



**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ  
BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**BAĞIMSIZ ANAOKULLARININ  
ÇOCUK DOSTU OKUL ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**SUADIYE SEVİM**

**DENİZLİ - 2019**

**T. C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI ve EKONOMİSİ  
BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**BAĞIMSIZ ANAOKULLARININ  
ÇOCUK DOSTU OKUL ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Suadiye SEVİM**

**Danışman**

**Dr. Öğretim Üyesi Fatma ÇOBANOĞLU**

**Jüri Üyeleri Onay Sayfası (Yüksek Lisans)****JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI**

Bu çalışma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Doç. Dr. Funda NAYİR



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Fatma ÇOBANOĞLU



Üye : Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK



Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ~~10/07/2019~~ tarih ve ~~29/17~~ sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Mustafa BULUŞ  
Enstitü Müdürü

## ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.



Suadiye SEVİM

## ÖZET

### **Bağımsız Anaokullarının Çocuk Dostu Okul Özellikleri Açısından Değerlendirilmesi**

SEVİM, Suadiye

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD,

Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Fatma ÇOBANOĞLU

Haziran 2019, 111 sayfa

Bu çalışmanın amacı, Denizli ili merkez ilçelerinde yer alan bağımsız anaokullarının çocuk dostu okul özellikleri açısından nasıl olduğunu incelemektir. Çocuk Dostu Okul (ÇDO), tüm öğrencilerin kabul edildiği, öğretme-öğrenme süreçlerinin çocukların ilgi gereksinimlerine göre düzenlendiği, çocuklar için sağlık, güvenlik ve koruyucu önlemlerin alındığı, cinsiyet ayrımcılığının yapılmadığı, demokratik bir ortamdır. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi ve çeşitleme deseni işe koşulmuştur. Araştırmanın verileri, 26 bağımsız anaokulundan “ÇDO Tanılama Formu” aracılığı ile, farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan okullarda görevli dokuz okul yöneticisi ve 18 öğretmenden “Görüşme Formu” aracılığı ile elde edilmiştir. Veriler, betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu veriler ÇDO’nun özellikleri, etkililik, kapsamlılık, demokratik katılım, sağlıklı, güvenli ve koruyucu, cinsiyete duyarlı başlıkları altında beş tema altında toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları analiz edildiğinde, bağımsız anaokullarının, etkililik boyutunda, fiziksel alanlar, materyaller açısından yeterli olduğu, tüm çocukların öğrenebilmesi için çaba harcandığı ancak, öğretimin etkililiğini artıran mekan ve niteliklerin yetersiz olduğu bulunmuştur. Kapsamlılık boyutunda incelediğimizde, ayırım yapılmaksızın tüm çocukların kabul edildiği ancak, kız öğrencilerin kapsanma oranlarının düşük olduğu; demokratik katılım boyutunda, öğretme-öğrenme süreçlerine öğretmen, öğrenci ve velilerin katılımlarının sağlandığı; sağlıklı, güvenli ve koruyucu boyutunda, fiziksel gerekliliklerin yerine getirildiği, önlemler alındığı, bilinçlendirme yapıldığı ancak, havalandırma ve okul dışı güvenlik önlemlerinin yeterli olmadığı; cinsiyete duyarlılık boyutunda ise, cinsiyet ayrımcılığı yapılmadığını göstermiştir. Denizli ili Merkez ilçelerdeki bağımsız anaokullarının birtakım yetersizliklere rağmen büyük ölçüde çocuk dostu okul özellikleri taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Dostu Okul, Bağımsız Anaokulu

## **ABSTRACT**

### **Evaluation of Independent Kindergartens in terms of Child Friendly School Characteristics**

SEVİM, Suadiye

Master Thesis, Department of Educational Sciences,  
Educational Administration, Supervision, Planning and Economics

Supervisor: Asst. Professor Fatma ÇOBANOĞLU

June 2019, 111 pages

The purpose of this study was to investigate how independent kindergartens located in central districts of Denizli in terms of child friendly school characteristics. Child Friendly School (CFS) is a democratic environment in which all students are accepted, teaching-learning processes are organized according to the needs of children's interests, health, safety and protective measures are taken for children, and gender discrimination is not perpetuated. In this study, qualitative research method triangulation pattern was employed. The data was obtained from 26 independent kindergartens using a 'CFS Identification Form', and from nine school administrators and 18 teachers working in schools in different socioeconomic environments using an 'Interview Form'. Data were analyzed using descriptive and content analyses methods. This data is gathered under the five theme headings of CFS, which are effectiveness, inclusiveness, democratic participation, healthy, safe and protective, gender sensitive. When the results of our study were assessed; effectiveness of independent kindergartens showed that the physical areas, materials, and efforts made for all children to learn were found to be sufficient, but the spaces and qualities that increases the effectiveness of the teaching process were found to be insufficient. When we assess the inclusiveness and democratic participation of independent kindergartens, we found that all children are admitted without discrimination, but the inclusion rates of girls are low, and the teachers, students and parents were involved in teaching-learning processes, respectively. Analyses of health, safety and protective environment of independent kindergartens demonstrated that physical requirements are met, security measures are taken and appropriate awareness-raising was performed. However, ventilation and external safety measures were not sufficient. Lastly, gender sensitive environment was evaluated in independent kindergartens

and no gender discrimination was found. In conclusion, the independent kindergartens in the central districts of Denizli province are largely child-friendly, despite some inadequacies.

Keywords: Child Friendly School, Independent Kindergarten

## İÇİNDEKİLER

|   | Sayfa |
|---|-------|
| YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU.....   | iii   |
| ETİK BEYANNAMESİ.....   | iv    |
| ÖZET.....   | v     |
| ABSTRACT.....   | vi    |
| İÇİNDEKİLER.....  | viii  |
| TABLolar.....   | x     |
| BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....   | 1     |
| 1.1. Problem Durumu.....  | 1     |
| 1.1.1. Problem Cümlesi.....   | 3     |
| 1.1.2. Alt Problemler.....  | 3     |
| 1.2. Araştırmanın Amacı.....  | 4     |
| 1.3. Araştırmanın Önemi.....  | 4     |
| 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....   | 4     |
| 1.5. Sayıtlar.....  | 5     |
| 1.6. Tanımlar.....  | 5     |
| İKİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....                              | 6     |
| 2.1. Kuramsal Çerçeve.....  | 6     |
| 2.1.1. Çocuk ve Çocukluk.....   | 6     |
| 2.1.2. Çocuk Hakları.....   | 10    |
| 2.1.3. Okul Öncesi Eğitim.....  | 15    |
| 2.1.4. Çocuk Dostu Okul (ÇDO).....  | 20    |
| 2.1.4.1. ÇDO'nun etkililik boyutu açısından okul öncesi eğitim.....                     | 25    |
| 2.1.4.2. ÇDO'nun kapsamlılık boyutu açısından okul öncesi eğitim.....                   | 28    |
| 2.1.4.3. ÇDO'nun demokratik katılım boyutu açısından okul öncesi eğitim.....            | 30    |
| 2.1.4.4. ÇDO'nun sağlıklı, güvenli ve koruyucu boyutu açısından okul öncesi eğitim..... | 35    |
| 2.1.4.5. ÇDO'nun cinsiyete duyarlılık boyutu açısından okul öncesi eğitim.....          | 38    |
| 2.2. İlgili Araştırmalar.....   | 39    |
| 2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar.....  | 39    |
| 2.2.2. Yurtdışı Araştırmalar.....   | 39    |



|   |     |
|---|-----|
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....   | 41  |
| 3.1. Araştırmanın Deseni.....   | 41  |
| 3.2. Çalışma Grubu.....   | 41  |
| 3.3. Verilerin Toplanması.....  | 44  |
| 3.4. Verilerin Analizi.....   | 47  |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....  | 49  |
| 4.1. Bağımsız Anaokullarının Etkililik Alt Boyutuna İlişkin Özellikleri.....                              | 49  |
| 4.2. Bağımsız Anaokullarının Kapsamlılık Alt Boyutuna İlişkin Özellikleri.....                            | 53  |
| 4.3. Bağımsız Anaokullarının Demokratik Katılım Alt Boyutuna İlişkin Özellikler..                         | 55  |
| 4.4. Bağımsız Anaokullarının Sağlıklı, Güvenli ve Koruyucu Çevre Alt Boyutuna<br>İlişkin Özellikler.....  | 56  |
| 4.5. Bağımsız Anaokullarının Cinsiyete Duyarlılık Alt Boyutuna İlişkin Özellikler..                       | 59  |
| 4.6. Yönetici ve Öğretmenlerin Etkililik Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri.....                              | 60  |
| 4.7. Yönetici ve Öğretmenlerin Kapsamlılık Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri.....                            | 68  |
| 4.8. Yönetici ve Öğretmenlerin Demokratik Katılım Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri.                         | 70  |
| 4.9. Yönetici ve Öğretmenlerin Sağlıklı, Güvenli ve Koruyucu Çevre Alt Boyutuna<br>İlişkin Görüşleri..... | 74  |
| 4.10. Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyete Duyarlılık Alt Boyutuna İlişkin<br>Görüşleri.....               | 76  |
| BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....   | 78  |
| 5.1. Tartışma ve Sonuç.....   | 78  |
| 5.2. Öneriler.....  | 89  |
| KAYNAKÇA.....   | 92  |
| EKLER.....  | 105 |
| ÖZGEÇMİŞ.....   | 111 |

## TABLOLAR LİSTESİ

|   |    |
|---|----|
| Tablo 3. 1. <i>Yöneticilere Ait Bilgiler</i> .....  | 42 |
| Tablo 3. 2. <i>Öğretmenlere Ait Bilgiler</i> .....  | 42 |
| Tablo 3. 3. <i>Okullara Ait Bilgiler</i> .....  | 43 |
| Tablo 4. 1. <i>Okullardaki Öğretmen Başına Düşen Öğrenci/Düşmesi Beklenen Öğrenci, Personel Başına Düşen Derslik/Düşmesi Beklenen Derslik Sayılarına İlişkin Bulgular</i> ..... | 49 |
| Tablo 4. 2. <i>Okulların Bulundurduğu Açık ve Kapalı Alanlar ile Öğrenci Başına Düşen ve Düşmesi Beklenen Alanlara İlişkin Bulgular</i> .....                                   | 51 |
| Tablo 4. 3. <i>Okulların Etkililiğini Artıran Mekanlara İlişkin Bulgular</i> .....  | 52 |
| Tablo 4. 4. <i>Okulların Etkililiğini Artıran Niteliklere İlişkin Bulgular</i> .....  | 52 |
| Tablo 4. 5. <i>Okulların Etkililiğini Artıran Materyallere İlişkin Bulgular</i> .....   | 53 |
| Tablo 4. 6. <i>Okulların Kız, Erkek, Kaynaştırma, Ücretsiz ve Yabancı Öğrencilere İlişkin Bulgular</i> .....  | 54 |
| Tablo 4. 7. <i>Web Sitesi Güncelliği, Seminer, Kurs ve Projelere İlişkin Bulgular</i> .....   | 55 |
| Tablo 4. 8. <i>Kurs, Seminer ve Proje Sayılarına İlişkin Bulgular</i> .....   | 55 |
| Tablo 4. 9. <i>Okulların Sağlık Boyutuna İlişkin Bulgular</i> .....   | 56 |
| Tablo 4. 10. <i>Okulların Temizlik Boyutuna İlişkin Bulgular</i> .....  | 57 |
| Tablo 4. 11. <i>Okulların Güvenlik Boyutuna İlişkin Bulgular</i> .....  | 58 |
| Tablo 4. 12. <i>Okulların Cinsiyete Duyarlılığına İlişkin Bulgular</i> .....  | 59 |
| Tablo 4. 13. <i>Yönetici ve Öğretmenlerin Çocukların Okula Gelme Nedenlerine İlişkin Görüşleri</i> .....  | 60 |
| Tablo 4. 14. <i>Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrencilerin Katılımına İlişkin Görüşleri</i> .....   | 61 |
| Tablo 4. 15. <i>Yönetici ve Öğretmenlerin Çocukların Etkinliklere Yönelik Duygularına İlişkin Görüşleri</i> .....   | 63 |
| Tablo 4. 16. <i>Yönetici ve Öğretmenlerin Çocukların Aktif Hale Getirilmesi İçin Yapılanlara İlişkin Görüşleri</i> .....  | 64 |
| Tablo 4. 17. <i>Yönetici ve Öğretmenlerin Materyal Teminine İlişkin Görüşleri</i> .....   | 65 |
| Tablo 4. 18. <i>Yönetici ve Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Süreçlerinde Bireysel Farklılıkları Dikkate Almasına İlişkin Görüşleri</i> .....                                      | 66 |
| Tablo 4. 19. <i>Yönetici ve Öğretmenlerin Kaynaştırma Öğrencilerinin Öğretimine İlişkin Görüşleri</i> .....   | 67 |

|  |    |
|--|----|
| Tablo 4. 20. <i>Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrencilerin Kabulüne İlişkin Görüşleri</i> .....                              | 69 |
| Tablo 4. 21. <i>Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenci Kayıtlarına İlişkin Görüşleri</i> .....                                | 70 |
| Tablo 4. 22. <i>Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrencilerin Katılımına İlişkin Görüşleri</i> .....                            | 71 |
| Tablo 4. 23. <i>Yönetici ve Öğretmenlerin Öğretmenlerin Katılımına İlişkin Görüşleri</i> .....                           | 72 |
| Tablo 4. 24. <i>Yönetici ve Öğretmenlerin Velilerin Katılımına İlişkin Görüşleri</i> .....                               | 73 |
| Tablo 4. 25. <i>Yönetici ve Öğretmenlerin Sağlıklı, Güvenli ve Koruyucu Bir Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşleri</i> ..... | 74 |
| Tablo 4. 26. <i>Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyete Duyarlılığa İlişkin Görüşleri</i> .....                              | 77 |

## BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya konu olan problem durumu, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar, sayıtlılar ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Bütün insanların yetişkinliğe giden yolda geçirdiği çocukluk dönemi, birçok açıdan kritik öneme sahiptir. Çocukların gelecek yaşamlarının kalitesi, çocukluk dönemini ne kadar nitelikli geçirdiğiyle ilgilidir. Erken çocukluk dönemi ise çocuğun doğumdan ilkokula kadar geçirdiği süreci kapsar (MEB, 2011b).

Son zamanlarda erken çocukluğun etkilerini inceleyen araştırmalar bu döneme yapılan yatırımın birey ve toplumun gelişiminin katkısının yanında ülke ekonomisine de yaptığı katkıda kritik öneme sahip olduğunu göstermiştir (Arkan ve Öztürk, 2018, s.1). Çocuklar ailelerine bağımlı, korunma gereksinimi olan, masum, sürekli gelişen ve değişen bir varlıktır. Çocuklara sunulan eğitim, bir toplumun aydınlık bir geleceğe doğru ilerlemesi için güvence niteliğindedir. Toplumlar da gelişmek, huzur, güven ve barış dolu bir ortamda yaşamak için çocukları sağlıklı ortamlarda büyütmeli ve onlara yetenekleri doğrultusunda gerekli imkânları sunarak gelişme fırsatı sunmalıdır (Akyüz, 2012, s.1; Kuyucu, Şahin ve Kapıcıoğlu, 2013, s.43).

Çocukların ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelişmeleri, sağlıklı olmaları, güvenli bir yerde yaşamaları ve eğitim almaları gibi olanaklardan yararlanmalarını sağlayan hakları da bulunmaktadır. Çocuk hakları, tüm dünya çocuklarının doğumdan itibaren sahip olduğu; eğitim, sağlık, yaşama, barınma, fizyolojik, psikolojik ve her türlü sömürüye karşı korunma gibi hakların tümünü kapsayan evrensel bir tanımdır (Dağ, Doğan, Sazak, Kaçar, Yılmaz, Doğan ve Arıca, 2015, s.1). Çocuk hakları, tüm çocukları koşulsuz ve eşit şekilde gözetmeyi amaçlamaktadır. “Fırsat eşitliği” tanımı kişilerin hangi sosyal sınıftan olduğuna bakılmaksızın, yetenekleri ve becerileri ölçüsünde eşit olduğunu kabul etmektedir. Bu durum yasalarla düzenlenmiş ve “tüm insanlar yasalar önünde eşittir” ilkesi, bir kimsenin kendi yararına daha iyi ve daha çok şey elde edebilmek için diğer kişilerle eşit hak sahibi olması anlamına gelmektedir (Ünal ve Özsoy, 1999, s.3).

UNICEF (2014), çocuklar kendilerini gerçekleştirmek için; sağlık hizmetlerine, besleyici yiyeceklere, akıllarını faydalı bilgilerle dolduracak eğitime, sömürsüz ve şiddet içermeyen ortamlara, oyun oynamak için zaman ve yerlere gereksinim duyduklarını belirtmektedir. Ülkemizin taraf olduğu Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS)’ne göre, çocukların korunma, yaşama, gelişme, özgürlük, katılma, eğitim ve sağlık hizmetlerine

erişim hakları bulunmaktadır (UNICEF, 1989). Çocukların ailede temel ihtiyaçları karşıladıktan sonra bu ihtiyaçları karşılaması için eğitim haklarına erişebilecekleri eğitim ortamları gerekmektedir.

Erken çocukluk döneminde eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim ise yaşamın ilk yıllarını kapsadığı için eğitimin en önemli basamaklarından biridir (Yıldırım, 2008, s.91). Okul öncesi eğitim; doğum ile ilkökul arasında geçen çocukluk sürecinde, çocukların gelişimine ve bireysel farklılıklarına uygun, teşvik edici çevresel olanaklar sağlamak, çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyen en önemli eğitim aşamasıdır (MEB, 1993). Bu programın uygulandığı okulların program içeriğini yansıtıcı, gerçekçi ortamlara sahip olması, uygulama açısından kritik öneme sahiptir. 0-6 yaş çocuklarının ilgi ve gereksinimlerine uygun zengin uyarıcı ortam imkânı sağlayan okul öncesi eğitim; onların tüm gelişimleri yönüyle, toplumun kültürel değerleri içselleştirerek yönlendiren eğitim süreci olarak kabul edilmektedir (Oğuzkan ve Oral, 1997, s.2). Çocuklar okul öncesi eğitim ile keşfetme, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirme, potansiyellerini gerçekleştirme, olumlu sosyal ve duygusal deneyimleri yaşama imkânı bulur. Okul öncesi eğitim programı çocuk merkezli, oyun temelli, keşfederek öğrenmeyi öncelik alan, yaratıcılığı geliştiren, günlük yaşam deneyimleri ile yakın çevre olanaklarını eğitim içine katan, öğrenme merkezlerini ve rehberlik hizmetlerini önemseyen, kültürel ve evrensel değerleri önemseyen, aile katılımlı, çok yönlü değerlendirme süreci olan, özel gereksinimi olan çocuklar için uyarlamalar yapan özelliklere sahiptir (MEB, 2013).

Özellikleri bakımından okul öncesi eğitim programı her zaman çocukların iyiliğini ön plana almaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarının amaçları eğitimde ortak standartlara sahip olsa da mekân yönünden (açık-kapalı alanlar, oyun, müzik, drama, odası, kütüphane, rehberlik servisi, destek eğitim odası, kum havuzu, uygulama bahçesi, vb.) farklılıklar göstermektedir. Resmi okul öncesi eğitim kurumlarından bağımsız anaokulları, ilk ve ortaokul bünyelerindeki anasınıflarına göre çocukların tüm potansiyellerini gerçekleştirmeleri için fırsat sunabilecek niteliktedir.

MEB ve UNICEF, 2002 yılında iş birliği yaparak Çocuk Dostu Okul (ÇDO) kavramının tartışıldığı ve bir eylem planı yapılmasının öngörüldüğü bir çalıştay düzenlemiştir (UNICEF, 2002). ÇDO, tüm çocukların kaliteli eğitim almasını hedefleyen bir yaklaşımdır. ÇDO'nun uygulandığı okullar, çocuğu öğrenmeye karşı güdüleyen, çocuğun çevresiyle uyumlu bir birey olmasını sağlayan ve tüm dünyada bu okulların oluşturulması gerekliliği fikrine hizmet eder. ÇDO eğitimcileri, çocukların tüm ihtiyaçlarına, genel iyilik

hallerine odaklanırlar ve ailelere ihtiyaçları olan konularda rehberlik hizmeti sağlarlar. Bir okul çocuklar için güvenli, temiz, sağlıklı ve koruyucu bir ortam sağladığı, ocuk haklarına saygı gösterdiği, tüm çocuklara eğit davranıldığı zaman DO olarak adlandırılmaktadır. DO'lar, ğrenci velileri, personelleri, öğretmenleri ve yöneticileri ile birlikte çocukların haklarını gözetmeyi, onlara sunulan öğrenim ortamını geliğtirmeyi ve etkili bir öğrenme kalitesinde her türlü katkıyı sunarak eğitmeyi amaçlamaktadır. DO modeli çocukların okula kayıt olmalarını zorlağtıran etkenleri ortadan kaldıran, çocuğu yağadığı kültürel ortamdan getirdiği özelliklerle kabul eden, okul ve toplum arasında ortaklık kuran bir yapıya sahiptir (Akoto-Senaman, 2015).

Okul ncesi eğitim kurumları çocukların öğrenme ihtiyaçlarını karėılayan, iletiğim, ifade, dğnme, yaratıcılık becerilerini geliğtiren, çevresindeki dünyaya karėı merak uyandıran, çocuğun çok yönlü geliğimini destekleyen, rahat hareket edebilmelerini ve eğitim programların uygulanabilmesi için çocuklara zgr, esnek ve güvenli meknlardır (zdemir, Bacanlı ve Szer, 2007, s.45). Okul ncesi kurumlarının ve kurumlarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin DO özellikte olması okul öncesi eğitimin hedefini ve çocukların eğitimsel gereksinimlerini gerekleğtirilebilmesi için büyük bir önem tağımaktadır. Bu yüzden tüm okul öncesi kurumlarının, ocuk dostu olması beklenir. Bütün dünyada DO için düzenlemeler ve arağtırmalar yapılırken, Türkiye'de okulların ocuk dostu olması ile ilgili birkaç alığmanın dığında alığmaya ulağılamazken, okul öncesi eğitim ile ilgili hiç arağtırmaya ulağılamamığtır. Bu arağtırmada da okul öncesi eğitim programının uygulandığı bağımsız anaokullarının, ocuk dostu okul olma açısından nasıl olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır.

### **1.1.1. Problem Cümlesi**

Okul ncesi eğitim veren kurumlardan bağımsız anaokulları ocuk dostu okul olma açısından nasıldır?

### **1.1.2. Alt Problemler**

1. Bağımsız anaokulları ocuk dostu okulun etkililik boyutu açısından nasıldır?
2. Bağımsız anaokulları ocuk dostu okulun kapsamlılık boyutu açısından nasıldır?
3. Bağımsız anaokulları ocuk dostu okulun demokratik katılım boyutu açısından nasıldır?
4. Bağımsız anaokulları ocuk dostu okulun sağlıklı, güvenli ve koruyucu boyutu açısından nasıldır?
5. Bağımsız anaokulları ocuk dostu okulun cinsiyete duyarlılık boyutu açısından nasıldır?

6. Bağımsız anaokullarındaki yönetici ve öğretmenler çocuk dostu okulun etkililik boyutu açısından nasıldır?
7. Bağımsız anaokullarındaki yönetici ve öğretmenler çocuk dostu okulun kapsamlılık boyutu açısından nasıldır?
8. Bağımsız anaokullarındaki yönetici ve öğretmenler çocuk dostu okulun demokratik katılım boyutu açısından nasıldır?
9. Bağımsız anaokullarındaki yönetici ve öğretmenler çocuk dostu okulun sağlıklı, güvenli ve koruyucu boyutu açısından nasıldır?
10. Bağımsız anaokullarındaki yönetici ve öğretmenler çocuk dostu okulun cinsiyete duyarlılık boyutu açısından nasıldır?

### **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, Denizli ili merkez ilçelerinde yer alan bağımsız anaokullarının çocuk dostu okul özellikleri açısından nasıl olduğunu incelemektir.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Okul öncesi eğitim; çocukların ileriki dönem yaşantılarındaki kişilik yapısını, tavırlarını, alışkanlıklarını, inanç ve değer yargılarını şekillendirmesi açısından oldukça önemlidir. Bu yüzden okul öncesi eğitim süreci en etkili şekilde değerlendirilmelidir. İleriki yıllara temel oluşturan okul öncesi dönem, pek çok açıdan gelişimsel olarak kritik bir dönem olması, çocuğun kendini tanıması, bireyselliği ve özgünlüğünü keşfetmesi yönünden ayrıcalıklı bir dönemdir (Tuğrul ve Duran, 2003, s.227). Bu dönemin etkinliğini sağlamak çok boyutlu bir uğraştır. Bu yüzden çocukları her yönden destekleyen eğitimin ilk basamağındaki anaokullarının çocuk dostu okul olması kritik düzeyde önemlidir. ÇDO'lara yönelik yapılan bu araştırmanın ilgili literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca, okulların ne düzeyde çocuk dostu okul oldukları belirleneceği için eksikliklerin tespit edilmesinde ve gereken önlemlerin alınmasında uygulayıcılara da ışık tutacağı düşünülmektedir.

### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı Denizli İli Merkez ilçelerinde yer alan (Pamukkale ve Merkezefendi) resmi bağımsız anaokullarında görevli öğretmenler ve yöneticiler ile sınırlıdır. Araştırma için gerekli verilerin toplanması geliştirilen tanılama ve gözlem formu ile sınırlıdır.

### **1.5. Sayıtlar**

Bu araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin görüşme sorularını içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.

### **1.6. Tanımlar**

*Bağımsız Anaokulu:* Herhangi bir ilkokul veya ortaokulun bünyesinde bulunmayan kendilerine ait müstakil binası bulunan 36-66 ay yaş gurubu öğrencilerin eğitim gördükleri anaokullarıdır.

*Yönetici:* Bağımsız anaokullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcıları.



## İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çocuk dostu okula ilişkin kuramsal bilgilere ve bu konuyla ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.1. Kuramsal Çerçeve

#### 2.1.1. Çocuk ve Çocukluk

Çocuk, doğumdan ergenliğe kadar insan bebeği olarak tanımlanmaktadır. Bu dönem, insanın en güçsüz ve manevi olduğu çok özel bir dönemi içerir. Geleneksel kültürlerde, böyle bir dönem yoktur ya da çabucak geçmesi gereken bir dönem olarak algılanmaktadır. Çünkü bu toplumlarda asıl şey yetişkinliktir. Kas gücüne dayanan toplumlarda, insanların bu dönemi uzun ve yalıtılmış bir eğitim sürecine maruz bırakılan çocukluk dönemi gibi kabul edilmez. Bununla birlikte, modern zamanlara özgü sanayileşme ile ortaya çıkan toplumsal iş bölümü, eğitim yoluyla edinilecek bilgi ve becerilere ihtiyaç duyulduğunu hissettirmiştir. Bu çocukluk çağında, toplumsal ihtiyaca cevap verebilme özelliğine sahip bir dönemdir. Çocukluğu ortaya çıkaran toplumsal koşulların yanı sıra, zihinsel ve kültürel evrim de önemlidir. Bu nedenle, çocukluk problemi ve nasıl ele alındığı soruları cevaplamak aynı zamanda çocuk paradigmasına ulaşmada çocuk ve çocukluk kavramlarının terminolojik evrimini netleştirmektedir (Doğan, 2000, s.175-176).

Çocuk ve çocukluğun nasıl tanımladığı uzun zamandır tartışılan bir konudur. En genel biçimde çocuk, genç kız veya oğlan olarak tanımlanmaktadır. Çocuklar hakkında, ebeveynler, öğretmenler ve politika yapıcılar, farklı zaman dilimlerindeki araştırmacılar, kültürler, kurumlar ve bilimsel çalışmalar tarafından üretilen birçok farklı tanım, rol, beklenti ve bilgi olmuştur. Çocukluğun evrensel bir şey olup olmadığı ve tüm çocukların aynı aşamalardan geçip geçmediği hakkında tartışmalar vardır. Dünyanın her yerindeki ebeveynlerden aynı bakımı sağlamaları ve aynı şeyleri çocuklarından beklemeleri istenmektedir. Bunlar ve daha fazlası çocukluk tanımı ve çocuk doğası gibi kavramların, tanımlanmalarını gerektirmiştir. Bilindiği gibi çocuklar, aileleri ve toplumlarında farklı roller üstlenmiş ve bu atanmış roller yetişkinlerin çocukluk tanımlarından da etkilenmiştir. Çocukların nasıl bakıldığı, çocukların yaşamını, deneyimini, nasıl eğitildiğini, toplumda nasıl davranıldığını ve hukukta nasıl ifade edildiği vb. konuları etkilemiştir. Çocukluk dönemi ve çocukların yaşamları farklı alanlarda bir araştırma konusu olmuştur. Çocukların durumu yasal belgeler ve politika belgelerinin de ilgisini çekmiştir. Çocukların ve

çocukluğun tüm bu kavramsallaştırmaları aynı kalmamış, değişmiştir (James ve Prout, 1997, s.16-17).

Çocukluk çalışmaları tarihine bakıldığında Philip Aries'in çalışmalarının, Asırlık Çocukluk Dönemi'ne ışık tutan bir eser olduğu görülmektedir. Aries, çocukluğun inşası fikrine katkıda bulunan önemli bir tarihidir. Çocukluğun biyolojik değil, sosyal bir kavram olduğunu ve geçmişte sosyal yaşamda ayrı bir grup olarak bulunmadığını savunmuştur. Ancak on beşinci yüzyıldan sonra, çocukluğun Batı ülkelerinde yaşamın farklı bir parçası olarak görüldüğünü ileri sürülmüştür. Çocukluğun bir fikir olarak o zamandan önce varolmadığını iddia etmiştir (Aries, 1962, s.10).

Aries'in fikirleri, orta çağ Avrupa sanatını analizine dayanmaktadır; çocuklar vücut özellikleri ve kıyafetleri ile yetişkinlerin küçük versiyonları olarak gösterilmiştir. Aries (1962), çocukların on altıncı yüzyıldan başlayarak çocukların nasıl çizildiklerini, çizilen çocukların kıyafet, edebiyat ve oyuncaklarına bakarak çocukluğu ortaya koyduğunu belirtmiştir. Ayrıca, çocukların geçmişte yetişkinler gibi daha fazla yaşadığını ve onlara sağlanan bakımın sınırlı olduğunu savunmuştur. Çocukların giderek toplumda ayrı bir grup olarak kabul edildiğini ve on dokuzuncu yüzyılın sonlarında ailelerin merkezi haline geldiği de eklemiştir. Bu değişiklikler, çocukların savunmasız oldukları ve yaşama hazır olmadıkları algısına neden olmuştur (Bergen, 2007).

Montgomery (2009), Aries'in çocukluk çalışmaları alanına olan katkısını ve birçok sosyoloğun çocukluk inşası üzerine çalışırken fikirlerine bağlı olduğunu kabul etmektedir. Ancak, Montgomery, Aries'in analizinin çoğunlukla resimlerin içeriği üzerine kurulduğunu belirterek onu eleştirmiştir. Montgomery (2009), yalnızca toplumun üst sınıf üyeleri tarafından sipariş edilen portrelere bakarak bir dönemde çocukların yaşamlarının tüm yönlerini kavramanın gerçekten mümkün olmadığını vurgulamaktadır. Dahası, bu tür portrelerde yoksul ailelerin çocukları bulunmamaktadır (Montgomery, 2009, s.51-52). Benzer şekilde, Gittins (2009) de yorumlarının yalnızca sanattaki çocuk portrelerine dayandığını ve bu dönemlerdeki çocukların gerçek durumları hakkında karar vermek için yeterli bir dayanak olmadığını öne sürerek, Aries'in iddialarını eleştirmektedir. Bu resimlerdeki çocukların belirli bir sosyal sınıftaki ailelerle sınırlı olduğunu ve bu yüzden bütün çocukları temsil etmediğini iddia etmiştir (Gittins, 2009, s.39).

Aries'in odaklandığı şey, Batı kültüründeki çocukların durumudur. Çocukluğa ilişkin değişen görüşü tam olarak anlamak için kültürler arasındaki farklılıklara bakmak gerekmektedir. Birçok kültürde, çocuklar çoğunlukla sosyal düzeni sağlamak için yetişkinler

tarafından kontrol edilmesi gereken pasif varlıklar olarak kabul edilmiştir (James ve Prout, 1997, s.17). Çocuklardan genellikle sessiz kalmaları, iyi davranmaları, ailelerine yardım etmeleri ve ihtiyaç duydukları şeyleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Bazı toplumlarda çocukluğun bu pasif görüntüsüne rağmen, çocuklar diğer kültürlerde ailenin yetkin üyeleri olarak kabul edilmiştir (James ve James, 2004, s.25).

Çocukluk dönemi terminolojik analizinde önde gelen araştırmacılardan bir diğeri olan Bob Franklin'e (1993, s.23) göre, çocukluk, belirli bir dönemde olan ve tüm dünyada aynı şekilde gerçekleşen bir süreç değildir, aksine tarih ve kültür bağlamında değişen bir kültürel yapıdır. Yaş grupları arasındaki ayrım aynı zamanda tutarsızdır. Örneğin, İngiltere'de cinsel ceza ve seçim faaliyetleri farklı yaşları yetkili olarak kabul eder. Bu nedenle, bazı etkinlikler için çok küçük olarak kabul edilmelerine rağmen, başkaları için yeterince büyük sayılırlar. Çocukluk, on yaşından başlayarak, on sekiz yaşına kadar geniş bir süreyi kapsamaktadır ve süreç içerisinde çeşitli ihtiyaçlar, yetenekler ve potansiyeller içeren bir dönemdir. Bu nedenle, bir grup genç insan için uygun ve uygun olanlar başka bir grup için uygun olmayabilir. Çocuk terimi, kronolojide yaş aralığından çok gücü ifade eder. Terim, belirli bir yaşa işaret etmek yerine güç ilişkisini göstermektedir ve önceleri düşük statülü olanları tanımlamak için kullanılmıştır.

Dünyanın farklı yerlerinde çocukların üstlendiği farklı sorumluluklara ve rollere dikkat çekilmektedir. Bazı ülkelerdeki çok küçük çocukların dahi her zaman bir ekmek kazanma rolü olduğu, oysa çoğu Batı kültüründe, daha büyük çocukların bile günlük yaşamlarına ve aile meselelerine ilişkin kararlara dahil edilmediği görülmektedir. Çocukluk eğitimi, çeşitli nedenlerden dolayı toplum ve bilim için bir ihtiyaç ve sorumluluktur (Woodhead, 2009, s.18). Woodhead, Batı toplumlarının sanayileşmiş ve kentleşmiş doğasının çocukluk hakkında daha fazla bilgi üretmeyi sağladığını belirtmektedir. Çağın sosyal ve ekonomik gelişmeleri sayesinde çocuklar işgücü ve riskli hastalıklarla daha az ilgilenmeye başlamış ve çocuklara yönelik yeni uzmanlık alanları (hemşireler, okullar, çocuk doktorları, öğretmenler vb.) ortaya çıkmıştır. Zamanın bilimsel gelişimi ve sosyal atmosferi, çocuklar için çalışma ve bakım yapmayı mümkün kılmıştır.

Daha sonraları, gelişim psikolojisi, çocukların bakımı ve eğitimi hakkında bilgi verilerek önemli bir paradigma olarak ortaya çıkmıştır (Woodhead, 2009 s.18). Kehily (2009), çocukluk çalışmalarının şekillenmesinde gelişim psikolojisinin önemine değinmektedir. Gelişim psikolojisi çocukluk gelişimini aşamalara ayırır ve çocukluğun

çocukların rasyonalite ve olgunluk geliştirdikleri erişkinliğe geçiş dönemi olarak görmektedir (Kehily, 2009, s.8).

Montgomery, yirminci yüzyılın hem siyasi arenada hem de akademide çocukların refahı ve haklarına ilişkin birçok gelişmeye tanık olduğunu savunmaktadır. Çocukluk çalışmaları on dokuzuncu yüzyıla tarihlenebilir ve o andan itibaren sosyoloji, psikoloji, sosyal politika, antropoloji çalışmalarından yararlanan disiplinler arası bir araştırma alanı haline gelmiştir. Gelişimsel çalışmaların, toplumdaki çocukluk imajı üzerinde birçok etkisi olmuştur. Bu yüzden, okullar çocukların yaşlarına göre düzenlenmektedir. Woodhead, yetişkinlerin, çocukluk yaşlarında çocukların ne kadar yetkin olduğu konusunu merak ettiklerini savunmaktadır (Woodhead, 2009, s.1-21).

Çocukları yaşlarına göre sınıflandırmak, gelişim evrelerine odaklanmak, yetkinliklerini değerlendirmek, belirli bir çocukluğun tanımlanmasına yol açmıştır. Woodhead, çocukluk çalışmalarının çoğunun Batı ülkelerinde yapıldığını ve bu gerçeğin çocuk ve çocukluğun sınırlı bir şekilde nasıl tanımlandığını etkilediğini ileri sürmektedir. James ve Prout (1997) bağımlılık gibi terimlerin biyolojik olgunlaşmamışlığın belirteçleri olduğunun altını çizmekte ve gelişimsel çalışmalar tarafından da bunu doğrulamaktadır. Bu çalışmaların, çocuk gelişimi aşamalarında çok sayıda ve kesin ampirik bulgular ortaya çıkardığı kabul edilmelidir. Bununla birlikte, çocuk gelişiminde, standart, evrensel bir çocukluk imajı yaratan da bu çalışmalardır. Bu, çocukluğun sadece biyolojik değil, aynı zamanda toplumsal bir kavram olduğu gerçeğini saklamıştır. Evrensel çocukluk tanımı, diğer ülkelerdeki ve kültürlerdeki çocukların farklı uygulamalarını ve deneyimlerini görmezden gelmektedir (Woodhead, 2009, s.22).

James ve James (2004)'in belirttiği gibi, gelişim psikolojisi çoğunlukla bebeklerin ve çocukların zaman içinde nasıl geliştikleriyle ilgilenmektedir. “Orta çağ toplumunda çocukluk fikrinin mevcut olmadığını” belirten Aries (1962), çocukluk düşüncesini, yaşamın erken dönemine ilişkin kültürel, tarihsel ve politik yönlerden etkilenebilecek bir algı olarak görmektedir (akt. Frost, 2009). James ve diğ. (1998), “çocukluk çalışmasına yönelik yeni sosyolojik yaklaşımların gerçek birer çocukları inceleme hareketi ya da çocuk olma deneyimleri” olduğunu belirterek, çocukları varlıklar olarak görmektedir (James ve James, 2004). Değişim, çocuklara, gelişim psikolojisinin gelişimine eşlik eden, çocuklara ağırlıklı olarak var olan yeni bir bakış açısına, sosyal yapılandırmacı kuramın gelişimine bakmaktan olmuştur. Bu görüşe göre, çocuklar aktif insan olarak görülmektedir. Çocuklar kendilerini tanımaya başlıyor, başkalarıyla ilişkiler kuruyor ve olacakları yetişkinler kadar önemli olan

sevinç ve yaşamın karmaşıklığıyla meşgul oluyorlar. Bu, çocukların mevcut deneyimlerinin ve eylemlerinin gelecek kadar önemli olduğu, yani çocukların şu anki statüleri, yetişkinler ile gelecekteki statüleri ile aynı öneme sahip olduğu ve dolayısıyla aynı saygıyı gerektirdiği anlamına gelir. Başka bir deyişle, çocuk aktif kişi olarak görülür. Çocukların aktif sosyal aktörler olduğu fikri, sosyal aktörler olarak çocukların “kendi çocukluklarını aktif olarak inşa ettiklerini” ve “çocuk olma hakkındaki görüş ve deneyimlerinin” olduğunu belirten Uprichard (2008, s.304) tarafından ayrıca açıklanmaktadır (akt. Clark ve Castro, 2019, s.129).

### 2.1.2. Çocuk Hakları

İnsan hakları, yaşanılan yer, etnik köken, dil, din ve cinsiyet gibi değişkenlere bakılmaksızın insan olmaktan dolayı sahip olunan haklarıdır. Bu haklar, evrensel, devredilemez, bölünmez, birbirine bağlı ve ilişkili, katılımcı ve kapsayıcı, eşitlik ve ayırım gözetmeyen, hesap verebilir ve hukukun üstünlüğünü kabul eden yapıdadır (UNICEF, 2007, s.11). İnsan hakları bağlamında çocukların da buldukları döneme özgü birtakım haklar vardır.

Nelken (1998), çocuk haklarını, çocukları zararlardan ve istismardan koruyan, duygusal olarak yetişmeleri için fırsat veren, korunma, sağlık ve eğitim gibi temel ihtiyaçları sağlayan haklar olarak tanımlamaktadır (akt. Erbay, 2013, s.16).

Freeman (1983), çocuk hak tanımına dört ayrı hak kategorisi eklemiştir. Bunlar “*refah hakları*”, “*koruyucu haklar*”, “*yetişkin hakları*” ve “*ana-babalara karşı olan haklar*”dır. *Refah hakları*, tüm çocukların beslenme, sağlık hizmetleri, barınma ve eğitim ihtiyaçlarını (Çocuk Hakları Sözleşmesi refah haklarını açıkça ifade eder); *korumacı haklar*, çocukları ilgisizlikten, evdeki ihmalden, her türlü kötü muameleden ve tehlikelerden korumayı; *yetişkin hakları*, yetişkinlere verilen hakların çocuklara da verilmesi gerektiğini; *ana-babalara karşı olan haklar* ise, çocukların yetişkinlikten önce ana-babalarına karşı daha fazla özgürlüğe sahip olmalarını kapsamaktadır (akt. Franklin, 1993, s.30-32).

UNICEF ise çocuk haklarını, 18 yaşından küçük herkesi kapsayan haklar olarak tanımlamaktadır ve ÇHS, çocuk haklarını dört başlık altında özetlemektedir. *Hayatta kalma hakkı*, çocuğun yaşam hakkını ve yaşayabilmesi için gereken temel ihtiyaçlarını; *gelişme hakkı*, çocukların tam potansiyellerine erişebilmeleri için ihtiyaç duydukları hakları; *korunma hakkı*, çocukların her türlü istismar, ihmal ve sömürüden korunmalarını; *katılım*

*hakkı*, çocukların toplumda aktif bir rol oynayabilmeleri, görüşlerini ifade etme ve yaşamlarını etkileyen konularda söz sahibi olma haklarını kapsar (UNICEF, 2007, s.19).

Toplumun çocuklara karşı sorumluluğunun yasal bir çerçevesini sunan ÇHS bu konuda tarihi bir belgedir. Bu sözleşme çocukları için yaşam, sağlık ve eğitim için asgari standartlar koymanın yanı sıra, çocukların fiziksel ve cinsel nitelikte olanlar da dâhil olmak üzere, savaş sırasında veya iç çatışmalar sırasında, evde veya işte dâhil olmak üzere, şiddete ve sömürüye karşı net bir koruma sağlamayı amaçlamaktadır (Ballar, 1998, s.71). Ayrıca; ÇHS, çocuğun haklarına ilişkin bir yasadır ve çocukları her bakımdan nitelikli ve bilinçli bireyler olarak eğitmeye ve toplumun mutluluğunu ve geleceğini korumaya yönelik bir yatırımdır (Cılga, 2001, s.465). ÇHS, çocukların eğitim haklarından yararlanmalarının önemini vurgularken, onlar için sadece eğitime erişimin değil, eğitim kalitesi ve öğrenme ortamının da aynı derecede önemli olduğunu belirtmektedir. UNESCO (2007) da “Herkes İçin Eğitim hedefleri” ve “Binyıl Kalkınma Hedefleri” nde olduğu gibi adil ve kaliteli temel eğitime erişmenin önemini vurgulamaktadır.

ÇHS, tanımladığı hakların, ayırım gözetmeksizin, farklılık gösterip göstermediğine bakılmaksızın, tüm çocuklara uygulanmasını içermektedir. Çocuklarla ilgili kararlar alındığında ya da çocukları etkileyen her durumda, çocuğun “en iyi çıkarlarının” önceliğinin altını çizer. Freeman (1983) farklı olarak, çocuğun haklarını dört ana başlık altında saymaktadır: hayatta kalma ve gelişim hakları (çocuğun temel yaşam hakkı, hayatta kalma ve tam potansiyelinin gelişimi); koruma hakları (çocuğun zarar görmemesi hakkı); ve katılım hakları (tüm çocukların katılım hakkı, kendilerini tercih etme yolları ile ifade eder, farklı bilgi kaynaklarıyla dinlenir ve aktif olarak ilgilenir). Çocuk, hak sahibi olarak, kişiliğini, yeteneklerini ve yeteneklerini tam potansiyelini geliştiren, insan haklarına, kendi ve diğer kültürlere ve doğal çevreye saygıyı teşvik eden bir eğitime hak kazanmıştır.

ÇHS, çocukların yaşamını korumak ve onların gelişmesini sağlamak için, çocuğun ailesini, toplumu ve devleti yakın çevresi ile birlikte korumayı önemsemektedir. Çocukların sağlıklı büyümesi için, nerede olurlarsa olsunlar çağdaş anlayış yaklaşımıyla ortamlar yaratmalıdır. Bu nedenle, çocuk dostu öğrenme ortamları, öğrenmenin sadece okulda değil, çocukların bulunduğu tüm ortamlarda da desteklenmesi gerektiğini sağlayan düzenlemeleri içerir. Bu anlayışla, aileyi ve toplumu doğumdan başlayarak aile, mahalle, çocuk parkları, okul ve yaşamın tüm alanlarında göz önünde bulundurarak eğitim ve öğrenme süreçlerine dahil etmek gerekir. ÇHS üç bölümden oluşur ve toplam elli dört madde yer almaktadır. İlk bölüm sözleşmenin dayandığı ilkelerden oluşmaktadır. Diğer bölümler, sözleşme

hakkındaki hükümleri kapsamaktadır. Sözleşmede ilan edilen ilkeler aşağıdaki gibidir (UNICEF, 1989):

- Tüm insanların doğuştan gelen özellikleriyle birlikte eşit ve devredilmez haklara sahip olmasının dünyada özgürlük, adalet ve barışın temelini oluşturduğu,
- İnsanın temel haklarına ve bireyin insan olarak taşıdığı haysiyet ve değere olan kesin inançlarını hatırd tutmak,
- Çocuğun kişiliğinin tam ve uyumlu olarak gelişebilmesi için mutluluk, sevgi ve anlayış havasını içindeki bir aile ortamında yetişmesi gerekliliğini kabul etmek,
- Çocukların hak ve özgürlüklerden ırk, renk, cinsiyet, dil, din, görüş, etnik köken, sosyal sınıf ve diğer ayrımlar dâhil, hiç ayırım yapılmadan yararlanma hakkına sahip olmaları gerekliliği,
- Çocukların özel ilgi ve yardım hakkı olduğunu anımsamak, gerekli yardım ve korunma görmenin zorunluluğunu kabul etmek,
- Çocukların toplumsal yaşantıya uygun hayat sürdürebilmesi, her yönüyle desteklenmesi ve ÇHS'de ilan edilen maddeler doğrultusunda barış, hoşgörü, özgürlük, eşitlik ve dayanışma ruhuyla yetiştirilmesinin gerekliliğini kabul etmek,
- Çocuğun doğum öncesinde ve sonrasında koruma gereksinimli olduğunu bilmek,
- Her toplumun kendine özgü gelenek ve kültürel değerlerini taşıdığını hatırd tutmak,
- Özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki çocukların yaşama koşullarının iyileştirilmesi için uluslararası iş birliği yapmanın önemi anlamak (UNICEF, 1989).

Ülkemizde ise, 20. yüzyılın başlarından beri çocuk hakları konusunun gözlendiği görülmektedir. 30 Haziran 1921'de, savaş eşliğinde ailesi olmayan çocukları korumak, bakımını yapmak ve eğitmek amacıyla ülke genelinde Çocuk Esirgeme Kurumu (Himaye-i Etfal Cemiyeti) kurulmuştur. Türkiye, Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi (26 Eylül 1924) Mustafa Kemal Atatürk (1928) tarafından imzalanmıştır. Ayrıca Atatürk, bildirgeden bir adım öteye gitmiş ve 23 Nisan'ı çocuklara sunmuştur. Ayrıca, 1924 Anayasası'nın eğitim özgürlüğünü düzenleyen 80. maddesi ile zorunlu ve ücretsiz ilköğretim hükmününün 87. maddesi çocuk haklarına katkıda bulunmak üzere kabul edilmiştir. Türkiye'nin çocukların korunmasına yönelik katıldığı ilk uluslararası faaliyetler, I. Balkan (1936) ve II. Balkan (1938) Kongresi'dir. Bu kongreler, çocuk hakları konusunda uluslararası çalışmalara öncülük etmiştir (Kop ve Tuncel, 2010, s.6-7; Yurtsever, 2009, s.41; Yalçın, 2011, s.49). 14 Şubat 1962 yılında 7. Milli Eğitim Şurası'nda, 8 Mayıs 1962 tarihinde 2. Sosyal Hizmetler

Konferansı'nda, 30 Temmuz 1962 tarihinde Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Konfederasyonları Kurultayı'nda, 26 Haziran 1963 tarihinde UNESCO Türkiye Milli Komisyonu 7. Genel Kurulu'nda kabul edilen Türk Çocuk Hakları Bildirisi kamuoyuna sunulmuştur (Kaya, 2011, s.37). Bildirgenin maddeleri ise şunlardır (İnan, 1979):

- İyi bakım, iyi yetişme ve çocuğa uygun eğitim, her yerde ilgisini, sevgisini ve yardımını görme, her Türk çocuğunun hakkıdır. Resmi ya da özel tüm kurumlar, her vatandaş bu çocuğu tanımak ve elinden geldiğince, çocuğa imkan sunmak yükümlüğündedir. Çocuğu sıkıntı içinden kurtarmak her şeyden önce gelir.
- Çocuk, onaltı yaşına kadar hiçbir şekilde, eğitim-öğretimden uzak tutulamaz ve çalıştırılmaz. Çocuk her ne amaçla olursa olsun, istismar edilemez.
- Her ebeveyn, bilgili, becerikli ve ahlaki açıdan iyi; 7 ila 16 yaş arasındaki ortaöğrenime katılmazsa, teknik ve tarımsal bilgi ve becerileri sağlayan atölye çalışmalarına, kurslara katılmasını sağlamak, çocuğun olgunlaşmasına olanak sağlamakla yükümlüdür. Ebeveynlerin yeterli olmadığı durumlarda, bu görev çocuğun ve ilgili devlet kurumlarının göreceli olarak birinci derecesine düşer.
- İlköğretimden sonra okula devam edemeyen çocuklar için teknik veya zirai bilgi ve beceri sağlayan atölye çalışmaları, pratik dersler ve kursların açılması, gerekli öğelerin, araç ve gereçlerin zamanında temin edilmesini ve çocukların onlardan yeterince yararlanabilmesini sağlamak, idare başkanlarının, muhtarların ve milli eğitim idarelerinin görevidir.
- Engelli ve intibaksız olan çocukların tedavisi, tehlike altındaki çocukların kurtarılması, durumlarında başarılı ve güçlü olmaları için uygun bir mesleğe sahip olmaları ve devletin çalışmalarına dahil olma durumları ile birlikte; devlet, bu amaçla kurulan kurumların görevidir. Bu kurumlar, tezin çözülmesi için yeterince artırılmalıdır. Devlet ve aileleri sayesinde üstün yetenekli çocuklara geniş bir araç ve olanak yelpazesi sunulur.
- Çocuğa ve korunmasına ilişkin yasalar ve maddeler ile mevzuattaki ilgili bölümler, kurumlar ve makamlarca önemle uygulanmalı, izlenmelidir ve tamamlayıcı yasalar biran önce hazırlanmalıdır (İnan, 1979, akt. Akyüz, 1994, s.15).

Türk Çocuk Hakları Bildirgesi kendinden önce çıkarılmış bildirgelerden ve anayasanın (1961) hükümlerinden esinlenilerek hazırlanmış, ebeveynlere ve kurumlara (özel-resmi) uygulanması şart olan ilkeler yönündeki baskıyı kabul eden bir belgedir (Ballar, 1998, s.56). Çocuk haklarının geliştirilmesinde Türkiye, 1982 Anayasası maddeleri etkili olmuş, 1739 sayılı Milli Eğitim Yasası, 2828 Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu, Türk Medeni Kanun, Nüfus, Türk Vatandaşlığı Kanunu, Sağlık Temel Kanunu ve



İş Hukuku gibi konularda çocuk hakları lehine düzenlemelere yer verilmiştir (Kop ve Tuncel, 2010, s.6). Tüm bu düzenlemelerin ardından 20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen “Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi” Türkiye’nin de katıldığı “Çocuklar İçin Dünya Zirvesi” (29-30 Eylül 1990) toplantısında, sözleşmenin 17., 29., ve 30. maddelerine çekince konularak kabul edilmiştir. Sonuç olarak, Türkiye 4058 sayılı Kanun ile yapılan anlaşma 27 Ocak 1995 22 184 sayılı Resmi Gazetede yayımlanması üzerine yürürlüğe girmiştir (Yurtsever, 2009, s.41-42; Kobat, 2009, s.39). Türkiye, sözleşmenin uygulanması için ulusal bir eylem planı hazırlamıştır. Ulusal eylem planının maddeleri şunlardır (Aktürk, 2006):

- Türkiye’de çocuk kavramının niteliksel ve niceliksel boyutlardan geliştirilmesi,
- Çocuğun sahip olduğu hak ve özgürlüklerin genişletilmesi,
- Çocuğun aile ortamında ve alternatif bakım sisteminde ve eğitiminde; yaşamaya ve sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel haklardan yararlanmaya hazırlıklı olmasını sağlanması,
- Özel gereksinimli çocuklar dâhil tüm çocukların yaşam standartlarının ve sağlık hizmetlerinin çoğaltılıp yükseltilmesi,
- Çocukların nitelikli insanlar olarak eğitilmelerini sağlamak, öngörülen zamanlarını kişisel ve sosyal gelişimlerine yardımcı olacak düzeyde değerlendirmek ve çok yönlü bilimsel gelişimi ve estetik duygusunu geliştirmek için öngörülen amaçlar çerçevesinde nitelikli bir eğitim sistemine ulaşmak,
- Acil durumlarda bulunan çocuklar, kanunla çelişki durumunda bulunan ve istismara uğrayan çocuklar için özel koruma ve sağaltım tedbirlerinin uygulanması ve çocuğa uygun hizmetlerin sağlanmasına yönelik hedeflerdir (Aktürk, 2006, s.39-40).

Çocuk hakları konusundaki bu planla, Türkiye’de standart bir çerçeve oluşturduğu tahmin edilmektedir (Kop ve Tuncel, 2010, s.6). Tüm bu çabalara rağmen, istenen çocuk hakları seviyesine bugün ulaşamayacağı belirtilmektedir. Ülkemizde, tarlada, sokakta, sanayide, vb. okullarda anti-demokratik uygulamaların okullarda çalışmaya devam ettiği, şiddet, çocuk istismarı ve ihmalinin devam ettiği belirtilmektedir (Doğan, 2001, s.287–288). Türkiye’deki bu olumsuz durumun nedeni bütünsel, kapsamlı ve tüm kurumların entegre olduğu etkili bir çocuk koruma politikasının bulunmadığını göstermektedir. Diğer bir neden, çocuk koruma bütçesinin yetersizliği ve çocuk hakları konusunda farkındalık eksikliğidir (Yolcuoğlu, 2009, s.1).

Türkiye'de çocuk hakları konusu, 2011 yılında yapılan I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi'nde, mevcut tahakküm ilişkilerinin yarattığı dünya sorunu olarak tanımlanmaktadır. Çocuk hakları sorununun çağdaş uygarlıkların ortak bir sorunu olduğu ve bu nedenle bu sorunun çözümünün tüm çocukların ve toplumların katkıda bulunacağı bu yüzden kritik bir çerçevede ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Aynı kongrede, çocuğu özneye getirmek için yasalar, düzenlemeler ve uygulamalardaki değişikliklerin ötesinde bilgi ve yöntemlerin geliştirilmesi önerilmiştir (Değirmencioğlu, 2010). Devlet çocuk politikasında, 18 yaşına ulaşmamış bireylere, saygı çerçevesinde, gelişmeleri, güvenceleri, etkinliklere katılımlarını sağlamak için gerekli düzenlemelerin yapılması ve çocuk temelli yaklaşımların, kendi kendini yenileyen ilkelere dayanması gerektiği belirtilmektedir. Türkiye'nin çocuk tarihinde bir dönüm noktası olarak kabul edilen 2012-2016 yıllarını kapsayacak I. Türkiye Çocuk Hakları Stratejisi Belgesi'nde ise, çocuklar için onları merkeze alacak bir model geliştirilmesi ve bir yöntemin geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Şirin ve Gülan, 2011, s.7,15-16).

Çocuk hakları genel olarak pozitif ayrımcılık gözetilerek koruma temellidir ve çocukların bakıma muhtaç olduğunu, yetişkinliğe kadar gözetim altında olması gerektiğini anlatır (Kaypak ve Uçar, 2018). Çocuk hakları, çocuğun korunması ve her yönden potansiyelini gerçekleştirmesini sağlamaya yöneliktir. Çocuk hakları, hukuk kuralları ve ahlaki kuralları ele alarak tüm çocukların doğuştan sahip olduğu hakları içermektedir (MEB, 2015, s.3).

Toplumsal kurallar aracılığıyla, çocuğun gereksinimleri dikkate alınarak bu haklardan tüm çocukların yararlanması sağlanmaktadır (Akyüz, 2012, s.3). Toplumların gelişebilmesinin, çocukların yararları doğrultusunda yetiştirilmesi ile mümkün olabileceği gerçeği kabul edilmiştir. Çocukların sağlıklı, mutlu, güvenli ve sevgi dolu bir ortamda yetişmeleri ve gelişimlerinin ileriye dönük olması önemlidir. Bu sebeplerden dolayı, esas olarak "çocuk eğitimi uygulamaları" tüm çocukların temel haklardan yararlanabileceği ilkesine dayanmaktadır (Aral ve Gürsoy, 2001, s.151).

### **2.1.3. Okul Öncesi Eğitim**

Bir çocuğun gelişimi için doğumdan zorunlu eğitime kadar geçen süre çok önemlidir. Bu döneme erken çocukluk denir ve aynı zamanda en hızlı gelişme dönemidir. Erken çocukluk döneminde; zekâ, kişilik, algı, dil geliştiği ve fiziksel özelliklerin, duygusal kontrolün, zihinsel yeteneklerin ve sosyal davranışların büyük ölçüde şekillendiği

görülmektedir. Tüm bu gelişmeleri çocuğun büyüdüğü çevre ve aldığı eğitim büyük ölçüde etkilemektedir (Özen, 2008, s.12). Erken çocukluk dönemini kapsayan okul öncesi eğitim XIV. Ulusal Eğitim Konseyi'nde (1993), 0-72 aylık gruptaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun olarak, fiziksel uyaranlarına destek vererek, zengin uyaran ve çevre olanakları sağlayarak, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim, temel eğitimin bütünlüğüne uygun, onu en iyi şekilde yönlendiren ve ilköğretime toplumun kültürel değerlerine göre hazırlayan bir eğitim sürecidir olarak tanımlanmaktadır (Altay ve diğ. 2011, s.661). Okul Öncesi Eğitimi Programı okul öncesi eğitimin ilkeleri aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2016):

- Okul öncesi eğitim, çocuğun ihtiyaçlarını ve bireysel farklılıklarını göz önüne alarak çocuğun psikomotor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini sağlamalı ve ilkokul için hazırlamalıdır.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için, demokratik eğitime uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
- Olayları düzenlerken, çevrenin ve okulun olanaklarının yanı sıra çocukların çıkarları ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.
- Eğitim sürecinde, çocuk bildiği şeyden başlamalı ve deney yaparak öğrenmesine izin vermelidir.
- Okul öncesi eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, iş birliği, dayanışma ve paylaşım gibi duyu ve davranışları geliştirilmelidir.
- Eğitim, çocuğun saygı ve güven hissetmesini sağlamalıdır.
- Oyun, okul öncesi eğitimin için en uygun öğrenme yöntemidir ve tüm etkinlikler oyunlara göre organize edilmelidir.
- Çocuklarla iletişimde, deforme edici olarak değerlendirilmemeli, baskıya ve kısıtlamalara maruz bırakılmamalıdır.
- Çocuklar bağımsız davranışlar geliştirmeye teşvik edilmelidir; yetişkin desteği, rehberlik ve yetişkin güvencesi, yardıma ihtiyaç duyduklarında sağlanmalıdır.
- Çocuklar kendilerinin ve başkalarının duygularını tanımaya teşvik edilmelidir. Çocukların hayal gücü, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, duygularını iletme ve iletme becerileri geliştirilmelidir.
- Program hazırlarken ailenin ve çevrenin özellikleri dikkate alınmalı, çocuğun ve ailenin eğitim sürecine aktif olarak katılması sağlanmalıdır.

- Okul öncesi eğitim ve rehberlik hizmetleri entegre edilmeli, çocuğun gelişim düzeyi ve eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.

- Değerlendirmeler, çocukların, öğretmenlerin ve programların gelişimi için etkili bir şekilde kullanılmalıdır (MEB, 2016, s.8-9).

Daha spesifik olarak, okul öncesi eğitimin temel amacı; çocuk zorunlu eğitime başlamadan önce uyarıcılarla zenginleştirilmiş bir ortamda; zihinsel, duygusal, fiziksel ve sosyal bir bütün olarak sistematik olarak uygun eğitimin gelişmesi için olanak sağlamaktır (MEB, 2011b, s.7). Uzun yıllar boyunca Dünya Erken Çocukluk Eğitim Örgütü'nün direktörlüğünü yapan Mialaret (1977), okul öncesi eğitimin evrensel hedeflerini sosyal amaçlar, eğitim amaçları ve gelişim amaçları olmak üzere üç ana başlık altında toplamaktadır. *Sosyal Amaçlar*; çocukların sosyalleşmesine, birbirleriyle ve diğerleriyle iletişimine önemli katkılarda bulunmak. *Eğitim Amaçları*; her çocuğa eğitim vermek ve bireysel gelişimine katkı sağlamak, çocuğun duyu organlarını eğitmek ve çevreye duyarlılıklarını arttırmak. *Gelişim Amaçları*; çocuğun doğal gelişimine dayanarak kendi bedenini kontrol etmek, kendi kontrolünü bağımsız olarak yapmak, konuşma, öğrenme ve dil becerileri gibi temel becerilerin geliştirilmesini sağlamaktır (akt. MEB, 2011b, s.7).

Okul öncesi dönemler, diğer yaşam dönemleriyle karşılaştırıldığında, gelişim yönünün en ilişkili dönemleridir. Çocuğun duygusal gelişimi ve sosyal gelişimi birbirini etkiler ve eş güdümlü olarak gelişir. Bu nedenle çocuğun konuşma organlarının gelişimi ile dil gelişimi ve sosyal çevre ile etkileşimi mümkündür. Hareket gelişimi bu dönemde, zihinsel gelişim ile birlikte gelişim gösterir. Bu süreç nedeniyle, okul öncesi dönemin gelişim alanlarını ilişkilendirmek her zaman gereklidir. Gelişim tüm yaşam dönemlerinde devam etmesine rağmen, okul öncesi dönemde özel bir öneme sahiptir (Oktay, 2002, s.15). Çocuğun hareketleri okul öncesi dönemde bağımlı olandan bağımsıza doğru ilerler. Çocuk duygusal tepkiler yerine daha mantıklı tepkiler verir. Gelişirken, dürtülerini ve eğilimlerini sınırlandırarak çevreye göre hareket etmeyi öğrenir. Düşünmeden soyut ve mantıklı düşünme eğilimindedirler (Yörükoğlu, 1994, s.57).

Bu dönemde, çocuğun öğrenme potansiyelinin yüksek olduğu görülür. Uygun fiziksel ve sosyal çevrede, sağlıklı etkileşim içinde büyüyen çocuklar daha hızlı ve başarılı gelişir. Çocukların gelişimlerini destekleyen eğitim evde ebeveynler, okulda öğretmenler tarafından verilmektedir. Bu eğitim deneyimlerinden yararlanamayan çocukların gelişimi yavaştır ve bu süreçte karşılaştıkları olumsuzlukların izlerini yaşamları boyunca taşımaktadırlar. Bilim insanları, ilk yılların, bireyin gelecekteki yaşamını etkileyebileceği

konusunda hemfikirdir. Bu nedenle okul öncesi dönemin önemi ve bu dönemde uygulanacak eğitim her geçen gün artmaktadır. Erken yaşta okul yaşamı, gelişimsel yetersizlik gibi sorunları tanımlayarak önlemlerin zamanında alınması da önemlidir. Okul öncesi eğitim, ev ile dış dünya arasında aracı rolü üstlenmektedir. Çocuk, okul öncesi eğitim ile yaşam ve yaşam sanatı bilgisini öğrenir. Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların aile eğitimi ile ilgili yetersizliklerinin üstesinden gelmek için öncelikli ve sağlıklı bir yerdir. Okul öncesi eğitim, çocuğun eksikliklerini tamamlar ve düzeltici bir rol oynar (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000, s.13; Adler, 2000, s.24). Aile sosyal ve kültürel olarak yeterli olmasına rağmen, okul öncesi kurumlar tarafından desteklenmeyen eğitim yetersiz olabilir. Annenin ve babanın çocuğa ilgisi, çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli olmayabilir. Gelişimin çok daha hızlı olduğu bu dönemde, aile ve okul öncesi eğitim kurumları tarafından verilen eğitim, eğitim sisteminde daha verimli bir eğitim masası çizer ve hata olasılığını en aza indirir. Bu şekilde verilen eğitim, her iki önlemin de daha verimli alındığı ve hataların önleminin daha hızlı alındığı bir eğitim sistemidir. Okul öncesi eğitimin diğer amaçları ise, çocuklara iyi ve istenen alışkanlıklar kazandırmak ve ilköğretime adapte olmalarına yardımcı olmaktır (AÇEV, 2016, s.7). Mallinson (1980), okul öncesi eğitimi zorunlu kılan nedenleri, değişen toplum ve teknolojik etmenler, nüfus hareketleri, aile yapısı, çalışan anne sayısındaki artış, eğitimde fırsat eşitliği ve fırsat eşitliği ilkesinden faydalanma isteği, ilköğretime hazırlanma, bireysel farklılıklar şeklinde sıralanmıştır.

*Değişen Toplum ve Teknolojik Etmenler:* Teknoloji ve bilim alanındaki gelişmeler, okullar ve aileler gibi sosyal kurumların işlevlerinde bazı değişikliklere neden olmuştur. Sosyal gelişim ancak çağdaş gelişmelere ayak uydurarak mümkün olabilmektedir (Özbek, 2003).

*Nüfus Hareketleri:* Gelişen toplum, ailelerin geleneksel yaşam biçimlerini değiştirmekte ve aileler çocuklarını yetiştirebilmek için yardıma ihtiyaç duymaktadırlar. Hızlı nüfus artışı eğitimden yararlanacak genç nüfusunda artmasına neden olmakta ve bunun sonucu olarak okul öncesi eğitime olan gereksinim de her geçen gün hızla artmaktadır (Yıldırım, 2004). Cumhuriyetin kuruluş yıllarında çoğunlukla kırsal alanlarda yaşayan ve en çok acı çeken nüfus yapısı, büyük ölçüde değişmiştir. Kente göçle birlikte, köyün nüfusu azalmış ve şehirde yaşayan insan sayısı artmış ve bu da kadınların toplum ve iş yaşamına daha fazla katılmasına neden olmuştur (Oktay, 2003).

*Aile Yapısı:* 20. yüzyılın ortalarından itibaren görülen sanayi devrimi ve teknolojik gelişmeler, aile yapısının genişletilmiş aile tipinden nükleer aile tipine dönüşümüne neden

olmuştur. Sanayileşme ile birlikte çalışan kadın sayısında artış gözlenmektedir (Aktaş, 1997, s.237). Ailede okul öncesi dönemde edinilen bilgi, beceri ve alışkanlıkların temeli atılır. Bu nedenle, çocuğun etrafındaki koşullar ve uyarıcının zenginliği çok önemlidir. Bununla birlikte, çocuk etrafındaki ailenin sebeplerinden dolayı iyi ve uygun olmasına rağmen, uygun ortamda ve uzman eğitimcilerin gözetiminde eğitilir. Bu nedenle, çocukların bu çağda iyi bir eğitim sürecinden geçmeleri çok önemlidir (Kaya, 2002). Kimi ailelerin de ekonomik yetersizlikleri vardır. Bu tür olumsuzlukları da ortadan kaldıran en iyi yol okul öncesi eğitim kurumudur (Metin vd., 1993, s.48).

*Çalışan Anne Sayısındaki Artış:* Kadın çalışma hayatında daha çok bulunduğu için çocuğun bakıcılığı ile ilgili bir sorunu doğmaktadır. Bu sorun çocuğa bir aile büyüğünün, kardeşlerin, komşuların ya da eğitimsiz bakıcıların bakması şeklinde çözülmeye çalışılmaktadır. Ancak bu çözüm yöntemi beraberinde çocuklar üzerinde telafisi mümkün olmayan olumsuz sonuçları da doğurmaktadır (Aktaş, 1997).

*Eğitimde fırsat eşitliği ve fırsat eşitliği ilkesinden faydalanma isteği:* Eğitimde tüm kadın ve erkeklere fırsat ve fırsat eşitliği sağlanmaktadır. Finansal araçlardan mahrum kalan öğrencilerin en üst düzeyde eğitim almasını sağlamak için ücretsiz biniş, burs, kredi ve diğer imkânlar sağlanmaktadır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları eğitmek için özel önlemler alınır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 2009). Çocuklar, zorunlu eğitimin ilk seviyesi olan ilk okula gelmektedir. Eğitimli bir aile ve okul öncesi eğitim alan çocuklar, ilköğretim ve diğer eğitim seviyelerinde diğerlerine göre daha avantajlıdır. Okul öncesi eğitimden yararlanamayan ve ailelerinin sınırlı imkânlarında yetişen bir çocuk, yetersiz eğitim nedeniyle kapasitesinin gerisinde bir kafa göstermektedir ve buna bütün eğitim hayatını dahil edebilmektedir (Erdem, 1996). ÇHS'nin getirdiği haklar ve standartlar, nitelikli kişilerin eğitiminin temel amacı olarak belirlenmiştir. Kişisel ve sosyal bir varlık olarak eğitim yoluyla büyüyecek çocuk ve gençlerin eğitimi, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik olarak nitelikli bir toplum yaratmada etkilidir (Cılga, 1999).

*İlköğretime Hazırlanma:* Okul öncesi eğitimin önemli işlevlerinden biri çocukları ilköğretime hazırlamaktır. Böylece, çocuk yeni eğitim yaşamında çok daha kolay bir uyum ve başarıya sahip olacaktır (Wechselberg ve Puyn, 1993, s.289). Okul öncesi eğitim için hedef kitleye şu şekilde yaklaşılabilir (Razon, 1986, s.74):

*Bireysel Farklılıklar:* Çocuklar doğuştan itibaren bireysel farklılıklara sahiptirler. Etkili öğrenme oluşturulabilmesi için çocuklar arasındaki bu bireysel gerekir yaşantılarını farklılıkların en aza indirgenmesi, gelişim düzeyleri, ilgi, gereksinim ve yetenekleri göz

önüne alınarak hazırlanmış bir eğitim program ile çocuklar arasındaki bu bireysel farklılıklar en az düzeye indirilebilir (Özbek, 2003).

#### 2.1.4. Çocuk Dostu Okul (ÇDO)

Aileden sonra en önemli sosyalleşme kurumlarından biri okuldur. Okullar çocuk yaşamının büyük kısmını kapsamaktadır. Bu nedenle, çocuk katılımı için sorgulanması gereken kurumlardan biri doğal okullardır (Erbay, 2013, s.44). Çocuklara uygun okul eğitimi “herkese uyan tek beden” bir model sunmamakta, “proaktif yaklaşımlara izin veren kapsamlı ve bütünlük bir şekilde çok boyutlu bir eğitim kalitesi kavramı” sunmaktadır. Bu durum, çeşitli bölgelere ve uluslara uygulamayı mümkün kılmaktadır (UNICEF, 2009). MEB-UNICEF (2002), okulu çocuğun ikinci evi, eğlence ortamı, sanatsal faaliyetlerin çocukların algılarıyla değerlendirildiği, çevreye saygılı, cinsiyete duyarlı, çocuk haklarına saygı gösteren, yönetime ve kararlara tüm paydaşların katılmasını sağlayan kurum olarak tanımlar ve bu okullarda binaların sürekli kullanıma açık olduğunu sorumluluğun herkesçe paylaşıldığını belirtir.

UNICEF (2003), ÇHS’de belirtilen ortamların ancak ÇDO ile gerçekleştiğini savunmaktadır bu yüzden ÇDO kavramı ÇHS’ye dayanmaktadır ve eğitimdeki reformların tüm yönlerini ilişkilendiren ve çocuğu organize edilen ve uygulanan tüm faaliyetlerde merkeze alan kapsamlı bir yaklaşımdır (UNICEF, 2009). Bu bakış açısı, çocukların doğup büyüdüğü tüm ortamları, yaşam, gelişim, koruma ve katılım haklarını garanti eden çocuk dostu ortamlar haline getirecektir. Çocuk dostu alanlar, okullar, hastaneler, çocuklara hizmet veren kurumlar, çocuğun gelişimini, sağlığını, eğitimini geliştirirken, kişiliğini güvende tutarken, çocuğa sevgi ve saygı göstererek yaklaşabilmelidir. Christopher (2001), ÇDO’yu okulda her çocuk için öğrenme sürecinde refah, hak ve çevre konusunda etkili olan tüm konularda, tüm çocuklara kaliteli eğitim sağlayan bir okul olarak tanımlayarak, ÇDO’nun, çocuk hakları kavramını sınıf uygulamalarına ve okul yönetimine aktarmanın önemli bir yolu olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte Christopher (2001), ÇDO kavramının benzersiz, etkileşimli ve bütünlük doğasını tanımanın, çocuk dostu bir öğretim oluşturmak için ayrıca önemli olduğunu, en iyi sonuçları elde etmek için de bu sonuçların en iyi şekilde nasıl elde edileceğini, boyutlarını ve biriken kaynakların nerede, ne zaman ve nasıl kullanılabileceğini de belirlemenin önemli olduğunu belirtmiştir. ÇDO, toplumdaki her çocuğun haklarını ve refahını kontrol etmeye yardımcı olurken bütün çocukların sağlığına, beslenmesine ve okulda, okul öncesi ve sonrasında yaşadıklarına önem vererek onların

iyiliği için hareket eder (UNICEF, 2003). Kurt (2016) da ÇDO yaklaşımının, çocukların sevgi ve ilgi ortamında geliştirebilmelerini ve haklarını kullanarak, görevlerinin amacını anlayarak sorumlu yetişkinliğe geçmelerini sağladığını belirtmektedir.

Clair (2011), çocuk dostu bir okul politikasının daha ayrıntılı incelenebilmesi açısından, kapsayıcı, kaliteli öğretim ve öğrenme, güvenli ve koruyucu, eşit, topluluk bağlantılarını destekleyen ve okulu teşvik şeklinde altı boyuttan oluştuğunu belirtmektedir. ÇDO’da kritik olan çocuk yetiştirmede, kapsayıcı ve koruyucu öğrenim ortamının oluşturulması, çocuk dostu felsefeye göre, çeşitliliğe karşı duyarlı ve saygılı, sağlıklı, hijyenik, güvenli, şiddet içermeyen, cinsiyet eşitliğini teşvik eden, aileleri ve toplulukları ile önemli bir ilişkiye sahip olan çevre oluşturmaktır (UNICEF, 2009). Patrinos (2002) ise, tüm ÇDO programlarında topluluk ortaklığının, ÇDO hedeflerini gerçekleştirmenin “kilit yapı taşı” olduğu konusunda geniş bir fikir birliği olduğunu tespit etmiştir. Topluluğa ulaşmak konusunda sistematik bir değerlendirme yapılmamakla birlikte, anekdotsal kanıtlar ebeveynleri ve topluluk üyelerini dâhil etmemenin diğer dört boyuttaki ilerlemeyi etkili bir şekilde engellediğini göstermektedir. Ancak bunları dâhil ederek, diğer dört ÇDO boyutunda önemli ilerleme sağlanabileceğini savunmuştur. İlerlemedeki zorluk, katılımı anlamlı kılmaktır. ÇDO’nun dikkatinin büyük kısmı, komiteler, Veli-Öğretmen Birlikleri (PTA) ve eğitim kurulları aracılığıyla okul tabanlı yönetim için topluluk kapasitesi geliştirerek tam da bu konuya değinmektedir. ÇDO “görme” ve haritalama çalışmaları için ve özellikle okul öz değerlendirme süreci yoluyla okul gelişim planlarının oluşturulması ve izlenmesi için mükemmel bir yol olduğunu söylemektedir (akt. George, 2004).

Shaeffer (2013), çocuk dostu bir okul temel olarak çocuk hakları temelli bir okul iken, çocuk dostu eğitim anlayışı çocuk hakları temelli ilkelerle bütün yönleriyle aşılınmış bir eğitim sistemi fikrini ortaya koyduğunu belirtmektedir. Bu yüzden çocuk dostu eğitim terminolojisi iki ana (ana/temel) özellik ve üç (bazen dört) ana ilke olarak tanımlanmıştır. Bu 'Unsurlar', 'boyutlar' veya 'tanımlayıcı özellikler', okulların ve eğitim sistemlerinin fiili işleyişinde ortaya çıkan operasyonel tanıtıcılardır (Shaeffer 2013; UNICEF 2009; UNICEF 2012). Shaeffer (2013); ÇDO’nun temel özelliklerinden ve temel ilkelerinden kaynaklanan unsurları, boyutları veya yönelim özellikleri, küresel, bölgesel ve ulusal belgelere göre değişen derecelerde farklılık ve vurgu ile işaretlense de aşağıdaki öğeler ortak elemanları temsil etmektedir (UNICEF, 2014; Shaeffer, 2013):

- Çocuğun haklarını ve esenliğini tanıtmak ve izlemek için ortaklarla iş birliği yapmak.



- Evdeki, okuldaki ve toplumdaki daha geniş bağlamda bütün çocuğun gelişim sürecini ve ihtiyaçlarını anlamaya çalışmak.

- Çocuk katılımını, yaratıcılığını, inandırıcılığını ve benlik saygısının yanı sıra psikososyal refahı teşvik etmek.

- Çocuğun gerçekliği ve öğrenme ihtiyaçları ile öğrenmeyi sağlamak için çocuklarla ilgili bir mevzuat ve çocuk merkezli pedagoji sağlamak.

- Çocukların kültürüne, koşullarına ve ihtiyaçlarına kapsayıcılık ve duyarlılığı ile yaklaşmak.

- Cinsiyete duyarlı ve adil olmak, kızlara kayıt ve fırsat eşitliği sağlamak.

- Çocukların sağlığı, güvenliği ve korunmasını sağlamak.

- Çocuk aileleriyle uyumlu ve işbirlikçi yanlısı çocuk ortaklıkları kurmak.

- Okul ve ailesi arasında güçlü bağlar oluşturmak, okulda ve okulda ebeveyn ve toplum katılımını teşvik etmek.

- Çocuk dostu sınıfta ve okulda etkin bir kolaylaştırıcılık ve liderlik için öğretmen kapasite oluşturma konusundaki kaygıları sergilemek (UNICEF, 2014; Shaeffer, 2013).

MEB ve UNICEF, 2002 yılında iş birliği yaparak ÇDO Türkiye’de uygulanmasının öngörüldüğü bir çalıştay düzenlemiş ve böylece 2003-2004 eğitim öğretim yılında 25 ilköğretim okulunda bu konuda çalışmalar başlamıştır. 2005-2007 yılları arasında ise, ÇDO uygulamaları ülke genelinde 326 ilköğretim okulunda uygulanmış ve tüm program önce İlköğretim Kurum Standartları’na, 2014 yılında da Kurum Standartları’na dönüştürülmüştür (MEB ve UNICEF, 2015).

MEB-UNICEF (2003), ÇDO projesine dahil edilecek okulların özelliklerinden bazıları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- *Çocuk haklarını bilir ve vurgular;* topluluktaki tüm çocukların haklarını, refahını geliştirmek ve denetlemek için okulda diğer paydaşlarla iş birliği yapar; Tüm çocukları (bir sığınak olarak) hem okul içinde hem de okul dışında her türlü istismara karşı korur.

- *Çocuğu bütün olarak düşünür;* çocukların sisteme geri döndüklerinde (örneğin, okul ve yaşam hazırlığı, sosyal ve dil yetenekleri, vb.) neler yaşadıklarına bakar.

- *Ulaşılabilir eğitim sağlar;* özellikle risk altındaki çocuklara ulaşarak ailelere ekonomik ve erişilebilir eğitim imkânı sağlar.

- *Çocuk merkezlidir;* katılım, yaratıcılık, özgüven sağlayarak çocukları cesaretlendirecek yapılandırılmış, çocuk merkezli bir eğitim programını ve çocuk gelişim düzeyini, yeteneklerini ve öğrenme ihtiyacına uygun yöntemleri destekler. Ayrıca,

çocukların ihtiyaçlarını, diğer unsurların gereksinimlerinden daha yüksek öncelikte değerlendirir.

- *Cinsiyet ayrımcılığı yapmaz;* kız ve erkek çocukların katılımında ve başarısında eşitliği teşvik eder. Cinsiyet eşitliği önündeki engelleri azaltır ve bu alandaki klişeleri ortadan kaldırır. Kızlar, eğitim programları ve öğrenme süreçleri için fırsatlar sunar.

- *Kaliteli öğrenmeyi teşvik eder;* çocuğun yazma, okuma, konuşma, dinleme ve matematiksel becerilerin geliştirilmesine destek olmanın yanı sıra; barış, demokrasi ve farklılıkların kabulü gibi genel bilgi ve becerilerde gelişmesine yardımcı olur.

- *Eğitimde gerçek yaşantılardan yararlanır;* okul programının oluşturulmasında, eğitimin genel amaçları ile aile ve toplumunun kültürel yapısı birlikte ele alınarak çocuğun kişisel öğrenme ihtiyaçları karşılanır.

- *Esnek ve bireysel farklılıkları karşılayabilir;* cinsiyet, kültür, sosyal sınıf ve yetenek seviyelerine yönelik ihtiyaçlarını karşılar.

- *Çocuklara saygı gösterir ve eşitlik sağlar;* tekdüze düşünceler içermez ve farklılıklar nedeniyle ayrımcılık yapmaz.

- *Toplum temellidir;* topluluk temelli bir yaklaşım benimsemek için merkezileşmeyi bir kenara bırakarak okul yönetimini destekler. Ayrıca aileleri, yerel yöneticileri, topluluk örgütlerini ve diğer sivil toplum kuruluşlarını (STK) yönetime ve eğitimi finanse etmeye davet eder. Çocuk dostu toplumları, işbirlikçilerini ve çocukların refahı ve haklarına odaklanan iş ağlarını destekler.

- *Öğretmeni geliştirir;* öğretmenin kapasitesini, moralini, katılımını ve durumunu artırır. Öğretmenlere yeterli hizmet öncesi eğitim, hizmet içi destek ve mesleki gelişim kazanmalarını sağlar.

- *Aile odaklıdır;* çocukların, ebeveynlerin ve öğretmenlerin uyumlu ve iş birliğine dayalı ilişkiler kurmasını sağlar.

- *Fiziksel ve zihinsel sağlığın gelişimini destekler;* çocuklara duygusal destek sağlayarak sağlıklı davranış ve uygulamaları destekleyerek hijyenik, güvenli, tehlikesiz ve eğlenceli bir ortam sağlar (MEB-UNICEF, 2003, s.16).

Bu özelliklere ek olarak, ÇDO'ların bazı ilkeleri benimsemiş olmaları gerekir. Bu ilkeler çocukları, ailelerini ve toplumu kapsayan geniş bir çerçevede geliştirmiştir. Bu bağlamda Orkodashvili (2010); ÇDO'ların çocukların düşüncelerini ve ihtiyaçlarını karşılayan, barışı ve toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik eden, farklı sınıflardan, sosyal çevrelerden ve inançlardan (kız çocuklar, çocuklar çalışanlar, etnik azınlık çocukları, hasta

çocuklar, engelli çocuklar, mağdur çocuklar, sömürü ve şiddet, vb.), risk altındaki aileler ve çocuklar için ücretsiz, özel ihtiyaçları olan çocuklar da dahil olmak üzere herkes tarafından erişilebilir, güvenli ve istismara ve şiddete karşı korunan, çocukların alınmasına destek olan, tüm çocukların katılımı için fırsat sunan okul olarak tanımlanmaktadır. Bu okullarda çocuklar gelişim düzeyine, yeteneklerine ve öğrenme tarzına uygun eğitim sisteminde, aktif, işbirlikçi, demokratik ve sağlıklı ortamlarda, kendi öğrenme hızlarında eğitim alma hakkına sahiptir. Okul, öğrencilerin hayatında önemli kişisel ve sosyal ortamdır ve her çocuğa fizyolojik ve psikolojik yönleriyle güvenli bir ortam sağlar, öğrencilerin artan potansiyellerini tanır, teşvik eder ve destekler. Mevzuatın içeriği de öğrenmeye ve öğrenciye odaklanır. Mevzuatın uygulanmasında, etkili ve kapsayıcı bir sınıf oluşturmada öğretmenler en önemli faktördür. Bu yüzden, zenginleştirilmiş öğretim materyalleri sunan okulların farkında olan kalifiye öğretmenlerle içerikler hazırlanmalıdır. ÇDO'lar, çocukların öğrenebilecekleri ve öğrenebilecekleri bir ortam geliştirmeyi amaçlamaktadır ve okul personeli de çocuklar için sıcak ve samimi olmalı ve tüm gereksinimlerini karşılamalıdır. Bununla birlikte bir okulun ÇDO olması için, doğrudan aile desteği, katılımı ve iş birliği de gereklidir (MEB, 2015, s.17; Gezer Şen ve Tuncer, 2017, s.423).

Clair, Miske ve Patel (2010), ÇDO modelinin kapsamlılığı, cinsiyete duyarlılığı, hoşgörüyü, kişiliğin ve saygınlığın güçlendirilmesini içerdiğini belirtmektedir ve çocuk dostu bir okulun; güvenli, sağlıklı ve koruyucu bir ortamda çocuk merkezli eğitimi teşvik ettiğini; Doğu Avrupa ülkelerinde de genellikle etkililik, kapsamlılık, demokratik katılım, sağlıklı, güvenli ve koruyucu, cinsiyete duyarlılık olmak üzere beş boyutu içerdiğini belirtmektedir.

*Etkililik* boyutu, eğitimde çocuk merkezli ve bireysel ihtiyaçlara göre düzenlenmiş öğrenme ve öğretimi, aktif, işbirlikçi ve demokratik yöntemleri kullanarak kaliteli hale getirmeyi (Ordu, Çobanoğlu ve Ayvaz Tuncel, 2017, s.81-82), ulaşılması amaçlanan sonucu en iyi şekilde elde etmek için çaba harcamayı (Ergeneli, 2009, s.188), yeterli kaynak oluşturmayı, yüksek moral ortamı ve katılımcı problem çözme yapıları oluşturmayı (Rowan, 1985), sosyal becerileri ve yaşam becerilerini, değerleri ve davranışları önemsemeyi (Karip ve Köksal, 1996), öğretimin kalitesini, verimliliği, öğretime ayrılan zamanı, güdülemeyi ve öğrenci yeteneğini (Walberg, 1984) kapsamaktadır.

*Kapsamlılık* boyutu, toplumdaki her bireye eşit değer verilmesini, eğitime erişimde tarafsızlığı, her çocuğun cinsiyet, fiziksel özellikler, sosyoekonomik statü, eğitim durumu, dil, etnik köken, vb. gibi özelliklerde ayırım gözetilmeksizin yüksek kalitede bir eğitim

almasını ve bu özelliklerin kişilerin eğitim potansiyelinin önünde bir engel oluşturmamasını güvence altına alınmasını ifade etmektedir (Ordu ve diğ., 2017; Baykara Pehlivan ve Baykara Acar, 2009).

*Demokratik katılım* boyutu, eğitim sürecinde ve ortamında alınan her türlü kararda, sadece eğitimcilerin değil diğer tüm paydaşların (öğrenci, ebeveyn, öğretmen, yönetici) okuldan, etkinliklerden haberdar olmasını, eğitim ortamlarına ve etkinliklerine katılımlarını, görüşlerinin göz önünde bulundurulmasını ve kararların bu yönde alınmasını, böylece kendi kendine karar verebilen, karşılaştığı her problemin çözümüne yönelik eylemsel cesareti kendinde gören birey davranışlarının desteklenmesinin amaçlanmasını ve bireylerin kendi hayatlarını etkileyecek kararların verilmesinde katılma haklarına saygı duymaya dair bir girişim olarak açıklanmaktadır (Ordu ve diğ., 2017; Dünder, 2013).

*Sağlıklı, güvenli ve koruyucu* boyut, her bir çocuğun fiziksel ve psikolojik yönden rahatını sağlayarak, öğrenme hakkına engel olan sağlık ve güvenlik koşullarını iyileştirmeyi kapsamaktadır (Ordu ve diğ., 2017).

*Cinsiyete duyarlılık*, kız ve erkek çocukların, temel ve özgün ihtiyaçlarını eşit fırsatlar sunarak karşılar, cinsiyet önyargısı sergilemeyen materyalleri ve öğrenme deneyimlerini sağlar (Ordu ve diğ., 2017, s.81-82; Clair, Miske ve Patel, 2010, s.24).

**2.1.4.1. ÇDO'nun etkililik boyutu açısından okul öncesi eğitim.** ÇDO'nun "*etkililik*" boyutunda okul öncesi eğitim, her çocuğun gelişim düzeyine, yeteneğine ve öğrenme stiline uygun olarak eğitimi bireyselleştirerek, nitelikli materyaller ve kaynaklar ve demokratik öğrenme yöntemleri ile çocukların aktif katılımını destekler böylece nitelikli öğretme-öğrenme süreçleri sunar. Ayrıca, etkililiği sağlayan unsurlardan öğretmenlerin kapasitesi, morali, bağlılığı ve çocuk hakları konusundaki farkındalıkları da artırılarak çocuklar için etkili ortamlar sağlar (Çobanoğlu ve diğ., 2018).

ÇHS'de etkililik boyutunda çocuğun en iyi çıkarları düşüncesiyle elde edilen ilk özellik, "*çocuk-merkezli*" değildir. Bu özellik, bütün çocukların eğitilmesi kavramını benimsemekte ve böylece çocuğun psikososyal iyi oluşunu ve bilişsel, sosyal duygusal ve fiziksel potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerini amaçlamaktadır (Shaeffer, 2013; UNICEF, 2012; UNICEF, 2014). Çocuk merkezli eğitim kavramı, çocuk dostu eğitimin ise iyi bilinen temel ilkeleri arasında da yer almaktadır. Prensipten olarak, çocuk merkezli olmanın öğrenme süreci için bir anlamı vardır, çocuk artık bilginin pasif bir alıcısı olarak değil, dünyayı anlama ve anlamlandırmada diğer çocukların yanı sıra etkileşim, gözlem, keşif ve araştırma yoluyla aktif olarak katılım sağlamaktadır (UNICEF, 2009).

Işıkoğlu (2007), yüksek kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların gelişim ve eğitimine olumlu etkisi olduğunu ifade etmiştir. Textor (1998), Phillipsen ve diğ. (1997), aileler, denetçiler, yöneticiler gibi farklı paydaşların okul kalitesini belirlemede kullandıkları genel göstergeler arasında yetişkin başına düşen çocuk sayısı, sınıfın büyüklüğü ve eğitsel malzeme zenginliği, güvenlik, hijyen, öğretmen çocuk/aile ilişkisi gibi temel faktörler yer aldığını belirtmektedir (Işıkoğlu, 2007, s.38).

Etkililik boyutunda önemli unsurlardan biri de öğretmenlerdir. Öğretmenler, öğrenme ortamının ve eğitim yaşantılarının düzenlenmesinden, planlanmasından ve yönetilmesinden, sorumludur. Bu durum eğitim amaçlarına ulaşmada sınıf yönetiminin en etkili unsuru olarak öğretmeni işaret etmektedir (Çubukçu ve Girmen, 2008). “İyi okullar yetkin yönetmenlere ihtiyaç duyar” ifadesi de nitelikli, standartları iyi belirlenmiş ve başarılı bir okul için en önemli unsurların öğretmenler, yöneticiler ve personeller olduğunu ve bu unsurların kalitesinin, okulun kalitesinin de temel belirleyicisi olduğunu belirtmektedir (Giz, 2012, s.38).

Diğer bir unsur ise fiziksel alanların çocuk sayısına uygunluğudur. Meservey (2000), Sheet ve Wirkus (1997), Roth (1999), fiziksel alanları küçük olan okullarda çocukların duygularının daha az uyarıldığını ve arkadaşları ile daha az olumlu etkileşimde bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca alan ne kadar geniş olursa olsun bir grupraiki çocuk sayısı 20’yi (MEB, 2014) geçmemesi gerektiğini çünkü 20 öğrenciden fazla olması durumunda öğretmenin etkiliği azalacağını, bu yüzden de sınıflarda masalar, sandalyeler, dolaplar ve grup çalışmaları hariç 15-20 çocuğa 10-14 m<sup>2</sup> alan ayrılmasının uygun görüldüğünü savunmuşlardır (akt. Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003, s.50). Cin (1989) de okulun iç ve dış alanlarının çocuğun deneyimlerini artırmak veya kısıtlamakta etkili olduğunu savunarak, bina içi ve çevresindeki koşulların çocuğun bağımsız hareket etmesi, eğlenmesini ve deneyimlerini çeşitlendirmesi gerektiğini, özellikle açık alanların okulun önemli bölümlerinden biri olduğunu, çocukların keşfetme, üretme, öğrenme fırsatı yakalayarak somut deneyimler kazanması böylelikle hayatı tanımasını sağladığını ifade etmektedir. Bunlara ek olarak Yılmaz (1994) oyun alanlarının okul binasının kapladığı alanın en az iki katı olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca Demiriz ve diğ. (2003, s.37), okullarda hayvan ve bitki alanları bulunması gerektiğini, çünkü erken yaşlarda doğayla olumlu etkileşimlerin kurulmasının yaşam boyunca hayvanları sevme ve doğayı koruma alışkanlıklarını edinmelerini sağladığını savunmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların sahip olduğu imkanlar, gelişim alanları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Okul öncesi eğitim, çocukların tüm yaşamlarına izini bırakmakta, bilişsel gelişimlerini olumlu yönde etkileyerek öğrenme sürecini kolaylaştırmakta ve karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmek için ilk adımları atmalarını sağlamaktadır (Sammons vd., 2004, s.690-691). Bu yüzden okullarda çocuğun sağlıklı büyüme ve gelişmesi için, çocuğa nitelikli bilişsel uyaranların sağlandığı, zengin dil etkileşimlerinin olduğu, olumlu sosyal-duygusal deneyimlerin sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının ortaya çıktığı bir ortamın oluşturulması gerekmektedir. Bu da sadece sağlıklı bir aile ortamı ve nitelikli okul öncesi eğitim programı uygulayan okullar ile mümkündür. Okul öncesi programı etkililiği sağlayacak şekilde; esnek, eklektik, dengeli, çocuk merkezli, oyun temelli, keşfe dayalı öğrenme öncelikli, yaratıcılığın ön planda olduğu, günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevreyle ilgili çevresel fırsatların eğitim amaçlı kullanılmaya teşvik edildiği özelliğindedir (MEB, 2016, s.4-5).

Okul öncesi eğitimde de ÇDO yaklaşımında olduğu gibi öğrenme ve eğlence arasındaki fark belirsizdir. Öğrenme istekliler tarafından yapılan eğlenceli bir aktivitedir ve bu okullarda eğlence, eğitim boyutu kazanmaktadır. Ders dışı etkinlikler öğrenciye sunulan çeşitli öğrenme fırsatlarıdır. Çocuk okulu ikinci bir ev gibi hisseder; okul, çocuğun gelmekte tereddüt etmediği ve sıkılmadığı sosyal bir duruma gelebilir (UNICEF, 2011). Okul öncesi eğitim kurumları da ÇDO'da belirtilen öğrencilerin heyecanlı, katılımcı, gelişime açık olduğu, ebeveynlerin etkinliklerine katıldığı, sevgi dolu, çevrede yaşayan insanlar için öğrenme faaliyetlerini teşvik eden böylece çevrede yaşayan insanlar için de amacı olan, mevzuatın da öğrenci merkezli olduğu, çocuk haklarına özen gösterilerek uygulandığı, iletişim kanallarının doğru ve etkin kullanıldığı (MEB-UNICEF, 2002) okullar olmalıdır.

Okul öncesi eğitim, çocukları tanımak ve yönlendirmek açısından hayatımızın en önemli dönemidir. Çocuklara, kendi içgüdülerine göre gelişme fırsatı vermek uygun çevresel koşullarda büyümelerini sağlamak, bu süreçte, onlara yeterli ve bilgilendirilmiş bilgilere dayanarak rehberlik etmek, çocuğu daha da güçlendirecektir. Okul öncesi eğitim, çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemenin yanı sıra, ailenin aşırı kontrolünden kaynaklanan disiplin sorunlarının da üstesinden gelmeye yardım eder. Rehberlik hizmetleri ile ailelere ve çocuklara utangaçlık, kendine güven eksikliği, okul fobisi, yeni durumlardan korkma, dil problemleri, sınırsız kaygı, gergin olma gibi sorunları tanımlayarak ve ailenin çocuk hakkında farkındalığını arttırmasına yardımcı olmaktadır (Humphrey ve Mullins, 2002, s.57).

Okul öncesi eğitim; çocuğun gelecek yaşantısı için gerekli olan temel alışkanlık ve davranışları kazanması açısından büyük öneme sahiptir. Çünkü okul öncesi eğitim, modern toplumlardaki bireyler gibi; hislerini ve fikirlerini özgür şekilde ifade edebilen, paylaşımcı, çalışkan, araştırmacı, girişimci, karşılaştığı problemlere çözüm üretebilen bireyler yetiştirebilmeyi amaçlamaktadır. Öğrenmeyi teşvik eden bir öğrenme ortamında, etkinliklere göre alanın etkin kullanılması, materyallerin çocuklara düzenli olarak sunulması ve çocukların güvenliği için gerekli tüm önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu dönem çocuklarının, eğitim için buldukları ortam, ailelerinin dışında en çok zaman geçirdiği yerlerdir. Çocukların eğitim aldığı ortamın özellikleri okul, öğretmen, arkadaş ve benzeri diğer unsurlarla kaynaşmasında önemli bir etkiye sahiptir. Bundan dolayı çocukların eğitim aldığı okulun fiziksel donanımı eğitim ortamının nitelikleri açısından büyük önem taşımaktadır. Çocukların daha uygun ve iyi bir eğitim almaları açısından sınıflardaki öğrenme merkezlerinin kullanımı ve düzenlenmesi de oldukça önemlidir (MEB, 2016). Okulların çocukların yaşamları ve kültürel özellikleri için tasarlanmış bir bina, çocuğa yakın ve sıcak bir görünüm verebilir. İç mekânda ise, odaların büyüklüğünün, etkinlik alanlarının birbirlerini rahatsız etmeyecek şekilde düzenlenmesi, oyun, sanat ve uyku odalarının tuvalete ve lavaboya kolayca ulaşması önemlidir. Ailelerin çocuk ve yetişkinleri gözetebilmesi için düzenlemeler yapılmalı ve aileler çocukları hakkında bilgi sahibi olmaları, faaliyetlerini gözlemleyebilmeleri için belirlenmiş görüşme alanları bulunmalıdır (Güleş, 2013).

**2.1.4.2. ÇDO'nun kapsamlılık boyutu açısından okul öncesi eğitim.** “*Kapsayıcılık*”, çocuk dostu eğitimin sıkça kullanılan ikinci temel ilkesidir. Bu başlık altında, çocuk dostu eğitim ÇHS'nin kapsayıcı tutumunu (madde 2) ve eğitim, barış, hoşgörü, eşitlik ve arkadaşlığa yönelik çağrısını (madde 29) kucaklamaktadır. Çocuk dostu bir okul, farklılık, saygı ve farklılıkların çeşitliliği temelinde ayrımcılığı, ayrımcılığı ya da basmaktan kaçınan, özgür ve zorunlu bir eğitim sağlayan bir okuldur. Tüm çocukların memnuniyetle karşılanması ve bireysel ihtiyaç ve koşullarının farkında olmaları (UNICEF 2014, s.3). UNESCO'nun uyumu, öğrenmeye, kültüre ve topluma katılımlarını artırarak ve dışlama oranını azaltarak tüm öğrencilerin çeşitliliğine yönlendirme ve müdahale gerektiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (UNICEF 2014, s.3).

Kapsamlılık, okulların her çocuğa uygun bir yer olmasıyla ilgilidir. Okulun tüm öğrencileri kabul edeceği varsayılır bunun yanında okul eğitim ihtiyacı içinde olan diğer

çocukları da araştırmalıdır. Okul çocuğun devamlılığından da sorumludur. Okul, temel farklılıklar bazında yoksun bırakmaz, ayrımcılık yapmaz, kalıplaştırmaz; özellikle risk altındaki ailelere ve çocuklara ulaşılabilir, ekonomik eğitim sağlar; farklılıklara saygı duyar ve bütün öğrencilerin (özellikle kız çocuklar, çalışan çocuklar, etnik azınlıklar, AIDS hastası olanlar, engelli çocuklar, şiddet mağduru çocuklar) okula kabulünü sağlar (Çobanoğlu ve diğ., 2018).

Okul öncesi eğitim, çocuğun kişiliğinin serbest gelişimi için esastır. Ana kişilik çizgilerinin oluştuğu bu dönemde, çocuğun eğitimi daha önemli hale gelir. Ailenin etrafındaki koşullar iyi ve elverişli ise, çocuğun uzman eğitimcilerin gözetiminde temel bir eğitim olan ilköğretime hazırlanması daha kolay olabilmektedir (Adler, 2000, s.23). Bu yüzden, farklı dillerden ve etnik azınlık gruplarından çocuklar için, uzak çevrelerde ve köylerde yaşayan çocuklardan başlayarak, ekonomik olarak fakir aile çocukları ve özel ihtiyaçları olan çocuklar, cinsiyet ayrımcılığı yapılmadan her türlü eğitim desteğiyle (Giz, 2012, s.43) ÇDO ortamlarından yararlanmalıdır.

Okul öncesi eğitim, çocukların geçmiş yaşamlarını kendilerine bilişsel olarak geliştirmelerine başlamadan önce kendilerine verilen desteğin geliştirilmesi ve yetkin dil becerileri ile donatılması için kendine olan güven gelişimi gibi birtakım özellikleri geliştirmeyi hedeflemektedir. Nitekim, okul hayatına herhangi bir eğitim almadan, farklı etnik köken, yetersiz fiziksel-dil gelişimi ve okula sosyoekonomik yönden dezavantajlarla başlayan çocuklar bu ortama kolayca uyum sağlayamamaktadır. Okul öncesi eğitimde ÇDO'nun kapsamlılık boyutu ile bu tür problemleri yaşama olasılığı olan çocukları desteklemek ve sorunları ortadan kaldırmak amaçlanmaktadır (Sammons vd., 2004, s.696-697). Ayrıca, Macmillan (1919, 1927) da okul öncesi eğitimin, çocuğun kendisini rahatlıkla ifade edebildiği ortam ve malzemeyi sağlarken, onları zengin/fakir olarak ayırmadan tüm çocuklara sunulması gerektiğini belirtmektedir (akt. Humes, 2018, s.65)

Ahmed (2004), çocukların öğrenme yeteneklerinin doğrudan evde ve toplumdaki refahları ile ilişkili olduğunu, evde şiddet, yoksulluk ve açlık, yer değiştirme veya hastalıktan etkilenen çocukların çoğu zaman tam öğrenme potansiyellerine ulaşmak için mücadele ettiklerini belirtmektedir. Öte yandan ÇDO'da olduğu gibi Ahmed (2004) de duygusal, sosyal ve fiziksel ihtiyaçları karşılanan çocukların, yaşamlarında karşılaştıkları zorluklara rağmen, bu potansiyele ulaşmaya devam edebildiklerini belirtmektedir.



### 2.1.4.3. ÇDO'nun demokratik katılım boyutu açısından okul öncesi eğitim.

"*Demokratik katılım*", yaygın olarak öne sürülen üçüncü prensiptir. Demokratik katılım da okul ve çevresini ilgilendiren kararların verilmesi sürecine çocukların da dahil edilmesiyle daha etkili hale getirilir. Bu süreç çocuk, aile ve toplumu içinde barındıran bir karar katılma sürecidir. Böylelikle, okul çocukların da fikirleri farklı bir ses olarak yer alır; aileler ve eğitimciler çocukla ve öğretmeniyle iş birliği yapar. Böylece toplum da çocuğun haklarının korunmasında ve desteklenmesinde yerel bir paydaş rolü oynar (Çobanoğlu ve diğ., 2018).

ÇHS'de, çocuğun katılımcı haklarını belirleyen maddeler, özellikle; her çocuğun ilgisini çeken konuları özgürce ortaya koyma hakkı ve bu görüşlerin dikkate alınmasını içermektedir. Bu tür katılımcı haklar, okulda diğer şeylerin yanı sıra, mevzuat içeriğinin müzakere edilmesinde ve öğrenme yaklaşımları ve süreçlerinin seçiminde (UNICEF, 2009), çocukların söz sahibi olmalarına fırsat sunmaktadır. Spadacini'ye göre (2013), çocuklar, okul yönetimi ve karar verme süreçlerinde söz sahibi olmalı, toplumun fikir oluşturma ve karar verme sürecine öğrenci katılımı olmalıdır (UNICEF, 2014, s.3). Ayrıca okulda aile eğitimi ve katılımı (MEB, 2016, s.4-5), öğretmenin karar mekanizmasında yer alması da önemlidir. ÇDO'larda demokratik katılımın önemli unsurları olan çocukların, ailelerin ve öğretmenlerin katılımı alt başlıklarında incelenmektedir.

#### *Çocuk Katılımı;*

Olumlu koşullar altında çocukları geliştirmek, onların gelecekları açısından çok önemlidir. Bu nedenle, çocuk eğitiminde çocuk hakları gözetilmelidir (Aral ve Gürsoy, 2001, s.1). Çocuk katılımı, eğitim ve öğretimin her yönü ve aşaması ile yakından bağlantılıdır. Tüzün ve Saruışık (2015), çocukların yerel düzeyde eğitim politikalarının tasarımı, okul düzeyinde kuralların oluşturulmasından öğretme-öğrenme süreçlerine kadar söz sahibi olmaları gerektiğini belirtmektedir. Okul ortamına katılma hakkını sağlamak için, demokratik eğitim ilkesi uygulanmalı ve eğitim sürecinde kullanılan yöntemler öğrenci merkezli olmalıdır. Aynı zamanda, fiziksel çevrenin organizasyonu, planlaması, tasarımı ve yönetimi de çocukların katılımı için ideal bir alan sağlamaktadır (Hart, 2007).

Demokratik okul kültüründe, çocukların en fazla desteğe ve gelişime ihtiyaç duyduğu alanın sınıfları ve okullarıyla ilgili yöntem ve karar mekanizmalarında yer alması, inisiyatif ve sorumluluk alması olduğu söylenebilir (Demokratik okul kültür projesi, 2013; Tüzün ve Saruışık, 2015). Demokrasi sürekli olmalıdır, çünkü çocuklara söz hakkı verilmemesi, çocukların yetişkinler tarafından yönlendirilmesi ve bir defalık faaliyetlere

katılım, katılımcılık karşıtı uygulamalar olarak kabul edilir (Koran Güner, 2015). Çocukların katılımı, çocukların neye ihtiyaçları olduğunu iyi anlamalarını, çocuklar hakkında daha iyi kararlar almalarını ve daha iyi demokrasiyi anlamalarını sağlar (Williams, 2004). Ancak, TED (2007), çocuk katılımı konusunda okul öncesi eğitim kurumunun nasıl olması ve neler yapılması gerektiği Ulusal Eğitim Konseyi'nde belirtilmesine rağmen, birçok okulun bu nitelikleri karşılayamadığını belirtmektedir (akt. Tozduman Yararlı ve Güngör Aytar, 2017, s.31).

#### *Ebeveyn Katılımı;*

Heynes (2005), ebeveyn katılımını çocukların eğitim süreçlerine ve deneyimlerine ailelerin katılımı şeklinde tanımlamaktadır. Ancak, ebeveyn katılımı ebeveynlerin ve öğretmenlerin bakış açısından farklı görülmektedir. Ebeveynler için ebeveyn katılımı çocukların okula gitmesi ve güvende tutulması olarak tanımlanırken; öğretmenler için ebeveynin okuldaki varlığı olarak tanımlanmaktadır (Anderson ve Minke, 2007). Ebeveynlerin literatüre dâhil edilmesinin çeşitli tanımları ve ayrıntıları aşağıda verilmiştir (Dimmock, O'Donoghue ve Robb, 1996; Epstein, 1995; Greenwood ve Hickman 1991; Grolnick ve Slowiaczek, 1994).

Dimmock ve diğ. (1996), ailelerle öğretme ve öğrenme sürecinin ebeveynler evde olduğunda, sınıf dışındayken ve sınıfta gönüllü olduklarında olmak üzere üç bağlamda gerçekleştiğini belirterek, ebeveyn katılımını beş kategori altında tanımlar. Birinci katılım biçimi, *okul seçimi*, ebeveynlerin okul seçimi veya çocukları için eğitim deneyimleri hakkındaki kararlarını ifade eder. *Ebeveynlerin, öğretmen derneklerine veya diğer resmi yapılara katılımı*, ikinci katılım biçimi olarak kabul edilir. Üçüncü katılım biçimi, *öğretme ve öğrenme hem okulda hem de evde yapılan bütün katılım faaliyetlerini* kapsar. Ebeveyn katılımı tanımında kullanılan dördüncü kategori, *fiziksel ve maddi çevrenin etkisidir*. Bu kategoride güvenli ve konforlu bir okul ortamının sağlanması gerektiği belirtilmektedir. Ebeveyn katılımı tanımına odaklanan Dimmock, O' Donoghue ve Robb (1996)'ın son kategorisi *iletişim yoluyla katılım*dir. Bu görüşe göre, ebeveynler, öğrenci gelişimi, öğrenci davranışı ve okul kuralları gibi birçok nedenden dolayı okula temas halinde olma konusunda önemli bir role sahiptir (Dimmock ve diğ., 1996).

Epstein (1995), ebeveyn katılımını ebeveynlik, iletişim kurma, gönüllülük, evde öğrenme, karar verme ve toplumla iş birliği olmak üzere altı başlık altında tanımlamaktadır. "*Ebeveynlik*", çocuğun sağlığını, güvenliğini ve bakımını sağlamanın yanı sıra çocuklar için öğrenmeyi teşvik eden olumlu bir ev ortamını oluşturmayı içermektedir. Bu süreçte okullar,

ebeveynlerin çocuklarının gelişimi hakkında bilgi edinmesini sağlayabilmelidir. İkinci başlık olarak, bilgilerin evden okula ve okuldan eve aktarılmasını içeren “*iletişim*”dir. Bu iki yönlü iletişim telefon görüşmeli ya da veli konferansları veya rapor kartları aracılığıyla sağlanabilir. Üçüncü tür katılım ise, ebeveynlerin çevrede ve/veya okulda yürütülen faaliyetlere önemli katkıları içeren “*gönüllülük*”tür. Okullar, etkinlikler için velilere esnek programlar sağladığında, ebeveynlerin okullara gönüllü katılımlarında bir artış görülebilir. Ayrıca, okulların sağladığı gönüllülük fırsatlarındaki artış, ebeveynlerin gönüllü katılımını artırabilir. Dördüncü başlık olan “*evde öğrenme*”, öğretmenlerin ebeveynlere evde çocuklarının öğrenmelerine nasıl rehberlik edeceklerini destekleyerek, okulla ilgili etkinliklerde öğrenme sürecini denetleyebilmelerini içerir. Beşinci *karar verme*; ebeveynlerin, çocuklarının okulundaki karar alma sürecine dâhil edilmesini ifade eder, bu şekilde katılım, ebeveynlerin çocuklarının eğitimi açısından güçlendirilmesini sağlar. *Toplulukla iş birliği yapmak* ise, altıncı ebeveyn katılımı türü olarak belirtilmektedir. Tüm bu başlıklar altında okullar, ebeveynlere sağlık, kültürel etkinlikler veya okul sonrası programlar gibi çeşitli servislerle katılım fırsatları sağlayabilmektedirler (Epstein, 1995).

Ebeveynlerin katılımının aileler, okullar ve çocuklar için birçok faydası vardır (Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn ve Van Voorhis, 2002; Wen, Bulotsky-Shearer, Vaughn ve Korfmacher, 2012). Epstein ve diğ. (2002), öğretmen raporlarına göre, ebeveynleri eğitim süreçlerinde aktif olarak yer alan öğrencilerin, başarı testlerinde daha başarılı, yüksek katılım oranlarına sahip olduğunu ve ebeveynleri çocuklarının eğitime katılmamış olan yaştlarına göre daha iyi davrandığını belirtmektedir (Epstein ve diğ., 2002).

Fan ve Chen (2001), Izzo, Weissberg, Kaspro ve Fendrich (1999) ve Keith ve Keith (1993) de yaptıkları araştırmalarda ebeveyn katılımının küçük çocukları üzerinde ve çocukların akademik başarıları üzerinde etkisi olduğunu savunmaktadırlar. Fan ve Chen (2001), çocukların akademik başarıları ve ebeveyn katılımı arasındaki ilişki hakkında bir meta-analiz gerçekleştirmiş ve ebeveynlerin katılımını, ebeveyn-çocuk iletişimi, ebeveynlerin çocuğu için eğitim istekleri, çocuğun okulun teması ve katılımı yanında ebeveyn denetimi kategorilerine ayırmışlardır. Fan ve Chen'in (2001) bulguları, çocuğun akademik başarısının ebeveyn katılımı ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Warner (2010) ise, çocukların duygusal gelişimi ile ilgili olarak okul etkinliklerine ebeveyn katılımını araştırmış ve ebeveynlerle yapılan görüşmeler, bu etkinliklere katılırken çocuklarının duygusal gelişimine velilerin ilgi gösterdiklerini ortaya koymuş, ayrıca, çocukların okul motivasyonlarının, okula ebeveyn katılımından etkilendiğini savunmuştur.

Ebeveynlerin okul etkinliklerine katılmalarındaki amacı, çocuklarının okuldaki mutluluğuna katkıda bulunmaktır. Warner (2010), ebeveynlerin okulla iletişim kurduğunda, çocuğun okuldaki motivasyonunun arttığını belirtmektedir.

Güçlü bir ev-okul ilişkisi çocukların daha iyi gelişmeler göstermesini sağlamaktadır. Iruka, Winn, Kingsley ve Orthodoxou (2011), ebeveynlerin öğretmenlerle güçlü bir ilişki kurmasının, çocuklarının daha yüksek sosyal beceriye sahip olmasını sağladığını belirtmişlerdir. Tüm bu bilinenlere rağmen Abotsi (2013), çoğu zaman ebeveynlerin çocukların okula devam etme ve öğrenmenin dinamiklerini anlamakta ve ilerlemelerini izlemek ve geliştirmek konusunda kararlara katılmadıklarını savunmaktadır.

Ayrıca, ebeveyn katılımının öğretmenler için yararları bulunmaktadır. Gestwicki (2004) ebeveynin katılımını öğretmenlerin, çocukların yaşamlarını öğrenebilmesini, çocuklar hakkında daha sağlıklı bilgi edinmesini sağlayarak öğretmenin çocuk için daha iyi deneyimler geliştirmesine yardımcı olur. Sonuç olarak; ebeveyn katılımı öğretmenlerin öğretmenlik sürecinde daha etkili olmalarına ve öğretmenlerin ebeveynleri kaynak olarak kullanmalarına yardımcı olur. Bu yeni kaynak, öğretmenlerin mesleklerinde etkinlikleri konusunda yeterlilik duygularını arttırmaktadır. Ebeveynler, öğretmenleri daha etkili bir şekilde çalışmaya motive edebilmek (materyal sağlamak, seminerler vermek veya topluluk bağlantıları kurmak gibi) için genişletilmiş kaynaklar sağlayabilir (Akt. Kocabaş, 2005, s.144-145). Epstein ve Dauber (1991) de, ebeveyn katılımına yönelik öğretmenlerin olumlu tutum sergilemesinin, ebeveynlerin katılım faaliyetlerine daha fazla önem verilmesini ve çocuklarının ilerleme düzeyi hakkında bilgi edinmesini sağladığını belirtmektedir. Jones, White, Aeby ve Benson (1997) ise, okul öncesi eğitimde öğretmenlerinin ebeveyn katılımı ile ilgili tutumlarının ailelerinin kültürel özelliklerine bağlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koyduğunu belirtmektedir.

Yüksek kaliteli okul öncesi eğitimi programlarında öğretmenler aileleri desteklemek için stratejiler kullanırlar. Aile ortamının çocuk gelişimi üzerindeki etkisini bilmek Küçük Çocukların Eğitimi için Ulusal Kuruluş (NAEYC) tarafından “öğretmenleri destekleme-aileleri güçlendirme” girişimini oluşturmuştur. Bu girişim, ebeveynler ve eğitimciler için planlı, etkili liderlik ve eğitim sağlama hedefine sahiptir. Bu eylemin özünde, ailelerle olumlu ilişkiler kurulduğunda, sorunlu ailelerde bile daha kolay iletişim kurmasına yardımcı olduğu, ayrıca ailelerin beklentilerini açıklayarak ve çocuklarının gelişimine nasıl yardımcı olabileceği konusunda rehberlik sunarak güçlenebileceğini iddia edilmektedir (Olson, 2007). Yıldırım ve Dönmez (2008) de, öğretmenlerin güçlü veli-okul ortaklığının çocukların

başarısını arttırdığını ve ebeveynlerin çocuklarına nasıl eğitim vermeleri gerektiği konusunda bilgi edinmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca veli katılımının, çocuğun başarısını arttırmada, okul için kaynaklar sağlamada kolaylık sağladığını ortaya koymuştur.

Copple ve Bredekamp (2009) eğitimde ebeveyn katılımı bulunmadığı sürece uygulamanın gelişimsel olarak uygun olmadığını belirtmektedir. Bu nedenle, ebeveynlerin kendilerini gelişimsel uygulama kurallarında belirtildiği gibi eğitimde ortak olarak görmeleri önemlidir. Çocukluk döneminin niteliği ve karakterleri kuşaklar arası ilişkiler yoluyla veliler ve öğretmenler ile yapılmaktadır. İyi bir öğretmen, ebeveynlerin ve ailenin, bakımları içindeki çocuklar hakkında bilgi edinmek için erişebilecekleri benzersiz kaynaklar olduğunu bilir. Her çocuk hakkında derinlemesine bilgi edinerek, öğretmen çocuğun yaşadığı bağlamı öğrenebilir ve ebeveynlerle pozitif bir ilişki kurabilir. Öğretmenin, çocuklarıyla ilgili bilgileri ebeveynleriyle paylaşması önemlidir. Böylece karşılıklı bir ilişki yaratılır. Bu sürecin olumlu bir sonucu, çocukların bu ortak ortamda hem evde hem de okulda daha güvende hissedebilecekleridir.

#### *Öğretmen Katılımı;*

Çocuk dostu okullarda çalışan öğretmenler; çocukların bireysel farklılıklarına saygı duyan, aktif olarak çocukların eğitimine aktif olarak katılan, çocukların istediği öğrenme sonuçlarına ulaşmalarını, çocukların haklarını anlamalarını ve uygulamalarını mümkün kılan, çocukların anlayabileceği bir dilde aktif olarak öğrenmelerini desteklemekle görevlidir (MEB, 2015, s.17).

Copple ve Bredekamp (2009); yurtdışında uygulanan okul öncesi eğitimde, eğitimcilerin genellikle eğitim süreci boyunca beş ana noktada karar aldığını belirtmektedir. Öncelikle, gelişim aşamasındaki tüm çocukların öğrenmesini destekleyen bir öğrenenler topluluğu yaratmalıdırlar. İkincisi, hedeflere nasıl ulaşılacağını bilerek öğretmeye odaklanmalıdırlar. Üçüncüsü, hedeflere ulaşmak ve bir mevzuat planlamak, dördüncüsü güvenilir ve geçerli bir değerlendirme yapmalıdırlar. Öğretmenlerin karar vermeleri gereken son nokta, karşılıklı olarak aileleri ile ilişkiler kurmaktır.

MEB (2015), yönetim süreçlerinde eşgüdümün, öğretmenlerin sürece etkin katılımı ve kararların birlikte alınmasıyla sağlandığını belirtmektedir. Ayrıca, katılımcı yönetim yaklaşımında demokratik bir ortamın sağlanabilmesi için, öğretmenlerin okuldaki kurul, komisyon ve toplantılara yeterli katılımlarının sağlanması, öğretmen katılımının okul

gelişimi açısından yararlarının ortaya konulması ve okulda öğretmenlerin katılımının artırılması gerekmektedir (MEB, 2015).

#### **2.1.4.4. ÇDO'nun sağlıklı, güvenli ve koruyucu boyutu açısından okul öncesi eğitim.**

UNICEF tarafından başlatılan “çocuk dostu okul” kavramı okul binaları, çevre düzenlemeleri, kaynak ve materyaller, öğretmen, yönetici, sağlık, güvenlik gibi değişkenleri ve daha fazlasını içeren özelliktedir ve ÇDO'lar yoluyla, öğrencilerin öğrenmesinde doğrudan ve dolaylı etki etme gücüne sahip değişkenler iyileştirilebilir (<http://ogretmenagi.nationbuilder.com>).

Shaeffer (2013) ve UNICEF (2014), okulun koruyucu yani fiziksel ve sosyoduygusal olarak sağlıklı bir yer olmasının önemine odaklanır. Somut olarak sağlıklı, hijyenik ve güvenli öğrenme ortamlarına, psikososyal desteğe, yaşam becerileri öğrenmeye ve çocukların okula gidip giderken de dahil olmak üzere kötüye kullanım ve zarardan korunmalarını ifade eder. ÇDO'ların şiddetten, yaralanmalardan, istismardan ve ihmalden arındırılmış “*güvenli, sağlıklı ve koruyucu*” bir çevre oluşturma zorunluluğu bulunmaktadır. Ayrıca, ÇDO'larda çocuklar en iyi sağlık hizmetine ulaşabilmeli, bütün çocukların beden ve ruh sağlığını dikkate alınmalı, uygun içilebilir temiz su bulundurulmalı, çocuklar sağlıklı, beslenme takviyesine sağlıklı, güvenli ve hijyenik bir öğrenme ortamında sahip olmalıdır.

Oktay (1999)'ya göre, okul öncesi dönem ise insan hayatının temelini meydana getirir. Bu dönemde, çocuğun ebeveynlerinden sevgi ve şefkat görerek büyümesi, ihtiyaçlarının karşılanması, sağlığının korunması, çok önemlidir. Ayrıca, çocuğun gelişimini destekleyecek olan sosyal ve fiziksel ortamların olması bu dönemdeki yaşantılarının çocukların gelecekteki hayata bakış açılarını etkiler. Kısacası insanın potansiyelini tam olarak gerçekleştiren bir birey olabilmesi küçük yaşta sağlanan eğitim imkanları ile mümkündür (akt. Demiriz ve diğ., 2003, s.2). Bu yüzden ÇDO'lar tüm üyelerinin tutumlarını değiştirmek için çaba sarf eder ve ne yapılırsa yapsın, öğrencinin çıkarlarını gözetir. Böylece öğrenciler kendilerinin korunduğunu hissederler. Okulun odak noktası tüm öğrencilerin bütünsel ihtiyaçları üzerinde durmaktır (Obonyo, 2009).

Eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim kurumlarının tasarımı, çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimi bakımından çok önemlidir. Bilinir ki, yaşam alanları yetişkinler aracılığı ile tasarlanır ve çocuklar bu sürece katılamazlar. Bu sebeple, çevre ve çocukların ihtiyaçları birbiriyle örtüşmemektedir. Çocuklar ve yetişkinler için aynı çevrenin yorumlanması, bir başka deyişle bir çevreyi nasıl gördükleri, hissettikleri ve verdikleri tepkiler farklıdır. Okul öncesi eğitim kurumları tasarlanırken bu durum göz önünde bulundurulmalı ve algı süreçleri neticesinde çocukların davranışları için uygun

alanlar yaratılmalıdır (Karataç, Kartal ve Kocabaş, 2016, s.5). Ancak bu durum sağlanırken, okulların bulunduğu arazinin iklimi uygun, sağlıklı, sakin olurken, yoğun trafiğe sahip olan yol ve hava limanlarından da uzak olması gerekmektedir. Planlamada dikkatle altı çizilmesi gereken detaylar; oyun, sanat ve uyku odalarından tuvaletlere rahat bir şekilde varılabilmesi, grup odalarının daha küçük veya büyük ebatlarda kullanılma olasılığına uygun tasarlanması, yarı kapalı oyun sahalarının olması, merdivenli çözümlerden sakınılması, yoğun ve hızlı trafikten ve hava kirliliğine sebep olan faktörlerden uzak bir şekilde imkânlar doğrultusunda doğal ortamlarda eğitim almalarına özen gösterilmelidir (MEB, 2016).

NAEYC (2007)'e göre, okul öncesi eğitimdeki fiziksel ortam, özel ve bakımlı iç ve dış mekân malzemeleri sağlayan güvenli bir ortama sahip olmalıdır. Çevre ve personel, çocukların öğrenmesine, geliştirilmesine katkı sağlayacak, araçlara, materyallere ve donanımına sahip olmalıdır. Çocuklar okullarında kendilerini güvende hissetmelerini sağlar. Binaların yapısı, çocukların bireysel ihtiyaç ve beklentilerini karşılamalıdır. Okul alanlarını tehlikelerden uzak tutmak (uçurum, bataklık vb. ile baz istasyonu, yüksek voltaj vb. tesisler) gerekir.

Okul öncesi eğitim binaları olan anaokulları, çocukların kolayca hareket etmesini sağlamak ve tehlikelerden kaçınmak için tek kat olarak tasarlanmalıdır. Okulun çevresi engellerle korunmalı, el yıkama yerleri ve ergonomik tuvaletler, duvarlar, pencereler, kapılar, tavanlar ve zemin yapıları sağlık ve güvenlik koşullarına uygun olmalıdır. Havalandırma, ısıtma ve aydınlatma sistemleri standartlara, ses yalıtımına ve tüm bina tasarımının çocukların ihtiyaçlarına göre özel tasarımına göre düzenlenmelidir. Giyim ve ayakkabı değişimi ve çocuk sayısına ve sağlık durumuna uygun, her çocuğun kişisel eşyalarına ayrılmış bir vestiyer; yemek hazırlama, bulaşık yıkama ve yiyecek muhafazası, çocuk odası, ekipmanlı bir spor salonu, çocuk alanları, yetişkin lavaboları ve tuvaletler dışındaki yetişkinler için çalışma ve dinlenme ortamı ve kurumun tüm ekipmanlarından oluşan malzemelerin yerleştirileceği bir depo düzenlemesi yapılmalıdır. Okul öncesi eğitimde önemli unsurlardan biri, çocuk için özel tasarımların yapılabilmesidir. Okuldaki tüm donanım çocukların gelişimine uygun olmalı, sağlıklarına zarar vermemeli, kenarları ve köşeleri ovalleştirilmelidir. Çocuklar ve yetişkinler rahat mobilyalara ve yumuşak malzemelerden yapılmış mobilyalara sahip olmalıdır. Malzeme seçimindeki çeşitlilik ve çocukların yaş ve gelişim özelliklerinin uygunluğuna önem verilmelidir. Malzemelerin sağlık ve güvenlik ile ilgili, doğal, temizlemesi kolay, kullanışlı ve sağlam olması gerekir. Dil, matematik, fen bilimleri, günlük yaşam, sanat ve diğer alanlarla ilgili hedefleri

destekleyen ve bilgi teknolojileri ve motor gelişimini destekleyen araç ve gereçler bulunmalıdır (Güleş, 2013, s.18-23).

Cin'e göre (1989); eğitim ortamının fiziksel koşulları ile iyi bir okul öncesi eğitim kurumunun öğretmeni, idaresi, beslenmesi ve gıda kalitesi, çocukların ilk yaşam deneyimlerinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Öymen'e göre, Gür ve Zorlu (2002); sağlıkları henüz bilincinde olmayan bu yaş grubu, yürüdüğü, oturduğu, beslendiği vb. ortamlar ısı, nem, hava akışı, yerlerin temizliği sağlık koşullarına göre güvenli ve işlevsel bir şekilde donatılmalıdır (Demiriz, diğ., 2003, s.10). Eğitim ortamları, personel, fiziksel alan, donanım, öğrenme araçları ve özel düzenlemeler gibi alt öğelerden oluşan dinamik bir yapıdır (Arslan Karaküçük, 2008). Bunun yanında, okul binasının düzgün ısıtılmaması, güvenli olmayan bir ortamda, yeteri kadar donanımlı olmaması, öğrenciler gelişimi için iç ve dış ortamların yetersiz olması, bireylerin becerilerini geliştirmeleri için olumsuz mesajlar vermektedir (Lackney, 1999).

Açık alanın düzenlenmesi, programın hizmet verdiği her yaş grubunun yeteneklerine, ilgi alanlarına ve gereksinimlerine uygun olarak yapılmalıdır. Dış alan, personelin çocukları izleyebileceği ve görebileceği şekilde düzenlenmelidir. Bu alan çocukların tehlikelerden kaçmasını veya önlenmesini önlemek için çitler veya doğal engellerle çevrenmelidir. Zemin kat doğal (toprak, ot) ve suni yüzeylerden oluşmalı ve toksik olmayan bitkiler, çalılar ve ağaçlar da dahil olmak üzere doğal bir düzenlemeye sahip olmalıdır. Açık alanda çocuğa, aşırı rüzgâra ve güneş ışığına karşı koruyucu önlemler alınmalıdır. Açık oyun alanında, ekipman güvenli olmalı, oyun, koşma, kayma, tırmanma, atlama, denge ve sallanma gibi donanımlar gerekli araç ve gereçlere sahip olmalıdır. Bahçede kum havuzunda malzeme bulunmalıdır. Engelli çocukların ve diğer özel ihtiyaçların ekipman ve alandaki program faaliyetlerine katılmalarını sağlamak için uyarlamalar yapılmalıdır. Okul öncesi eğitimdeki çocuklar için hijyenik, sağlıklı ve korunaklı ortamlarda eğitim verilmesi, okulun öncelikleri arasındadır. Öncelikle, insan tüketimi için güvenilir su temini sağlanmalı ve bina kullanım için bir su deposu olmalıdır. Yangın söndürücüler ve yangın standartlarına uygun yangın alarmları kullanılmalıdır. İç/dış mekanlarda zararlı hayvanlar, haşereler ve toksik bitkiler bulunmamalıdır. Çocuklar tarafından kullanılan bölümlerin sıcaklık, nem ve gürültü seviyesi sürekli kontrol edilmeli, bölümler ve donanım malzemeleri düzenli olarak temizlenmelidir (Güleş, 2013, s.18-23). Okul öncesi eğitim kurumlarının, açık alanlarda doğa ile etkileşime girmesi, açık ve açık hava oyun fırsatları sunması, çocuklara ve çocuklara sağlıklı bir gelişim



sağlamak için onlara düzenli ve yeterli miktarda program sunması önemlidir (Alat ve ark., 2012).

**2.1.4.5. ÇDO'nun cinsiyete duyarlılık boyutu açısından okul öncesi eğitim.** ÇDO'nun "*cinsiyete duyarlılık*" boyutu okulların cinsiyeti ne olursa olsun her bir çocuğun eşit eğitim haklarına sahip olmasını gerektirir. Hem kız hem de erkek öğrenciler için cinsiyete dayalı ayrımcılığının yapılmadığı, öğrencilerin sağlıklı ilişkiler kurduğu ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitildikleri bir eğitim ortamı sağlanır. Materyallerle ve deneyimlerle, okula devam ve başarı için cinsiyet eşitliğine olanak sağlanır ve bu durum programlara, ders kitaplarına ve öğretme-öğrenme süreçlerine de yansıtılır. Ayrıca, her bir öğrencinin haklarına, farklılıklarına ve eşitliğine saygı gösterilirken kız dostu uygulamalar da teşvik edilir (Çobanoğlu ve diğ., 2018).

Ülkedeki tüm kırsal ve kentsel alanlarda yaşayan kız ve erkek çocukların eğitim seviyelerinin eşit olarak artırılması ve ülke kalkınmasına, karar alma mekanizmalarına ve iş yaşamına katılım seviyelerinin yükseltilmesi MEB'in ana hedefleri arasındadır (MEB, 2000; Devlet Planlama Teşkilatı, 2002). MEB (2015), öğretmenlerin cinsiyete dayalı olmayan materyaller, etkinlikler ve öğrenim kaynaklarını kullanması gerektiğini belirtmektedir (MEB, 2015, s.17).

Erken çocukluk eğitiminin belirli kesimdeki çocuğa ulaşması, kız çocukları için okul ortamının yeterince ilgi çekici olmaması ve aileleri tarafından okula kayıt ettirilmemesi, kız çocukların okula geç başlaması gibi sebeplerle toplumsal eşitsizlik oluşmaktadır. Bu yüzden UNICEF, cinsiyete duyarlı öğretim programı reformu yapılarak, insan hakları, cinsiyetler arası eşitlik, sağlık beslenme, barış ve farklılıklara saygı gibi öğrenme alanlarında, eğitim materyallerinde ayrımcı cinsiyet öğelerinden kaçınılması ve cinsiyete duyarlı eğitim materyallerinin üretilmesi, farklılıkların ve ayrımcılığın giderilmesine yönelik toplumsal cinsiyete duyarlı atölye çalışmaları düzenlenmesi, öğretmen, yönetici ve tüm okulda çalışanlara toplumsal cinsiyet rollerinin duyarlılığı konularının yanısıra insan hakları eğitimi sağlanması, öğrenmede katılımcı yaklaşımların desteklenmesini öngörmektedir (UNICEF, 2003).

## 2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ÇDO ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar

Gürkan ve Koran tarafından 2013 yılında 36-72 Aylık “Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programının Çocuğun Katılım Hakkına Yer Verme Durumu Açısından İncelenmesi” konusunda yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim programının genel olarak çocuğun katılım hakkını kullanmasına doğrudan ya da dolaylı olarak imkân tanıdığı, katılım karşıtı herhangi bir durumun söz konusu olmadığı belirlenmiştir (Gürkan ve Koran, 2014).

Ordu, Çobanoğlu ve Ayvaz-Tuncel tarafından 2017 yılında “Öğretmen Gözüyle Çocuk Dostu Okul” üzerine Denizli Merkez ilçelerinde sosyoekonomik düzeyleri açısından alt, orta, üst gruplara ayrılmış bölgelerdeki ortaokullar üzerinde yapılan, ilk aşamada 8 yönetici ve 17 öğretmen ile ikinci aşamada 62 öğretmen ile yapılan araştırmada, öğretmenlerin çoğu okulların çocuk dostu özelliklere sahip olmadığını belirtirken, büyük bir kısmı kısmen çocuk dostu olduğunu, çok azı ise çocuk dostu özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir (Ordu, Çobanoğlu ve Ayvaz-Tuncel, 2017).

Gezer Şen ve Tuncer tarafından 2017 yılında “Çocuk Dostu Okul Anlayışı” üzerine yapılan bir çalışmada; ÇDO’nun Türkiye’deki durumu ele alınmış ve uygulamanın giderek arttığı gözlemlenmiştir (Gezer Şen ve Tuncer, 2017, s.425).

Çobanoğlu ve diğerleri tarafından 2018 yılında yapılan “Child-Friendly Schools: An Assessment of Secondary Schools” çalışmasında Denizli Merkez ilçelerinde yer alan ortaokulların çocuk dostu olma durumları belirlenmeye çalışıldığı çalışmada, öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların sahip olduğu çocuk dostu özellikler, okulun sosyo ekonomik düzeyine, öğrencilerin cinsiyetine ve sınıf seviyesine göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir (Çobanoğlu ve diğ., 2018).

### 2.2.2. Yurtdışı Araştırmalar

Patrinos'a (2002) göre, okulun fiziksel tesisleri, birçok öğrenme unsurunu içinde bulundurmaktadır. Okul altyapısı, nicel büyümeyi ve kaliteli eğitim sunumunu etkiler. George (2004), Gana'da kırsal topluluklarda kurulmuş olan okulların zayıf altyapı sorunlarına, maddi girdi eksikliğine, yetersiz lojistiğe ve yetersiz akademik performansa yol açan nitelikli personel eksikliğine maruz kaldığını ortaya koymuştur. Bu faktörlerin çocuk dostu okulların uygulanmasını engellediği görülmüştür (George, 2004).

UNESCO (2011), tarafından Bangladeş ve Hindistan'da yapılan bir araştırma, Bangladeş'te okul müdürlerinin çocukların sınıflarındaki sınıflara kara tahta koyduğunu, böylece çocukların planlama, çizim ve problem çözme için kara tahta kullanabildiklerini

göstermiştir. Hindistan'daki rapora göre, İlçe İlköğretim Programının (DPEP), okul binalarının özellikle çocuk dostu elemanlarla tasarlandığı ve inşa edildiği en ücra bölgelerde bile, okula en fazla 1 km mesafedeki çocuklar için uygun hale getirdiğini göstermektedir.

Oluremi (2012), tarafından 250 öğretmen ile yapılan araştırmada Nijeryada'ki ilköğretim okullarında öğrenme ortamları değerlendirilmiş, okulların yüzde 25'inin çocuk dostu okul olmadığı görülmüştür. Sınıflarda tuvalet, sandalye, masa ve masa gibi altyapı olanakları bulunmamakta ve sınıflar engelli öğrencilere şekilde değildir. Araştırma, ilköğretim sektöründeki tüm eğitim paydaşlarının sınıf ortamını öğrenciler için çekici ve keyifli hale getirmesi tavsiye etmiş, böylece öğretme ve öğrenmenin geliştirileceği ve öğretmen verimliliğinin artacağı belirtilmiştir.

Weshah, El Faori ve Sakal (2012) tarafından Ürdün'de uygulanan çocuk dostu okul projesi pilot çalışması değerlendirmesi üzerine yapılan araştırmada, yönetici ve öğretmenlerin ÇDO'yu benimsediği, çocuk haklarına yönelik farkındalık sahibi oldukları, bilgi, beceri ve eğitimlerini geliştirdikleri, öğretme-öğrenme stratejilerini benimsediklerini, öğrencilerinde öğretme-öğrenme ortamlarında heyecanlı oldukları, okul yöneticilerinin ebeveynleri ve yerel topluluğu okul politikasına dahil etmek için planlamalar yaptıkları görülmüştür.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi, ÇDO tanılama formu ve ÇDO yönetici ve öğretmen görüşme formu hakkında bilgiler bulunmaktadır.

### 3.1. Araştırmanın Deseni

Bağımsız anaokullarının çocuk dostu olma özellikleri açısından değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden *olgubilim (fenomenoloji)* deseni kullanılmıştır. Creswell (2016), fenomenolojiyi birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak tanımı olarak (s.77), Yıldırım ve Şimşek (2016) ise, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara dayanan, nitel araştırmanın temelini oluşturan bakış açılarından biri olduğu şekilde açıklar (s.69). Yıldırım ve Şimşek (2016), veri toplama yöntemlerinin artılarını ve eksiklerini dikkate alarak, araştırma sorusuna yanıt verebilecek birden fazla yöntemin araştırma desenine dahil edilebileceğini belirtmektedir. Böylece bir veri toplama yönteminin sınırlılığı, diğer bir veri toplama yöntemi ile aşılmaya çalışılır. Bu “veri çeşitlemesi” (triangulation) olarak tanımlanmaktadır. Çeşitleme farklı veri kaynakları, farklı veri toplama yöntemleri kullanarak araştırmanın inandırıcılığını arttırmayı sağlamaktadır (s.91). Araştırmada gözlem (tanılama) ve görüşme yöntemi kullanılmış ve görüşmelere temel oluşturmak / desteklemek amacıyla gözlemler (s.71, 86) yapılmıştır. Böylece bulguların geçerlik ve güvenilirliğinin artması sağlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma döngüsü takip edilmiş; kuramsal yapının oluşturmuş, araştırma sorularının geliştirilmiş, örneklem ve araştırmacının rolü belirlenmiş, veri toplama araçlarının geliştirilmiş, veri toplama (görüşme, gözlem ve doküman incelemesi, vb.) gerçekleştirilmiş, veriler analiz edilmiş, bulguların betimlenerek yorumlanmış, sonuçlardan analitik genellemelere (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.82) ulaşılmıştır.

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, Denizli'nin Merkezefendi ve Pamukkale ilçesinde bulunan 26 bağımsız anaokulunda ve bu okulların yöneticilerinin görüşleri aracılığı ile düşük, orta ve yüksek olarak gruplanan üç farklı sosyoekonomik çevre düzeyindeki okullardan, oranlı küme örnekleme yöntemiyle belirlenen her gruptan üçer olmak üzere dokuz okuldaki, seçkisiz yolla belirlenen bir yönetici ve iki öğretmen ile toplam dokuz yönetici 18 öğretmen ile yapılmıştır.

Tablo 3.1’de araştırmada yer alan yöneticilerin yaşı, kıdemi, öğrenim durumu ve öğretmenlik sürelerine ilişkin bilgiler verilmektedir.

Tablo 3. 1. *Yöneticilere Ait Bilgiler*

|                    |                 | <i>f</i> | %    |
|--------------------|-----------------|----------|------|
| Yaş                | 40 yaş altı     | 4        | 44,4 |
|                    | 41-50 yaş       | 4        | 44,4 |
|                    | 51 ve üzeri yaş | 1        | 11,1 |
| Kıdem              | 10 yıl ve altı  | 3        | 33,3 |
|                    | 11-20 yıl       | 4        | 44,4 |
|                    | 21-30 yıl       | 1        | 11,1 |
|                    | 31 yıl ve üzeri | 1        | 11,1 |
| ğrenim Durumu     | Lisans          | 6        | 66,6 |
|                    | Yüksek Lisans   | 3        | 33,3 |
| ğretmenlik Sresi | 5 yıl ve altı   | 5        | 55,6 |
|                    | 6-10 yıl        | 2        | 22,2 |
|                    | 11-15 yıl       | 1        | 11,1 |
|                    | 16 yıl ve zeri | 1        | 11,1 |

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan yöneticilerin yarısından fazlasının (%55,5) 40 yaş ve üzerinde; büyük bir çoğunluğunun (%77,7) 20 yıl ve altında kıdeme sahip olduğ; yarısından azının (%33,3) yüksek lisans mezunu olduğ; yarısından fazlasında (%55,6) 5 yıldan daha az öğretmenlik deneyimi olduğ görülmektedir.

Tablo 3.2’de araştırmada yer alan öğretmenlerin yaşı, kıdemi ve öğrenim durumuna ilişkin bilgiler verilmektedir.

Tablo 3. 2. *ğretmenlere Ait Bilgiler*

|                |                 | <i>f</i> | %    |
|----------------|-----------------|----------|------|
| Yaş            | 30 yaş altı     | 2        | 11,1 |
|                | 31-40           | 13       | 72,2 |
|                | 41 yaş ve zeri | 3        | 16,7 |
| Kıdem          | 5 yıl ve altı   | 2        | 11,1 |
|                | 6-10 yıl        | 9        | 50   |
|                | 11-15 yıl       | 5        | 27,8 |
|                | 16 yıl ve üzeri | 2        | 11,1 |
| ğrenim Durumu | Lisans          | 17       | 94,4 |
|                | Yüksek Lisans   | 1        | 5,6  |

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%83,3) 40 yaş altında olduğ; yarısından fazlasının (%61,1) 10 yıldan az mesleki kıdeme sahip olduğ ve neredeyse tamamının (%94,4) lisans mezunu olduğ görülmektedir.

Tablo 3.3’te araştırmada yer alan okulların sosyoekonomik düzeyleri, ğretim tipleri, yönetici, ğretmen, ğrenci sayıları, kaynaştıma ğrencisi, ücretsiz, yabancı ğrenci, yardımcı personel ve derslik sayılarına ilişkin bilgiler verilmektedir.

Tablo 3. 3. Okullara Ait Bilgiler

|                               |                               | f  | %    |
|-------------------------------|-------------------------------|----|------|
| Sosyoekonomik Düzey           | Düşük                         | 8  | 30,8 |
|                               | Orta                          | 9  | 34,6 |
|                               | Yüksek                        | 9  | 34,6 |
| Öğretim Tipi                  | İkili Öğretim                 | 24 | 92,3 |
|                               | Tam Gün Eğitim                | 2  | 7,7  |
| Yönetici Sayısı               | 1 Yönetici                    | 4  | 15,4 |
|                               | 2 Yönetici                    | 22 | 84,6 |
| Öğretmen Sayısı               | 1-5 Öğretmen                  | 7  | 26,9 |
|                               | 5-10 Öğretmen                 | 10 | 38,5 |
|                               | 11 ve üzeri Öğretmen          | 9  | 34,6 |
| Öğrenci Sayısı                | 100 ve altında öğrenci        | 2  | 7,7  |
|                               | 101-200 öğrenci               | 10 | 38,5 |
|                               | 201-300 öğrenci               | 3  | 11,5 |
|                               | 301 ve üzeri öğrenci          | 11 | 42,3 |
| Kaynaştırma Öğrencisi Sayısı  | Öğrencisi Olmayan             | 2  | 7,7  |
|                               | 1-2 öğrenci                   | 4  | 15,4 |
|                               | 3-4 öğrenci                   | 8  | 30,8 |
|                               | 5-6 öğrenci                   | 6  | 23,1 |
|                               | 7 ve üzerinde öğrenci         | 6  | 23,1 |
| Ücretsiz Öğrenci Sayısı       | Öğrencisi Olmayan             | 4  | 15,4 |
|                               | 1-4 öğrenci                   | 10 | 38,5 |
|                               | 5-9 öğrenci                   | 8  | 30,8 |
|                               | 10 ve üzerinde öğrenci        | 4  | 15,4 |
| Yabancı Öğrenci Sayısı        | Hiç Öğrencisi Olmayan         | 14 | 53,8 |
|                               | 1-2 öğrenci                   | 9  | 34,6 |
|                               | 3 ve üzeri öğrenci            | 3  | 11,6 |
| Yardımcı Personel Sayısı      | 1-4 yardımcı personel         | 13 | 50   |
|                               | 5-9 yardımcı personel         | 12 | 46,2 |
|                               | 10 ve üzeri yardımcı personel | 1  | 3,8  |
| Derslik Sayısı                | 5 ve altında                  | 8  | 30,8 |
|                               | 6-9 derslik                   | 14 | 53,8 |
|                               | 10 ve üzerinde derslik        | 4  | 15,4 |
| Açık Alan (m <sup>2</sup> )   | 1000 ve altı açık alan        | 3  | 11,5 |
|                               | 1001-2000 açık alan           | 7  | 26,9 |
|                               | 2001-3000 açık alan           | 5  | 19,2 |
|                               | 3001-4000 açık alan           | 2  | 7,7  |
|                               | 4001-5000 açık alan           | 1  | 3,8  |
|                               | 5001-6000 açık alan           | 4  | 15,4 |
|                               | 6001 ve üzerinde açık alan    | 1  | 3,8  |
|                               | Veri Alınamayan               | 3  | 11,5 |
| Kapalı Alan (m <sup>2</sup> ) | 1000 ve altında kapalı alan   | 11 | 42,3 |
|                               | 1001-2000 kapalı alan         | 10 | 38,5 |
|                               | 3001-4000 kapalı alan         | 1  | 3,8  |
|                               | Veri Alınamayan               | 4  | 15,4 |

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere, bağımsız anaokullarının bulunduğu sosyoekonomik düzeyler açısından bakıldığında okulların benzer oranlarda olduğu görülmektedir. Neredeyse tümünde (%92,3) ikili öğretim gerçekleştirilmektedir. Okulların çoğunda (%84,6) iki yönetici ve çoğunda (%96,2) 15'ten az öğretmen bulunmaktadır.

Bağımsız anaokullarının büyük çoğunluğunda (%96,2) öğrenci sayısı 300'den azdır. Okullarda en az bir kaynaştırma öğrencisi (%92,3), bir ücretsiz öğrenci (%84,6) ve bir yabancı öğrenci (%46,2) bulunmaktadır. Okulların yarısında (%50) beşten fazla personel ve yarısından fazlasında (%84,6) dokuzdan az derslik bulunmaktadır. Veri alınamayan okullar hariç okulların yarısında (%49,9) açık alanın 2000 m<sup>2</sup>'den fazla diğer yarısında ise (%42,3) 1000 m<sup>2</sup>'den fazla açık olduğu görülmektedir.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli verilerin toplanabilmesi için iki ayrı veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bağımsız anaokullarının fiziksel özelliklerine ilişkin verilerinin toplanabilmesi için *Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*'ni ve *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Kılavuz Kitabı*'ni esas alan bir “ÇDO Tanılama Formu” (EK-1), bu okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ÇDO algılarına ilişkin verilerin toplanabilmesi için ÇDO literatürünü içeren “Görüşme Formu” (EK-2) hazırlanmıştır.

#### 3.3.1. ÇDO Tanılama Formu

“ÇDO Tanılama Formu” ile bağımsız anaokullarının çocuk dostu okul alt boyutlarına ilişkin sahip olduğu fiziksel koşulların tanımlanması amaçlanmakta ve formda bu amaca yönelik hazırlanmış maddeler bulunmaktadır. ÇDO tanılama formu, 47 maddelik okul künye bilgileri bölümü yanında, 57 soruluk ÇDO özelliklerini kapsayan ve evet/hayır şeklinde cevaplanan bölüm olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Form, ÇDO'nun etkililik alt boyutunda; “yönetici, öğretmen, şube, derslik, personel, öğrenci sayıları, okulun kat sayısı, kapalı/açık alan bilgileri, okulun katıldığı projeler, oyun,drama, müzik, destek eğitim odası, kütüphane, rehberlik servisi, bahçe, uygulama bahçesi, kum havuzu, yeşil alan, hayvan besleme alanı, dış cephenin dikkat çekici rengi olması, öğrenme merkezleri, kum havuzu materyali ve yeterli alanı, uygulama bahçesi yeterli alanı, teknolojik donanım, etkinlik panolarının göz hizasında olması, kişisel dolaplar, eğitim araç gereçleri ve sınıfların aydınlığı” maddeleri ele alınmıştır. Kapsamlılık alt boyutunda; “kaynaştırma öğrencisi, ücretsiz, yabancı ve kız/erkek öğrenci sayılarını” içeren maddeler bulunmaktadır. Demokratik katılım alt boyutunda; “çevreye yönelik açılan kurs ve seminer sayıları, web sitesi güncelliği, görüşme odası, çok amaçlı salon ve bekleme salonu” bilgilerini içeren maddeler ele alınmıştır. Sağlıklı, güvenli ve koruyucu alt boyutuna ilişkin; “öğretim tipi, tuvalet ve lavabo sayıları, revir, dinlenme odası, sığınak, yemekhane, dış

*cephe ve sınıfların bakımlılık durumu, ecza/ilkyardım dolabı, havalandırma bulundurma durumları, bahçe, oyun parkı güvenliği, engelli öğrencilere yönelik düzenlemeler, oturma alanı, çardak/gölgelik, bahçe alanına araç girişi, gürültü, konumu, trafik işaretleri, yaya geçidi, kasis, kontrolsüz çıkmayı önlemeye yönelik bariyer, bina içi uyarı levhaları, levhaların göz hizasında olma durumları, temizlik planı, sağlığa ilişkin, güvenliğe ilişkin uyarılar, prizlerin korumalı olması, kabloların kablo kanalında olması, güvenlik kamerası ve görevlisi, acil çıkış tahliye planı bulunması durumu, elektrik kesintisi durumunda aydınlatma, içilebilir su, temiz maddeleri, okulda koku bulunması durumu, hijyenik malzeme bulunması, yemek hazırlama, temizleme ve gıda muhafazaya ilişkin bilgiler, yemeklere refakat eden öğretmen durumu, merdiven standartları, okul içi oyun alanı güvenliği, donanım güvenliği, aydınlık giriş ve merdiven, temiz ve kolay temizlenebilir sınıf”* durumuna ilişkin maddeler ele alınmıştır. Cinsiyete duyarlılık alt boyutuna ilişkin, “*kız/erkek tuvaletlerinin ayrı/birleşik*” olma durumuna ilişkin madde bulunmaktadır. Oluşturulan form geçerlilik ve güvenilirlik için literatürü kapsayacak şekilde hazırlanmış, uzman görüşü alınmış, pilot çalışması yapılmış ve son haline getirilmiştir. Araştırmada veriler okullardan ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden (Ek-3, Ek-4) resmi belgelere dayandırılan nesnel veriler ile toplandığı için tanılama formu geçerli ve güvenilirlik veriler elde edilmesini sağlamıştır.

### **3.3.2. ÇDO Yönetici ve Öğretmen Görüşme Formu**

Araştırmada yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin alınabilmesi için ise “*Görüşme Formu*” (EK-2) kullanılmıştır. Görüşme formu, öğretmen ve yöneticilerin çalıştıkları okulların çocuk dostu okul özelliklerini açısından değerlendirilebilmesi için hazırlanmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taraması ile çalışmanın kuramsal temelleri oluşturulmuş ve literatürde (UNICEF), yer alan çocuk dostu okulun alt boyutlarının her biri (etkililik, kapsamlılık, demokratik katılım, cinsiyete duyarlılık ve koruyucu, güvenli, sağlıklı okul (Clair, Miske ve Patel, 2010)) yapılandırılarak açık uçlu sorular haline getirilmiştir. Görüşme formunda etkililik alt boyutunda ilişkin “*Çocukların okula gelme nedenlerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?*”, “*Sınıfınızda ne tür uygulamalar yapıyorsunuz? Sizce çocukların bu uygulamalara karşı duyguları/düşünceleri nedir?*”, “*Hiç kaynaştırma öğrenciniz oldu mu? Onlara yönelik öğretim programını nasıl hazırlıyorsunuz?*”, “*Kaynaştırma öğrencileri öğretim sürecinizi nasıl etkiler? Nasıl başa çıkarsınız?*”, “*Öğretim sırasında öğrencilerin bireysel farklılıklarına ilişkin ne tür düzenlemeler*



yapıyorsunuz?”, “Etkinliklerde öğrencileri aktif hale getirmek için neler yapıyorsunuz?” soruları ele alınmıştır. Kapsamlılık alt boyutuna ilişkin “Okula etnik kökenleri, sosyo-ekonomik düzeyleri veya engelleri farklı öğrenciler geliyor mu? Onların okula gelmeleri, eğitim alabilmeleri için okul yönetimi neler yapıyor?” soruları; demokratik katılım alt boyutunda, “Okulda alacağınız hangi tür kararlarda çocukların görüşlerini alıyorsunuz?”, “Okul yönetimi herhangi bir karar alacağı zaman öğretmenlerin görüşlerini alıyor mu? Öğretmenler ne tür kararlara katılıyorlar? Nasıl?”, “Velilerle yeterince iletişim kurduğunuzu düşünüyor musunuz? Okulda alacağınız hangi kararlarda velilerin görüşleri alınıyor? Nasıl?” soruları, sağlıklı, güvenli ve koruyucu alt boyutta “Okulunuzda, sınıfınızda çocukların sağlığı, temizliği, beslenmesi ile ilgili olarak neler yapılıyor?” ve “Okulunuzda, sınıfınızda, bahçede çocukların güvenliği ve korunması ile ilgili olarak neler yapılıyor?” soruları, cinsiyete duyarlılık alt boyutunda ise “Okulunuzda, oyunlarda, etkinliklerde, verilen görevlerde kız-erkek öğrencilere farklı uygulamalar yapıldığını düşünüyor musunuz? Nasıl?” soruları ele alınmıştır. Görüşme formunun uzman görüşü alındıktan sonra pilot uygulaması yapılmış ve form son haline getirilmiştir.

Bağımsız anaokullarının ne derece ÇDO özelliklerini taşıdığını geçerli ve güvenilir verilerle elde etmek için veri çeşitlemesi yoluna gidilmiş hem öğretmen ve yöneticilerin bu konudaki görüşleri alınmış hem de tanılama formuyla okulların birincil kaynaklarından gerekli veriler temin edilmiştir. Geçerliliği ve güvenilirliği sağlaması açısından Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmaların doğasına uygun olduğunu düşündüğü, iç geçerlilik yerine “inandırıcılık”, dış geçerlilik yerine “aktarılabirlik” iç güvenilirlik yerine “tutarlılık”, dış güvenilirlik yerine “teyit edilebilirlik” alternatif kavramlarını oluşturmuştur (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.277). Aktarılabirliğin sağlanabilmesi açısından ayrıntılı betimleme, tutarlılığın sağlanabilmesi açısından tutarlılık incelemesi yapılmış, görüşmeler kayıt altına alınmış, verilerin kodlanmış, sonuçların ilişkilendirilmiştir. Teyit edilebilirliğin sağlanabilmesi açısından teyit incelemesi açısından tüm veri toplama araçları, ham veriler, analiz aşamasında yapılan kodlamalar ve rapora temel oluşturan algılar, notlar, yazılar ve çıkarımlar gerektiğinde sunulmak üzere saklanmıştır. Bunun yanında araştırmacının araştırılan alana yakın olması, görüşmelerin yüz yüze görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, gözlemler yoluyla doğrudan ve olayın gerçekleştiği doğal ortam içinde bilgi toplama şeklinde (s.270) yapılmış olması araştırmanın geçerliliğinin artmasını sağlamıştır. Nitel araştırmalarda güvenilirlik konusunda gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan ortama göre sürekli bir değişme içinde olduğu, araştırmanın benzer

gruplarda tekrarlanmasının aynı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmadığı kabul edilmektedir (s.272). Bu yüzden görüşme yoluyla elde edilecek veriler ve bunların analizinde araştırmacılar arasında oluşabilecek farklılıkların en aza indirgenmesi gerekmektedir (s.273). Miles ve Huberman (2016), araştırmada güvenilirliğin sağlanabilmesi açısından kodlar arasında en az %70 düzeyinde bir güvenilirlik yüzdesine ulaşmak gerektiğini belirtmişler ve kodlayıcılar arası güvenilirliğin bulunabilmesi için, güvenilirlik = görüş birliği sayısı / (toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı) formülünün uygulanması gerektiğini dile getirmiştir (s.64). Araştırmada, Miles ve Huberman'ın (2016) formülü aracılığı ile araştırma iki kodlayıcı tarafından kodlanmış ve kodlayıcılar arasında görüş birliği ve görüş ayrılığı belirlenerek kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı %88,64 olarak hesaplanmış ve kabul edilebilir bir değer olduğu görülmüştür. Ayrıca güvenilirliği sağlaması açısından, Miles ve Huberman'ın (2016) belirttiği sorular göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma soruları literatüre uygun şekilde açık, anlaşılır şekilde hazırlanmıştır. "ÇDO Tanılama Formu", Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ni ve Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Kılavuz Kitabını, "Görüşme Formu" ÇDO literatürünü kapsayıcı sorulardan oluşmuştur. Bulgular veri kaynaklarıyla anlamlı paralellik göstermiş, temel değerler, yapılar açık bir biçimde belirtilmiştir. Verilerin güvenilirliği için öğretmen ve yöneticilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri uygun mekân, zaman ve ortam sağlanmıştır. Karşılaştırılabilir veri toplama tutanakları tutulmuş (resmi kaynaklar aracılığı ile), kodlama kontrolleri yapılmış (iki kodlayıcı tarafından) ve bunlar yeterli ortaklık göstermiştir (%88,64). Veri niteliği kontrolü yapılmış, birden çok gözlemciye ait açıklamalar, olmaları gerektiği düşünülen örneğin mekan ve süreç konusunda ortak bir noktada buluşmuş, görüş formlarına yer verilmiştir (s.278).

Araştırmaya ilişkin veri toplama süreci, gözlem ve görüşme formlarını uygulamaya yönelik Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile gerekli resmi yazışmalar yapıp izin belgeleri alındıktan sonra başlanmıştır.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Araştırmada her bir alt probleme yönelik hazırlanmış olan gözlem formu araştırmacı tarafından doldurulmuş ve gözlem sonuçları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu gözlem sonuçları ile elde edilen sayısal bilgiler, her bir alt problem doğrultusunda betimsel istatistikleri (frekans, ortalama, yüzde, vb.) hesaplanarak çizelgeler halinde sunulmuştur.

Sosyoekonomik düzeyleri farklı çevrelerdeki okullarda bulunan okul yöneticisi ve öğretmenlerden elde edilen nitel veriler, araştırmanın her bir alt problemi doğrultusunda, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016), olgubilim araştırmalarında yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için içerik analizi kullanılarak verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası olduğunu, sonuçların betimsel bir anlatım ile sunulmasını ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilerek açıklamalar yapıldığını ve ortaya çıkan temaların ve çerçevesinde açıklandığını ve yorumlandığını belirtmektedir (s.72). Araştırmanın analizinde; veriler kodlanmış, temalar bulunmuş, veriler kodlara ve temalara göre düzenlenmiş ve tanımlanmış, son olarak bulgular yorumlanmıştır (s.243-252). Analiz sürecinde öncelikle, görüşüne başvurulmuş öğretmen ve yöneticilere kod numaraları verilmiş ve bu şekilde açıklamalar yapılmıştır. Görüşme kayıtları deşifre edilip, okul yöneticileri ve öğretmenler bazında çözümlemeler yapılmıştır. Araştırma bulguları, iki araştırmacı tarafından görüşme soruları temele alınarak analiz edilmiş elde edilen bilgiler incelenerek alt problemlere uygun anlamlı bölümlere ayrılmış ve kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bölümler isimlendirilmiştir. Araştırmanın derinlemesine kodlanabilmesi açısından veriler araştırmacı tarafından birkaç defa kodlanmıştır. Kodlar liste şeklinde yazıldıktan sonra ilişkili olanlar araştırmanın temel soruları çerçevesinde bir araya getirilmiş ve ilişkilendirilmiştir. Kodlar ortak özelliklerine göre kategoriler altında toplanmış ve temalara ulaşılmış, ihtiyaca göre alt temalar oluşturulmuştur. Temaların iç (alt temaların anlamlı bütün oluşturması) ve dış (temaların birbirinden farklı olması) tutarlığı sağlanmış, temalarda vurgulanan kavramların/cümlelerin hangi sıklıkta tekrar ettiği hesaplanmış ve tablolandırılmıştır.

Araştırmada işe koşulan çeşitleme stratejisinin gereği olarak her bir alt problemin çözümünde gözlem ve görüşme verileri ayrı ayrı veriler okuyucuların anlayabileceği bir dille tanımlanarak raporlaştırılmıştır. Birebir alıntı olarak kullanılabilmesi düşünülen cümleler belirlenmiş ve gerekli görüldüğü durumlarda bulgular bölümünde birebir alıntı olarak yer almıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde her bir alt probleme ilişkin gözlem ve görüşme yoluyla elde edilen bulgular, sırayla verilmiştir. Ayrıca her bir maddeye ilişkin katılımcı görüşleri değiştirilmeden olduğu gibi verilerek bulgular desteklenmiştir.

### 4.1. Bağımsız Anaokullarının Etkililik Açısından Özellikleri

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Bağımsız anaokulları çocuk dostu okulun etkililik boyutu açısından nasıldır?” probleminin çözümüne ilişkin ÇDO tanılama formlarından elde edilen *öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, personel başına düşen derslik sayısı, öğrenci başına düşen kapalı-açık mekân miktarları, etkililiği artıran mekanlar, nitelikler ve materyaller* hesaplanarak ilgili mevzuatla karşılaştırmaları yapılmış tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.1’de öğretmen, öğrenci, personel, öğretmen başına düşen öğrenci ve personel başına düşen derslik sayıları ile ilgili elde edilen bulgular hesaplanarak ilgili mevzuatla karşılaştırmaları verilmiştir.

Tablo 4. 1. *Okullardaki Öğretmen Başına Düşen Öğrenci/Düşmesi Beklenen Öğrenci, Personel Başına Düşen Derslik/Düşmesi Beklenen Derslik Sayılarına İlişkin Bulgular*

| <i>Çevresel Sosyo Ekonomik Düzey</i> | <i>Okul Kodu</i> | <i>Öğrenci Sayısı (f)</i> | <i>Öğretmen Sayısı (f)</i> | <i>Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı (f)</i> | <i>Öğretmen Başına Düşmesi Beklenen Öğrenci Sayısı (f)*</i> | <i>Personel Sayısı (f)</i> | <i>Personel Başına Düşen Derslik Sayısı (f)</i> | <i>Personel Başına Düşmesi Beklenen Derslik Sayısı (f)**</i> |
|--------------------------------------|------------------|---------------------------|----------------------------|---|---|----------------------------|---|--|
| Düşük                                | 1.               | 184                       | 9                          | 20,4  |   | 4                          | 2,0   |  |
|                                      | 6.               | 151                       | 8                          | 18,9  |   | 3                          | 2,0   |  |
|                                      | 9.               | 120                       | 6                          | 20  |   | 3                          | 2,0   |  |
|                                      | 14.              | 118                       | 7                          | 16,9  | 10-20   | 2                          | 2,5   | 2  |
|                                      | 16.              | 121                       | 7                          | 17,3  |   | 3                          | 1,3   |  |
|                                      | 19.              | 138                       | 7                          | 19,7  |   | 4                          | 1,5   |  |
|                                      | 24.              | 75                        | 4                          | 18,8  |   | 2                          | 1,5   |  |
|                                      | 25.              | 118                       | 5                          | 23,6  |   | 1                          | 4,0   |  |
| Ort.                                 |                  | 128,1                     | 6,6                        | 19,4  |   | 2,8                        | 2,1   |  |
| Orta                                 | 2.               | 163                       | 8                          | 20,4  |   | 4                          | 1,0   |  |
|                                      | 3.               | 339                       | 16                         | 21,2  |   | 8                          | 1,3   |  |
|                                      | 4.               | 268                       | 12                         | 22,3  |   | 5                          | 1,4   |  |
|                                      | 5.               | 318                       | 15                         | 21,2  |   | 4                          | 2,0   |  |
|                                      | 12.              | 67                        | 4                          | 16,8  | 10-20   | 2                          | 2,0   | 2  |
|                                      | 15.              | 235                       | 10                         | 23,5  |   | 4                          | 1,3   |  |
|                                      | 17.              | 190                       | 9                          | 21,1  |   | 6                          | 1,0   |  |
|                                      | 22.              | 114                       | 6                          | 19  |   | 3                          | 1,0   |  |
| 23.                                  | 365              | 18                        | 20,3                       |   | 9   | 1,3                        |   |  |
| Ort.                                 |                  | 228,8                     | 10,9                       | 20,6  |   | 5                          | 1,4   |  |

(devamı arkadadır)

Tablo 4.1. Okullardaki Öğretmen Başına Düşen Öğrenci/Düşmesi Beklenen Öğrenci, Personel Başına Düşen Derslik/Düşmesi Beklenen Derslik Sayılarına İlişkin Bulgular(devamı)

| Çevresel Sosyo Ekonomik Düzey | Okul Kodu | Öğrenci Sayısı (f) | Öğretmen Sayısı (f) | Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı (f) | Öğretmen Başına Düşmesi Beklenen Öğrenci Sayısı (f)* | Personel Sayısı (f) | Personel Başına Düşen Derslik Sayısı (f) | Personel Başına Düşmesi Beklenen Derslik Sayısı (f)** |
|-------------------------------|-----------|--------------------|---------------------|--|--|---------------------|--|---|
| Yüksek                        | 7.        | 434                | 19                  | 22,8                                     |  | 12                  | 1,0                                      |   |
|                               | 8.        | 354                | 16                  | 22,1                                     |  | 6                   | 1,3                                      |   |
|                               | 10.       | 355                | 15                  | 23,6                                     |  | 8                   | 0,9                                      |   |
|                               | 11.       | 248                | 12                  | 20,6                                     |  | 5                   | 1,4                                      |   |
|                               | 13.       | 400                | 17                  | 23,5                                     | 10-20  | 9                   | 0,9                                      | 2   |
|                               | 18.       | 326                | 13                  | 25,1                                     |  | 7                   | 1,1                                      |   |
|                               | 20.       | 326                | 13                  | 25,1                                     |  | 7                   | 1,3                                      |   |
|                               | 21.       | 365                | 15                  | 24,3                                     |  | 9                   | 1,0                                      |   |
|                               | 26.       | 380                | 15                  | 24                                       |  | 6                   | 1,7                                      |   |
|                               | Ort.      |                    | 354,2               | 15                                       | 23,6   |                     | 7,7                                      | 1,2   |
| G.Ort.                        |           | 241,2              | 11                  | 21,9                                     | 10-20  | 5,2                 | 1,3                                      | 2   |

\* Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği 6.Madde "Bir gruptaki çocuk sayısının 10'dan az, 20'den fazla olmaması esastır."

\*\* Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği 45.Madde "iki grup için bir destek eğitim personeli görevlendirilebilir."

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi, okullarda ortalama 241 öğrenci ve 11 öğretmenin olduğu görülmektedir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısına bakıldığında ise bu oran yaklaşık 22 öğrenci olduğu ve ilgili mevzuata göre bu oran yüksek olduğu görülmektedir. Bu okullarda bulunan yardımcı personel sayısına bakıldığında da ortalama değerinin beş yardımcı personel olduğu ve personel başına düşen derslik sayısının da bir sınıf olduğu görülmektedir. İlgili mevzuatla kıyaslandığında ise bu oran yeterli olduğu görülmektedir.

Hem öğretmen başına düşen öğrenci sayısı hem de personel başına düşen derslik sayısı oranlarının okulların bulunduğu sosyoekonomik çevrelerin düzeyine göre incelendiğinde farklılık göstermektedir. Korelasyon analizi sonucunda okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzey ile öğretmen sayısı ( $r = 0,614$ ,  $p = 0,001$ ) ve sosyoekonomik düzey ile öğrenci sayısı ( $r = 0,649$ ,  $p = 0,00$ ) arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunduğu görülmüş ve sosyoekonomik düzey arttıkça öğrenci ve öğretmen sayısının arttığı görülmüştür. Bu nedenle okulların bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi arttıkça öğretmen başına düşen öğrenci sayısının da istenen düzeyin üzerine çıktığı görülmüştür. Yine korelasyon analizi sonucu sosyoekonomik düzey ve personel sayısı ( $r = 0,705$ ,  $p = 0,00$ ) arasında da anlamlı ve pozitif ilişki olduğu görülmüş, sosyoekonomik düzey arttıkça yardımcı personel sayısının da artması ile okulların bu konuda sıkıntısının azaldığı ve standartların rahatlıkla karşılandığı görülmüştür.

Tablo 4.2’de okulların açık ve kapalı alanlar ve öğrenci başına düşen alanlar ile ilgili elde edilen bulgular hesaplanarak ilgili mevzuatla karşılaştırmaları verilmiştir.

Tablo 4. 2. *Okulların Bulundurduğu Açık ve Kapalı Alanlar ile Öğrenci Başına Düşen ve Düşmesi Beklenen Alanlara İlişkin Bulgular*

| Çevresel Sosyoekonomik Düzey | Okul Kodu     | Kapalı Alan (m <sup>2</sup> ) | Öğrenci Başına Düşen Kapalı Alan (m <sup>2</sup> /f) | Olması Beklenen Kapalı Alan (m <sup>2</sup> ) | Açık Alan (m <sup>2</sup> ) | Öğrenci Başına Düşen Açık Alan (m <sup>2</sup> /f) | Olması Beklenen Açık Alan (m <sup>2</sup> ) |
|------------------------------|---------------|-------------------------------|--|---|-----------------------------|--|---|
| Düşük                        | 1.            | 1800                          | 9,78   |   | 2822                        | 15,3   |   |
|                              | 6.            | 1000                          | 6,62   |   | 3800                        | 25,2   |   |
|                              | 9.            | 850                           | 7,08   |   | 500                         | 4,2  |   |
|                              | 14.           | 460                           | 3,90   | 3-4   | 300                         | 2,5  | 7-14  |
|                              | 16.           | 559                           | 4,62   |   | 1774                        | 14,6   |   |
|                              | 19.           | 1800                          | 13,04  |   | 4011                        | 29,1   |   |
|                              | 24.           | 340                           | 4,53   |   | 5780                        | 77,1   |   |
|                              | 25.           | Veri yetersiz                 | Veri yetersiz  |   | Veri yetersiz               | Veri yetersiz                                      |   |
| Ortalama                     |               | 972,7                         | 7,1  |   | 2712,4                      | 24   |   |
| Orta                         | 2.            | 690                           | 4,2  |   | 1450                        | 8,9  |   |
|                              | 3.            | Veri yetersiz                 | Veri yetersiz  |   | Veri yetersiz               | Veri yetersiz                                      |   |
|                              | 4.            | 800                           | 2,9  |   | 1200                        | 4,5  |   |
|                              | 5.            | 1800                          | 5,6  |   | 2830                        | 8,9  |   |
|                              | 12.           | 724                           | 10,8   | 3-4   | 5184                        | 77,4   | 7-14  |
|                              | 15.           | 561                           | 2,4  |   | 1169                        | 4,9  |   |
|                              | 17.           | 1952                          | 10,3   |   | 3165                        | 16,6   |   |
|                              | 22.           | 301                           | 2,6  |   | 1891                        | 16,6   |   |
|                              | 23.           | 1379                          | 3,7  |   | 2969                        | 8,1  |   |
| Ortalama                     |               | 1025,8                        | 5,4  |   | 2482,2                      | 18,3   |   |
| Yüksek                       | 7.            | 4000                          | 9,2  |   | 6000                        | 13,8   |   |
|                              | 8.            | 1812                          | 5,1  |   | 5200                        | 14,7   |   |
|                              | 10.           | 1800                          | 5,1  |   | 2822                        | 7,9  |   |
|                              | 11.           | 856                           | 3,5  |   | 1260                        | 5,1  |   |
|                              | 13.           | Veri yetersiz                 | Veri yetersiz  | 3-4   | 6124                        | 15,3   | 7-14  |
|                              | 18.           | 1476                          | 4,5  |   | 1200                        | 3,7  |   |
|                              | 20.           | 1326                          | 4,1  |   | 914                         | 2,8  |   |
|                              | 21.           | 1800                          | 4,9  |   | 2800                        | 7,7  |   |
| 26.                          | Veri yetersiz | Veri yetersiz                 |  | Veri yetersiz                                 | Veri yetersiz               |  |   |
| Ortalama                     |               | 1867,1                        | 5,2  |   | 3290                        | 8,9  |   |
| Genel Ortalama               |               | 1194,8                        | 5,2  | 3-4   | 2833,3                      | 11,9   | 7-14  |

\* Veri alınamayan okullar sonuca dahil edilmemiştir.

Tablo 4.2’ye göre okulların ortalama kapalı alanlarının 1195 m<sup>2</sup>, açık alanlarının ise 2833 m<sup>2</sup> olduğu görülmektedir. Öğrenci başına ortalama 5 m<sup>2</sup> kapalı alan ve 12 m<sup>2</sup> açık alan düşmektedir. Mevzuat ile karşılaştırıldığında öğrenci başına düşen kapalı alanın standartların üzerinde, açık alanın standart aralığında olduğu görülmektedir.

Sosyoekonomik düzeylere göre bakıldığında, düşük sosyo ekonomik çevrede bulunan okulların öğrenci başına düşen kapalı ve açık alan ortalamalarının diğer sosyoekonomik çevredeki okullara göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 3'te okulların etkililiğini artıran mekanlar ile ilgili elde edilen bulgular hesaplanarak tablo halinde verilmiştir.

Tablo 4. 3. *Okulların Etkililiğini Artıran Mekanlara İlişkin Bulgular*

| Etkililiği Artıran Mekanlar |     | f  | %     |
|-----------------------------|-----|----|-------|
| Müzik ve Drama Odası        | Var | 3  | 11,5  |
|                             | Yok | 23 | 88,5  |
| Kütüphane                   | Var | 8  | 30,8  |
|                             | Yok | 18 | 69,2  |
| Rehberlik Servisi           | Var | 10 | 38,5  |
|                             | Yok | 16 | 61,5  |
| Destek Eğitim Odası         | Var | 12 | 46,2  |
|                             | Yok | 14 | 53,8  |
| Bahçe                       | Var | 26 | 100,0 |
|                             | Yok | 0  | 0,0   |
| Uygulama Bahçesi            | Var | 20 | 76,9  |
|                             | Yok | 6  | 23,1  |
| Kum Havuzu ve Yeşil Alan    | Var | 23 | 88,5  |
|                             | Yok | 3  | 11,5  |
| Okul içi oyun Alanı         | Var | 17 | 65,4  |
|                             | Yok | 9  | 34,6  |
| Hayvan Besleme Alanı        | Var | 11 | 42,3  |
|                             | Yok | 15 | 57,7  |

Tablo 4.3'te okulların etkililiğini artıran mekanlara bakıldığında; okulların tümünde bahçe bulunduğu, yarısından fazlasında oyun alanının (%65,4), uygulama bahçesi (%76,9), kum havuzu ve yeşil alan (%88,5) bulunduğu görülmektedir. Okulların büyük bir kısmında ise (%53,8) destek eğitim odası ve (%57,7) hayvan besleme alanı, kütüphane (%69,2) ve rehberlik servisinin (%61,5) olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde okulların tamamına yakınında (%88,5) drama ve müzik odasının olmadığı görülmektedir.

Tablo 4. 4'te okulların etkililiğini artıran nitelikler ile ilgili elde edilen bulgular hesaplanarak tablo halinde verilmiştir.

Tablo 4. 4. *Okulların Etkililiğini Artıran Niteliklere İlişkin Bulgular*

| Nitelikler  |               | f  | %    |
|---|---------------|----|------|
| Okul Rengi  | Bakımlı       | 17 | 65,4 |
|   | Dikkat çekici | 9  | 34,6 |
| Standartlara Uygun Öğrenme Merkezi*                         | Var           | 24 | 92,3 |
|   | Yok           | 2  | 7,7  |
| Göz Hizasına Uygun Etkinlik Panoları                        | Var           | 16 | 61,5 |
|   | Yok           | 10 | 38,5 |
| Kum Havuzunda 10 öğrencinin oynayabilmesi için yeterli alan | Var           | 13 | 50   |
|   | Yok           | 13 | 50   |
| Uygulama Bahçesinde Her Sınıf İçin Yeterli Alan             | Var           | 12 | 46,2 |
|   | Yok           | 14 | 53,8 |

\*Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Standartları Kılavuz Kitabı, anasınıflarında ve anaokullarında her sınıfta en az 3 öğrenme merkezi vardır.

Tablo 4.4'te okulların etkililiğini artıran niteliklere bakıldığında; sınıfların neredeyse tümünde (%92,3) kurum standartlarında yer aldığı şekilde en az üç öğrenme merkezi bulunduğu görülmektedir. Okulların yarısından fazlasında (%61,5) panolar çocukların göz hizalarına uygun şekildedir. Kum havuzu olan okulların yarısında kum havuzunda 10 öğrencinin oynayabilmesi için yeterli alan bulunmaktadır. Uygulama bahçesi olan okulların yarısından azında (%46,2) her sınıf için yeterli uygulama alanı vardır. Okul renginin okulların çok azında (%34,6) dikkat çekici şekilde boyalı olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 5'te okulların etkililiğini artıran materyaller ile ilgili elde edilen bulgular hesaplanarak tablo halinde verilmiştir.

Tablo 4. 5. *Okulların Etkililiğini Artıran Materyallere İlişkin Bulgular*

| Materyal                         |          | f  | %    |
|----------------------------------|----------|----|------|
| Kişisel Dolap                    | Var      | 23 | 88,5 |
|                                  | Yok      | 3  | 11,5 |
| Eğitim Araçları                  | Yeterli  | 21 | 80,8 |
|                                  | Yetersiz | 5  | 19,2 |
| Kum Havuzu materyali             | Var      | 13 | 50   |
|                                  | Yok      | 13 | 50   |
| Teknolojik Donanım ve bilgisayar | Var      | 26 | 100  |
|                                  | Yok      | 0  | 0    |
| Projeksiyon                      | Var      | 24 | 92,3 |
|                                  | Yok      | 2  | 7,7  |
| TV                               | Var      | 15 | 57,7 |
|                                  | Yok      | 11 | 42,5 |

Tablo 4.5'te okulların etkililiğini artıran materyallere bakıldığında; okulların büyük bir bölümünde (%88,5) çocukların kişisel dolaplarının, (%80,8) eğitim araçlarının, (%92,3) projeksiyon bulunduğu görülmektedir. Benzer şekilde yarısında kum havuzlarında materyal, TV (%57,7), tümünde de teknolojik donanım ve bilgisayarın bulunduğu görülmektedir.

#### 4.2. Bağımsız Anaokullarının Kapsamlılık Açısından Özellikleri

Araştırmanın ikinci alt problemi "Bağımsız anaokulları çocuk dostu okulun kapsamlılık boyutu açısından nasıldır?" probleminin çözümüne ilişkin ÇDO tanımlama formlarından elde edilen, *kız, erkek, ücretsiz, yabancı ve kaynaştırma öğrenci* sayıları ile ilgili bulgular hesaplanarak sosyoekonomik düzeylere göre karşılaştırmaları yapılmış ve Tablo 4.6'da verilmiştir.



Tablo 4. 6. Okulların Kız, Erkek, Kaynaştırma, Ücretsiz ve Yabancı Öğrencilere İlişkin Bulgular

| Çevresel Sosyo Ekonomik Düzey | Okul Kodu | Kız Öğrenci Sayısı (f) | %     | Erkek Öğrenci Sayısı (f) | %     | Kaynaştırma Öğrencisi Sayısı (f) | %     | Ücretsiz Öğrenci Sayısı (f) | %     | Yabancı Öğrenci Sayısı (f) | %    |
|-------------------------------|-----------|------------------------|-------|--------------------------|-------|----------------------------------|-------|-----------------------------|-------|----------------------------|------|
| Düşük                         | 1.        | 82                     | 44,57 | 102                      | 55,43 | 4                                | 3,36  | 10                          | 7,25  | 2                          | 1,09 |
|                               | 6.        | 73                     | 48,34 | 78                       | 51,66 | 7                                | 5,88  | 6                           | 4,35  | 2                          | 1,32 |
|                               | 9.        | 57                     | 47,50 | 63                       | 52,50 | 1                                | 0,84  | 8                           | 5,80  | 0                          | 0,00 |
|                               | 14.       | 40                     | 33,90 | 78                       | 66,10 | 8                                | 6,72  | 7                           | 5,07  | 4                          | 3,39 |
|                               | 16.       | 65                     | 53,72 | 56                       | 46,28 | 7                                | 5,88  | 8                           | 5,80  | 0                          | 0,00 |
|                               | 19.       | 66                     | 47,83 | 72                       | 52,17 | 4                                | 3,36  | 3                           | 2,17  | 0                          | 0,00 |
|                               | 24.       | 35                     | 46,67 | 40                       | 53,33 | 0                                | 0,00  | 2                           | 1,45  | 1                          | 1,33 |
|                               | 25.       | 54                     | 45,76 | 64                       | 54,24 | 3                                | 2,52  | 1                           | 0,72  | 2                          | 1,69 |
| Ort.                          |           | 59                     | 46,04 | 69,13                    | 53,96 | 4,25                             | 3,57  | 5,63                        | 4,08  | 1                          | 1,10 |
| Orta                          | 2.        | 71                     | 43,56 | 92                       | 56,44 | 5                                | 4,20  | 10                          | 7,25  | 0                          | 0,00 |
|                               | 3.        | 155                    | 45,72 | 184                      | 54,28 | 5                                | 4,20  | 0                           | 0,00  | 0                          | 0,00 |
|                               | 4.        | 122                    | 45,52 | 146                      | 54,48 | 4                                | 3,36  | 9                           | 6,52  | 0                          | 0,00 |
|                               | 5.        | 144                    | 45,28 | 174                      | 54,72 | 14                               | 11,76 | 4                           | 2,90  | 1                          | 1,38 |
|                               | 12.       | 40                     | 59,70 | 27                       | 40,30 | 1                                | 0,84  | 3                           | 2,17  | 0                          | 0,00 |
|                               | 15.       | 125                    | 53,19 | 110                      | 46,81 | 4                                | 3,36  | 0                           | 0,00  | 6                          | 2,55 |
|                               | 17.       | 90                     | 47,37 | 100                      | 52,63 | 3                                | 2,52  | 0                           | 0,00  | 0                          | 0,00 |
|                               | 22.       | 51                     | 44,74 | 63                       | 55,26 | 4                                | 3,36  | 2                           | 1,45  | 1                          | 0,88 |
| 23.                           | 191       | 52,33                  | 174   | 47,67                    | 6     | 5,04                             | 6     | 4,35                        | 0     | 0,00                       |      |
| Ort.                          |           | 109,89                 | 48,60 | 118,89                   | 51,40 | 5,11                             | 4,30  | 3,77                        | 2,74  | 1                          | 2,60 |
| Yüksek                        | 7.        | 200                    | 46,08 | 234                      | 53,92 | 2                                | 1,68  | 8                           | 5,80  | 0                          | 0,00 |
|                               | 8.        | 156                    | 44,07 | 198                      | 55,93 | 7                                | 5,88  | 20                          | 14,49 | 3                          | 0,85 |
|                               | 10.       | 181                    | 50,99 | 174                      | 49,01 | 1                                | 0,84  | 3                           | 2,17  | 0                          | 0,00 |
|                               | 11.       | 115                    | 46,37 | 133                      | 53,63 | 4                                | 3,36  | 4                           | 2,90  | 1                          | 0,40 |
|                               | 13.       | 188                    | 47,00 | 212                      | 53,00 | 5                                | 4,20  | 3                           | 2,17  | 1                          | 0,25 |
|                               | 18.       | 158                    | 48,47 | 168                      | 51,53 | 6                                | 5,04  | 13                          | 9,42  | 0                          | 0,00 |
|                               | 20.       | 151                    | 46,32 | 175                      | 53,68 | 9                                | 7,56  | 6                           | 4,35  | 1                          | 0,31 |
|                               | 21.       | 180                    | 49,32 | 185                      | 50,68 | 0                                | 0,00  | 2                           | 1,45  | 0                          | 0,00 |
| 26.                           | 190       | 50,00                  | 190   | 50,00                    | 5     | 4,20                             | 0     | 0,00                        | 0     | 0,00                       |      |
| Ort.                          |           | 168,78                 | 47,62 | 185,44                   | 52,38 | 4,33                             | 3,64  | 6,55                        | 4,75  | 1                          | 0,20 |
| Toplam                        |           | 2980                   | 47,47 | 3292                     | 52,53 | 119                              | 3,85  | 138                         | 3,85  | 27                         | 1,3  |

Tablo 4.6'ya göre okullarda erkek öğrencilerin (%52,53) kız öğrencilere göre (%47,47) daha fazla kapsandığı görülmektedir. Ayrıca, okulların büyük çoğunluğunda kaynaştırma öğrencisi (%92,30) ve ücretsiz öğrencinin (%84,62) olduğu; neredeyse yarısında da yabancı öğrencilerin (%46,15) bulunduğu görülmektedir.

Okulların bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyler ayrı ayrı ele alındığında; tüm sosyoekonomik düzeylerde erkek öğrencilerin daha fazla kapsandığı, orta düzey sosyoekonomik çevreye sahip okulların kaynaştırma öğrencilerini ve yabancı öğrencileri daha fazla kapsadığı, ücretsiz öğrencilerin ise en fazla yüksek sosyoekonomik çevreye sahip okullarda bulunduğu görülmektedir.

### 4.3. Bağımsız Anaokullarının Demokratik Katılım Açısından Özellikleri

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Bağımsız anaokulları çocuk dostu okulun demokratik katılım boyutu açısından nasıldır?” probleminin çözümüne ilişkin ÇDO tanımlama formlarından elde edilen, *web sitesi, seminer, kurs, proje bilgileri ve sayıları* hesaplanarak karşılaştırmaları yapılmış tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.7’de okulların web sitesi güncelliği, seminer, çevreye açılan kurs ve MEB harici proje yapma, görüşme odası, çok amaçlı salon ve bekleme salonu bulundurma durumlarına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4. 7. *Web Sitesi Güncelliği, Seminer, Kurs ve Projelere İlişkin Bulgular*

|                                    |              | <i>f</i> | %    |
|------------------------------------|--------------|----------|------|
| Web Sitesi Güncelliği              | Güncel       | 23       | 88,5 |
|                                    | Güncel değil | 3        | 11,5 |
| Çevreye Açılan Kurs                | Var          | 12       | 46,2 |
|                                    | Yok          | 14       | 53,8 |
| Seminerler                         | Var          | 26       | 100  |
|                                    | Yok          | 0        | 0    |
| MEB Harici Proje                   | Var          | 21       | 80,8 |
|                                    | Yok          | 5        | 19,2 |
| Görüşme Odası                      | Var          | 4        | 15,4 |
|                                    | Yok          | 22       | 84,6 |
| Çok Amaçlı Salon ve Bekleme Salonu | Var          | 15       | 57,7 |
|                                    | Yok          | 11       | 42,3 |

Tablo 4.7’ye göre okulların tümünde seminerlerin yapıldığı, büyük çoğunluğunda (%88,5) web sitesinin güncel olduğu ve (%80,8) MEB’in zorunlu tuttuğu projeler hariç gönüllü proje çalışmalarının yürütüldüğü görülmektedir. Ayrıca, yarısına yakınında (%57,7) çok amaçlı salon, bekleme salonu ve (%46,2) çevreye yönelik açılan kurs bulunmaktadır. Ancak okulların çok az bir bölümünde velilerle görüşme odasının bulunduğu (%15,4) görülmektedir.

Tablo 4.8’de okulların çevreye açılan kurs, MEB harici proje, seminer sayıları ve sosyoekonomik düzeyleri ile karşılaştırmalarına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4. 8. *Kurs, Seminer ve Proje Sayılarına İlişkin Bulgular*

| <i>Çevresel Sosyoekonomik Düzey</i> | <i>Çevreye Açılan Kurs Ort. (f)</i> | <i>Seminer Ort. (f)</i> | <i>MEB Harici Proje Ort. (f)</i> |
|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------|----------------------------------|
| Düşük                               | 1,13                                | 5,5                     | 2,25                             |
| Orta                                | 0,89                                | 2,67                    | 1,11                             |
| Yüksek                              | 0,67                                | 4,67                    | 2,11                             |
| Toplam                              | 23                                  | 101                     | 47                               |

Tablo 4.8'e göre sosyoekonomik çevrelere göre bakıldığında, orta ve yüksek düzey çevrede bulunan okulların yarısından daha az bir bölümünde (%44,4) çevreye yönelik kurs açıldığı, ancak çoğunda (%77,7) proje çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Bu oranların (kurs açma (%50), proje çalışmaları yapılma (%87,5)) sosyoekonomik düzeyi düşük olan çevredeki okullarda daha fazla olduğu göze çarpmaktadır.

#### 4.4. Bağımsız Anaokullarının Sağlıklı, Güvenli ve Koruyucu Çevre Açısından Özellikleri

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Bağımsız anaokulları çocuk dostu okulun sağlıklı, güvenli ve koruyucu olma boyutu açısından nasıldır?" probleminin çözümüne ilişkin ÇDO tanımlama formlarından elde edilen, *okulların sağlık, temizlik ve güvenliğine* ilişkin bulgular tablolar halinde verilmiştir.

Okulların sağlık boyutuna ilişkin bulgular Tablo 4. 9'da yer almaktadır.

Tablo 4. 9. *Okulların Sağlık Boyutuna İlişkin Bulgular*

| <i>Sağlık</i>                          |              | <i>f</i> | <i>%</i> |
|--|--------------|----------|----------|
| Bakımlı Boyalı Sınıflar ve Dış Görünüm | Evet         | 26       | 100      |
|  | Hayır        | 0        | 0        |
| Gürültü                                | Var          | 8        | 30,8     |
|  | Yok          | 18       | 69,2     |
| Bahçe Oturma Alanı                     | Var          | 25       | 96,2     |
|  | Yok          | 1        | 3,8      |
| Bahçe Çardağı/Gölgelik                 | Var          | 21       | 80,8     |
|  | Yok          | 5        | 19,2     |
| Pencerelerde Güneşlik                  | Var          | 19       | 73,1     |
|  | Yok          | 7        | 26,9     |
| Yemekhane                              | Var          | 26       | 100      |
|  | Yok          | 0        | 0        |
| Yemekhanede Havalandırma               | Var          | 25       | 96,2     |
|  | Yok          | 1        | 3,8      |
| Yemek Hazırlama ve Pişirme Alanı       | Var          | 25       | 96,2     |
|  | Yok          | 1        | 3,8      |
| Yemekhanede Temizleme Alanı            | Var          | 26       | 100      |
|  | Yok          | 0        | 0        |
| Gıda Muhafaza ve Buzdolabı             | Var          | 24       | 92,3     |
|  | Yok          | 2        | 7,7      |
| İçilebilir Su                          | Şebeke suyu  | 5        | 19,2     |
|  | Aritilmiş su | 21       | 80,8     |
| Sağlık ve Hijyene Yönelik Uyarılar     | Var          | 26       | 100      |
|  | Yok          | 0        | 0        |
| Revir                                  | Var          | 7        | 26,9     |
|  | Yok          | 19       | 73,1     |
| Ecza/İlk Yardım Dolabı                 | Var          | 15       | 57,7     |
|  | Yok          | 11       | 42,3     |
| Dinlenme Odası                         | Var          | 2        | 7,7      |
|  | Yok          | 24       | 92,3     |
| Tuvaletlerde Havalandırma              | Var          | 13       | 50       |
|  | Yok          | 13       | 50       |

(devamı arkadadır)

Tablo 4.9. Okulların Sağlık Boyutuna İlişkin Bulgular (devamı)

| Sağlık                             |                | f  | %    |
|------------------------------------|----------------|----|------|
| Sınıflarda Havalandırma            | Var            | 9  | 34,6 |
|                                    | Yok            | 17 | 65,4 |
| Kahvaltılara Refakat Eden Öğretmen | Var            | 26 | 100  |
|                                    | Yok            | 0  | 0    |
| Öğretim Tipi                       | İkili Öğretim  | 24 | 92,3 |
|                                    | Tam Gün Eğitim | 2  | 7,7  |

Tablo 4.9'a göre okulların tümünde dış görünümün ve sınıfların bakımlı boyalı olduğu, yarısından fazlasında (%69,2) gürültünün olmadığı görülmektedir. Okulların büyük çoğunluğunda bahçede oturma alanı (%96,2), gölgelik/çardak (%80,8), (%73,1) sınıf pencerelerinde güneşlik bulunmaktadır. Okulların tümünde yemekhanenin ve çocuklara refakat eden bir öğretmenin bulunduğu, neredeyse tamamında hijyenik koşullarda yemeklerin hazırlandığı ve muhafaza edildiği görülmektedir. Okulların çoğunun (%80,8) içilebilir su olarak arıtılmış su kullandığı bilgisine ulaşılmıştır. Tüm okullarda sağlık ve hijyene yönelik uyarılar bulunmaktadır. Ancak, yarısından fazlasında (%57,7) sınıflarda ecza/ilk yardım dolabı bulunmasına rağmen, çok azında (%26,9) revir ve dinlenme odası (%7,7) bulunmaktadır. Okulların tuvalet (%50) ve sınıflarda (%34,6) havalandırmanın yetersiz olduğu görülmektedir.

Tablo 4.10'da okulların temizlik boyutuna ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4. 10. Okulların Temizlik Boyutuna İlişkin Bulgular

| Temizlik                               |               | f  | %     |
|--|---------------|----|-------|
| Temiz Sınıflar ve Tuvaletler           | Var           | 26 | 100,0 |
|  | Yok           | 0  | 0,0   |
| Zeminde Temizlenmesi Kolay Malzeme     | Var           | 25 | 96,2  |
|  | Yok           | 1  | 3,8   |
| Zemin Malzemesi                        | Tümü halı     | 1  | 3,8   |
|  | Tümü parke    | 2  | 7,7   |
|  | Halı ve parke | 23 | 88,5  |
| Hijyenik Materyal Kullanan Personel    | Var           | 26 | 100,0 |
|  | Yok           | 0  | 0,0   |
| Okulda Koku                            | Var           | 0  | 0,0   |
|  | Yok           | 26 | 100,0 |
| Standartlara Uygun Çöp Kutuları *      | Var           | 22 | 84,6  |
|  | Yok           | 4  | 15,4  |
| Tuvalet Kâğıdı, El Sabunu, Kâğıt Havlu | Var           | 26 | 100,0 |
|  | Yok           | 0  | 0,0   |

\*MEB Okul Sağlığı Klavuzu, tüm sınıflarda, her katta ve bahçede en az bir tane çöp kutusu bulunmalıdır.

Tablo 4.10'a göre, bütün okullarda sınıfların ve tuvaletlerin temiz olduğu, okullarda çalışan personellerin hijyenik materyal kullandığı, tüm tuvaletlerde tuvalet kâğıdı, el sabunu ve kâğıt havlu bulunduğu ayrıca, hiçbir okulda koku olmadığı görülmektedir. Okul

zemininde tamamına yakınında (%96,2) temizlenmesi kolay malzemenin (parke) bulunduğu görülmektedir. Okulların çoğunda (%84,6) standartlara uygun çöp kutusu bulunmaktadır.

Tablo 4.11’de okulların güvenlik boyutuna ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4. 11. *Okulların Güvenlik Boyutuna İlişkin Bulgular*

| <i>Güvenlik</i>   |       | <i>f</i> | <i>%</i> |
|---|-------|----------|----------|
| Yaralanmayı Önleyici Bahçe Zemini                                   | Var   | 18       | 69,2     |
|   | Yok   | 8        | 30,8     |
| Güvenli Ve Sağlam Bahçe Oyun Parkı                                  | Var   | 22       | 84,6     |
|   | Yok   | 4        | 15,4     |
| Güvenli Bahçe Duvarı  | Var   | 23       | 88,5     |
|   | Yok   | 3        | 11,5     |
| Bahçe Alanına Araç Girişi   | Var   | 4        | 15,4     |
|   | Yok   | 22       | 84,6     |
| Güvenlik Kamerası   | Var   | 25       | 96,2     |
|   | Yok   | 1        | 3,8      |
| Güvenlik Görevlisi  | Var   | 8        | 30,8     |
|   | Yok   | 18       | 69,2     |
| Engelli Öğrencilere Yönelik Düzenlemeler (Rampa, Tutunma Kolu, Vb.) | Var   | 24       | 92,3     |
|   | Yok   | 2        | 7,7      |
| Standartlarına Uygun Merdivenler ve Pencereelerde Korkuluk          | Var   | 23       | 88,5     |
|   | Yok   | 3        | 11,5     |
| Güvenliğe İlişkin Uyarılar  | Var   | 23       | 88,5     |
|   | Yok   | 3        | 11,5     |
| Göz Hızında Uyarı Levhaları   | Var   | 8        | 30,8     |
|   | Yok   | 18       | 69,2     |
| Duvara Sabitlenmiş Dolaplar   | Var   | 25       | 96,2     |
|   | Yok   | 1        | 3,8      |
| Okul İçi Oyun Alanı Zemininde Yumuşak Malzeme                       | Var   | 12       | 46,2     |
|   | Yok   | 14       | 53,8     |
| Çivileri Gizlenmiş Donanım ve Korunmalı Prizler                     | Var   | 24       | 92,3     |
|   | Yok   | 2        | 7,7      |
| Köşeleri Ovalleştirilmiş Donanım Malzemeleri                        | Var   | 19       | 73,1     |
|   | Yok   | 7        | 26,9     |
| Kablo Kanalına Alınmış Kablolar                                     | Var   | 22       | 84,6     |
|   | Yok   | 4        | 15,4     |
| Sığınak ve Elektrik Kesintisi Durumunda Aydınlatma                  | Var   | 12       | 46,2     |
|   | Yok   | 14       | 53,8     |
| Acil Çıkış Tahliye Planı  | Var   | 25       | 96,2     |
|   | Yok   | 1        | 3,8      |
| Anayoldan Uzak Konum  | Var   | 13       | 50,0     |
|   | Yok   | 13       | 50,0     |
| Okuldan Kontrolsüz Çıkmayı Önlemeye Yönelik Bariyer                 | Var   | 7        | 26,9     |
|   | Yok   | 19       | 73,1     |
| Yaya Geçidi   | Var   | 9        | 34,6     |
|   | Yok   | 17       | 65,4     |
| Trafik Işığı Veya İşareti   | Var   | 6        | 23,1     |
|   | Yok   | 20       | 76,9     |
| Okul Önü Kasis  | Var   | 10       | 38,5     |
|   | Yok   | 16       | 61,5     |
| Aydınlık Giriş  | Evet  | 26       | 100      |
|   | Hayır | 0        | 0        |
| Aydınlık Merdivenler Ve Sınıflar                                    | Evet  | 24       | 92,3     |
|   | Hayır | 2        | 7,7      |

Tablo 4.11'e göre okulların yarısından fazlasında (%69,2) bahçesinde yaralanmayı önleyici bahçe zemini, (%84,6) güvenli ve sağlam bahçe oyun parkı bulunmaktadır. Büyük bir kısmında (%88,5) okulun bahçe duvarları güvenli olduğu, (%84,6) bahçe alanına araç girişine izin verilmemektedir. Benzer şekilde okulların tamamına yakınında (%96,2) güvenlik kameraları bulunurken, yarısından azında (%30,8) güvenlik görevlisi vardır. Okulların tamamına yakınında (%92,3) engelli öğrencilere yönelik rampa, tutunma kolu, vb. düzenlemeler bulunmaktadır. Okulların çoğunda (%88,5) merdivenler standartlara uygun ve pencerelerde korkuluk bulunmaktadır. (%88,5) güvenliğe ilişkin uyarılar bulunurken, bu okulların çok azında (%34,8) uyarılar çocukların göz hizalarına uygun şekilde konumlandırılmaktadır. Neredeyse bütün okullarda (%96,2) dolaplar duvara sabitlenmiş, (%92,6) donanımların çivileri gizlenmiş, materyallerin (%73,1) köşeleri ovalleştirilmiş, prizler de muhafaza edilmiş ve (%84,6) kablolar kanalına alınmış, çocukların ulaşması engellenmiştir. Okullarda bulunan okul içi oyun alanlarının çoğunda (%46,2) alanın zemini yumuşak materyal ile kaplanmıştır. Okulların yaklaşık yarısında (%46,2) acil durumlarda kullanılacak sığınak ve elektrik kesintisi durumunda otomatik yanan aydınlatma bulunmaktadır. Okulların tümünde girişler aydınlık iken büyük çoğunluğunda (%92,3) sınıflar ve merdivenlerin de aydınlık olduğu görülmektedir. Okulların neredeyse tamamında (%96,2) acil çıkış tahliye planı bulunmaktadır. Okulların çevrelerine bakıldığında ise; yarısı ana yoldan uzakta inşaa edilmiş iken, bir kısmında (%26,9) okuldan kontrolsüz çıkmayı önleyici bariyerin koyulduğu, bir kısmında (%34,6) yaya geçidi olduğu, çok az kısmında (%23,1) okul önünde trafik ışığı, yarısından azında (%38,5) okul önü kasis bulunduğu görülmektedir.

#### 4.5. Bağımsız Anaokullarının Cinsiyete Duyarlılık Açısından Özellikleri

Araştırmanın beşinci alt problemi “Bağımsız anaokullar çocuk dostu okulun cinsiyete duyarlılık boyutu açısından nasıldır?” probleminin çözümüne ilişkin ÇDO tanımlama formlarından elde edilen, *tuvaletlerin ayrı/ birleşik* olma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4. 12. *Okulların Cinsiyete Duyarlılığına İlişkin Bulgular*

|                           |       | <i>f</i> | <i>%</i> |
|---------------------------|-------|----------|----------|
| Tuvaletler Kız Erkek Ayrı | Evet  | 25       | 96,2     |
|                           | Hayır | 1        | 3,8      |

Tablo 4.12’ye göre okulların neredeyse tümünde (%96,2) tuvaletler kız-erkek olarak ayrı şekilde bulunmaktadır.

#### 4.6. Yönetici ve Öğretmenlerin Etkililik Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

ÇDO’nun etkililik boyutuna ilişkin bağımsız anaokullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin analizi ile elde edilen bulgular “*çocukların okula gelme nedenleri, yapılan uygulamalar, çocukların duyguları, öğrencilerin aktif hale getirilmesi için yapılanlar, materyal temini, bireysel farklılıkları dikkate alma*” temaları altında tanımlanmış ve tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4. 13’te yönetici ve öğretmenlerin “Çocukların okula gelme nedenlerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen çocukların okula gelme nedenlerine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4. 13. Yönetici ve Öğretmenlerin Çocukların Okula Gelme Nedenlerine İlişkin Görüşleri

| Etkililik Temalar                | Yönetici Kodları            | f | Öğretmen Kodları               | f |
|----------------------------------|-----------------------------|---|--------------------------------|---|
| Çocukların Okula Gelme Nedenleri | Oyun Oynamak                | 5 | Arkadaş İlişkileri             | 8 |
|                                  | Arkadaş İlişkileri          | 4 | Etkinlik/Evde Olmayan İmkanlar | 8 |
|                                  | Cazip/İlginç Yer            | 4 | Eğlenmek                       | 7 |
|                                  | Sosyalleşme                 | 3 | Sosyalleşme                    | 6 |
|                                  | Eğlenmek                    | 3 | Zengin Materyal/Oyuncak        | 5 |
|                                  | Değerli Hissetme            | 2 | Öğretmen Sevgisi/İlişkileri    | 5 |
|                                  | Öğretmen Sevgisi/İlişkileri | 2 | Oyun Oynamak                   | 5 |
|                                  | Okul Sevgisi                | 1 | Öğrenmek/Keşfetmek             | 5 |
|                                  |                             |   | Kendini İfade Etme             | 5 |
|                                  |                             |   | Cazip/İlginç Yer               | 2 |
|                                  |                             |   | Okul Sevgisi                   | 1 |
|                                  |                             |   | İlkokula Hazırlanmak           | 1 |

Tablo 4.13’e göre yöneticiler, çocukların okullarına oyun oynamak, arkadaş edinmek, sosyalleşmek, eğlenmek için geldiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, çocukların okulda kendilerini değerli hissettiğini, öğretmeni ve okullarını sevdiklerini, okulu ilginç ve eğlenceli bir yer olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

*Okulun parkını ve orada oynamayı çok seviyorlar (Görüşme Kaydı: Okul 6, Yönetici 1).  
Arkadaşları ile oyun oynamak, eğlenmek, fiziki özelliklerine ve yaş özelliklerine uygun arkadaşlarının olması diyebilirim (Görüşme Kaydı: Okul 7, Yönetici 1).*

Bu görüşlere katılan öğretmenler tüm bunların yanında etkinlik/evde olmayan imkanlar, öğrenmek, yeni şeyler keşfetmek, özgürce kendini ifade etmek, zengin materyal/oyuncak oynamak ve ilkokula hazırlanmak gibi nedenlerle çocukların okula geldiklerini dile getirmişlerdir.

*Bizim okulumuz sosyoekonomik düzeyi düşük bir bölge, bu yüzden çocukları dışarıda çok fazla etkinlik yapabilecekleri alanları yok. Park vb. ailelerin sık sık çocukları götürebilecekleri ne imkanları ne de zamanları yok. Bu yüzden çocuklar okula gelmeyi çok istiyorlar (Görüşme Kaydı: Okul 4, Öğretmen 2). Bunun için en büyük etkenin, özgür ortamlarıyla, akranlarıyla vakit geçirmek olduğunu düşünüyorum. Kendilerini rahat hissediyorlar. Tatilde bile okula gelmek istiyor velilerimiz. Okulda birçok imkâna sahipler, evde bu kadar oyuncakları yok (Görüşme Kaydı: Okul 7, Öğretmen 1).*

Yönetici ve öğretmenlerin “Sınıfınızda ne tür uygulamalar yapıyorsunuz?” sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular “Yapılan Uygulamalar” ana teması altında toplanmış, tema *Okul Öncesi Eğitimi Program Kitabı*’nda yer aldığı şekilde “Etkinlikler”, “Temel Özellikler” ve “Farklı Uygulamalar” olarak alt temalara ayrılmış ve Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4. 14. Yönetici ve Öğretmenlerin Yapılan Uygulamalara İlişkin Görüşleri

| Etkililik Temalar   | Yönetici Kodları           | f  | Öğretmen Kodları           | f  |    |
|---------------------|----------------------------|--|----------------------------|--|----|
| Etkinlikler         | Alan Gezileri              | 4  | Sanat Etkinliği            | 7  |    |
|                     | Sosyal Etkinlikler         | 3  | Alan Gezileri              | 6  |    |
|                     | Drama Etkinliği            | 3  | Drama Etkinliği            | 6  |    |
|                     | Oyun Etkinliği             | 2  | Türkçe Dil Etkinliği       | 5  |    |
|                     | Sanat Etkinliği            | 2  | Standart Uygulamalar       | 4  |    |
|                     | Türkçe Dil Etkinliği       | 2  | Gözlem Çalışmaları         | 3  |    |
|                     | Hareket Etkinliği          | 1  | Hareket Etkinliği          | 2  |    |
|                     | Müzik Etkinliği            | 1  | Oyun Etkinliği             | 2  |    |
|                     | Fen ve Matematik Etkinliği | 1  | Fen ve Matematik Etkinliği | 2  |    |
| Yapılan Uygulamalar | Temel Özellikler           | İlgi ve Gereksinimlere Yönelik Materyal/Etkinlik | 5                          | İlgi ve Gereksinimlere Yönelik Materyal/Etkinlik | 17 |
|                     |                            | Öğrenci Merkezli Uygulama                        | 2                          | Öğrenci Katılımı                                 | 10 |
|                     |                            | Aile Katılımı Etkinliği                          | 2                          | Aile Katılımı Etkinliği                          | 5  |
|                     |                            | Öğrenci Katılımı                                 | 1                          | Öğrenme Merkezleri                               | 3  |
|                     |                            | Öğrenme Merkezleri                               | 1                          | Öğrenci Merkezli Uygulama                        | 2  |
|                     | Farklı Uygulamalar         | Yaparak Yaşayarak Öğrenme                        | 2                          | Yaparak Yaşayarak Öğrenme                        | 2  |
|                     |                            | Küçük/Büyük Grup Etkinlikleri                    | 1                          | Küçük/Büyük Grup Etkinlikleri                    | 1  |
|                     |                            | Projeler   | 5                          | Projeler   | 8  |
|                     |                            | Zekâ Oyunları                                    | 3                          | Seminer  | 1  |
|                     |                            | Atölye Çalışmaları                               | 1                          | Robotik Kodlama                                  | 1  |
| Seminer             | 1                          | Anı Fotoğrafi Çekme                              | 1                          |  |    |

Tablo 4.14’e göre, yöneticiler okullarında *etkinlikler* alt teması altında alan gezileri, sosyal etkinlikler, drama çalışmaları, oyun, sanat, Türkçe-dil, hareket, müzik ve fen-matematik etkinliği yapıldığını belirtmişlerdir.

*Eğitim pekiştirici olarak geziler ve sosyal etkinlikler düzenliyoruz. Çocukların ulaşamayacağı ve gezemeyeceği yerlere geziler düzenliyoruz ki çocuklar farklı ortamları görüp yaşayabilsinler (Görüşme Kaydı: Okul 4, Yönetici 1). Tiyatro, gezi gibi etkinliklere her çocuğumuz katılıyor ve çok mutlu olduklarını bize gösteriyorlar (Görüşme Kaydı: Okul 8, Yönetici 1).*

Öğretmenler ise yöneticilerden farklı olarak, sınıflarda sanat etkinlikleri, gözlem çalışmaları ve standart uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir.

*Sınıflarımızda öğrenme merkezlerinin hepsi var. Özellikle sanat merkezinde keyifli zaman geçiriyorlar çünkü en özgür oldukları ortam orası. Okulumuz ormana yakın olduğu için, öğrencilerin*



*getirdiği meyveleri alıp, ormanda yürüyüş yapıp, meyvelerimizi yiyoruz. Her hafta farklı etkinlikler düzenliyoruz. Bu hafta tiyatroya gitmeyi planlıyoruz. Geri dönüşüm ve çevreyi koruma adına etkinlikler düzenledik (Görüşme Kaydı: Okul 5, Öğretmen 1). Okulumuzun giriş bölümündeki panoyu, belirli gün ve haftalara göre düzenliyoruz. Kendimizden de bir şey katarak, çocukların etkinliklerini asıyoruz. Mümkün olduğunca, tiyatro gösterilerini getirmeye çalışıyoruz. Sinema gezileri düzenliyoruz. Aile katılımlarımız var. Belirli gün ve haftalarda, çocukların duyu ve düşüncelerini, küçük kâğıda yazıp ağaca asıyoruz. Bahçede çıkış saatinde veliler geldiklerinde, kendi çocuklarının duyu ve düşüncelerini, ağaçtan bulup, okuyorlar. Çocukların ve velilerin çok hoşuna gidiyor (Görüşme Kaydı: Okul 9, Öğretmen 2).*

*Temel özellikler alt temasında, yöneticiler, etkinliklerin planlanmasında, materyal ve etkinliklerin düzenlenmesinde çocukların ilgi ve gereksinimlerini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde öğrenci merkezli uygulama yaptıklarını, öğrenme merkezleri kullandıklarını ve aile ve öğrencilerin katılımlarını da sağladıklarını belirtmişlerdir.*

*Her yaş grubu için farklı uygulamalar var. İhtiyaçları mutlaka belirleniyor. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda fırsat eğitimi veriyor öğretmenlerimiz. Her ay sınıf düzenlenmesi yapılıyor, farklı köşeler oluşturuluyor. Her ay için farklı etkinlik düzenleniyor (Görüşme Kaydı: Okul 5, Yönetici 1). Çocukların ilgisini çekecek, hoşlarına gidecek uygulamalar yapılıyor (Görüşme Kaydı: Okul 9, Yönetici 1).*

*Öğretmenler ise yöneticilerden farklı olarak, yaparak yaşayarak öğrenme ve küçük/büyük grup etkinlikleri yaptıklarını belirtmişlerdir.*

*Doğru zamanda, doğru uyarıcılar vermeye çalışıyorum. Çocuk merkezli etkinlikler yapmaya gayret ediyorum. Dikkatlerini çekecek, başlangıçlar yapıyorum. Gezi ve inceleme etkinliklerinde çok heyecanlanıyorlar ve daha istekli oluyorlar. Bu tür çocukların, yaparak yaşayarak, inceleyerek, gözlemleyerek içinde bulunacakları etkinliklere yer veriyorum. (Görüşme Kaydı: Okul 7, Öğretmen 2). Öğrenci merkezli uygulamalarımız var. Onların hazır bulunmuşluklarına göre etkinlikler hazırlıyoruz (Görüşme Kaydı: Okul 3, Öğretmen 2)*

*Farklı uygulamalar temasında yönetici ve öğretmenler okulda genellikle proje çalışmalarının yapıldığını, zekâ oyunları oynatıldığını, atölye çalışmaları yapıldığını yönünde açıklamışlardır.*

*Zekâ oyunları oynatıyoruz, sosyal etkinlikler kapsamında, planımızda yer alan, kazanım ve göstergelere ulaşmak, çocuk merkezli Türkçe dil etkinlikleri, matematik-fen etkinlikleri, drama çalışmaları, oyun çalışmaları, öğrenme merkezleri, gezi ve gözlem çalışmaları, seminerler, müzik, sanat, etkinlikleri yapıyoruz. Okul olarak projeler yürütüyoruz. Beslenme Dostu Okul, Beyaz Bayrak, Eko Okul, Minik Tema, Biyoçeşitlilik, Sıfır Atık, Geri Dönüşüm, Çocuğumla Kaliteli Zaman Geçiriyorum, Şehrim Denizli Projesi kapsamında çocuklarımıza yaşadığımız şehri tanıtıyoruz. Eko Okul kapsamında ağaç dikmeye gidiyoruz. Sabahları selamlaşma panomuz ile çocuklarımızla selamlaşıyoruz. Sağlıklı yaşam için çocuk spor oyunları yapıyoruz. Atölye çalışmalarımız var (Görüşme Kaydı: Okul 7, Yönetici 1). Teknoloji bağımlılığı günümüzde en büyük problemdir. Veliler çocuklarını teknolojiden uzak tutamıyorlar. Bununla ilgili çalışmalarımız bulunmaktadır. "Benimle oynar mısın?" projesini yürütüyoruz. Çocukların teknolojiden uzaklaşabilmesi için zekâ oyunları oynamalarını ailelerine de tavsiye etmekteyiz. Çocuk, veli ve okul ile birlikte iş birliği içinde projeler uyguluyoruz. Çocuklar projelere etkin bir şekilde katılıyorlar. Daha çok Türk büyüklerini tanıma projesi, kitap okuma projesi var. Bunların hepsine çocuklar ve veliler aktif olarak katılıyorlar. Eko-okul projesi var. Bu projeye okulda biyolojik çeşitliliği konu olarak almaktadır. Çocuklar bu etkinliğe de katılıyorlar (Görüşme Kaydı: Okul 1, Yönetici 1).*

*Öğretmenler yöneticilerden farklı olarak seminerler ve robotik kodlama gibi eğitimler verdiklerini belirtmişlerdir.*

*Hareketli yaşam etkinliği, Spor etkinliği, Robotik kodlama, özellikle spor yapmak çok hoşlarına gidiyor. Çoğunlukla eğlenceli etkinlikleri seçmeye çalışıyorum. Büyük grup çalışmaları yapıyorum. Birlikte ürün oluşturmaktan hoşlanıyorlar (Görüşme Kaydı: Okul 3, Öğretmen 2). Belirli projelerimiz var onları uyguluyoruz. Eko-okul, beslenme dostu ve edep projeleri sınıfta uyguladığım, merak ettiklerim uygulamalarım var. Her çocuğa sorduğum birebir merak ettiği konuyu ve her birinin dört gün boyunca görevleri var. İlk gün merak ettiği konu ile ilgili afiş hazırlıyorlar, ertesi gün konu ile ilgili hikâye oluşturup anlatıyorlar, sonraki gün bir nesne getirip, onu tanıtıyor, sonraki gün de aile katılımımız var, velilerimizi davet ediyoruz. İsteddiği bir etkinlik seçip çocuklara onu sunuyor (Görüşme Kaydı: Okul 8, Öğretmen 1).*

Yönetici ve öğretmenlerin “Sizce çocukların bu uygulamalara karşı duyguları/düşünceleri nedir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4. 15. Yönetici ve Öğretmenlerin Çocukların Etkinliklere Yönelik Duygularına İlişkin Görüşleri

| Etkililik Temalar    | Yönetici Kodları | f | Öğretmen Kodları      | f |
|----------------------|------------------|---|-----------------------|---|
| Çocukların Duyguları | Eğlenme          | 2 | Artan Özgüven         | 5 |
|                      | Mutlu olma       | 1 | Hoşa Gitmesi          | 5 |
|                      | Değerli Hissetme | 1 | İlgili Olma/Güdülenme | 4 |
|                      |                  |   | Mutlu Öğrenci         | 2 |
|                      |                  |   | Değerli Hissetme      | 2 |
|                      |                  |   | Heyecanlı Öğrenci     | 1 |

Tablo 4.15’e göre, yöneticiler okullarında yapılan uygulamalara ilişkin çocukların kendilerini değerli hissettiklerini, mutlu olduklarını ve eğlendiklerini belirtmişlerdir.

*Öğrencilerin okuldan sıkılmamalarını sağlamaya, daha keyifli öğrenme ortamları oluşturmaya çalışıyoruz (Görüşme Kaydı: Okul 2, Yönetici 1). Genelde şehir merkezinden öğrencilerimiz var ve onlar tablettten ve bilgisayardan sıkıldıkları için burası cazip geliyor. Burada onlara değer veriyoruz, onlarla ilgileniyoruz ve onları birey olarak tanımlıyoruz. Bu da öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlıyor ve okula gelme isteklerini artırıyor (Görüşme Kaydı: Okul 5, Yönetici 1).*

Öğretmenler ise, sınıfta yapılan uygulamaların çocukların özgüvenlerini geliştirdiğini, hoşlarına gittiğini, onları güdülediğini, ilgilerini çektiğini ve mutlu ettiğini belirtmişlerdir.

*Planlara çok bağlı kalmadan çocukların ilgi, ihtiyaç ve beceri düzeylerine göre onların da fikirlerini alarak ortak kararlar doğrultusunda etkinlikler yapıyoruz. Yönlendirme yapmamaya dikkat ederim. Çocuklar kendi fikirlerini söyleyip, onların fikirlerinden yola çıkarak çalışmalar yapıldığı için kendine güven konusunda başarılı olduklarını düşünüyorum. Kendi fikirlerini uygulamaya konulması onlara değerli hissettiriyor (Görüşme Kaydı: Okul 2, Öğretmen 2). Okulumda yaptığımız bütün çalışmalar, panolarda sergileniyor. Bu durum çocukların hoşlarına gidiyor. Belirli gün ve haftalarda, özel günlerde onlarla birlikte proje çalışır, onların aktif katılımını sağlarım. Amacım, içlerindeki duygunun ve hissin canlanması ve gelişmesidir (Görüşme Kaydı: Okul 8, Öğretmen 2).*

Yönetici ve öğretmenlerin “Etkinliklerde öğrencileri aktif hale getirmek için neler yapıyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4. 16. *Yönetici ve Öğretmenlerin Çocukların Aktif Hale Getirilmesi İçin Yapılanlara İlişkin Görüşleri*

| Etkililik Temalar                                   | Yönetici Kodları           | f  | Öğretmen Kodları                 | f  |
|---|----------------------------|----|----------------------------------|----|
| Öğrencilerin aktif hale getirilmesi için yapılanlar | Güdüleme                   | 10 | Sorumluluk Verme                 | 13 |
|   | Etkinlikleri Çeşitlendirme | 7  | Güdüleme                         | 11 |
|   | Farklı Eğitim Ortamları    | 8  | Farklı Materyal Kullanma         | 9  |
|   | Sorumluluk Verme           | 4  | Etkinlikleri Çeşitlendirme       | 8  |
|   | Öğrenci Katılımı           | 2  | Kendini İfade Etme Fırsatı Sunma | 8  |
|   | Yaparak Yaşayarak Öğrenme  | 2  | Farklı Yöntem Teknik Kullanma    | 5  |
|   | Farklı Materyal Kullanma   | 2  | Öğrenci Katılımı                 | 4  |
|   | Öz Denetim Sağlama         | 2  | Eğlenceli Eğitim Ortamı          | 4  |
|   | Akran Eğitimi              | 1  | Öğrenci Merkezli Etkinlik        | 3  |
|   |                            |    | Yaparak Yaşayarak Öğrenme        | 2  |
|   |                            |    | Değerli Hissettirme              | 2  |
|   |                            |    | Arkadaş İlişkilerini Artırma     | 1  |
|   |                            |    | Çocuklarla Birlikte Yapmak       | 1  |
|   |                            |    | Özgür Ortam                      | 1  |
|   |                            |    | Plana Uyuma                      | 1  |

Tablo 4.16'ya göre, yöneticiler okullarında çocukları aktif hale getirmek için onları güdülediklerini, farklı etkinlikler vererek dikkatlerini çektiklerini, eğitim ortamlarını çeşitlendirerek eğlenceli hale getirdiklerini ve onlara sorumluluklar verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlanarak, farklı materyaller kullanarak öğrenci katılımı sağlayarak çocukları aktif hale getirdiklerini belirtmişlerdir.

*İlgilerini çekebilecekleri etkinlikler yapıyoruz. Gezilerin eğlenceli geçtiğini söylüyorlar. Yaparak, yaşayarak öğrenme etkinliklerinden hoşlanıyorlar. Bu sene hayvanat bahçesi oluşturduk, ilk haftalarda çocukların uyumu daha hızlandı (Görüşme Kaydı: Okul 9, Yönetici 1). Güne başlarken, çocukları motive etmek amaçlı, kapıya astığımız selamlaşma figürleri ile çocuğun istediği şekilde selamlaşıyoruz. Çocuğun kendisini değerli hissetmesini sağlıyoruz. Gün içerisinde, yapılacak etkinlikleri gösteren, panolar hazırlıyoruz. Çocuğu bir sonra yapılacak olan etkinlikten, haberdar ediyoruz. Çocukların merak ettikleri, ilgi duydukları çalışmalara daha fazla yer veriyoruz. Çocukların ilgisini çekecek bilmeceler hazırlıyoruz. Olumlu davranışlarını pekiştiriyoruz. Oyun temelli etkinliklere yer veriyoruz. Sık sık alan gezilerine, eğlence merkezlerine götürüyoruz (Görüşme Kaydı: Okul 7, Yönetici 1).*

Öğretmenler ise, öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı sunduklarını, farklı yöntem ve teknikler kullanarak eğitim ortamını eğlenceli hale getirdiklerini, öğrenci merkezli etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir.

*Görevlendirme daha fazla yapıyorum. Onları cesaretlendiriyorum. Kendilerini daha değerli hissedecekleri görevler veriyorum. Öğretmen yardımcısı olmayı çok seviyorlar. "Sana şu görevi veriyorum kimse dokunmasın başında bekle" diyerek sorumluluk ve başarı duygusunu geliştirebilecek şeyler yaptırıyorum (Görüşme Kaydı: Okul 1, Öğretmen 2). Öğrencilere yönelik etkinlikleri planlayıp uygulayarak çocukların etkinliklere aktif olarak katılmasını sağlıyorum. Bazen çocuklara sorumluluklar veriyorum (Görüşme Kaydı: Okul 2, Öğretmen 1). Öncelikle bizim haftanın çocuğu uygulamamız var; her hafta bir çocuk kendisini ve ailesini bize tanıtıyor. Haftanın bir günü ailesinden bir bireyle geliyor ve aile bireyi de etkinliğe katılıyor. O hafta boyunca çocuk her alanda görevlendirilmiş oluyor. Bu durumda en pasif öğrenciyi bile aktif hale getirebiliyoruz. Çocukluğunun zevkine vardığında her etkinlikte görev almak istiyor. Bunun dışında en çok pasif öğrencilere mesela*

*malzeme dağıtımı konusunda görev veriyorum. En azından arkadaşı ile kalkıp iletişim kurmuş, görev yapmış, sorumluluk almış oluyor (Görüşme Kaydı: Okul 4, Öğretmen 1).*

Bir öğretmen ise sadece plana uyararak öğrencileri aktif hale getirdiğini iddia etmiştir.

*Öğrenciler ile konuşarak, plana uygun gidiyorum (Görüşme Kaydı: Okul 6, Öğretmen 2).*

Yönetici ve öğretmenlerin “Okulunuzda ihtiyaç duyduğunuz her tür ve çeşitte materyale ulaşma şansınız var mı? Materyal ihtiyacınızı nasıl karşılıyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4. 17. *Yönetici ve Öğretmenlerin Materyal Teminine İlişkin Görüşleri*

| Etkililik Temalar | Yönetici Kodları      | f | Öğretmen Kodları      | f  |
|-------------------|-----------------------|---|-----------------------|----|
| Materyal temini   | Ulaşılabilir Materyal | 8 | Okul Bütçesi          | 17 |
|                   | Okul Bütçesi          | 7 | Veli Desteği          | 10 |
|                   | Veli Desteği          | 4 | Ulaşılabilir Materyal | 6  |
|                   |                       |   | Öğretmen Bütçesi      | 4  |
|                   |                       |   | Ulaşılamayan materyal | 3  |

Tablo 4.17’ye göre yöneticiler, ihtiyaçları olduğunda materyallere ulaşabildiklerini, materyalleri genellikle okul bütçesinden ve velilerden karşıladıklarını belirtmiştir.

*Okul imkânları ile almaya çalışıyoruz. Önceliğimiz çocukların beslenmesi, sağlığı hijyeni ve materyal donanımı, bunları da okul imkânları ile sağlıyoruz (Görüşme Kaydı: Okul 6, Yönetici 1). Okul idaresi ve veli iş birliği ile gerekli malzeme ve materyal ihtiyacı karşılanıyor (Görüşme Kaydı: Okul 2, Yönetici 1).*

Öğretmenler ise, yöneticilerden farklı olarak materyal ihtiyacını karşılarken bazı zamanlarda kendi bütçelerini kullandıklarını ya da alternatif materyal kullandıklarını belirtmişlerdir.

*Açıkçası ben köy okulundan geldiğim için, karşılaştırma yaptığımda okulumuzda materyal eksikliğinin olmadığını düşünüyorum. Tüm malzemeleri ortak alanda tutuyoruz, isteyen öğretmen, ihtiyaç duyduğu malzemeyi alabiliyor. Önce toplantı yapıp eksik olan materyali belirliyoruz ve idareye bildiriyoruz. Eğer idarenin gücü varsa eksiklerimiz tamamlanıyor (Görüşme Kaydı: Okul 4, Öğretmen 1). Çok rahat erişebiliyoruz. Okul yönetimine bildirdiğimiz taktir de kesinlikle olumlu bir dönüş yapılıyor. Malzemenin temini zaman alacaksa eğer meslektaşlar olarak toplanıp, iş birliği ile materyale uygun bir malzeme bulmaya çalışıyoruz (Görüşme Kaydı: Okul 5, Öğretmen 1).*

Yönetici ve Öğretmenlerin “Öğretim sırasında öğrencilerin bireysel farklılıklarına ilişkin ne tür düzenlemeler yapıyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlarından elde edilen bulgular Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4. 18. *Yönetici ve Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Süreçlerinde Bireysel Farklılıkları Dikkate Almasına İlişkin Görüşleri*

| Etkililik Temalar                          | Yönetici Kodları                          | f  | Öğretmen Kodları                          | f  |
|--|---|----|---|----|
| <i>Bireysel farklılıkları dikkate alma</i> | İlgi ve Gereksinimlerine Yönelik Etkinlik | 11 | İlgi ve Gereksinimlerine Yönelik Etkinlik | 19 |
|  | Güdüleme                                  | 4  | Akran Öğretimi                            | 9  |
|  | Aile İle İletişim                         | 3  | Öğretmen Rehberliği                       | 8  |
|  | Öğretmen Rehberliği                       | 3  | Güdüleme                                  | 7  |
|  | Farklı Yöntem Teknik                      | 2  | Aile İle İletişim                         | 3  |
|  | Gelişim Özelliklerini İzleme              | 2  | Öğrenci Katılımı                          | 4  |
|  | Farklılıklara Saygı Eğitimi               | 1  | Farklılıklara Saygı Eğitimi               | 3  |
|  | Destek Eğitim Odası                       | 1  | Oturma Düzeni Değişimi                    | 2  |
|  | Rehber Öğretmen                           | 1  | Dönüt Verme                               | 2  |
|  | Zengin Materyal                           | 1  | Farklı Yöntem Teknik                      | 2  |
|  | BEP                                       | 1  | Öğrenme Merkezleri                        | 1  |

Tablo 4.18'e göre yönetici ve öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma konusunda onların ilgi ve gereksinimlerine yönelik etkinlikler yaptıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca yöneticiler, öğrencileri güdülediklerini, aile ile iletişim halinde olduklarını, öğretmenleri tarafından öğrenciye rehberlik edildiğini, farklı yöntem ve tekniklerle etkinlikler yapıldığını ifade etmişlerdir.

*Öğretim sırasında genelde öğretmenlerimiz, öğrencileri okumayı biliyor. İhtiyaçları mutlaka belirleniyor, 3 yaşında başlayıp, 5 yaşında bitiyor eğitimleri ve bu süreçte farklılıkları tespit edilip bu bağlamda etkinlikler yapılıp, beceriler kazandırılıyor (Görüşme Kaydı: Okul 5, Yönetici 1). Her çocuğun öğrenme hızı ve hazırbulunuşluğu gerçeğini kabul ederek ona göre planımı ve etkinliklerimi hazırlıyorum (Görüşme Kaydı: Okul 8, Yönetici 1).*

Öğretmenler ise, yöneticilerden farklı olarak akran öğretiminden yararlandıklarını, öğrenci katılımını sağladıklarını, zaman zaman oturma düzenini değiştirdiklerini, dönüt verdiklerini belirtmişlerdir.

*Onlar için farklı çalışmalar yapıyorum. Etkinliğini erken bitiren öğrencilerle ilgileri doğrultusunda farklı bir etkinliğe yönlendiriyorum. Zaman konusunda daha esnek davranıyorum. Çünkü her çocuğun etkinliğe ilgisi ve dikkati aynı olmuyor (Görüşme Kaydı: Okul 3, Öğretmen 2). Her çocuk birbirinden farklı ve özeldir. Bu yönden farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak çocukları sürece dahil ediyorum ve buna özen gösteriyorum. Etkinlikleri planlarken çocukların özelliklerini göz önünde bulunduruyorum. Eğitim akışında grup etkinliklerinin de yanı sıra bireysel etkinliklere de mutlaka yer veriyorum (Görüşme Kaydı: Okul 2, Öğretmen 1). Bireysel farklılıkları en aza indirmeye çalışıyoruz. Bir etkinlikte hızlı yapan ve erken bitiren benim kontrolümde, yavaş yapan ya da bitirmemiş arkadaşına yardım etmek istiyor. Hem bana yardımcı oluyor hem de arkadaşının daha hızlı öğrenmesine katkı sağlıyor (Görüşme Kaydı: Okul 4, Öğretmen 2). Gelişim olarak birbirlerine yakın öğrencileri birbirlerine yakın bir şekilde oturtuyorum. Daha sonraları sınıfı karıştırıyorum. Birbirlerinden öğrenip yardımcı olsunlar diye bu uygulamayı yapıyorum (Görüşme Kaydı: Okul 2, Öğretmen 2).*

Yönetici ve Öğretmenlerin “Hiç kaynaştırma öğrenciniz oldu mu? Onlara yönelik öğretim programını nasıl hazırlıyorsunuz?, Kaynaştırma öğrencileri öğretim sürecinizi nasıl etkiler? Nasıl başa çıkarsınız?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular “*Kaynaştırma Öğrencileri*” teması altında toplanmış ve “*Program Hazırlama, Sorunlarla*

*Başa Çıkma ve Sürece Etki*” başlıkları altında üç alt temaya ayrılmış tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4. 19. *Yönetici ve Öğretmenlerin Kaynaştırma Öğrencilerinin Öğretimine İlişkin Görüşleri*

| Etkililik                      |                        | Yönetici Kodları           | f  | Öğretmen Kodları                      | f  |
|--------------------------------|------------------------|----------------------------|----|---------------------------------------|----|
| Temalar                        |                        |                            |    |                                       |    |
| <i>Kaynaştırma öğrencileri</i> | Program Hazırlama      | BEP                        | 11 | BEP                                   | 24 |
|                                |                        | Tanıtma/Performans Analizi | 3  | Tanıtma/Performans Analizi            | 8  |
|                                |                        | RAM ile İş Birliği         | 4  | RAM ile İş Birliği                    | 4  |
|                                |                        | Beceri Kazandırma          | 1  | Beceri Kazandırma                     | 1  |
|                                | Sorunlarla Başa Çıkma  | Aile ile İş Birliği        | 8  | Aile ile İş Birliği                   | 11 |
|                                |                        | Farkındalık Eğitimi        | 4  | Farkındalık Eğitimi                   | 10 |
|                                |                        | Akran Öğretimi             | 4  | Öğretmen Desteği                      | 8  |
|                                |                        | Özel Eğitim Uzmanı         | 2  | Akran Öğretimi                        | 7  |
|                                |                        | Destek Eğitim Odası        | 2  | İlgisini Çekme                        | 3  |
|                                |                        | Destek Personel İhtiyacı   | 1  | Rehber Öğretmen Desteği               | 2  |
|                                |                        | Oryantasyon Eğitimi        | 1  | Sorumluluk Hissetmek                  | 1  |
|                                |                        | Eşit Davranma              | 1  | Özel Eğitim Uzmanı                    | 1  |
|                                |                        | Her Sınıfa 1 Öğrenci       | 1  | Uygun Etkinlik Seçimi                 | 1  |
|                                |                        | Öğretmen Desteği           | 1  | Destek Personel İhtiyacı              | 1  |
|                                |                        | Özel Eğitime Özgü Proje    | 1  | Zümrelerle İletişim                   | 1  |
|                                |                        |                            |    | Özel Eğitime Yönelik Hizmetiçi Eğitim | 1  |
|                                | Eğitim Sürecine etkisi | Olumsuz Etki               | 3  | Olumsuz Etki                          | 12 |
|                                |                        | Öğretme Zorluğu            | 3  | Öğretme Zorluğu                       | 4  |
|                                |                        | Zaman Sıkıntısı            | 3  | Zaman Sıkıntısı                       | 2  |
|                                |                        | Engellememe                | 1  | Engellememe                           | 2  |

Yönetici ve öğretmenler, kaynaştırma öğrencilerinin programlarının hazırlanmasına yönelik öncelikle Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrenciyi tanımaya yönelik analizler yaptıklarını ve Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) ile iş birliği yaptıklarını dile getirmişlerdir.

*Evet. BEP planlı hazırlıyoruz. Plan hazırlık aşamasında RAM’da gelen eğitsel tanımlama raporunu göz önünde bulunduruyoruz (Görüşme Kaydı: Okul 4, Yönetici 1). Öğrencinin özel durumuna göre, RAM’dan gönderilen, özel eğitim değerlendirme kurulu raporu çerçevesinde, uzun ve kısa dönemli amaçlar, belirlediğim, bireysel eğitim planı yapılıyor (Görüşme Kaydı: Okul 7, Yönetici 1). Gelişim düzeyini ölçüyorum. İhtiyaçlarına yönelik programlar hazırlıyorum. Kendi başına hayatta kalabilecekleri günlük becerileri ön planda tutuyorum (Görüşme Kaydı: Okul 3, Öğretmen 2). Onlar için BEP planı hazırlıyoruz, ailesi ve özel terapisti ile sürekli iletişim halindeyim zaten (Görüşme Kaydı: Okul 5, Öğretmen 1).*

Süreçte karşılaşılan sorunlarla başa çıkma konusunda, yöneticiler aile ile iş birliği yaptıklarını, farkındalık eğitimi verdiklerini, akran öğretiminden, destek eğitim odasından, özel eğitim uzmanından ve öğretmen desteğinden yararlandıklarını belirtmişlerdir.

*Biz öğrencinin durumuna göre hareket ediyoruz. Çünkü sınıflarımız çok kalabalık oluyor. 26-27-28 öğrenci içerisine 1 tane kaynaştırma öğrencisi veriyoruz. Sınıftaki durumuna göre zaman ayarlaması yapıyoruz. Mesela çocuk sabahtan bir oyun saatinde bulunabiliyor. Alıştırabilmek için hafta bir*

*sürekli gelirler. Uyum sağladıktan sonra tam zamanlı olarak geliyorlar (Görüşme Kaydı: Okul 1, Yönetici 1). Diğer öğrencilere onların durumlarını açıklayarak destek eğitim odalarında veli desteğini alarak başa çıkmaya çalışıyoruz (Görüşme Kaydı: Okul 9, Yönetici 1). Diğer çocukların yardımı kontrolü öğretmenin kontrolü ve yardımı ile baş etmeye çalışıyoruz (Görüşme Kaydı: Okul 6, Yönetici 1).*

Öğretmenler yöneticilerden farklı olarak, çocukların ilgilerini çektiklerini, rehber öğretmen ve özel eğitim uzmanından destek aldıklarını, bu konuda sorumluluk hissettiklerini belirtmişlerdir.

*Bu çocukların durumuna göre, değişiklik gösteriyor. Birebir iletişim kurarım, bana alışmasını ve beni sevmesini, sağlarım. Aile ile olan iletişimimi, bireysel görüşme ile başlarım, devamlı aile ziyareti yapabilirim. Onda meydana gelen her davranışı aileye bildiririm (Görüşme Kaydı: Okul 8, Öğretmen 2). O çocuklara borcumuz var yani topluma kazandırmaları ile ilgili sıkıntılar yaşayabiliyoruz ama engeli bulunmayan öğrencilerle de ilgili sıkıntılar yaşıyoruz. Sıkıntıymış gibi bakmıyorum o öğrencilere; neye ihtiyaçları var onu tespit etmeye çalışıyorum. İhtiyaçları doğrultusunda hareket etmeye çalışıyorum. Kaynaştırma öğrencilerimiz topluma kazandırılmalı, bu bizim sorumluluğumuz (Görüşme Kaydı: Okul 5, Öğretmen 2). Benimsemelerini sağlıyorum, çocuklar da bugüne kadar hep, bana destek oldular (Görüşme Kaydı: Okul 3, Öğretmen 2). Kaynaştırma öğrencisi olan öğretmen arkadaşlarla, yaptıkları çalışmalar üzerine sürekli iletişim halindeyiz (Görüşme Kaydı: Okul 4, Öğretmen 2).*

Kaynaştırma öğrencilerin eğitim sürecine etkisine yönelik olarak, yönetici ve öğretmenler, sürecin bazen olumsuz etkilendiğini, öğretimin zorlaştığını ve zaman kaybettirdiğini belirtmişlerdir.

*Öğretim sürecini çok fazla etkilemese de zamanın kısıtlı olması bazı etkinliklerde onlara bireysel zaman ve destek gerektiği için öğretmek zorluyor. Bir de uygulama öğrencisi olmayışı çok zorluyor (Görüşme Kaydı: Okul 4, Yönetici 1). Grup etkinliklerinde, bireysel destek beklediği için, etkinliği yetiştirmekte zorlanıyoruz. Sürekli bireysel destek istiyorlar, diğer öğrencilerin dikkatleri dağılılabiliyor. Etkinlikte aksaklıklara neden olabiliyor (Görüşme Kaydı: Okul 7, Yönetici 1). BEP planı yapıyoruz. O süreç bizi zorluyor (Görüşme Kaydı: Okul 8, Yönetici 1). Şöyle bir şey; kaynaştırma öğrencisi otistik ise öfke kontrolü olmadığı zaman, sesini yükselttiği için ona sakinleştirmek için bir şeyler yapabilirim. Sınıfta hikâye anlatırken, otizmlili öğrenci sınıfa sesi ile gürültü yaptığında dikkati dağıttığı için zor işim (Görüşme Kaydı: Okul 6, Öğretmen 1). Bu seneki öğrencim yeni geldiği için, onu tanıyana kadar yanımdan ayırmadım, üzerine titredim bu durum da diğer öğrencilerimin kıskanmasına neden oldu ve sıkıntı yaşadım (Görüşme Kaydı: Okul 5, Öğretmen 1).*

#### **4.7. Yönetici ve Öğretmenlerin Kapsamlılık Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri**

ÇDO'nun kapsamlılık boyutuna ilişkin bağımsız anaokullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin analizi ile elde edilen bulgular “Öğrencilerin Kabulü” ve “Okul Yönetiminin Öğrencilerin Kayıt Olabilmeleri İçin Yaptığı Hizmetler” temaları altında toplanmış ve tablolar halinde verilmiştir.

Yönetici ve öğretmenlerin “Okula etnik kökenleri, sosyoekonomik düzeyleri veya engelleri farklı öğrenciler geliyor mu?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4. 20. *Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrencilerin Kabulüne İlişkin Görüşleri*

| Kapsamlılık Temalar | Yönetici Kodları        | f | Öğretmen Kodları                | f  |
|---------------------|-------------------------|---|---------------------------------|----|
| Öğrencilerin Kabulü | Tüm Öğrencilerin Kabulü | 8 | Tüm Öğrencilerin Kabulü         | 14 |
|                     | Ücretsiz                | 8 | Ücretsiz                        | 4  |
|                     | Fırsat Eşitliği         | 3 | Engellilerin Kabulü/Kaynaştırma | 2  |
|                     |                         |   | Dil Sorunları                   | 2  |

Tablo 4.20'ye göre yöneticiler, okullarına tüm öğrencileri kabul ettiklerini, ekonomik durumu yetersiz olan öğrencilerin ücretsiz eğitimden yararlanmalarını sağladıklarını ve fırsat eşitliğine önem verdiğini belirtmişlerdir.

*İranlı burslu bir çocuğumuz var. Özel eğitim çocuğumuz var. İran'dan gelen çocuğumuzun dil programı var ve bununla ilgili çalışmalarımız var. Yaş grubuna göre kabul edip, sınıflara ayırmaktayız. Gerekirse 4 yaş çocukları 5 yaş çocukların içine dahil ediyoruz. Özel eğitim çocukları ile birebir ilgilenmekteyiz. Onların beklentilerine göre eğitim programları yapıyor, velilerle sürekli iletişim halinde oluyoruz (Görüşme Kaydı: Okul 1, Yönetici 1). Evet, bölge olarak göç alan bir bölgeyiz. Her türlü maddi ve manevi desteği sağlamaya çalışıyoruz. Alan taraması yapıyor, bölgedeki ailelere ulaşmaya çalışıyoruz. Engelli çocuklara yönelik RAM destekli çalışıyoruz (Görüşme Kaydı: Okul 4, Yönetici 1). İhtiyaç durumlarına uygun sınıflara kayıtları yapılıyor. Sosyo ekonomik düzeyi düşük öğrenciler için ücretsiz öğrenci kontenjanından yararlandırıyoruz (Görüşme Kaydı: Okul 3, Yönetici 1).*

Öğretmenler ise, yöneticilerden farklı olarak kaynaştırma öğrencilerinin ve yabancı öğrencilerin de kabul edildiğini ancak yabancı öğrencilerde dil sorunları ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

*Sosyo ekonomik açıdan, düşük seviyeli ailelerin çocukları geliyor. Sınıfta bu şekilde eğitim alan bir öğrencim var. Bu öğrenciden herhangi bir ücret talep edilmiyor. Ayrıca aileye, okul dışında da yardım kurumlarıyla iletişim kurularak destek olunmaya çalışılıyor. Özel eğitim öğrencim de okulumuza özel eğitim öğrencileri kabul ediliyor. Ayrıca bir tane Iraklı öğrencimiz kaydoldu (Görüşme Kaydı: Okul 7, Öğretmen 2). Geliyor. Okul yönetimi sosyoekonomik durumu kötü olan öğrencilerden aidat almıyor. Materyal konusunda yardımcı olmaya çalışıyoruz. Etnik kökeni farklı ise aileyi daha yakından tanıyıp, çocuğu nasıl daha hızlı entegre ederiz diye çalışıyoruz. Engelli çocuklarımız ile ilgili düzenli eğitim alıyor mu? Bireysel eğitimi nasıl, bizim dışımızda gittiği eğitim kurumları ile ilişkisi nasıldır, bunları öğreniyorum (Görüşme Kaydı: Okul 5, Öğretmen 2). Sınıflarımızda yer veriyoruz. Onlar için etkinlikler yapıyoruz. Dillerini anlamıyoruz ama ailelerden yardım alıyoruz. Özellikle kendileri geliyorlar. Sonrasında devamlılığı sağlamak için elimizden geleni yapıyoruz (Görüşme Kaydı: Okul 1, Öğretmen 1).*

Yönetici ve Öğretmenlerin etnik kökenleri, sosyoekonomik düzeyleri veya engelleri farklı öğrenciler için “Onların okula gelmeleri, eğitim alabilmeleri için okul yönetimi neler yapıyor?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4.21’de verilmiştir.



Tablo 4. 21. *Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenci Kayıtlarına İlişkin Görüşleri*

| Kapsamlılık               | Yönetici Kodları         | f | Öğretmen Kodları              | f |
|---------------------------|--------------------------|---|-------------------------------|---|
| <b>Temalar</b>            |                          |   |                               |   |
| Okul Yönetiminin          | Kolaylık/Destek Sağlama  | 4 | Kolaylık/Destek Sağlama       | 8 |
| Öğrencilerin Kayıt        | Veli Bilgilendirme       | 3 | Veli Bilgilendirme            | 5 |
| Olabilmeleri İçin Yaptığı | RAM ile İş birliği       | 2 | Devamlılık İçin Çaba Gösterme | 2 |
| Hizmetler                 | Alan Taraması            | 2 | Materyal Desteği              | 2 |
|                           | Rehberlik                | 1 | Alan Taraması                 | 2 |
|                           | Uygun Fiziksel Düzenleme | 1 | Uyum Çalışması                | 1 |
|                           | İhtiyaca Uygun Eğitim    | 1 |                               |   |
|                           | Kuruluşlara Yönlendirme  | 1 |                               |   |
|                           | Özel Alt Sınıf Açma      | 1 |                               |   |

Tablo 4.21'e göre yöneticiler, öğrencilerin kayıt olabilmesi için gerekli kolaylığı ve desteği sağladıklarını, velilere okul ve okul öncesi eğitim konusunda bilgilendirme yaptıklarını, RAM ile iş birliği ve ilgili kuruluşlara yönlendirmeler yaptıklarını, alan taraması yaptıklarını belirtmişlerdir.

*Okul rehberlik servisi, öğretmen ve idare olarak yapılması gereken desteği sağlayıp etkili bir eğitim programı sunmaya çalışıyoruz (Görüşme Kaydı: Okul 2, Yönetici 1). Her türlü kolaylığı sağlamaya çalışıyoruz. Ücretsiz öğrencilerimiz var, onun haricinde kaynaştırma öğrencilerimiz var. Buna ilaveten, özel eğitim alt sınıfı açtık, birden fazla engeli olan öğrencilerimiz için eğitim imkânı sağlıyoruz (Görüşme Kaydı: Okul 9, Yönetici 1).*

Öğretmenler ise, yöneticilerden farklı olarak öğrencilerin devamlılığı için çaba gösterdiklerini, materyal desteği sağladıklarını, uyum çalışması yaptıklarını belirtmiştir.

*Materyal konusunda yardımcı olmaya çalışıyoruz. Etnik kökeni farklı ise aileyi daha yakından tanıyıp, çocuğu nasıl daha hızlı entegre ederiz diye çalışıyoruz. Engelli çocuklarımız ile ilgili düzenli eğitim alıyor mu? Bireysel eğitimi nasıl, bizim dışımızda gittiği eğitim kurumları ile ilişkisi nasıldır, bunları öğreniyorum (Görüşme Kaydı: Okul 5, Öğretmen 2). Okul yönetimi geri çevirmiyor, dahil ediyor. Bu çocukların, her şeye hakkı var. Öğrencimin ailesi bundan çok etkilendi, maddi imkanından dolayı, çocuğu okuldan alayım mı diye düşündü, ben bunu engelledim. Bu çocuğun her çocuk gibi eğitime ihtiyacı var. İdare ile durumu konuştuk ve her konuda yardımcı olmaya çalışıyoruz. Aile de çok memnun kaldı, geri dönütleri güzel (Görüşme Kaydı: Okul 8, Öğretmen 2).*

#### 4.8. Yönetici ve Öğretmenlerin Demokratik Katılım Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

ÇDO'nun demokratik katılım boyutuna ilişkin bağımsız anaokullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin analizi ile elde edilen bulgular "Öğrencilerin Katılımı", "Öğretmenlerin Katılımı" ve "Velilerin Katılımı" temaları altında toplanmış ve tablolar halinde verilmiştir.

Yönetici ve öğretmenlerin "Okulda alacağınız hangi tür kararlarda çocukların görüşlerini alıyorsunuz?" sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen öğrenci katılımına ilişkin bulgular Tablo 4.22'de verilmiştir.

Tablo 4. 22. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrencilerin Katılımına İlişkin Görüşleri

| Demokratik Katılım Temalar | Yönetici Kodları        | f              | Öğretmen Kodları                  | f  |
|----------------------------|-------------------------|----------------|-----------------------------------|----|
| Öğrencilerin Katılımı      | Etkinlik ve zamanlaması | 13             | Etkinlik Seçimi                   | 34 |
|                            | Sınıf /Çevre Düzeni     | 4              | Kuralları Belirleme               | 10 |
|                            | Beslenme Listesinde     | 4              | Sınıf/Çevre Düzeni                | 5  |
|                            | Resimli İstek Kutusu    | 1              | Beslenme Listesi                  | 5  |
|                            |                         |                | Öğrenme Merkezi Seçimi            | 2  |
|                            |                         |                | Panoda Sergilenecek Etkinliklerde | 1  |
|                            |                         | Karara katmama | 1                                 |    |

Tablo 4.22'ye göre yöneticiler, etkinlik ve etkinliğin zamanının seçiminde, sınıfın, bahçenin, beslenme listesinin düzenlenmesinde öğrencilerin katılımlarını sağladıklarını belirtmişlerdir.

*Sınıflarda öğretmenlerimiz yapacakları etkinliklerde çocukların fikirlerini alırlar. Öğrencilerin ilgi ihtiyaç ve kararları doğrultusunda etkinlikleri belirlerler. Mesela sinema saati, sinema günü, bahçeye çıkma gibi faaliyetlerde çocukların görüşleri alınmaktadır (Görüşme Kaydı: Okul 6, Yönetici 1). Sınıflarda etkinliklerde, gezilerde, sınıf yerleştirmede görüşleri alınıyor. Okulumuzda da resimli istek kutumuz var, çocuklarımız isteklerini bizlere resmedebiliyorlar (Görüşme Kaydı: Okul 7, Yönetici 1).*

Öğretmenler ise, yöneticilerden farklı olarak kuralları öğrencilerle birlikte belirlediklerini, hangi öğrenme merkezinde zaman geçireceklerini çocukların seçtiğini ve panoda sergilenecek etkinlikleri birlikte belirlediklerini belirtmiştir.

*Çocuklar ile ilgili kararlarda onların görüşlerini alıyorum. Geziye gideceğimizde onlara alternatifler sunuyorum. Ya da çalışma yaparken zamanla ilgili sıkıntı yaşıyorum onlara seçenekler sunuyorum. Karar verme de seçimler yaptırıyorum (Görüşme Kaydı: Okul 1, Öğretmen 2). Çocuklarla ilgili önümüzdeki hafta bakanlık seçimi yapacağız, temizlikten sorumlu kâğıt kullanımından sorumlu, sudan sorumlu, sınıf içi oyuncakların düzeninden sorumlu ve beslenmeden sorumlu öğrenciler seçeceğiz. Bu da öğrencilerin daha aktif olmalarını sağlayacak. Aynı zamanda film ve etkinlik seçiminde sürekli öğrencilere danışıyoruz ve oyun seçiminde onların isteklerine öncelik veriyorum (Görüşme Kaydı: Okul 5, Öğretmen 1).*

Tüm bunların yanısıra bir öğretmen ise; öğrencileri karara katmadıklarını söyleyerek bunu,

*Genelde yönetim ve öğretmenler belirliyor ama çocukların da görüşleri alınıyor (Görüşme Kaydı: Okul 1, Öğretmen 1).*

şeklinde ifade etmiştir.

Yönetici ve öğretmenlerin “Okul yönetimi herhangi bir karar alacağı zaman öğretmenlerin görüşlerini alıyor mu? Öğretmenler ne tür kararlara katılıyorlar? Nasıl?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen öğretmenlerin katılımına ilişkin bulgular tablo 4.23'te verilmiştir.

Tablo 4. 23. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğretmenlerin Katılımına İlişkin Görüşleri

| Demokratik Katılım Temaları | Yönetici Kodları             | f | Öğretmen Kodları            | f  |
|-----------------------------|------------------------------|---|-----------------------------|----|
| Öğretmenlerin Katılımı      | Toplantı                     | 8 | Toplantı                    | 15 |
|                             | Tüm Kararlara Katılım        | 6 | Fikir Alışverişi            | 13 |
|                             | Fikir Alışverişi             | 5 | Eğitim Öğretim Etkinlikleri | 9  |
|                             | Eğitim Öğretim Etkinlikleri  | 5 | Ortak Karar                 | 7  |
|                             | Yenilikler/Malzeme Alımı     | 4 | Tüm Kararlara Katılım       | 5  |
|                             | Ortak Karar                  | 2 | Okul/Sınıf Düzeni           | 3  |
|                             | İş Bölümü                    | 2 | Yenilikler/Malzeme Alımı    | 3  |
|                             | Öğretmen İnisyatifi          | 1 | İş Bölümü                   | 2  |
|                             | Öğretmen Motivasyonu Artırma | 1 | Karara Katılamama           | 2  |
|                             | Seminerler                   | 1 | Beslenme Listesi            | 1  |
|                             |                              |   | Seminerler                  | 1  |

Tablo 4.23'e göre yöneticiler öğretmenlerle toplantılar yaparak onları tüm kararlara kattıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, eğitim öğretime yönelik etkinliklerde, okulda yapılacak yeniliklerde ve okula alınacak malzemelerde, iş paylaşımında fikir alışverişi yaparak ortak kararlar verdiklerini belirtmektedir.

*Okulu ilgilendiren her konuda öğretmenlerimizin fikrini alıyoruz (Görüşme Kaydı: Okul 5, Yönetici 1). Öncelikle kurul toplantılarımızda, anlık gerekli görülen bir değişiklikte hemen toplantı yapıp, öğretmenlerin görüşlerini alıyoruz (Görüşme Kaydı: Okul 8, Yönetici 1). Pek çok karara katılıyorlar. Bazen de öğretmen, bir işin yapılmasında kendine göre karar alabiliyor. Onun kendi sınıfına göre aldığı karar, okulun bütünlüğünü bozabiliyor. Tüm okula uygulandığında sıkıntı çıkabiliyor. Ben de öğretmenimize okula uymadığını anlatıyorum, kurul ve değerlendirme toplantısında, haftada bir değerlendirme toplantıları yapmaya çalışıyoruz. Orada fikirlerini sunuyorlar (Görüşme Kaydı: Okul 6, Yönetici 1).*

Öğretmenler ise, yöneticilerden farklı olarak beslenme listesinde de karara katıldıklarını belirtmişlerdir.

*Okula yaptıracağı dolaptan tutun, kullanacağımız materyale hep öğretmenlerden fikir alınıyor ve hiçbir zaman da görüşlerimiz arka planda olmuyor. Toplantı yapılıp ortak kararlar alınıyor (Görüşme Kaydı: Okul 1, Öğretmen 1). Toplantılar düzenlenerek öğretmenlerin görüşleri alınıyor. Okulun, sınıfın düzenlenmesinde ve uygulanacak programlarda öğretmenlerle beraber kararlar veriliyor (Görüşme Kaydı: Okul 2, Öğretmen 1). Çoğu zaman okula alınacak materyallerde, okulda yapılacak projelerde, beslenme listelerinde görüşlerimiz alınıyor (Görüşme Kaydı: Okul 3, Öğretmen 1).*

Birkaç öğretmen ise, okulda alınan kararlara katılmadıklarını ifade etmiştir.

*Kadının olduğu yerde çok ses var. Yönetim ve öğretmenler olarak ortak grubumuz var. Öğretmenlerin görüşleri de alınıyor. Sınıf düzeyinde soruluyor. Kendi görüşleri de oluyor. ... istemeden oldu. Yönetim inisiyatifine göre karar alıyor. Toplantı yapıyoruz (Görüşme Kaydı: Okul 6, Öğretmen 1).*

Yönetici ve öğretmenlerin “Velilerle yeterince iletişim kurduğunuzu düşünüyor musunuz? Okulda alacağımız hangi kararlarda velilerin görüşleri alınıyor? Nasıl?” sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen velilerin katılımına ilişkin bulgular tablo 4.24'te verilmiştir.

Tablo 4. 24. Yönetici ve Öğretmenlerin Velilerin Katılımına İlişkin Görüşleri

| Demokratik Katılım Temaları | Yönetici Kodları           | f | Öğretmen Kodları         | f  |
|-----------------------------|----------------------------|---|--------------------------|----|
| Velilerin Katılımı          | Görüş Alış-Verişi          | 8 | Yeterli iletişim         | 17 |
|                             | Etkinlikler                | 6 | Görüş alış-verişi        | 15 |
|                             | Yeterli İletişim           | 6 | Karara Katılma           | 12 |
|                             | Önerilerini Dikkate Alma   | 5 | Etkinlikler              | 10 |
|                             | Toplantı                   | 4 | Toplantı                 | 6  |
|                             | Karara Katılma             | 2 | Önerilerini Dikkate Alma | 5  |
|                             | Seminer/Kurs Konusu Seçimi | 2 | Proje Çalışmaları        | 2  |
|                             | Karara Katmama             | 2 | Rehberlik                | 1  |
|                             | Kolay Ulaşılabilir Yönetim | 1 | Okuldaki Değişiklik      | 1  |
|                             | Rehberlik                  | 1 | Meyve Listesi            | 1  |
|                             | Şeffaf Yönetim             | 1 | Evdeki Kurallar          | 1  |
|                             | Görev Verme                | 1 | Kurallar                 | 1  |
|                             | Kurallar                   | 1 |                          |    |

Tablo 4.24'e göre yöneticiler, velilerle etkinliklerin seçiminde görüş alış-verişi içerisinde olduklarını ve yeterli düzeyde iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Veli katılımını sağlamak adına da toplantılar düzenlediklerini, bazı yöneticiler bunu sağlamak adına kolay ulaşılabilir ve şeffaf yönetim olduklarını belirtmişlerdir.

*Gezilerde, sosyal etkinliklerde okul aile birliği ve veli toplantılarında okulun işleyişleri hakkında görüşlerini alıyoruz (Görüşme Kaydı: Okul 4, Yönetici 1). İletişim kurduğumuzu düşünüyorum. Kapı her zaman açık bunu ilk baştaki toplantılara katılarak belirtiyorum. Sormak istedikleri konuların olup olmadığını soruyorum. Her zaman telefonda randevu alıp ya da istedikleri zaman gelip, okulun geneline fikirleri uygun ise istedikleri talebi uyguluyoruz ama değilse de uygulamayacağımızı belirtiyoruz (Görüşme Kaydı: Okul 6, Yönetici 1). Giriş çıkış saatlerinde, sürekli velilerin ulaşabilmesi için, girişte bulunuyorum. Velilerin tüm istek görüş ve değerlendirmelerinde, benimle görüşebiliyorlar. Rehberlik çalışmaları, kurs açılması ve seminerlerde, fikirlerini alıyorum. Anket çalışmaları ile memnuniyetlerini soruyorum. Ortak etkinlikler düzenliyoruz (Görüşme Kaydı: Okul 7, Yönetici 1).*

Tüm bunlara rağmen iki yönetici velileri karara katmadığını belirtmiştir.

*...Her kafadan farklı ses çıktığında kendi kararlarımı uygulayım (Görüşme Kaydı: Okul 6, Yönetici 1).*

Öğretmenler ise, yöneticilerden farklı olarak proje çalışmalarında, okulda yapılacak değişikliklerde, velilerden temin edilen meyve listelerinin düzenlenmesinde ve evdeki kuralların belirlenmesinde velilerle yeterli iletişim kurduklarını, görüş alış-verişi içinde olduklarını belirtmişlerdir.

*Yeterince iletişim kuruyorum. Gezilerde, aile katılım etkinliklerinde, bazı projelerde fikirlerini alıyorum. Bunları toplantı yaparak veya birebir görüşerek yapıyorum (Görüşme Kaydı: Okul 3, Öğretmen 1). Düşünüyorum, en önemli şey bence. Sadece çocuklarla iletişim eksik kalıyor diye düşünüyorum. Eğitimi üç saça ayağa benzetirim. İletişim halindeyim. Çocuktaki değişim, gelişim hakkında veliye bilgi veririm. Onlardan da isterim. Evdeki kurallar konusunda destek isterim. Her zaman bu konuda birçok şeyi çözmüştür (Görüşme Kaydı: Okul 8, Öğretmen 2).*

#### 4.9. Yönetici ve Öğretmenlerin Sağlıklı, Güvenli ve Koruyucu Çevre Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

ÇDO'nun sağlıklı, güvenli ve koruyucu boyutuna ilişkin bağımsız anaokullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin analizi ile elde edilen bulgular “Temizlik”, “Sağlık” ve “Güvenlik” temaları altında toplanmış ve tablo halinde verilmiştir.

Yönetici ve öğretmenlerin “Okulunuzda, sınıfınızda çocukların sağlığı, temizliği, beslenmesi ile ilgili olarak neler yapılıyor?” ve “Okulunuzda, sınıfınızda, bahçede çocukların güvenliği ve korunması ile ilgili olarak neler yapılıyor?” sorularına verilen yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4.25’te verilmiştir.

Tablo 4. 25. Yönetici ve Öğretmenlerin Sağlıklı, Güvenli ve Koruyucu Bir Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşleri

| Sağlıklı,<br>Güvenli ve<br>Koruyucu<br>Temaları | Yönetici Kodları          | f                  | Öğretmen Kodları            | f               |
|---|---------------------------|--------------------|-----------------------------|-----------------|
| Temizlik  | Temiz Okul                | 3                  | Yardımcı Personel           | 14              |
|   | Sürekli Temizlik          | 3                  | Sürekli Temizlik            | 10              |
|   | Beyaz Bayrak Projesi      | 3                  | Temiz Okul                  | 3               |
|   | Yardımcı Personel         | 2                  | Beyaz Bayrak Projesi        | 3               |
|   | Temizlik Kuralları        | 2                  | Kişisel Bakım Kontrolü      | 2               |
|   | Sürekli Kontrol           | 1                  | Sürekli Kontrol             | 2               |
|   | Oyuncak ve Halı Temizliği | 1                  | Temizlik Etkinlikleri       | 1               |
| Sağlık  | Projeler                  | 9                  | Bilinçlendirme              | 13              |
|   | Bilinçlendirme            | 5                  | Projeler                    | 11              |
|   | Sağlıklı Gıda Tercihi     | 4                  | Sağlıklı Gıda Tercihi       | 7               |
|   | Yerinde Yemek Hizmeti     | 3                  | Destekleyici Etkinlikler    | 4               |
|   | Sağlık Kontrolü           | 2                  | Sağlık Kontrolü             | 4               |
|   | Havalandırma              | 2                  | Yerinde Yemek Hizmeti       | 2               |
|   | Destekleyici Etkinlikler  | 2                  | Spor/Egzersiz               | 2               |
|   | Su Arıtma                 | 1                  | Gıda Mühendisi Kontrolü     | 2               |
|   | Sertifikalı Aşçı          | 1                  | Sorumluluk Verme            | 1               |
|   | Pencerelerde Sineklik     | 1                  | Model Olma                  | 1               |
|   | Sağlıklı Yemek Kabı       | 1                  | Pekiştireç                  | 1               |
|   | Lavabolarda Su Seti       | 1                  |                             |                 |
|   | Güvenlik                  | Güvenlik Önlemleri | 23                          | Güvenlik Önlemi |
| İSG   |                           | 10                 | Güvenlik Kamerası           | 11              |
| Güvenli Giriş-Çıkış                             |                           | 7                  | İSG                         | 9               |
| Sürekli Denetim                                 |                           | 4                  | Güvenlik Görevlisi          | 7               |
| Güvenlik Kamerası                               |                           | 3                  | Güvenli Giriş-Çıkış         | 6               |
| Güvenlik Görevlisi                              |                           | 2                  | Güvenli Bahçe Parkı         | 4               |
| Güvenli Bahçe                                   |                           | 2                  | Düzenli Kontrol             | 3               |
| Velileri İçeri Almama                           |                           | 1                  | Bilinçlendirme              | 3               |
| Sertifikalı Personel                            |                           | 1                  | Sınıf ve Çevre Düzenlemesi  | 2               |
| Sorumluluk Sahibi Öğretmen                      |                           | 1                  | Sürekli Denetim             | 1               |
| Bilinçlendirme                                  |                           | 1                  | Güvenli Oyuncak             | 1               |
|   |                           |                    | Güvenli Okul İçi Oyun Alanı | 1               |
|   |                           |                    | Güvenli Bahçe               | 1               |

Tablo 4.25'e göre yöneticiler okullarının temizliğine yönelik sürekli temizlendiğini ve kontrol edildiğini, yardımcı personellerinin işlerinde iyi olduğunu, çocuklara temizlik kuralları ile ilgili etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, Bakanlığın temizlik ile ilgili “Beyaz Bayrak Projesi”ni de yürüttüklerini eklemiştir.

*Öncelikli olarak bilinçlendirme amaçlı veli ve çocuğumu okul sağlığı, beslenme dostu okul, beyaz bayrak projeleri ile çalışıyor ve yürütüyoruz. (Görüşme Kaydı: Okul 4, Yönetici 1). Günlük temizlik ve hijyen kurallarına uygun sürekli temizlik yapılıyor. Okulumuzda sağlıklı ve düzenli beslenme kuralları ile ilgili öğrenci, öğretmen, veli ve personele eğitim etkinlikleri düzenliyoruz (Görüşme Kaydı: Okul 2, Yönetici 1). Okulumuzu temiz tutmaya çalışıyoruz. Velileri içeri almıyoruz güvenlik ve hijyen açısından. Sık sık tuvalet ve sınıf temizliği okulda çalışan personeller tarafından gerçekleştiriliyor (Görüşme Kaydı: Okul 1, Yönetici 1).*

Öğretmenler ise, farklı olarak düzenli kişisel bakım kontrolü ve temizlik etkinlikleri yaptıklarını belirtmişlerdir.

*Personel düzenli temizlik işlerini yapıyor. Çocuklara burayı evleri gibi görmeleri gerektiğini söylüyoruz. Temizlik etkinlikleri düzenliyoruz, beslenme dostu okullar projesi var ve okulumuz bu projede yer alan bir okul (Görüşme Kaydı: Okul 5, Öğretmen 2). Yardımcı personel çocukların temizliğini sağlamasında onlara yardımcı oluyor. Panolar hazırlanarak çocukların sağlıklı beslenmesi ve hijyen kurallarına uymasına destek olunuyor (Görüşme Kaydı: Okul 2, Öğretmen 1).*

Yöneticiler çocukların sağlığı için, Bakanlık tarafından başlatılan “Beslenme Dostu Okul”, “Okul Sağlığı”, “Sağlıklı Beslenelim Eğlenerek Hareket Edelim” projelerinin yürütüldüğünü, bilinçlendirmek için obezite, diyabet seminerlerinin verildiğini, yerinde yemek hizmeti ile okulların yemekhanelerinde yemeklerin sertifikalı aşçı ile pişirildiği, sağlıklı yiyecek-içecek ve materyalleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

*Öncelikli olarak bilinçlendirme amaçlı veli ve çocuğumuz okul sağlığı, beslenme dostu okul, beyaz bayrak projeleri ile çalışıyor ve yürütüyoruz. Rutin öğrenci sağlık kontrolleri yaptırıyoruz. Göz taraması yaptırıyoruz. Aile hekimleri ile iş birliği içinde çalışıyoruz. Sağlık sorunu olan çocukları kendimiz de götürmeye çalışıyoruz. Gelir durumu düşük olan ailelere yardımcı oluyoruz ve okulumuzda hijyen, temizlik etkinliklerine önem veriyoruz. (Görüşme Kaydı: Okul 4, Yönetici 1). Sağlıklı beslenelim, eğlenerek hareket edelim, projemiz kapsamında sağlıklı yaşam, doğa yürüyüşü, diyabet, obezite semineri, beden kitle endeksi ölçümü yapıyoruz. Beslenme dostu okul projesi kapsamında, yemeklerimiz okulumuz yemekhanesinde, sertifikalı aşçımız tarafından, kalori hesabı yapılarak hazırlanıyor. Beslenme listelerimiz, diyetisyen ve gıda mühendisi incelemesi ile hazırlanıyor. Çikolata, kızartma, turşu ve tuzlu gıdalar listemizde yer almıyor. Okulumuz temizlik ve hijyen konusunda çok hassas. Beyaz bayrağımız var. Okulun tüm alanları, iki saat ara ile temizleniyor. Su arıtma cihazımız var. Su deposu, havalandırma, artma cihazı düzenli olarak temizletiliyor. Yemeklerde cam ve porselen kullanıyoruz sağlık için. Oyuncaklar ve halılar belirli aralıklarla yıkıyoruz. Sınıflarda küçük halı kullanıyoruz hijyen için. (Görüşme Kaydı: Okul 7, Yönetici 1).*

Öğretmenler, yöneticilerden farklı olarak, çocukların sağlığı için “Spor Oyunları Projesi” yaparak hareket etkinliklerine yer verdiklerini, çocuklara model olduklarını, dış firçalama ve beslenme takip formları ile sorumluluk verdiklerini ve sonucunda ödüllendirdiklerini belirtmişlerdir.

*Ben sınıfımda dış temizliği ile ilgili bir liste veriyorum, eve gittiklerinde boyuyorlar ve bana getirdiklerinde onları destekliyorum. Yemeğini bitiren öğrencilerime yıldız veriyorum (Görüşme Kaydı: Okul 9, Öğretmen 1). Beslenme dostu okul projesi uygulanıyor. Beslenme listeleri, gıda mühendisleri tarafından hazırlanıyor. Tekrardan okul idaremizde inceleniyor. Beyaz ekmeği*

*çıkarmak ve obezite ile mücadele etmek için tam buğday ekmeği kullanıyoruz. Çocukları aktif hale getirmek için, daha enerjik olsunlar diye sabah egzersizleri yaptırıyorum (Görüşme Kaydı: Okul 7, Öğretmen 1). Sene başında öğrenci velilerine, temizlik konusunda uyarılarda bulunuyorum çünkü buradaki ailelerde temizlik sıkıntısı var. Özellikle pazar günleri, banyo yaptırılmalarını belirtiyorum. Çocuklara da aynı şekilde pazar günleri banyo yapmalarını söylüyorum. Ayrıca okul başladığında mutlaka el ve vücut temizliği ile ilgili eğitimler veriyoruz (Görüşme Kaydı: Okul 4, Öğretmen 2).*

Yöneticiler, okul ve öğrencilerin güvenliği ile ilgili olarak, İş Sağlığı ve Güvenliği (İSG) yasasının gerektirdiği güvenlik önlemlerinin alındığı, velilerin içeriye alınmadığı, okula giriş-çıkışların kontrol edildiğini ve öğrencilerin bu konuda bilinçlendirildiğini belirtmişlerdir.

*İSG konusunda burası akıllı bina olarak yapıldığı için çok problem yaşanmadı. Onunla ilgili tüm tedbirlerimizi ve talimatlarımızı astık. Kapılardan tuvaletlere kadar, klozetlerden mutfağa kadar hepsi güvenlik altına alındı (Görüşme Kaydı: Okul 1, Yönetici 1). Bahçe duvarı, güvenlik kameraları, giriş kapısı güvenliği, sınıf içinde ve okul içinde merdivenlerimiz tirabzanlarla korunmaktadır. Kaygan zemin alanlarımızda kaydırmaz zemin paspaslarımız var. Pencere parmaklıklarımız ve sineklikler var. Personelimiz İSG kapsamında sertifikalıdır ve bu konuda da eğitimler vermeye çalışıyoruz (Görüşme Kaydı: Okul 4, Yönetici 1).*

Öğretmenler ise, tüm bunların yanında sınıf içinde ortam ve materyale yönelik önlemlerin alındığını belirtmişlerdir.

*Sınıfımızda dolaplar çocukların üzerine düşmeyecek şekilde sabitleniyor. Bahçede de çevrili kameralar var, koridorlarımızda da kameralar var. Merdivenlerde çocukların kaymaması için halıfleksle döşenmiş durumda ve çocuklara mutlaka kaymayan ayakkabı giydiriyoruz. Genel olarak kameralar bizim sürekli onları gözetim altında tutmamızı, güvenliği sağlıyor. Tuvaletlerimiz sürekli kontrol ediliyor, ıslak olmaması konusunda hassas davranıyoruz. Genel anlamda okulumuz güvenli diye düşünüyorum (Görüşme Kaydı: Okul 4, Öğretmen 1). Güvenliğimiz var. Bahçedeki oyuncaklarımız çocuklara zarar vermeyecek şekilde seçildi. İş sağlığı ve güvenliği yasalarına uyuyoruz. Sıraya girme ve bekleme konusunda kendi güvenliklerini kendileri sağlamaları açısından farkında olmalarını sağlıyoruz. Benim en önem verdiğim konu bu. Sürekli bunu uyarmak yerine onun kendisini koruması hususunda ne yapması gerektiğini anlatıyorum ve bunu pekiştiriyoruz (Görüşme Kaydı: Okul 1, Öğretmen 2).*

#### **4.10. Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyete Duyarlılık Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri**

ÇDO'nun cinsiyete duyarlılık boyutuna ilişkin bağımsız anaokullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin analizi ile elde edilen bulgular "Cinsiyet Ayrımcılığı" temaları altında toplanmış ve tablolar halinde verilmiştir.

Yönetici ve öğretmenlerin "Okulunuzda, oyunlarda, etkinliklerde, verilen görevlerde kız-erkek öğrencilere farklı uygulamalar yapıldığını düşünüyor musunuz? Nasıl?" sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4.26'te verilmiştir.

Tablo 4. 26. Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyete Duyarlılığa İlişkin Görüşleri

| Cinsiyete Duyarlılık Temaları | Yönetici Kodları | f | Öğretmen Kodları   | f  |
|-------------------------------|------------------|---|--------------------|----|
| Cinsiyet ayrımcılığı          | Ayrım yok        | 9 | Ayrım Yok          | 13 |
|                               | Tuvaletler Ayrı  | 2 | Görev Verme        | 1  |
|                               |                  |   | Renk Ayrımı Yok    | 2  |
|                               |                  |   | Eşitliği Vurgulama | 6  |

Tablo 4.26'ya göre yöneticiler cinsiyet ayrımcılığı yapılmadığını ancak tuvaletlerin ayrı olduğunu belirtmişlerdir.

*Bizim okulumuzda cinsiyet ayrımı yapılmıyor (Görüşme Kaydı: Okul 4, Yönetici 1). Oyunlarda, etkinliklerde, kız erkek diye ayırmıyoruz. Sadece tuvaletlerde el yıkama-tuvalet alışkanlığında hijyeni sağlamak ve çocukların mahremiyetini korumak için ayırım yapıyoruz (Görüşme Kaydı: Okul 6, Yönetici 1).*

Öğretmenler ise, ek olarak eşitliği vurguladıklarını, cinsiyetçi renk ayrımı yapmadıklarını ve görev dağılımlarında eşitlikçi bir tutum sergilediklerini belirtmişlerdir.

*Kız-erkek diye farklı bir uygulamayla karşılaşmadım (Görüşme Kaydı: Okul 2, Öğretmen 2). Diğer öğretmen arkadaşlar da benle aynı diye düşünüyorum; biz kadın erkek ayrımı yapmıyor, her fırsatta eşit olduklarını söylüyoruz. Renk ayrımı yapmıyoruz; hiçbir şekilde kızlar pembe/kırmızı ya da erkekler mavi rengi seçsin istemiyoruz (Görüşme Kaydı: Okul 4, Öğretmen 2).*



## BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çocuk dostu okullar; okul binaları, çevre düzenlemeleri, öğretme öğrenme süreci, kaynak ve materyaller, öğretmen, yönetici, sağlık, güvenlik, demokratik katılım, cinsiyete duyarlılık gibi değişkenleri içeren bir kavramdır. Tüm bu değişkenler eğitimin niteliğini doğrudan ve dolaylı olarak etkileme gücüne sahiptir. Ulaşılabilen alanyazın incelendiğinde, ülkemizde çocuk dostu okula ilişkin Çobanoğlu ve diğ. (2018) tarafından yapılan araştırmanın dışında, okul öncesi eğitim kurumları üzerinde bütün bu değişkenlerin bir arada incelendiği bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu araştırmada da bütün bu çocuk dostu okul değişkenleri ele alınmış ve birtakım yetersizliklere rağmen büyük ölçüde çocuk dostu okul özellikleri taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara ve bu sonuçların tartışılmasına yer verilmiştir. Ayrıca, sonuçlara ilişkin geliştirilen öneriler sunulmuştur.

### 5.1. Tartışma ve Sonuç

#### *Etkililik;*

Bu araştırmada, bağımsız anaokullar çocuk dostu okulun *etkililik* boyutu açısından değerlendirildiğinde, bağımsız anaokulların öğretme-öğrenme sürecini etkileyen fiziksel alanlar ve materyal açısından yeterli olduğu ve tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için gerekli çabanın harcandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, öğretme-öğrenme sürecini olumsuz etkileyebileceği düşünülen öğretmen başına düşen öğrenci sayısının, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre farklılık gösterdiği; sürecin etkililiğini artıran mekanların ve niteliklerin yetersiz olduğu da araştırmanın bir diğer önemli sonucudur.

Çalışmaya dahil edilen okulların fiziksel alanları içinde yer alan kapalı ve açık alanlar incelendiğinde, öğrenci başına düşen kapalı alanların oranının, standartların üzerinde olduğu, öğrenci başına düşen açık alanlarının oranının ise, istenen standartlar aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baran, Yılmaz ve Yıldırım (2007), okul bahçeleri ile ilgili birden fazla standart olduğunu belirtmektedir. Ancak sınıfların ortalama genişliğinin her çocuk başına 3-4 m<sup>2</sup> hesaplanarak planlanmasını ve bahçe alanlarının, her çocuk için ortalama 7-14 m<sup>2</sup> arasında olacak şekilde düşünülmesi gerektiğini de eklemektedirler. Türk Standartları Enstitüsü de (TSE) okul bahçelerinin kullanım alanının 400 m<sup>2</sup>'den az olmaması gerektiğini belirtmektedir (akt. Önder ve Akay, 2017). Ayrıca, Demiriz ve diğ. (2003, s.28), açık alanlardaki etkinliklerin çocukların gelişimleri için çok önemli olduğu, çocukları hem fiziksel hem de zihinsel olarak aktifleştirdiğini belirtirken, Micozkadıoğlu ve Kazak Berument (2011), çocuk başına düşen alanın artması, çocukların akademik becerilerini de

arttırdığını savunmaktadır. Diğer taraftan okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre bu oranların farklılaştığı; düşük sosyo ekonomik çevrede bulunan okulların öğrenci başına düşen kapalı ve açık alan ortalamalarının diğerlerinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, düşük sosyoekonomik çevrelerdeki okullarda öğrenci sayının daha az olmasıyla açıklanabilir.

Bununla birlikte, araştırmaya katılan okulların tümünün bahçesinin, yeşil alanlarının ve oyun alanlarının bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demiriz vd., (2003, s.88), oyunun çocukların enerjilerini karşılayan vazgeçilmez bir etkinlik olduğunu, bu yüzden okullarda mutlaka bir oyun odası bulunması, imkanlar dahilinde çok amaçlı kullanılabilir bir odanın oyun odası şekilde planlanması gerektiğini belirtmektedir. Dymont (2005), sınıf ortamında iyi performans gösteremeyen öğrenciler için yeşil alanlarda yapılan açık hava dış mekân eğitiminin öğrencileri motive ve teşvik ettiğini, öğrenim düzeyi üzerinde de sınırsız imkân sunduğunu söylemektedir.

Okulların sahip olduğu fiziksel ortamların, çocukların okula seyerek gelmeleri üzerinde etkili oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmelerde çocukların okula oyun oynamak, sosyalleşmek ve evde olmayan imkanlardan yararlanabilmek için geldiklerini belirtmişlerdir. Zaten bu ortamların da çocukların okula seyerek gelmeleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Torun (2011), oyunlar sayesinde öğrencilerin etkinlikleri ve öğretmenleri daha çok sevdiklerini söylemektedir. Çelebi Öncü ve Özbay (2005, s.11-13) çocukların oynarken eğlendiklerini, öğrendiklerini, rahatladıklarını, büyüdüklerini ve geleceğe hazırlandıklarını söyleyerek oyunun çocukların tüm gelişim alanlarına olumlu etkileri olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, Isenberg ve Quisenberry (2002), çocuklarda zihin gelişimi ile ilgili yapılan araştırmalarda, oyunun çocukların daha sonraki yaşamları için ihtiyaç duyacakları tüm becerileri uyguladıkları bir araç olduğunu söylemektedir. Glen ve Cohen (1996), arkadaşlık kurmanın gönüllü ve karşılıklı olduğunu belirtmektedir. Çukur (2003), kalabalık şehirlerde çocuklara evde sağlanamayan ve onların gelişimi için gerekli olan hareket imkanlarının okul öncesi kurumda sağlanmasının önemli olduğundan bahsetmektedir. Leino (2011), çocuk dostu olan okullarda herkesin mutlu olduğunu, öğretmen ve öğrenciler arasında olumlu iletişimin var olduğunun görüldüğünü belirtmektedir.

Okullarda her ne kadar öğrenci başına düşen kapalı ve açık alan ortalamaları istenilen düzeyde olsa da öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, ilgili mevzuatta belirtilen “10’ dan az 20’den fazla olmaması gerektiği” ile karşılaştırıldığında yüksek olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Özoğlu, Yıldız ve Canbolat (2013) göre, öğrenci sayısının artması öğretmenin her öğrenci için ayırdığı kaliteli zamanın azalmasına sebep olduğu için eğitimin etkililiğini düşürmektedir. Ayrıca, öğretmenin her öğrenciye yeterli vakit ayırması, ideal sayıda öğrenciye öğretim hizmeti vermesi ve böylece yetiştirme görevini etkin bir şekilde sürdürebilmesini nitelikli bir eğitim hizmetinin temel şartları içerisinde tanımlamaktadırlar ve bir gruptaki öğrenci sayısının azalmasının verimi de arttığını vurgulamaktadırlar. Kuzu ve Yılmaz (2018) da OECD ve AB ülkeleri ile karşılaştırıldığında, genel olarak öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azaltılması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan tüm okullar üzerinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının yüksek olmasının yanında, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi arttıkça öğretmen sayısındaki artışa rağmen, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının da istenen düzeyin üzerine çıktığı görülmüştür. Bu durum, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi arttıkça, çağ nüfusunun okula erişim oranının artmasından ve okul öncesi eğitim konusunda velilerin daha bilinçli olmasından kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) ve Aile Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) (2017), tarafında yapılan araştırmada da bu yorumu destekler şekilde, okul öncesi eğitimde okullaşma oranının yoksullar arasında daha düşük olduğu; varlıklı ailelerin ve eğitilmiş ailelerin beş yaşındaki çocuklarının okul öncesi eğitime devam ederken dezavantajlı kesimin çocuklarının doğrudan ilkökula kaydolma olasılığının çok daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Bütün öğrencilerin öğrenebilmesinin hedeflendiği etkililik boyutunda, araştırmaya katılan okullarda özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik, plan ve program dahilinde çalışmaların yapıldığı ve gerekli çabanın gösterildiği sonucuna da ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmen ve yöneticilerin bu öğrencilerin süreci olumsuz etkileyeceğine yönelik kaygılar taşıdıkları ve bu kaygılara ilişkin birtakım stratejiler (aileyle iletişim, akran desteği ve profesyonel yardım almak gibi) geliştirdikleri görülmüştür. Bu kaygıların esas nedeninin bu öğretmen ve yöneticilerine yönelik yeterli rehberlik hizmetinin verilmemesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Işıkgöz, Yiğitsoy ve Çiçekçe (2018), özel gereksinime ihtiyaç duyan ve duymayan öğrencilerin sınıftaki olumlu/olumsuz davranışlarının, öğretmenin davranışları ile doğrudan ilgili olduğunu belirtmektedir. Battal (2007), özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma eğitimi ile akranlarıyla aynı ortamda aldığı eğitimin başarılı olabilmesinin de etkili bir sınıf yönetimi, uygun eğitim ve öğretim programı, etkili yöntem-tekniklere ve özel eğitim ilkelerine uygun davranılmasıyla mümkün olduğu görüşünü savunmaktadır.

Ne var ki, eğitim personeli özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik gerekli plan ve çabayı göstermesine rağmen okulların çoğunun destek eğitim odası ve rehberlik servisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün Destek Eğitim Odası İşleyiş Usul ve Esaslarında “*Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilerin öğrenim gördüğü okul ve kurumlarda ‘Destek Eğitim Odası’ açılması zorunludur.*” (MEB, 2015) denilmektedir. Standartlarda zorunlu olmasına karşın henüz destek eğitim odaları açılmayan okullar bulunduğu görülmüştür. Okulların çoğunda kaynaştırma öğrencisi bulunduğu halde, destek eğitim odasına gereken önemin verilmemesinin nedeni okul öncesi öğretmenlerine destek eğitimin karşılığında ek ücret verilmemesi ve öğretmenlerin bu konuda isteksiz olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu yüzden öğretmenler de görev almak istememekte ve okullarda bulunan destek eğitim odaları da gönüllü öğretmen yetersizliğinden dolayı işlevini tam olarak yerine getirememektedir. Rehberlik servisinin olmama sebebi ise, bağımsız anaokullarında rehberlik öğretmeni bulunmasına ilişkin, ilgili mevzuatın sürekli değişmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Oysa ki rehberlik hizmeti öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine ilişkin gerekli desteğin sağlanmasının yanında bütün çocukların gelişiminde de oldukça önemlidir. Nitekim, Akgün (2010) de bu konuda, çocuğun okula olan olumlu/olumsuz tutumlarının oluşması ve bu tutumların ileriki öğrenim hayatına aktarılmasında rol oynayacağından rehberlik hizmetlerinin oldukça önemli olduğunu belirtmektedir.

Etkililiğe ilişkin araştırmanın önemli bir diğer sonucu da, bütün çocukların öğrenebilmesi doğrultusunda ilgi ve gereksinimlerinin dikkate alındığı, farklı etkinlikler ve uygulamalarla aktif katılımlarının sağlandığıdır. Çocuklar ancak onları önemseyen, ilgi, gereksinim ve yetenekleri ile gelişim özelliklerine duyarlı ortamlarda büyürlerse potansiyellerini gerçekleştirebilmektedirler (MEB, 2013). Gezer Şen ve Tuncer (2017), eğitimcilerin çocukların ilgi ve gereksinimlerini dikkate alması gerektiği ve pozitif bir ortamının oluşturulmasının ÇDO’ların temelini oluşturduğunu dile getirmektedir.

Bu araştırmada, yapılan etkinliklerin çocukların aktif katılımlarını sağlamanın yanında, onlara eğlenceli geldiği, özgüvenlerini artırdığı ve hoşlarına gittiği sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda çoğunlukla *Okul Öncesi Eğitim Programı*’nda yer alan etkinliklerden alan gezileri ve sanat etkinliklerinin yapıldığı görülmüştür. Alan gezileri çocukların, ilgi ve motivasyonunu artırarak, yaparak yaşayarak ve tüm duyularla, çocukları öğrenme

etkinliğinin içine katarak öğrenmelerini sağlamaktadır (Kindermann ve Riegel (2016). Benzer şekilde sanat çalışmalarının çocukları eğlendirmesi yanında bir çok yararı da vardır (Ulutaş ve Ersoy, 2004). ÇDO'lar da zaten, öğretmenlerin çocukların gelişim düzeyine, yeteneklerine ve öğrenme stillerine uygun şekilde bireyselleştirilmiş ve aktif katılımlarının sağlandığı nitelikli bir öğretme-öğrenme sürecini sağlamasını kabul etmektedir (UNICEF, 2012). Wilks (2010), çocuk dostu programların çocukların çevreleriyle güvenli şekilde etkileşim kurabildikleri ortamlar sayesinde özgüvenlerini geliştirdiği, daha üretken ve daha aktif olmalarını sağladığını belirtmiştir.

Bunun yanında, okulların büyük çoğunluğunda MEB'in zorunlu tuttuğu projeler hariç gönüllü proje çalışmalarının yürütüldüğü görülmüştür. Dewey (1916), proje yaklaşımlarının; deneyimlerin, düşünmenin, ilgilerin ve disiplinin, amaçların, esneklik özelliklerin birleştirilmesi ile oluştuğunu söylemektedir (akt. Glassman ve Whaley, 2000). Araştırmalar, proje çalışmasının amacının, iş birliği içinde çalışan, problemleri çözebilen ve farklı çözüm yolları üretebilen, bu süreci yaşam boyu öğrenim haline dönüştürerek ortaya bir ürün koyabilen, elde ettiği bilgileri doğru ve sistemli bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirme ve kazandıkları bu becerileri hayat boyu devam ettirmeye çalışmanın yanında, etkinliğe karşı olumlu tutum geliştirerek öğrencilerin motivasyon düzeylerinin ve özgüvenlerinin artmasını sağlamak olduğunu belirtir (Çiftçi ve Sünbül, 2005; Thomas, 2000; Erkin, Özkan ve Balcı, 2011).

Bu araştırmada okulların öğretim etkililiğini artırması düşünülen, ihtiyaç duydukları materyallere sahip oldukları ya da kolay ulaşabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Akyol ve Birinci Konur (2018) da öğretmenlerin materyale ulaşma durumlarının onların yapacağı etkinliklere yön verdiğini belirtmektedir. Sınıflarda MEB Okul Öncesi Programı'na göre oluşturulması gereken en az üç öğrenme merkezinin (MEB, 2013) bulunduğu görülmüştür. Öğrenme merkezleri, çocukların seçtiği etkinlikte, kendi hızlarında, istedikleri şekilde öğrenmelerini sağladığı ve öğrenme ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşıladığı (Kostelnik vd., 2015) için bu okullarda öğrenme merkezlerinin olması etkililik açısından sevindirici bir durumdur. Bunun yanında etkinlik panolarının çocukların göz hizasında olduğu ve sınıflarda çocukların kişisel dolaplarının bulunduğu da gözlemlenmiştir. Nitekim Özkubat (2013), okul öncesinde anlatılmak istenen bilginin doğru olarak aktarılmasını sağlamak için panoların çocukların görüş açısında bulundurulması gerektiğini ifade ederken, Aksoy (2009) da sınıfta dolaplar ve çekmecelerin yer almasına dikkat çekmektedir. Tüm bu unsurların yanında okulların teknolojik açıdan da yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Teknolojiyi ölçülü şekilde kullanmak, uygulamalı öğrenme için, fiziksel, entelektüel ve sosyal deneyim sağlayarak gerçek materyallerle destekleme sağlar (Epstein, 2013).

Ancak ne var ki, materyalin dışında öğretimin etkililiğini artıran özel mekanlar (drama, müzik odası, kütüphane, hayvan besleme alanı, kum havuzu, uygulama bahçesi gibi) ve nitelikler (kum havuzu ve uygulama bahçesinde yeterli alan, vb) konusunda yetersizliklerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oysa ki, Marcus ve Francis (1998), koşma, tırmanma, atlama, yürüme, suyla, kumla, toprakla oynama gibi çocuğun doğal ihtiyacı olan etkinliklerin, çocukların fiziksel gelişimini destekleyerek, bedenini tanınmasını, yeteneklerinin farkına varmasını sağladığını belirtmektedir. Bunun nedeni, öğrenci sayısının fazlalığından kaynaklanan yeterli alanın olmaması olduğu söylenebilir. Bu konuda Aksoy (2009) da yapılan araştırmaların, okul öncesi eğitimin hızla yaygınlaşmasının beraberinde nitelik sorunlarına sebep olduğunu, bu yüzden okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamı üzerinde özenle ve önemle durulması gerektiğini söylemektedir. Çocukların kitaba yönelik ilgilerini ve farkındalıklarını arttırması için çocukların kolaylıkla ulaşabilecekleri şekilde tasarlanmış bir kütüphanenin (Teale, 1999); özel olarak düzenlenmiş bir drama odasının çocuklar için drama çalışmalarını özel yaptığı için drama odasının (Kandır, 2003); diğer canlılara karşı daha sevecen, daha duyarlı ve daha dikkatli olmalarını sağlaması, odaklanmalarına ve araştırma yapmalarına yardımcı olması, iletişim becerilerini geliştirmesi açısından bir hayvan besleme alanının (Ateş, 2005; Topaloğlu, 2012; Handler ve Epstein, 2014) olmasının okulların etkililiğine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Okul öncesi kurumlarda dolaylı ve doğrudan katkı sağlayan (Köse, Uzun ve Öner Özaslan, 2018) yardımcı personellerin başına düşen derslik sayısının mevzuatta belirtilen “*Her eğitim kurumunda en az bir kişi olmak üzere iki grup için bir destek eğitim personeli görevlendirilir* (MEB, 2014)” ibaresi ile kıyaslandığında ise, yeterli olduğu görülmüştür. Ayrıca, sosyoekonomik düzey arttıkça, yardımcı personel sıkıntısının azaldığı ve standartların rahatlıkla karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek düzey sosyoekonomik çevrede bulunan okulların bu avantajı yakalamalarının nedeni, okulların bağımsız bütçelerinin olması, öğrenci sayısı ile orantılı olarak okul aidatlarıyla maddi imkanların artması ve personel için daha fazla bütçe ayırabilmesi olduğu düşünülebilir. Okul öncesi kurumlarında fiziksel mekanların sağlıklı ve temiz olması, kontrolü ve eğitim öğretime hazırlanması yardımcı personellerin sorumluluğundadır. Bu yüzden, Ada ve Küçükali (2011), Şişman ve Taşdemir (2008), eğitim ortamlarında görev alan personellerden birinin

eksikliğinin eğitim sürecini olumsuz etkileyeceğini belirtmektedir (akt. Köse, Uzun ve Öner Özaslan, 2018).

*Kapsamlılık;*

Bağımsız anaokulları çocuk dostu okulun *kapsamlılık* boyutu açısından değerlendirildiğinde; okulların ayırım yapılmaksızın tüm öğrencileri kabul ettiği, okula gelmeleri ve kayıt olabilmeleri için destek, kolaylık sağladığı ancak, kız öğrencilerin okullaşma oranlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okulların kapsayıcılığı cinsiyet açısından değerlendirildiğinde kız öğrencilerin daha az kapsandığı sonucuna ulaşılmıştır. Polat (2008), yapılan araştırmalarda, kızların okula erişimlerinin erkeklere oranla daha düşük olduğunu bildirmiştir. Yıldırım, Beltekin ve Talay Oral (2018) da kızların okula erişimlerinin günden güne artmasına rağmen, kızların çeşitli sebeplerden dolayı eğitime erişimlerinde erkeklere göre daha dezavantajlı olduğunu belirtmektedirler. MEB (2015) kız öğrencilerin okula gitmelerine yönelik çalışmalar yapılmasına rağmen okul yaşına gelmiş kız çocuklarında okula devam sorunu olduğunu vurgulamaktadır. Okulların kapsayıcılığı özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler açısından incelendiğinde, okulların uygun fiziksel koşulların sağlandığı ve okula erişimlerinde gereken çalışmalar yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kapsayıcılık, ekonomik yetersizliği olan öğrenciler açısından da kapsayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kapsayıcılığın bir diğer unsuru olan etnik kökenleri farklı öğrenciler açısından incelendiğinde ise, benzer şekilde uygulamalar yapıldığı görülmüştür. Denizli İl Milli Eğitim *Temel/Özel Eğitim Şubesi*'nden alınan verilere göre (EK-3 ve EK-4), Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde özel eğitim ihtiyacı olan 207 öğrenci bulunduğu bunlardan 137'sinin özel eğitim okulu/sınıflarında eğitim aldığı görülmektedir. Bağımsız anaokullarında bu öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%86,86) kapsandığı görülmektedir. Yine alınan verilere göre iki ilçede toplam 49 yabancı öğrenci bulunduğu bunların yarısından fazlasının (%55,10) bağımsız anaokullarında kapsandığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim, erken yaşlarda fırsat eşitliği sağlaması açısından önem taşımaktadır ve bu yüzden, Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD) ülkelerinin çoğunda ücretsiz ve kapsayıcı nitelikte eğitim verilmesi gerektiğini belirtmektedir (OECD, 2016). Heckman (2008), dezavantajlı çocukların ihtiyaçlarının tam olarak karşılanmasının, çocukların bilişsel ve sosyal-duyuşsal becerilerinin gelişmesine ve böylece ülkenin insani sermayesinin güçlenerek ekonomik verimliliğin artmasını sağlandığını belirtmektedir. Göç yoluyla gelen etnik kökenleri farklı olan öğrencilerin eğitim

ortamlarına alınarak okullaştırılması, göçün olumsuz etkilerini ortadan kaldırarak çocukların sorunlu bir hayat yaşamalarını önlemektedir. Bu durum sığınılan ülkenin de uzun süreçte yararına (uyum, ülkeyi yeniden yapılandırma, vb.) olmaktadır (Uğurlu Eren, 2018). Mialaret (1977, s.17) de, zengin, yoksul, gelişmiş ya da gelişmemiş her çocuğun tüm yaşlıları ile ırk, milliyet, din, sosyal sınıf ayrıcalığı olmaksızın sevinç ve arkadaşlık duyguları içinde toplanarak, okul öncesi eğitimde her çocuğun gelişebilme olanaklarında eşit kılınması gerektiğini belirtmektedir (akt. Gürkan, 1978).

#### *Demokratik Katılım;*

Çocuk dostu okullar *demokratik katılım* boyutu açısından değerlendirildiğinde, okulların tümünde çevreye yönelik seminer, kurs gibi çalışmaların yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretme-öğrenme süreçlerine öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin katılımlarının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okulların tümünde çevreyle iletişimin sağlanabilmesi açısından seminerlerin ve kursların yapıldığı, okulların web sitesinin güncel tutulduğu, çok amaçlı salon ve bekleme salonunun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zaten araştırmalar da okul-aile iş birliğini geliştirecek nitelikte kurs, seminer vb. etkinliklerin düzenlenmesini önermektedir (Gökçe, 2000). Ayrıca okulların web siteleri de okul, veliler ve bilgi sahibi olmak isteyenler arasındaki temel iletişim araçlarından biri olduğu ve bilimsel, kültürel, sanatsal etkinliklerinin çevreye duyurulmasını, araştırma ve geliştirmelerini daha etkin yapılabilmesini sağladığı için önemli bir unsurdur (Kurtde Fidan, 2006, s.4). Araştırmanın bir ilginç detayı da sosyoekonomik düzeyi düşük olan çevredeki okulların çevreye yönelik kurs açma ve proje çalışmaları yapılma oranlarının diğer çevredeki okullara göre daha yüksek olmasıdır. Bunun sebebinin sosyoekonomik düzeyi düşük olan çevrelerin meslek edindirme, okuma-yazma, vb. kurslara ve bilinçlendirme seminerlerine daha fazla ihtiyaçlarının olduğu söylenebilir. Ancak bunun yanında, velilerle iletişimin niteliğini artırması beklenen görüşme odasının bulunmaması da araştırmanın bir diğer çarpıcı sonucudur. Benzer şekilde Demir Yıldız ve Dönmez (2017, s.214) de okullarda görüşme odalarının tasarlanmadığını belirtmektedirler. Dudek (2007, s.48), tüm anaokullarında ebeveynlerin görüşme odası bulunması, çocukların, öğretmenlerin ve velilerin kendilerini 'ayrı' hissedebilecekleri açıkça ayırt edilmiş birimlerin olması gerektiğini, ancak bu odaların başka birimlerle bağlantılı olması ya da cam vb. şekillerde kapatılması gerektiğini böylece oda kullanıcılarının kendilerini daha rahat hissedebileceklerini belirtmektedir.



Okullarda öğrenci katılımının, öğretime ilişkin konularda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oysa ki çocukların sadece öğretime ilişkin konulara değil, kendilerini doğrudan etkileyen her konuda karar alma süreçlerine katılması gerekir ki, bu durum çocukların temel hakları olmasının yanında, eğitim süreçlerini ve ortamlarını olumlu yönde etkileyen bir süreçtir (Davis, 2006). Bu konuda Tozduman Yararlı ve Güngör Aytar (2017) de, okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun katılım haklarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir. Öğrenci katılımı en iyi şekilde Roger Hart'ın katılım merdiveni modelinde; çocukların öncülük ettiği ortak kararların alınması, çocukların başlattığı projeler ve kararların çocuklarla birlikte alındığı projelerin yapılması, danışılarak bilgilendirme ve görevlendirme yapılmasıyla sağlanabileceğini açıklanmaktadır (akt. Koran, 2012, s.41).

Okullarda öğretmen katılımının toplantılar yoluyla, eğitim-öğretim ve okula ilişkin konularda sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bursalıoğlu (2012), okulun en stratejik parçalarından bir olduğu için öğretmenlerin karara katılmasının öğretim süreçlerini olumlu etkileyeceğini (s.42) savunarak, bireylerin bir kararın alınmasına ne kadar katılırsa uygulamasına da o kadar katılacaklarını (s.82) belirtmiştir. Aksay ve Ural (2008), katılımın etkili olması için demokratik bakış açısına sahip olunması gerektiğini, Aldemir (1996) ise, öğretmenlerin karara katılmasının iş doyumunu artırdığını ve eğitimi daha verimli hale getirdiğini belirtmektedir.

Veli katılımında ise, velilerle yeterli iletişim kurulduğunu, etkinlikler konusunda görüş alışverişi yaparak katılımlarının sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Orkodashvili (2010), bir okulun çocuk dostu olabilme yeteneğinin aile desteği, ailelerin aktif katılımı ve iş birliği ile etkinliklerin planlanmasıyla doğrudan ilgili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Güneybatı Eğitim Geliştirme Laboratuvarı yayınladığı raporda okullar, aileler ve topluluk grupları birlikte çalıştıklarında ailelerin çocuklar için daha iyi şeyler yapma, daha uzun süre okulda kalma ve okuldan hoşlanma eğilimi gösterdiklerini belirtmiştir (Henderson ve Mapp, 2002. S.7).

*Sağlıklı, güvenli ve koruyucu;*

Bağımsız anaokulları *sağlıklı, güvenli ve koruyucu* boyutu açısından değerlendirildiğinde; okulların sağlık, temizlik ve güvenlik konusunda fiziksel gerekliliklerini yerine getirdiği, önlemler aldığı, bu konularda bilinçli olduğu görülmüştür. Ancak, okulların yeterince havalandırılmadığı, uyarı panolarının çocukların göz hizasında

olmadığı, okulların dış çevresinde güvenlik önlemlerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okulların tümünde sağlıkla ilgili projeler yürütüldüğü, bilinçlendirme yapıldığı, hijyenine gerekli titizliğin gösterildiği, çocuklar için sağlıklı yiyecek ve içeceklerin hazırlandığı ve muhafaza edilebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Zaten bu durum, okul öncesi eğitim için çok önemlidir ve çocuklar için hijyenik, sağlıklı ve korunaklı ortamlarda eğitim verilmesi kurumun öncelikleri arasındadır (Güleş, 2013, s.18-23). Tüm bu önlemlere rağmen okullarda revir ve dinlenme odasının bulunmadığı görülmüştür. Demiriz vd. (2003, s.102), okullarda çocukların sağlık durumlarının takip edildiği ve herhangi bir kaza durumunda ilk yardım uygulamaları yapıldığı ancak, revir sorumlularının doktor veya hemşire olması ve odada gerekli tıbbi aletlerin bulundurulması gerektiğini belirtmektedir. Okullarda revir ve revir personelinin olmaması çocukların hastalanma ve acil durumlarda acil müdahalesini geciktirecektir. Okulların tümünde dış görünümün ve sınıfların çocukların sağlıkları açısından bakımlı boyalı olduğu ancak, okulların yarısından azında dikkat çekici şekilde boyalı olduğu görülmüştür. Öztürk (1999), Gestalt kuramını, öğretimde dikkat çekilmek istenen özelliğin, şekil-zemin ilişkisi yoluyla, renk, parlaklık, şiddet gibi özelliklerinin, şekil üzerinde vurgulanması gerektiği ve vurgulanan özellik üzerinde yoğunlaşarak algılanmak istenenin öğrenildiği şeklinde açıklamaktadır. Aksoy (2009), okul öncesi eğitim kurumunun renklerinin çocuklar üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu ve bu nedenle renklerin çocuğun hoşuna gidecek ve dikkat çekici şekilde planlanması gerektiğini belirtmektedir. Okulların neredeyse tümünde ikili öğretim gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. İkili öğretim oranlarının fazla olması, araştırmanın yapıldığı ilçelerindeki çağ nüfusu çocuk sayısının fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir. İkili öğretim olması öğretimin niteliğini artırdığı gibi çocukların sağlıklarını da olumsuz etkilemektedir. Araştırmalara göre, çocuklar zamanlarının çoğunu iç ortamlarda geçirmekte ve iç ortam kirleticilerine yüksek düzeyde maruz kalmakta, bu yüzden iç hava kirleticilerine maruz kalan öğrenci ve öğretmenlerde odaklanma süresi kısalarak, tüm öğrenme ve öğretme süreçleri zarara uğramaktadır. Bu durum, ikili öğretim yapılması durumunda sabahçıların öğlencilere bıraktığı havadaki kirletici miktarına göre de değişmektedir (Öztürk ve Düzovalı, 2011). İkili öğretimin yarattığı olumsuzlukların yanında okulların sınıflarında ve tuvaletlerinde de yeterince havalandırma sisteminin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında havalandırma, hem çocukların ve çalışanların sağlığı açısından hem de günün verimliliği açısından önemlidir. Çocukların aynı havayı teneffüs etmesi nedeniyle, yemek, sanat, oyun

gibi etkinliklerin öncesinde ve sonrasında bölümlerin (mutfak, tuvalet, dinlenme odası gibi) havalandırılması gereklidir (Aksoy, 2009).

Okullarda çocukların kendilerini güvende hissedebilecekleri bir ortamın sağlandığı, okul içi kazaları önleyebilecek tüm önlemlerin alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Aksoy (2009), prizlerin çocukların erişemeyeceği şekilde olmasının; raf, dolap ve çekmecelerin yaralayıcı ya da zarar verici sivri uçları veya köşelerinin bulunmaması gerektiğini, malzemelerin tehlike kaynağı oluşturmaması ve sağlam olmasının güvenlik açısından önem taşıdığını belirtmektedir. Okulların tümünde girişler aydınlık iken büyük çoğunluğunda sınıflar ve merdivenlerin aydınlık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda elektrik kablolarının gizlenmesi, engelli öğrencilere yönelik rampa tasarlanması, merdivenlerin iyi aydınlatılması ve iniş-çıkış için yeterli genişlikte olması; kenarlardaki tırabzanların sağlam olması gerekmektedir (Poyraz, 2006). Okulların tümüne yakınında acil-çıkış tahliye planı bulunduğu ancak, yarısından azında acil durumlarda kullanılacak sığınak ve elektrik kesintisi durumunda otomatik yanan aydınlatma bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güleş (2013), okulun iç ve dış alanının, personelin çocukları izleyebileceği ve görebileceği şekilde düzenlenmesi gerektiğini söylemektedir. Bunun yanında, okul ve çevresinde güvenlik açısından yönetici, öğretmen ve personeller yeterince önlemler alsa da okulun dış kısmında önlemlerin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumları içi mekân seçiminde, okulun giriş-çıkışının ana yola açılmamasına dikkat edilmelidir (Aksoy, 2009). ÇDO kavramı okul ile birlikte çocuğun okula geliş ve gidişinin de güvenli olmasından sorumludur (Shirley ve Miske, 2010, s.7-8).

#### *Cinsiyete Duyarlılık;*

Bağımsız anaokulları *cinsiyete duyarlılık* boyutu açısından incelendiğinde; okullarda cinsiyet ayrımcılığı yapılmadığı ancak, yaş grubu özelliğinin getirdiği cinsel kimliğe yönelik gerekli hassasiyetin gösterildiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi dönemde çocuklarda kendi bedenlerini, cinsel farklılıkları öğrenme isteği oluşmaktadır. Bu yüzden okul öncesi kurumlarının görevi bu dönemin sağlıklı koşullarda geçmesi, çocuğun kendi cinsiyetini belirlemesini ve çevresini doğru şekilde anlamasını sağlamaktır (Dönmezer, 2004, s.102-103). Ancak, çocukların oyun, oyun arkadaşı, oyuncak tercihlerinde cinsiyetin toplumsal algısının etkili olduğu görülmektedir (Yağan Güder ve Alabay, 2016). Bu yüzden, ülkelerin kalkınma amaçlarına bakıldığında, sağlık, eğitim, istihdam, ekonomik faaliyetler ve her seviyedeki karar alma mekanizmaları çerçevesinde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması

gerektiği görülmektedir. Öncelikle toplumsal tutumların olumlu yönde değişmesi gereklidir bu da ancak toplumdaki en etkili kurumlar olan okullarla mümkün olmaktadır (MEB, 2015). Ünlü (2012), okul öncesi dönemin çocukların cinsel kimliğini tanıması ve cinsiyet rolünü kazanması açısından kritik bir dönem olduğunu belirterek çocukların okulda arkadaşlarıyla sosyalleşme süreçlerinde veya öğretmenleri aracılığıyla bu rolü kazanmaya çalıştıklarını söylemektedir. Shirley ve Miske (2010, s.3) ÇDO'larda kız ve erkek öğrencilerin güvenli ve eşit şekilde katılım haklarının olduğunu belirtmektedir. Tuncer ve Gezer Şen (2018), okul öncesi dönemde toplumsal cinsiyet algısının geliştirilmesi ile ilgili çalışmalar yapılması, çocuk hakları doğrultusunda kız-erkek çocukların farklı gereksinimlerini içeren uygulamalar ve eğitim ortamları oluşturulması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, bunlardan farklı olarak MEB (2011a), okul sağlığı çalışmalarında, kız ve erkek öğrenciler için tuvaletlerin ayrı gruplar halinde olması gerektiğini belirtmektedir.

## 5.2.Öneriler

- Etkililiği arttırmak için öğretmen başına düşen öğrenci sayısının düşürülmesi ve tekli öğretime geçerek çocukların sağlıklı ortamlarda öğretim hizmeti alabilmelerini sağlamak amacıyla Okul Öncesi Eğitim Programına ve ÇDO özelliklerine uygun yeni okulların açılması önerilebilir.
- Sosyoekonomik düzeyi düşük çevrelerdeki çağ nüfusunun ve tüm çevrelerde kız öğrencilerin okula erişim oranlarının artırılması için çalışma yapılması önerilebilir.
- Başarılı bir kaynaştırma eğitimi, öğretmenin öğrenciye yönelik tutumuyla yakından ilgilidir (Sünbül ve Sargın, 2002). Bu nedenle, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere eğitim vermesi beklenen yönetici ve öğretmenlerin bu çocuklara ilişkin gerekli eğitimleri, rehberliği almaları önerilebilir.
- Bağımsız anaokullarında rehberlik öğretmenlerinin istihdamının artırılması ve okul öncesi eğitimde rehberlik öğretmenlerinin bulunmasının zorunlu hale getirilmesi önerilebilir.
- Okul öncesi kurumlarında kütüphane, müzik, drama, kum havuzu, hayvan besleme alanı ve uygulama bahçesi oluşturulmasına özen gösterilmesi önerilebilir.
- Destek eğitim odalarının sayısının artması ve kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin destek eğitimden yararlanmasının sağlanabilmesi için, destek eğitim odalarında görev almak isteyen okul öncesi öğretmenlerine ekonomik özendiricilerin verilmesi, ayrıca okullardaki destek eğitim odalarının denetlenmesi önerilebilir.

- Ebeveynler ile iletişimin etkililiğini artıran görüşme odalarının açılması önerilebilir. Aynı zamanda iletişimin etkililiğini arttırabilmek amacıyla çocuğun gelişimi hakkında ebeveyne bilgi verme, rehberlik etme, öğretmen-ebeveyn arasında karşılıklı bilgi değiş tokuşu sağlama, öğretmen-ebeveyn aktiviteleri içerek ortak programlar düzenleme (Yazar, Çelik ve Kök, 2008) gibi çalışmalar yapılması önerilebilir.
- Tüm okullardaki uyarı levhalarının çocukların göz hizasına uygun şekilde asılması önerilebilir.
- Tüm personele çocukların karara katılımı konusunda farkındalığın kazandırılması, çocukları karar mekanizmasının içine katabilecek farklı yollar edinilmesi (çocukların başlattığı yetişkinlerin destek verdiği, çocukların başlattığı ve yürüttüğü, yetişkinlerin başlattığı ancak kararları çocukların verdiği, yetişkinlerin yürüttüğü çocuklara danışıldığı ve görüşlerinin ciddiye alındığı, çocukların bilgilendirildiği ve sürece kendi istekleri ile katıldığı anlamlı rollerinin olduğu (Hart, 1992)) ve bu konuda daha titiz davranması önerilebilir.
- Daha demokratik okul ortamının sağlanabilmesi için yöneticilerin aldıkları tüm kararlarda öğretmenlerin katılımını sağlaması önerilebilir. Bunu sağlayabilmek için yöneticilerin, öğretmenlerin sorunlarını ve ihtiyaçlarını bilen iyi bir dinleyici olması, okulun amaçları, ihtiyaçları konusunda açık ve bilgilendirebilir olması, kıdemli öğretmenlerin tecrübelerinden yararlanması, öğretmenlerin ilgi alanları hakkında bilgi sahibi olması, görev paylaşımında öğretmenlerin potansiyellerinden yararlanması (Cemaloğlu, 2002) gibi uygulamalar yapabileceği önerilebilir.
- Yönetici ve öğretmenlerin, çocukların kendilerini ilgilendiren tüm konularda (sosyal etkinlikler, okul tasarımı, gereksinimler, kurallar, vb.) fikirlerini dile getirmelerinin sağlanması, bu doğrultuda hareket edilmesi, onlara farklı seçenekler sunulabilmesi ve süreç hakkında çocukların bilgilendirilmesi konularına özen göstermeleri gerektiği önerilebilir. Ayrıca okul öncesi yaş grubu çocukların isteklerini somut şekilde dile getirebilmeleri için resim ile kendilerini ifade edebilecekleri resimli istek kutuları oluşturulması önerilebilir.
- Tüm okullarda çocukların sağlık durumları ile ilgilenecek bir sağlık personelin ve revirin bulunmasına yönelik bir standardın oluşturulması önerilebilir.
- Çocukların sağlığı açısından sınıflara ve tuvaletlere havalandırma sistemi kurulması gerektiği önerilebilir.

- Okul önünde okula geliş-gidiş güvenliğin sağlanabilmesi için Karayolları Müdürlüğü ve Belediyeler ile iş birliği yapılması önerilebilir.
- Bu araştırmada cinsiyete duyarlılığa ilişkin çok fazla veri elde edilememiştir. Bu yüzden tüm okulların fiziki özellikler, materyaller, öğretmen ve yöneticilerin tutum ve davranışlar açısından cinsiyetçi özelliklerinin derinlemesine incelenmesi önerilebilir.
- Bu çalışma öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin alındığı, okulların gözlendiği karma araştırma yönteminin kullanıldığı bir araştırmadır. Okulların ÇDO özelliklerini açısından nasıl olduklarını belirlemeye yönelik uygun ölçeklerle, velilerin ve çocukların da bu konuda görüşlerinin alındığı araştırmalar yapılması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV). (2016). *Her çocuğa eşit fırsat: türkiye’de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler*. Araştırma Raporu, İstanbul.
- AÇEV ve Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2017). *Türkiye’de erken çocukluk bakımı, okul öncesi eğitime katılım*. Araştırma Raporu, İstanbul.
- Adler, A. (2012). *Sorunlu okul çocuğu* (Çev. K. Şipal). Cem Yayınları. İstanbul (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2000).
- Ahmed, S. (2004). *The Cultural Politics of Emotion (Second Edition)*. Edinburgh University Press (ebook), 1-167.
- Akoto-Senaman, M. (2015). The concept of child-friendly school. [https://www.academia.edu/3768699/THE\\_CONCEPT\\_OF\\_CHILD\\_FRIENDLY\\_SCHOOL](https://www.academia.edu/3768699/THE_CONCEPT_OF_CHILD_FRIENDLY_SCHOOL) sayfasından 29.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Aksoy, P. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Tokat İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktürk, S. (2006). *avrupa birliği sürecinde türkiye’de çocuk hakları ve güvenliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Akyüz, E. (2012). *Çocuk hukuku: Çocukların hakları ve korunması (2.Baskı)*. Pegem Akademi. Ankara.
- Akgün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerin bakış açısıyla anasınıflarındaki rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 474-483.
- Aksay, O. ve Ural, U. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin okulla ilgili kararlara katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 433-460.
- Akyol, N. ve Birinci Konur, K. (2018). Okul öncesi dönemde fen eğitiminin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 547-557.
- Aldemir, G. (1996). *Öğretmenlerin okul yönetimine katılma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Altay, S., İra, N., Bozcan Ünal, E. ve Yenil, H. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze milli eğitim şuralarında okul öncesi eğitimi ve bugünkü durumu. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 6(1).
- Anderson, K. J. & Minke, K. M., (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.

- Arabalucu kişiliği. (2018). [https://Ogretmenagi.Nationbuilder.Com/Cocuk\\_Dostu\\_Okul\\_sayfasindan](https://Ogretmenagi.Nationbuilder.Com/Cocuk_Dostu_Okul_sayfasindan) 25.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. C. (2000). *Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2001). Çocuk hakları çerçevesinde çocuk ihmal ve istismarı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Aries, P. (1962). *Centuries of childhood a social history of family life* (çev. R. Baldick). New York: Alfred A. Knopf.
- Arkan, A. ve Öztürk, N. (2018). 2023 Eğitim vizyonu'nda erken çocukluk eğitimi. *Seta Perspektif*, 218.
- Arslan Karaküçük, S. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekânsal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 307-320.
- Ateş, N. (2005). *Hayvan besleyen ve beslemeyen çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Baran, M., Yılmaz, A. ve Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri Diyarbakır huzurevleri anaokulu örneği. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 27-44.
- Ballar, S. (1998). *Çocuk hakları*. Beta Yayınları. İstanbul.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.
- Baykara Pehlivan, K. ve Baykara Acar, Y. (2009). Çocuklar ve eğitimde dışlanma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20(2).
- Bergen, D. (2007). *Human development*. USA: Pearson-Prentice Hall.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi. Ankara.
- Castro, I. E. ve Clark, J. (2019). *Representing agency in popular culture: Children and youth on page, screen and in between*. (çev. David Buckingham). The Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc. Lanham, Boulder, New York, London.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.
- Cılga, İ. (1999). Türkiye'de çocuk hakları çalışmaları. *Cumhuriyet ve Çocuk*, 2, 506-516.
- Cılga, İ. (2001). Demokrasi insan hakları kültürü ve çocuk hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.



- Clair, N., Miske, S. & Patel, D. (2010). *Developing standards for quality basic education in central and eastern europe and the commonwealth of independent states. Developing standards for child-friendly schools in CEE/CIS*. Minnesata, USA.
- Copple, C. & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs (3rd ed.)*. Washington, DC: National association for the education of young children (NAEYC).
- Çelebi Öncü, E. ve Özbay, E. (2005). *Okul öncesi çocuklar için oyun*. Kök Yayıncılık. Ankara.
- Çiftçi, S. ve Sünbül A. M. (2005). *Proje tabanlı öğrenme düşüncesinin oluşumu ve gelişimi*. I. Ulusal Fen ve Teknoloji Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu, Ankara.
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989). [http://cocukhaklari.barobirlik.org.tr/dokuman/mevzuat\\_uamevzuat/birlesmismilletler.pdf](http://cocukhaklari.barobirlik.org.tr/dokuman/mevzuat_uamevzuat/birlesmismilletler.pdf). 10.02.2019 sayfasından erişilmiştir.
- Çobanoğlu, F., Ayvaz-Tuncel, Z. ve Ordu, A. (2018). Child-friendly schools: An assessment of secondary schools. *Universal Journal of Educational Research*, 6(3), 466-477.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (3. Baskıdan çev. Bütün, M. ve Demir, S. B.)*. Siyasal Kitabevi. Ankara.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Bilgi Dergisi*, 44, 123-142.
- Çukur, D. (2004). Çocukların kentsel mekânda temsili bağlamında eğitim yapılarının irdelenmesi: İzmir örneği, ana ve ilkökul yapıları. *İst. Mimarlık Kültür Dergisi*, 11.
- Dağ, H., Doğan, M., Sazak, S., Kaçar, A., Yılmaz, B., Doğan, A. ve Arıca. V. (2015). Current approach to child rights. *Cukurova Medical Journal*, 40 (1), 1-5.
- Değirmencioğlu, M. S. (2010). *Tersten katılım: Katılım hakkı üzerine bir değerlendirme, birleşmiş milletler çocuk haklarına dair sözleşme'nin 20. yılında Türkiye'de çocuk hakları*. Maya Akademi ve Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği, Ankara.
- Demir Yıldız, C. ve Dönmez B. (2017). *Anadolu liseleri tip projelerinin milli eğitim bakanlığı eğitim yapıları asgari tasarım standartları açısından değerlendirilmesi*. Eğitim Yönetimi Araştırmaları, e-kitap, e-isbn: 978-605-241-155-1.
- Demiriz, S., Karadağ, A., ve Ulutaş, İ. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). (2012). Kaliteli eğitim semineri. <https://www.giz.de/expertise/downloads/giz2013-tur-seminari-1.pdf> sayfasından 25.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

- Devlet Planlama Teşkilatı. (2002). Ekonomik ve sosyal sektörlerdeki gelişmeler, sekizinci beş yıllık kalkınma planı (2001-2005) 2002 yılı programı destek çalışmaları. Ankara, 1-326.
- Dimmock, C., O'Donoghue, T.A. & Robb, A.S. (1996). Parental involvement in schooling: an emerging research agenda. *Compare*, 26(1), 5-20.
- Doğan, İ. (2000). *Akıllı küçük: Çocuk kültürü ve çocuk hakları üzerine sosyo-kültürel bir inceleme*. Sistem Yayınevi. İstanbul.
- Doğan, İ. (2001). Vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğu, Y. (2016). *Okul yöneticilerinin öğretmenlik öz yeterliklerinin kendi algılarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Dönmezer, İ. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. E. Ü. Basımevi. İzmir
- Dudek, M. (2007). *Schools and kindergartens: A design manual*. Medials. Berlin.
- Dündar, S. (2013). Demokratik okulun bir unsuru olarak öğrencilerin karar süreçlerine katılım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (2), 853-875.
- Dyment, J. (2005). *Green school grounds as sites for outdoor learning: Barriers and opportunities. International research in geographical and environmental education*. University of Tasmania, Faculty of Education, Launceston, Tasmania, Australia.
- Erbay, E. (2013). *Çocuk hakları*. Yeni İnsan Yayınevi. İstanbul
- Epstein, J. L. (1995). School, family, community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91, 289-305.
- Epstein, A. S. (2013). Using technology appropriately in the preschool classroom. *High Scope Extensions*. 28(1), 1-16
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family and community partnerships: Your handbook for action (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Ergeneli, A. (1995). Örgütsel etkililik kriteri olarak lider davranışının örgütsel iklim ile ilişkisi: görev karmaşıklığı bakımından farklılaşan iki örgüte ilişkin bir uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50 (1).
- Erktin, E., Özkan A., Balcı N. (2011). İlköğretim matematik sınıflarında “kâğıt katlama projesi”. [www.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath=%2FYe%20ditepeUniverSiteSi](http://www.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath=%2FYe%20ditepeUniverSiteSi) sitesinden erişilmiştir.

- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Franklin, B. (1993). *Çocuk hakları*. Ayrıntı Yayınları. İstanbul.
- Frost, J. L. (2009). A history of children's play and play environments: Towards a contemporary child-saving movement. By Routledge. U. K. Oxon. [https://books.google.com.tr/books?id=9FKOAgAAQBAJ&pg=PT34&lpg=PT34&dq=\(Aries,1962,+s.128\)&source=bl&ots=iVfzOK0F0L&sig=ACfU3U1mRIdoX8t hkUUuED\\_fQ2LNSuAkIQ&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwiWwNbut6XiAhUFZIA KHYSPCA EQ6AEwBnoEACAcQAQ#v=onepage&q=\(Aries%2C1962%2C%20s.128\)&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=9FKOAgAAQBAJ&pg=PT34&lpg=PT34&dq=(Aries,1962,+s.128)&source=bl&ots=iVfzOK0F0L&sig=ACfU3U1mRIdoX8t hkUUuED_fQ2LNSuAkIQ&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwiWwNbut6XiAhUFZIA KHYSPCA EQ6AEwBnoEACAcQAQ#v=onepage&q=(Aries%2C1962%2C%20s.128)&f=false) sayfasından erişilmiştir.
- George, J. S. D. (2004). *Schooling and education in Africa, The Case of Ghana*. African World Press. Accra.
- Gezer Şen, B. ve Tuncer, M. (2017). Çocuk dostu okul anlayışı. *Kesit Akademi Dergisi*, 3 (12), 429-426.
- Gittins, D. (2009). The historical construction of childhood. In M. J. Kehily (Ed.). An introduction to childhood studies. *Berkshire: Open University Press*, 35-50.
- Glen, E. R. ve Cohen, R. (1996). Children friendship: expectations for prototypical versus actual best friends. *Child Study Juurnal*, 26(3), 265-280.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul-aile iş birliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7.
- Greenwood, G. E. & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279-287.
- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M.L. (1994). Parent's involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü. Konya.
- Gürkan, T. (1978). Ana sınıfı öğretmenlerinin okul öncesi eğitime ilişkin sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11(1), 95-114.
- Gürkan, T. ve Koran, N. (2014). 36-72 Aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programının çocuğun katılım hakkına yer verme durumu açısından incelenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 203-226.
- Handler, D. ve Epstein, A. S. (2014). Nature education in preschool. Extensions curriculum. *Newsletter From HighScope*, 25(2).

- Hart, R. A. (1992). Children's participation from tokenism to citizenship. *Innocenti Essays, No:4*. Italy, Florence.
- Heckman, J. (2008). The case for investing in disadvantaged young children. *Leibniz Institute for Economic Research at the University of Munich*, 6(2), 3-8.
- Henderson, T. A. ve Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement. SEDL-Advancing Research, Improving Education*. Austin, Texas.
- Humes, W. (2018). Margaret Mcmillan and Scotland: Rebellion, resistance and recognition. *Scottish Educational Review*, 50(1), 56-74
- Humphrey, N. ve Mullins, P. M. (2002). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Education Needs*, 2(2).
- Iruka, I. U., Winn, D., Kingsley, S. J., Orthodoxou, Y. J. (2011). Links between parent-teacher relationships and kindergartners social skills. *The Elementary School Journal*, 111(3), 387-408. doi: 0013- 5984/2011/1103-0002.
- Isenberg, J. P. & Quisenberry, N. (2002). A position paper of the association for childhood international play: Essential for all children. *Childhood Education*, 79(1), 33-39.
- Işıkgöz, M., Yiğitsoy, H. ve Çiçekçe, K. (2018). Kaynaştırma yoluyla eğitime devam eden öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi: Kayseri ili örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 8(1).
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J. & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839.
- James, A., & James, A. L. (2004). *Constructing childhood: Theory, policy and practice*. Palgrave Macmillan, 232.
- Jones I., White C, Aeby V. & Benso, B. (1997). Attitudes of early childhood teachers toward family and community involvement. *Early Education and Development*, 8 (2), 153-163.
- Karip, E. ve Koksall, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 2(2), 245-257.
- Kaya, Ö. M. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okul öncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı konusunda anne baba görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaya, S. Ö. (2011). *Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Kazu, İ. Y. ve Yılmaz, M. (2018). Ülkemizdeki okul öncesi eğitimin bazı veriler açısından OECD ve AB üyesi ülkeleri ile karşılaştırılması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 64-75.
- Kaypak, Ş. ve Uçar, A. (2018). Çocuk haklarının gerçekleşmesi açısından çocuk dostu kentler. *International Journal of Academic Value Studies*, 4(18), 17-29.
- Keith, T. Z. & Keith, P. B. (1993). Does parental involvement affect eighthgrade student achievement structural analysis of national data. *School Psychology Review*, 22 (3).
- Kindermann, K. & Riegel, U. (2016). Experiencing churches as spiritual and religious places: A study on children's emotions in church buildings during scholastic field trips. *British Journal of Religious Education*, 40(2), 136-147, doi: 10.1080/01416200.2016.1209458.
- Kobat, İ. (2009). Ulusal ve uluslararası hukukta çocuk suçluluğu ve nedenleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırıkkale.
- Kocabaş, E. Ö. (2005). Eğitim sürecinde aile katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26).
- Kocabaş, İ., Kartal, S. E. ve Karataç, T. (2016) Management of physical size of independent kindergarten schools. *International Journal of Field Education*, 2(2), 1-19.
- Kop, Y. ve Tuncel, G. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarını algılamaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6(1).
- Koran, N. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusundaki uygulamalarının öğretmen adayları gözlemlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Girne Amerikan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Girne.
- Köse, A., Uzun, M. ve Öner Özaslan, G. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yardımcı hizmetlilerin eğitim öğretim sürecindeki rollerine ilişkin yönetici görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(1).
- Kurt, S. L. (2016). Çocuk haklarına ilişkin temel uluslararası belgeler ve Türkiye uygulaması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 36, 99-127.
- Kurtdede Fidan, N. (2006). İlköğretim okulları web sitelerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.
- Kuyucu, Y., Şahin, M. ve Kapıcıoğlu, O. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2).
- Leino, M. (2011). The child friendly school: An idea versus reality. *Journal Problems of Education in The 21st Century*, 29, 82-88.

- Mallinson, V. (1980). *Comperative education*. Heinemann Educational Books Ltd. London.
- Marcus, C. C. ve Francis, C. (1998). *People places: Design guidelines for urban open space, child care outdoor spaces*. John Wiley & Sons.inc. Canada.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (1993). *MEB 14. Milli eğitim şurası*. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165401\\_14\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011a). *MEB çevre sağlığı, okul sağlığı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011b). *MEB çocuk gelişimi ve eğitimi: Erken çocukluk eğitiminde temel ilkeler*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). *MEB Okul öncesi program kitabı*. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *MEB okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *MEB çocuk gelişimi ve eğitim çocuk hakları ve çocuk dostu ortamlar*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *MEB çocuk gelişimi ve eğitimi. Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *MEB özel öğretim kurumları standartları yönergesi*. [https://ookgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_01/18102309\\_OZEL\\_OGRETI\\_M\\_KURUMLARI\\_STANDARTLAR\\_YONERGESI.pdf](https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/18102309_OZEL_OGRETI_M_KURUMLARI_STANDARTLAR_YONERGESI.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı-United Nations International Children's Emergency Fund. (2002). *MEB-UNICEF çocuk dostu okul kılavuzu*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı-United Nations International Children's Emergency Fund. (2003). *MEB-UNICEF çocuk dostu okul kılavuz kitap*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı-United Nations International Children's Emergency Fund. (2015). *MEB-UNICEF okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları standartları kılavuz kitabı*. Ankara.
- Micozkadioğlu, İ. İ. ve Berument, S. K. (2011). Okul öncesi kurum kalitesinin ilköğretim çocuklarının sosyal yeterliği ve akademik başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 123-140.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi (2. Baskı, çev. Akbaba Altun, S. ve Ersoy Ali)*. Pegem Akademi, Ankara.
- Montgomery, H. (2009). *An introduction to childhood: Anthropological perspectives on children's lives*.

<https://books.google.com.tr/books?id=vvm1dtT69ZgC&pg=PT48&lpg=PT48&dq=An+Introduction+to+Childhood:+Anthropological+Perspectives+on+Children%27s+Lives+aries&source=bl&ots=0AACV0GIYQ&sig=ACfU3U0vyJChkMYBCIDPam10yfUJ1GlkJQ&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwiEw8DusqXiAhXGJIAKHWMSB9MQ6AEwAXoECAwQAQ#v=onepage&q=An%20Introduction%20to%20Childhood%3A%20Anthropological%20Perspectives%20on%20Children's%20Lives%20aries&f=false> sayfasından erişilmiştir.

- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997). *Okul öncesi eğitimi*. Milli Eğitim Basımevi. İstanbul.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları. Okul öncesi dönem*. Epsilon Yayınları. İstanbul.
- Oktay, A. (2003). *21. Yüzyıla girerken dünyada yaşanan değişimler ve erken çocukluk eğitimi. gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. (Ed: M, Sevinç)*. Morpa Yayınları İstanbul, 18-30.
- Olson, M. (2007). Strengthening families, community strategies that work. *Young Children*, 62(2), 26-32.
- Oluremi, O. F. (2012). Creating a friendly school learning environment for nigerian children. *Europen Scientific Institute, ESI*, 8(8), 138-147.
- Ordu, A., Çobanoğlu, F. ve Ayvaz-Tuncel, Z. (2017). Öğretmen gözüyle çocuk dostu okul. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(38), 79-95.
- Orkodashvili, M. (2010). Quality education through child-friendly schools: Resource allocation for the protection of children's rights. *Vanderbilt University SSRN Electronic Journal*, 5(1).
- Önder, S. ve Akay, A. (2017). Okul bahçelerinin planlama ve tasarım standartlarının değerlendirilmesi. *Tasarım-Kuram Dergisi*, 26.
- Özbek, A. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların ilköğretim birinci sınıfta sosyal gelişim açısından öğretmen görüşüne dayalı olarak karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Özdemir, S., Bacanlı, H. ve Sözer, M. (2007). *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi: Temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Türk Eğitim Derneği.
- Özen, Ş. (2008). *Okul öncesi eğitim ve aile: Anne ve babaların okul öncesi eğitimden beklentileri (Kars ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Özkubat, U. S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Özoğlu, M., Yıldız, R., & Canbolat, Y. (2013). *MEB Ortaöğretimi izleme ve değerlendirme raporu 2013 (Editör: Serdar Polat)*. Araştırma Raporu, Ankara.

- Öztürk, B. (1999). Öğrenme ve öğretmede dikkat. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 51-58.
- Öztürk, B. ve Düzovalı, G. (2011). *Okullarda hava kirliliği ve sağlık etkileri*. X. Ulusal Tesisat Mühendisliği Kongresi. 13-16 Nisan, İzmir
- Prout, A. ve James, A. (1997). *A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems', constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Routledge, 7-33.
- Riggio, E. (2002). Child friendly cities: Good governance in the best interests of the child. *Environment and Urbanization*, 14(2), 45-58.
- Rowan, B. (1985). *The assessment of school effectiveness*. In R. Kyle (Ed.), *Reaching for excellence: An effective schools sourcebook*. National Institute of Education, The Institute. Washington, DC.
- Sammons, P., Eliot, S., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I. ve Taggart, B. (2004). The impact of pre-school on young children's cognitive attainments at entry to reception. *British Educational Research Journal*, 30(5), 691-712.
- Sargın, N., Sünbül, A. M. (2002). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumları: Konya ili örneği*. XI. Eğitim Bilimleri Kongresi, 23-26 Ekim, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.
- Shaeffer, S. (2013). Identifying and promoting good practice in equity and child-friendly education. *New York: United Nations Children's Fund*, 1-75.
- Shirley, J. ve Miske, Ph. D. (2010). *Child-friendly schools-safe schools*. Miske Witt ve Associates. Ankara, 1-15.
- Şirin, M. R. ve Gülan, A. (2011). I. Çocuk hakları strateji belgesi 2012-2016. I. Türkiye çocuk hakları kongresi. İatanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Teale, W. (1999). Libraries promote early literacy learning: ideas from current research and early childhood programs. *Journal of Youth Services in Libraries*, 12(2), 9-16.
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. [https://www.researchgate.net/publication/238162544\\_A\\_Review\\_of\\_Research\\_on\\_Project-Based\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/238162544_A_Review_of_Research_on_Project-Based_Learning) sayfasından 29.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Topaloğlu, D. D. (2012). Hayvan beslemenin çocuğun gelişimi ve psikolojisine etkileri. *Eğitimde Arel Eğitim Kurumları Yansımalar*, 32, 9-11.
- Torun, F. (2011). *Çocuk hakları öğretiminde başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adıyaman.
- Tozduman Yararlı, K. ve Güngör Aytar, F. A. (2017). Okul öncesi sınıflarında çocuğun katılım hakkının çocukların ve öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29-47, Doi: 10.14686/buefad.263554.



- Tuğrul, B. ve Duran, E. (2003). Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: Zekanın çok boyutluluğu çoklu zekâ kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 224-233.
- Tuncer, M. ve Gezer Şen, B. (2018). Okul öncesi eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik türkiye’de yapılan çalışmalar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 5(12), 870-882.
- Tüzün, I. ve Sarıışık, Y. (2015). *Demokratik okullara doğru projesi kitapları. Türkiye’de okullarda çocuk katılımı: durum analizi*. Bilgi Üniversitesi Yayınları. İstanbul, 497.
- Ulutaş, İ. ve Ersoy, Ö. (2004). Okul öncesi dönemde sanat eğitimi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 1-12.
- Uçuş, Ş. ve Şahin, A. E. (2012). Çocuk hakları sözleşmesine yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 25-41.
- Uğurlu Eren, Z. (2018). *Şiddet ve sosyal travmalar: Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sorunlarının çözülmesi ve desteklenmesinde öğretmen etkisi*. Hegem Yayınları. Ankara.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2011). *UNESCO open file on inclusive education*. Support Materials For Managers and Administrators. Paris.
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2003a). *UNICEF eğitimin toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi*. Araştırma Raporu, Türkiye.
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2003b). *UNICEF kız çocuklarının okullaşmasına destek kampanyası*. Araştırma Raporu, Türkiye.
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2007). *UNICEF a human rights-based approach to education for all*. New York.
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2007). *UNICEF çocuk hakları ve gazetecilik uygulamaları-hak temelli perspektif*. Araştırma Raporu, Dublin Teknoloji Enstitüsü.
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2009). *UNICEF child friendly schools*. Manual table of contents introduction references. New York.
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2012). *UNICEF child- friendly schooling approach*. [https://www.unicef.org/lifeskills/index\\_7260.html](https://www.unicef.org/lifeskills/index_7260.html) sayfasından erişilmiştir.
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2014). *UNICEF Sayılarla dünya çocuklarının durumu*. Araştırma Raporu. New York.

- Uprichard, E. (2008). Children as 'being and becomings': Children, childhood and temporality. *Children & Society*, 22, 303-313 Doi:10.1111/j.1099-0860.2007.00110.x.
- Ünal, L. I. ve Özsoy, S. (1999). Eğitimde fırsat eşitliği: Modern Türkiye'nin sisypnos miti. Cumhuriyetin 75. yılında eğitim. *Türkiye Toplumsal ve Ekonomik Tarih Vakfı*. 39-72.
- Ünlü, A. (2012). *Bazı değişkenlere göre okulöncesi çocuklarının cinsiyet rolü davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Walberg, J. H. (1984). Improving the productivity of America's school. *Educational Leadership*, 41, 19-27.
- Warner, C. H. (2010). Emotional safeguarding: Exploring the nature of middleclass parents' school involvement. *Sociological Forum*, 25(4), 703-724. doi: 10.1111/j.1573-7861.2010.01208.x.
- Wen, X., Bulotsky-Shearer, R. J., Hahs-Vaughn, D.L. & Korfmacher, J. (2012). Head start program quality: Examination of classroom quality and parent involvement in predicting children's vocabulary, literacy, and mathematics achievement trajectories. *Early Childhood Research Quarterly*, doi: 1016/j.ecresq.2012.01.004.
- Weshah, H., El Faori, O. ve Sakal, R. (2012). Child-friendly school initiative in Jordan a sharing experience. *Collage Student Journal*, 46(4), 699-715.
- Wilks, J. (2010). Child-friendly cities: A place for active citizenship in geographical and environmental education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(1), 25-38.
- Woodhead, M. (2009). Childhood studies: Past, present and future. In M. J. Kehily (Ed.), *An introduction to childhood studies*. Open University Press. Berkshire, 17-35.
- Yağan Güder, S. ve Alabay, E. (2016). 3-6 Yaş arasındaki çocukların oyuncak tercihlerinin toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 91-111.
- Yalçın, N. (2011). *Türkiye'de çocuk istismarı ve çözüm önerileri*. Yüksek lisans projesi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yazar, A., Çelik, M. ve Kök, M. (2008). Aile katılımının okul öncesi eğitimde ve 2006 okul öncesi eğitim programındaki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 233-243.
- Yıldırım, C. (2008). Avrupa birliği ülkelerinde ve Türkiye'de okul öncesi eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), Issn:1304-0278 S091-110.

- Yıldırım, A. (2004). *Kentleşme ve kentleşme sürecinde göçün suç olgusu üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi. Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Yıldırım, C. ve Dönmez, B. (2008). A study on the cooperation between the school and the parents. *Electronic Journal of Social Sciences*, 7(23), 98- 115.
- Yıldırım, M. C., Beltekin, N. ve Talay Oral, T. (2018). Kızların okula erişim ve devam oranlarının artırılması: İkna süreci. *e\_Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 783-804.
- Yılmaz, G. (1994). *Okul öncesi eğitim yapıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Yolcuoğlu, İ. G. (2009). Türkiye'de çocuk koruma sisteminin genel olarak değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18(18).
- Yörükoğlu, A. (1994). *Çocuk ruh sağlığı*. Özgür Yayınları. İstanbul.
- Yurtsever, M. (2009). Ebeveyn çocuk hakları tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve anne babaların çocuk haklarına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

## EK-1 – ÇDO Tanılama Formu

| ÇDO TANILAMA FORMU   |   |   |             |  |
|--|---|---|-------------|--|
| Okul Adı :   |   |   |             |  |
| Okulun Bulunduğu Sosyo Ekonomik Çevre: Düşük Düzey: <input type="checkbox"/> Orta Düzey: <input type="checkbox"/> Yüksek Düzey: <input type="checkbox"/> |   |   |             |  |
| Etklilik   | Yönetici Sayısı   | :   | .....       |  |
|  | Öğretmen Sayısı   | :   | .....       |  |
|  | Şube Sayısı   | :   | .....       |  |
|  | Derslik Sayısı  | :   | .....       |  |
|  | Personel Sayısı   | :   | .....       |  |
|  | Öğrenci Sayısı  | :   | .....       |  |
|  | Okulun kat sayısı   | :   | .....       |  |
|  | Kapalı Alan m <sup>2</sup>  | :   | .....       |  |
|  | Açık Alan m <sup>2</sup>  | :   | .....       |  |
|  | Okulun katıldığı Projeler (MEB hariç):  | :   | .....       |  |
|  | .....   | :   | .....       |  |
|  | .....   | :   | .....       |  |
|  | .....   | :   | .....       |  |
|  | .....   | :   | .....       |  |
|  | Oyun Odası  | : Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>       |             |  |
| Drama Odası  | : Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>                                 |   |             |  |
| Müzik Odası  | : Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>                                 |   |             |  |
| Kütüphane  | : Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>                                 |   |             |  |
| Rehberlik  | : Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>                                 |   |             |  |
| Destek Eğitim Odası  | : Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>                                 |   |             |  |
| Bahçe  | : Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>                                 |   |             |  |
| Uygulama Bahçesi   | : Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>                                 |   |             |  |
| Kum Havuzu   | : Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>                                 |   |             |  |
| Yeşil Alan   | : Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>                                 |   |             |  |
| Hayvan Besleme Alanı   | : Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>                                 |   |             |  |
| Diğer  | :   | .....   |             |  |
| Dış cephe dikkat çekici boyalı:  | Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>                                |   |             |  |
| Kapsamlılık  | Kaynaştırma öğrenci sayısı  | :   | .....       |  |
|  | Ücretsiz öğrenci sayısı   | :   | .....       |  |
|  | Yabancı öğrenci sayısı  | :   | .....       |  |
|  | Kız / Erkek   | :   | ...../..... |  |
|  | Demokratik Katılım  | Çevreye yönelik açılan kurslar:.....                              |             |  |
|  |   | .....   |             |  |
|  |   | .....   |             |  |
|  |   | .....   |             |  |
|  |   | .....   |             |  |
|  |   | .....   |             |  |
| .....  |   |   |             |  |
| .....  |   |   |             |  |
| .....  |   |   |             |  |
| .....  |   |   |             |  |
| Cinsiyete Duyarlılık   | Web sitesi güncel mi? Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>          |   |             |  |
|  | Görüşme Odası   | : Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>       |             |  |
| Sağlıklı, Güvenli, Korumacı  | Çok Amaçlı Salon  | : Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>       |             |  |
|  | Bekleme Salonu  | : Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>       |             |  |
|  | Kız/Erkek tuvaleti ayrı mı?<br>Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/> |   |             |  |
|  | Öğretim Tipi  | : İkili <input type="checkbox"/> Tam gün <input type="checkbox"/> |             |  |
|  | Tuvalet Sayısı  | :   | .....       |  |
|  | Lavabo Sayısı   | :   | .....       |  |
|  | Revir   | : Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>       |             |  |
|  | Dinlenme Odası  | : Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>       |             |  |
|  | Sığınak   | : Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>       |             |  |
|  | Yemekhane   | : Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>       |             |  |
| Dış cephe  | : Bakımlı <input type="checkbox"/>  |   |             |  |
| Sınıflar   | : Boyası dökülmüş <input type="checkbox"/>  |   |             |  |
|  | : Bakımlı <input type="checkbox"/>  |   |             |  |
|  | : Boyası dökülmüş <input type="checkbox"/>  |   |             |  |
| Ecza/İlkyardım Dolabı:   | Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>                                   |   |             |  |
| Okulda havalandırma:   | Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>                                   |   |             |  |
| Yemekhane <input type="checkbox"/> Sınıflar <input type="checkbox"/> Lavabo/Tuvalet <input type="checkbox"/>   |   |   |             |  |

|                             |    | Evet   | Hayır |  |
|-----------------------------|----|--|-------|--|
| Sağlıklı, Güvenli, Korumucu | 1  | Bahçe zemini yaralanmayı önleyici şekilde düzenlenmiştir.  |       |  |
|                             | 2  | Bahçe kenarlarında çitler ve güvenlik engelleri bulunmaktadır.   |       |  |
|                             | 3  | Bahçede düşme, takılmaya sebep olacak sivri keskin noktalar yoktur.  |       |  |
|                             | 4  | Oyun parkı alanı güvenli ve sağlamdır.   |       |  |
|                             | 5  | Oyun parkı zemini yaralanmayı önleyecek malzemedan yapılmıştır.  |       |  |
|                             | 6  | Bahçede engelli öğrencilere yönelik düzenlemeler vardır (rampa, tutunma kolu).   |       |  |
|                             | 7  | Bahçe duvarı güvenlidir  |       |  |
|                             | 8  | Oturma alanı vardır.   |       |  |
|                             | 9  | Çardak/Gölgelik vardır.  |       |  |
|                             | 10 | Bahçe alanına araç girişi yoktur.  |       |  |
|                             | 11 | Gürültü yoktur.  |       |  |
|                             | 12 | Konumu şehir trafiği ve anayoldan uzaktır.   |       |  |
|                             | 13 | Trafik ışığı veya işareti vardır.  |       |  |
|                             | 14 | Yaya geçidi vardır.  |       |  |
|                             | 15 | Okul önü kasis vardır.   |       |  |
|                             | 16 | Okuldan kontrolsüz çıkmayı önlemeye yönelik bariyer vardır.  |       |  |
|                             | 17 | Bina içi uyarı ve yön levhaları vardır.  |       |  |
|                             | 18 | Uyarı ve yön levhaları çocukların göz hizasındadır.  |       |  |
|                             | 19 | Temizlik planı vardır.   |       |  |
|                             | 20 | Sağlığı korumaya ilişkin uyarılar vardır.  |       |  |
|                             | 21 | Güvenliğe ilişkin uyarılar vardır.   |       |  |
|                             | 22 | Prizler korumalıdır.   |       |  |
|                             | 23 | Kablolar kablo kanalındadır.   |       |  |
|                             | 24 | Güvenlik kamerası vardır.  |       |  |
|                             | 25 | Güvenlik görevlisi vardır.   |       |  |
|                             | 26 | Acil çıkış tahliye planı vardır  |       |  |
|                             | 27 | Elektrik kesintisi durumunda aydınlatma vardır.  |       |  |
|                             | 28 | İçilebilir su bulunmaktadır. Şebeke Suyu: <input type="checkbox"/> Artırılmış Su: <input type="checkbox"/>   |       |  |
|                             | 29 | El temizliği için malzeme vardır.  |       |  |
|                             | 30 | Tuvalet kağıdı, Kağıt havlu, kurutucu vardır.<br>Tuvalet kağıdı: <input type="checkbox"/> Kağıt havlu: <input type="checkbox"/> Kurutucu: <input type="checkbox"/> |       |  |
|                             | 31 | Okulda koku yoktur.  |       |  |

|           |    |  |  |  |
|-----------|----|--|--|--|
|           | 32 | Personeller hijyenik materyal kullanmaktadır.<br>Bone: <input type="checkbox"/> Eldiven: <input type="checkbox"/> Önlük/Üniforma: <input type="checkbox"/>                                   |  |  |
|           | 33 | Gıdaların muhafaza edildiği buzdolabı/soğuk hava deposu vardır.  |  |  |
|           | 34 | Çöp kutuları standartlara uygundur.  |  |  |
|           | 35 | Yemeklere refakat eden öğretmen vardır.  |  |  |
|           | 36 | Yemekhanede yemek hazırlama, temizleme, gıda muhafaza bölümü vardır.<br>Yemek hazırlama <input type="checkbox"/> Temizleme <input type="checkbox"/> Gıda muhafaza <input type="checkbox"/>   |  |  |
|           | 37 | Merdivenler kurum standartlarına uygun şekildedir.   |  |  |
|           | 38 | Merdivenler aydınlıktır.   |  |  |
|           | 39 | Özel eğitim öğrencileri için okul içi düzenleme (engelli wc, asansör, vb.) vardır.   |  |  |
|           | 40 | Okul içi oyun alanı güvenlidir.  |  |  |
|           | 41 | Okul içi oyun alanı zemin yumuşak malzeme ile kaplanmıştır.  |  |  |
|           | 42 | Tüm donanım malzemelerinin çivileri gizlenmiş, köşeleri ovalleştirilmiştir.  |  |  |
|           | 43 | Dolaplar duvara sabitlenmiştir.  |  |  |
|           | 44 | Pencerelerde korkuluk vardır.  |  |  |
|           | 45 | Pencerelerde güneşlik vardır.  |  |  |
|           | 46 | Giriş ve merdivenler aydınlıktır.  |  |  |
|           | 47 | Sınıflar temizdir.   |  |  |
|           | 48 | Zemin temizlenmesi kolay malzeme ile kaplıdır.<br>Tümü halı ile kaplı <input type="checkbox"/> Tümü parke ile kaplı <input type="checkbox"/> Parke ve halı birlikte <input type="checkbox"/> |  |  |
| Etkililik | 49 | Öğrenme merkezleri 2013 Okul öncesi Eğitim Programı'na göre düzenlenmiştir.  |  |  |
|           | 50 | Kum havuzunda oyun materyalleri vardır.  |  |  |
|           | 51 | Kum havuzu en az 10 öğrencinin oynayabilmesi için yeterlidir.  |  |  |
|           | 52 | Uygulama bahçesinde her sınıfın için yeterli alan ayrılmıştır.   |  |  |
|           | 53 | Okulda teknolojik donanım vardır.<br>Bilgisayar Projeksiyon Radyo <input type="checkbox"/> Tv <input type="checkbox"/>   |  |  |
|           | 54 | Etkinlik panoları öğrencilerin göz hizalarına uygundur.  |  |  |
|           | 55 | Sınıflarda çocukların kişisel dolapları bulunmaktadır.   |  |  |
|           | 56 | Sınıflardaki eğitim araç gereçleri yeterlidir.   |  |  |
|           | 57 | Sınıflar aydınlıktır.  |  |  |

**EK-2- ÇDO Görüşme Formu****ÇOCUK DOSTU OKUL GÖRÜŞME FORMU**

Bu form “Çocuk Dostu Okullar” ile ilgili bir araştırmaya ait olup, bu konuda siz eğitimcilerimizin vereceği cevaplar bizler için çok değerlidir.

- Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Araştırma sonuçlarını yazarken görüşülen bireylerin isimleri kesinlikle rapora yansıtılmayacaktır.
- Görüşmeye katılım sizin isteğinize bağlıdır.
- İzin vermeniz durumunda ses kayıt cihazı ile kayıt yapılacaktır.

| <b>Bilgi Formu</b>  |       |                           |           |
|---------------------|-------|---------------------------|-----------|
| Yaşınız             | ..... | Sınıf Mevcudunuz          | .....     |
| Öğrenim Durumunuz   | ..... | Nereden mezunsunuz        | .....     |
| Mesleki kıdeminiz   | ..... | Kaynaştırma öğrenci       | : Var/Yok |
| Okuldaki göreviniz  | ..... | Ücretsiz öğrenci          | : Var/Yok |
| Öğretmenlik süreniz | ..... | Yabancı öğrenci           | : Var/Yok |
| Yöneticilik süreniz | ..... | Bu okuldaki görev süreniz | .....     |

**GÖRÜŞME SORULARI**

- 1 Çocukların okula gelme nedenlerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?
- 2 Sınıfınızda ne tür uygulamalar yapıyorsunuz? Sizce çocukların bu uygulamalara karşı duyguları/düşünceleri nedir?
- 3 Okula etnik kökenleri, sosyo-ekonomik düzeyleri veya engelleri farklı öğrenciler geliyor mu? Onların okula gelmeleri, eğitim alabilmeleri için okul yönetimi neler yapıyor?
- 4 Hiç kaynaştırma öğrenciniz oldu mu? Onlara yönelik öğretim programını nasıl hazırlıyorsunuz?
- 5 Kaynaştırma öğrencileri öğretim sürecinizi nasıl etkiler? Nasıl başa çıkarsınız?
- 6 Öğretim sırasında öğrencilerin bireysel farklılıklarına ilişkin ne tür düzenlemeler yapıyorsunuz?
- 7 Etkinliklerde öğrencileri aktif hale getirmek için neler yapıyorsunuz?
- 8 Okulunuzda, sınıfınızda çocukların sağlığı, temizliği, beslenmesi ile ilgili olarak neler yapılıyor?
- 9 Okulunuzda, sınıfınızda, bahçede çocukların güvenliği ve korunması ile ilgili olarak neler yapılıyor?
- 10 Okulunuzda, oyunlarda, etkinliklerde, verilen görevlerde kız-erkek öğrencilere farklı uygulamalar yapıldığını düşünüyor musunuz? Nasıl?
- 11 Okulunuzda ihtiyaç duyduğunuz her tür ve çeşitte materyale ulaşma şansınız var mı? Materyal ihtiyacınızı nasıl karşılıyorsunuz?
- 12 Okulda alacağımız hangi tür kararlarda çocukların görüşlerini alıyorsunuz?
- 13 Okul yönetimi herhangi bir karar alacağı zaman öğretmenlerin görüşlerini alıyor mu? Öğretmenler ne tür kararlara katılıyorlar? Nasıl?
- 14 Velilerle yeterince iletişim kurduğunuzu düşünüyor musunuz? Okulda alacağımız hangi kararlarda velilerin görüşleri alınıyor? Nasıl?

**EK-3- Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Özel Eğitim Öğrenci Sayıları****MEB**

**Kimden:** Denizli İl MEM Özel Eğitim Şubesi <rehberlik20@meb.gov.tr>  
**Gönderme Tarihi:** 22 Nisan 2019 Pazartesi 09:46  
**Kime:** PAMUKKALE Ahmet-Hanife Paralı Anaokulu  
**Konu:** özel eğitim öğrenci sayıları  
**Önem:** Yüksek

Okul öncesi özel eğitim ihtiyacı bulunan öğrenci sayıları (Kaynaştırma öğrencileri ile özel eğitim sınıfı/özel eğitim okulu öğrencileri)

Kaynaştırma öğrenci sayısı :207  
Özel eğitim okulu/sınıfı öğrenci sayısı :137



## EK-4 – Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Yabancı Öğrenci Sayıları

| İL      | İLÇE         | KURUM ADI  | UYRUK             | ANA S. |
|---------|--------------|--|-------------------|--------|
| DENİZLİ | ACIPAYAM     | Mehmet Manisalı Anaokulu                           | SURİYE            | 1      |
| DENİZLİ | ÇAL          | Akkent Anaokulu                                    | SURİYE            | 2      |
| DENİZLİ | ÇAL          | Süller Anaokulu                                    | SURİYE            | 4      |
| DENİZLİ | ÇIVRİL       | Hacı Osman Gümüş Anaokulu                          | SURİYE            | 1      |
| DENİZLİ | HONAZ        | ÖZEL DENİZLİ MİNİK HAYALLER ANAOKULU               | GÜRCİSTAN         | 1      |
| DENİZLİ | HONAZ        | ÖZEL ZEYNEP ANAOKULU                               | KAZAKİSTAN        | 1      |
| DENİZLİ | MERKEZEFENDİ | ALTIN ÇOCUKLAR AKADEMİSİ GÜNDÜZ BAKİMEVİ           | İRAN              | 1      |
| DENİZLİ | MERKEZEFENDİ | GÜNEŞ ÇOCUKLARI GÜNDÜZ BAKİMEVİ                    | İRAN              | 1      |
| DENİZLİ | MERKEZEFENDİ | MERKEZEFENDİ - AYANOĞLU 4-6 YAŞ KUR'AN KURSU       | SURİYE            | 1      |
| DENİZLİ | MERKEZEFENDİ | MERKEZEFENDİ - İSMİHAN BOYACI 4-6 YAŞ KUR'AN KURSU | SURİYE            | 1      |
| DENİZLİ | MERKEZEFENDİ | MERKEZEFENDİ - ÖZDEMİR CAMİLİ 4-6 YAŞ KUR'AN KURSU | AFGANİSTAN        | 2      |
| DENİZLİ | MERKEZEFENDİ | Merkezefendi Belediyesi Yeni Mahalle Anaokulu      | SURİYE            | 4      |
| DENİZLİ | MERKEZEFENDİ | Oktay Mersin Özel Eğitim Anaokulu                  | SURİYE            | 1      |
| DENİZLİ | MERKEZEFENDİ | Özel Denizli Yaşam Paylaşım Gündüz Bakimevi        | İRAN              | 1      |
| DENİZLİ | MERKEZEFENDİ | ÖZEL FERHATLAR ANAOKULU                            | KIRGIZİSTAN       | 1      |
| DENİZLİ | MERKEZEFENDİ | ÖZEL YÜKSEKÇİTTE ANAOKULU                          | ABD               | 1      |
| DENİZLİ | MERKEZEFENDİ | Rukiye Urhan Anaokulu                              | AZERBAYCAN        | 1      |
| DENİZLİ | MERKEZEFENDİ | Saima Aslan Anaokulu                               | TÜRKMENİSTAN      | 1      |
| DENİZLİ | PAMUKKALE    | Ahmet Çalışkan Anaokulu                            | İRAN              | 1      |
| DENİZLİ | PAMUKKALE    | Ahmet-Hanife Paralı Anaokulu                       | İRAK              | 2      |
| DENİZLİ | PAMUKKALE    | Akköy Anaokulu                                     | SURİYE            | 1      |
| DENİZLİ | PAMUKKALE    | ALTUN GÜNDÜZ BAKİMEVİ                              | RUSYA FEDERASYONU | 1      |
| DENİZLİ | PAMUKKALE    | Berna Dalaman Anaokulu                             | İRAN              | 2      |
| DENİZLİ | PAMUKKALE    | Berna Dalaman Anaokulu                             | AFGANİSTAN        | 4      |
| DENİZLİ | PAMUKKALE    | GÖKKUŞAĞI GÜNDÜZ BAKİM EVİ                         | GÜRCİSTAN         | 1      |
| DENİZLİ | PAMUKKALE    | GÖKKUŞAĞI GÜNDÜZ BAKİM EVİ                         | İRAN              | 2      |
| DENİZLİ | PAMUKKALE    | Hasan-Veli Uğur Anaokulu                           | İRAN              | 4      |
| DENİZLİ | PAMUKKALE    | Hüseyin Erikoğlu Anaokulu                          | SURİYE            | 1      |
| DENİZLİ | PAMUKKALE    | KÜÇÜK ADIMLAR GÜNDÜZ BAKİMEVİ                      | İRAN              | 2      |
| DENİZLİ | PAMUKKALE    | Nail Özkardeş Anaokulu                             | SURİYE            | 2      |
| DENİZLİ | PAMUKKALE    | Nedime Kabaklıoğlu Anaokulu                        | SURİYE            | 2      |
| DENİZLİ | PAMUKKALE    | ÖZEL RÜZGAR GÜLÜ HATİCE AYRANCI ANAOKULU           | ALMANYA           | 1      |
| DENİZLİ | PAMUKKALE    | PAMUKKALE - KAYHAN 4-6 YAŞ KUR'AN KURSU            | AFGANİSTAN        | 1      |
| DENİZLİ | PAMUKKALE    | PAMUKKALE - MESİRELİK 4-6 YAŞ KUR'AN KURSU         | SURİYE            | 1      |
| DENİZLİ | PAMUKKALE    | PAMUKKALE - ORMANCI 4-6 YAŞ KUR'AN KURSU           | İRAN              | 1      |
| DENİZLİ | PAMUKKALE    | Şenay Öztürk Anaokulu                              | GÜRCİSTAN         | 1      |
| DENİZLİ | PAMUKKALE    | Şenay Öztürk Anaokulu                              | ABD               | 1      |
| DENİZLİ | PAMUKKALE    | Şenay Öztürk Anaokulu                              | İRAN              | 1      |
| DENİZLİ | PAMUKKALE    | Veli Çetinkaya Anaokulu                            | İRAN              | 1      |
| DENİZLİ | TAVAS        | Kızılcahöyük Hacı İbrahim Aydın Anaokulu           | ÖZBEKİSTAN        | 1      |
| DENİZLİ | TAVAS        | Mehmet Poran Anaokulu                              | SURİYE            | 1      |
|         |              |  | GENEL             | 61     |

## ÖZGEÇMİŞ

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
| Kişisel Bilgiler                 |  |
| Adı                              | Suadiye  |
| Soyadı                           | SEVİM  |
| Doğum Yeri ve Tarihi             | DENİZLİ / 1987   |
| Uyruğu                           | T.C  |
| İletişim Adresi ve E-Mail Adresi | Çakmak Mh. 169 Sk. No:29/1<br>Merkezefendi/DENİZLİ<br>sdysvm@gmail.com |
| Eğitim                           |  |
| İlköğretim                       | Denizli-Hürriyet İlkokulu  |
| Ortaöğretim                      | Denizli-Sevil Kaynak Orta Okulu  |
| Yükseköğretim (Lisans)           | Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi                                |
| Yükseköğretim (Yüksek Lisans)    |  |
| Yabancı Dil                      |  |
| Yabancı Dil Adı                  | İngilizce  |
| Sınav Adı                        | PTE  |
| Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl      | Aralık, 2016   |
| Alınan Puan                      | 41,25  |
| (Varsa) Mesleki Deneyim          |  |
| Yıl (lar)                        | Mesleki Deneyim  |
| 2009-2014                        | Öğretmenlik  |
| 2014-2019                        | Müdür Yardımcılığı   |