksiz Katılma Hakkı	a- Demokratik Ortam	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Gözlem	-Okul Öncesi Öğretmenleri - Çocuklar -Yönetici	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu
	b-Problem Çözme Fırsatları	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Gözlem	-Okul Öncesi Öğretmenleri - Çocuklar	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu
	c-Sorumluluk Almak	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Gözlem	-Okul Öncesi Öğretmenleri - Çocuklar - Rehberlik Öğretmeni	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu
	d- Öz Disiplin Gerçekleştirmeleri İçin Fırsat Tanıma	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Gözlem	-Okul Öncesi Öğretmenleri - Çocuklar	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

c- Sınırlandırma ve Tutarlılık	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Gözlem	-Okul Öncesi Öğretmenleri - Çocuklar	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

Ek 6. Düşünsel Haklar Bağlamında Veri Toplama Süreci

		Veri Toplama Tekniği/ Teknikleri	**Katılımcılar**	**Toplanan Verilerin Biçimi**
1- Kaliteli Eğitim Hakkı	a- Oyun Temelli Bir Program	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Gözlem -Doküman Analizi	-Okul Öncesi Öğretmenleri	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu -Raporlar, Planlar, Posterler, Eğitim ve Seminerlerde Paylaşılan Her Türlü Görsel ve Yazılı Belge…
	b-Pozitif Tüm Potansiyeli Ortaya Çıkarabilecek Eğitim Ortamları	Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Gözlem	- Okul Öncesi Öğretmenleri -Okul Yöneticisi	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu
2-Kaliteli Öğretim Süreci	a-Alan Çeşitliliği	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Gözlem - Doküman Analizi	-Okul Öncesi Öğretmenleri	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu -Raporlar, Planlar, Posterler, Eğitim

				ve Seminerlerde Paylaşılan Her Türlü Görsel ve Yazılı Belge…
	b- Çocukların İlgi Alanları	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Gözlem - Doküman Analizi	-Okul Öncesi Öğretmenleri	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu -Raporlar, Planlar, Posterler, Eğitim ve Seminerlerde Paylaşılan Her Türlü Görsel ve Yazılı Belge…
	c-Küçük Grup ve Büyük Grup/ Aktif ve Pasif Etkinlikler	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Gözlem - Doküman Analizi	-Okul Öncesi Öğretmenleri	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu -Raporlar, Planlar, Posterler, Eğitim ve Seminerlerde Paylaşılan Her Türlü Görsel ve Yazılı Belge…
	d-Serbest ve Planlı Zaman	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Gözlem - Doküman Analizi	-Okul Öncesi Öğretmenleri	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı

		e- Açık Hava Zamanı	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Gözlem - Doküman Analizi	-Okul Öncesi Öğretmenleri	Yapılandırılmış Gözlem Formu -Raporlar, Planlar, Posterler, Eğitim ve Seminerlerde Paylaşılan Her Türlü Görsel ve Yazılı Belge… - Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu
2-	Nitelikli Öğretmen Hakkı	a-Rol Model Olma	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Gözlem	-Okul Öncesi Öğretmenleri - Çocuklar	-Raporlar, Planlar, Posterler, Eğitim ve Seminerlerde Paylaşılan Her Türlü Görsel ve Yazılı Belge… - Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu
		b-Etkili İletişim Kurabilme	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Gözlem	-Okul Öncesi Öğretmenleri - Çocuklar - Rehberlik Öğretmeni	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

c-Mesleki Bilgi ve Yeterlilik	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler	-Okul Öncesi Öğretmenleri	Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü
d-Öğretmen Tutum ve Davranışları	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Gözlem	-Okul Öncesi Öğretmenleri	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

Ek 7. Fiziksel Haklar Bağlamında Veri Toplama Süreci

		Veri Toplama Tekniği/ Teknikleri	**Katılımcılar**	**Toplanan Verilerin Biçimi**
1- Korunma Hakkı	a-Çocukların Güvenliği	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Gözlem	-Okul Öncesi Öğretmenleri -Okul Yöneticisi	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu
	b- İstismardan Korunma	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Gözlem - Doküman Analizi	-Okul Öncesi Öğretmenleri -Rehberlik Öğretmeni - Hemşire -Okul Yöneticisi	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu -Raporlar, Planlar, Posterler, Eğitim ve Seminerlerde Paylaşılan Her Türlü Görsel ve Yazılı Belge…
2- Sağlıklı Yaşam Hakkı	a-Geri Dönüşüm	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Gözlem	-Okul Öncesi Öğretmenleri - Okul Personeli -Okul Yöneticisi	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu
	b- Beslenme	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Gözlem	-Okul Öncesi Öğretmenleri - Okul Mutfak Personeli	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin

		- Doküman Analizi	-Okul Yöneticisi - Hemşire	Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu -Raporlar, Planlar, Posterler, Eğitim ve Seminerlerde Paylaşılan Her Türlü Görsel ve Yazılı Belge…
	c- Temizlik	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Gözlem	-Okul Öncesi Öğretmenleri - Okul Temizlik Personeli -Okul Yöneticisi - Hemşire	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu
	d- Spor	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Gözlem - Doküman Analizi	-Okul Öncesi Öğretmenleri	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu -Raporlar, Planlar, Posterler, Eğitim ve Seminerlerde Paylaşılan Her Türlü Görsel ve Yazılı Belge…
	a- Yeterli ve Uygun Tuvaletler	-Birebir Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Gözlem	-Okul Öncesi Öğretmenleri - Çocuklar	- Açık Uçlu Soru ve Cevapları İçeren Görüşmelerin Ses Kaydı ve Bunların

			Araştırmacı Tarafından Yazıya Dökümü - Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu
3- Fiziksel Olarak Uygun Bir Okul Standardına Erişim Hakkı	b- Aktif ve Sakin Oyunlar İçin Uygun Ortamlar	- Gözlem	-Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu
	c- Uygun Materyaller ve Çeşitlilikleri	- Gözlem	-Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu
	d- Uyku Odaları	- Gözlem	-Katılımcı Olmayan Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

Ek 8. Görüşme Formları

Yapılacak her görüşmeden önce katılımcıların demografik özellikleri ile ilgili bilgiler alınır.

Öğretmen Görüşme Formu

1-(D.H.): Çocukların özgüvenlerini geliştirmek için bu dönemde nasıl bir yol izliyorsunuz?

2- (D.H.): Çocukların bağımsızlık, başarı ve eğlence dengelerini nasıl korumaya çalışıyorsunuz?

3-(D.H.): Negatif veya pozitif çocukların duygularını kabul ettiğinizi onlara nasıl hissettirirsiniz?

4- (D.H.):Yaratıcılıklarının gelişmesi için nasıl bir yol izliyorsunuz?

5-(D.H.): Çocukların düzen ve rutin dengesi oluşturmaları sürecinde nelere dikkat edersiniz?

6-(D.H.): Çocuklara beklentilerinizi yansıtırken ve rehberlik ederken nasıl bir yol izliyorsunuz?

7-(D.H.): Kaynaştırma öğrenciniz var mı? Kaynaştırma eğitimi hakkında görüşleriniz nedir?

8- (D.H.): Programınızı oluştururken farklılıklara karşı nasıl bir yol izliyorsunuz?

9- (D.H.): Sınıfınızda farklı dil konuşan bir çocuk var mı? Sınıfınızda farklı dil eğitimlerine yer veriyor musunuz? Farklı dil konuşan çocuklara karşı yaklaşımınız ne olurdu?

10- (D.H.): Ailelerin süreçteki destek ve izin yetkilerini yeterli buluyor musunuz?

11-(D.H.): Aile katılımı olarak neler yapıyorsunuz? Baba katılımı hakkında neler düşünüyorsunuz?

12- (D.H.): Oyunun ve oyun oynama sürelerinin eğitimdeki ve sizin programınızdaki yeri nedir?

13- (S.H.): Çocukların arkadaşlık kurmalarını destekleyici nasıl çalışmalar yapıyorsunuz?

14-(S.H.): Çocukların arkadaşlık kurmaları için nasıl bir çevreye gereksinimleri vardır?

15-(S.H.): Çocuklara grup kurabilmeleri için ne tür fırsatları oluyor?

16-(S.H.): Kuralların öğrenilmesi ve uygulanması kısmında nasıl bir tutum sergiliyorsunuz?

17-(S.H.): Çocukların kendi davranışlarının sorumluluğunu alma konusunda nasıl bir disiplin oluşturmaya çalışıyorsunuz?

18-(S.H.): Sınırlandırma ve tutarlılık dengenizi nasıl sağlıyorsunuz?

19-(S.H.): Uygunsuz davranışlara karşı tavrınız nasıl oluyor?

20-(S.H.): Kararlara itiraz eden çocuklara karşı tutumunuz nasıl oluyor?

21-(S.H.): Bireysel olarak hazırladığınız planın o çocuğa uygun olmadığını anladığınız zaman, süreci nasıl devam ettiriyorsunuz?

22-(S.H.): Yalnız kalmak isteyen çocuklara karşı tutumunuz nedir?

23-(S.H.): Programda çocukların kendi görüşlerini, düşüncelerini ve fikirlerini belirtmeleri için nasıl yollar izliyorsunuz?

24-(S.H.): Etkinliğe katılmak istemeyen bir çocuğa karşı tutumunuz nasıl oluyor?

25-(S.H.): Materyal azlığından dolayı oyuncaklarını paylaşamayan çocuklar oluyor mu?

26-(S.H.): Çocukların gözünde nasıl bir öğretmen olmak istiyorsunuz?

27-(S.H.): Planlarınızda kız ve erkeklere farklı uyarlamalar yapma gereğinde bulunuyor musunuz?

28-(S.H.): Çocukların gelişimsel özelliklerini bir öğretmen neden bilmelidir sizce?

29-(Düş. H.): Kendinizi nasıl bir öğretmen olarak tanımlarsınız?

30-(Düş. H.): Eğitim felsefenizi kısaca özetler misiniz?

31-(Düş. H.): Programınızda hangi alanlardan etkinliklere yer veriyorsunuz?

32-(Düş. H.): Çocuklara ilgi alanlarına göre keşif şansları bulabilecekleri nasıl ortamlar sunuyorsunuz?

33-(Düş. H.): Planlarınızı yaparken büyük /küçük ve aktif/pasif grup etkinlik oranlarını nasıl dengeliyorsunuz?

34-(Düş. H.): Serbest zaman ve planlı zaman oranlarınız nedir?

35-(Düş. H.): Çocuklara nasıl bir öğrenme ortamı hazırlıyorsunuz?

36-(Düş. H.): Çocuğun tüm potansiyelini ortaya çıkarmak için nasıl bir ortam hazırlıyorsunuz?

37-(Düş. H): Çocukları ne sıklıkla ne kadar süre bahçeye çıkarıyorsunuz? Planlamanızda spor yapmaya teşvik ve fiziksel eğitime ne kadar yer veriyorsunuz

38- (F.H): Çocuk için güvenli bir ortamı nasıl sağlıyorsunuz?

39-(F.H): Çocuklara istismardan korunma eğitimi veriyor musunuz?

40-(F.H): Bireysel tuvalet kullanmak isteyen bir çocuğa karşı tutumunuz nasıl olur?

41-(F.H): Aktif- Pasif, bireysel ve grup oyunlarından hangileri planınızda daha çok yer alıyor? Nasıl bir denge sağlıyorsunuz?

42-(F.H): Hijyen ve beslenme bakımından nelere dikkat ediyorsunuz?

43-(F.H): Çocukları gerekli durumlarda sakinleştirmek için nasıl bir yol izliyorsunuz?

44-(F.H): Çevresel bilinç yaratmak için nasıl çalışmalarda bulunuyorsunuz?

Yönetici Görüşme Formu

1- (Düş.H): Okulunuzun vizyon ve misyonunu kısaca özetler misiniz?

2-(Düş.H): Okulunuzun beslendiği yaklaşımlar nelerdir?

3-(D.H.): Farklılıklar açısından baktığımızda, okulunuzun felsefesini nasıl değerlendirirsiniz?

4-(D.H.): Okulunuzda yabancı dillerin konuşulmasına ve öğretimine de önem veriyor musunuz?

5- (D.H.): Okulunuzun kaynaştırma eğitimine karşı tutumu nedir?

6-(D.H.): Ailelere seminer ve eğitimler veriyor musunuz?

7-(S.H): Çocukların farklı yaşları da içeren topluluk saatleri var mı? Okulunuz çocuklarınız grup kurabilmeleri için ne tür fırsatlar sunuyor?

8-(F.H): Çocukların güvenliği için okulunuzun almış olduğu önlemler nelerdir?

9-(F.H): Çocukları her türlü istismardan korumak için okulunuzun yapmış olduğu çalışmalar nelerdir?

10-(F.H): Okulunuzda hijyen ve beslenme bakımından nelere özellikle dikkat ediyorsunuz?

11- (Düş.H): Sizce okullarda oluşturulması gereken kaliteli ortam nasıl olmalıdır?

12-(Düş.H): Sizce çocuğun tüm potansiyelini ortaya çıkarmak için bir anaokulunun çocuğa nasıl bir ortam sağlaması gerekir?

13-(F.H): Okul olarak çevre bilincine ne kadar duyarlısınız?

Çocuk Görüşme Formu

1-(S.H.): Okuldayken istediğin kadar oyun oynayabiliyor musun?

2-(S.H.): Okulda arkadaşların var mı? Nasıl arkadaş oldunuz? Arkadaşlarınla en çok neler yapmayı seviyorsun?

3-(S.H.): Sınıfınızda nasıl kurallarınız var? Kuralları seviyor musun? Hangi kuralı değiştirmek isterdin? Neden?

4-(D.H.): Öğretmenin ve arkadaşların senin söylediklerini dinliyor ve üzüldüğünde, mutlu olduğunda, kızdığında vb. sana nasıl davranıyorlar?

5-(S.H.): Yanlış bir davranış yaptığında öğretmenin sana nasıl davranıyor?

6-(S.H.): İstemediğin bir şey olunca hayır diyor musun? Katılmadığın düşüncelere karşı çıkıyor musun? Katılmak istemediğin bir etkinlik olduğu zaman bunu öğretmenine söyleyebiliyor musun?

7-(S.H.): Seni çok zorlayan oyunlarda öğretmenin sana yardımcı oluyor mu?

8-(S.H.): Yalnız kalmak istediğin zaman öğretmenin sana izin veriyor mu?

9-(S.H.): Katılmak istemediğin bir etkinlik olduğu zaman bunu öğretmenine söyleyebiliyor musun?

10-(S.H.): Öğretmenin katılmak istemediğin etkinliklere katılmamana izin veriyor mu?

11-(S.H.): Okulunuzdaki oyuncaklar hepinize yetiyor mu?

12-(Düş..H.): Öğretmenin örnek aldığın ve almadığın özellikleri neler?

13-(S.H.): Okulda senin ne gibi görevlerin var?

14-(F.H.): Tuvalete yalnız gitmek istediğin zaman izin veriliyor mu?

Rehber Öğretmeni Görüşme Formu

1-(D.H.): Çocukların özgüvenini geliştirmelerine yardımcı olacak ne gibi destekler veriyorsunuz?

2-(D.H.): Okul öncesi dönemdeki çocukların duygularını ifade edebilmeleri için ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?

3-(D.H.): 3-6 yaş grubu çocuklara rehberlik çalışmaları yaparken neleri göz önünde bulunduruyorsunuz?

4-(D.H.): Kaynaştırma eğitimi hakkında nasıl bir yol izlemeyi tercih ediyorsunuz? Bu süreçte nelere özellikle dikkat ediyorsunuz?

5- (D.H.): Farklılıkları nedeniyle uyum problemi yaşayan çocuklarla nasıl çalışmalar yapıyorsunuz?

6- (D.H.): Çocukların aile yaşamlarında da takip edilmesi adına, ailelerle nasıl çalışmalar yapıyorsunuz? Aileleri bilinçleştirici seminer ve eğitimler düzenliyor musunuz?

7- (S.H.): Çocukların öz disiplin geliştirme problemleri üzerine nasıl çalışmalar yapıyorsunuz?

8-(S.H.): Problemli davranışları azaltmaya veya önlemeye yönelik nasıl bir yol izliyorsunuz?

9-(S.H.): Arkadaşlık kurmada zorlanan çocuklarla nasıl çalışmalar yürütüyorsunuz?

10- (F.H.): Çocukların gerekli durumlarda daha sakin ve rahat davranmaları için nasıl yollar izliyorsunuz?

11-(F.H.): Çocuk istismarı korunma eğitimi veriyor musunuz? Bu konuda ailelere ve öğretmenlere her hangi bir eğitim verdiniz mi? En çok hangi istismar türünün okullarda yaygın olduğunu düşünüyorsunuz? İstismar gören bir çocukla karşılaştığınızda nasıl bir yol izliyorsunuz?

Okul Hemşiresi Görüşme Soruları

1-(F.H.): Çocukların temizlik eğitimlerinde nasıl bir rolünüz var?

2-(D.H.): Ailelere hangi konularda rehberlik ediyorsunuz?

3-(F.H.): Özel diyet gereksinimi olan çocuklar için nasıl bir yol izliyorsunuz?

4-(D.H.): Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için nasıl bir yol izliyorsunuz?

5-(F.H.): Çocuk istismar ve ihmal durumu tespit ederseniz, nasıl bir yol izlersiniz?

Mutfak Personeli Görüşme Formu

1-(F.H.): Mutfak etkinlik alanı olarak kullanılıyor mu?

2-(F.H.): Menülerin oluşturulmasında ve besin dengesinin sağlanmasında nelere dikkat ediyorsunuz?

3-(F.H.): Özel diyeti olan veya vejetaryen çocuklar için farklı menüler hazırlanıyor mu?

4-(F.H.): Yiyeceklerin seçiminde ve temizlenmesinde nelere dikkat ediyorsunuz?

5-(F.H.): Mutfak materyallerinin temizlenmesinde nelere dikkat ediyorsunuz?

Temizlik Personeli Görüşme Formu

1-(F.H.): Okulun temizliğinde nelere dikkat ediyorsunuz?

2-(F.H.): Temizlik sırasında kullandığınız deterjan ve materyalleri seçerken nelere dikkat ediyorsunuz?

3-(F.H.): Sınıflar ve tuvaletler günde kaç kez temizleniyor?

4-(F.H.): Geri dönüşüme ne kadar dikkat ediyorsunuz? Bu konuda çocuklara ne kadar örnek oluyorsunuz?

5-(F.H.): Çocukların gün içerisinde sürekli etkileşim içinde bulundukları daha özenli temizlenmesi gereken noktalar nerelerdir?

Ek 9. İzinler

Anaokulu Ses Kaydı İzin Belgesi

Sizinle yüksek lisans tez çalışmam için görüşme yapmak istiyorum. Sizlerin verdiği cevapları unutmamak veya tam anlamıyla söylendiği şekilde dikkate alabilmek adına görüşme ses kaydına alınacaktır. Bu ses kaydının bilginiz dışında hiçbir yerde kullanılmayacağının ve sizlerin genel bilgileri dışında (yaşı, cinsiyeti, mesleği…) hiçbir özel bilgisinin (isim, soyadı…) paylaşılmayacağının garantisini size tüm içtenliğimle veririm. Şimdiden tüm duyarlılığınız, desteğiniz ve bilime olan katkınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

Sosyal Bilimler Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans
Öğrencisi

Duygu KABAKCI

Görüşme sırasında ses kaydı alınmasını onaylıyorum/onaylamıyorum.

Katılımcı Adı ve Soyadı:
Tarih:
İmza:

Değerli Veli,

Çocuklarımızın görüş ve düşünceleri benim için çok değerli. Bunun için araştırmamda onların değerlendirmelerine yer vermezsem olmazdı. Günümüzde onların seslerine her zamankinden daha çok kulak vermemiz gerektiğini düşünüyorum. Çocuğunuzla yüksek lisans tez çalışmam için anaokulunda özgürce oyun oynama fırsatı bulup bulamadığı, arkadaşlıkları, sınıf kuralları gibi konu başlıkları üzerine görüşme yapmak istiyorum. Çocuğunuzun verdiği cevapları unutmamak veya tam anlamıyla söylendiği şekilde dikkate alabilmek adına görüşme ses kaydına alınacaktır. Şunu belirtmek isterim ki, hem bir okul öncesi öğretmeni hem de bilime katkı sağlamaya çalışan bir birey olarak çocuklarımızın güvenliği benim için her şeyden önemlidir. Bu nedenle bu ses kaydının bilginiz dışında hiçbir yerde kullanılmayacağının ve çocuğunuzun genel bilgileri dışında (yaşı, cinsiyeti…) hiçbir özel bilgisinin (isim, soyadı…) paylaşılmayacağının garantisini size tüm içtenliğimle veririm. Şimdiden tüm duyarlılığınız, desteğiniz ve bilime olan katkınızdan dolayı başta kıymetli görüşlerini benimle paylaşacak olan çocuğunuza ve sonra sizlere çok teşekkür ederim.

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Duygu KABAKCI

Çocuğumun yukarıda belirtilen görüşmeye katılmasını ve görüşme sırasında ses kaydı alınmasını onaylıyorum.

Veli Adı ve Soyadı:

Tarih:

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

DUYGU KABAKCI

Doğum Yılı: 1990

E-mail : duygukabakc@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2015-2019	Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Anabilim Dalı, Adana
2008-2013	Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ), Ankara Eğitim Fakültesi – Okul Öncesi Öğretmenliği
2004-2008	Nevzat Ayaz Anadolu Öğretmen Lisesi, Çankırı

İŞ DENEYİMİ

2017-…	Özel Gündoğdu Anaokulu, Adana
2015-2016	Çukurova Üniversitesi Anaokulu, Adana