

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI



OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNİN ÇOCUK HAKLARINI
KAPSAYICILIĞI: PROGRAM, ÖĞRETMEN VE
YÖNETİCİLER AÇISINDAN BİR DEĞERLENDİRME

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS TEZİ

KÜBRA GÜLER ASMA

TEZ DANIŞMANI

Dr. Öğr. Üyesi Ramle Gül HAZAR

BOLU, KASIM 2025

KABUL VE ONAY SAYFASI

KÜBRA GÜLER ASMA tarafından hazırlanan “**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNİN ÇOCUK HAKLARINI KAPSAYICILIĞI: PROGRAM, ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLER AÇISINDAN BİR DEĞERLENDİRME**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir. 22 /10/2025.

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Ramle Gül HAZAR
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Özlem OKYAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Merve GANGAL
Trabzon Üniversitesi

.....

Üye
Unvanı Adı SOYADI
Üniversitesi

.....

Üye
Unvanı Adı SOYADI
Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu ve Şablonuna uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

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

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2025/90 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....

KÜBRA GÜLER ASMA

ÖZET

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNİN ÇOCUK HAKLARINI KAPSAYICILIĞI:
PROGRAM, ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLER AÇISINDAN BİR
DEĞERLENDİRME
YÜKSEK LİSANS TEZİ
KÜBRA GÜLER ASMA
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI: DR. ÖĞR. ÜYESİ RAMLE GÜL HAZAR)**

BOLU, KASIM– 2025

X+ 79 sayfa

Erken çocukluk eğitimi paydaşlarının çocuk haklarına duyarlılığı, çocukların hak farkındalığı kazanması için önemlidir. Bu araştırma, erken çocukluk eğitiminde programların kapsamlarını ve öğretmen ve yönetici anlayışlarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 14 okul öncesi öğretmeni ve 6 okul öncesi eğitim yöneticisi ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürürlüğe konulan 1953, 1989, 1994, 2002, 2006, 2013, 2024 tarihli Okul Öncesi Eğitim Programı metinleri ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı oluşturmuştur. Veriler, görüşme ve doküman inceleme yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizi için nitel içerik analizine başvurulmuştur. Kodlama sürecinde tümdengelim yaklaşım benimsenmiştir. Araştırmanın amacına ilişkin Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi (CRC) tarafından yayımlanan Erken Çocukluk Döneminde Çocuk Haklarının Uygulanması (Genel Yorum No. 7) başlıklı belgede sunulan yapı (CRC, 2005), bu çalışmada tümdengelim yaklaşım için temel alınmıştır. Araştırma sonucunda, programların bütüncül gelişimi desteklemeyi amaçladığı, çocukların sağlıklı olma halinin dikkate alındığı, bireysel farklılıkları gözetken ve oyun temelli öğrenme yaklaşımını benimseyen bir yapıda olduğu; öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerinin bunu desteklediği ve eğitim sürecinde aileler ile işbirliği içerisinde olmanın kritik rolü belirlenmiştir. Çocuk haklarına ilişkin duyarlılığın artırılması amacıyla, program geliştirme süreçlerinde hukuk danışmanlığına başvurulması, paydaşların bilinçlendirilmesi ve karşılaştırmalı araştırmaların yapılması önerilmektedir.

ANAHTAR KELİMELER: Erken çocukluk eğitimi, Çocuk hakları, Çocuk hakları sözleşmesi

ABSTRACT

THE INCLUSIVENESS OF CHILDREN’S RIGHTS IN PRESCHOOL EDUCATION: AN EVALUATION FROM THE PERSPECTIVE OF PROGRAMS, TEACHERS AND ADMINISTRATORS

MASTER’S THESIS

KÜBRA GÜLER ASMA

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

DIVISION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

(SUPERVISOR: DR. ÖĞR. ÜYESİ RAMLE GÜL HAZAR

BOLU, NOVEMBER 2025

X+ 79 pages

The sensitivity of early childhood education stakeholders to children's rights is crucial for children to develop rights awareness. This research was conducted to evaluate the scope of programs and the perceptions of teachers and administrators in early childhood education. A case study, a qualitative research design, was used in the study. A purposive sampling method was used to determine the study group. The study group consisted of 14 preschool teachers and 6 preschool education administrators, along with the Preschool Education Program texts dated 1953, 1989, 1994, 2002, 2006, 2013, and 2024, implemented by the Ministry of National Education, and the Turkey Century Maarif Model Preschool Education Program. Data were obtained through interviews and document review. Qualitative content analysis was used for data analysis. A deductive approach was adopted in the coding process. The framework presented in the document titled "Implementing Children's Rights in Early Childhood (General Comment No. 7), published by the United Nations Committee on the Rights of the Child (CRC) (CRC, 2005), was used as the basis for the deductive approach in this research. The research concluded that the programs aim to support holistic development, take children's well-being into account, prioritize individual differences, and adopt a play-based learning approach. The views of teachers and administrators support this, and collaboration with families plays a critical role in the education process. To increase awareness of children's rights, it is recommended that legal counsel be sought during program development, that stakeholders be raised, and that comparative research be conducted.

KEYWORDS: Early childhood education, Children’s rights, Convention on the rights of the child

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	ix
TEŞEKKÜR	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	4
1.2 Araştırma Sorusu	8
1.3 Araştırmanın Amacı.....	8
1.4 Alt Araştırma Soruları	9
1.5 Araştırmanın Önemi	9
1.6 Sayıtlılar.....	12
1.7 Sınırlılıklar.....	12
1.8 Kavramsal Çerçeve.....	12
1.8.1 Erken Çocukluk Eğitimi	12
1.8.2 Çocuk Hakları	18
1.8.3 Erken Çocukluk Eğitiminde Çocuk Haklarının Yeri ve Önemi	21
1.9 İlgili Araştırmalar	21
1.9.1 Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	21
1.9.2 Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	24
2. MATERYAL VE YÖNTEM	28
2.1 Araştırmanın Deseni.....	28
2.2 Çalışma Grubu.....	28
2.3 Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları.....	29
2.4 Verilerin Toplanması.....	30
2.5 Verilerin Analizi.....	31
2.6 Geçerlik Güvenirlik ve Etik	33
3. BULGULAR	36
3.1 Yaşam Hakkı Teması.....	36
3.2 Ayrımcılık Yasağı Teması.....	46
3.3 Çocuğun Yüksek Yararı Teması.....	48
3.4 Çocuğa Saygı Teması	50
3.5 Programların Karşılaştırmalı İncelenmesi.....	52
4. TARTIŞMA	56

5. SONUÇ VE ÖNERİLER	61
KAYNAKLAR	63
EKLER.....	77



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Kodlama çerçevesine ait temalar ve kategoriler.....	33
---	----



KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

AÇEV	: Anne Çocuk Eğitim Vakfı
BAİBÜ	: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
BM	: Birleşmiş Milletler
BMÇHS	: Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
CİMER	: Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi
CRC	: Çocuk Hakları Komitesi
ÇHS	: Çocuk Hakları Sözleşmesi
EBADER	: Aile Destek Eğitim Rehberi (0-36 Ay Çocukları İçin)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEV	: Maarif Vekâleti
NAEYC	: Ulusal Erken Çocukluk Eğitimi Derneği
OBADER	: Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (36- 72 Ay Çocukları İçin)
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
OÖEP	: Okul Öncesi Eğitim Programı
TEGM	: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

TEŞEKKÜR

Şanlı tarihimize, Mustafa Kemal ATATÜRK’e, aziz şehitlerimize, gazilerimize duyduğum minnetle; bilimi menfaatlerinin üzerinde tutan araştırmacılara duyduğum saygıyla; cumhuriyet ile büyüyen, emanet aldığı tam bağımsız Türkiye Cumhuriyeti’ne sahip çıkmaya çalışan bir Türk genci olarak, bu çalışmayı geçmişimize, bugünüme, yarınımıza, kıymetli değerlerimiz olan çocuklarımıza bir borç bilirim.

Yürüdüğüm her yolda dağ gibi arkamda olan kıymetli anneme ve babama, biricik kardeşime, her zaman yanımda olan sevgili eşime, bu süreçte anlayışını her daim hissettiğim, büyük bir sabırla bilgilerini aktaran değerli danışmanım Ramle Gül HAZAR’a, erken çocukluk döneminden bugünüme dek hayatımda iz bırakan bütün öğretmenlerime teşekkür ederim.

Umutsuzluğun baş gösterdiği zamanlarda beni silkeleyen ve hayatımdaki her yeni başlangıçta pusulam kabul ettiğim, ektiğimiz tohumların bir gün elbet yeşereceğine dair inancımın kaynağı olan kişinin, Mustafa Kemal’in, bu ülkenin çocuklarına asla veda etmediği fikrine tutunarak ve bazı anlarda aklımdan geçirdiğim –yorulmak- düşüncesinin mahcubiyeti ile bu çalışma tamamlanmıştır.

Tamamlanan bu çalışma, üzeri çizilmiş ve asla söylenmemiş, asla edilmeyecek bir veda üzerine yazılmıştır:

“Bu sözlerim hakikat olduğu gün, senden (Türk Milleti’nden) ve bütün medeni beşeriyetten (uygar insanlık âleminde) dileğim şudur: BENİ HATIRLAYINIZ!”

Mustafa Kemal ATATÜRK.

1. GİRİŞ

İnsanın gelişiminde bazı öğrenmelere karşı duyarlılığın arttığı kritik dönemler vardır ve erken çocukluk dönemi bu dönemlerden biridir (Senemoğlu, 2012; Tunçeli ve Zembat, 2017). Bedenen, zihnen ve ruhen sağlıklı bir birey olma sürecinin tohumlarının atıldığı, çocuğun ilerleyen yıllarında öğrenme yaşantıları, refahı ve üretkenliği için (Bredenkamp, 2015) önemli bir başlangıç sayılan, bireylerin çevre ile etkileşimlerinin en fazla olduğu, değişimin merkezi olarak görülen (Deniz, 2023) bu dönemde; gelişimin çok yönlü bir şekilde desteklenmesi (Yaşar Ekici ve Kırkıcı, 2021) önemlidir. Çocukların gelişim alanlarının ne ölçüde desteklendiği ve eğitim süreçlerinin kalitesi, kazanılan yaşantıları ile gelecekte hayata bakış açılarını (Mutlu vd., 2012) ve topluma uyum sağlama becerilerini (Karaoğlu ve Ünüvar, 2017) etkilemektedir. Erken çocukluk dönemi gelişimin müdahaleye açık olduğu (Tunçeli ve Zembat, 2017), yaşamın en değerli yılları (Oktay, 2000) olarak tanımlanmaktadır. Bu yıllarda verilen erken çocukluk eğitimi; çocukların okula uyumunu ve bağını güçlendiren, onları hayata hazırlayan (Lundy vd., 2024), aileler ile kurumlarda yürütülen bir eğitim sürecidir (Aral vd., 2002).

Erken çocukluk döneminde eğitim önemli olmakla beraber bu eğitimin niteliği de önemlidir. Nitelikli erken çocukluk eğitimi, kaliteli bir erken çocukluk eğitim programı ile mümkündür. Kaliteli bir erken çocukluk eğitimi programı; çocuk merkezli olmalı (Oktay ve Unutkan, 2005), öğrencileri öğrenme yaşantıları ile buluşturarak aktif öğrenmelerine olanak sağlamalı (Demirel, 2015), zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla gelişim alanlarını desteklemeli, gelişimlerini en üst düzeye ulaştırmalı (Yaşar ve Ekici, 2021), gerekli bilgi, beceri, tutum ve temel alışkanlıkların kazandırılmasına yardımcı olmalı (Kandır, 2001), eşitlik, adalet ve hakkaniyet gibi konularda destek sağlamalı (Lundy vd., 2024), kendi kültürünün ve diğer kültürlerin değerlerini anlayıp yorumlayabilen, bu birikimi insanlık yararına kullanabilen bireylerin yetişmesine zemin oluşturmalı (Tuğrul, 2005), zamanla ortaya çıkan ihtiyaçlara göre kendini yenilemeli, değiştirmeli ve ihtiyaçlara cevap verebilecek hale getirebilmeli ve öğrenen bir yapıya sahip olmalı (Budak ve Duran, 2016) dır. Nitelikli ve güncel bir erken çocukluk eğitimi alan çocuklar; eğitime katılmayanlara göre sosyal becerilerinde daha olgun, akademik olarak daha başarılı ve duygusal açıdan daha yetkin, üst düzey bilişsel gelişim becerilerine sahip,

topluma saygılı, hak ve özgürlük farkındalığı yüksek bireyler olma eğilimindedirler (Aktan ve Akkutay, 2014; Dirim, 2004; Eren vd., 2017).

Erken çocukluk döneminde eğitimin kalitesini belirleyen unsurlardan biri de öğretmenlerin niteliğidir. Erken çocukluk eğitiminde öğretmenler ile çocuklar arasındaki ilişkiler önemlidir (Lundy vd., 2024). Öğretmenler; alanında uzman kişiler olmalı (Yaşar ve Ekici, 2021), çocukların görüşlerini dikkate alarak, onlara rehberlik etmeli (Lundy ve O'Lynn, 2018), zamanı verimli yönetebilmeli, iyi bir gözlemci olmalı, bu gözlemlerini kayıt altında tutmalı ve bu gözlemlerini aileyle ve diğer eğitim paydaşlarıyla paylaşmalı, çocukların güçlü yönlerini ortaya çıkarmalı (Astley ve Jacson, 2000), kendisini de bir öğrenen olarak görmeli (Oktay ve Unutkan, 2005) ve çocuk hakları bilinci ile hareket etmelidir (Kozikoğlu, 2019).

Erken çocukluk eğitiminin kalitesini etkileyen diğer bir unsur da eğitim yönetimidir. Okul içerisindeki yönetim; süreci planlama becerisine sahip olabilme, örgütleme sorumluluğunu yerine getirebilme, liderlik özellikleri gösterebilme (Kagan ve Bowman, 1997; Şişman, 2002), okul içi ilişkiler ve okul dışı ilişkilerde (Jirasinghe ve Lyons, 1996) yetkin olma, güçlü bir okul kültürü oluşturma ve oluşturduğu okul kültürü ile okulu etkili hale getirebilme, yönetim işlevlerinde yeterlilik (eğitim programları, öğrenci hizmetleri, personel hizmetleri vs.) halinde olma (Başaran, 1988; Bursalıoğlu, 1999) ve çocuk haklarına ilişkin olumlu tutumlara sahip olma (Yaşar Ekici, 2014) özelliklerini barındırmalıdır.

Bir çocuğun eğitim sistemi içerisinde yer alması, eğitim unsurlarından ve sistemin sunduğu seçeneklerden faydalanması bir tercih olarak değil, bir çocuk hakkı olarak ele alınmalıdır. Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirgesi ve Temel Öğrenme İhtiyacını Karşılama için Eylem Çerçevesi'ne göre, "*öğrenme doğumla başlar ve yaşa bakılmaksızın herkes bakım ve eğitim alma hakkına sahiptir*" (UNESCO, 1990). Çocukların bütün gelişim alanlarını erken çocukluk döneminden başlayarak nitelikli ve yüksek kalitede bir eğitim kültürü ile geliştirmeye çalışmak, çocuğun sağlıklı bir yetişkin olması adına atılan en önemli adımlardan biridir.

Erken çocukluk eğitimi ile çocuklarda; haklara saygı duymak, sosyal beceriler ve sorumluluk bilinci kazandırmak (Banko, 2017), yaşama ve gelişme hakkını

kullanma fırsatı sunmak, sağlıklı, başarılı, erdemli ve mutlu bireyler olmaları için haklarını öğrenip içselleştirmelerini (Tamkan, 2022) sağlamak amaçlanmaktadır.

Çocuk haklarının uluslararası düzeyde tanınmasında önemli belgeler bulunmaktadır. 1931’de Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi; çocuğun yardım görmesini, barış ve kardeşlik içinde büyümesini, eğitimi ve istismardan korunmasını güvence altına almıştır (Tamkan, 2022). Daha sonra hazırlanan Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Beyannamesi; ayrımcılığın önlenmesi, ad ve vatandaşlık hakkı, özel gereksinimli çocukların korunması ve eğitim hakkı gibi konuları içermektedir (Dağlı, 2015). Beyannamenin bağlayıcılığı olmaması nedeniyle 1989’da Çocuk Haklarına dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi kabul edilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti 1993’de onaylayıp 1995 tarihinde kanunla yürürlüğe koymuştur (Akyüz, 2020). Bu sözleşme; çocukların sağlıklı ve bağımsız gelişimini ve kötü muamele ve yoksulluktan korunmasını hedeflemektedir (Soylu, 2021). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirisi doğrultusunda hazırlanan, 1963 yılında kabul edilen, Türk Çocuk Hakları Bildirisi; her çocuğun iyi bakım, sevgi, ilgi ve uygun eğitim görme hakkına sahip olduğunu ve tüm yetişkinler ile kurumların bu hakları sağlamaktan sorumlu olduğunu vurgulamaktadır (Kor, 2013).

Kendi içsel denetimlerini yapabilmek, toplumdaki her canlının hakkına saygı duymak ve hak ihlali konusunda titiz davranmaya çalışmak, erdemli bir birey olmaya çalışmak, toplum ahlakı ve toplum yapısı için oldukça önemli özelliklerdir. Çocuklara hakları olan eğitim aracılığıyla, insan hakları ve yaşları itibarıyla çocuk hakları farkındalığını kazandırmaya çalışmak, bir toplumsal vazife olarak görülmelidir. Bu konuda eğitim sistemi ve sistemi etkileyen bütün bağlı kurum, kuruluş ve yöneticilere ciddi sorumluluklar düşmektedir (Lundy vd., 2024).

Çocuk hakları ve erken çocukluk eğitimi alanındaki politika yapıcılarının daha güçlü bir iş birliği içinde çalışmalarını teşvik etmek önemlidir. Eğitim, sağlık, sosyal hizmetler ve diğer sektörlerin ortak bir şekilde çalışması, çocukların haklarının her alanda ve her düzeyde tanınmasını sağlayacak ve çocukların eğitimdeki fırsat eşitliğini güçlendirecektir. Bu tür bir iş birliği, çocukların en iyi çıkarlarının korunmasını ve haklarının güvence altına alınmasını sağlayacaktır (Herczog, 2012).

1.1 Problem Durumu

Çocukları koruma anlayışından çocuğun özerkliğini, bütünlüğünü ve kişiliğini oluşturma ve geliştirme anlayışına doğru geçirilen dönüşümü ile (Freeman, 1998) çocuk hakları; çocukların potansiyellerini gerçekleştirebilecekleri (Gençdoğan ve Bay, 2007), eşit imkânlarla desteklenen bir eğitim almalarını (Güçlü, 2016) zorunlu kılar. Çocukların haklarının farkında olmaları ve bunları toplum yararına kullanabilmeleri için gerekli koşullar sağlanmalıdır (Aral ve Gürsoy, 2001). Bunun için eğitim programlarında çocuk haklarına yer verilmeli (Uçuş, 2014), çocukların bu hakları yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olarak görmeleri (Osler ve Starkey, 1998; Peker Ünal, 2013) sağlanmalıdır. Çocuk hakları bilinci; çocukları ailelerinde, toplumda ve bireysel ilişkilerinde yetişkinler ve akranlarıyla birlikte yaşamaya hazırlarken (Washington, 2010), hem çocukların hem de toplumun bu konuda bilgilendirilmesini sağlamak, taraf devletlerin sorumluluğundadır (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1989). Bu sorumluluğun yerine getirilmesinde ve gerekli koşullar ile ortamın oluşturulmasında öğretmenler ve yöneticiler önemli bir rol oynamaktadır (Kepenekçi, 1999).

Çocuk haklarının evrensel olarak yer edinmesi amacını taşıyan uluslararası belgeler; çocuk haklarının önemini ortaya koymakta, çocuk haklarının öğretilmesinde eğitime büyük önem vermektedir. Çocuk haklarına olan bakışın tarihsel olarak değerlendirilmesinde söz konusu belgeler önemlidir. Çocuk hakları kavramı; Vives, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Peabody gibi düşünürlerin etkisiyle duyulmaya başlanmıştır (Akyüz, 2015; Butler, 2012). Birinci Dünya Savaşı sonrasında Milletler Cemiyeti döneminde, “Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi” hazırlanmıştır. 1924 yılında kabul edilmiştir. Atatürk, Türkiye Cumhuriyeti adına imzalamıştır (Balo, 2009). Birleşmiş Milletler’e üye devletlerin konuya ilişkin görüşleri ve önerileri dikkate alınarak, tasarı yeniden gözden geçirilmiş ve 20 Kasım 1959’da “Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi” olarak kabul edilmiştir (Moroğlu, 2003). Söz konusu bildirgenin kabulünden sonra 20 yıl içinde çocuk haklarına olan bakış değişmiş, yeni fikirler ortaya çıkmıştır (Boğa, 2011). Yeni fikirlerin ve güçlendirme ihtiyacının sonucunda 20 Kasım 1989 tarihinde BM Genel Kurulu tarafından Çocuk Haklarına Dair Sözleşme kabul edilmiştir. Türkiye sözleşmeyi 09.12.1994 tarihinde onaylamış ve sözleşme 27.01.1995 tarihinde yürürlüğe girmiştir (Akyüz, 2020). Türk Çocuk Hakları Bildirisi, Birleşmiş

Milletler Çocuk Hakları Bildirisi doğrultusunda hazırlanmış ve 28 Haziran 1963’de UNESCO Türkiye Milli Komisyonu 7.Genel Kurulu’nda kabul edilmiştir (Kurt, 2016). Türk çocuğunun haklarını koruma amacıyla, altı maddeden oluşan bildiride (Kor, 2013); çocukların bakım, barınma, sağlık ve eğitim hakları vurgulanmış, ihmal ve istismardan korunmaları sağlanmış ve çocukların korunmasındaki sorumluluğun öncelikle aile ve devletin resmi organlarına ait olduğu belirtilmiştir (Ayhan, 2021).

Önemi ve gerekliliği uluslararası belgeler ile korumaya alınan çocuk hakları; kişisel ve toplumsal gelişmenin sağlanması, çocukların hak kavramını anlamaları, kendisinin ve başkalarının hakları için aynı duyarlılığı göstermeleri (Howe ve Covell, 2005) için önemlidir. Evrensel bir değer olarak tüm çocukların doğuştan sahip olduğu hakları öğrenmeleri (Uçuş ve Şahin, 2012) ile ekonomik, sosyal ve kültürel olarak gelişimlerinin sağlanması, yaşamlarını düzenlemelerine ve yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur; bunun en önemli adımı ise eğitim hakkının sağlanmasıdır (Fazlıoğlu, 2007). Gelecekte yaratıcı, bilimsel düşünen, kendini gerçekleştiren, hak ve sorumluluklarının bilincinde nitelikli vatandaşlar olarak yetiştirilmeleri (Senemoğlu, 2001) için çocuk hakları eğitimi; önce ailede başlamalı ve daha sonra çocuğun topluma kazandırıldığı okullarda devam etmelidir (Özdemir Doğan, 2017). Çocukların çok küçük yaşlarda hak kavramını algılayabildikleri, bu nedenle küçük yaşlarda çocuk hakları eğitiminin çok önemli olduğu (Melton, 1980) olgusunun verdiği sorumlulukla; çocukların okula karşı olumlu bir bakış oluşturmaları için eğitim ihtiyaçlarının sorunsuz giderilmesi, çocuklar için güvenli ve huzurlu bir yaşam ortamı hazırlanması ve okul çalışanlarının böyle bir ortam hazırlayabilmek için Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (BMÇHS) maddelerini tanımaları gerekmektedir (Ersoy, 2012; Kent- Kükürtçü, 2011; Uçuş ve Şahin, 2012). Çocuğun toplumda etkin ve yararlı bir rol üstlenebilmesi ve sorumluluk alabilmesi, öncelikle haklarını öğrenerek hak bilinci kazanmasına bağlıdır (Howe ve Covell, 2005). Çocukların okulda bir grubun üyesi olma, akranları ile yaşadıkları sorunlara çözüm bulma, kendi fikirlerini ifade ederek haklarını nasıl kullanacaklarını öğrenme ve vatandaşlık sorumluluklarını kazanmaları için nitelikli, bilgili bir öğretmene, müfredatın çocuk haklarına uygun olarak düzenlenmesine (Tamkan, 2022) , okul içi işleyişte çocuk haklarını gözetken bir yöneticiye ve bilinçli ebeveynlere ihtiyaçları vardır.

Çocuğun gelişiminin en iyi aile, eğitim, toplum bağlamında açıklanabileceği (Breadkamp ve Copple, 2002) düşüncesine paralel olarak; çocuk haklarının yaşatılmasında, öğretilmesinde ve bu konuda toplumda bilinç oluşturulmasında öğretmenlerin rolü büyüktür ((Dereobalı vd., 2013; Goldman, 2005; Bağçeli Kahraman vd., 2020; Karatay, 2022; Koran ve Avcı, 2017; Kozikoğlu, 2019; Pekdoğan ve Bozgün, 2018; Sadıkoğlu ve Topsakal, 2017; Tamkan ve Yiğitbaş, 2023; Uçuş ve Şahin, 2012; Yılmaz, 2024). Çocuğun aileden sonra ilk eğitimcileri olan okul öncesi öğretmenlerinin; verdikleri eğitimin çocuğun sağlıklı büyüme, gelişme ve eğitim haklarına sahip olması (McKee ve Dillenburger, 2012) ve çocukların haklarını savunması, çocuklara haklarının öğretilmesi ve bunu yaparken de çocuklara karşı olumlu duygular içinde olması, bu konuda duyarlılık göstermesi önemlidir (Banko, 2017; Draugedalen ve Osler, 2025; Osler ve Starkey, 2017). Bu duyarlılığın oluşmasındaki en etkili alanlardan biri olan eğitim fakültelerinde verilen eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar (Covell vd., 2010; Dağlı, 2015; Hareket, 2019; Karaman- Kepenekçi, 2006; Karaman-Kepenekçi ve Baydık, 2009; Kaya, 2011) bu konuda öğretmen yetiştirme sürecinin konuyla ilgili ihtiyaçları karşılamadığını ortaya koymakta; lisans programlarında ders içeriklerinin geliştirilmesi, öğretmen adaylarının ve toplumun desteklenmesi adına önerilerde bulunmaktadır. Osler ve Starkey'in (2017) çalışmasında da, öğretmen eğitimlerinin çocuk hakları değerlerini yaşatan ve savunan bir yapıya sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır.

Sadece öğretmen ile sınırlandırılması mümkün olmayan, geniş bir etki alanına ihtiyaç duyan, çocuk hakları bilinci için okul ikliminin de çocuk haklarını gözetmesi gerekmektedir. Eğitim yöneticileri okuldaki kaliteyi yükseltme hususunda önemli bir faktördür (Balyer, 2013) ve yöneticiler insana değer veren, tutarlı ve destekleyici (Hacıfazlıoğlu ve Susmak, 2013) olmalıdır. Çocukların ilk sosyal çevresinden olan eğitim yöneticilerinin çocuklara yönelik uygulamalarında çocukların haklarını koruması ve güvence altına alması gerekmektedir (Gür, 2019; Osler ve Starkey, 1998). Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan diğer personellerin de eğitim-öğretim süreci içerisinde çocuklarla etkileşimde bulunduğu ve personelin yeterli farkındalık ve bilgiye sahip olmasının gerekliliği ortaya konulmuştur (Gömlüksiz vd., 2008; Gülbahar, 2019; Gür, 2019; Kefeli, 2016; Tüysüzer, 2018; Uçuş, 2009). Gusnimar ve Qyoki Berty'nin (2022) çalışmasında

ifade ettiği “Çocuk dostu okul” olma sürecinde; çocukların haklarını gözeten, şiddet ve ayrımcılıktan uzak, güvenli ve destekleyici bir eğitim ortamı oluşturmada, eğitim yöneticilerinin vizyonu ve iletişim becerilerinin kritik bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklarla öğretmenlerin birbirine davranış biçimlerinde gizli bir müfredat olduğunu ifade eden Hodgkin ve Newell (1998); okul ortamındaki yetişkinlerin, kendi davranışlarıyla örnek oluşturmadıkça çocuklarda haklara saygı anlayışını kazandıramayacaklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle okullardaki idari sistemler, davranış biçimleri ve öğretim yöntemleri Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi ilkelerini yansıtmalıdır.

Okul içi ve okul dışı eğitimde eğitim programları, sürecin önemli bir unsurudur (Serdaroğlu ve Bekir, 2024). Dönemin koşulları ve ihtiyaçları gözetilerek, belirli bir süreç sonunda hazırlanan eğitim programları (Yıldırım, 2013); öğretmenler ve okullardaki uygulamalar ile birlikte en önemli araçtır (Uçuş ve Şahin, 2012). Çocukların gelişen dünyaya uyum sağlamalarına yardımcı olmak, kendi yeteneklerinin farkına varma ve geliştirme yeteneği kazandırmak (Anning, 1991) amaçlarını taşıyan eğitim programları; uygulandığı kurumlarda, çocukların kişiliklerine dair hassas bir yaklaşım içerisinde olmaya teşvik etmeli ve çocukların değerleri hakkında olumlu düşünce geliştirme, geliştirirken de saygı duyma ve yapıcı bir şekilde destek sağlama hususuna hizmet etmeli, çocuklara temel hak ve özgürlükleri koruma bilinci kazandırabilmedir. Nitelikli bir eğitim programı, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve yasaları doğrultusunda, demokratik, laik, sosyal hukuk devleti ilkeleri ile Çocuk Hakları ve İnsan Hakları Evrensel Bildirgesine uygun olarak hazırlanmalıdır (Başaran, 2006).

Türkiye’de 1900’lü yıllara kadar erken çocukluk eğitimi ile ilgili genel çerçeve program ve ilkeler belirlenmiş ancak plan ve programlar okul öncesi öğretmenleri tarafından hazırlanmıştır. Erken çocukluk eğitim alanında ilk taslak program 1953 yılında kabul edilmiş ve uygulamaya konmuştur (MEB, 2024). Kapsamlı eğitim programı anlayışının da bu tarihlerden sonra ortaya çıktığı görülmektedir (Deretarla Gül, 2022). 1953 yılından sonra, 1989, 1994, 2002, 2006, 2013 ve 2024 yıllarında güncellemeler yapılmıştır. Programların bazılarına ilişkin yapılan değerlendirmelerde, çocuk haklarını kapsayıcılığının düşük olduğuna ilişkin araştırma bulguları mevcuttur (Batur Musaoğlu, 2012; Gürkan ve Koran, 2014). Okul öncesi eğitim programı hazırlayıcıları, uygulayıcıları ve program

süreci; çocuk hakları temelli bir yaklaşımı esas olarak planlanmalı ve uygulanmalıdır. Bu sayede çocuk hakları eğitimi, okul öncesi eğitimde çocuk hakları farkındalığı ve bilinci oluşturulabilir, uygulamalar günlük yaşama yansiyabilir ve çocuklar kalıcı öğrenmeler edinerek yaşamlarını sürdürebilirler (Sadıkoğlu ve Topsakal, 2017).

Günümüz politikaları ve uygulamalarına bakıldığında uluslararası belgeler ile uyumlu biçimde çocuğun haklarının korunması ve ilerletilmesi kapsamında özellikle İl Çocuk Hakları Komiteleri, Çocuk Danışma Kurulu, Ulusal Çocuk Forumu, Meclis Çocuk Hakları Alt Komisyonu gibi uygulama örneği olarak sunulabilecek çalışmalar bulunmaktadır (T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2024). Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin, eğitim süreci ile ilgili taraf devletlere yüklediği temel yükümlülüklerden biri; çocukların ana babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşei ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesidir. Çocukların farklı uygarlıkların kültürlerine karşı saygısının geliştirilmesi için ülke ve dünya çapında birçok etkinlikler yapılmaktadır. Ülkemizde bu yükümlülüğe ilişkin 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi örnekler uygulanmaktadır (Apaydın, 2017).

Erken çocukluk eğitiminde paydaş yeterlilikleri (Karademir ve Akman, 2021) ve program nitelikleri (Çağlayan vd., 2023) eğitim kalitesini belirleyici unsurlardır. Bu unsurların çocuk haklarına karşı duyarlılığı; çocuğun ilk öğrenme deneyimleri ve çocuk hakları bilinci ve hassasiyeti için temel oluşturması bakımından önem taşımaktadır (Banko, 2017).

1.2 Araştırma Sorusu

Bu araştırma; “Erken çocukluk eğitiminde çocuk hakları açısından programların, öğretmenlerin ve okul yöneticilerin anlayışları nedir? sorusunu cevaplamak üzere yürütülmüştür.

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, erken çocukluk eğitiminde çocuk hakları anlayışını; programların kapsamı, öğretmen ve okul yöneticisi bakış açısıyla ortaya koymaktır. Erken çocukluk dönemi eğitim programlarının çocuk haklarını kapsayıcılığı ile öğretmen ve okul yöneticilerinin çocuk hakları farkındalık

düzeyleri ve uygulamaya ne ölçüde yansıttıkları incelenmiştir. Program, öğretmen ve yönetici boyutları bağlamında erken çocukluk eğitiminde çocuk haklarının ne kapsamda ele alındığına ilişkin genel bir değerlendirme yapılmıştır.

1.4 Alt Araştırma Soruları

Bu araştırmanın temel araştırma sorusu doğrultusundaki alt araştırma soruları aşağıda sunulmuştur:

- Geçmişten günümüze kadar Türkiye’de uygulanan erken çocukluk eğitim programlarının çocuk hakları açısından kapsayıcılığı nedir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin anlayışları nedir?
- Okul öncesi eğitim yöneticilerinin çocuk haklarına ilişkin anlayışları nedir?

1.5 Araştırmanın Önemi

Çocuk haklarına dayalı bir yaklaşım, insan hakları ilkelerine dayanır ve eğitimde, özellikle erken çocukluk eğitiminde, çocuğun haklarını güvence altına almalıdır (Ribeiro vd., 2022). Erken çocukluk dönemi, çocuk haklarının gerçekleştirilmesi için kritik bir zaman olarak görülmekte, çocukların nasıl kavramsallaştırıldığı, vatandaş olarak hak ve sorumluluklarının nasıl kabul edildiği (Di Santo ve Kenneally, 2014) önem kazanmaktadır.

Di Santo ve Kenneally (2014), küresel bir topluluk oluşturmak ve ‘erken çocukluk eğitime yönelik hakları bütünleştirici bir yaklaşım’ için çabalamak amacıyla müfredata çocuk hakları merceğinden bakmanın önemini savunmaktadır. Çalışmalarında elde ettikleri bulgular sonucunda, erken çocukluk döneminde öğrenme uygulamalarına rehberlik etmek için kullanılan müfredat belgelerinin çocuk hakları üzerine söylemleri tanıtmak için ideal araçlar olarak hizmet edebileceğini göstermektedir. Mevcut çalışmaya paralel söylemlerde olan BM Genel Sekreteri (BM Genel Kurulu, 2010, s.4); erken çocukluk döneminde hakların uygulanması sürecinde, öğretim programlarında da bu çerçevenin temel alınması gerektiğini, bakım sağlayıcıların sorumlulukları konusunda kamu ve profesyonel farkındalığın artması gerektiği vurgulanmaktadır.

Kaliteli bir erken çocukluk eğitimi; eğitim ve öğretim programları, öğretmen kalitesi ve profesyonel gelişim, çocukların fiziksel, sağlık ve güvenlik ihtiyaçları, ebeveyn katılımı ve aile ilişkileri, erişebilirlik ve eşitlik, yönetim ve liderlik, fiziksel çevre ve kaynaklar, topluluk ve sosyal destek, değerlendirme ve izleme (NAEYC, 2022; OECD, 2025) unsurlarını içermektedir. Erken çocukluk eğitiminin çocuk haklarına karşı duyarlı olması gerekliliği vurgulanmaktadır (Bayrak vd., 2020; Engdahl ve Losso, 2019; Topsakal ve Sadıkoğlu, 2017). Dolayısıyla erken çocukluk eğitimi kalite unsurlarının her birinin çocuk haklarına ilişkin duyarlılığı, erken çocukluk eğitiminin çocuk haklarını kapsayıcılığı için belirleyicidir. Bu araştırmada erken çocukluk eğitimi kalite unsurlarından; program, öğretmen ve liderlik boyutları çocuk hakları bakımından değerlendirilmiştir.

Çocukların haklarına ilişkin anlayışlarının desteklenmesinde, çocuk haklarının korunmasında ve bu konuda toplumsal bir farkındalık oluşturulmasında (Dinç, 2015), çocuklara uygulanan eğitim programları, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ve uygulamaları son derece önemlidir (Uçuş ve Şahin, 2012). Covell ve Howe (1999), araştırmaları sonucunda; çocuk hakları eğitimi alan çocukların bu eğitimi almayan çocuklara göre başkalarının haklarına daha çok saygı gösterdikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulgular ışığında; çocukların çocuk haklarına ilişkin farkındalıklarının, müfredat kapsamında ve müfredata gömülü bir şekilde, sistematik olarak kazandırılmasının ve eğitim paydaşlarının buradaki rolünün önemli olduğu düşünülmektedir.

Çocuk haklarını eğitim programlarının kapsayıcılığı ile eğitim paydaşlarının uygulamada neler yaptıklarına dair araştırmaların yürütülmesi önemlidir. Bu konuda ulusal araştırmalar; okul öncesi eğitim programlarının çocuk haklarını kapsama bakımından yetersizliğini (Baydar ve Yazıcı, 2015; Gürkan ve Koran, 2014; Batur Musaoğlu, 2012; Sadıkoğlu ve Topsakal, 2017; Üner, 2011) belirtmektedir. Erken çocukluk eğitimi programlarının çocuk hakları bakımından incelendiği çalışmalar (Banko ve Güler Yıldız, 2018; Gürkan ve Koran, 2014; Musaoğlu ve Haktanır, 2012; Sadıkoğlu ve Topsakal, 2017) olmakla birlikte bu araştırmaların belirli programlara odaklandığı görülmektedir. Türkiye’de yayımlanan erken çocukluk eğitim programlarının tamamını karşılaştırmalı olarak inceleyen bir çalışmaya ulaşamamıştır.

Eğitim paydaşlarına yönelik çalışmalar (okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi eğitim yöneticileri) çocuk haklarına ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğunu (Koran, 2015; Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar, 2017; Uçuş ve Şahin, 2012), çocuk haklarına ilişkin bilgi sahibi olsalar da uygulamaya yansıtamadıklarını (Akman ve Ertürk, 2011), çocuk haklarına yönelik uygulamaların devamlılık göstermediğini (Koran, 2012) ortaya koymaktadır. Çocukların hakları dünya genelinde tanınmış olsa da, uluslararası araştırmalar da benzer şekilde öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin farkındalıklarının güçlendirilmeye ihtiyacı olduğunu, çocuk haklarını bilmediklerini, çocuklardan okul ve sınıf ile ilgili kararlar hakkında fikir alınmadığını (Sheridan ve Samuelsson, 2001) gösterirken; güncel literatür de bu hakları tam anlamıyla uygulayamadıklarına (Ribeiro vd., 2022) ilişkin bulgular içermektedir. Dolayısıyla eğitimcilerin çocuk haklarına ilişkin farkındalıklarını desteklemek, güncel bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuk haklarının eğitim süreçlerindeki yerine ilişkin araştırmalar önemini korumakla beraber, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmalara (Akman ve Ertürk, 2011; Banko, 2017; Dere, 2022; Bağçeli Kahraman vd., 2020; Kor, 2013; Kozikoğlu, 2019; Şenlik, 2019; Tamkan ve Yiğitbaş, 2023; Tozduman-Yaralı ve Güngör-Aytar, 2017; Uzunoğlu vd., 2024; Yılmaz, 2024) ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ile birlikte öğretmen adaylarının, ebeveynlerin veya diğer branş öğretmenlerinin aynı çalışmada incelendiği (Bulut, 2020; Gür, 2019; Oktay ve Kumbaroğlu, 2011; Yavuzekinci ve Tatlı, 2020) kaynaklar da mevcuttur. Alanyazında okul öncesi öğretmen adaylarına odaklanan çalışmalar (Kardeş vd., 2017; Neslitürk ve Ersoy, 2007) da bulunmaktadır.

Okul öncesi eğitim yöneticilerinin çocuk haklarına ilişkin görüşlerinin incelendiği az sayıda çalışmaya (Tüysüzer, 2018) ulaşılmıştır. Alanyazında eğitim yöneticileri ile yapılan çalışmaların, ilkökul ve ortaokul bünyesinde görev alan yöneticilere yoğunlaştığı (Fazlıoğlu, 2007; Uçuş, 2009) söylenebilir. Taramalar sonucunda okul öncesi eğitim yöneticileri ile yapılan çalışmaların yetersizliği göze çarpmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi eğitim yöneticilerinin görüşlerini birlikte inceleyen alanyazın (Karatay, 2022) sınırlıdır. Okul öncesi eğitim yöneticilerinin görev yaptıkları kurumlardaki diğer personellerin bilincine ilişkin çalışmalar incelendiğinde de sınırlı çalışmaya (Kefeli, 2016) ulaşılmıştır.

Erken çocukluk döneminde; çocuklara yönelik eğitim programlarının çocuk haklarını kapsayıcılığı, söz konusu eğitim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin çocuk haklarına dair anlayışları ve eğitim kurumlarının yönetiminden sorumlu olan okul yöneticilerinin çocuk hakları hususundaki bakış açıları kritik bir öneme sahiptir. Erken çocukluk döneminde program, öğretmen ve eğitim yöneticisine birlikte yer veren çalışmalara alanyazın taramasında ulaşılamamıştır. Bu çalışmanın, erken çocukluk eğitiminde çocuk hakları anlayışını desteklemek üzere program inceleme ve öğretmen ve okul yöneticisi görüşlerine başvurulması yoluyla uygulama ve literatüre katkı sağlaması umulmaktadır.

1.6 Sayıtlar

Bu araştırmada katılımcıların görüşme sorularına dürüst ve gerçekçi bir şekilde içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.7 Sınırlılıklar

Bu araştırma, araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilen öğretmenler ve okul yöneticilerinden 2024-2025 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde elde edilen görüşme verileri ile 1953, 1989, 1994, 2002, 2006, 2013 ve 2024 yıllarına ait erken çocukluk eğitimine ilişkin MEB tarafından yürürlüğe konulan müfredat dosyaları ile sınırlıdır.

1.8 Kavramsal Çerçeve

1.8.1 Erken Çocukluk Eğitimi

Erken çocukluk; insan yaşamının 0-6 yaş arasını kapsayan (Yaşar Ekici ve Kırkıç, 2021), çocukların becerilerinin desteklenmesinin, ilgi ve gereksinimlerine duyarlı olunmasının (Atış Akyol ve Aşkar, 2022) büyük önem gerektirdiği, çocukların uyarıcılarla dış dünyayı keşfettiği, çevreye yöneldiği (Aral vd., 2002), kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıması, anlaması ve farklı yollarla ifade etmesini kazandırmanın (Tuğrul, 2002) ilk ve en önemli adımı olarak görülen, çocukların gelişiminde en esnek ve en etkili süreç olması bilincinin önem kazandığı, çocukların kişisel varlığından toplumun birey anlayışına uzanan o uzun yolun başladığı dönemdir.

Bireyin sosyal bir varlık olarak gelişiminde önemli rol oynayan erken çocukluk dönemi; kritik süreçleri kapsadığından, bu döneme yapılan müdahaleler

ve yatırımlar büyük önem taşır. Gelişimin hızı ve öğrenme deneyimlerinin ilerleyen yıllara etkisi göz önünde bulundurulduğunda, bu dönemde çocuğun gelişiminin (Tunçeli ve Zembat, 2017) öncelikli olarak desteklenmesi gerekmektedir.

Tarihsel gelişimi ve ele alınış şekli açısından incelendiğinde; farklı zamanlarda farklı ihtiyaçlar doğrultusunda ortaya çıkan erken çocukluk eğitimi, yürütüldüğü coğrafyanın ihtiyaçları ve imkânları ile paralel gelişim göstermektedir. Sosyal değişimler ve uluslararası hareketlerden etkilenen, temelinde çeşitli savaşlar, ekonomik değişimler gibi unsurları barındıran erken çocukluk eğitimi; çocuğa odaklanan ve oyun temelli yaklaşımların ön planda olduğu bir yapıdadır (Ahi ve Kıldan, 2013).

Erken çocukluk eğitiminde bütüncül gelişime, bu gelişim sürecinin de yaşam boyu bireyi etkilediği gerçeğine vurgu yapan Ando vd., (2025); öz düzenleme, sosyal- duygusal kontrol, empati gibi becerilerin erken yaşta kazanılması durumunda, bireyin ergenlik döneminde riskli davranışlardan uzak durduğunu ifade etmektedir.

Kangas vd., (2019); erken çocukluk eğitimine dâhil edilen yaş grubunun, ülkelere ve uygulamalara göre değişiklik gösterdiğini ifade etmektedir (Akt. Yaşar Ekici ve Kırkıç, 2021). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi 0-6 yaş aralığı kapsamaktadır (Yaşar Ekici ve Kırkıç, 2021). Kapsadığı yaş aralıkları veya dönemleri, farklılık gösterse de evrensel bir temelde birleşen erken çocukluk eğitimi bir gereklilik olarak ele alınmalıdır.

Oktay ve Unutkan (2005), erken çocukluk döneminde verilen eğitimin amacının; duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, meraklı, üretken, bağımsız karar alabilen, haklara saygılı ve özdenetim bilinci gelişmiş bireyler yetiştirmek olduğunu belirtmiştir. Söz edilen nitelikleri kazanmada çocuklara rehber olma sorumluluğu taşıyan aileler, okul öncesi öğretmenleri ve diğer eğitim paydaşlarının önemi büyüktür.

1.8.1.1 Erken Çocukluk Eğitiminde Öğretmen ve Yöneticiler

Erken çocukluk döneminde aile, toplum ve devlet üçgeninde çocukların desteklenmesi önemlidir. Hem bireysel hem toplumsal refaha hizmet eden bu

destek, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin sosyal politikalarından etkilenmektedir (Likhar vd., 2022).

Okul öncesi eğitimin kalitesini arttırmak için yoğun bir çaba sarf edildiğini ifade eden Akdağ ve Haser (2017) ile ülkemizde erken öğrenme olanaklarının çeşitli paydaşlar tarafından şekillendirildiğini vurgulayan Ayyıldız ve Bilici-Albayrak (2020), eğitim kalitesi ile eğitim paydaşlarının iç içe geçtiğini çalışmalarında ortaya koymaktadır. Erken çocukluk döneminde çocukların değer gördükleri, sevildikleri ve güvende hissettikleri destekleyici ortamlarda keşfettiklerini ve sunulan öğrenme fırsatlarından yararlandıklarını ifade eden Tamkan (2022), eğitim paydaşlarının eğitim süreçlerindeki önemine değinmektedir.

Erken çocukluk döneminde etkili olan paydaşların bir araya gelerek ortak bir çaba içinde çalışması önemlidir (Temiz ve Akman, 2015). Çocukların çevresiyle olan ilişkilerinin, çevresinde bulunan paydaşların birbirleri ile olan ilişkilerinin çocukların ilk olarak güven duygusuna etki ettiği görülmektedir (Gözcü-Binbir ve Ertürk- Kara, 2020). Çocuğun yakın çevresi içerisinde bulunan okul kültürü ve o kültürün paydaşları, bu sürecin en etkili topluluğudur. Erken çocukluk döneminde çocuğun yararı ve sosyal-duygusal gelişiminin sürdürülebilirliği için tüm paydaşların aktif katılımının gerektiğini ifade eden Erpak Yıldız (2024), mutlu ve başarılı bireylerin yetişmesinde bu işbirliğinin katkısına dikkat çekmektedir.

Devlet-özel kurumlar ile sivil toplum kuruluşları, uluslararası kuruluşlar arasındaki etkileşim, Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin erişilebilirliğini, kalitesini ve geleceğini doğrudan etkilemekte (Balcı vd., 2012); erken çocukluk eğitime dair yayımlanan resmi belgelerde ve işleyişte Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) kararları temel alınmaktadır. MEB’e bağlı olan veya olmayan kurumların, yayımlanan okul öncesi eğitim programlarını rehber niteliğinde ele alması, program uygulayıcılarına, öğretmen ve eğitim yöneticilerine rehber niteliğinde eğitimler sunması, aile destek programları ile aileleri sürecin içerisine dâhil etmesi gibi hizmetleri, erken çocukluk eğitiminin ulusal çerçevesini oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Erken çocukluk döneminde çocukların gelişimlerinin kapsamlı olarak ele alınması, sağlıklı büyümesi, yetişkin hayatına kendisini hazırlaması amacıyla

rehber olunması önemlidir. Çocukların ihtiyaç duyduğu destek, bilim insanları tarafından geliştirilen ve eğitim paydaşları tarafından uygulanan eğitim programları şeklinde ortaya çıkmaktadır (Temiz ve Akman, 2015).

1.8.1.2 Erken Çocukluk Eğitim Programları

Okul öncesi eğitimin ideal amaçlarına ulaşabilmesi için kurumunun fiziksel özellikleri ve öğretmen niteliği gibi faktörlerin yanı sıra çocuğun ilgi, ihtiyaç, yetenek ve gelişim özelliklerini gözeten, aileyi sürece dâhil eden öğrenci merkezli bir program oluşturulmalıdır (Düşek ve Dönmez, 2012).

Erken çocukluk eğitim programı; yenilikçi, yaratıcı, problem çözme becerisine sahip ve farklı kültürlerin değerlerini anlayıp insanlık yararına kullanabilen bireylerin yetiştirmeyi hedeflemelidir (Tuğrul, 2005). Senemoğlu (1994), erken çocukluk dönemi eğitim programlarının çocuğu ilkokula hazırlamayı ve bireysel ihtiyaçlara uygun, öğrenci merkezli, aile katılımlı ve değerlendirilebilir öğeleri içermesi gerektiğini belirtmiştir.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim süreci resmi programlara uygun olarak yürütülmektedir. Okul öncesi eğitim programı 1953, 1989, 1994, 2002, 2006, 2013 ve 2024 yıllarında yapılan güncellemeler neticesinde uygulanmıştır. MEB tarafından yeni nesil öğretim programı olarak geliştirilen, son güncel eğitim programı olma özelliği taşıyan, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı; 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibari ile kademeli geçiş süreci ile bazı okullarda uygulanmaya başlanmıştır. Söz konusu okul öncesi eğitim programları birey ve toplum yaşamını şekillendiren genel çerçeveye yön vermektedir (Serdaroğlu ve Bekir, 2024).

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilen ilk resmi okul öncesi eğitim programı *1953 Okul Öncesi Eğitim Programı*’dır (MEV, 1953). Bu program; anaokullarının amacı, gerekliliği, okulun bölümleri ve özellikleri, günlük faaliyet şeması örneği, kurum işleyişleri, çeşitli faaliyetler, sağlık işleri, çevre ve ebeveyn ilişkileri, temenniler ve ölçüler ve ekler bölümlerini içermektedir. Okul planları, kat planları, okulda kullanılabilecek oyun (park) materyalleri, kitap listesi, örnek menü, materyal listesi, beslenmeye yönelik öneriler yer almaktadır.

1953 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın bulunduğu dönem ihtiyaçları doğrultusunda, sosyal değişim teorileri ve çocuk gelişimi kuramlarına dayanarak oluşturulan 1989 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda tematik yaklaşım benimsenmiştir (MEB, 1989). Erken çocukluk döneminde eğitimin amaçları ve bu doğrultuda erken çocukluk eğitimi düşünürlerinin (Pestalozzi, Froebel, Montessori gibi) görüşleri ile birleştirilerek oluşturulan programda, milli eğitim politikalarının temel ilkeleri çerçeve olmuştur. Tüm gelişim alanlarına yönelik kazandırılması gereken davranışları temel alarak, çocukların ilgileri ve ihtiyaçları doğrultusunda ünite konuları belirlenerek, alt konulara yönelik amaç ve davranışlara yer verilmiştir. Bu program beş yıl süreyle uygulanmış, program güncelleme çalışmaları sonrasında 1994 yılı itibariyle uygulamadan kaldırılmıştır.

1994 Okul Öncesi Eğitim Programı, 0-72 ay aralığında çocukları olan ailelere, program prensipleri çerçevesinde ev ortamı içinde gerçekleştirilecek etkinliklerle rehberlik etmekte, çocukların gelişimine katkıda bulunabilmeleri için destek olmaktadır. Programda “amaç ve kazandırılması beklenen davranışlar” yerine “hedefler ve hedef davranış” ifadelerine yer verilmiştir. Programda 0-36 aylık çocuklar için Kreş Programı, 37-60 ay çocuklar için Anaokulu Programı ve 61-72 ay çocuklar için ise Ana Sınıfı Programı yer almaktadır (MEB, 1994).

1994 Okul Öncesi Eğitim Programı, eğitim ortamları ve süreçlerindeki yeniliklerin benimsenmesi ile 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı olarak güncellenmiştir. Programda “hedef” ve “hedef davranış” ifadelerinin yerine, “hedefler” ve “kazanılması beklenen davranışlar” ifadesi kullanılmaya başlanmıştır (Çağlayan vd., 2023). Programda, özel eğitime gereksinim duyan çocuklara yönelik vurgulara yer verilmiştir (MEB, 2002).

2002 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan “hedef” ve “kazanılması beklenen davranış” ifadelerinin yerine, 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda “amaç” ve “kazanım” ifadelerine yer verilmiştir. Amaç ve kazanımların içeriği, ilköğretim programlarında yer alan becerileri kapsamaktadır. “Çoklu Zekâ Kuramı” ve “Sarmal Öğrenme Modeli” gibi modern eğitim teorilerinden yararlanarak, çocukların bireysel farklılıklarına yönelik bir yapıda bulunan program, aileleri süreç içerisine dâhil etmektedir. Program içerisinde komiteler ile ilgili bölümler de yer almaktadır. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı; öğretmen ve

akademisyenlerden oluşan geniş bir grup ile yürütülen uzun süreli bir güncelleme çalışması sonucunda, alandaki gelişmeler dikkate alınarak yeniden düzenlenmiştir (Çağlayan vd., 2023).

2006 Okul Öncesi Eğitim Programına ilişkin durum analizleri dikkate alınarak *Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi* kapsamında üniversiteler, Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF'in işbirliğiyle yeni bir taslak hazırlanmıştır. Pilot uygulamanın ardından, 2013-2014 öğretim yılında Türkiye genelinde yeni bir okul öncesi eğitim programı yürürlüğe girmiştir. Program ile birlikte öğretmenlere etkinlik örnekleri sunmak için etkinlik kitabı hazırlanmış, ayrıca Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER) ve 0-36 Ay Çocukları için Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (EBADER) yayımlanmıştır (MEB, 2013).

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı 11 yıl süreyle uygulanmış, ihtiyaçlar ve dönüşümler doğrultusunda program güncelleme çalışmaları başlamıştır. *2024 Okul Öncesi Eğitim Programı* yayımlanmıştır.

Aynı yıl içerisinde, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların beceri temelli bir yaklaşımla ilkokula hazır olmalarını sağlamak için, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beceriler Çerçevesi esas alınarak *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı* hazırlanmıştır. Okul öncesi dönemden başlayarak 12.sınıfın sonuna kadar devam etmesi beklenen bir eğitim sürecine rehberlik etmektedir. Bu program çocukların beceri ediniminin temelini oluşturmaktadır. Beceriler çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak ele alınmıştır. Programın amacı, okul öncesi dönemden başlayarak ulusal bir beceri ağı oluşturmak ve çocukları akademik bilginin yanı sıra 21.yüzyıl becerileri ile desteklemektir. Alana özgü beceriler, belirli bir disiplin içinde öğrenilmesi gereken ve diğer becerilerle bütünleşen yapılar olarak programda yer almaktadır. Okul öncesi dönemde alan becerileri; Türkçe, fen, matematik, sosyal, hareket ve sağlık, sanat, müzik şeklinde ele alınmıştır. (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli OÖEP, 2024).

Hızla gelişen beceriler, gelecek yüzyılın becerilerine temel oluşturmakta; ancak bu beceriler sonraki yüzyıllar için yeterli olmamakta ve yeni beceriler edinmek bir zorunluluk haline gelmektedir (Kalemkuş ve Bulut, 2021). Bu gerçeklik doğrultusunda, eğitim programları sürekli bir iyileştirme ve

güncellemeye ihtiyaç duymaktadır. Göle ve Temel (2020), eğitim programının uygun bir şekilde değerlendirilmesini, programda neyin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gerektiğinin belirlenmesi için önemli olduğunu ifade etmektedir.

1.8.2 Çocuk Hakları

Çocuk hakları; kanunen veya ahlaki olarak tüm çocukların doğuştan sahip olduğu; eğitim, sağlık, barınma, fiziksel, psikolojik veya cinsel sömürüye karşı korunma gibi haklarının tanımlanmasında kullanılan evrensel bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Ahioglu ve Koç, 2009, s.73). Çocuklara haklarını öğretmen, bu hakların içselleştirilmesini sağlama ve çocukta hak bilinci oluşturma sorumluluğu öncelikle ailede olmakla beraber, ebeveynler çocuğun eğitim kurumlarına başlaması ile bu sorumluluğu eğitim paydaşları ile paylaşmaktadır. Bu nedenle, çocukların ev ve okul ortamlarında edindikleri haklara ilişkin bilgi ve uygulamaların tutarlı olması önemlidir. Aileler, okullar ve ilgili kurumlar, okul öncesi dönemden itibaren çocuk haklarına yönelik bilgi, tutum ve davranışların gelişimine ortak katkı sunmalıdır (Ergün ve İpek, 2020).

Çocuk haklarının hayata geçmesi için çocuk hakları eğitimi gereklidir (Akyüz, 2016). Çocuk hakları eğitimi erken çocukluk döneminden başlamalıdır. Çocuk haklarının hayata geçirilmesi, çocukların haklarını kullanmaları ve başkalarının haklarına saygı duymayı öğrenmeleri en etkili biçimde eğitimle mümkündür (Akyüz, 2016).

1.8.2.1 Çocuk Haklarının Tarihsel Gelişimi

Duncan ve Brooks (2000), çocuklara karşı olan ilgi düzeyinin toplumlara göre farklılıklar göstermekte olduğunu, bunun hem zaman hem de gelişmişlik düzeyi ile ilgili olan bir durum olduğunu ifade etmektedir (Akt. Aydınlik, 2017). Bu ifadeyle paralel gösteren Çetinkaya (1998)'de çocukların korunma biçimlerinin, toplumların kültürel, ekonomik ve sosyal gelişimine göre farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Tarihsel süreçte, çocukların korunmasına yönelik yaklaşımlar değişmiştir. Bu değişiklikler çocuk haklarını güvence altına alan uluslararası sözleşmelerin yapılmasına ve yasal düzenlemelerin oluşturulmasına sebep olmuştur. (Polat,1997). Çocuğun temel hak ve özgürlüklerinin tanıtılması, yaşadığımız çağın gerekliliklerinden biri haline gelmiştir. Bu gereklilik yasal güvenceleri daha önemli hale getirmiştir. Çocuk haklarının ilk resmi güvencesi

olan Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi ile başlayan; günümüzde geçerli olan ve son belge niteliğinde olan, çeşitli ihtiyaçları ve isteklerini kapsayan bir hukuki metin olan Çocuk Hakları Sözleşmesi ile devam eden yasal dayanaklar oldukça önemlidir (Uçuş ve Şahin, 2012).

I. Dünya Savaşı'nın ardından Londra'da savaş mağduru çocuklara yardım sağlamak ve onları korumak amacıyla kurulan Save the Children Fonu'nun kurucusu Eglantyne Jebb; çocukların ihtiyaçlarını temel alan bir taslak hazırlamıştır. Bu taslak 26 Eylül 1924'de Milletler Cemiyeti tarafından kabul edilmiş ve Cenevre Bildirgesi adını almıştır. Çocuk haklarının tanınırlılığına yönelik tarihi bir adımdır (Humanium, (n.d). Geneva Declaration of the Rights of the Child, 1924). Çocuk hakları, çocukların erişkinlerden farklı fiziksel, fizyolojik, davranışsal ve psikolojik özelliklere sahip olduğu, sürekli büyüme ve gelişme gösterdiği bilinci ile çocuk bakımının bir toplumsal sorumluluk olduğu ve bu sorumluluğun bilimsel yaklaşımlarla herkes tarafından üstlenilmesi gerektiği düşüncesi doğrultusunda, "Cenevre Çocuk Hakları Bildirisi" ile şekillenmiştir (Ahioğlu ve Koç, 2009).

Birleşmiş Milletler Örgütü kurulduktan sonra Sosyal Sorunlar Meclisi, çocukların korunmasını incelemek amacıyla 3 Nisan 1950'de Cenevre Bildirgesi'nin İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi esaslarına göre yeniden düzenlenmesine karar vermiştir. Hazırlanan tasarı üye devletlere gönderilmiştir. Öneriler doğrultusunda yenilenen bildirge, 20 Kasım 1959'da Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda oybirliği ile kabul edilerek çocuk haklarını konu alan ikinci evrensel düzenleme olmuştur. 10 ilkedен oluşan ve tavsiye niteliğinde olan Bildirge'nin kabulünde; çocukların sürekli gelişim gösterdiği, yetişkinlerden farklı fiziksel ve psikolojik özelliklere sahip olduğu, bakımının toplumsal bir sorumluluk olduğu ve herkesin bu sorumluluğu üstlenmesi gerektiği düşünceleri etkili olmuştur. Bildirgenin devletler açısından bağlayıcı olmaması nedeniyle, çocuk haklarını uluslararası hukukta güvence altına almak amacıyla 20 Kasım 1959'da hazırlanan bu bildirge; 1989'da "Çocuk Haklarına dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi" olarak Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda oy birliğiyle kabul edilmiştir (Akyüz, 2018).

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda 20 Kasım 1989 tarihinde benimsenmiş ve 2 Eylül 1990'da yürürlüğe girmiştir (Cılga, 2001). Çocuk Haklarına dair Sözleşme, bugüne kadar en fazla onaylanan insan hakları belgesi olma özelliğine sahiptir (Kaya, 2011). Türkiye, sözleşmeyi 14 Eylül 1990 tarihinde imzalamış, 4058 sayılı yasa ile onaylamış ve sözleşme 1995 yılında 22184 sayılı *Resmî Gazete*'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Anayasamıza göre sözleşme kanun hükmündedir (Cılga, 2001). Bu nedenle, tüm çocukların kanunla güvence altına alınmış, kendilerine ait hakları bulunmaktadır (Dirican, 2018).

20 Kasım, 1954 yılından itibaren Dünya Çocuk Hakları Günü olarak anılmakta olup, aynı zamanda 1959'da yayımlanan Çocuk Hakları Bildirisi ve 1989'da kabul edilen Çocuk Haklarına dair Sözleşme'nin yıldönümünü temsil etmektedir (AÇEV, 2023).

1.8.2.2 Türkiye'de Çocuk Haklarına İlişkin Gelişmeler

2024 yılı sonu itibariyle Türkiye nüfusunun %25,5'i çocuklardan oluşmaktadır (TÜİK, 2025). Bu durum, ülkemizin önemli ölçüde çocuk nüfusuna sahip olduğunu göstermekte olup, çocuklara yönelik hizmetler ve politikaların geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Türkiye'de çocuk haklarının gelişimi kapsamında, 28 Haziran 1963'te UNESCO Türkiye Milli Komisyonu tarafından kabul edilen Türk Çocuk Hakları Bildirisi, 1961 Anayasası ve uluslararası çocuk hakları belgeleri doğrultusunda Türk çocuklarının haklarını güvence altına almak ve kamuoyunda farkındalık oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır (Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM] Çocuk Hakları İzleme Komitesi, 2013). Ardından Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin yürürlüğe girmesiyle, çocukların korunmasına yönelik evrensel standartlar belirlenmiş ve çocukların durumlarını iyileştirmeyi amaçlayan programlar için hukuki bir çerçeve oluşturulmuştur. 11 Ocak 1995 tarihli Başbakanlık Genelgesi ile BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin Türkiye'de uygulanmasının takibinden Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) Genel Müdürlüğü koordinatör kuruluş olarak sorumlu kılınmıştır. 3 Haziran 2011 tarihli ve 633 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı kurulmuş, çocuk haklarına ilişkin tüm görev ve yetkiler Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne devredilmiştir. Aynı zamanda çocuk

haklarına ilişkin ayrı bir daire başkanlığı oluşturulmuştur (Kurt, 2016). Çocuk haklarının izlenmesi ve koordinasyonundan Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının sorumlu olması ile birlikte; ilgili kurum ve sivil toplum kuruluşlarıyla birlikte hazırladığı çocuk hakları gelişim raporlarını BM Çocuk Hakları Komitesine sunmaktadır. 2012/9 sayılı Genelge ile Çocuk Hakları İzleme ve Değerlendirme Kurulu ve İl Çocuk Hakları Komiteleri de çocukların katılım hakkını destekleyen oluşumlardır (T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2024).

Ülkemizde çocuk haklarına ilişkin kapsamlı çalışmalar, 2000’li yıllardan itibaren hükümet ile BM ve UNICEF gibi uluslararası ve yerel kuruluşların işbirliği ile yürütülmektedir (Libal, 2002).

1.8.3 Erken Çocukluk Eğitiminde Çocuk Haklarının Yeri ve Önemi

Erken çocukluk döneminde, çocuklara temel hak ve özgürlüklerin öğretilmesi, hak bilinci ve farkındalık geliştirilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir; bu süreç, çocukların hak ihlallerine karşı kendilerini koruyabilmelerini sağlamaktadır (Akyüz, 2012). Çocukların var olan haklarını öğrenmesi, bilmesi ve yerinde kullanması ise onların ilerleyen zamanlarda topluma etkin yurttaşlar olarak katılmalarını sağlayacaktır (Gültekin vd., 2016).

Erken çocukluk dönemi, insan hakları eğitimine başlamak için ideal bir dönemdir. Çocuk hakları eğitimi, hakların günlük yaşamda benimsenmesini sağlar ve haklara saygılı bir gelecek nesli yetiştirmede önem taşır (Akyüz, 2012; Washington, 2010). Çocuk hakları eğitimi; çocukların haklarına ilişkin bilgi edinmelerini, bu hakları uygulama ve koruma bilinci geliştirmelerini sağlayan, insan haklarının ön koşulunu oluşturan temel bir eğitim sürecidir (Males ve Stricevic, 2001; Akt. Özdemir Uluç, 2008).

1.9 İlgili Araştırmalar

1.9.1 Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Kozikoğlu (2019) 30 okul öncesi öğretmeni ile yürüttüğü çalışmasında; öğretmenlerin çocuk hakları ve katılım hakkına ilişkin görüşlerini incelemiş ve uygulamalarının okul öncesi dönemin öğrenme doğasına uygun bir şekilde gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır.

Tamkan ve Yiğitbaş (2023) özel ve kamu eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenleri ile yürütülen çalışmada, öğretmenlerin çocuk hakları farkındalığı ve etik yaklaşımları ile sosyo-demografik özelliklerinin etkisini incelemiş; anlamlı ama çok zayıf düzeyde, öğretmenlerin çocuk haklarına karşı olumlu tutumları arttıkça, etik yaklaşımlarının da arttığını ortaya koymuştur.

Bağçeli Kahraman, Doğan ve Şimşek (2020) tarafından Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı mezunu 20 öğretmen ile yürütülen çalışmada, sınıf içi sosyal gözlem alanlarının fazla olması nedeniyle eğitim süreçlerinde çocuk hakları ile ihmal ve istismara karşı farkındalık eğitimlerinin verilmesi ve öğretmenlere hizmet içi eğitim sağlanmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Karatay (2022) Tunceli’de farklı eğitim basamaklarında görev yapan 20 eğitim yöneticisi ve 20 öğretmen ile (okul öncesi öğretmenleri de dâhil) yürüttüğü çalışmada, katılımcıların çocuk hakları uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelenmiş; yöneticiler ve öğretmenlerin çocuk hakları konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını, kurumlarda hak temelli uygulamalar yürütmeye çalıştıklarını ancak bunların etkili olmadığını ortaya koymuştur.

Gür (2019) Aydın’da bağımsız anaokullarında 6 yönetici, 11 okul öncesi öğretmeni ve 14 ebeveyn ile yürüttüğü çalışmada; katılımcıların çocuk hakları ile ilgili görüş ve uygulamalarını incelenmiş; ebeveynlerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin konuya ilişkin sınırlı bilgiye sahip oldukları ve uygulamaların yüzeysel kaldığını ortaya koymuştur.

Kaya (2024) Türkiye’de yayımlanan 1953-2024 dönemine ait okul öncesi eğitim programlarını incelediği çalışmada; aile katılımının sürekli vurgulandığı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin eğitimin kalitesinde kritik bir rol oynadığı ve esnek, yenilikçi eğitim yöntemlerinin önem taşıdığını ortaya koymuştur.

Uçuş ve Şahin (2012) Aydın’da iki okulda yürüttüğü çalışmalarında; sınıf öğretmenlerinin ve yöneticilerin Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin uygulanmasına ilişkin görüşleri incelenmiş; katılımcıların çocuk hakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, doğrudan uygulama yapmadıklarını ve konuya yalnızca ders programı kapsamında öğrencilerle paylaştıklarını belirtmiştir.

Kaya (2011) AKÜ Eğitim Fakültesi'nin 2010-2011 akademik yılı 492 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada; öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni okumadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Banko (2017) karma yöntem ile yürüttüğü çalışmada, 205 öğretmen (nicel) ve 10 öğretmen (nitel) ile okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarını ve sınıf içi uygulamaları incelemiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin tutumlarının yüksek olduğuna, öğrenim durumlarının etkili olduğuna ve tutum ile çocuk sevgi düzeyi arasında düşük ama anlamlı pozitif bir ilişki bulunduğu ulaşılmıştır. Ancak gözlem ve görüşmeler, sınıf içi uygulamaların çocuk haklarına uygunluğunun istenilen düzeyde olmadığını ve katılımcıların çocukların paylaşımlarını yeterince desteklemediklerini ortaya koymuştur.

Bulut (2020) 71 okul öncesi öğretmeni, 97 okul öncesi öğretmen adayı ve 245 veli ile yürüttüğü çalışmada; katılımcıların çocuk haklarına ilişkin tutumlarını incelemiştir. Çocuk Hakları Tutum Ölçeği (ÇHTÖ) puanlarına ilişkin öğretmen adayları, öğretmenler ve veliler arasında anlamlı fark tespit etmiştir.

Kent Kükürtçü ve Erkan (2019) 53 çocuk ile yürüttüğü çalışmada; çocuk hakları ve demokrasi eğitiminin demokratik davranışlara etkisi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, deney grubuna uygulanan eğitimin çocukların demokratik davranış düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı biçimde arttırdığı ve bir ay sonra yapılan kalıcılık testinde etkinliğin korunduğu ortaya konulmuştur.

Ergün ve İpek (2020) 20 ebeveyn ile yürüttüğü çalışmada; ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ve tutumlarını etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırma sonucunda, çocuk haklarının müfredata dâhil edilmesinin çocukların bilinçlenmesi açısından önemli olduğu ve kurumların bilgilendirme çalışmaları ile toplumda farkındalık oluşturabileceği belirtilmiştir.

Tüysüzer'in (2018) İstanbul Arnavutköy'de 69 okul müdürü ve 162 müdür yardımcısı ile yürüttüğü çalışmada; okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumları incelenmiştir. Okul yöneticilerinin genel tutum ortalamalarının yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Sadıkoğlu ve Topsakal (2017) okul öncesi eğitim alanındaki bilimsel çalışmaları ve okul öncesi eğitim programlarını incelediği çalışmasında; okul öncesi eğitimde çocuk hakları eğitimi üzerine çok az çalışma yapıldığını ortaya koymaktadır.

Gürkan ve Koran (2014) 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda çocuğun katılım hakkına doğrudan ve dolaylı olarak yer verilme durumlarını analiz ettiği çalışmasında; Okul Öncesi Eğitim Programı'nın genel olarak çocuğun katılım hakkını kullanmasına doğrudan ya da dolaylı olarak imkân tanıdığını, katılım karşıtı herhangi bir durumun söz konusu olmadığını belirlemiştir.

Pedük Bulut (2015) çocukların hak ettiği eğitimi almalarında onların gelişim haklarını bilen ve dikkate alan okul öncesi öğretmenlerine dair yürüttüğü çalışmasında; okul öncesi öğretmenlerinin ve ailelerin çocuk hakları eğitimi hak kavramından hareketle tek taraflı bir şekilde değil, çocukların da sorumlulukları-yükümlülükleri olduğu bilinciyle verilmesi gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır.

Çetinkaya (1998) Türkiye'de öğretmenlerin ve öğrencilerin çocuk haklarına bakışını değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasında; öğretmenlerin ve öğrencilerin çocuk haklarına bakışı arasında anlamlı bir fark olduğu, öğretmenlerin çocuk haklarına bakışının mesleki kıdemlerine ve alanlarına göre değiştiği, okul ve ev ortamında hakların varlığı ve önemi arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır.

1.9.2 Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Lundy (2012) Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin (ÇHS) Avrupa'daki eğitim politikası üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında; Çocuk Hakları Komitesi'nin ÇHS'deki eğitim haklarının her Avrupa Birliği (AB) ülkesinde uygulanmasına ilişkin yayınlanmış raporlarının analizine başvurmuştur. Çalışmasında, ÇHS'nin yerel eğitim politikası üzerinde bir etkiye sahip olduğunu ve çocuk hakları çerçevesinin hükümet tarafından daha fazla kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

Smith (2007) Yeni Zelanda'da erken çocukluk eğitimi müfredatını ve eğitim politikalarını ele aldığı çalışmasında; Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin, erken

çocukluk eğitimi politikalarında çocukların yararına ilişkin kararları güçlendirebileceğini ortaya koymaktadır.

Britto ve Ulkuer (2012) 28 ülkede çocuklar için beslenme uygulamaları, bakım, disiplin ve şiddet ve ev ortamı hakkında bilgi sağlamayı amaçladığı çalışmada; Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin, özellikle de yaşama, gelişme ve koruma haklarının çerçevesini kullanarak ulusal ve uluslararası düzeyde sosyal politikalar geliştirmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Ribeiro vd., (2022) çalışmada; çocuk hakları dünya genelinde tanınmış olsa da, eğitimcilerin çocuk haklarını tam anlamıyla uygulayamadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Vaghri vd., (2011) çalışmada; dünya genelinde ülkelerdeki erken çocukluk döneminde yer alan çocukların etkin bir çocuk hakları sistemi içerisinde yer almasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Gunawan (2020) çalışmada; pandemi gibi acil durumlar sırasında çocuk haklarının daha güçlü bir şekilde korunmasına gerektiğini ortaya koyarak, çocukların karar alma süreçlerine katılımlarının artırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Iroegbu (2015) çalışmada; Nijerya'da bulunan okul öncesi öğretmenlerinin ve bakım verenlerin çocuk hakları konusundaki algılarını araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmasının sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin ve bakım verenlerin BMÇHS'yi tam anlamıyla anlamadığını, öğretmenlerin bilinçlendirme çalışmalarına ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır.

Di Santo ve Kenneally (2014) çalışmada; erken çocukluk döneminde hakların bütünleştirici bir yaklaşım ile ele alınmasının, okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında en başından itibaren önemli bir değişimi temsil ettiğini ortaya koymaktadır.

Naughton vd., (2007) çalışmada; erken çocukluk döneminde eğitim paydaşlarının, çocukların karar alma ve katılım haklarını nasıl destekleyebileceğini incelemiştir. Bu incelemeyi Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına İlişkin 7 No'lu

Genel Yorum Belgesi doğrultusunda gerçekleştirmiştir. Çalışmasının sonucunda; çocuk merkezli eğitimlere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Bae (2010) çalışmasında, Norveç'teki okul öncesi eğitim kurumlarında 1-5 yaş arasındaki çocukların kendini ifade etme ve katılım haklarını incelemiştir. Çalışmasının sonucunda; uygulama ile politika belgeleri arasında uyumsuzluk olduğunu, bu uyumsuzluğun çocukların görüşlerini ifade etme haklarını riske attığını ortaya koymaktadır.

Correia vd., (2019) çalışmasında, okul öncesi kurumlarında çocukların katılım hakkı üzerine literatür taraması yapmıştır. Araştırma sonucunda; eğitim alanında çoğunlukla Kuzey Avrupa ülkelerinde yayın yapıldığını, yapılan yayınların da sınırlı olduğunu, çocuk haklarına dair daha çok çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

1.9.3. İlgili Araştırmaların Özeti

Yurtiçinde yapılan çalışmalar incelendiğinde; Türkiye'de okul öncesi eğitimde çocuk hakları konusuna yönelik araştırmaların özellikle 2010 yılının sonrasında artış gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin farkındalık, tutum ve davranışları, uygulamaları incelenmiş; nitel ya da karma yöntemlerle yürütülmüştür. Çalışmaların bulgularında; katılımcıların çocuk haklarına yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları ancak bilgi ve uygulama düzeylerinin yetersiz kaldığına ulaşılmıştır. Ayrıca, hak temelli bir eğitim anlayışının yerleşmesi için müfredat düzenlemelerine ve hizmet içi eğitimlerin önemine dair vurgular yapılmaktadır.

Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, erken çocukluk döneminde çocuk haklarına yönelik çalışmaların 2000'li yıllardan itibaren artış gösterdiği görülmektedir. Çalışmalar daha çok eğitim politikaları, öğretmen uygulamaları ve çocukların katılım hakkına odaklanmaktadır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin eğitim sistemleri üzerindeki etkisi ve bu etkinin uygulamaya yansımalarına dair çalışmalar yoğunluktadır. Okul öncesi öğretmenleri, yöneticiler, ebeveynler ve politika yapımcılar örneklem olarak seçilmiştir. Görüşme tekniği ve doküman analizi sıklıkla kullanılmıştır. Çalışmaların bulgularında; çocuk haklarının eğitim politikalarında yer almasında rağmen, uygulamada katılım ve

ifade etme hakkı gibi boyutlarının yeterince desteklenmediğine ulaşılmıştır. Bu durum, erken çocukluk eğitiminde çocuk haklarının daha bütüncül bir şekilde ele alınması gerekliliğine işaret etmektedir.

Yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmaların genel bir değerlendirmesi yapılacak olursa; her iki grubunda da çocuk haklarının eğitim politikalarına ve okul öncesi uygulamalarına yansımalarını ele aldığı görülmektedir. Yurtiçinde yapılan çalışmalar daha çok farkındalık ve tutumları incelerken, yurtdışındaki çalışmalar Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin politika düzeyindeki etkilerine odaklanmıştır. Çalışmalarda; politika ve uygulama arasında uyumsuzluklar bulunduğu, hak temelli yaklaşımın güçlendirilmesi ve eğitimcilerin desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

2. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama yöntemleri ve araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlik-güvenirlik ve etiğe ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.1 Araştırmanın Deseni

Erken çocukluk eğitiminin çocuk haklarını kapsayıcılığının program, öğretmen ve okul yöneticileri bakımından değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Merriam (2015) nitel araştırmayı; “bireylerin deneyimlerini, algılarını ve anlamlandırma süreçlerini anlamaya odaklanan, araştırmacının veri toplama ve analiz sürecinde esneklik gösterdiği, yorumsal bir yaklaşım” olarak tanımlar (s.3). Nitel yaklaşımın gerçek yaşama ilişkin derinlemesine bir anlayış sağlaması (Creswell, 2013), bu araştırmanın erken çocukluk eğitimindeki çocuk haklarının varlığına ve bu kavrama ilişkin anlayış ve uygulamaların ortaya konulması amacıyla hizmet ettiği için bu araştırma deseninde tercih edilmiştir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması benimsenmiştir. Yin’e (2009) göre durum çalışması; güncel olan ve araştırmacı kontrolünün değişkenler üzerinde olmadığı durumlara ilişkin “nasıl” ve “neden” sorularını cevaplamak için kullanılan bir yöntemdir. Merriam (1998), incelenen durum içerisinde olguyu etkileyen birçok unsurun yer aldığını ve durum çalışması ile bu unsurların ve etkileşimlerinin resmedildiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada, program, yönetici ve öğretmen unsurları bakımından erken çocukluk eğitiminin çocuk haklarını kapsayıcılığı tanımlanmaya çalışılmış, çocuk haklarının erken çocukluk eğitimi bağlamına nasıl yansıtıldığı araştırılmıştır.

2.2 Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Patton’ın (2002), bilgi açısından zengin ve araştırmanın sorularını en iyi yanıtlayacak örneklerin bilinçli seçimi olarak ifade ettiği amaçlı örnekleme; genellemeden çok, derin anlayış elde etmek (Miles ve Huberman, 1994) için önemlidir. Bu çalışmada, erken çocukluk eğitiminde çocuk haklarının kapsayıcılığına ilişkin derin bir anlayış elde edilmeye odaklanılırken, çalışma grubu bu amaca hizmet edecek şekilde amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenerek;

program metinleri, okul öncesi öğretmenleri ve yöneticilerini kapsamıştır. Program ekleri, etkinlik örnekleri, aileler ile ilgili çalışmalara yönelik içerikler ve uygulamaya dair örnek içerikler, programların ana metinlerini kapsadığı için araştırma amacı doğrultusunda çalışma grubu dışında bırakılmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde MEB'e bağlı anaokullarında görev yapan 14 okul öncesi öğretmeni ve 6 okul öncesi eğitim yöneticisi ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürürlüğe konulan 1953, 1989, 1994, 2002, 2006, 2013, 2024 tarihli okul öncesi eğitim programı metinleri ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı oluşturmaktadır.

2.3 Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları

2.3.1 Görüşme

İnsanların deneyimledikleri olayları kendi kelimeleriyle ifade etmelerini sağlamak, kişinin yaşantılarına dair bilgiye ulaşmak için en etkili yöntemlerden biri olan (Patton, 2002) görüşmede; katılımcıların ortak konularda, kendi mesleki süreçlerine ilişkin spesifik veriler toplayabilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler (Merriam, 2015) kullanmak etkili olabilmektedir.

Bu çalışmada görüşme tekniğine başvurmak; okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi eğitim yöneticilerinin çocuk haklarına ilişkin anlayışları ve bu anlayışlarını uygulamalarına ne ölçüde yansıttıklarına ilişkin derinlemesine veri elde etmeye olanak tanımıştır.

Görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanan, yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2.3.1.1 Okul Öncesi Öğretmen Görüşme Formu

Okul Öncesi Öğretmen Görüşme Formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Okul Öncesi Öğretmen Görüşme Formu'nun geliştirilmesi sürecinde öncelikle literatür taraması yapılmış, alanda yürütülen araştırmaların amaçları ve çalışmada kullanılan görüşme soruları incelenmiştir. Bu araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcıların çocukların haklarına ilişkin algıları, paydaşların rollerine ilişkin algıları, uygulamalarına ilişkin gerçek durumları ortaya koymak

üzere görüşme soruları hazırlanmış, uzman görüşleri doğrultusunda güncellenmiştir. Okul Öncesi Öğretmen Görüşme Formu 10 soru içermektedir.

2.3.1.2 Okul Öncesi Eğitim Yöneticisi Görüşme Formu

Okul Öncesi Eğitim Yöneticisi Görüşme Formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Okul Öncesi Eğitim Yöneticisi Görüşme Formu'nun geliştirilmesi sürecinde öncelikle literatür taraması yapılmış, alanda yürütülen araştırmaların amaçları ve araştırmada kullanılan görüşme soruları incelenmiştir. Bu araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcıların çocukların haklarına ilişkin algıları, paydaşların rollerine ilişkin algıları, uygulamalarına ilişkin gerçek durumları ortaya koymak üzere görüşme soruları hazırlanmış, uzman görüşleri doğrultusunda güncellenmiştir. Okul Öncesi Eğitim Yöneticisi Görüşme Formu 10 soru içermektedir.

2.3.2 Doküman İnceleme

Yazılı materyallerin içerik ve bağlam açısından sistematik bir şekilde incelenmesi ve geçmişe dönük incelemelerde güçlü bir araç olan (Bowen, 2009) doküman inceleme; hem araştırmanın ana veri kaynağı olabilir hem de başka yöntemlerle elde edilen verilerin güvenilirliğini artırmada kullanılabilir (Merriam, 2015). Bu araştırmada doküman incelemesi; Türkiye’de erken çocukluk eğitiminde kullanılan MEB tarafından yayımlanmış program belgelerinin çocuk haklarını kapsayıcılığının ortaya çıkarılmasına olanak tanımıştır.

2.4 Verilerin Toplanması

2.4.1 Pilot Çalışma

Pilot çalışma, hem toplanacak verinin içeriğini hem de veri toplama sürecinde izlenecek adımları düzenleyerek araştırma sürecinin yönünü belirlemektedir (Yin, 2009, s.92). Araştırmada veri toplama sürecini daha verimli bir hale getirmek için bir okul öncesi öğretmeni ve bir okul öncesi eğitim yöneticisi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Daha sonra ses kayıtları Microsoft Word programında yazıya dökülmüştür. Pilot görüşmelerin ardından görüşme formlarında yer alan soruların araştırma amacına hizmet ettiği ve anlaşılabilir olduğu belirlenmiş, görüşme formlarında bir değişikliğe ihtiyaç duyulmamıştır.

2.4.2 Görüşme Verilerinin Toplanması

Araştırma verileri, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Ankara ili Keçiören ve Gölbaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görevli, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 14 okul öncesi öğretmeni ve 6 okul öncesi eğitim yöneticisinden toplanmıştır. Veri toplama sürecinde öncelikle okul öncesi eğitim yöneticilerinden randevu alınarak okullar ziyaret edilmiş, araştırma sürecinin detayları okul öncesi eğitim yöneticileri ve okul öncesi öğretmenleri ile paylaşılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden yönetici ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler katılımcıların uygun olduklarını belirttikleri zaman dilimlerinde, araştırmacı ile öğretmenler odası veya yönetici ofislerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 7 ile 16 dakika arasında sürmüştür ve kayıt altına alınmıştır. Daha sonra ses kayıtları Microsoft Word programında yazıya dökülmüştür.

2.4.3 Doküman Verilerinin Toplanması

Doküman incelemesi yapılan; 1953, 1989, 1994, 2002 ve 2006 okul öncesi eğitim programları için ise CİMER üzerinden Milli Eğitim Bakanlığı'na başvuru yapılmış, 2013, 2024 ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programlarına ise Milli Eğitim Bakanlığı resmi web sayfasından ulaşılmıştır. Çalışma grubuna programların ekinde sunulan kılavuzlar, rehber kitaplar ve etkinlik kitapları gibi ekler dâhil edilmemiştir.

2.5 Verilerin Analizi

Verilerin analizi için nitel içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. İçerik analizi; nitel materyali alarak, temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabasını ifade etmek için kullanılır (Patton, 2018). İçerik analizinde; kodlar, kategoriler ve temalar arasında bir ilerleme ilişkisi olduğunu ifade eden Creswell (2013), araştırmacıların kodları analiz ederken verinin bağlamını göz önünde bulundurarak tematik yapılar kurduğunu vurgulamıştır. Nitel veriyi anlamlandırma süreci ile eldeki veriler arasındaki bağlantı ise kodlama ile sağlanır. Nitel veri analizinde kod; daha sonraki örüntü tespiti, kategorize etme, teori oluşturma ve diğer analitik süreçler için her bir veriye yorumlanmış anlam atfeden, araştırmacı tarafından oluşturulan bir yapıdır

(Miles, Huberman ve Saldaña, 2014). Bu araştırmanın kodlama sürecinde tümdengelim yaklaşım benimsenmiştir. Önceden belirlenmiş kodlar ve kategoriler kullanılarak verilerin analiz edilmesi (Miles ve Huberman, 1994) olarak ifade edilen tümdengelim yaklaşım; verileri önceden tanımlanmiş yapılarla göre sınıflandırmaktadır (Patton, 2002).

Bu araştırmada; araştırmanın amacına ilişkin Birleşmiş Milletler  ocuk Hakları Komitesi (CRC) tarafından yayımlanan Erken  ocukluk Döneminde  ocuk Haklarının Uygulanması (Genel Yorum No. 7) başlıklı belgede sunulan yapı (CRC, 2005), bu araştırmada tümdengelim yaklaşım için temel alınmıştır. Belge,  ocuk Hakları Komitesi'nin BMÇHS taraf devletlerinin raporlarını incelemesi sonucunda edindiği deneyimler ile oluşturulmuştur. Komite, bu Genel Yorum'unda; küçük çocukların (8 yaş  ncesi) "Sözleşme'de yer alan bütün haklara sahip olduklarının ve hakların yaşama geçirilmesi açısından erken dönemin kritik bir evde olduğunun teyidini"( ocuk Hakları Komitesi, 2005, s.1) amaçlamak ve  ocuk haklarının tam anlamıyla uygulanmasında rehberlik etmek nedeniyle hazırlanmıştır. Birleşmiş Milletler  ocuk Hakları Sözleşmesi'nin 2, 3, 6 ve 12. maddeleri CRC tarafından "Erken  ocukluk Döneminde Genel İlkeler ve Haklar" genel ilkeleri olarak belirlenmiştir. Genel ilkelerden biri olarak belirlenen 6. madde Sözleşme'nin 7 maddesi ile bir diğer genel ilke olan 3. madde ise Sözleşme'nin 4 maddesi ile ilişkilendirilmiştir. Bu yapıda, erken çocukluk dönemi Sözleşme'nin 14 maddesi ile ilişkilendirilmiştir. Bu araştırmanın kodlama çerçevesinde genel ilkeler, tema başlıklarının belirlenmesinde yol gösterici olmuştur. Genel ilkeler kapsamındaki maddeler, kategori olarak belirlenmiştir. Kodlama sürecinde, maddelerin fıkraları ve fıkraların bentleri birer basamak olarak kabul edilmiştir. Fıkralar ve fıkraların bentleri, kategoriler ve kodlar arasındaki bağlantıyı kurmada, kodlama çerçevesini oluştururken yardımcı olmuştur. Ancak bulguların sunumu sırasında tema, kategori ve kod düzeninde bulgular sunulmuştur. Temalar ve kategoriler, Erken  ocukluk Döneminde  ocuk Haklarının Uygulanması (Genel Yorum No. 7) başlıklı belge çerçevesinde belirlenmiş, bu  er eve doğrultusunda kodlar araştırmacı tarafından belirlenmiş, böylece tümdengelim yaklaşım için kodlama  er evesi oluşturulmuştur. Kod listesi uzman görüşleri doğrultusunda güncellenmiştir. Söz konusu çerçevede dört tema, 15 kategori, 39 kod elde

edilmiştir. Bu kod listesi ile nitel verinin tamamı, analize tabi tutulmuştur. Tema ve kategorilerin yer aldığı gösterim Tablo.2.1.'de sunulmuştur.

Tablo 2.1. Kodlama Çerçevesine Ait Temalar ve Kategoriler

	Tema 1: Yaşam Hakkı	Tema 2: Ayrımcılık Yasağı	Tema 3: Çocuğun Yüksek Yararı	Tema 4: Çocuğa Saygı
KATEGORİLER	Yaşam, Hayatta Kalma ve Gelişme Hakkı	Ayrımcılık Yasağı	Çocuğun Yüksek Yararı	Küçük Çocuğun Görüşlerine ve Duygularına Saygı Gösterilmesi
	Sağlık ve Sağlık Hizmetlerinden Yararlanma Hakkı		Ana-baba ile Yaşama Hakkı	
	Yeterli Yaşam Standardına Ulaşma Hakkı		Çocuğun Yetiştirilmesinde Ana-babanın ve Devletin Sorumlulukları	
	Eğitim Hakkı		Aile Ortamından Yoksun Çocuğun Korunma Hakkı	
	Eğitim Hedeflerine İlişkin İlkeler		Evlat Edinmeye İlişkin Prensipler	
	Dinlenme, Boş Zaman Değerlendirme ve Kültürel Etkinliklere Katılma Hakkı			
	Ana-babanın Sorumluluklarına, Hak ve Ödevlerine Saygı			
	Çocuğun Yetiştirilmesinde Ana-babanın ve Devletin Sorumlulukları			

2.6 Geçerlik Güvenirlik ve Etik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliğin sağlanabilmesi için araştırma sürecinin açık, sistematik ve izlenebilir bir yapıda yürütülmesi gerektiğini ifade eden Miles ve Huberman (1994); araştırmanın bilimselliği için geçerlik ve güvenirliliğin, vazgeçilmez olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmada iç geçerliği sağlamak üzere kodlama çerçevesi için uzman görüşüne (Merriam, 1998) başvurulmuş, kod listesi doktora eğitimini tamamlayan iki alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Bu aşama, araştırmayı dürüst kılmak adına araştırma süreçlerini başka bir profesyonel için görünür kılmayı (Lincoln ve Guba, 1986, s.77) sağlamıştır. Kodlama çerçevesinin uzman görüşüne gönderilen ilk halinde 33 kod bulunmaktadır. Uzman görüşleri doğrultusunda 6 kod eklenmiş, 8

kod değiştirilmiştir. Yapılan değişimler neticesinde kodlama listesinin son halinde 39 kod bulunmaktadır.

Kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak amacıyla nitel verinin ilk 20 sayfası, araştırmacı ve tez danışmanı tarafından ayrı ayrı kodlanarak, kodlayıcı güvenilirliği hesaplamasına (Miles ve Huberman, 2014) başvurulmuştur. Miles ve Huberman (1994), kodlayıcı güvenilirliğinin %70 ve üzeri olduğu durumlarda kabul edilir olduğunu belirtmektedir. İlk güvenilirlik hesaplamasında kodlayıcılar arasında %51 düzeyinde uyum sağlanmıştır. Bu aşamada kodlayıcılar oturum gerçekleştirmiş, kodlamaları üzerinden fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Kodlayıcı güvenilirliği çalışmasının ikinci aşamasında, güvenilirlik %72, 7 olarak hesaplanmış ve kodlayıcı güvenilirliğinin sağlandığı kabul edilmiştir.

Literatürdeki ihtiyaçlar ve yönlendirmeler doğrultusunda, tez danışmanı rehberliğinde “Okul Öncesi Öğretmen Görüşme Formu” ve “Okul Öncesi Eğitim Yöneticisi Görüşme Formu” görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme sorularının; açık, konu ile ilgili ve çalışmanın kavramsal çerçevesi ile uyumlu olduklarından emin olmak amacıyla alan uzmanları tarafından gözden geçirilmesi (Patton, 2002) çalışmanın niteliği bakımından önemlidir. Bu sebeple okul öncesi eğitimi alanında doktora eğitimini tamamlamış iki alan uzmanı akademisyenin uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşlerinde, soru formlarında bazı ifadelerin daha açık yazılmasına dair önerilerde bulunulmuştur. Bu doğrultuda “Okul Öncesi Öğretmen Görüşme Formu” değişimi önerilen 3, 4, 6, 8 ve 10. soruları güncellenmiştir. Formun son halinde 10 soru yer almaktadır. Hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Yöneticisi Görüşme Formu” için de uzman görüşlerinde, soru formlarında bazı ifadelerin daha açık yazılmasına dair önerilerde bulunulmuştur. Bu doğrultuda formda değişimi önerilen 4, 7, 8 ve 10. sorular güncellenmiştir. Son hali ile mevcut formun soru sayısında değişiklik olmamıştır. Formun son halinde 10 soru yer almaktadır. Veri toplama sürecini geliştirmek için pilot görüşmeler yapılmıştır (Yin, 2009). Bir okul öncesi öğretmeni ve bir okul öncesi eğitim yöneticisi ile yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Formlarda yer alan soruların, araştırma amacına uygun ve anlaşılır olduğu belirlenmiş, formlarda değişiklik yapılmamıştır.

Bu araştırmanın veri toplama sürecine başlamadan önce, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından onay alınmış, söz

konusu onay yazısı EK 1’de sunulmuştur. Ardından Milli Eğitim Bakanlığı’na MEB Araştırma İzni için başvuruda bulunulmuş, başvuru onayı EK 2’de sunulmuştur. Başvurunun onaylanması ile MEB tarafından belirlenen okul öncesi eğitim kurumlarına ulaşılmıştır. Randevu oluşturularak görüşülen okul öncesi eğitim yöneticileri ve okul öncesi öğretmenleri ile süreç planlanmış, görüşmelerde kişisel bilgilerin yer almayacağına ve kod isimleri kullanılacağına dair bilgilendirmeler yapılmıştır. Gönüllü Katılım Formu üzerinden katılımcıların izinleri alınmış, imzalanan formların bir nüshası katılımcıda diğer nüshası araştırmada bulunacak şekilde hazırlanmıştır. Katılımcılara istedikleri zaman araştırmadan ayrılacaklarına dair bilgilendirmeler yapılmıştır. Etik ilkeler doğrultusunda katılımcıların gerçek isimlerine bulgularda yer verilmemiş, kod isimleri kullanılmıştır. Uygun oldukları gün ve saatte görüşmeler yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, okul öncesi eğitim programlarının ve okul öncesi öğretmenleri ile eğitim yöneticilerinden elde edilen verilerin analizi ile elde edilen bulgular, tema ve kategoriler altında sunulmuştur.

3.1 Yaşam Hakkı Teması

Yaşam hakkı teması altında; BMÇHS maddeleri doğrultusunda,

- Yaşam, hayatta kalma ve gelişme hakkı,
- Sağlık ve sağlık hizmetlerinden yararlanma hakkı,
- Yeterli yaşam standardına ulaşma hakkı,
- Eğitim hakkı,
- Eğitim hedeflerine ilişkin ilkeler,
- Dinlenme, boş zaman değerlendirme ve kültürel etkinliklere katılma hakkı,
- Ana-babanın sorumluluklarına, hak ve ödevlerine saygı,
- Çocuğun yetiştirilmesinde ana-babanın ve devletin sorumlulukları

kategorileri bulunmaktadır. Bu temaya ilişkin bulgular söz konusu kategoriler bağlamında programlar, öğretmen ve yönetici görüşleri altında sunulmuştur.

3.1.1 Yaşam, Hayatta Kalma ve Gelişim Hakkı Kategorisi

Okul öncesi eğitim programlarında “*yaşama hakkı ve gelişmesi için azami çaba*” kodu yoğun bir şekilde yer alırken, “*yaşama hakkını kabul etme*” koduna program metinlerinde ulaşılamamıştır. Özellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı’nın “Okul Öncesi Eğitim Programı’nın Temel İlkeleri ve Açıklamaları” ve “Okul Öncesi Eğitim Programı Alan Becerileri” bölümleri bu kategoriye ilişkin kapsamlı bir içeriğe sahiptir. Diğer program metinlerine göre bu kategoride en az koda ulaşılan 1953 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda ise çoğunlukla “Ana Okullarında Bir Günlük Faaliyet Şeması” bölümünde bu kategoriye ilişkin bulgular elde edilmiştir. Buna ilişkin okul öncesi eğitim programı metinlerinden alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

1953 Okul Öncesi Eğitim Programı: “*Ana okullarında program tanziminde göz önünde tutulacak esas, ne zihnen ne de bedenen yorulmadan günün her*

saatinden istifade ettirilmesidir. Böyle bir programda her yorucu faaliyeti bir dinlendirici faaliyetin takip etmesini ve yemek, istirahat, uyku, tuvalet ve su içmek gibi işlerin her gün aynı saatte yaptırılmasına bilhassa dikkat etmek lâzımdır.”

2024 Okul Öncesi Eğitim Programı: *“Eğitim ortamları ve süreçleri çocuğun gereksinimlerine cevap vermeli ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.”*

Öğretmen ifadeleri çoğunlukla “yaşama hakkını kabul etme” kodu ile ilişkili olmuştur. Bazı öğretmenler bu koda ilişkin görüşlere doğrudan yer vermese de, görüşlerini ifade ederken bu kategoriye dolaylı olarak değinmiştir. İfadelerinde değindikleri haklar, yaşama hakkını kabul eden ve bu kabulün ardından ele alınabilecek haklardır. Bu kategoriye ilişkin öğretmen görüşme kayıtlarından alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Ö2: *“En önemli şey çocuğun yaşama hakkı. Şu anda biliyorsunuz bir savaş var. Neredeyse soykırım oluyor diyebiliriz. Öncelikle yaşama haklarının olması gerekiyor.”*

Ö3: *“Çocuk hakları aslında çok geniş bir başlık ama en önemlisi yaşama hakkı diye düşünüyorum ki ülkemizde bu yıllarda artan çocuk ölümleri çok fazla.”*

Yöneticilerin görüşleri çoğunlukla “yaşama hakkını kabul etme” ve “yaşama hakkı ve gelişmesi için azami çaba” kodları ile ilişkilidir. Bu kategoriye ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşme kayıtlarından alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

EY1: *“Çocuk hakları; aslında yaşayan her çocuğun doğduğundan itibaren kullanması gereken, sahip olduğu şeylerdir.”*

EY5: *“Çocuk hakları aslında o kadar geniş perspektif ki. Dünya gündemini düşünecek olursak birincisi yaşam hakkı diyebilirim.”*

Okul öncesi eğitim programları, öğretmen ve yönetici görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, “yaşama hakkı ve gelişmesi için azami çaba” ve “yaşama hakkını kabul etme” kodunun programlarda güçlü biçimde yer aldığı görülmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı bu tema açısından en kapsamlı içeriğe sahipken, 1953 programında ilgili unsurların daha çok günlük etkinlik düzenlemeleri aracılığıyla dolaylı biçimde yer aldığı

görülmektedir. Öğretmen görüşleri, doğrudan ya da dolaylı biçimde yaşama hakkının kabulünü destekleyen ifadeler içermekte; yöneticiler de bu ifadeleri desteklemektedir. Bu durum, program içeriği ile uygulayıcıların görüşlerinin genel olarak örtüştüğünü ortaya koymaktadır.

3.1.2 Sağlık ve Sağlık Hizmetlerinden Yararlanma Hakkı Kategorisi

Okul öncesi eğitim programlarında *“hastalık ve yetersiz beslenmeye karşı mücadele”* kodu yoğun bir şekilde yer alırken, *“tıbbi yardım ve bakım”*, *“anneye bakım hizmeti”*, *“aile planlaması eğitimi”*, *“sağlığa zararlı geleneksel uygulamaların kaldırılması”* ve *“sağlıkla ilgili uluslararası işbirliği”* kodlarına program metinlerinde ulaşılamamıştır. Özellikle 1989 Okul Öncesi Eğitim Programı’nın “Okulöncesi Eğitim Kurumları (Anaokulu-Anasınıfı ve Uygulama Sınıfı) Günlük Faaliyet Çizelgeleri” bölümü bu kategoride yoğun vurgular içermektedir. Diğer program metinlerine göre en az koda ulaşılan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda ise çoğunlukla *“Gelişim özellikleri, Kazanımlar ve Göstergeler”* bölümünde bu kategoriye ilişkin bulgular elde edilmiştir. Buna ilişkin okul öncesi eğitim programı metinlerinden alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

1989 Okul Öncesi Eğitim Programı: *“Özbakım faaliyetleri (temizlik, tuvalet, kahvaltı, yemek ve dinlenme)”*

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı: *“Sağlığı ile ilgili önlemleri alır. (Göstergeleri: Sağlığını korumak için yapması gerekenleri söyler. Sağlığına dikkat etmediğinde ortaya çıkabilecek sonuçları açıklar. Sağlığını korumak için gerekenler yapar.)”*

Öğretmen ifadeleri çoğunlukla *“hastalık ve yetersiz beslenmeye karşı mücadele”* ve *“sağlık hizmetine erişim”* kodları ile ilişkili olmuştur. Kodlar, erken çocukluk eğitiminde özbakım becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Bu kategoriye ilişkin öğretmen görüşme kayıtlarından alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Ö1: *“Onun haricinde sağlıklı bir ortamda, temiz bir ortamda ruh sağlıkları düzgün bir şekilde çocukların yetişmesinin okulda bir hakları olduğunu düşünüyorum.”*

Ö11: *“ Çocuklar doğduğu andan itibaren beslenme, sağlık gibi birçok şeye ulaşabilmeliler. Özellikle sağlık, temel yaşam ihtiyaçlarından biri.”*

Yöneticilerin görüşleri çoğunlukla *“hastalık ve yetersiz beslenmeye karşı mücadele”* ve *“beslenme ve sağlık eğitimi”* kodları ile ilişkilidir. Bu kategoriye ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşme kayıtlarından alıntı örneği aşağıda sunulmuştur:

EY3: *“Sağlık hakkının en başta ihmal edilmemesi gerekiyor. Yani ufak bir şeyde bile dikkatli olmak gerekiyor. Paranoyaklık değil ama ufak bir sıkıntıda sağlık hakkında o çocuğun ihtiyacı varsa giderilmesi gerekiyor.”*

Okul öncesi eğitim programları, öğretmen ve yönetici görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, program metinlerinin *“hastalık ve yetersiz beslenmeye karşı mücadele”* odağında yoğunlaştığı görülmektedir. 1989 programında bu vurgu belirgin biçimde yer alırken, 2013 programında bu temaya daha sınırlı biçimde değinilmiştir. Öğretmen görüşleri daha çok özbakım becerileri bağlamında *“hastalık ve yetersiz beslenmeye karşı mücadele”* ve *“sağlık hizmetine erişim”* kodlarıyla ilişkilendirilirken, yöneticiler *“beslenme ve sağlık eğitimi”* boyutuna da vurgu yapmıştır. Bu bulgular, okul öncesi eğitimde sağlık ve beslenme konularının hem program düzeyinde hem de uygulayıcı görüşlerinde önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir.

3.1.3 Yeterli Yaşam Standardına Ulaşma Hakkı Kategorisi

Okul öncesi eğitim programlarında gelişimin çok yönlü desteklenmesi ilkesi temel alındığı için, bu kategoriye ilişkin bulgulara çoğunlukla *“tüm gelişim alanlarını kapsama”* kodu ile ulaşılmıştır. İlgili alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

1994 Okul Öncesi Eğitim Programı: *“Bu eğitim programı 0-36 aylık çocukların genel gelişim özellikleri dikkate alınarak düzenlenmiştir. Programın içeriği bu yaş grubundaki çocukların sağlıklı bakım, beslenme ve çeşitli gelişim alanları ile ilgili eğitimini kapsar.”*

2024 Okul Öncesi Eğitim Programı: *“Okul öncesi eğitimle çocukların Türkçe, matematik, fen, sosyal, sanat, hareket ve sağlık ile müzik alanlarına ilişkin bilgi, beceri ve davranışları kazanmaları beklenir.”*

Öğretmen görüşleri çoğunlukla *“ailenin ‘çocuğun yaşam standardını sağlama’ sorumluluğu”* kodu ile ilişkili olmuştur. Erken çocukluk döneminde

çocukların ihtiyaçlarına yönelik aile davranışlarına dikkat çekilen bu kategoriye ait bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin aile ile iletişimi neticesinde oluşan görüşleri ile belirlenmiştir. Bu kategoriye ilişkin öğretmen görüşme kayıtlarından alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Ö6: *“Eğitim hakkı, sağlık hakkı, güvenlik hakkı, aileyle yaşama hakkı, bunlara dikkat ediyorlardır ekstra bir şey yaptıklarını düşünmüyorum.”*

Ö9: *“Ailelerin bakım hakkı, bana göre iyi bir anneye babaya sahip olma hakkı her çocuğun hakkıdır.”*

Yöneticilerin görüşleri sadece *“tüm gelişim alanlarını kapsama”* kodu ile ilişkilidir. Bu kategoriye ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşme kayıtlarından alıntı örneği aşağıda sunulmuştur:

EY2: *“Okul öncesi eğitim programı (Maarif Program) çocuğa vermek istediğimiz her şeye yer vermiş. Hem ahlak kısmını hem de Maarif Modelin içine değerler eğitimi serpiştirerek konular arasında güzel bir şekilde vermiştir.”*

Okul öncesi eğitim programlarında *“tüm gelişim alanlarını kapsama”* temasının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Öğretmen görüşleri, çocukların gelişiminde ailenin rolünü ön plana çıkararak *“ailenin ‘çocuğun yaşam standardını sağlama’ sorumluluğu”* kodu ile ilişkilendirilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin ailelerle kurdukları iletişim sonucunda çocukların temel ihtiyaçlarının karşılanmasına dikkat çektiklerini göstermektedir. Yöneticilerin görüşleri ise yalnızca *“tüm gelişim alanlarını kapsama”* kodu ile ilişkilidir. Genel olarak, hem program metinleri hem de öğretmen ve yönetici görüşleri, okul öncesi dönemde bütüncül gelişimi destekleyen ve aile iş birliğini önemseyen bir yaklaşımın benimsendiğini ortaya koymaktadır.

3.1.4 Eğitim Hakkı Kategorisi

Okul öncesi eğitim programlarında *“cehaletin ortadan kaldırılmasına ilişkin bilimsel yöntem ve tekniklerle önlem alma”* kodu yoğun bir şekilde yer almaktadır. Özellikle 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda bu kategoriye ilişkin ifadeler yoğunlukta olup, “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Eğitim Etkinlikleri İle İlgili Açıklamalar” ve “Çocuk ve Yaratıcılık” bölümlerinde özellikle öne çıkmıştır. Buna ilişkin okul öncesi eğitim programı metinlerinden *“cehaletin ortadan*

kaldırılmasına ilişkin bilimsel yöntem ve tekniklerle önlem alma” koduyla elde edilmiş alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

2006 Okul Öncesi Eğitim Programı: *“Bu programda yer alan kazanımlar ilköğretim programlarında benimsenen ortak becerilerin tümünü kapsamaktadır. Problem çözme, iletişim, akıl yürütme, ilişkilendirme, karar verme, sorumluluk alma ve yerine getirme, araştırma, girişimcilik, bilinçli tüketicilik, çevre bilinci, yaratıcılık ve diğer pek çok beceri, programdaki kazanımlar doğrultusunda hazırlanan öğrenme durumları ve öğrenme ortamları aracılığıyla, oyun merkezli etkinliklerle, çocuğun aktif katılımı ve bilgiyi kendisinin yapılandırması yoluyla çocuk tarafından kolay ve doğal bir biçimde kazanılacaktır.”*

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı : *“Sağlık ve zindeliğe ilişkin beceriler ise oyun, gösterip yaptırma, drama, deney, problem çözme, proje tabanlı öğrenme, beyin fırtınası gibi yöntem ve tekniklerden yararlanılarak geliştirilebilir.”*

Öğretmen görüşleri çoğunlukla *“eğitime erişim”* kodu ile ilişkili olmuştur. Bu kategoriye ilişkin öğretmen görüşme kayıtlarından alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Ö9: *“Çocuk haklarını biz çocuklarla birlikte zaten konuşuyoruz devamlı olarak. Öncelikle onların eğitim hakkı benim için çok önemli.”*

Ö13: *“Her çocuk ayırım yapılmaksızın eğitim alabilmeli diye düşünüyorum.”*

Yöneticilerin görüşleri yoğunlukla *“eğitime erişim”* kodu ile ilişkilidir. Bu kategoriye ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşme kayıtlarından alıntı örneği aşağıda sunulmuştur:

EY1: *“Eğitim hakkı, çocuğun sadece çocuk olduğu için bile sahip olması gereken bir haktır.”*

Okul öncesi eğitim programlarında *“cehaletin ortadan kaldırılmasına yönelik bilimsel yöntem ve tekniklerle önlem alma”* kodunun belirgin biçimde yer aldığı görülmektedir. Bu kapsamda, 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı bu kategoriye en yoğun vurgu yapan programdır ve özellikle eğitim etkinliklerine yönelik açıklamalarda öne çıkmaktadır. Öğretmen ve yönetici görüşlerinin de

büyük ölçüde “eğitime erişim” kodu kapsamında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, erken çocukluk döneminde eğitime erişimin temel bir hak olarak benimsendiğini ve eğitim paydaşlarının bu konuda ortak bir farkındalık geliştirdiğini göstermektedir.

3.1.5 Eğitim Hedeflerine İlişkin İlkeler Kategorisi

Okul öncesi eğitim programlarında “*çocuğun potansiyelini geliştirme*” kodu yoğun bir şekilde yer almaktadır. Bu kategori, her programda en çok bulgu elde edilen kategoridir. Özellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı’nda bu kategoriye ilişkin ifadeler yoğunluktadır. Her bölümde bu kategoriye ilişkin vurgulara çoğunlukla yer verilmiştir. Diğer okul öncesi eğitim programlarına göre en az bulguya ulaşılan 1953 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda ise çoğunlukla “Ana Okullarının Amaç ve Kuruluş” bölümünde bu kategoriye ilişkin bulgular elde edilmiştir. Buna ilişkin okul öncesi eğitim programı metinlerinden “*çocuğun potansiyelini geliştirme*” koduyla elde edilmiş alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı: “*Okul öncesi çocuklar için okul dışı öğrenme ortamları planlanırken ve tasarlanırken çocukların yaş ve gelişimlerine uygun etkinliklerin seçilmesi, güvenlik önlemlerinin alınmasının yanı sıra bağımsız keşif ve rehberli öğrenme fırsatlarının da göz önünde bulundurulması çok önemlidir. Bu ortamlar kapsayıcı olmalı, öğrenme sevgisini teşvik etmeli ve gelecekteki eğitim deneyimleri için bir temel oluşturmalıdır.*”

1953 Okul Öncesi Eğitim Programı: “*Aktif insanların yetişmesini engelleyen fazla ihtimamı, ailenin cesaret kırıcı hareketlerini, yanlış telkinlerini ana okulları tadil eder.*”

Öğretmen görüşleri çoğunlukla “*toplumda anlayış / barış / hoşgörü / eşitlik/ dostluk anlayışını çocuğa kazandırmak*” kodu ile ilişkili olmuştur. Bu kategoriye ilişkin öğretmen görüşme kayıtlarından alıntı örneği aşağıda sunulmuştur:

Ö5: “*Okulda asıl kazandırmak istediğimiz şey, bir birey olarak toplumda var olabilme. Maalesef bizim toplumumuzda daha çok kendini koruman gereken, kendi haklarını savunman gereken bir topluluk. O yüzden şimdi ben çocuğun haklarını*

bilmezsem ona çıkıp bu hakları nasıl koruyacağını zaten öğretemem. Bu noktada önce benim öğretmen olarak onların sahip olduğu hakları bilmem gerekiyor.”

Yöneticilerin görüşleri yoğunlukla “*çocuğun potansiyelini geliştirme*” kodu ile ilişkilidir. Bu kategoriye ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşme kayıtlarından alıntı örneği aşağıda sunulmuştur:

EY6: “*Okul kültüründe çocuk hakları farkındalığının olması önemli. Sonuçta okul ortamında sadece akademik ilerleme kaydedilmiyor. Çocuk burada eşit bir şekilde yaşamayı da öğreniyor, paylaşmayı da öğreniyor. Diğer çocuklar ile bir arada yaşamayı öğreniyor. Yani aynı ortamı paylaşmayı öğreniyor.*”

Okul öncesi eğitim programlarında “*çocuğun potansiyelini geliştirme*” kodunun ana hedeflerden biri olduğu görülmektedir. Özellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı’nda bu vurgu belirginleşirken, en sınırlı bulgular 1953 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda saptanmıştır. Öğretmen görüşleri, daha çok çocuklara toplumsal değerler ve barış kültürü kazandırmaya yönelik ifadelerle odaklanmıştır. Yöneticilerin görüşleri de eğitim programlarındaki bulgulara benzer şekilde “*Çocuğun potansiyelini geliştirme*” amacına yoğunlaşmıştır. Bu bulgular, öğretmen ve yöneticilerin çocuk haklarına ilişkin yaklaşımlarının programın genel yönelimiyle örtüştüğünü ve erken çocukluk eğitiminde bireysel gelişim ile toplumsal değerlerin birlikte ele alındığını göstermektedir.

3.1.6 Dinlenme, Boş Zaman Değerlendirme ve Kültürel Etkinliklere Katılma Hakkı Kategorisi

Okul öncesi eğitim programlarında “*oyun temelli / eğlenerek öğrenme*” kodu yoğun bir şekilde yer almaktadır. Bütün okul öncesi eğitim programlarında bu kategoriye ilişkin elde edilen bulguların yoğunluğunun benzerlik gösterdiği, elde edilen bulguların sayısının diğer kategorilere kıyasla az olduğu görülmüştür. Buna ilişkin okul öncesi eğitim programı metinlerinden “*çocuğun potansiyelini geliştirme*” koduyla elde edilmiş alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

2002 Okul Öncesi Eğitim Programı: “*Oyun çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir.*”

1989 Okul Öncesi Eğitim Programı: “*Oyun faaliyetleri*”

Öğretmen görüşleri çoğunlukla *”oyun temelli / eğlenerek öğrenme”* kodu ile ilişkili olmuştur. Bu kategoriye ilişkin öğretmen görüşme kayıtlarından alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Ö4: *“Oyun hakkı çok önemli. Çünkü biz eğitimi oyun içerisinde veriyoruz.”*

Ö14: *“İlk önce yaşam hakkı, çocuk için çocuğun gelişimiyle alakalı her türlü oyun oynama hakkı ya da ifade etme becerisi hakkı gibi.”*

Yöneticilerin görüşleri de yoğunlukla *“oyun temelli / eğlenerek öğrenme”* kodu ile ilişkilidir. Bu kategoriye ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşme kayıtlarından alıntı örneği aşağıda sunulmuştur:

EY1: *“Oyun hakkı mesela oyun yani her gün etkinliklerde oyuna yer veriliyor. Yapılan etkinlikte ve alınan sınıftaki kararlarda çocukların fikirlerine dikkat ediliyor.”*

Okul öncesi eğitim programlarında *“oyun temelli / eğlenerek öğrenme”* kodunun tüm programlarda benzer yoğunlukta yer aldığı görülmüştür. Bulgular, bu kategorinin diğer kategorilere kıyasla daha sınırlı sayıda vurgulandığını göstermektedir. Öğretmen ve yönetici görüşleri de bu bulgularla paralel olarak, oyunun öğrenme sürecinin temel bir unsuru olduğunu ve eğitimin eğlenceli, etkileşimli etkinlikler yoluyla desteklenmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

3.1.7 Ana-babanın Sorumluluklarına, Hak ve Ödevlerine Saygı Kategorisi

Okul öncesi eğitim programlarında, öğretmen ve eğitim yöneticisi görüşme kayıtlarında bu kategoriye ilişkin bulgu elde edilmemiştir.

3.1.8 Çocuğun Yetiştirilmesinde Ana-babanın ve Devletin Sorumlulukları Kategorisi

Okul öncesi eğitim programlarında bu kategoriye ilişkin çoğunlukla *“aile eğitimi”*, *“aileler ile iletişim”* ve *“paydaşlarla işbirliği”* kodları ile bulgulara ulaşılmış ilgili alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

1953 Okul Öncesi Eğitim Programı: *“Çocuğun hür ve müstakil olarak yetişmesi ancak öğretmenler ile ailenin birlikte çalışması ile mümkündür. Bunun*

için de öğretmenin aileye, ailenin de öğretmene karşı tam bir işbirliği yapması icabeder.”

2006 Okul Öncesi Eğitim Programı: *“Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.”*

Öğretmen görüşleri çoğunlukla *“aileler ile iletişim”* kodu ile ilişkili olmuştur. Bu kategoriye ilişkin öğretmen görüşme kayıtlarından alıntı örneği aşağıda sunulmuştur:

Ö1: *“Aileler okulda öğretmenleri ile iletişim kurarak bilgilerini arttırabilirler.”*

Ö13: *“Aileler ile tabii ki toplantı yapıyorum, konular konuşuyoruz.”*

Yöneticilerin görüşleri yoğunlukla *“aileler ile iletişim”* ve *“aile eğitimi”* kodu ile ilişkilidir. Bu kategoriye ilişkin eğitim yöneticisi görüşme kayıtlarından alıntı örneği aşağıda sunulmuştur:

EY1: *“Zaten eğitim bence üç aşamalıdır. Öğretmen, veli ve öğrenci. Öğretmen farkında olursa veliyi bilgilendirebilir, bilinçlendirebilir ve aynı zamanda sınıfta da çocuğa bu yönde eğitim verebilir, bilgilendirebilir.”*

Okul öncesi eğitim programlarında *“aile eğitimi”*, *“ailelerle iletişim”* ve *“paydaşlarla iş birliği”* kodlarının benzer biçimlerde ele alındığı görölmektedir. Öğretmen görüşleri daha çok ailelerle kurulan iletişim sürecine odaklanırken, yöneticiler hem aile eğitimi hem de iletişim boyutuna vurgu yapmıştır. Genel olarak bulgular, aile katılımının okul öncesi eğitimde önemli bir unsur olarak değerlendirildiğini ve programların bu etkileşimi güçlendirmeye yönelik ifadeler içerdini göstermektedir.

3.1.9 Yaşam Hakkı Temasına Genel Bakış

Elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde; okul öncesi eğitim programlarının *“yaşam hakkı”*nı genel olarak bütüncül gelişimi, oyun temelli öğrenmeyi ve aile katılımını merkeze alan bir anlayışla benimsediği görölmektedir. Programların zaman içinde gelişim gösterdiği, özellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı’nın bu temaları en kapsamlı biçimde ele aldığı belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitim programların “*çocuğun potansiyelini geliştirme*” ve “*tüm gelişim alanlarını kapsama*” hedeflerine güçlü biçimde vurgu yaptığı, öğretmen ve yönetici görüşlerinin de bu yönelimlerle büyük ölçüde örtüştüğünü ortaya konulmuştur. Ayrıca “*cehaletin ortadan kaldırılmasına yönelik bilimsel yöntemlerle önlem alma*” ve “*eğitime erişim*” kodlarının, erken çocukluk eğitiminin hak temelli boyutunu yansıttığı, uygulayıcıların da bu farkındalığı paylaştığı saptanmıştır.

“*Oyun temelli / eğlenerek öğrenme*” yaklaşımı bütün programlarda benzer biçimde yer almakla birlikte, diğer temalara göre daha sınırlı vurgulanmıştır. Buna karşın öğretmen ve yöneticiler, oyunun öğrenme sürecindeki temel rolünü özellikle vurgulamıştır.

“*Aile eğitimi*”, “*ailelerle iletişim*” ve “*paydaşlarla işbirliği*” kodlarının tüm programlarda benzer şekilde ele alındığı, aile katılımının erken çocukluk eğitiminde önemli bir unsur olarak değerlendirildiği görülmüştür. Ancak, “*ana-babanın sorumluluklarına, hak ve ödevlerine saygı*” kategorisine ilişkin herhangi bir bulguya ulaşılamamıştır.

Elde edilen bulgular, okul öncesi eğitim programlarının çocuk merkezli, bütüncül gelişimi esas alan ve aile işbirliğini önemseyen bir yapı taşıdığını; öğretmen ve yönetici görüşlerinin ise bu yaklaşımı desteklediğini ortaya koymaktadır.

3.2 Ayrımcılık Yasağı Teması

Ayrımcılık Yasağı teması altında; BMÇHS maddeleri doğrultusunda, yalnızca bir kategori bulunmaktadır. Bu temaya ilişkin bulgular söz konusu kategori bağlamında programlar, öğretmen ve yönetici görüşleri altında sunulmuştur.

3.2.1 Ayrımcılık Yasağı Kategorisi

Okul öncesi eğitim programlarında, kategorinin tek kodu olan “*farklılıklara saygı / ayrımcılık yasağı*” kodu yoğun bir şekilde yer almaktadır Özellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı’nda bu kategoriye ilişkin ifadeler, diğer program metinlerine kıyasla daha yoğunluktadır. Buna ilişkin okul öncesi eğitim programı metinlerinden alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı :
“Kapsayıcılık, çok kültürlülük, dezavantajlılık gibi bireysel farklılıkları dikkate alan ancak etiketlemekten kaçınarak tüm çocukların öğrenme ve gelişimini desteklemeye yönelik sunulan eğitim ortamının genişletilmesini ifade eder. Bu anlamda kapsayıcılık, farklı özelliklere sahip olan çocukların güçlendirilmesi gereken özelliklerine/yapamadıklarına (yetersizliklerine) yerine güçlü oldukları özelliklere/yapabildiklerine yönelik etkinliklere odaklanarak destek olunmasını vurgular.”

2006 Okul Öncesi Eğitim Programı: “Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak.”

Öğretmen görüşleri ”farklılıklara saygı / ayrımcılık yasağı” kodu ile ilişkili olmuştur. Bu kategoriye ilişkin öğretmen görüşme kayıtlarından alıntı örneği aşağıda sunulmuştur:

Ö7: “Çocuk haklarını, çocukların hepsinin eşit bir ortamda olabilmeleridir gerçekten.”

Yöneticilerin görüşleri “farklılıklara saygı / ayrımcılık yasağı” kodu ile ilişkilidir. Bu kategoriye ilişkin eğitim yöneticisi görüşme kayıtlarından alıntı örneği aşağıda sunulmuştur:

EY6: “Çocuklara etkinliklerde biraz da olsa esnek olabilmesi, çocuk merkezli uygulamaların daha çok ele alınabiliyor olması, programın esnek olması ve şartlara göre sınıfın durumuna göre öğrenci profiline göre değiştirilebiliyor olması aslında çocuk haklarına değer verildiğinin bir göstergesi.”

Okul öncesi eğitim programları, öğretmen ve yönetici görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, “farklılıklara saygı ve ayrımcılık yasağı” kodunun güçlü biçimde vurgulandığı görülmektedir. Özellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı, bu tema açısından diğer program metinlerine göre daha çok ifade içermektedir. Öğretmen ve yönetici görüşleri de bu yaklaşımı destekler niteliktedir. Bulgular, erken çocukluk eğitiminde kapsayıcı bir anlayışın benimsendiğini, tüm çocuklara eşit fırsat sunma ve farklılıklara saygı gösterme ilkesinin hem programlarda hem de uygulayıcı görüşlerinde tutarlı biçimde yer aldığını ortaya koymaktadır.

3.3 Çocuğun Yüksek Yararı Teması

Çocuğun Yüksek Yararı teması altında; BMÇHS maddeleri doğrultusunda,

- Çocuğun yüksek yararı,
- Ana-baba ile yaşama hakkı,
- Çocuğun yetiştirilmesinde ana-babanın ve devletin sorumlulukları,
- Aile ortamından yoksun çocuğun korunma hakkı,
- Evlat edinmeye ilişkin prensipler

kategorileri bulunmaktadır. Bu temaya ilişkin bulgular söz konusu kategoriler altında program metinleri ile öğretmen ve yönetici görüşleri bağlamında sunulmuştur.

3.3.1 Çocuğun Yüksek Yararı Kategorisi

Okul öncesi eğitim programlarında “*kurumların hizmet faaliyetlerine yönelik yetkili makamlarca koyulan ölçütlere uymaları*” kodu yoğun bir şekilde yer almaktadır. Bütün okul öncesi eğitim programlarında bu kategoriye ilişkin elde edilen bulguların yoğunluğunun benzerlik gösterdiği, elde edilen bulguların sayısının diğer kategorilere kıyasla az olduğu görülmüştür. Buna ilişkin okul öncesi eğitim programı metinlerinden alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı: “*Program içerisinde yer alan aylık planlar ile öğretmenin hedeflenen becerileri ele alması, becerilerin birbirleriyle ilişkilerinin kurulması, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin becerileri değerlendirmek için kullanılmasına ilişkin detaylar açık bir şekilde verilmiştir. Öğretmenlerin programın yapısına uygun bir şekilde günlük plan oluşturmak için aylık programları kullanmaları gerekmektedir.*”

2002 Okul Öncesi Eğitim Programı: “*Öğretmen, programın özellikleri bölümünün “Eğitimin Değerlendirilmesi” kısmında belirtilen değerlendirme ölçütlerinin ışığında o gün uygulanan eğitim durumları ile belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını bu bölümde belirtmeli ve bir sonraki planlama için gerekli ipuçlarını buraya kaydetmelidir.*”

Öğretmen görüşleri “*Ailenin sorumluluğuna ilişkin yasal ve idari önlemlerin alınması*” kodu ile ilişkili olmuştur. Bu kategoriye ilişkin öğretmen görüşme kayıtlarından alıntı örneği aşağıda sunulmuştur:

Ö5: *“Aileler daha çok araştırabilirler. Bence bu noktada ailelerimizden ziyade Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı da belirli çalışmalar yapabilir. Halk eğitim merkezlerinde eğitim verilebilir ya da çocuk okula başlamadan önce ailelere bir okul eğitimi verilebilir. Çocukları okulda ne bekliyor, velileri okulda ne bekliyor, süreç nasıl olacak şeklinde bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir.”*

Okul öncesi eğitim yöneticileri ile gerçekleştirilen görüşme kayıtlarında bulgu elde edilmemiştir.

Okul öncesi eğitim programlarında yasal ve idari ölçütlere uymaya ilişkin vurguların tüm programlarda benzer biçimde yer aldığı ancak bu temaya yönelik bulguların sınırlı olduğu belirlenmiştir. Öğretmen görüşleri yasal sorumluluklara odaklanırken, yönetici görüşmelerinde bu konuda bulguya rastlanmamıştır. Bu durum, mevzuat temelli düzenlemelerin programlarda yer almasına rağmen uygulamada sınırlı düzeyde yansıma bulunduğunu göstermektedir.

3.3.2 Ana-baba ile Yaşama Hakkı Kategorisi

Okul öncesi eğitim programlarında, öğretmen ve eğitim yöneticisi görüşme kayıtlarında kategoriye ilişkin bulgu elde edilmemiştir. Bu kategoride belirlenen *“anne babasından ya da birinden ayrılma durumunda yüksek yararına uygun görüşme hakkı”* koduna hizmet eden ifadeler bulunmamaktadır.

3.3.3 Çocuğun Yetiştirilmesinde Ana-babanın ve Devletin Sorumlulukları Kategorisi

Okul öncesi eğitim programlarında bu kategoriye ilişkin olarak *“aileler ile iletişim”* kodu ile bulgular elde edilmiştir. Buna ilişkin okul öncesi eğitim programı metinlerinden alıntı örneği aşağıda sunulmuştur:

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı: *“Okul öncesi eğitim dinamikleri içerisinde aileye ve topluma mutlaka yer verilmelidir. Okul ortamına aile ve toplum paydaşları dâhil edilirken çocukların genel ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Aile bireyleri ve toplumsal paydaşlardan destek alınırken onlardan da çocuklara yönelik sorumluluk üstlenmeleri beklenmelidir.”*

Öğretmen ve eğitim yöneticisi görüşme kayıtlarında kategoriye ilişkin bulgu elde edilmemiştir.

3.3.4 Aile Ortamından Yoksun Çocuğun Korunma Hakkı Kategorisi

Okul öncesi eğitim programlarında, öğretmen ve eğitim yöneticisi görüşme kayıtlarında kategoriye ilişkin bulgu elde edilmemiştir. Program belgelerinde de bu kategoriye hizmet eden ifadeler bulunmamaktadır.

3.3.5 Evlat Edinmeye İlişkin Prensipler Kategorisi

Okul öncesi eğitim programlarında, öğretmen ve eğitim yöneticisi görüşme kayıtlarında kategoriye ilişkin bulgu elde edilmemiştir. Program belgelerinde de bu kategoriye hizmet eden ifadeler bulunmamaktadır.

3.3.6 Çocuğun Yüksek Yararı Temasına Genel Bakış

Okul öncesi eğitim programları genel olarak incelendiğinde, *“kurumların hizmet faaliyetlerine yönelik yetkili makamlarca koyulan ölçütlere uymaları”* kodunun tüm programlarda benzer biçimde yer aldığı, ancak bu temaya ilişkin bulguların sınırlı olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşleri de *“Ailenin sorumluluğuna ilişkin yasal ve idari önlemlerin alınması”* koduna odaklanırken, yönetici görüşmelerinde bu konuda herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

“Aileler ile iletişim” koduna ilişkin bulgular, okul öncesi eğitim programlarında yer alırken; öğretmen ve eğitim yöneticisi görüşme kayıtlarında yer almamaktadır. *“Ana-baba ile yaşama hakkı”*, *“aile ortamından yoksun çocuğun korunma hakkı”* ve *“evlat edinmeye ilişkin prensipler”* kategorilerinde hem okul öncesi eğitim programı metinlerinde hem de öğretmen ve yönetici görüşmelerinde herhangi bir bulguya ulaşılamamıştır. Bulgular, erken çocukluk eğitiminde çocuk haklarının bazı boyutlarının program içeriğinde sınırlı düzeyde temsil edildiğini ortaya koymaktadır.

3.4 Çocuğa Saygı Teması

Çocuğa Saygı teması altında; BMÇHS maddeleri doğrultusunda yer alan tek kategori *“Küçük çocuğun görüşlerine ve duygularına saygı”* kategorisidir. Bu temaya ilişkin bulgular programlar, öğretmen ve yönetici görüşleri bağlamında sunulmuştur.

3.4.1 Küçük Çocuğun Görüşlerine ve Duygularına Saygı Gösterilmesi Kategorisi

Okul öncesi eğitim programlarında “*çocuğun görüşlerine saygı*” kodu yoğun bir şekilde yer almaktadır. Özellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı’nda bu kategoriye ilişkin ifadeler yoğunluktadır. Diğer eğitim programlarında ulaşılan bulguların sıklığı benzerlik göstermektedir. Buna ilişkin okul öncesi eğitim programı metinlerinden alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı: “*Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.*”

2024 Okul Öncesi Programı: “*Çocukların düşüncelerini farklı ortamlarda ve farklı yollarla temsili şekilde ifade etmelerine ve yansıtmalarına önem verilmelidir.*”

Öğretmen görüşleri “*Çocuğun görüşlerine saygı*” kodu ile ilişkili olmuştur. Bu kategoriye ilişkin öğretmen görüşme kayıtlarından alıntı örneği aşağıda sunulmuştur:

Ö4: “*Çocuğun özgür bir şekilde kendini ifade etmesi öncelik benim için.*”

Yöneticilerin görüşleri “*Çocuğun görüşlerine saygı*” kodu ile ilişkilidir. Bu kategoriye ilişkin eğitim yöneticisi görüşme kayıtlarından alıntı örneği aşağıda sunulmuştur:

EY1: “*Çocuklar izleyecekleri çizgi filmleri kendileri seçiyorlar, oy kullanıyorlar. Oy çoğunluğuna göre seçilen çizgi film izleniyor.*”

Okul öncesi eğitim programlarında “*çocuğun görüşlerine saygı*” kodunun güçlü biçimde yer aldığı görülmektedir. Bu kod, özellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı’nda belirgin bir biçimde vurgulanmış, diğer programlarda ise benzer sıklıkta ancak daha sınırlı düzeyde ele alınmıştır. Öğretmen ve yönetici görüşleri de bu bulgularla paralel olarak, çocuğun düşüncelerine değer verilmesi ve karar süreçlerine katılımının önemine dikkat

çekmektedir. Okul öncesi eğitimde program, öğretmen ve yönetici boyutları, çocuk merkezli ve katılımcı bir anlayışı benzer şekilde kapsamaktadır.

3.5 Programların Karşılaştırmalı İncelenmesi

1953 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan başlayarak günümüze kadar yayımlanan okul öncesi eğitim programlarının tümünde “Yaşam, hayatta kalma ve gelişme hakkı” kategorisine ait kodların elde edilmesi; programların çocukların gelişimini temel aldığını ve bu gelişim sürecine hizmet ettiğini ortaya koymaktadır. 1953 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda bu kategoriye ilişkin daha az bulguya ulaşılmasının ise daha genel bir bakış açısına sahip olması ve yayımlandığı dönem itibari ile temel becerilere ve temel gelişim alanlarına yoğunlaşması olabileceği düşünülmektedir.

Tarihsel gelişimi dikkate alındığında; bütün okul öncesi eğitim programlarında “Sağlık ve sağlık hizmetlerinden yararlanma hakkı” kategorisine ait bulguların olması; çocukların iyi oluş halinin süreç içerisinde önemli olduğu ve eğitimin çocukların sağlığında da aktif olarak rol aldığını göstermektedir. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın öncesindeki programlarda ailelere yönelik sağlık eğitimlerine vurgu yapılmıştır. Bu durum, sonraki programların çocukların sağlıklı gelişimlerine odaklandığını ve toplumda sağlık hizmetlerine erişimin artmasıyla birlikte eğitim sisteminin bu konudaki rolünün daha esnek hale geldiğini göstermektedir. Toplumun sağlık konusundaki farkındalığının artması, disiplinler arası çalışmaların yaygınlaşması ve ebeveynlerin çocuk sağlığına dair bilgilere daha kolay ulaşabilmesi gibi etkenler bu sonucu desteklemektedir. Okul öncesi eğitim programlarının öncelikli amacı; çocuğun doğum sonrası gelişimini desteklemektir. Programlar, aileye yalnızca çocuğun gelişimi konusunda rehberlik etmeyi amaçlamakta; çocukta bağımsız konulara, özellikle aile planlamasına dair içerikler barındırmamaktadır.

Erken çocukluk eğitimi programlarının tüm gelişim alanlarını kapsayacak şekilde hazırlanması hedefi, hemen hemen tüm metinlerde sıkça vurgulanmaktadır. “Yeterli yaşam standardına ulaşma hakkı” kategorisine ait kodların sıklıkla ele alınması, programların gelişim alanlarına dair kapsayıcı bir anlayış üzerine kurulu olduğunu göstermektedir. Bu bulgunun bütün program metinlerinde yoğun bir şekilde vurgulanması, programların gelişim odaklı yapısını koruduğunu ortaya

koymaktadır. Tüm programlarda çocukları ve ailelerini tanımaya yönelik adımlar yer alırken, özel durumlara ilişkin ifadeler program metinlerinde bulunmamaktadır. Böyle özel durumlar için programlar, eğitim paydaşlarına esneklik tanımakta ve sürece dair sorumluluk vermektedir. Bu durumla doğrudan bağlantılı olan farklı devlet kurumları ve politika girişimleri mevcut olmakla birlikte, okul öncesi eğitim programlarında bu konuya yer verilmemiştir. Ayrıca programlar, bakım giderleri gibi konularda sorumluluk üstlenmek yerine, çocukların gelişimini destekleyen, potansiyellerini ortaya çıkaran ve onları geleceğe hazırlayan rehberlik işlevi görmektedir. Programlarda; çocukların bireysel farklılıkları, aile yapıları, ilgi alanları ve ihtiyaçları üzerine vurgu yapılmakta olup, sosyolojik dönüşümlerle birlikte son dönem programlarında bu unsurlar daha belirgin hale gelmiştir.

Okul öncesi eğitim programlarının hazırlanmasının temel amaçlarından biri olarak kabul edilen ve bilgi edinme sürecinde rehberlik rolü üstlenen bu program metinlerinde, “Eğitim hakkı” kategorisine ait bulguların yer aldığı görülmektedir. Bu kategorinin tüm program metinlerinde var olması, programların temel felsefesi ile doğrudan ilişkilidir. Çünkü eğitim programlarının ve genel anlamda eğitim disiplinlerinin temelinde cehalete karşı bir duruş geliştirme amacı bulunmaktadır. Bu nedenle, bu kategoriye ilişkin vurgular programlarda süreklilik göstermektedir. 1989 Okul Öncesi Eğitim Programı’ndan sonra; okul öncesi eğitimin tanıtımı ve ebeveyn bilinçlendirilmesinde önemli ilerlemeler sağlandığı, okul öncesi eğitimin öneminin vurgulandığı ve sürecin aile ile çocuk kararına bağlı olarak şekillendiği görülmektedir. Programlarda bireysel farklılıkların tanınmasına sıkça vurgu yapılması, ilerleyen eğitim kademelerinde bu farklılıkların bilinçli şekilde değerlendirilmesine ve ailenin de çocuklarının yeteneklerini keşfetmesine yardımcı olacaktır. Böylece çocukların gelişim alanları belirlenip, uzun vadede meslek seçimlerine destek sağlanabilecektir. Bu amaçla erken çocukluk döneminde bireysel farklılıkların ortaya çıkarılması önemlidir.

“Eğitim hedeflerine ilişkin ilkeler” kategorisi tüm okul öncesi eğitim programlarında en yoğun bulgu elde edilen kategori olmuştur. Bu durum, kategorinin okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biri olarak kabul edilmesiyle ilişkilidir. Çocuğun gelişimini desteklemeye rehberlik eden bu programlarda, söz konusu kategorinin yoğun biçimde yer alması beklenen bir durumdur. Okul öncesi eğitim düzeyi, çocukları yaşamın ilerleyen dönemlerine hazırlarken, onların sahip

oldukları potansiyeli ortaya çıkarmayı ve geliştirmeyi hedeflemektedir. Eğitim sisteminin; toplumun temel yapı taşlarını oluşturan değerlere, bireysel farkındalık ve hak bilincine yönelik bir bilinç kazandırma çabası içinde olduğunu göstermektedir.

Erken çocukluk döneminde eğitimin temel araçlarından biri olarak kabul edilen ve çoğunlukla çocuğun dili olarak ifade edilebilen oyunun, tüm okul öncesi eğitim programlarında “Dinlenme, boş zaman değerlendirme ve kültürel etkinliklere katılma hakkı” kategorisi ile ilişkilendirilmiş olması ve her bir program metninde bu kategoriye dair bulgulara rastlanması, erken çocukluk eğitiminin oyun temelli olması ilkesiyle uyumludur. Çocuğun eğitim sürecine aktif katılımını esas alan ve gelişim alanlarını desteklemeyi hedefleyen pek çok etkinliğin oyun yoluyla gerçekleştirilmesi, oyunun programların merkezinde yer aldığını göstermektedir. Bununla birlikte, bu kategoriye ilişkin bulguların, diğer kategorilere kıyasla daha sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, oyun etkinliklerinin büyük ölçüde eğitim uygulayıcılarının planlamasına bırakılmasıyla ve çocukların ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıklarına göre değişen oyun içeriklerinin çok çeşitli olmasından kaynaklanabilir. Oyunla öğrenme sürecinde; tüm çocukların dâhil edilmesi, bireysel farklılıklarının gözetilmesi ve sürecin adil biçimde yürütülmesi oldukça önemlidir. Eğitimciler, programda yer alan genel ifadeleri sadece biçimsel olarak değil, içerik açısından anlamlandırarak çocuklara eşit öğrenme fırsatları sunmalıdır.

“Çocuğun yetiştirilmesinde ana-babanın ve devletin sorumlulukları” kategorisinde sınırlı bulguya ulaşılmıştır. Tüm program belgelerinde, kategoriye ilişkin kodlara açıkça yer verilmese de; bazı programlarda dolaylı ve örtük ifadeler, bu içeriklere hizmet edebilir. Yine de, doğrudan ve açık şekilde bu kodlara yer verildiğini söylemek zordur. Bu kategorinin içeriği ile hiçbir koda ulaşılamayan ““Ana-babanın sorumluluklarına, hak ve ödevlerine saygı” kategorisinin içeriği farklıdır. Kodlama sürecinde bu kategorilerin içeriksel sınırları gözetilerek ayırım yapılmıştır. Bununla birlikte, aileler ile bağlantılı kodlara sınırlı ulaşılmasının sebebi, bu araştırmanın bir sınırlılığı olarak çalışma grubuna sadece programların ana metinlerinin dâhil edilmiş olması, aile eğitimi ve katılımına yönelik program eklerinin ise çalışma grubu dışında olmasıyla ilişkili olabilir.

“Ayrımcılık Yasağı” kategorisi kapsamında ele alınan eşitlik ve saygı anlayışı, tüm okul öncesi eğitim programlarında yer bulmuştur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı’nda söz konusu kategoriye dair ifadelerin yoğunlukla yer alması, toplumda yaşanan yoğun göç gibi sosyolojik değişimlerin eğitim programlarına yansımaları ile ilişkili olabilir. Bu durum, eğitimin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal düzeyde de kapsayıcı bir nitelik taşıması gerektiğini bir kez daha ortaya koymaktadır.

“Çocuğun yüksek yararı” kategorisine ilişkin olarak tüm okul öncesi eğitim programlarında bulgular elde edilmiş, çocuğun yüksek yararına ilişkin duyarlılık okul öncesi eğitim programlarında süreklilik göstermiştir.

“Ana-baba ile yaşama hakkı” kategorisinde ait herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Bunun sebebi, çocuğun aile yapısına dair özel durumların hassasiyetle ele alınması gerekliliği olabilir; bu tür hassas konular, çoğunlukla genel program metinlerinden ziyade sınıf veya kurum bazında değerlendirilir. Çocuğun yüksek yararı, programın ve programın uygulayıcılarının ana hedefidir. Bu sebeple sürecin işleyişi ve yapılması gerekenler programda değil, uygulayıcıları mesleki niteliğinde yer almaktadır.

“Evlat edinmeye ilişkin prensipler” kategorisinde de program metinlerinde doğrudan bir ifadeye yer verilmemiştir. Bu durum, çocuğun ve ailenin yapısına ilişkin konuların, eğitim programlarının amacı ve kapsamı dışında olması ile bağlantılıdır.

“Küçük çocuğun görüşlerine ve duygularına saygı gösterilmesi” kategorisine ilişkin tüm okul öncesi eğitim programlarında bulgu elde edilmiştir. Çocuğun fikirlerine ve kendine özgü ifade biçimlerine değer verilmesi, programın etkili şekilde yürütülmesi açısından önem taşımaktadır. 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı ve öncesinde yayımlanan programların benzer sıklıkta bulguya sahip olması fakat Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yoğun vurguların yer alması dikkat çekicidir. Üst düzey becerilere yönelik bölümleri içeren bu programda, bu kategoriye ait kodların fazla olması; çocuğun gelişim alanlarında ve üst düzey becerileri edinmesinde görüşlerinin alınmasının ne kadar etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

4. TARTIŞMA

Okul öncesi eğitimin; program, öğretmen ve yönetici paydaşları boyutlarında çocuk haklarına ilişkin kapsayıcılığı, BMÇHS doğrultusunda belirlenen tema ve kategoriler bağlamında çeşitlilik göstermektedir. Programlarda yaşama hakkı ve gelişme için azami çaba, sağlık ve beslenme, cehaletin ortadan kaldırılmasına ilişkin bilimsel yöntem ve tekniklerle önlem alma, çocuğun potansiyelini geliştirme, farklılıklara saygı ve çocuğun görüşlerine saygı gösterme gibi kodlar öne çıkmaktadır. Öğretmen görüşleri, yaşama hakkı, sağlık, çocukların özbakım becerileri, aile desteği ve katılımı, eğitime erişim, değerler eğitimi gibi alanlarda yoğunlukta iken; yöneticiler, programların uygulanması sürecinde sağlık, gelişim bütünlüğü ve eğitime erişim boyutlarına vurgu yapmaktadır. Bu durum, program içerikleri ile uygulayıcıların yaklaşımlarının genel olarak örtüştüğünü ve okul öncesi eğitimde çocuk merkezli, kapsayıcı ve gelişimi destekleyen bir anlayışın benimsendiğini göstermektedir.

Yaşam, hayatta kalma ve gelişim hakkı başlığı altında; okul öncesi eğitim programlarının çocukların gelişimini destekleyecek şekilde yapılandırılması ve öğretmen ile yöneticilerin planlama ve uygulama aşamalarında bu haklara odaklanması önemlidir (Akyüz, 2020; Uğurlu ve Gülsen, 2014). Musaoğlu (2012) yaşama hakkının 2006 Okul Öncesi Programı'nda yeterince ele alınmadığını belirtirken, Sarı (2019) çocuk kitaplarında en çok gelişimsel haklara yer verildiğini ortaya koymaktadır. Musaoğlu'nun (2012) çalışmasında ulaşılan farklı bulgunun sebebinin; programın hazırlandığı dönemdeki çocuk hakları algısı ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmada bütün okul öncesi programları ele alınmıştır. Bulguların daha geniş bir kapsamda değerlendirilmesi, bulgulardaki farklılıklara sebep olmuş olabilir. Çelik ve Merey'in (2020) ortaokul kademesinde gelişimsel haklardan hareketle yaşam hakkına da dolaylı olarak vurgu yapıldığına dair bulgusu, araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Sağlık ve sağlık hizmetlerinden yararlanma hakkı başlığı altında; Zamanla, program metinlerinde çocukların sağlık hizmetlerine erişiminde doğrudan hizmet sunma sorumluluğu azalmış; buna karşın sağlık konusunda bilinç kazandırma çalışmaları sürdürülmüştür. Öğrencilerin sağlık hakkı konusunda bilgi eksikliği bulunduğu, beslenme ve sağlıklı olmanın ayrı olarak ele alınması gerektiği

vurgulanmakta (Balcı ve Şeren, 2021), öğretmenlerin beslenme alışkanlıkları ve bilgi düzeylerinin çocuk sağlığı üzerinde belirleyici olduğu belirtilmektedir (Rossiter vd., 2007). Ayrıca, okul öncesi eğitim kurumlarındaki sağlıklı beslenme uygulamalarının çocuklarda olumlu etkiler sağladığı ortaya konmuş olup (Zembar vd., 2015), araştırma bulguları hastalık ve yetersiz beslenmeye karşı mücadele vurgusuyla paralellik göstermektedir

Yeterli yaşam standardına ulaşma hakkı başlığı altında; okul öncesi eğitim programları, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleme sorumluluğu taşımakta ve gelişim sürecine aktif katılım sağlayan ailelere yönelik destek sunmaktadır. Çocukların yeterli yaşam standardına ulaşma hakkı, öğretmen ve aile işbirliği ile sağlanmakta ve bu süreçte okul öncesi eğitim yöneticilerinin yaklaşımları kritik rol oynamaktadır (Altan ve Yıldırım, 2022; Kandır, 2001). Çağın gerektirdiklerinin farklılaşması sebebine dayanarak; günümüzde 21.yüzyıl becerilerinin çocukluk çağında kazanılmasının, bireysel ve mesleki gelişimi desteklemesi nedeniyle oldukça önemli olduğunu ifade eden Tosun (2024), gelişiminin dönem içerisinde farklı beklentiler içerdiğini vurgulamaktadır.

Eğitim hakkı başlığı altında; okul öncesi eğitimde, eğitimin bireysel olduğu kadar toplumsal faydaya da hizmet edecek şekilde planlanması ve cehaletin giderilmesine yönelik yaklaşım benimsenmesi gerekliliği belirtilmiştir. Çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alan rehberlik odaklı bir eğitim anlayışı, öğretmen ile yöneticilerin etkin rolü bu süreçte kritik öneme sahiptir (Akyüz, 2021; Parlak, 2017). Bu bağlamda, eğitim paydaşlarının sorumluluklarını yerine getirmeleri, bireysel gelişimi desteklemenin yanı sıra toplumsal hizmet işlevi görmektedir.

Eğitimin hedeflerine ilişkin ilkeler başlığı altında; okul öncesi eğitimde temel amaç, çocuğun potansiyelini geliştirmek olup, tüm programların ortak hedefi olarak öne çıkmaktadır. Bu süreçte çocukların bireysel farklılıkları, değerleri ve hak bilinci dikkate alınmalı, öğretmenlerin süreç odaklı ve dikkatli değerlendirmeleri ile yöneticilerin değerler bilinci ve insan hakları hassasiyeti kazandıracak uygulamaları kritik rol oynamaktadır (Campbell & Ramey, 1994; Schweinhart, 2002) Ayrıca, çocuğun yakın çevresinin sürece katılımı ve aile desteği, potansiyelin geliştirilmesi ve toplumsal farkındalık oluşturulması açısından önemlidir; bu

bağlamda öğretmen ve yöneticilerin duyarlılığı, uzun vadede toplumsal açıdan olumlu değişimlere katkı sağlayabilir (Kartal, 2007).

Dinlenme, boş zaman değerlendirme ve kültürel etkinliklere katılma hakkı başlığı altında; oyun temelli ve eğlenerek öğrenme yaklaşımları çocuğun gelişiminde merkezi bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin oyun aracılığıyla yürüttükleri öğrenme süreçleri, çocukların okula bakış açılarını olumlu yönde etkilemekte ve kurum kültüründe iletişim ağı olarak işlev görmektedir (Ahmetoğlu ve Ercan, 2014; Ginsburg, 2007; Gray, 2011). Araştırmalar, oyun aracılığıyla çocukların hayal gücü, yaratıcılık, fiziksel, bilişsel ve duygusal becerilerinin geliştiğini, sosyal beceriler kazandığını ve öz-düzenleme ile oyun becerileri arasında olumlu ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır (Aksoy ve Tozduman-Yaralı, 2017; Durualp ve Aral, 2010). Bu bağlamda, okul öncesi eğitim yöneticilerinin oyun temelli uygulamaların yaygınlaşmasını desteklemesi kritik öneme sahiptir.

Ana-babanın sorumluluklarına, hak ve ödevlerine saygı başlığı altında herhangi bir bulguya ulaşılamamış olması; eğitim sürecinde ebeveynlerin hak ve sorumluluklarına doğrudan hizmet etmeyi amaçlayan bir yaklaşımın benimsenmediğini, bunun yerine yalnızca çocuğun yararı gözetilerek ebeveynlere dolaylı olarak destek sunulduğunu düşündürmektedir. Ailelerin çocuğun eğitim sürecine katkısı, sağlıklı birey gelişimi için düzenli iletişim içerisinde olmaları kritik öneme sahiptir (Çelenk, 2003; Öngider, 2013). Buna destek olmak, hem çocuğa hem de aileye süreç içerisinde onların hak ve ödevlerine saygı duyarak, çocuğun yüksek yararını gözeterek rehberlik etmek ilgili paydaşlar için ciddi bir görevdir.

Çocuğun yetiştirilmesinde ana-babanın ve devletin sorumlulukları başlığı kapsamında; eğitim programlarının, yalnızca devletin ve ailenin sorumluluklarını açıklamaktan öteye geçerek, eğitimi bir devlet hizmeti olarak ailelerle güçlü bir iletişim içinde yürütmesi gerektiği vurgulanmıştır. Aile katılımının teşvik edilmesi, eğitim sürecinin işbirliğiyle sürdürülmesi ve ailelere yönelik eğitimlerin düzenlenmesi önem arz etmektedir (Tezel Şahin ve Ünver, 2005). Okul öncesi öğretmenleri, aile yapısına müdahale etmek yerine, çocuğun iyi oluş halini

destekleyen faaliyetler yürütmeli ve bu süreçte eğitim yöneticileri kurum içinde öncü olmalıdır.

Ayrımcılık yasağı başlığı altında; çocuğun bireysel farklılıklarına, içinde bulunduğu çevrenin etkilerine ve aile yapısında yer alan değerler, inanışlar ile yetiştirilme tarzına saygı gösterilmesinin, çocuğun bireyselleşme sürecine katkı sağlayan önemli bir yaklaşım olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin her çocuğu hassasiyetle eğitim sürecine dâhil etmesi ve yöneticilerin kurum kültüründe eşitlikçi bir ortam yaratması kritik öneme sahiptir (Becker, 1952; OECD, 2021). Bu bağlamda, eğitim paydaşlarının planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde ayrımcılığı önleyici adımlar atmaları ve tüm çocukların kaliteli eğitim fırsatına erişmesini sağlamaları gerekmektedir.

Çocuğun yüksek yararı başlığı kapsamında; devlet politikaların, eğitim hizmetlerine ilişkin yayımlanan belgelerin ve belirlenen hizmet şartlarının çocuğun yüksek yararına gözeterek uygulamaya geçirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bununla birlikte ailelerin sorumluluklarını kapsayan yasal ve idari önlemlerin planlanması ve öğretmen ile yöneticilerin süreç boyunca çocuk yararını öncelikli kılmaları kritik öneme sahiptir (Arslan, 2018; Gündem Çocuk Derneği, 2009). Bu bağlamda, erken çocukluk eğitimi paydaşlarının hassas ve bilinçli yaklaşımı, çocukların diğer eğitim basamaklarında hak bilinciyle hareket etmelerini sağlamada temel bir rol oynamaktadır.

Ana-baba ile yaşama hakkı başlığı altında ulaşılamaması, çocukların aile yapılarının; eğitim programları, öğretmenler ve yöneticilerin etki alanı dışında olması ile ilişkilidir. Çocukların, özel yaşam haklarının bulunduğu ve bu haklarının belirli istisnalar dışında müdahaleye kapalı olduğunu kabul etmek (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2013) önemlidir. Çocuğun yaşadığı özel durumların, bakım verenleri ile iletişimlerinin gizliliğinin korunması ve süreç içerisinde ortak bir karar ile yürütülmesi gerekmektedir.

Aile ortamından yoksun çocuğun korunma hakkı çerçevesinde, çocuk haklarına doğrudan hizmet eden herhangi bir kodun yer almadığı tespit edilmiştir. Üst başlıkla tutarlılık gösteren biçimde, çocukların farklı aile yapılarındaki konumlarına ilişkin bilgilerin çocuk yararını gözeterek eğitim sürecine

uyumlandırılmasına dair program metinlerinde açık ifadelere rastlanmamaktadır. Bu doğrultuda, ilgili uygulamalar çocukların bireysel ihtiyaçlarına bağlı olarak eğitim paydaşları tarafından planlanmakta ve yürütülmektedir. Bir çocuğun aile ortamından yoksun büyümesi, kendisi ile ilgili olumsuz düşünceler geliştirmesine sebep olabilir (Bowlby vd., 1992). Üstün ve Akman'ın (2002) ülkemizdeki korunmaya muhtaç çocukların sosyal destekten yoksun olduklarını ortaya koyduğu çalışması dikkat çekmektedir. Bu çalışmaların güncellenmesi ve denetlenmesi kıymetlidir. Çünkü bütünüyle aileden yoksun olmak, toplum içinde ailenin gözetim, destek, denetim ve yönlendirme olanaklarından yoksun kalmak, tüm çocuklar ve gençler için temel bir risktir (Cılga,1994).

Evlat edinmeye ilişkin prensipler başlığı altında; program metinlerinde herhangi bir ifadeye yer verilmemiştir. Okul öncesi eğitim programları, çocukların bireysel koşullarını ve ihtiyaçlarını dikkate alan esnek bir yapıdadır. Çocuğun özel hayat gizliliği içerisine giren bu konuda; çocuğun yararının gözetilmesinin, evlat edinmenin esasına özgü en önemli şart olduğu ve bu nedenle, somut durum ve koşullar çerçevesinde çocuğun yararı ile ilgili her türlü durum ve koşulun kapsamlı bir biçimde araştırılması gerekliliğine dikkat çekmek gerektiğini belirten Tarman ve Önay (2011), hukuk sisteminde bu konunun detaylı ve hassas bir şekilde ele alındığını göstermektedir. Eğitim sisteminde bu sürecin işleyişine dair ifadelerin olmamasına gerekçe olabilmektedir.

Küçük çocuğun görüşlerine ve duygularına saygı gösterilmesi başlığı kapsamında, erken çocukluk eğitiminde çocukların görüşlerine saygı gösterilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Erken çocukluk eğitiminde, çocukların görüşlerine ve duygularına saygı gösterilmesi, yalnızca eğitim sürecinin planlanması ve değerlendirilmesi açısından değil; birey olma süreçleri ve gelişim alanları üzerinde de etkili olup, öğretmen ve yöneticilerin bu görüşleri süreci yönlendiren bir güç olarak dikkate alması ve ailelerle işbirliği yapması kritik öneme sahiptir (Akyol ve Erdem, 2021).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, erken çocukluk eğitiminde çocuk hakları açısından programların, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin anlayışlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu araştırmada nitel yaklaşım benimsenmiş, durum çalışması temel alınmıştır. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim program metinleri incelenmiş ve okul öncesi öğretmenleri ile okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın analiz çerçevesini Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme oluşturmuştur. Bu bağlamda, erken çocukluk dönemine yönelik yayımlanan eğitim programları ile öğretmen ve yöneticilerin uygulamaya ilişkin görüşler söz konusu sözleşme kapsamında değerlendirilmiştir.

Erken çocukluk eğitim programlarının, çocukların gelişim süreçlerine odaklandığı ve bu süreçte onların bütüncül gelişimlerini destekleme sorumluluğunu okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi eğitim yöneticileri ile paylaştığı söylenebilir. Programlarda, çocuk sağlığının korunması önemli bir unsur olarak ele alınmakta ve bu doğrultuda sağlıkla ilgili bilinçlendirme çalışmalarına yer verilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi eğitim yöneticilerinin de çocukların sağlığı ile ilgili konularda dikkat ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda, bireysel farklılıkları gözetken, çocukların potansiyellerini geliştirmeyi amaçlayan ve süreci oyun temelli bir yaklaşımla yapılandıran programlar; ailelerle işbirliği kurma ve ailelere rehberlik etme işlevleri de üstlenmektedir. Bu rehberlik işlevini doğrudan gerçekleştiren okul öncesi öğretmenlerine ve okul öncesi eğitim yöneticilerine ciddi sorumluluklar düşmektedir. Çocukların aile yapılarının kendine özgü nitelik taşıması ve sürecin hassasiyet gerektirmesi nedeniyle program metinlerinde bu konuya dair genel ifadelerle yer verilmemiş; eğitim programlarının esnek yapısı gereği sorumluluk, büyük ölçüde uygulayıcılara bırakılmıştır. Program uygulayıcıları olarak okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi eğitim yöneticileri de bu hassas konulara ilişkin ifadelerde bulunmamış, çocuğa doğrudan etkisi olan durumların çocuktaki yansımalarına yönelik eğitim süreci planlaması yapıldığını ifade etmişlerdir. Son olarak, çocukların görüşlerine saygı gösterilmesinin, onların birey olma süreçleri ve gelişim alanları üzerinde belirleyici bir etkisinin olduğu bilinciyle hareket edilmesi, okul öncesi eğitim programları ile birlikte okul öncesi

öğretmenleri ve okul öncesi eğitim yöneticileri tarafından önem verilen bir diğer unsur olarak öne çıkmaktadır.

Çalışma bulguları doğrultusunda bazı önerilerde bulunulabilir:

Politika Yapıcılara Öneriler

- Okul öncesi eğitim programlarının çocuk haklarına daha duyarlı bir şekilde hazırlanması için program geliştirme çalışmalarında hukuk danışmanlarının da yer alması önerilmektedir.
- Erken çocukluk eğitiminde eğitim paydaşlarına yönelik seminer, hizmet içi eğitim ile çocuk haklarına yönelik bilinçlendirme çalışmalarının yapılması farkındalık açısından etkili olabilir.

Uygulayıcılara Öneriler

- Öğretmenler, aileler ile işbirliği içerisinde bulunarak çocuk hakları farkındalığı ile ilgili toplantılar düzenleyebilir.
- Öğretmenler eğitim sürecini planlarken, çocuk hakları temelli bir eğitim süreci planlayabilir.

Araştırmacılara Öneriler

- Diğer eğitim kademelerindeki programların çocuk hakları kapsamında değerlendirilmesi, eğitim sistemindeki çocuk haklarına ilişkin farkındalığın sürekliliği hakkında bulgular sunabilir.
- Okul öncesi eğitim programlarının çocuk haklarını kapsayıcılığı üzerinde farklı ülkelerle karşılaştırmalı çalışmalar yapmak, kültürler arası bakışı sağlamak için önemli olabilir.

KAYNAKLAR

- Ahi, B., ve Kıldan, A. O. (2013). Comparative analysis of early childhood education in Australia and Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 607-611. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.247>
- Ahioglu, N., ve Koş, İ. (2009). *Çocukların eğitim hakkı ve sokak çocukları. Sokak çocuklarının ihmali ve istismarı* (Ed.) Özkan Yıldız, Gaziantep Üniversitesi.
- Ahmetoğlu, E., ve Ercan, Z. G. (2014). Preschool Teachers' Perceptions on Problem Solving Skills. *Contemporary perspectives and research on early childhood education*, 24.
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2024). *2023 yılı faaliyet raporu*.
- Akdağ, Z., ve Haser, Ç. (2017). Beginning early childhood education teachers' struggle with inclusion in Turkey. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(2), 219-231.
- Akman, B. ve Ertürk, H.G. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin bilgi düzeylerinin ve okul öncesi dönemde çocuk haklarının öğretilmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı, Çocuk Vakfı Yayın No: 90, S.1, ss.269-284, İstanbul.*
- Aksoy, A. B., ve Yaralı, K. T. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455.
- Aktan, O., ve Akkutay, Ü. (2014). OECD ülkelerinde ve Türkiye’de okulöncesi eğitim. *Asian Journal of Instruction (E-AJI)*, 2(1), 64-79.
- Akyol, N. A., ve Aşkar, N. (2022). Erken çocukluk döneminde 21. yüzyıl becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2597-2629.
- Akyol, T., ve Erdem, H. (2021). “Başarılı bir öğretmenin çocukların katılımına önem vermesi gerektiğini düşünüyorum.”: Okulda Çocuk Katılımına İlişkin Fenomenolojik Bir Çalışma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 1655-1677.
- Akyüz, E. (2000). *Ulusal ve uluslararası hukukta çocuğun haklarının ve güvenliğinin korunması*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151(1), 445-455.
- Akyüz, E. (2010). *Çocuk Hukuku-Çocukların Haklarının Korunması*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Akyüz, E. (2012). *Çocuk hukuku*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, E. (2015). *Çocuk hukuku: Çocukların hakları ve korunması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, E. (2016). *Çocuk Hukuku: Çocukların Hakları ve Korunması*. (Genişletilmiş 5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, E. (2018). *Çocuk hukuku: Çocukların hakları ve korunması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, E. (2020). *Çocuk Hukuku*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Altan, M. Z., ve Yıldırım, T. (2022). Bütüncül eğitim, bütüncül gelişim, bütüncül insan. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 68-77.
- Ando, M., Mori, H., ve Yamaguchi, S. (2025). Universal early childhood education and adolescent risky behavior. *Journal of Public Economics*, 245, 105353.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı. (2023). 2023 faaliyet raporu. AÇEV.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı. (n.d.). 20 Kasım Dünya Çocuk Hakları Günü. <https://www.acev.org/haber/20-kasim-dunya-cocuk-haklari-gunu>

Anning, A. (1991). *The first years at school*. Milton Keynes: Open University Press.

Apaydın, T. I. (2017). *Türk milli eğitim sisteminin çocuk hakları sözleşmesinin eğitim hakkı ilkeleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi.

Aral, N. ve Gürsoy, F. (2001). Çocuk hakları çerçevesinde çocuk ihmal ve istismarı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151(5), 27-54.

Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M.,(2002). *Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: YaPa Yayınları.

Arkan, A., ve Öztürk, N. (2018). 2023 Eğitim vizyonu'nda erken çocukluk eğitimi. *Seta Perspektif*, 218, 1-6. <https://www.setav.org/assets/uploads/2018/11/218-2023-3.pdf> adresinden 29 Mayıs 2025 tarihinde ulaşılmıştır.

Arslan, P. (2018). İlkokul öğrencilerine yönelik öğrenci hizmetleri düzenleme ve uygulamalarının çocuğun yüksek yararı bakımından değerlendirilmesi (*Doktora Tezi*). Ankara Üniversitesi.

Astley, K., ve Jackson, P. (2000). Doubts on spirituality: Interpreting Waldorf ritual. *International journal of children's spirituality*, 5(2), 221-227.

Aydınlık, A. (2017). *Çocuk haklarının gelişiminde okul öncesi eğitiminin yeri ve önemi "Ankara örneği"* (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

Ayhan, M. (2021). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların ebeveynlerine yönelik hazırlanan çocuk hakları programının ebeveynlerin çocuk hakları tutumuna etkisi. *Akademik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (115), 365-384.

Ayyıldız, E., ve Bilici Albayrak, H. S. (2020). Türkiye’de zorunlu okul öncesi eğitim: Güçlükler ve fırsatlar. İlke İlim Kültür Eğitim Vakfı.

Bae, B. (2010). Çocukların erken çocukluk ortamlarına katılım hakkının gerçekleştirilmesi: Norveç bağlamında bazı kritik konular. *Erken yıllar*, 30 (3), 205-218.

Bağçeli Kahraman, P., Kartal, T., ve Yıldız, S. (2020). Resimli çocuk kitaplarında çocuk hakları. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 3(2), 138-163. <https://doi.org/10.47935/ceded.801810>

Balcı, A. G. A., Gündoğdu, K., ve Çelik, A. G. N. (2012). Okul öncesi eğitim programına ilişkin bir ihtiyaç analizi çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 10-24.

Balcı, A. ve Şeren, N. (2021). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algılarının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 4(2), 132-146.

Balo, S.Y. (2009). *Uluslararası ülkeler ışığında çocuk koruma kanunu ve uygulaması*. İkinci Baskı, Ankara: Seçkin Yayınevi.

Balta, N. (1998). *Çocuk mahkemeleri kanununa göre korunmaya muhtaç çocuğun hukuki statüsü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Kocaeli Üniversitesi.

Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 181-214.

Banko, Ç. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutum, davranış ve görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Banko, Ç. ve Güler Yıldız, T. (2018). MEB 2013 Okul öncesi eğitim programı'nın çocuk hakları açısından incelenmesi. *Vth International Eurasian Educational Research Congress*, Antalya, Türkiye.

Başaran, İ. (1998). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Sevinç Matbaası.

Başaran, İ. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Sayısal Kitabevi.

Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu. (1999). *Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme: Ulusal ilk rapor*. Ankara: Başbakanlık SHÇEK Yayınları.

Batur Musaoğlu E. (2012). *MEB 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı'nın (2006) çocuk hakları açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.

Batur Musaoğlu, E. ve Haktanır, G. (2012). Investigation of MONE preschool program for 36-72 months old children (2006) according to Children Rights. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 3285-3305.

Baydar I.Y. ve Yazıcı E. (2015). 60-72 aylık çocukların çocuk haklarına ilişkin algılarının resim yoluyla incelenmesi. *ACED Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 7, 1-19.

Bayır, Ö. G., Gültekin, M., ve Balbağ, N. L. (2016). Haklarımız var: çocukların gözünden çocuk hakları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 971-1005.

Bayrak, H. U., Gök, H. N., Yörük, E., ve Kaya, E. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların gözünden çocuk hakları. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 63-73.

Becker, H. F. (1952). Some Implications of Resource-Use Education for Geographers. *Journal of Geography*, 51(3), 103-111.

Binbir, S. G., ve Ertürk, H. (2020). Aile-öğretmen iletişimi ve iş birliği ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 134-153.

Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi. (2010). *Genel Sekreter'in çocuklar ve silahlı çatışmalar konulu raporu* (Belge No: S/2010/181).

Birleşmiş Milletler. (1989). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme* (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu kararı 44/25). <https://www.unicef.org/turkiye/medya/cocuk-haklarına-dair-sözleşme>

Boğa, M. (2011), *Çocuk Suçluluğunun sosyo-ekonomik sebepleri ve önlenmesi için alınması gereken tedbirler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

Bowlby, J., Ainsworth, M. ve Bretherton, I. (1992). Bağlanma teorisinin kökenleri. *Gelişim Psikolojisi*, 28 (5), 759-775.

Bozgun, K., ve Pekdoğan, S. (2018). Öğretmenlerin çocuk ihmali ve istismarı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 433-443.

Breadkamp, S. ve Copple, C. (2002). Developmentally appropriate practice in early childhood programs. *National Association for The Education of Young Children*.

Bredkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. (H. Z. İnan, ve T. İnan, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Britto, P. R., ve Ulkuer, N. (2012). Child development in developing countries: Child rights and policy implications. *Child development*, 83(1), 92-103.

Budak, Y., ve Duran, V. (2016). The evaluation of curriculum models in terms of sociological perspectives and a new curriculum model proposal as "Learning Curriculum", 6. *In International Canik Symposium*, (not published yet), Samsun.

Bülbün Akti, B. (2014). *TRT Çocuk Kanalında yayınlanan okul öncesi yaş grubu çocuklarına yönelik çizgi dizilerin çocuk hakları açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Bulut, A. (2020). Okul öncesi eğitim paydaşlarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2067-2078.

Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Butler, C. (2012). *Child rights: the movement, international law, and opposition*. Purdue University Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/yildiz/detail.action?docID=3119342>

Çağlayan, İ., Kuru, N., Apak, Y.M., ve Karakaya, C. (2023). Türkiye’de yayınlanan okul öncesi eğitim programları hakkında yapılan araştırmaların eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 753-769. <https://doi.org/10.24315/tred.1108598>

Campbell, F. A., ve Ramey, C. T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: a follow-up study of children from low-income families. *Child development*, 65(2), 684-698.

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2).

Çelik, M., ve Merey, Z. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının çocuk hakları açısından incelenmesi. *Diyalektolog-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, (25).

Çetinkaya, N. (1998). *Öğretmen ve Öğrencilerin Çocuk Haklarına Bakışlarının Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.

Chaney, P. (2017). Sınırlı kazanımlar, kalıcı ihlaller: Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin Bangladeş’te uygulanmasına ilişkin sivil toplum perspektifleri. *Güney Asya Kalkınma Dergisi*, 12 (3), 286-307.

Cılga, A. (2001). Demokrasi, insan hakları kültürü ve çocuk hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.

Cılga, İ., (1994). *Gençlik ve yaşam niteliği*. Ankara: TC. Başbakanlık Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Yayınları.

Çocuk Hakları Komitesi (CRC). (2005). *Genel Yorum No.7 Erken Çocukluk Döneminde Çocuk Haklarının Uygulanması*. 20 Eylül 2006. Cenevre.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. Ankara: UNICEF.

Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C. ve Amaro, F. (2019). Çocukların erken çocukluk eğitimi ortamlarına katılma hakkı: Sistemik bir inceleme. *Çocuk ve Gençlik Hizmetleri İncelemesi*, 100, 76-88.

Covell, K., Howe, R. B., ve McNeil, J. K. (2010). Implementing children’s human rights education in schools. *Improving Schools*, 13(2), 117-132.

Covell, K., ve Howe, R. B. (1999). The impact of children's rights education: A Canadian study. *The International Journal of Children's Rights*, 7(2), 171- 183.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel Sorgulama ve Araştırma Tasarımı: Beş Yaklaşım Arasından Seçim Yapmak*. (Çev. S.B.Demir). Los Angeles: SAGE Yayınları.

Dağ, H., Doğan, M., Sazak, S., Kaçar, A., Yılmaz, B., Doğan, A., ve Arıca, V. (2015). Çocuk haklarına güncel yaklaşım. *Cukurova Medical Journal*, 40(1), 1-5.

Dağlı, S. K. (2015). *Öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin davranışlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi.

Demirel, (2015). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demirezen S., Altıkulaç A. ve Akhan E. (2013). İlköğretim öğrencilerine göre “Çocuk Hakları”. *Educational Research Association The International Journal of Educational Researchers*. 4(1), 39-52.

Deniz, S. (2023). *Okul öncesi dönemde çocuğun evdeki dil ortamının ve ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma uygulamalarına ilişkin farkındalıklarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi.

Dere, F. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarıyla ilgili deneyimleri ve algıları. *International Journal of Social Science Research*, 11(1), 1-16.

Dereobalı, N., Karadağ, S. Ç., ve Sönmez, S. (2013). Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin çocuk istismari ihmalı şiddet ve eğitimcilerin rolü konusundaki görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1), 50-66.

Deretarla Gül, E. (2022). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye’de okul öncesi eğitimdeki değişimler. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 253-267. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202261194>

Di Santo, A. ve Kenneally, N. (2014). Düşüncede Bir Değişim Çağrısı: Erken Çocukluk Müfredatı Çerçevesinde Çocuklara Hak Sahipleri Olarak Bakmak. *Çocukluk Eğitimi*, 90 (6), 395-406. <https://doi.org/10.1080/00094056.2014.982969>

Diken, İ. (2014). *Erken çocukluk Eğitimi*. 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Diñç, B. (2015). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 7-25.

Dirican, R. (2018). Tarihi süreçte çocukluk ve çocuk hakları. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2(2), 51-62.

Dirim, A. (2004). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Esin Yayınevi.

Draugedalen, K., ve Osler, A. (2025). Teachers as human rights defenders: Strengthening HRE and safeguarding theory to prevent child sexual abuse. *Human Rights Education Review*, 5(2), 32-55. <https://doi.org/10.7577/hrer.4776>

Durualp, E., ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 160-172.

Düşek, G. ve Dönmez, B. (2012). Türkiye’de yayımlanan okul öncesi eğitim programları. *Mesleki Bilimler Dergisi (MBD)*, 1(1), 68-75.

Engdahl, I., ve Losso, M. (2019). The human rights of children and young people from the beginning: Early childhood care and education for all. *Human Rights for Children and Youth (Sociological Studies of Children and Youth)*, 24, 11-34. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1537-466120190000024002>

Eren, S. K., Teloğlu, Ş. K. Ç., ve İlhan, T. (2017). Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitime Uluslararası Bir Bakış: OECD Karnesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(ERTE Özel Sayısı), 125-149.

Ergün, B., ve İpek, M. (2020). *Erken çocukluk döneminde temel hak ve özgürlüklerin gerçekleştirilmesinde ebeveyn tutumlarının incelenmesi* (Doktora Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.

- Erkan, S. (1989). Çocuk Hakları Üzerine. *Eğitim ve Bilim*, 13(73). 38-40.
- Ersoy, A. F. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algıları. *İlköğretim Online*, 10(1), 20-39.
- Ersoy, A. F. (2012). Vatandaşlık eğitiminde ihmal edilen bir alan: evde ve okulda çocuk haklarının eğitimi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 359-376.
- Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk hakları sözleşmesi'nde yer alan "çocuk hakları" konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin bilinç düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Freeman, M. (1998). "The Sociology of Childhood and Children's Rights", *The International Journal of Children's Rights*, (6), 433-444. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/intjchr6&div=33&id=&page=> adresinden 15 Mayıs 2025 tarihinde ulaşıldı.
- Gençdoğan, B. ve Bay, E. (2007). Erzurum'da sokakta çalıştırılan ilköğretim öğrencilerinin profili. *5. Sokakta Çalışan ve Yaşayan Çocuklar Sempozyumu*, (Der.) Özkan Yıldız, Gaziantep Üniversitesi Yayını.
- Ginsburg, KR, İletişim Komitesi ve Çocuk ve Aile Sağlığının Psikososyal Yönleri Komitesi. (2007). Sağlıklı çocuk gelişimini desteklemede ve güçlü ebeveyn-çocuk bağlarını sürdürmede oyunun önemi. *Pediatric*, 119 (1), 182-191.
- Goldman, J.D.G.(2005). Student teachers' learning about child sexual abuse strategies for primary school: An exploratory study of surface and deep learning. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 5(1), 79-92.
- Göle, M., ve Temel, F. (2020). Okul Öncesi Eğitim Programı kalite değerlendirme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 52-71.
- Gömlüksiz, M., Kilimci, S., Akar Vural, R., Demir, Ö., Koçoğlu-Melek, Ç. Ve Erdal, E. (2008). Okul bahçeleri mercek altında: şiddet ve çocuk hakları üzerine nitel bir çalışma. *İlköğretim Online*, 7(2), 273-287.
- Gordon, A.M. ve Browne, W. (2014). *Beginnings and Beyond: Foundations in Early Childhood Education*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American journal of play*, 3(4), 443-463.
- Güçlü, S. (2016). Çocukluk ve çocukluğun sosyolojisi bağlamında çocuk hakları. *Sosyoloji Dergisi*, (102), 1-22.
- Gülbahar, O. (2019) *Okul yöneticileri ve velilerin çocuk hakları sözleşmesi'nin eğitim hakkı ile ilgili hükümlerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Güleş, F., ve Erişen, Y. (2013). Okul öncesi eğitimde fiziksel çevre standartlarını belirleme: paydaş görüşlerine dayalı bir analiz. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 129-138.
- Gunawan, M. T. R. (2020, December). Children's Rights Urgention in Early Childhood Learning During at Home (Pandemic Covid-19). In *1st International Conference on Early Childhood Care Education and Parenting (ICECCEP 2019)* (pp. 99-104). Atlantis Press.
- Günaydın, A.Z. (2008). *Uluslararası belgeler ve Türk hukukunda çocuğun eğitim hakkı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Gündem Çocuk Derneği. (2009). *Türkiye Çocuk Politikası Çalıştay Sonuçları*. Ankara: Gündem Çocuk: Çocuk Haklarını Tanıtma, Yaygınlaştırma, Uygulama ve Uygulamaları İzleme Derneği Yayını.

Gür, G. (2019). *Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin çocuk haklarına ilişkin görüş ve uygulamaları* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.

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.

Gusnimar, G., ve Berty, Q. (2022). Principal Managerial in Creating Child Friendly Schools. *Al-fikrah: Jurnal Manajemen Pendidikan*, 10(2), 161-168.

Hacıfazlıoğlu, Ö., ve Susmak, M. (2013). Öğretmen bakış açılarına göre okul öncesi yöneticilerinin sahip olması gereken özellikler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(13), 205-226. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.436>

Hareket, E. (2019). Temel eğitim bölümü öğrencilerinin çocuk haklarına yönelik bilişsel algıları. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 167-180.

Hareket, E., ve Yel, S. (2017). Which perceptions do we have related to our rights as child? Child rights from the perspective of primary school students. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 340- 349.

Herczog, M. (2012). Rights of the child and early childhood education and care in Europe. *European Journal of Education*, 47(4), 542-555. <https://doi.org/10.1111/ejed.12008>

Hodgkin, R., ve Newell, P. (1998). *Implementation handbook for the Convention on the Rights of the Child*. New York: UNICEF.

Howe, R.B. ve Covell, K. (2005). *Empowering children: Children's Rights Education as a pathway to citizenship*. University of Toronto Press

Humanium. (n.d.). Geneva Declaration of the Rights of the Child, 1924. <https://www.humanium.org/en/geneva-declaration/>

Iroegbu, Y. (2015). Teachers perception of the rights of the child: Implications for early childhood education in Nigeria. *International Journal of Social Sciences Arts and Humanities*, 3(2), 27-32.

Jirasinghe, D. J., ve Lyons, G. (1996). Managerial competencies in action: a practical framework. *School Organization*, 15(3), 276-281.

Kagan, S. L., ve Bowman, B. T. (1997). *Leadership in Early Care and Education*. NAEYC.

Kalemkuş, F., ve Özek, M. B. (2021). 21. yüzyıl becerileri konusunda araştırma eğilimleri: 2000-2020 (Ocak Ayı). *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 878-900. <https://doi.org/10.33206/mjss.774848>

Kandır, A. (2001). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Etkinliklerin Planlanması*, Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı 2001-2002 Ders Yılı Rehber Kitaplar Dizisi. İstanbul: Yapa Yayınları.

Karademir, A., ve Akman, B. (2021). Farklı bakış açılarıyla okul öncesi eğitimde kalite unsurları: Nitel bir araştırma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 181-206.

Karademir, A., ve Ören, M. (2020). Okul iklimi: Anaokulu yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla karşılaştırmalı bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 206-236. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.10m>

Karakaş, B., ve Çevik, Ö. C. (2016). Çocuk refahı: çocuk hakları perspektifinden bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(3), 887-906.

Karaman-Kepenekçi, Y. (1999). Eğitimcilerin insan haklarına yönelik tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 213-225. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001165

- Karaman-Kepenekçi, Y. (2000). *İnsan hakları eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaman-Kepenekçi, Y. (2006). A study of university students' attitudes towards children's rights in Turkey. *The International Journal of Children's Rights*, 14(3), 307-318.
- Karaman-kepenekçi, Y., ve Baydık, B. (2009). Attitudes of the teacher candidates of mentally handicapped children about children's rights. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42(1), 329-350.
- Karaoğlu, H. ve Ünüvar, P. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Özellikleri Ve Sosyal Beceri Düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 231 – 254. <https://doi.org/10.21764/Efd.12383>.
- Karatay, M. (2022). Eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin çocuk haklarının eğitim ortamlarında uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 736-757. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1097670>
- Kardeş, S., Banko, Ç., Eren, S. ve Antakyalıoğlu, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science*, 5(54).469-481.
- Karoğlu, H., ve Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 231-254. <https://doi.org/10.21764/efd.12383>
- Kartal, H. (2007). Erken çocukluk eğitimi programlarından anne-çocuk eğitim programı'nın altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6(2), 234-248.
- Kaya, S. Ö. (2011). *Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri (Afyonkarahisar Örneği)* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Kaya, Ü.Ü. (2024). Türkiye’de okul öncesi eğitim programlarının evrimi ve karşılaştırmalı analizi. *2.Bilisel International Gordion Scientific Researches Congress*, Ankara.
- Kefeli, H. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali davranışları ile kurum personelinin konuya ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Kepenekçi, Y. (2006). A study of university students' attitudes towards children's rights in Turkey. *The International Journal of Children's Rights*, 14(3), 307-319.
- Kepenekçi, Y. K., ve Taşkın, P. (2013). Çocuğun özel yaşamının gizliliği hakkı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 23–38.
- Kepenekçi, Y. ve Baydık, B. (2009). Zihin engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 329-350. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001150
- Kilkelly, U. (2020). The child's right to religious freedom in international law: The search for meaning. In *Family Rights and Religion* (pp. 123-148). Routledge.
- Kor, K. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerin Çocuk Hakları konusundaki görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi.
- Koran, N. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusundaki uygulamalarının öğretmen adayı gözlemlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Girne Amerikan Üniversitesi.
- Koran, N. (2015). Öğretmenlere yönelik çocuk hakları ve hak ihlalleri eğitiminin değerlendirilmesi üzerine nitel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (1), 54-555. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88889> adresinden 01 Haziran 2025 tarihinde erişildi.

Koran, N., ve Avcı, N. (2017). Perceptions of prospective pre-school teachers regarding children's right to participate in classroom activities. *Educational Sciences-Theory & practice*, 17(3), 1035-1059.

Kozikoğlu, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ve çocuk katılım hakkına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 380-405.

Kükürtçü, K., ve Erkan, N. S. (2019). *Çocuk hakları ve demokrasi eğitiminin çocukların demokratik davranışlarına etkisi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Kükürtçü, S. K. (2011). *5-6 yaş çocuklarının ailelerinin ve öğretmenlerinin kullandıkları disiplin yöntemlerinin çocuk hakları ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Kurt, S. (2016). Çocuk haklarına ilişkin temel uluslararası belgeler ve Türkiye uygulaması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 16(36), 99-127. <https://doi.org/10.21560/spcd.28915>

Libal, K. (2002). Realizing modernity through the robust Turkish child, 1923-1938. *Symbolic Childhood*, Daniel T. Cook, ed, 109(30), 53-78.

Likhar, A., Baghel, P., Patil, M. ve Patil, MS (2022). Erken çocukluk gelişimi ve sosyal belirleyiciler. *Cureus*, 14 (9).

Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1986). Bu is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 20, 15-25.

Lundy, L. (2012). Children's rights and educational policy in Europe: The implementation of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Oxford Review of Education*, 38(4), 393-411.

Lundy, L., Murray, C., Smith, K., ve Ward, C. (2024). Young children's right to be heard on the quality of their education: Addressing potential misunderstandings in the context of early childhood education. *British Educational Research Journal*, 1-15. <https://doi.org/10.1002/berj.3968>

Lundy, L., ve O'Lynn, P. (2018). The education rights of children. *International Human Rights of Children*, 259-274.

McKee, B. E., ve Dillenburger, K. (2012). Effectiveness of child protection training for pre-service early childhood educators. *International Journal of Educational Research*, 53, 348-359.

MEB. (1953). Anaokulları Yönetmeliği ve Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB. (1989). Okul Öncesi Eğitim Programı (Anaokulları ve Uygulama Sınıfları için). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB. (1994). *Anaokulu programı (37-60 Ay)*. İstanbul: Milli Eğitim.

MEB. (2002). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

MEB. (2006). *Okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243okuloncesi_egitimprogrami.pdf

MEB. (2024). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>

MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ankara.

Melton, G.B. (1980). Children's concepts of their rights. *Journal of Clinical Child Psychology*, 9, 186-190.

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*, (Çev. S. Turan). Nobel Akademi.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. California; SAGE Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (Edition 3). SAGE.
- Moroğlu, N. (2003). *Türkiye’de ve dünyada çocuk hakları*. İstanbul: Alman Liseleri Kültür ve Eğitim Vakfı.
- Mutlu, B., Ergişi, A., Ayhan, A. B., ve Aral, N. (2012). Okul öncesi dönemde Montessori eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 113-128.
- National Association for the Education of Young Children. (2022). *The 10 NAEYC program standards*.
- Neslitürk, S. Ve Ersoy, F. (2007). Okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimine yönelik görüşleri, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 3(2), 245–257.
- OECD. (2021). *Process Quality, Curriculum and Pedagogy in Early Childhood Education and Care*. https://www.oecd.org/en/publications/process-quality-curriculum-and-pedagogy-in-early-childhood-education-and-care_eba0711e-en.html adresinden 2 Haziran 2025 tarihinde ulaşılmıştır.
- OECD. (2022). Quality assurance and improvement in the early education and care sector (Education Policy Perspectives No. 55). https://www.oecd.org/en/publications/quality-assurance-and-improvement-in-the-early-education-and-care-sector_774688bf-en.html adresinden 2 Haziran 2025 tarihinde ulaşılmıştır.
- OECD. (2025). Mapping Quality in Early Childhood Education and Care. Retrieved. <https://www.oecd.org/en/data/tools/mapping-quality-in-early-childhood-education-and-care.html> adresinden 2 Haziran 2025 tarihinde ulaşılmıştır.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon Yayınevi.
- Oktay, A. ve Unutkan, Ö.P. (Ed.). (2005). Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması. *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. Ankara: Morpa Kültür Yayıncılık.
- Oktay, A., ve Kumbaroğlu, N. (2011). Öğretmenlerin ve öğrencilerin çocuk haklarına bakışının değerlendirilmesi. *Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı*, 365-379.
- One, S. T. (2011). Implementing children's rights in early education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 54-61. <https://doi.org/10.1177/183693911103600408>
- Öngider, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 420-440.
- Osler, A., ve Starkey, H. (1998). Children's rights and citizenship: some implications for the management of schools. *International Journal of Children's Rights*, 6, 313–333.
- Osler, A., ve Starkey, H. (2017). *Teacher education and human rights*. Routledge.
- Osler, A., ve Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995–2005. *Research papers in education*, 21(4), 433-466.

- Özdemir Doğan, G. (2017). *Çocuk hakları eğitiminde uzman sınıf öğretmenlerinin perspektifinden etkili çocuk hakları eğitimi: Anlayışlar ve uygulamalar* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Özdemir Uluc, F. (2008). İlköğretim programında insan hakları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: Olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(Kayfor 15 Özel Sayısı), 1741-1759.
- Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (2. Baskı). Çev. Ed. M. Bütün, SB Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. Edition). SAGE.
- Pedük Bulut, Ş. (2015). Çocukların hak ettiği eğitimi almalarında onların gelişim haklarını bilen ve dikkate alan okul öncesi öğretmenleri olabilmek. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 97- 105.
- Peker Ünal, D. (2013). “Web Tabanlı Çocuk Hakları Eğitimi Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, *Milli Eğitim Dergisi*, 42 (198), 136-155.
- Peker-Ünal, D. (2010). *İlköğretim öğretmenlerine yönelik web tabanlı çocuk hakları eğitimi programı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Pilatin, G., ve Ahmetoğlu, E. (2020). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(100. Yıl Eğitim Sempozyumu Özel Sayı), 117-136.
- Polat, O. (1997). *Çocuk Hakları Nedir?* İstanbul: Analiz Yayıncılık
- Ribeiro, C., Mesquita, C., ve Beltrán, J. (2022). Rights-based pedagogy and early childhood education practices. *In 14th International Conference on Education and New Learning Technologies: EDULEARN22 Proceedings, 1*, 7530-7538.
- Rossiter, M., Glanville, T., Taylor, J., ve Blum, I. (2007). School food practices of prospective teachers. *Journal of School Health*, 77(10), 694-700.
- Sadıkoğlu, İ. ve Topsakal, C. (2017). Okul öncesi eğitimde çocuk hakları eğitimi çalışmalarına genel bir bakış. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 219-244.
- Saldana, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3. Edition). SAGE.
- Saltan, B.U. ve Karataş, H. (2018). Özel ilkokul ve ortaokul bünyesinde bulunan program geliştirme servislerinin etkinliğinin incelenmesi: istanbul örneği. *Yıldız Journal of Educational Research*, 3(2), 14-43.
- Save The Children. (2005). *Child Rights Programming* (2. baskı). Sweden: Save The Children.
- Schweinhart, L. J. (2002). Making Validated Educational Models Central in Preschool Standards.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Senemoğlu, N. (2001). Çocuk hakları, çalışan çocuklar ve eğitim sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 151. https://www.nuraysenemoglu.com/FileUpload/bs678778/File/makale_17_cocuk_haklari_calisan_cocuklar_ve_egitim_sorunlari.pdf adresinden 20 Mayıs 2025 tarihinde ulaşılmıştır.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (23. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şenlik, S. (2019). *Öğretmenlerin mesleki değerleri ile çocuk haklarına ilişkin görüşleri: Okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir inceleme (Nevşehir ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi.

- Serdaroğlu, H. U., ve Bekir, H. (2024). Okul öncesi eğitim programında güncellemeler. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 1-29.
- Sevinç, M. (2006). Okul öncesi eğitimi alan çocukların annelerinin okuldan beklentileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 218-225.
- Shabanhaxhaj, S., ve Wendt, H. (2025). Participation in early childhood education in Kosovo:(Re-) migration and international orientation as a resource for the participation of early childhood education institutions. *Early Childhood Research Quarterly*, 72, 102-111. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2025.02.007>
- Sheridan, S., ve Samuelsson, I. P. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.
- Smith, A. B. (2007). Children's rights and early childhood education: Links to theory and advocacy. *Australasian Journal of Early Childhood*, 32(3), 1-8.
- Soobiah, C. (2006). Children: Rights, education and equal opportunity. *Early Child Development and Care*, 58(1), 23-29. <https://doi.org/10.1080/0300443900580104>
- Soylu, D. (2021). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Çocuk Haklarına İlişkin Kavramsallaştırmalarının İncelenmesi: Bir Olgu Bilim Çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Taguma, M., Litjens, I., ve Makowiecki, K. (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Finland*. France: OECD.
- Tamkan, M. (2022). Okul öncesi eğitimdeki çocukların hakları ve etik yaklaşımlar. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 33-48.
- Tamkan, M., ve Yiğitbaş, Ç. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin etik eğilimlerinin çocuk hakları tutumlarına etkisi. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 86-98.
- Tarman, Z. D., ve Önay, I. (2011). Milletlerarası Evlat Edinme Hukukunda Kamu Düzeni Engeli. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 60(2), 331-366. https://doi.org/10.1501/Hukfak_0000001630
- Temiz, N. ve Akman, B. (2015). Erken çocukluk döneminde erken müdahale konusunda bilim insanlarının bilgi, tanımlama ve rolleri ile ilgili değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 30-47.
- Tezel Şahin, F., ve Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 22-30.
- Tosun, E. (2024). *Sınıf öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algıları ile girişimciliğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Tozduman-Yaralı 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. (2002). Erken çocukluk döneminde öğrenmeyi ve öğretimi kolaylaştıran özellikler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 142-147.
- Tuğrul, B. (2005). Çocuk gelişiminde anaokulu eğitiminin önemi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62(6), 25-28.

Tunçeli, H. İ., ve Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-12.

Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM] Çocuk Hakları İzleme Komitesi. (2013). *Türk çocuk hakları bildirisi*.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2025). Adrese-Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları: 2024 [Veri bülteni]. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2024-53783>

Tüysüzer, B. Ş. (2018). *Okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Uçuş Ş. (2014). Çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması ve değerlendirilmesi: uygulama öğretmeninin ve katılımcıların görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, 3(2), 1-24.

Uçuş, Ş. (2009). *Çocuk hakları sözleşmesi'nin ilköğretim programlarındaki yeri ve Sözleşme'ye yönelik okul yöneticilerinin, öğretmenlerin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Uçuş, Ş. (2013). *Çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Uçuş, Ş. ve Şahin, A. E. (2012). Çocuk hakları sözleşmesine yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 25-41.

Uğurlu, Z., ve Gülsen, İ. (2014). Çocuk hakları ve hukuki bağlamda çocuğun ihmal ve istismardan korunması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-24.

Uluç, Ö.F. (2008). *İlköğretim Programlarında Çocuk Hakları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.

Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1990). Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannâmesi ve Temel Öğrenme İhtiyaçlarını Karşılama İçin Eylem Çerçevesi. Jomtien, Tayland: UNESCO

United Nations. (2011). *Promotion and protection of all human rights, civil, political, economic, social and cultural rights, including the right to development* [UNESCO report]. UN Digital Library.

Üstün, E., ve Akman, B. (2002). Korunmaya muhtaç çocukların benlik algısının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 229-233.

Uzunoğlu, B., Oral, H., Doygun, F., ve Doğan, S. (2024). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Hakları Konusundaki Görüşleri. *International Journal of Original Educational Research*, 2(4), 57-73.

Vaghri, Z., Arkadas, A., Kruse, S., ve Hertzman, C. (2011). CRC General Comment 7 Indicators Framework: a tool for monitoring the implementation of child rights in early childhood. *Journal of Human Rights*, 10(2), 178-188.

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

Yalçın, S. K., ve Şengül, M. (2004). Dede korkut hikâyeleri'nin çocuk eğitimi açısından öne sürdüğü değerler ve ortaya çıkarmak istediği tip üzerine bir değerlendirme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 209-223.

Yang, H., Park, S., ve Chau, L. (2024). Investigating the association between professional development and educators' beliefs in US center-and home-based early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 69, 101-110.

Yaşar Ekici, F., ve Kırkıç, K. A. (2021). *Erken çocukluk dönemi eğitim programları*. Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.

Yaşar-Ekici, F. (2014). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 66-77.

Yavuzekinci, M., ve Tatlı, S. (2020). Çocukların sahip oldukları haklara ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 129-152.

Yıldırım, A. (2013). Öğretmen eğitimi araştırmaları: yönelimler, sorunlar ve öncelikli araştırma alanları. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.

Yıldız, Ş. E. (2024). *Erken çocukluk eğitimi paydaşlarının sosyal-duygusal iyi oluşa ve duyu koşluğu yaklaşımına ilişkin farkındalıkları: Bir ihtiyaç analizi çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ üniversitesi.

Yılmaz S. (2024). Okul öncesi öğretmenlerin çocuk haklarına yaklaşımlarının bibliyometrik analiz yöntemi ile incelenmesi. *Uluslararası Akademik Birikin Dergisi*, 7(2), 174-187.

Yin, R.K. (2009). *Case study research: design and methods* (Fourth edition). SAGE Publications.

Zembat, R., Kılıç, Z., Ünlüer, E., Çobanoğlu, A., Usbaş, H., ve Bardak, M. (2015). Çocuğun beslenme alışkanlığını kazanmasında okul öncesi eğitim kurumlarının yeri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.

EKLER

EK 1: Etik Kurul Onayı



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Kübra GÜLER ASMA
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Okul Öncesi Öğretmenliği

Sayın Kübra GÜLER ASMA,

“Erken Çocukluk Eğitiminde Çocuk Haklarının Program, Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Açısından İncelenmesi” adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvurunuz (Protokol NO. 2025/90) kurulumuzun 27.02.2025 tarihli ve 2025/02 toplantısında değerlendirilerek etik olarak **uygun bulunmuştur**. Bilgilerinize sunarız.

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

EK 2: MEB Araştırma İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ BELGESİ



Başvuru No: MEB.TT.2023.018681.01

T.C. Kimlik No: 43*****72

Adı Soyadı: KÜBRA GÜLER ASMA

Araştırmanın Adı: Erken Çocukluk Eğitiminde Çocuk Haklarının Program, Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Açısından İncelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okul Öncesi Eğitim Yöneticisi Görüşme Formu, Okul Öncesi Öğretmen Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 14.02.2023

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 14.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ANKARA	Anaokulu	Prof.Dr.Aziz Sencer Anaokulu (ÇANKAYA)	763007
ANKARA	Anaokulu	Çankaya Anaokulu (ÇANKAYA)	774276
ANKARA	Anaokulu	Alacaatlı Anaokulu (ÇANKAYA)	775013
ANKARA	Anaokulu	Devlet Su İşleri Anaokulu (ÇANKAYA)	774337
ANKARA	Anaokulu	Sabitent İlköğretim Anaokulu (YENİMAHALLE)	966895
ANKARA	Anaokulu	Gazi Üniversitesi Anaokulu (YENİMAHALLE)	775502

Serhat Mah. 1290. Sokak No:6/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00. Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimaraştirmalari.araştirmatiznleri@meb.gov.tr, Internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

EK 2: MEB Araştırma İzni



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ANKARA	Anaokulu	Ankara Üniversitesi Seviler Anaokulu (YENİMAHALLE)	771286
ANKARA	Anaokulu	Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi Anaokulu (YENİMAHALLE)	763541
ANKARA	Anaokulu	Şehit Demet Sezen Anaokulu (YENİMAHALLE)	763043
ANKARA	Anaokulu	Sevgi Anaokulu (KEÇİÖREN)	787370
ANKARA	Anaokulu	Yayla Anaokulu (KEÇİÖREN)	774876
ANKARA	Anaokulu	Tevfik Ünal Anaokulu (KEÇİÖREN)	774319
ANKARA	Anaokulu	Çiğir Bahçesi Anaokulu (KEÇİÖREN)	774875
ANKARA	Anaokulu	Zehra Gülsu Anaokulu (GÖLBAŞI)	764618
ANKARA	Anaokulu	100. Yıl Cumhuriyet Anaokulu (GÖLBAŞI)	775075

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Serhat Mah. 1290. Sokak No:6/0 06374 Yenimahalle/Ankara TÖMİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00. Belgeçeper No: (0312) 413 45 12
e-posta: hib.egitimaraştirmalari.arastirmatizhleri@meb.gov.tr, Internet adresi: hib.meb.gov.tr