

ULUSLARARASI

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ

■ International Journal of Early Childhood Education Studies-IJECES

Eylül Dönemi Cilt: 4 Sayı: 2 Yıl: 2019

www.hku.edu.tr
GAZİANTEP



ULUSLARARASI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARİ DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDIES- İJECES
Cilt/Vol:4 Sayı/No:2

Sahibi / Owner

Prof.Dr. Nilüfer Darıca
(Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına İmtiyaz Sahibi ve Editör)

Editörler / Editors

Nilüfer Darıca (Baş Editör / Editor in Chief)
Şermin Metin
Ebru Hasibe Tanju Aslısen
Halil Uzun

Yazı İşleri Sorumlusu / Editorial Office

Sakine Hakkoymaz
Neşe Uygun
Zerrin Mercan
Şule Kavak
Mihriban Özcan

Yayın Kurulu/ Editorial Board

Nilüfer Darıca, Şener Büyüköztürk,
Yaşar Özbay, Şermin Metin

Danışma Kurulu / Advisory Board

Dr. Nilüfer DARICA, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Fatma Çağlayan DİNÇER, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS, Çukurova Üniversitesi, TR
Dr. Tevhide KARGIN, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Funda ACARLAR, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Latife ÖZAYDIN, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Yaşar Özbay, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Neriman Aral, Ankara Üniversitesi, TR
Dr. Mübeccel Gönen, Hacettepe Üniversitesi, TR
Dr. Esra Ömeroğlu, Gazi Üniversitesi, TR
Dr. Yasemin Aydoğan, Gazi Üniversitesi, TR
Dr. Susan Matoba Adler, University of Hawaii, USA
Dr. Will Parnel, University of Portland State, USA
Dr. Betty Liebovich, Goldsmiths University of London,
Dr. Jeanness Iorio, Janice Kroeger, Kent State University, USA
I-Fang Lee, University of Newcastle, Australia.
Theodora Lightfoot Rueda, Interdisciplinary Institute for Research in the Social Sciences and Education, USA
Ruth Peach, National Louis University, USA
Dr. Arzu Özyürek, Karabük Üniversitesi, TR
Dr. Dilek Acer, Ankara Üniversitesi, TR
Dr. Gülümser Akduman, Gazi Üniversitesi, TR
Dr. Ender Durualp, Ankara Üniversitesi, TR
Dr. Şermin Metin, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Halil Uzun, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, TR
Dr. Öğr. Üyesi Burcu GÜRKAN, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Ufuk AKBAŞ, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Gülfem MUŞLU KAYGISIZ

Yazışma ve İnternet Adresi / Mailing Address and Web-site

E-mail: ijeces@hku.edu.tr

Web : <http://dergipark.gov.tr/ijeces>

İletişim / Contact

Tel: 0 312 6000112 Fax: 0 312 6000113

Adres: Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Havaalanı Yolu Üzeri, 27410
Şahinbey/ Gaziantep

ULUSLARARASI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDIES-
IJECEs

Cilt/Vol:4 Sayı/No:2

Okul Öncesi Eğitim Programının Güvenli Yaşam Kültürü ve Afetlerde Risk Azaltma Kapsamında Değerlendirilmesi

Evaluation of Pre-School Education Programme in Terms of Safety Life Culture and Risk Reduction in Disasters

Ebru İNAL, L. Hilal ÖZCEBE

Sayfa (Pages) : 1-14

Play Activities in Kindergarten: Their Effects on School Liking and Relationships with Teachers

Anaokulunda Oyun Etkinlikleri: Okulu Sevmeye ve Öğretmenlerle Olan İlişkilere Etkisi

Aysun GÜNDOĞAN

Sayfa (Pages) : 15-32

Altı Ay ile Altı Yaş Arasındaki Çocukların Oyun Profillerinin İncelenmesi

Investigation of Play Profiles of The Children Between Six Months and Six Ages

Merve OLGUN, Belma TUĞRUL

Sayfa (Pages) : 33-49

Üniversitelere Yerleşen Üstün Başarılı Öğrencilerin Erken Çocukluk Yaşantılarının İncelenmesi

Examination of the Early Childhood Experience of the Extremely Successful Students Attended to the University

Derya AKKUŞ, Belma TUĞRUL

Sayfa (Pages) : 50-62

Okul Öncesi Dönemindeki Çocukların Gözünden Çocuk Hakları

Children's Rights in the Eyes of Preschool Children

Hatice UYSAL BAYRAK, Hatice Nur GÖK, Ebru YÖRÜK, Ebru KAYA

Sayfa (Pages) : 63-73

Okul Öncesi Eğitim Programının Güvenli Yaşam Kültürü ve Afetlerde Risk Azaltma Kapsamında Değerlendirilmesi¹

Evaluation of Pre-School Education Programme in Terms of Safety Life Culture and Risk Reduction in Disasters

Ebru İNAL², L. Hilal ÖZCEBE³

• *Geliş Tarihi:* 13 Haz. 2019

• *Kabul Tarihi:* 24 Haz. 2019

• *Yayın Tarihi:* 14 Oca. 2020

Öz

Bu çalışmada, uluslararası göstergeler esas alınarak Okul Öncesi Eğitim Programının güvenli yaşam kültürüne ve afetlerde risk azaltmaya ilişkin kazanım ve göstergelerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. 2012-2013 yılında MEB tarafından sunulan “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” güvenli yaşam kültürü açısından değerlendirilmiştir. Okul öncesi eğitim programında yer alan bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim ile öz bakım becerileri içinde yer alan “kazanım” ve “gösterge”ler belirlenmiştir. Programda güvenli yaşama ait ilkeler “tehlike(li), acil durum, afet, incinebilirlik, kaza, güven(li), risk, sorumluluk, sorun (problem), kural, yeterlilik” terimleri ve örüntüleri olarak tanımlanmıştır. Araştırmacılar tarafından UNESCO [Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü] ve UNICEF [Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu] teknik rehberlerden geliştirilmiş olan kontrol listesi değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır. Programda, çocukların günlük yaşama dair sembollerini tanımaları ve sorunlarla karşılaşma durumlarında uygun çözüm yollarını sunmaları bilişsel kazanım olarak tanımlanmıştır. Sosyal ve duygusal gelişime ilişkin kazanımlar, görevi başarma, sorumluluk bilinci, duygularını ifade etme ve kendine olan güven şeklinde sıralanmaktadır. Öz bakım becerilerine yönelik kazanımlar ise, kendini tehlike ve kazalardan koruma, acil iletişim numaralarını bilme ve sağlıklı yaşam becerileri olarak belirlenmiştir. Çocukların yaralanmalardan korunmaları için MEB Okul Öncesi Programında güvenli yaşam kültürü bilgi, beceri ve davranışlarının daha da geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Afet, güvenli yaşam, okul öncesi programı, MEB, yaralanma

Abstract

It is aimed to evaluate the learning outcomes and indicators of safe life culture acquirements and risk reduction in disasters in the curriculum of pre-school education programme of Ministry of National Education (MoNE) within the framework of the international indicators in this study. “Pre-school education programme of MoNE prepared for 36-72 month-old-children” in 2012-2013 was investigated within the scope of safe life culture. The acquirements and indicators in cognitive, social and emotional development and also the development of self-care skills were determined from the pre-school education programme. The principles of the safety life in the program were determined as the terms and patterns covering “danger (ous), emergency, disaster, vulnerability, accident, safe (ty), risk, responsibility, problem, rule, sufficiency”. The check list developed from technical guideline of UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] and UNICEF [United Nations Children's Fund] was used as the evaluation tool by the researchers. The cognitive skills were determined that the children can recognize the symbols in their daily life and they can propose the proper and unique solutions for the confronted problems in the pre-school education programme. The acquirement skills of social and emotional development were “encouragement to succeed a duty”, “taking responsibilities”, “expressing their positive or negative feelings” and “gaining self-confidence”. Also, the acquirement skills of self-care were determined as “saving themselves from danger and accidents”, “learning the emergency phone numbers” and “gaining the healthy life acquirement” related to healthy life. It can be said that safe life culture

1 Bu çalışma Kasım 2018 tarihinde Antalya’da gerçekleştirilen 20. Ulusal 2. Uluslararası Halk Sağlığı Kongresi’nde bildiri olarak sunulmuştur.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Acil Yardım ve Afet Yönetimi, Türkiye, ebruinal34@hotmail.com

3 Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Türkiye, hozcebe@hacettepe.edu.tr

knowledge, skills and behaviours in pre-school education programme of MoNE should be improved more to prevent the childhood injuries.

Key words: Disaster, safe life, pre-school programme, ministry of national education, injury

Giriş

Okul öncesi dönemde büyüme ve gelişme hızla devam etmektedir; çocuğun meraklı olma ve öğrenme isteği ön plandadır. Okul öncesi yaş grubunda sık görülen hastalıklar arasında enfeksiyon hastalıkları (akut solunum yolu, ishalleri hastalıklar ve idrar yolu enfeksiyonları) ve beslenmeyle ilgili sorunlar (malnütrisyon ve mikronütrisyon) yer almaktadır. Psikososyal gelişimin önemli olduğu bu dönem tehlikeyi bilmeme, merak ve keşfetme duygusunun hâkim olduğu davranışlarla karakterizedir (Özcebe, 2012; Bellamy, 2002). Okul öncesi dönem çocuklarında kendi kendine iyileşebilen yaralanmaların yanı sıra hastane tedavisine gereksinim olan yaralanmalar da sık görülmektedir. Bu dönemde en çok düşme, yanık, suda boğulma, zehirlenme, motorlu araç, bisiklet ve trafik kazalarında yaralanmalar görülmektedir (Baysal, Yıldırım ve Bulut, 2005). Türkiye’de beş yaş altı çocuk ölümlerinin en çok kazalar sonucu meydana geldiği belirtilmektedir (İnanıcı ve Birgen, 2001). Çocukluk çağı yaralanmaları dünyadaki çocuk ölümlerine neden olan önemli bir sebep olmakla birlikte önemli bir halk sağlığı sorunudur (World Health Organization [WHO], 2008).

Yaralanma kontrolüne dair önleme programları insana, araçlara ve çevreye yönelik olarak geliştirilmektedir. Çocuğun çevresine yönelik müdahalelerde öncelikle fiziksel çevrenin düzenlenmesi gerekmektedir. Yaşam, oyun ve dinlenme alanlarının ve kullanılan tüm gereç ve oyuncakların güvenli hale getirilmesi gerekir. Çevre güvenliğinde ikinci önemli rol ise çocuğun bakımından sorumlu olan kişiye aittir. Kişinin çocuğun çevresinin güvenli olmasını gözlemesinin yanı sıra çocuğun davranışlarını da izlemesi ve riskli durumlarda müdahale edebilmesi gerekmektedir. Şiddet ve denetimsizlik içeren anlayış, eğitim yetersizliği, kitle iletişim araçlarının yetersiz oluşu yaralanma riskini artıran önemli çevresel hazırlayıcı faktörlerdir (Baysal, Yıldırım ve Bulut, 2005).

Bütün bu bilgiler doğrultusunda okul öncesi dönem çocuklara güvenlik eğitiminin kazandırılmasının önemli olduğu gerçeğiyle karşı karşıya kalınmaktadır. Çocuğun risk ve tehlike kavramlarına ilişkin farkındalığının oluşturulması ve davranış kazanmasına ilişkin müdahalelerin başlatılması gerekmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların yaralanmalardan korunmasına yönelik çevre düzenlemelerinin yapılması daha etkili olarak değerlendirilmekte, eğitim müdahalesi genellikle arka plana bırakılmaktadır. Kazalardan korunma bilincinin sağlanması, güvenliğe ait konuları ve risk taşıyan durumları içerecek eğitim programlarının oluşturulması önemli koruyucu faaliyetlerdir (Baysal, Yıldırım ve Bulut, 2005).

Afet durumlarında ise en çok zarar gören gruplardan biri çocuklardır. Dünyada milyonlarca çocuk her yıl doğrudan veya dolaylı olarak afetlerden etkilenmektedir (Masten ve Narayan, 2012). Afetlerin fiziki ve psikolojik yönleri olmak üzere çocuklar üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Özellikle afetlerde karşılaşılan olumsuz koşullara bağlı olarak 5 yaşın altındaki çocukların beslenme, ruhsal sağlık ve bulaşıcı hastalıklar gibi sorunlarla karşılaşma durumları oldukça yüksekken (Kaya ve Özcebe, 2012), fiziksel açıdan yaralanmalar ise sıklıkla yaşanmaktadır. Okul öncesi dönemindeki çocuklar, afetler sonrası oluşan değişikliklerle mücadele etmekte zorlanırlar. Bu dönemdeki çocuklar afetler sonrası terk edilme, ebeveynlerini ve sahip oldukları eşyaları kaybetme korkuları başta olmak üzere çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar. Tüm bu sebeplerden ötürü bu dönemdeki çocukların afetler öncesi bilinçlendirilmesi ve çocukların merkeze alındığı afet yönetimi çalışmalarının yürütülmesi önem taşımaktadır. Çocuk merkezli afet yönetimi sürecinde her bir afet yönetimi aşamasına dair çeşitli faaliyetler yer almaktadır. Bu süreçte risk yönetimi aşamasına dair bilinçlendirme ve eğitim çalışmaları, dayanışma olgusu, binalardaki ve çevredeki ikincil tehlikeler

öngörülerek gerekli tedbirler konusunda faaliyetler önerilirken, kriz yönetimi aşamasında ise kaçırılma ve istismar ihtimaline karşı güvenlik, uygun barınak temini, psikodestek hizmetler, emniyetli yollar, geçiş alanları ve güvenli oyun alanlarının oluşturulması yer almaktadır (Limoncu ve Atmaca, 2018).

Güvenli yaşam kültürünün edinilebilmesi için her yaş grubunda ve sınıf düzeyinde dikkate alınacak eğitim faaliyetleri sürdürülmektedir (Rex, 2009). Hyogo Çerçeve Eylem Planı'nın (2005-2015) beş önceliği arasında yer alan üçüncü öncelik daha çok eğitim sektörü ile ilgilidir. Bu öncelik devletlerin, yerel yönetimlerin ve uluslararası organizasyonların ve diğer paydaşların bütün seviyelerde dayanım ve güvenlik kültürünü inşa etmek için eğitim, yenilik ve bilgiyi kullanmasını içermektedir. Bu kapsamda okul müfredatıyla ilgili ana faaliyetler şunu içermektedir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] [Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü], United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF] [Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu], 2014):

- i) Okul müfredatının ilgili tüm bölümlerinde ve tüm seviyelerinde afet risk azaltım bilgisini içermesi
- ii) Yüksek eğitim enstitüleri ve okullarında afete hazırlık programları ve yerel risk değerlendirmelerinin yer alması
- iii) Tehlikelerin etkilerini azaltmanın yollarını öğretmek için okullarda aktiviteler ve programların uygulanması.

Bu ana faaliyetlere ulaşmak için okul müfredatlarında afet risk azaltımının yer alması için her gruba özgü UNESCO ve UNICEF tarafından teknik bir rehber geliştirilmiştir (UNESCO, UNICEF, 2014). 30 ülkenin okul müfredatlarının afet risk azaltımı kapsamında incelendiği çalışmada ülkelerin bu konuda çeşitli yaklaşımları benimseyerek müfredatlarında yer verdikleri saptanmıştır (UNESCO, UNICEF, 2012). Bu yaklaşımları ders kitabı destekli yaklaşım, rehber proje yaklaşımı, merkezi yeterliliğe dayalı yaklaşım, merkezi olarak geliştirilmiş özel alan (özellik alan) yaklaşımı, ortak yaşam alanı ve özel olay yaklaşımı olarak sıralamak mümkündür. Her bir yaklaşımın kendine özgü avantaj ve dezavantajları söz konusudur. Birçok yaklaşımın benimsendiği karma bir yaklaşım türü oluşturmak önerilen en uygun yöntemdir.

Eğitim grupları arasında özellikle okul öncesi eğitim, çevresini merak eden, öğrenmeye güdülenmiş ve öğrendiklerini geliştirme ve teşvik etme gibi çok önemli bir görevi üstlenmektedir (Senemoğlu, 1994). Bu süreçteki eğitimin etkileri kalıcıdır (Dye, 1984) ve bu süreç sosyal beceriler, analitik düşünme ve problem çözme becerileri gibi çeşitli yeterliliklere sahip olmaktadır (Senemoğlu, 1994). Okul öncesi eğitim programını çeşitli yeterlilikler açısından değerlendiren çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen, (Ekinci, 2006; Yaşar ve Aral, 2010; Özyürek, Özkan, Begde ve Yavuz, 2015; Kildan, 2010; Gülay ve Ekici, 2010), güvenli yaşam kültürünün oluşmasına dair bilgi ve becerilerin değerlendirmesini esas alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okul öncesi eğitimin çocuğu bir birey olarak toplumsal yaşama hazırlamada önemli bir işleve sahip olması, bu sürecin çocuğun gelişimi üzerinde uzun vadeli etkilerinin bulunması (Ekinci, 2006) nedeniyle bir toplumda güvenli yaşam kültürünün inşa edilmesinin en doğru yolu bu dönemde verilecek eğitimin nitelikli olması ile sağlanacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2012-2013 yılında Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi çalışmaları kapsamında "36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitimi Programı" geliştirme çalışması gerçekleştirmiştir ve bir eğitim programı içeriği oluşturulmuştur (MEB, 2013). Bu çalışma, MEB Okul Öncesi Eğitim Programında mevcut olan "kazanımlar", "göstergeler" ve "belirli gün-haftalar" güvenli yaşam kültürü ve afetlerde risk azaltma

kapsamında mevcut durumunu ortaya koyarak uluslararası göstergeler ile değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Materyal ve Yöntem

Çalışmanın Yöntemi

Çalışma kapsamında “güvenli yaşam kültürü”, yaşama dair tüm alanlarda gerçekleşebilecek tehlike, risk ve afetler hakkında farkındalığa sahip olunması, önlemler alınması ve ortaya çıkabilecek koşullara duyarlılık kazandırılması için yapılması gereken çalışmalar olarak ele alınmıştır. Bu tanımlayıcı çalışmada öncelikle MEB tarafından 2012-2013 yılında gerçekleşen “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı”nın güvenli yaşam kültürü kapsamında mevcut durumu değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

“36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı”, çocukların sağlıklı büyümelerinin sağlanması, motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerini en üst seviyeye çıkarılması ve öz bakım becerilerinin desteklenmesi amacıyla geliştirilmiştir (MEB, 2013). Programın temel özellikleri arasında “*çocuk merkezli, esnek, sarmal, eklektik, dengeli, oyun temelli, yaratıcı unsurlu, keşfederek öğrenme, günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik etmesi*” yer almaktadır. Programın temelini çocukların gelişimsel özellikleri oluşturur.

Kazanımlar, konuyla ilgili bilgi, beceri ve yetkinlikleri kapsamakta, “çocuk merkezli” ve çocukların ulaşması hedeflenen sonuçlardan oluşmaktadır. Gelişim özellikleri ise bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim ile öz bakım becerileri olarak ele alınmıştır. Bu özellikler 36-48 aylık, 48-60 aylık, 60-72 aylık çocuklara göre gruplandırılmıştır. Bilişsel gelişim alanında 21 kazanım, dil gelişimi alanında 12 kazanım, motor gelişim alanında 5 kazanım, sosyal ve duygusal gelişim alanında 17 kazanım ve öz bakım becerileri alanında 8 kazanım yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Programda yer alan “kazanım”lar ve “gösterge”ler değerlendirilmiştir. Programın değerlendirilmesi sırasında, çocukların gelişim özellikleri yaş gruplarına göre incelenmiş; kazanım ve göstergeler ise bütün olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, programın kazanım ve göstergeleri güvenli yaşam kültürü açısından değerlendirilmiştir.

Programda güvenli yaşama ait ilkeler “tehlike(li), acil durum, afet, incinebilirlik, kaza, güven(li), risk, sorumluluk, sorun (problem), kural, yeterlilik” terimleri ve örüntüleri olmak üzere ele alınmıştır. Bunlar dışında kalan kazanımlar ve dil gelişimi ile ilgili kazanımlar çalışma kapsamı dışındadır.

Bu değerlendirme okul müfredatlarında afet risk azaltımının yer alması için her gruba özgü UNESCO ve UNICEF tarafından geliştirilen teknik rehberdeki (UNESCO, UNICEF, 2014) ilkelerle araştırmacılar tarafından oluşturulmuş kontrol listesi ile sağlanmıştır. Oluşturulan bu kontrol listesi Tablo 1’de yer almaktadır. Okul öncesi eğitim programının yeterliliği bu kontrol listesi kapsamında tartışılmıştır. Ayrıca Güney Karolina Eğitimi Programı tarafından okul müfredatlarında her bir sınıf düzeyinde sağlık ve güvenlik eğitimi için çeşitli ve çok sayıda akademik standartlar belirtilmiştir (Rex, 2009). Bu alanda belirlenmiş standartlar temelde altı başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklardan biri de yaralanmaları önleme ve güvenlik alanıdır. Okul öncesi eğitimi programında yaralanmaları önleme ve güvenlik alanı ile ilgili belirlenmiş standartlar arasında şunlar yer almaktadır:

- i) Evde, okulda, çevrede gerçekleşmesi mümkün ve yaygın yaralanmalardan korunmanın yollarını belirlemek
- ii) Belirli acil durumlarla ilgili uygun yolları belirlemek
- iii) Küçük yaralanma durumlarında neler yapılabileceğini açıklamak
- iv) Bir acil durum numarasının nasıl yapılacağını göstermek
- v) Evde ve okulda yangın güvenlik kurallarını tanımlamak (örneğin; eğer kıyafetiniz yanmışsa, dur-yat-yuvarlan yöntemi, ateşle oynamama ve yangın çıkmış binadan çıkmak, uzaklaşmak ve güvenli yere geçmek)

Programın yeterliliğinin değerlendirilmesinde bu standart ilkeler de göz önünde bulundurulmuştur.

Bulgular

Okul öncesi eğitim programı, üç gelişim basamağı dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bunlar sırasıyla bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim ve öz bakım becerileri şeklindedir. Bu gelişim basamaklarındaki kazanımları, yöntem bölümünde tanımlanan “4-7 yaş grubu için güvenli yaşam kültürü ilkeler kontrol listesi” çerçevesinde değerlendirilmiş, çocukların gelişim özelliklerine göre kazanım planları MEB içeriğine göre oluşturularak Ek Tablo 1’de gösterilmiştir.

Okul öncesi yaş grubu için bilişsel özellik kazanımı olarak günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri sembollerini tanımlama beklenmektedir. Bu semboller arasında WC, geri dönüşüm, yön okları gibi yönlendirmeler olduğu kadar tehlike ve trafik gibi çeşitli sorun alanlarını tanımayı öğrenmeleri de amaçlanmaktadır. Bu şekilde çocukların sorun alanlarından uzak durmaları kazandırılmak istenmektedir.

Bu yaş grubunda bir başka bilişsel kazanım ise sorunlarla karşılaşma durumlarında uygun çözüm yolları sunmaları şeklindedir. Bu kazanım içinde çocuğun neden sonuç ilişkisini kurmaya başlaması ve sonucun olumlu olması için yapması gereken davranışı bulabilmesine ilişkin öğretiler kapsama alınmıştır (Ek Tablo 1).

Sosyal ve duygusal gelişim alanında yer alan kazanım ise, bu yaş grubunda görevi başarma becerisinin kazandırılmasıdır. Çocuğun, kendisi için düzenlenmiş ortamda kendi başına bir işe başlama ve tamamlama çabası göstermesi beklenmektedir.

Çocukların sosyal ve duyuşsal gelişimlerine ilişkin en önemli kazanımlarından birisi sorumluluk almasıdır. Çocukların toprak, su, enerji, gıda gibi varlıkları bilinçli kullanmalarına ve bilinçli tüketici olmalarına ilişkin kazanımlara ulaşması hedeflenmektedir. Ayrıca bu gelişim özelliği kapsamında çocuğun kendine yönelik sorumluluk ve güvenlik çerçevesinde temizlik kurallarına uyması ve trafik kurallarına uyma gibi tutumlar kazandırılması amaçlanmaktadır. Kişinin kendine yönelik sorumluluklarının farkına varması sağlanmakta, toplumdaki kuralların yanı sıra bireysel uyumun önemi öğretilmektedir.

Çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi sırasında kendine güvenmesine ilişkin kazanımları da müfredatta yer almaktadır. Çocuğun kendine ilişkin sorumluluklarının yanı sıra kendisinin değerli olduğu, olumlu bakış açısını kazanması ve kendine güvenmesine, olumlu/olumsuz duygularını ifade etmesine ve bireylerin toplumda farklı rol ve görevleri olduğunu kavramasına ilişkin kazanımlarının olması amaçlanmaktadır (Ek Tablo 1).

Önemli bir kazanım olarak öz bakım becerileri kapsamında çocuğun kendini tehlikelerden ve kazalardan koruması beklenmektedir. Burada çocuğun temel güvenlik kurallarını bilmesi, tehlikeli durumlardan uzak durması kazandırılmak istenmektedir. Çocuğun etrafında

karşılaşılabileceği tehlike ve risklerle ilgili farkındalığının kazandırılmasının yanı sıra korunmasını sağlamak önemli bir husustur. Hedefler arasında tehlikeli durumları söylemek, tehlikelerden ve kazalardan korunmak için yapılması gerekenleri, temel güvenlik kurallarını ve acil durum telefon numaralarını bilmek yer almaktadır. Program kapsamında tehlikeli durumlar; aracın ön koltuğunda oturmak, emniyet kemeri takmamak, arabanın camından ve penceresinden sarkmak, kibritle oynamak, soba, ocak, ütü, kesici aletler ile uğraşmak, tanımadığı kişilerin yanına gitmek, uzun süre TV/bilgisayar başında durmak olarak ele alınmıştır.

Öz bakım becerileri kapsamında çocukların sağlıklı yaşama ilişkin kazanımlarının olması amaçlanmaktadır. Bu gelişim özelliği kapsamında dengeli ve yeterli beslenme, dinlenme/uyku süresi ve yeterli fiziksel aktivite konularında bilgi sahibi olması, fikrini söylemesi, tutum ve davranış kazanması amaçlanmaktadır. Ayrıca sağlık sorunlarından korunma ve sağaltım yollarına ilişkin kazanımlar da amaçlanmaktadır (Ek Tablo 1).

Tablo 1. 4-7 yaş grubu için güvenli yaşam kültürüne ait ilkeler kontrol listesi ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında oluşturulan değerlendirme ölçütleri

Süreç	UNICEF ve UNESCO Göstergeleri*	MEB Okul Öncesi Program Değerlendirmesi**
<i>Bilgiye dair</i>	Okulda ve toplumdaki güvenli ve tehlikeli hususlar	Sembol tanıma
	Fırtına rüzgârlarından, sel sularından ve yer sarsıntılarında kaynaklanan tehlikeler	-
	Tehlikelerden korunmak için basit güvenlik alışkanlıkları	Arabanın ön koltuğunda oturmama Arabada emniyet kemeri takmak Arabanın camından, penceresinden sarkmamak Kibritle oynamamak Yanan ocak, soba ve ütüden; bıçak gibi kesici aletlerden uzak durmak Küçük nesnelere ağza, buruna, kulağa sokmamak
	Öğrenciler kendi topluluklarında daha önce gerçekleşmiş afetlerin, doğal tehlikelerin nerede ve ne zaman olduğunu anlarlar.	-
	Öğrenciler tehlikeler veya afetler gerçekleştiği zaman kimlerle iletişime geçeceğini bilirler.	Acil durum telefon numaralarını öğrenme, anne-baba telefon numarasını öğrenme (acil durumlara için) Sorun çöz
<i>Beceriye dair</i>	Öğrenciler okulda öğrenilen sınıf/okul gösterimleri için poster, proje ve resimlerde yer alan temel afet risk azaltımı mesajlarını ifade edebilir.	- Acil iletişim numaraları
	Öğrenciler yetişkinlerin yakın rehberliğinde basit destek görevleri üstlenebilirler.	Görevi başlar Sorumluluk al, başladığın işi bitir
	Öğrenciler muhtemel tehlikeler ve afetler için hazırlıklı olmanın önemini bilincindedirler.	-
<i>Davranışa dair</i>	Öğrenciler sorumlu olmanın özgüveni ve öz saygısına sahiptirler.	Sağlığını koru Güven duy
	Öğrenciler belirlenen güvenlik kuralları ve prosedürlere duyarlıdır.	Tehlikelerden kendini koru Kurallara uy

*Kaynak: UNESCO, UNICEF, 2014

**Araştırmacılar tarafından MEB okul öncesi programında yer alan kazanımlar doğrultusunda oluşturulmuştur.

Tablo 1’de görüldüğü gibi MEB Okul Öncesi Müfredat Programında okuldaki ve toplumdaki güvenli ve tehlikeli hususlar konusunda ise bazı semboller tanımaya ilişkin bilgi müfredat içinde yer almaktadır. Tehlikelerden korunmak için basit güvenlik alışkanlıkları içinde günlük yaşantıları sırasında karşılaşılabilecek sorunlara yönelik önlemler örnek verilerek müfredat oluşturulmuştur. Bu sorunlara yönelik önlemler arasında arabanın ön koltuğunda oturmamak, arabada emniyet kemeri takmamak, kibritle oynamamak ve kesici aletlerden uzak durmak gibi hususlar yer almaktadır. Sorun çözmeye yönelik bilgilendirme akışında,

tehlike durumunda ilgili kurum/kuruluşların telefonları bilmek ve ebeveyn telefon numarasını bilmek yer almaktadır.

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamı, afetler ve yaralanmalar konusunda beceri yer almamaktadır. UNICEF ve UNESCO tarafından beceri kapsamında yer alan sorumluluk duyma MEB müfredatında bir sosyal gelişim kazanımı olarak tanımlanmıştır. Ayrıca teknik rehber beceriye dair kazanımlar arasında gösterge olarak temel düzeyde afet risk azaltımı mesajlarını ifade edebilmeye yer verirken MEB de acil iletişim numaralarını bilmek kazanım olarak beklenmektedir. Sorumluluk alması, görev paylaşımı gibi sosyal beceri kapsamında kazanımlar yer almaktadır. MEB tarafından çocukların kurallara uyması, tehlikelerden kendilerini koruma becerileri, UNICEF ve UNESCO tarafından hazırlanan ilkeler kapsamında da yer almaktadır. Teknik rehberde davranışa dair kazanımlar arasında sorumlu olmanın özgüven ve öz saygı kazanımları müfredatta yer almakla birlikte muhtemel tehlikeler ve afetlere hazırlıklı olmanın önemine dair bilinç müfredatta sunulmamaktadır (Ek Tablo 1).

Okul öncesi programında toplam 21 belirli gün-hafta bulunmaktadır. Güvenli yaşam kültürü alanında 3 belirli gün-hafta bulunmaktadır. Bu da belirli gün-haftanın %14'ünün güvenli yaşam kültürü alanında olduğunu göstermektedir.

Tartışma

Çocukluk çağı yaralanmalarının önlemesi güvenli çevrenin oluşturulmasını ve güvenli davranışların kazanılmasıyla sağlanabilir. Çocukluk dönemi yaralanmalarının önlenmesi için çevredeki risklerin tanımlanması ve güvenli bir ortamın sağlanması gerekliliği ortaya çıkmış ve bu amaçla farklı bakış açılarını kapsayan kontrol listeleri oluşturulmuştur. Bu listeler içinde araçlarda, kapalı yerlerde, mutfakta, banyoda ve açık alanlarda güvenlik ile ateşli silahlar gibi farklı başlıklar yer almaktadır (Baysal, Yıldırım ve Bulut, 2005). Bu yaş grubunda güvenli çevrenin oluşturulması, çok önemli bir müdahale olmakla beraber çocuğun güvenli davranışlar kazanmasına da gereksinim bulunmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki eğitimler doğru davranışların kazanılması için önemli olduğu kadar yaşam boyu güvenli davranışlar için de önemlidir. Diğer taraftan erken yaşlarda edinilen deneyimlerin bireylerin ilerleyen yıllardaki davranış biçimlerini etkileyeceği de düşünülmektedir (Karoğlu ve Ünüvar, 2017). Bebeklik döneminden itibaren anne, aile ve yakın çevrelerinden öğrenilen güvenli yaşam bilgi ve davranışlarının, okul öncesi eğitim ortamından itibaren pekiştirilmesi amaçlanmaktadır. (Senemoğlu, 1994). Bu nedenle okul öncesi eğitim programı ve güvenli ortam, güvenli yaşam kültürünün kazanılması için önemlidir.

Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeylerinin incelendiği bir çalışmada, 3-6 yaş grubu çocukların yaşları, gelişim özellikleri ve sosyal becerileri arasında farklılıklar olduğu saptanmıştır. Bu farklılıkların, daha büyük yaşlardaki çocukların lehine olduğu belirtilmektedir (Karoğlu ve Ünüvar, 2017). Okul Öncesi Eğitim Programları, çocukların gelişim özelliklerine bağlı olarak afet risk azaltımı ve güvenli yaşama dair bilgi ve becerileri kazandırmaya ilişkin mesajlar ve içeriklerini yaş gruplarına göre oluşturmaktadırlar. Müfredatta da yer alması gerekli bu dikey bütünleşme sürecine göre UNESCO ve UNICEF tarafından geliştirilen teknik rehber de dikkate alınarak (UNESCO, UNICEF, 2014) 4-7 yaş grubu için güvenli yaşam kültürü kapsamında beklenen kazanımlar MEB Okul Öncesi Eğitim Programıyla karşılaştırılmış ve birtakım eksikler olduğu gözlenmektedir. Program kapsamında öz bakım becerileri arasında sadece tehlikeler ve kazalardan korunmak, temel güvenlik kurallarını ve acil durum telefon numaralarını bilmek yer almaktadır. Bunlar istenilen kazanımlardır ancak yeterli değildir. Teknik rehberde göre oluşturulan kontrol listesinde (UNESCO, UNICEF, 2014) ise bu yaş grubunda beklenen bilgiye dair ilkeler arasında çocuğun değerlendirilmesine ait göstergeler de tehlikeye ait hususlarda sembollerini tanımlama, fırtına, sel ve yer sarsıntılarında kaynaklanan tehlikeler ile

gerçekleşmiş afetlerin nerede ve ne zaman olduğunun kavranması, acil durumlar/afetler esnasında kimlerle iletişime geçileceğinin öğrenilmesi ve tehlikelerden korunmak için basit güvenlik alışkanlıklarının edinilmesi yer almaktadır. Ancak müfredat kapsamında çocukların yaşadıkları coğrafi bölgede daha önce olan ya da olma olasılığı olan afetlere ilişkin yeterli bilginin yer almadığı gözlenmiştir. Bu rehberde yer alan ilkeler doğrultusunda, MEB Okul Öncesi Eğitim Programında belirtilen bilgi düzeyinin yetersiz olduğu söylenebilir. Afetlerle ilgili ise herhangi bir kazanım göstergesi belirtilmemektedir. Hâlbuki teknik rehberde belirtildiği üzere bilgiye dair kazanım olarak çocukların yaşadıkları bölgelerde gerçekleşmiş afetler ve doğal tehlikelerden haberdar olmaları beklenmektedir. Yalnızca bölgesel doğal tehlikelerin ve afetlerin bilinmesi bu yaş grupları için yeterli olmamaktadır. Türkiye’de deprem, toprak kayması ve seller başta olmak üzere çok sayıda afetler karşılanmaktadır (Seymen ve Akın, 2018). Ülkemizde 1995-2012 yılları arasında doğal afetlerden yaklaşık 16.000.000 insanın etkilendiği, ayrıca 21.795 insanın yaşamını kaybettiği ve 57.814 kişinin yaralandığı belirtilmektedir (Kaya ve Özcebe, 2012). 1999 Marmara depremlerinin Türkiye için yıkıcı sonuçları olmuştur ve bu depremler Marmara bölgesinde 20 milyondan fazla insanı etkilemiştir (Turkish Red Crescent Society [TRCS], 2018). Bu depremlerde, mal kaybının toplam bilançosu ise 15 milyar dolar olarak belirtilmiştir. Çocuklar bu afetlerden doğrudan ve dolaylı olarak etkilenmişlerdir. Afetlerin bu denli yıkıcı etkileri okul öncesi dönem çocuklarında da teknik rehberde yer aldığı üzere temel afet risk azaltımı anlayışını içerecek basit düzeyde kavrayışı gerekli kılmaktadır. Hazırlıklı olma anlayışını içeren bu risk azaltımı stratejilerinin aile/okul afet planı ve acil durum afet çantası hazırlama gibi temel uygulamalarla bütünleştirilmesi büyük kazanım sağlayacaktır. Aile/okul afet planı, aynı hanede yaşayan bireyler tarafından, afetin neden olabileceği olumsuz sonuçlarından korunmak ya da afeti mümkün olan en az zararla atlatabilmek için afet veya acil durum sırası ve sonrasında nasıl davranılması, ne yapılması gerektiği gibi konuların önceden planlandığı çalışmaları içermektedir. Acil durum ve afet çantası ise ev halkının, afet ve acil durumlarda ihtiyaç duyabileceği temel maddeleri bir araya topladığı, acil durum/afet anında kolayca ulaşılabilir bir yerde ve taşınabilir boyutta olan, altı ayda bir kontrol edilmesi gereken çantadır (AFAD, 2014). Çocuk merkezli afet yönetiminin genel özellikleri arasında çocukların cinsiyet ve yaş aralıklarına uygun şekilde hangi süreçlerde nasıl etkin olabilecekleri eğitim sistemine aktararak çocukların ve ailelerin bilgilendirilmesi ve bu bilgilendirmelerin aile-çocuk-okul işbirliğinde uzman ekipler koordinatörlüğünde gerçekleştirilmesi yer almaktadır (Limoncu ve Atmaca, 2018; Asian Disaster Preparedness Center, 2007). Türkiye’de “İstanbul Sismik Riskin Azaltılması ve Acil Durum Hazırlık Projesi” dâhilinde güvenli yaşam eğitimleri ilk ve orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilere eğitimler düzenlenmiştir (Elgin, 2007). Okul öncesi dönem çocuklarının da aile-çocuk-okul iş birliğinde uzman ekipler koordinatörlüğünde anksiyete ve benzeri durumlar oluşturmadan bu konuda bilgilendirilmesi büyük fayda sağlayacaktır. Okul öncesi dönem çocukları çevrelerinde gerçekleşen olaylara karşı oldukça meraklı, çevresindeki kişilerle etkileşime açık ve sosyal etkileşim başlatmaya yönelik pek çok davranış örüntüleri gösterme eğilimindedir (Senemoğlu, 1994). Bu aile/okul afet planı ve acil durum ve afet çantası gibi katılımcı faaliyetler çocuğun muhtemel tehlikeler ve afetlere yönelik hazırlıklı olmanın önemini ve duyarlılığını sağlayacak ve bu konuda sorumluluk duygusunu geliştirecektir. Bu gibi basit yaklaşımlar teknik rehberde de yer alan ve davranışa dair beklenen kazanımların oluşumunu kendiliğinden sağlayacaktır. Bu yaş gruplarında bu uygulamaların sonuçlarını değerlendirecek çalışmalara ihtiyaç vardır. Afetler esnasında enkaz kaldırma işlemleri ile arama kurtarma çalışmalarında çocukların başına gelebilecek zararları ve riskleri azaltmak için çeşitli önlemler alınmalıdır (Limoncu ve Atmaca, 2018). Arama kurtarma çalışmalarında çocukların güvenli yerde bulunmalarını ve en kısa sürede anne-babalarına ulaşmasını sağlamak, ailelerine ulaştırılmasına kadar geçen sürede güvenlik önlemlerini almak, güvenli

alanlar oluşturmak, olası çocuk kaçakçılığına karşı hazırlıklı olmak ve oluşan kaos ortamında çocukların zarar görmeleri ve/veya cinsel istismara uğramaları ihtimaline karşı önlemler almak muhtemel tehlikelerin azaltılması kapsamında değerlendirilmelidir.

Beceri, belirlenen amaç doğrultusunda isteyerek (kasıtlı) tekrarlanabilen davranışlardır. Öğrenilmiş davranışlar olarak ele alınan sosyal becerilerin gelişiminde aile, okul ve çevre önemli faktörlerdir. Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan 510 okul öncesi çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ve davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada çocukların sosyal beceri düzeyleri arttıkça problem davranışlarının azaldığı tespit edilmiştir (Akduman, Günindi ve Türkoğlu, 2015). Teknik rehberde beceri düzeyinde yer alan sorumluluk alma, görevi başarma ve temel afet risk azaltımı mesajlarını ifade edebilme kazanımlarının okul öncesi dönemde başarılması, çocukların kurallara uymada başarı göstermesi, problem çözebilmesi ve problemleri davranış düzeylerinde önemli ölçüde azalma göstermesini sağlayacaktır. Ancak afetlerin sık olarak gözlendiği ülkemiz de bazı becerilerin de bu dönemlerden itibaren kazandırılması önemlidir. Bu ilkelerin gerçekleştirilmesi doğru davranışların edinilmesi ve sürekliliğin sağlanması açısından çok önemli olacaktır. Okul öncesi dönem temel fiziksel, sosyal, duyuşsal ve zihinsel yeteneklerin gelişimi ile birlikte yaşam değerleri için temel çerçevenin oluştuğu bir süreçtir. Bu dönem, çocuğun öğrenmesinin en yoğun olduğu, alışkanlıklarının ve yeteneklerinin en hızlı şekilde gelişim gösterdiği ve şekillendiği dönemdir (Memetali, 2014). Bu dönemde okul öncesi eğitimin ve ailenin temel amacı çocukların öğrenmek için sağlıklı ve etkin davranışlar geliştirmesine yardımcı olmaktır. Güvenli yaşam kapsamında bu dönem çocuklarına güvenlik kurallarına uyma, tehlikelerden kendini koruma, sorumluluk sahibi olma ve çevremizdeki tehlikeler ve olası acil durumlar/afetler konusunda hazırlıklı olma davranışını edindirmek büyük kazanım sağlayacaktır. Bu eğitim çocuğun tüm yaşamını olumlu yönde etkileyerek, daha sonraki yıllarda öğreneceklerini destekleyecek temel bilgi ve becerilerin geliştirilmesine olanak sağlayacaktır. MEB Okul Öncesi Eğitim Programında bu yaş grubu için belirlenmiş çok sayıda gün ve haftalar yer almaktadır. Bu yaş grubu için kutlanması istenilen belirli gün ve haftalar arasında güvenli yaşam kültürü kapsamında ele alınabilecek özel günler olan Kızılay, çevre, trafik ve ilkyardım haftalarında etkili işlenmesi çocukların yeteneklerini ortaya çıkarmaları ve çeşitlendirmeleri için önemli bir uygulama sahası oluşturacaktır. Bu özel günler ders dışı etkinliklerle çocukların ifade ve beceri yönünden gelişim sağlanmasının ve uygun ortam hazırlanmasının en etkili yoludur (Duruhan ve Bedir, 2005).

Güney Karolina Eğitimi Programında yer alan yaralanmaları önleme ve güvenlik alanı ile ilgili standartlar belirlenmiş hedefler doğrultusunda oldukça açık bir şekilde ifade edilmiştir (Rex, 2009). Ancak MEB Okul Öncesi Eğitim Programında bu alandaki kazanımların geliştirilmesine gereksinim vardır. Bu çalışma kapsamında güvenli yaşam kültürü alanında ele alınan bir diğer önemli husus ise acil durum ve afet eğitimidir. 30 ülkenin okul müfredatlarının afet risk azaltımı kapsamında incelendiği çalışmada ilgi çekici sonuçlar yer almaktadır. İncelenen ülkeler arasında yalnızca iki ülkede adanmış (özel) afet risk azaltımı konusunun yer aldığı, dokuz ülkenin rehber proje yaklaşımını benimsediği, yedi ülkenin alan deneyimi öğrenme yöntemine sahip olduğu, dokuz ülkenin ise afet risk azaltımı içeriği ve pedagojisi üzerine öğretmen eğitimi aldığı saptanmıştır (UNESCO, UNICEF, 2012). Türkiye'nin de mevcut durumunun incelendiği bu çalışmada, ilköğretim seviyesinde yapılandırılmış disiplinlerarası yaklaşımın benimsendiği, öğretmen eğitiminde ise iki yıldır sistematik yaklaşım benimsendiği belirtilmektedir. Belirlenen kriterler dâhilinde Türkiye'nin mevcut durumu için tüm konularda afet risk azaltımının yer aldığı, rehber proje ve özel olay yaklaşımının (Kızılay haftası, Trafik ve İlkyardım haftası ve çevre koruma haftası gibi etkinlikler) benimsendiği, birçok bilgi eksikliğinden ötürü genel yaklaşımın aktif öğrenme olmasına rağmen öğrenim yaklaşımının gruplandırılmadığı, afet risk azaltımı içeriği ve

pedagojisi üzerinde öğretmen eğitiminin, eğitimcilerin eğitimi yaklaşımının, öğretmenler dışında yöneticilerin ve ailelerin eğitiminin gerçekleştirildiği ve alanla ilgili öğretmen kitapları, rehberleri veya el kitapçıklarının mevcut olduğu sonuçlarına varılmıştır (UNESCO, UNICEF, 2012). Ancak bu değerlendirme öğrenim gruplarına (okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim) özgü birebir değerlendirme olmayıp tüm müfredatları ele alarak gerçekleştirilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında ele alınan güvenli yaşam kültürüne ve afetlerde risk azaltmaya ilişkin bilgi, beceri ve davranışları kazandırması açısından değerlendirilen “MEB Okul Öncesi Eğitim Programı”nın geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Program, çevredeki güvenli ve tehlikeli hususlar, tehlikelerden korunma için basit güvenlik alışkanlıkları, acil iletişim numaraları, sorumluluk alma ve kurallara uyma ile sınırlıdır. Afet ve yaralanmalara ilişkin özel bir beceri, bilgi ve davranış gereksinimleri yer almamaktadır. Ülkemizin afet hazırlık programı çerçevesinde yaş gruplarının gelişim süreçlerine göre bilgi ve beceri geliştirme açısından tekrar değerlendirilerek yapılandırılması uygun olacağı görüşündeyiz. Güvenli yaşam kültürü alanının, program geliştirme profesyonelleri tarafından alan uzmanlarıyla beraber geliştirilmesi, zenginleştiril programa dâhil edilmesi gereklidir. Dikkate alınacak programın uygulamalarının izlenmesi ve çocukların bilgi ve becerilerinin geliştirilerek programın güçlendirilmesi dikkate alınmalıdır. Ayrıca, güvenli yaşam kültürü eğitimleri için uzmanlar tarafından öğretmenlere hizmet içi eğitim, seminer gibi etkinlikler düzenlenmesi sağlanmalıdır.

Kaynakça

- AFAD - Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğü.S.13. Erişim Tarihi:05.07.2018. <https://www.afad.gov.tr/upload/Node/3495/xfiles/sozluk.pdf>
- Akduman, G.G., Günindi, Y., Türkoğlu, D.,(2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8 (37), 673-683.
- Asian Disaster Preparedness Center (2007). Module 6: Community disaster risk reduction implementation session 7: child focused disaster risk reduction. 16th Community Based Disaster Risk Management Course.Bangkok, Thailand. Available at: http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/doc_1_Child_Focused_Disaster_Risk_Reduction.pdf
- Baysal, U. S., Yıldırım, F., Bulut, A., (2005).Çocuk güvenliği yaralanmalardan ve zehirlenmelerden korunma güvenlik listesi. İstanbul: İstanbul Tıp Fakültesi Basımevi.
- Bellamy, C., (2002).Child health. Oxford Textbook of Public Health (Ed: Detels R, McEwen J, Beaglehole R and Tanaka H.) Fourth Edition The Scope of Public Health. New York: Oxford University Press, pp:1603-1623.
- Duruhan, K., & Bedir, G. (2005).Devlet okullarında ve özel okullarda kutlanan ve anılan belirli gün ve haftaların etkililik düzeylerinin kıyası (Kayseri İli Örneği). Millî Eğitim Dergisi, (16833).
- Dye, J. (1984).Early Education Matters, Educational Research, 26,2, 95-105.
- Ekinci Vural, D., (2006).Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi.Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Elgin, G. K., (2007).İstanbul sismik riskin azaltılması ve acil durum hazırlık projesi (İSMEP).Altıncı Ulusal Deprem Mühendisliği Konferansı, İstanbul, Turkey.
- Gülây, H., & Ekici, G., (2010). MEB okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7(1), 74-847
- İnanıcı, M.A., Birgen, N., (2001).The evaluation of medico-legal aspects of the child death aging from 0 to 5 years. Adli Tıp Bul, 6(2), 70-5.

- Karoğlu, H., & Ünüvar, P., (2017).Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (43), 231-254.
- Kaya, E., Özcebe, H., (2012).Afetlerin çocuk sağlığı üzerindeki etkileri. TAF Preventive Medicine Bulletin, 12 (4), 455-460.
- Kildan, A. O., (2010).Okul öncesi eğitim bağlamında; eğitim hizmetlerinde kalite. Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences, 15(2).
- Limoncu, S., & Atmaca, A. B.,(2018). Çocuk merkezli afet yönetimi. MEGARON, 13(1), 132-143 DOI: 10.5505/megaron.2017.4936.
- Masten, A.S., Narayan, A.J., (2012).Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of Risk and Resilience. Annu. Rev. Psychol, 63, 227-57.
- MEB. (2013).Temel eğitim genel müdürlüğü okul öncesi eğitim programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Memetali, S., (2014).Batı Trakya örnekleminde okul öncesi ve anaokulu davranış ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması.Yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özcebe, H., (2012). Çocuk Sağlığı. Halk Sağlığı Temel Bilgiler (Editörler Çağatay Güler ve Levent Akın). Hacettepe Üniversitesi Yayınları, pp.370-433.
- Özyürek, A., Özkan, İ., Begde, Z., & Yavuz, N. F., (2015).Okul öncesi dönemde beden eğitimi ve spor. International Journal of Science Culture and Sport, 3(Special Issue 3), 479-488.
- Rex, J. (2009).South Carolina academic standards for health and safety education. South Carolina: South Carolina Department of Education Columbia, pp:8-16.
- Senemoğlu, N., (1994).Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (10), 21-30.
- Seymen, A., Akın, D. (2018).Disaster management system of Turkey and lessons learned from 1999 big earthquake. [Available at: http://www.jst.go.jp/asts/asts_mon/files/dr_akin/DrAkin_Presentation.pdf.]Erişim Tarihi:05.07.2018.
- Turkish Red Crescent Society (TRCS) (5 MAYIS 2018).Disaster of Turkey: 10th anniversary. [Available at: new.kizilay.org.tr/News-Disaster.Of.Turkey..10.Th.Anniversary.] Erişim Tarihi:05.07.2018.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) (2012). Disaster risk reduction in school curricula: case studies from thirty countries. (Authors David Selby and Fumiyo Kagawa). pp:10-209.ISBN 978-92-3-001087-4.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) (2014).Towards a learning culture of safety and resilience technical guidance for integrating disaster risk reduction in the school curriculum.Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217036e.pdf>
- Yaşar, M. C., & Aral, N., (2010).Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3(2).
- World Health Organization (WHO) (2008).World report on child injury prevention. Geneva: World Health Organization.

Ek

Ek 1. Okul öncesi eğitim programının güvenli yaşam kapsamında mevcut durumu

Gelişim Özelliği	Kazanım
Bilişsel	<p>Kazanım. Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanıır. (Göstergeleri: Verilen açıklamaya uygun sembolü gösterir. Gösterilen sembolün anlamını söyler.)</p> <p>Açıklamaları: Semboller seçilirken çocukların yaş grubuna ve ihtiyaçlarına uygun, dikkatlerini çekecek semboller olmasına özen gösterilmelidir. Bu kazanımda sözü edilen semboller; trafik, tehlike, WC, geri dönüşüm, yön okları gibi işaretlerdir.</p> <hr/> <p>Kazanım. Problem durumlarına çözüm üretir. (Göstergeleri: Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.)</p> <p>Açıklamaları: Çocukların günlük yaşantıları içinde karşılaştıkları anlık problemler üzerinde fikirler geliştirmeleri beklenir. Bunun yanında, çocuklara ...-miş gibi yapıp olası problem durumları sunularak da probleme yönelik öneriler geliştirmeleri beklenebilir. Çocukların problemlerin çözümüne yönelik birbirlerinin önerilerini paylaşmaları teşvik edilmelidir. Çeşitli problem durumları oluşturularak çocukların özgün çözüm yolları önermeleri, denemeleri ve neden sonuç ilişkisini de dikkate alarak açıklama yapmaları beklenir. Problemi çözerken giderek daha orijinal çözümler önermesi için gerekirse model olunmalıdır.</p>
Sosyal ve Duygusal Gelişim	<p>Kazanım. Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler. (Göstergeleri: Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.)</p> <p>Açıklamaları: Çocuğun herhangi bir yetişkin müdahalesi olmaksızın tamamen kendi özgür iradesiyle bir işe başlaması ve o işi bitirmesi için gerekli ortamın düzenlenmesi gerekmektedir. Çocuk kendine uygun ortam ve materyal sağlandığı ve uygun davranışlarla karşılaştığı sürece bir işi sürdürme ve tamamlama çabası göstereceğinden, öğretmen bu hususlara dikkat etmelidir.</p> <hr/> <p>Kazanım. Sorumluluklarını yerine getirir. (Göstergeleri: Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.)</p> <p>Açıklamaları: Çocuklara günlük yaşamlarında, okulda veya evde yapılacak işlerde sorumluluk verilmesi önemlidir. Çocukların yaşamın değişik alanlarında sorumluluk alabilmesi için öncelikle farkındalık geliştirmesini sağlamak gerekir. Bunun yanı sıra çevresindeki yetişkinlerin doğru tutumları benimseyip çocuklara model olmaları önemlidir. Çocuklar yaşamın sürdürülebilmesi için gerekli olan varlıkları (toprak, su, enerji, gıda gibi) verimli kullanmayı, canlıların bakımını üstlenip korumayı, çevresindeki güzellikleri korumak üzere sorumluluk almayı öğrenmelidir. Bilinçli tüketici olan, sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirmenin temelleri ancak böyle atılabilecektir.</p> <hr/> <p>Kazanım. Değişik ortamlardaki kurallara uyar. (Göstergeleri: Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler. Kuralların gerekli olduğunu söyler. İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır. Nezaket kurallarına uyar.)</p> <p>Açıklamaları: Çocuklar farklı ortamlarda var olan kurallara uyarken zaman zaman da farklı ortamlardaki kuralların belirlenmesinde görev alır. Çocukların kurallarını kendilerinin belirleyebileceği yerler; sınıf, ev, sokak gibi farklı ortamlardır. Kurallar belirlenirken çocukların görüşleri alınmalı, çocuklarla beraber karar verilmesine dikkat edilmelidir. Sınıfta öğretmen ve çocuklar kuralları beraber koyarsa, çocuklar kuralların neden konulduğunu anlar ve kurallara isteyerek uyarlar. Ayrıca toplumsal yaşamın devam ettirilmesi için gerekli olan görgü kuralları (teşekkür etme, selamlaşma, rica etme, özür dileme, sofraya kurallarına uyma gibi), temizlik kuralları (tuvaletten sonra ve yemekten önce/sonra ellerini yıkama, eliyle yemek yememe gibi) ve trafik kuralları (kırmızı ışıkta durma, yeşil ışıkta geçme, taşıtlara binerken sıra ile binme gibi) uymamız gereken kurallardır. Çocukların kuralları içselleştirebilmesi için etkinlikler aracılığıyla doğru tutumlar kazandırılmalıdır.</p> <hr/> <p>Kazanım. Kendine güvenir. (Göstergeleri: Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. Grup önünde kendini ifade eder. Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler. Gerektiğinde liderliği üstlenir.)</p> <p>Açıklamaları: Benlik algısı; çocuğun kendine ilişkin değerlendirmeleri ve başkalarının onun hakkındaki görüşlerinin çocuğa yansımalarından oluşur. Bu kazanım çocuğun kendini doğru değerlendirmesi, kendiyile ilgili olumlu bir algıya sahip olması ve grup içinde kendini rahat ifade edebilmesini içerir. Bunun yanı sıra çocuğun istemediği durumlarda (etkinlik, karar, kural gibi) kendi görüş veya kararlarını belirtmesine fırsat vermeye özen gösterilmelidir. Gerekli durumlarda çocuğun lider olmayı istemesi kendine güven duyduğunun bir göstergesidir. Bu amaçla öğretmenler çocuğun kendini doğru tanımasını, grup önünde</p>

rahat davranmasını ve liderliği üstlenmesini sağlayan etkinlikler düzenlemelidir.

Kazanım. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir. (Göstergeleri: Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.)

Açıklamaları: Çocuğun yaşadığı bir olay veya durum karşısında duygularını uygun yollarla ifade etmesi beklenmektedir. Çocuğun mutlu, mutsuz, heyecanlı, kızgın, şaşkın gibi değişik duygularını ifade etmesi için uygun ortamlar oluşturulmalıdır. Bu duyguların hepsinin normal olduğu çocuğa ifade edilmeli ve duygularını bastırmak yerine kendisine ve çevresine zarar vermeyecek şekilde kontrol etmeyi öğrenmesi desteklenmelidir.

Kazanım. Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar. (Göstergeleri: Toplumda farklı rol ve görevlere sahip kişiler olduğunu söyler. Aynı kişinin farklı rol ve görevleri olduğunu söyler.)

Açıklamaları: Toplumsal yaşamın insanların üstlendiği farklı sorumluluk ve görevlerle sürdüğünün çocuklar tarafından anlaşılması gerekmektedir. İnsanların yaşamda farklı rolleri ve görevleri olduğunu çocukların farkına varmaları için uygun etkinlikler düzenlenmelidir. Kişinin farklı rolleri ile ilgili öğrenme süreçleri de planlanmalıdır. Örneğin, okulda öğretmen rolünde olan ve görevi eğitim vermek olan bir birey evde anne veya baba rolündedir ve çeşitli ev işlerini diğer aile bireyleri ile paylaşmak evdeki görevlerindedir. Bu konuların haklar ve sorumluluklarla beraber ele alınarak tartışılmasına özen gösterilmelidir.

Öz Bakım Becerileri

Kazanım. Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur. (Göstergeleri: Tehlikeli olan durumları söyler. Kendini tehlikelerden ve kazalardan korumak için yapılması gerekenleri söyler. Temel güvenlik kurallarını bilir. Tehlikeli olan durumlardan, kişilerden, alışkanlıklardan uzak durur. Herhangi bir tehlike ve kaza anında yardım ister.)

Açıklamaları: Eğitim etkinliklerinde temel güvenlik kurallarının yanı sıra gerekli durumlarda ihtiyaç duyulan güvenlik kuralları da ele alınmalıdır. Örneğin, çocukların arabanın ön koltuğunda oturmaması gerekir. Arabada emniyet kemeri takılmalıdır. Arabanın camından ve pencereden sarkmamak gerekir. Kibritle oynamamak gerekir. Yanan ocak, soba ve ütüden; bıçak gibi kesici aletlerden uzak durmak gerekir. Küçük nesnelere ağza, buruna, kulağa sokmak tehlikelidir. Tanımadığı kişilerin yanına gitmek, tanımadığı kişilerden yiyecek/içecek almak doğru değildir. Uzun süre TV/bilgisayar başında zaman geçirmek doğru değildir. Bilinmesi gerekli telefon numaraları şunlardır; Anne babasının veya acil durumlarda ulaşabileceği bir büyüğünün telefon numarası, Polis (155) ve Jandarma (156), Acil yardım (112), Yangın (110), Orman yangını (177). Ayrıca bu numaraların sadece ihtiyaç duyulduğunda aranması gerektiği vurgulanmalıdır.

Kazanım. Sağlığı ile ilgili önlemler alır. (Göstergeleri: Sağlığını korumak için yapması gerekenleri söyler. Sağlığına dikkat etmediğinde ortaya çıkabilecek sonuçları açıklar. Sağlığını korumak için gerekenleri yapar.)

Açıklamaları: Sağlıklı yaşamın en önemli koşullarının yeterli ve dengeli beslenme, yeterince dinlenme/uyku ve gerekli beden hareketlerini yapma olduğu unutulmamalıdır. Etkinliklerde çocukların bu konulardaki düşüncelerini/ bilgilerini ifade etmelerine fırsat verilmelidir. Doğru tutumlar kazanabilmeleri için gerekli önlemler alınmalıdır. Sık rastlanan çocuk hastalıkları, bunlardan korunma yolları ve sağaltım yolları hakkında bilgilendirici etkinlikler yapılmalıdır. Bu konular aile katılımı etkinliklerinde de ele alınmalıdır.

Kaynak: MEB. (2013). Temel eğitim genel müdürlüğü okul öncesi eğitim programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>

Extended Abstract

Introduction: It is recommended that safety education should be given pre-school period. The Hyogo Framework for Action (HFA) was adopted by 168 governments and among the five HFA priorities, Priority 3 is relevant to the education sector. Pre-school education has an important role in preparing a child for social life as an individual. This process has long-term effects on the child's development and the best way to build a safe life culture in a society is to provide qualified education. **Aim:** This study aims to evaluate MEB pre-school education program, indicators and activities in terms of safe life culture and risk reduction in disasters acquirements by comparing with international indicators. **Method:** "Pre-school education programme for 36-72 month-old-children", which was prepared by MEB in 2012-2013, was

examined. Cognitive, social and emotional development and self-care abilities developments in the programme were assessed as “acquirement” and “indicator”. Furthermore, the keywords identified within the scope of safe life in the programme were “danger (ous), emergency, disaster, vulnerability, accident, safe (ty), risk, responsibility, problem, rule, sufficiency”. A checklist was formed by researchers based on a technical guide of UNESCO and UNICEF and the assessment was provided with the checklist. **Findings and Results:** In the programme, it is expected that by gaining cognitive skills, someone can recognize the symbols in his/her daily life and in case of a problem, he/she can find proper and original solutions. As for social and emotional development skills acquirement, it is anticipated that a child of this age can encourage him/herself to succeed a duty, take responsibilities, express his/her positive or negative thoughts and have self-confidence. As to self-care abilities, the child is expected to save him/herself from danger and accidents, know emergency numbers and have acquirements related to healthy life. Education about disasters and dangers which occur in their own regions and acquirements on abilities and behaviours are not given to children within the programme. However, as stated in the technical guide, it is expected that children should be informed about the disasters and natural hazards that occurred in the regions where children live. Knowing only regional natural hazards and disasters is not sufficient for these age groups. Turkey is faced with many disasters, including earthquakes, landslides and floods. Destructive effects of disasters also require a simple understanding of the underlying disaster risk reduction approach in preschool children. It is important that some skills are acquired from these periods as well. The MEB Pre-School Education Program does not include a special skill statement for disasters and injuries. Responsibility included as skill within UNICEF and UNESCO control list is defined as a social development achievement in the MEB curriculum. Achievements include social skills such as taking responsibility and sharing tasks. There are a total of 21 specific days and weeks in the program and 14% of the program can be evaluated within the context of safe culture of life. Safe life culture knowledge, skills and behaviours which are aimed to give the children of this age (who are under the risk of getting injured) should be improved in MEB pre-school education programme. In such a country where different kinds of disasters occur, the acquirements of knowledge, skills and behaviours related to disasters should be increased.

Play Activities in Kindergarten: Their Effects on School Liking and Relationships with Teachers

Anaokulunda Oyun Etkinlikleri: Okulu Sevme ve Öğretmenlerle Olan İlişkilere Etkisi

Aysun GÜNDOĞAN¹

• *Geliş Tarihi:* 23 Haz. 2019

• *Kabul Tarihi:* 26 Haz. 2019

• *Yayın Tarihi:* 14 Oca.2020

Abstract

The purpose of this study was to examine the effect of play activities in kindergarten on school liking and relationships with teachers. For this purpose, an experimental method with experimental and control groups was used. Two experimental groups and one control group were included in the study. The sample group consisted of 70 children aged 5 years who attended three classes in a kindergarten located in southwestern Turkey. The data was collected using the following measures: the School Liking and School Avoidance Questionnaire (child, teacher, and parent forms), which was developed by Ladd, Kochenderfer, and Coleman (1996) and Ladd, Buhs and Seid (2000) and whose Turkish validity and reliability studies have been conducted, and the Student-Teacher Relationship Scale (Pianta, 2001). As a result of the study, compared to those of the children who played less, the levels of school liking of the children who played more actively and regularly, increased, while their school avoidance levels decreased. Levels of closeness with teachers increased among the children, who played more, whereas their conflict and dependency levels decreased.

Key words: School liking, school avoidance, kindergarten children, play activities, student-teacher relationships

Öz

Bu çalışmanın amacı, anaokulundaki oyun etkinliklerinin okulu sevme ve öğretmenlerle olan ilişkilere etkisini incelemektir. Bu amaçla deney ve kontrol gruplu deneysel yöntemden yararlanılmıştır. Araştırmada iki deney ve bir kontrol grubu yer almaktadır. Çalışma grubunu Denizli ilinde bir anaokulunda üç sınıfa devam eden 5 yaş grubundan 70 çocuk oluşturmaktadır. Veriler; Ladd, Kochenderfer ve Coleman (1996) ve Ladd, Buhs ve Seid (2000) tarafından geliştirilen ve Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülen School Liking ve School Avoidance Questionnaire (child, teacher, parent form) ve Student-Teacher Relationship Scale (Pianta, 2001) ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, daha fazla sayıda hareketli ve düzenli oyunlar oynatılan çocukların daha az oyun oynayan çocuklara göre okulu sevme düzeyleri artmış, okuldan kaçınma düzeyleri azalmıştır. Daha fazla oyun oynayan çocukların öğretmenlerle yakınlık düzeyleri artmış, çatışma ve bağımlılık düzeyleri azalmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okulu sevme, okuldan kaçınma, anaokulu çocukları, oyun etkinlikleri, öğrenci-öğretmen ilişkileri

Introduction

Liking one's school means having love and positive perceptions related to one's school and is defined within the context of school adjustment (Birch & Ladd, 1997). There is a significant correlation between school liking and school adjustment (Eggum-Wilkens et al., 2014). Children who like school display significant academic progress (Ladd & Dinella, 2009).

¹ Öğr. Gör. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Tavas Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Türkiye, aysungundogan@yahoo.com

The Factors Affecting School Liking and School Avoidance

Today, human beings spend a considerable proportion of their time being educated in schools from early childhood to university. Given that schools are locations where children meet with other children, schools play an important role in the socialization of the child. Therefore, children's school adjustment and school liking are important. Various factors affect children's school liking, such as children's characteristics, family relationships, peer relationships, student-teacher relationships and school environments.

Children with attention, thinking, and misconduct problems are more likely to avoid school (Ladd & Burgess, 2001). For example, in the study conducted by Inglese (2011) comparing the school liking levels of children with normal development and of those with autism, it was found that the school liking scores of autistic children were lower. Disturbing, aggressive, and inappropriate behaviors displayed by autistic children caused them to be excluded by other children and thus have negative feelings against the school. Berlin, Dunning and Dodge (2011) also stated that children with behavioral problems liked school less. Aggression and attention problems reduce school liking (Gest, Welsh & Domitrovich, 2005). Children's ages have also been found to affect school liking. In studies conducted with children from kindergarten to 6th grade, the children's school liking scores decreased as they progressed to higher grades (Smith, 2011). The studies conducted by Samdal, Nutbeam, Wold and Kannas (1998) and Haapasalo, Välimaa and Kannas (2010) also support this result. In a study conducted in China, a positive correlation was found between early behavioral inhibition and school attitudes in future years (Chen, Li, Chen & Wang, 2009). Shyness in children also leads school liking scores to decrease (Coplan & Arbeau, 2008). Honma and Uchiyama (2016) found a correlation between role-taking ability and school liking. It was found that while children with a high level of role-taking ability liked school, those with a low level of role-taking ability avoided school. On the other hand, children with high effortful control like school more, since they can pay their attention for a long period of time (Valiente, Lemery-Chalfant & Castro, 2007). The gender of the child also affects school liking. It has been found that girls like school more than boys (Birch & Ladd, 1997; Ireson & Hallam, 2005). A study conducted among Finnish children found that boys liked school more (Haapasalo, Välimaa & Kannas, 2010).

The parent-child relationship also affects children's school liking. Children who have more family support are more likely to like school than children who do not have family support. Children of families with high socioeconomic levels like school more than those of families with low socioeconomic levels (Haapasalo, Välimaa & Kannas, 2010).

Another factor influencing children's school liking is peer relationships. While children attending classes with familiar peers like school more, those who spend time with younger children avoid school more (Ladd & Price, 1987). Whereas peer acceptance and number of friends positively affect school liking (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997), peer victimization (Buhs & Ladd, 2001; Kochenderfer & Ladd, 1996; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997) and peer rejection (Buhs, Ladd & Herald, 2006; Ladd & Burgess, 2001) are associated with school avoidance. Children, who perceive their friends as very helpful, like school more (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996).

Children are often in contact with their teachers at school. While close relationships between teachers and students foster children's school liking, conflict and dependent relationships can lead the child to experience school avoidance (Birch & Ladd, 1997; Huan, Quek, Yeo, Ang & Chong, 2012). The emotional and instrumental support of teachers encourages school liking among children (Murray, Murray & Waas, 2008).

The school environment is also important for school liking. Children like school more when they feel safe at school (Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas, 1998) and feel a sense of belonging to the school (Honma & Uchiyama, 2016). Too much homework is also a reason for school avoidance (Honma, & Uchiyama, 2014).

Play and Young Children

Young children differ from older children and adults. While older children and adults are interested in academic success, play is the most important thing for young children. Play is a developmental (Ginsburg, 2007), spontaneous, and desired activity (Bodrova & Leong, 1998) performed by children to entertain and occupy themselves (Burdette & Whitaker, 2005); it is expressed through different forms and actions (Tannock, 2008).

Play is necessary for development. During play, a child develops the following skills: physical skills, such as running, jumping, balance and coordination (Fjørtoft, 2001); language skills, such as self-expression and, new word acquisition (van Oers & Duijkers, 2013); social skills, such as sharing, cooperation, helping each other, taking turns, social competence, and peer acceptance (Eggum-Wilkens et. al., 2014; Newton & Jenvey, 2011); creativity (Howard-Jones, Taylor & Sutton, 2002); literacy skills (Saracho, 2004); affective skills (Burdette & Whitaker, 2005); and cognitive skills (Bergen, 2002).

Peer play is one of the most important factors influencing school liking (Eggum-Wilkens et. al., 2014). Child recognizes his/her environment through play (Ginsburg, 2007), and play is the most effective way of learning for children. For example, task-based programs and play-based programs were compared in the Netherlands, and it was found that the children who had play-based programs learned more words than the children in the other program did (van Oers & Duijkers, 2013). In another study, it was found that through play, children discovered concepts of mathematics, such as counting, measuring, and helping to recognize the letters (Pyle & Bigelow, 2015). Play is more effective if academic skills, such as mathematics, literacy, and language skills, are acquired through the integration of play with relevant lessons (Fesseha & Pyle, 2016). Play plays an important role in children's learning by helping them develop mathematical skills, literacy and scientific concepts (Ray & Smith, 2010).

Researchers have classified play in different ways, together with children's mental activities and forms of social communication that increase developmentally. Parten (1933) classified play behaviors in young children as unoccupied behavior, solitary play, onlooker behavior, parallel play, associative play, and cooperative play. The studies on play behaviors have revealed that while children aged 1-2 years display onlooker or parallel play behaviors, children aged 3-6 years display associative and cooperative play behaviors. Most of the play behaviors of the children aged 3-6 years are composed of social and cooperative interaction and onlooker, solitary and parallel play behaviors continue to be observed at the least (Puckett, Black, Wittmer & Petersen, 2009). On the other hand, Smilansky (1968) described play as functional, constructive, dramatic and plays with rules. The play classification of Smilansky is based on mental activities, and the play classification of Parten is based on social interaction.

In this study, children are engaged in active outdoor play with rules and free play. Active outdoor play with rules improves children's autonomy and social relations and positively influences well-being by providing an outlet for physical energy (Bjørngen, 2015). Active outdoor play helps develop the imagination of the child. Children learn through their imaginations. In play, learning is promoted by encouraging children's concept formation (Fleer, 2011). Children's cognitive abilities, such as metacognition, problem solving, and social cognition, develop with play (Gmitrova & Gmitrov, 2003).

Half-Time Kindergarten in Turkey

In Turkey, early childhood education is provided with independent kindergarten and preprimary school. While children aged 3-6 years attend independent kindergarten, children aged 5-6 years attend preprimary school. Children start primary school at the age of 6, and kindergarten or preprimary school is not compulsory. Some children who start primary school may attend kindergarten for 3 years, some of them may attend kindergarten or preprimary school for one year, and some of them may never attend kindergarten or preprimary school. While kindergartens give more weight to play-based activities, the pressure from parents to teach academic skills in preprimary school forces teachers to provide such training.

In Turkey, all state kindergartens and preprimary schools use the national Early Childhood Education Program (Ministry of National Education, 2013). Although the early childhood education program is a play-based program, the task-based program is still applied. It is recommended that play be performed both as an activity and as a method in other activities (Ministry of National Education, 2013). In Turkey, kindergartens and preprimary schools provide half-time education (five hours).

As academic skills are considered to be more important in Turkey, sedentary activities are included more often. Children are expected to sit silently and learn academic skills. The parents also expect teachers to teach academic skills to their children. Therefore, as the teacher focuses on academic skills, they allocate less time to play activities. Cardon, Labarque, Smits, and De Bourdeaudhuij (2009) state that it is necessary to include the structured active play activities in early childhood institutions. Play is an activity that children like and need. For this reason, the fact that there are more play activities in kindergartens may positively influence children to like school and their relationships with teachers. The purpose of this study is to examine the effect of free and active play with rules for children aged 4-5 years attending kindergarten on their school liking, school avoidance, and relationships with teachers.

Method

Participants

For the purposes of examining the effect of the play time of children aged 4-5 years in kindergarten on their school liking, school avoidance, and relationships with the teachers, an experimental method with pretest- posttest experimental and control groups was used. This experimental study included 70 children who attended a formal independent kindergarten affiliated with the Ministry of National Education in the city of Denizli, Turkey. There were a teacher and a trainee in each class. The class and yard were designed for young children with normal development.

Children. In this study, 70 children attending the formal independent kindergarten were included. The children were 4-5 years old (range 4.5 to 5.6; $M=58.68$, $SD=4.35$). While 33 of the children were girls (47%), 37 were boys (52%). The children had normal development. These children were from middle-income families. Approximately 50% of the children attended the same class last year.

Teachers. Three teachers participated in the study. All of them were female and had a bachelor's degree in the field of preschool education. The three teachers had 17 years, 11 years, and 9 years of experience.

Parents. Seventy parents participated in the study. A total of 27 (38%) of the parents participating in the study were fathers, and 43 (61%) were mothers. Two (7%) had a master's

degree, 19 (70%) of the fathers had a bachelor's degree, and 6 (22%) were high school graduates. Fifteen (34%) of the mothers had a bachelor's degree, 18 (41%) were high school graduates, 8 (18%) were secondary school graduates, and 2 (4%) were primary school graduates. Among fathers, seventeen (62%) were civil servants, 7 (25%) were workers, and 3 (11%) were self-employed. On the other hand, among mothers, 14 (32%) were civil servants, 10 (23%) were workers, and 19 (44%) were housewives.

Determination of experimental and control groups. The three classes were selected in the determined kindergarten with the random method. The three classes were assigned as experimental group 1 (M=58.96, SD=4.56), experimental group 2 (M=58.25, SD=4.18), and the control group (M=58.85, SD=4.45) again with the random method. While there were 25 children (12 girls, 48%; 13 boys, 52%) in experimental group 1, there were 24 children (11 girls, 45.8%; 13 boys, 54.1%) in experimental group 2. There were 21 children in the control group (10 girls, 47.6%; 11 boys, 52.3%). All children in the three classes participated in the study. First, permission was obtained from the children's parents for their participation in the study. The researcher participated in the activities of these three classes for one week. The researcher helped the teacher in the activities, and he/she communicated with the children, and played with them. Thus, the children were ensured to become acquainted with the researcher. Then, the children were interviewed one-on-one in a quiet environment outside of class. The researcher completed the School Liking and School Avoidance Questionnaire-Child Form (C-SLAQ) by conducting face-to-face interviews with children. Additionally, the School Liking and School Avoidance Questionnaire-Parent Form (P-SLAQ) was sent to the parents of the children. The teachers of the children were asked to fill out the School Liking and School Avoidance Questionnaire-Teacher Form (T-SLAQ) and Student-Teacher Relationship Scale (STRS). There was no significant difference among the pretest scores of the 70 children in the three classes in terms of test results ($p>.05$). This result signified that the children had similar characteristics before the experimental study.

Instruments

School liking and school avoidance questionnaire- child form (C-SLAQ; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996). The C-SLAQ is a self-report questionnaire with 14 items that measures children's school liking and school avoidance. While the subscale of school liking has 9 items, the subscale of school avoidance has 5 items. The items are rated using the following 3-point scale: 1= *no*, 2= *sometimes*, 3= *yes*. Two examples are "Is school fun?" and "Do you wish you did not have to go to school?" Three items on the subscale of school liking are reverse scored. With reverse scoring, higher scores indicate higher school liking. In the original version of the questionnaire, the Cronbach's alpha coefficient varies between .76 and .90 (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996).

Within the scope of this study, the Turkish validity and reliability studies of the C-SLAQ were conducted. The Turkish translation of the questionnaire was performed by 5 English linguists. After the translation was completed separately by five people, the scale was back translated into English by another English linguist. After the comparison of the items on the original version of the scale and the items on the translated version of the scale was deemed appropriate, the scale was given to a Turkish linguist and a preschool teacher to evaluate the conformity of the translation to Turkish grammar and to the characteristics of the group to which the scale would be applied. The required revisions suggested by the experts were made on the translated scale items. The validity and reliability study of the scale was performed with 208 kindergarten and preprimary school children. Cronbach's alpha calculated within the scope of reliability studies of the questionnaires was .86 in the school liking subscale of the child form and .78 in the school avoidance subscale. The fit statistics calculated by

confirmatory factor analysis to confirm the two-factor structure of the C-SLAQ were as follows: $\chi^2/df=2.29$, Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) =.85, Goodness of Fit Index (GFI) =.89 and Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = .07. AGFI and GFI values above .85 and RMSEA values below .08 are considered to be acceptable (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar & Sanisoğlu, 2013). According to the results of the confirmatory factor analysis, it can be asserted that the C-SLAQ is a valid model with an acceptable fit.

School liking and school avoidance questionnaire - teacher form (T-SLAQ; Ladd, Buhs & Seid, 2000). The T-SLAQ is a scale with 13 items assessing the views of teachers concerning children's school liking and school avoidance. While the subscale of school liking involves 7 items, the subscale of school avoidance involves 6 items. The items are rated using the following 3-point scale: 0= *doesn't apply*, 1= *sometimes applies* 2= *certainly applies*. Two examples are "Likes to come to school" and "Makes up reasons to go home from school." Three items on the subscale of school liking are reverse scored. With reverse scoring, higher scores indicate higher school liking. In the original version of the questionnaire, Cronbach's alpha varies between .82 and .87.

The Turkish translation process applied to the C-SLAQ was also applied to the T-SLAQ. The validity and reliability study of the questionnaire was applied to 208 teachers working in kindergartens and preprimary schools. In reliability studies of the questionnaires, Cronbach's alpha was calculated as .87 in the school liking subscale of the teacher form and .94 in the school avoidance subscale. The fit statistics calculated by confirmatory factor analysis to confirm the two-factor structure of the T-SLAQ were as follows: $\chi^2/df=2.27$, AGFI=.87, GFI=.91 and RMSEA= .07. An AGFI value above .85 and a RMSEA value below .08 are considered to be acceptable values. AGFI value above .90 is considered to be a good fit value (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar & Sanisoğlu, 2013). According to the results of the confirmatory factor analysis, the T-SLAQ is a valid model with an acceptable fit.

One item on the T-SLAQ related to the school nurse was not answered by all the teachers included in the study because nurses are not employed in schools in Turkey. Therefore, this item was omitted from the questionnaire and the calculation was performed.

School liking and school avoidance questionnaire - parent form (P-SLAQ; Ladd, Buhs & Seid, 2000). The P-SLAQ is a scale consisting of 10 items that assess the views of parents concerning children's school liking and school avoidance. While the subscale of school liking involves 5 items, the subscale of school avoidance also involves 5 items. The items are rated using the following 5-point scale: 1= *almost never*, 2= *not much*, 3= *sometimes*, 4= *a lot*, 5= *almost always*. Two examples are "Enjoys school activities or events" and "Makes up reasons to stay home from school." Three items on the subscale of school liking are reverse scored. With reverse scoring, higher scores indicate higher school liking. In the original version of the questionnaire, Cronbach's alpha varies between .76 and .81.

The Turkish translation process applied to the C-SLAQ was also applied to the P-SLAQ. The validity and reliability study of the questionnaire was applied to 208 parents with children attending kindergarten and preprimary schools. Cronbach's alpha calculated within the scope of reliability studies of the questionnaires was .83 in the school liking subscale of the parent form and .84 in the school avoidance subscale. The fit statistics calculated by confirmatory factor analysis to confirm the two-factor structure of the P-SLAQ were as follows: $\chi^2/df=1.88$, AGFI=.91, GFI=.94 and RMSEA= .06. AGFI and GFI values of above .90 are considered indicate a good fit. RMSEA values below .08 are considered to be acceptable (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar & Sanisoğlu, 2013). According to the results of the confirmatory factor analysis, it can be asserted that the P-SLAQ is a valid model with an acceptable fit.

Student-teacher relationship scale (STRS; Pianta, 2001). The STRS is a self-report measurement with 28 items designed to evaluate a teacher's perception of his/her relationship with a certain student. The items are rated using the following 5-point scale: 1= *definitely invalid*, 2= *invalid*, 3= *neutral*, 4= *valid*, and 5= *definitely valid*. It is an assessment instrument consisting of 3 subscales designed for children aged 4-8 years. The conflict subscale (12 items) measures the negative interactions and conflict between the student and the teacher. The closeness subscale (11 items) includes the close and positive relationship between the student and the teacher. The dependency subscale (5 items) measures dependency between the student and the teacher. Two items are reverse scored (Pianta, 2001). The Turkish validity and reliability studies of STRS were conducted by Şahin (Şahin, 2014). In this study, Cronbach's alpha is .72, for the overall scale, .84 for the conflict subscale, .88 for the closeness subscale, and .64 for the dependency subscale.

Procedure

A play program was applied to the experimental groups. The aim in the program was to provide more opportunities for play among the children in the experimental group than among the children in the control group. Free play is the play in which children play with natural materials, such as sand, water, and plants in the yard, or with toys together with their friends in the classroom. Play with rules is the play with other children in accordance with predetermined rules.

The children in experimental group 1 played two days a week (1.5 hours, 3 hours a week) in schoolyards freely; their play was active and was governed rules given by their teachers. In addition, on the remaining three days, the children in this group also played actively with rules, along with engaging in free play in their classroom. The children in this group engaged in 26 sessions of active play with rules in the yard and 60 sessions of active play with rules in the classroom for 12 weeks. Experimental group 1 spent 30% of their time at school playing. While experimental group 1 engaged in free play in the yard in the first 45 minutes of the school day, they engaged in play with rules in the yard for two hours until the end of the school day.

Table 1. The Amount of Play for Experimental Group 1

Week	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		Total
Day	M	W	M	W	M	W	M	W	M	W	M	W	M	W	M	W	M	W	M	W	M	W	M	W	24
Number of play sessions with rules in the classroom	2	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	2	3	3	2	3	60
Number of play sessions with rules in the yard	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	26

The children in experimental group 2 engaged in free play one day a week (1 hour) in the schoolyard and in active play with rules given by their teachers. The children in this group also played an active game along with engaging in free play on one day of each week in their classes. The children in this group engaged in a total of 12 sessions of active play with rules in the yard and 24 sessions of active play with rules in the classroom over 12 weeks. Experimental group 2 spent 20% of their school time playing. Experimental group 2 engaged in free play in the yard in the first 30 minutes of the school day, whereas they engaged in play with rules in the yard one and a half hours before the end of the school day.

Table 2. The Amount of Play for Experimental Group 2

Week	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total
Day	Thu	Thu	Thu	Thu	Thu	Thu	Thu	Thu	Thu	Thu	Thu	Thu	12
Number of play sessions with rules in the classroom	1	1	-	1	-	1	1	-	1	-	1	1	8
Number of play sessions with rules in the yard	1	1	1	1	1	-	-	1	-	1	1	-	8

In the control group, children did not engage in play sessions other than the ones included by the teacher in his/her plan. On some days, the children engaged in only free play, and on other days, they engaged only in play sessions with rules. The play sessions with rules were scheduled less frequently and irregularly in the control group, compared to in the experimental groups. The children were engaged in free play in the yard only 8 times over 12 weeks, and it was determined by their teachers that they engaged in 8 active play sessions with rules. While the children in the control group engaged in free play in the classroom and rarely in the yard, the children in the experimental groups engaged in free play in the yard. They also rarely engaged in play with rules while in the classroom; instead, children were more involved in academic activities. The control group spent 10% of their school time playing.

Table 3. The Amount of Play for the Control Group

Week	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total
Day	Tue	Tue	Tue	Tue	Tue	Tue	Tue	Tue	Tue	Tue	Tue	Tue	12
Number of play sessions with rules in the classroom	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24
Number of play sessions with rules in the yard	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12

The play sessions included active play with rules structured by the teacher, such as hide-and-seek, blind man's bluff, duck-duck-goose, and what time is it, Mr. Fox? For example, in duck-duck-goose, one child is designated as "it". All children form a circle in which each child faces each other. The child who is "it" gives a napkin to one of the children at his/her back without showing anyone. In addition, he/she starts walking around the circle singing duck duck goose. The child who is given the napkin at the back tries to catch the other child. Then, the child who is given the napkin at the back becomes "it".

The teacher did not intervene in free play sessions that took place in the yard and in the classroom; however, she guided children and usually observed them when necessary. In the play sessions with rules, the teacher guided some of the play without participating, and on the other hand, he/she participated in some play sessions. The same national early childhood education program was applied in all three kindergarten classes where the study was conducted. There was no loss because the children in the experimental group engaged in play sessions with rules and free play during their time at school. In this study, only the effect of engaging in more play sessions was examined. In the other activities, no application was performed with respect to school liking. All three classes performed play activities, but the rates of play were different (experimental group 1: 30%, experimental group 2: 20%, control group: 10%).

After three months of application, posttests were administered to the children in the experimental and control groups. Additionally, parents and teachers were asked to complete their designated scales.

Data Analysis

A normal distribution of the data was determined as a result of the pretest and posttest evaluations of the experimental and control groups. Therefore, the difference between the pretest and posttest mean scores of the groups was determined using the paired samples t test. While the one-way ANOVA was used to examine the pretest and posttest mean scores of the experimental and control groups, the LSD test was applied to determine the difference between the groups.

Results

In this section, the results of the pretest and posttest scores of the experimental and control groups are provided.

Table 4. Paired Samples t test Results of the Pretest and Posttest Mean Scores of the Children in Experimental Group 1

		n	\bar{X}	SD	t	df	p
School Liking (child form)	Pre-test	25	20.88	3.55	-3.96	24	.00*
	Post-test	25	23.96	1.36			
School Avoidance (child form)	Pre-test	25	9.04	2.31	2.17	24	.03*
	Post-test	25	7.84	2.37			
STRS	Closeness	Pre-test	25	32.72	-5.53	24	.00*
		Post-test	25	35.76			
	Conflict	Pre-test	25	27.12	6.29	24	.00*
		Post-test	25	25.08			
	Dependency	Pre-test	25	20.64	5.90	24	.00*
		Post-test	25	16.44			

*p<.05

As shown in Table 4, when the pretest and posttest mean scores of the children in experimental group 1 were examined, a statistically significant difference was found in the favor of the posttest among the mean scores of the school liking-child form ($t=-3.96$, $p<.05$), school avoidance-child form ($t=2.17$, $p<.05$), STRS closeness subscale ($t=-5.53$, $p<.05$), STRS conflict subscale ($t=6.29$, $p<.05$) and STRS dependency subscale ($t=5.90$, $p<.05$).

A statistically significant difference was determined in favor of the posttest between the mean scores of the school liking-teacher form ($t=-7.40$, $p<.05$) and school avoidance-teacher form ($t=3.72$, $p<.05$), which were administered to the teachers, and between the mean scores of the school liking-parent form ($t=-5.51$, $p<.05$) and school avoidance-parent form ($t=5.36$, $p<.05$), which were administered to the parents, of the children in experimental group 1.

Table 5. Paired Samples t test Results for the Pretest and Posttest Mean Scores of the Children in Experimental Group 2

		n	\bar{X}	SD	t	df	p	
School Liking (child form)	Pre-test	24	21.87	3.49	-2.18	23	.03*	
	Post-test	24	22.75	2.17				
School Avoidance (child form)	Pre-test	24	8.04	2.71	4.50	23	.00*	
	Post-test	24	6.58	1.71				
STRS	Closeness	Pre-test	24	34.70	5.16	-4.76	23	.00*
		Post-test	24	36.50	4.39			
	Conflict	Pre-test	24	25.66	3.86	4.22	23	.00*
		Post-test	24	24.04	3.73			
	Dependency	Pre-test	24	18.37	4.20	2.68	23	.01*
		Post-test	24	16.66	3.53			

*p<.05

As seen in Table 5, when the pretest and posttest mean scores of the children in the experimental group 2 were examined, a statistically significant difference was determined in favor of the posttest among the mean scores of school liking-child form ($t=-2.18$, $p<.05$), school avoidance-child form ($t=4.50$, $p<.05$), STRS closeness subscale ($t=-4.76$, $p<.05$), STRS conflict subscale ($t=4.22$, $p<.05$), and STRS dependency subscale ($t=2.68$, $p<.05$).

A statistically significant difference was determined in favor of the posttest between the mean scores of the school liking-teacher form ($t=-2.20$, $p<.05$) and school avoidance- teacher form ($t=2.93$, $p<.05$), which were administered to the teachers, and between the mean scores of the school liking-parent form ($t=-2.11$, $p<.05$) and school avoidance- parent form ($t=2.17$, $p<.05$), which were administered to the parents, of the children in experimental group 2.

Table 6. Paired Samples t test Results for Pretest and Posttest Mean Scores of the Children in the Control Group

		n	\bar{X}	SD	t	df	p	
School Liking (child form)	Pre-test	21	21.33	1.90	.75	20	.45	
	Post-test	21	20.85	2.41				
School Avoidance (child form)	Pre-test	21	8.42	2.15	-1.65	20	.11	
	Post-test	21	9.28	2.12				
STRS	Closeness	Pre-test	21	33.71	4.62	1.93	20	.06
		Post-test	21	32.90	5.55			
	Conflict	Pre-test	21	26.38	3.49	-1.31	20	.20
		Post-test	21	27.47	3.91			
	Dependency	Pre-test	21	19.04	3.93	.22	20	.82
		Post-test	21	18.85	2.76			

As shown in Table 6, when the pretest and posttest mean scores of the children in the control group were examined, no statistically significant difference was determined between the mean scores of school liking-child form ($t=.75$, $p>.05$), school avoidance- child form ($t=-$

1.65, $p > .05$), STRS closeness subscale ($t = -1.93$, $p > .05$), STRS conflict subscale ($t = -1.31$, $p > .05$), and STRS dependency subscale ($t = .22$, $p > .05$).

No statistically significant difference was determined between the mean scores of the school liking-teacher form ($t = 1.87$, $p > .05$) and school avoidance- teacher form ($t = -2.04$, $p > .05$), which were administered to the teachers, and between the mean scores of the school liking-parent form ($t = 1.67$, $p > .05$) and school avoidance- parent form ($t = -1.70$, $p > .05$), which were administered to the parents, of the children in the control group.

Table 7. One-Way ANOVA Results for Posttest Mean Scores of the Children in the Experimental and Control Groups

			n	\bar{x}	SD	F	p
School Liking (child form)	Experiment group 1		25	23.96	1.36	13.71	.00*
	Experiment group 2		24	22.75	2.17		
	Control group		21	20.85	2.41		
School Avoidance (child form)	Experiment group 1		25	7.84	2.37	9.33	.00*
	Experiment group 2		24	6.58	1.71		
	Control group		21	9.28	2.12		
STRS	Closeness	Experiment group 1	25	35.76	4.34	3.51	.03*
		Experiment group 2	24	36.50	4.39		
		Control group	21	32.90	5.55		
	Conflict	Experiment group 1	25	25.08	4.31	4.28	.01*
		Experiment group 2	24	24.04	3.73		
		Control group	21	27.47	3.91		
	Dependency	Experiment group 1	25	16.44	4.02	3.18	.04*
		Experiment group 2	24	16.66	3.53		
		Control group	21	18.85	2.76		

* $p < .05$

When Table 7 was examined, a significant difference was determined between the experimental and control groups in terms of the posttest mean scores of the school liking-child form ($F = 13.71$, $p < .05$), school avoidance-child form ($F = 9.33$, $p < .05$), and STRS closeness subscale ($F = 3.51$, $p < .05$), STRS conflict subscale ($F = 4.28$, $p < .05$) and STRS dependency subscale ($F = 3.18$, $p < .05$). As a result of post hoc LSD analysis, differences were found among the three groups with respect to the C-SLAQ between experimental group 1 and the control group and between experimental group 2 and the control group on the closeness, conflict and dependency subscales of the STRS.

A statistically significant difference was also determined between the posttest mean scores of the school liking-teacher form ($F = 5.34$, $p < .05$) and school avoidance- teacher form ($F = 3.18$, $p < .05$), which were administered to the teachers, and the school liking-parent form ($F = 3.21$, $p < .05$) and school avoidance- parent form ($F = 3.21$, $p < .05$), which were administered to the parents, of the children in the experimental and control groups. As a result of post hoc LSD analysis, a difference was determined between experimental group 1 and the control group and between experimental group 2 and the control group with respect to both the T-SLAQ and the P-SLAQ.

A follow-up test was applied to the children, teachers and parents in the experimental and control groups 8 weeks later. No difference was found between the posttest and the follow-up test ($p > .05$).

Discussion

The results of this study investigating the effect of more frequent active and regular play sessions on kindergarten students' school liking, school avoidance and relationships with teachers revealed that school liking levels increased and school avoidance levels decreased, based on the pretest and posttest scores of the children in experimental group 1, who engaged in active and free play two days a week in the schoolyard and every day in the classroom, and those of the children in experimental group 2, who engaged in free and active play one day a week in the schoolyard and two days a week in the classroom. While the level of closeness with the teacher increased in both experimental groups, their conflict and dependence levels decreased. This finding can be interpreted as regular daily active play having a positive effect on children's school liking and relationships with their teachers. It is recommended that young children engage in active plays for at least 60 minutes per day (Strong et al., 2005). In a study conducted among children between the ages of 3-12 years, 64% of the children still engaged in active catching play along with indoor play, such as television, computer play, and video play. In the same study, mothers also noted that out-of-class play improved the social and communication skills of their child (Clements, 2004). In the study conducted by Pearson (2008) on kindergarten children, it was determined that children who engaged in play displayed more positive emotions towards school compared to the children who did not engage in play. In their study comparing 5 to 8 year-old children who participated in play programs requiring special education and those who did not, O'Connor and Stagnitti (2011) showed that while a significant decrease was observed in the playing deficits of the children participating in the play program, they had more social relationships and showed less disruptive behaviors. These results are compatible with the results of this study. Free and active play positively affected preschool children's school liking and relationships with teachers.

When the posttest scores of the experimental and control groups were compared, it was determined that while school liking and levels of closeness with the teacher increased in favor of the experimental group, school avoidance, conflict with the teacher and dependency decreased. There was a statistically significant difference between experimental group 1 and experimental group 2 in terms of the C-SLAQ, whereas no difference was found between these experimental groups in terms of the T-SLAQ and the P-SLAQ. In this study, there was an incompatibility among the child, teacher and parent evaluations only in this respect. This finding signified that providing more play opportunities to children in kindergarten was more effective in promoting their school liking. The results of the follow-up test also showed that the experimental study had a long-term effect.

There were no differences among the classes in terms of age, curriculum, or child-teacher interaction, except for more opportunities for play for the children in the experimental group. The STRS pretest results also showed that there was no significant difference among the classes in the teacher-student relationship. Only the experiences of the teachers were different. The teacher of experimental group 1 had 17 years of experience, the teacher of experimental group 2 had 9 years of experience, and the teacher of the control group had 11 years of experience. The fact that the teacher of experimental group 1 had more experience may have provided him/her to be more effective in the play activities. Additionally, approximately half of the children attended the same class before (experimental group 1: 45%, experimental group 2: 46%, control group: 43%). The fact that children attended the

same class before may foster within them a sense of belonging towards school and a sense of familiarity with the teacher and peers (Honma & Uchiyama, 2016).

In the pretest and posttest results of this study, a decrease in school liking levels and an increase in school avoidance levels were observed, and this decrease was not statistically significant. This finding may be associated with the effect of the experiences obtained during the school year. Ladd, Buhs and Seid (2000) expressed that 10% of kindergarten children in fall measurements and 19% of kindergarten children in spring measurements stated their negative feelings about the school.

In this study, not only was the C-SLAQ used, but the T-SLAQ and the P-SLAQ were also used to determine whether the information obtained from the children was consistent. Information obtained from the teacher and the parents was also consistent with the information obtained from the children. Some studies reveal low agreement among the teacher, parent and child reports (Murray, Murray & Waas, 2008; Pearson, 2008).

In this study, the school liking levels of the kindergarten children were found to be above average, and their school avoidance levels were below average. In terms of their relationships with the teachers, their closeness levels with the teachers was above average, but their conflict and dependency levels were below average. Since the activities in kindergartens are play-based, children are expected to like school. Again, since kindergarten teachers are children's first teachers and because children need more adult support during this period, they also need close relationships with their teachers. In one study, the conversations between mothers and children were recorded after they came from school, and it was observed that the kindergarten children expressed positive feelings about school rather than negative feelings (Flannagan & Perese, 1998). In the study by Amsden et al., (2005), more than 80% of kindergarten children were reported to have a positive attitude towards school and like being present at school. In the same study, 86% of the parents reported that their children looked forward to going to school.

The following recommendations can be presented in line with the findings of this study. According to the study results, outdoor activities and play with rules in the classroom may have a positive effect on kindergarten students' school liking and relationships with teachers. Researchers of the early childhood period suggest that the most suitable developmental activity for young children is play-based education (Pyle & Bigelow, 2015). Approximately 5% of schools in the Netherlands administer play-based developmental education programs (van Oers & Duijkers, 2013). In Canada, due to the expectations of the academic program, the teachers define play separately from learning (Fesseha & Pyle, 2016). This rate is quite low even in developed countries, such as Canada and the Netherlands. In developing countries such as Turkey, play-based education is provided at a rather low rate. For this reason, the involvement of more play-based education in early childhood education may positively affect children's development and their love of school and their teachers. Parental pressure on teachers to teach academic skills leads to fewer play activities in early childhood education institutions. In this study, it was revealed that the increase in play activities in kindergartens increased children's school liking and play activities in preprimary school, which gives more weight to the teaching of academic skills, and will lead to more important findings. For this reason, it would be more effective to conduct such a study in preprimary schools. Given that increasing age also reduced children's school liking, increasing active play activities and play-based education in more advanced classes, such as elementary school, secondary school, and high school will increase older children's school liking. Kindergarten classes using different approaches (such as Montessori, Waldorf) can be compared in terms of their attitudes towards school. More studies on the quality, problems, and nature of early

childhood education should be conducted in developing countries such as Turkey. Parents can be guided to encourage positive attitudes in their children towards school and help them with school adjustment. Education programs can be developed for children who have school adjustment problems or low levels of school liking.

Acknowledgements

I would like to thank Gary W. Ladd and Derya Şahin Ası who gave permission for the scales.

References

- Amsden, D. J., Buell, M. J., Paris, C., Bagdi, A., Cuevas, T., Edwards, N., ... Turner, J. (2005). Delaware pilot full-day kindergarten evaluation: A comparison of ten full-day and eight part-day kindergarten programs, school year 2004-2005. Newark, DE: Center for Disabilities Studies, University of Delaware. Retrieved from <http://udspace.udel.edu/handle/19716/3046>
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research & Practice*, 4, 1. (ERIC Number: ED464763)
- Berlin, L. J., Dunning, R. D. & Dodge, K. A. (2011). Enhancing the transition to kindergarten: A randomized trial to test the efficacy of the “stars” summer kindergarten orientation program. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 247–254.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Bjørger, K. (2015). Children's well-being and involvement in physically active outdoors play in a Norwegian kindergarten: Playful sharing of physical experiences. *Child Care in Practice*, 21(4), 305-323, DOI: 10.1080/13575279.2015.1051512
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (1998). Development of dramatic play in young children and its effects on self-regulation: The Vygotskian Approach. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 19, 2, 115-124. Doi:10.1080/0163638980190204
- Buhs, E. & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection in kindergarten: Relational processes mediating academic and emotional outcomes. *Developmental Psychology*, 37, 550-560.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children’s classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1–13.
- Burdette, H. L. & Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting free play in young children: Looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159, 1, 46-50.
- Cardon, G., Labarque, V., Smits, D., & De Bourdeaudhuij, I. (2009). Promoting physical activity at the pre-school playground: The effects of providing markings and play equipment. *Preventive Medicine*, 48, 335–340.
- Chen, X., Li, D., Chen, H. & Wang, L. (2009). Early childhood behavioral inhibition and social and school adjustment in Chinese children: A 5-year longitudinal study. *Child Development*, 80, 6, 1692-1704.
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5, 1, 68-80.
- Coplan, R. J. & Arbeau, K. A. (2008). The stresses of a “brave new world”: Shyness and school adjustment in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 22, 4, 377-389, DOI: 10.1080/02568540809594634
- Eggum-Wilkens, N. D., Fabes, R. A., Castle, S., Zhang, L., Hanish, L. D., Martin, C. L. (2014). Playing with others: Head Start children’s peer play and relations with kindergarten school competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 345–356.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, I., Demir, O., Özdamar, K. & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri [Confirmatory Factor Analysis and Fit Indices: Review]. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.
- Fesseha, E. & Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 24, 3, 361-377.

- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29, 2, 111-117.
- Flannagan, D. & Perese, S. (1998). Emotional references in mother-daughter and mother-son dyads' conversations about school. *Sex Roles*, 39, 5/6, 353-367.
- Fleer, M. (2011). Kindergartens in cognitive times: Imagination as a dialectical relation between play and learning. *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 245-259.
- Gest, S. D., Welsh, J. A. & Domitrovich, C. E. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology*, 43 (4), 281–301.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119, 182-191.
- Gmitrova, V. & Gmitrov, J. (2003). The impact of teacher-directed and child-directed pretend play on cognitive competence in kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 241-246.
- Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. (2010). How comprehensive school students perceive their psychosocial school environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54, 2, 133-150, DOI: 10.1080/00313831003637915
- Honma, Y. & Uchiyama, I. (2014). Emotional engagement and school adjustment in late childhood: The relationship between school liking and school belonging in Japan. *Psychological Reports: Relationships & Communications*, 114, 2, 496-508.
- Honma, Y. & Uchiyama, I. (2016). The relationships between role-taking ability and school liking or school avoidance: Rule and moral situations. *Comprehensive Psychology*, 5, 1–11, DOI: 10.1177/2165222816648079
- Howard-Jones, P., Taylor, J. & Sutton, L. (2002). The effect of play on the creativity of young children during subsequent activity. *Early Child Development and Care*, 172, 4, 323-328, DOI: 10.1080/03004430212722
- Huan, V. S., Quek, G. C. L., Yeo, L. S., Ang, R. P. & Chong, W. H. (2012). How teacher-student relationship influenced student attitude towards teachers and school. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(1), 151-159.
- Inglese, C. (2011). *Compliance and School Liking in Children with High Functioning Autism and Typically-Developing Peers: Relations with Temperament and Parent Behaviors* (Master Thesis). Arizona State University, USA. Retrieved from http://repository.asu.edu/attachments/56921/content/Inglese_asu_0010N_10871.pdf
- Ireson, J. & Hallam, S. (2005). Pupils' liking for school: Ability grouping, self-concept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 297–311, DOI:10.1348/000709904X24762
- Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317.
- Ladd G. W., Buhs E. S. & Seid M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), 255–279.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579-1601.
- Ladd, G. W. & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190–206.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.
- Ladd, G. W. & Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68, 1181-1197.
- Ladd, G. W. & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58(5), 1168-1189.

- Ministry of National Education (2013). *Early Childhood Education Program*. Ankara: Ministry of National Education Publishers.
- Murray, C., Murray, K. M. & Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher–student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 49–61, doi:10.1016/j.appdev.2007.10.006
- Newton, E. & Jenvey, V. (2011). Play and theory of mind: Associations with social competence in young children. *Early Child Development and Care*, 181, 6, 761-773.
- O'Connor, C. & Stagnitti, K. (2011). Play, behaviour, language and social skills: The comparison of a play and a non-play intervention within a specialist school setting. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1205–1211.
- Parten, M. B. (1933). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal Psychology*, 27, 243-269.
- Pearson, B. L. (2008). *Effects of a cognitive behavioral play intervention on children's hope and school adjustment* (Doctorate Thesis). Case Western Reserve University. Retrieved from https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/case1210040952/inline
- Pianta R. C. (2001). *The student–teacher relationship scale*. Charlottesville: University of Virginia.
- Puckett, M. B., Black, J. K., Wittmer, D. S. & Petersen, S. H. (2009). *The Young Child: Development from Prebirth through Age Eight* (5th ed.). Upper Saddle River, N. J.: Pearson.
- Pyle, A., & Bigelow, A. (2015). Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43, 5, 385–393.
- Ray, K. & Smith, M. C. (2010). The kindergarten child: What teachers and administrators need to know to promote academic success in all children. *Early Childhood Education Journal*, 38(1), 5-18.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools-A study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13,3, 383-397.
- Saracho, O. N. (2004). Supporting literacy-related play: Roles for teachers of young children. *Early Childhood Education Journal*, 31, 3, 201-206.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Smith, J. (2011). *Measuring school engagement: A longitudinal evaluation of the school liking and avoidance questionnaire from kindergarten through sixth grade* (Master Thesis). Arizona State University, USA. Retrieved from http://repository.asu.edu/attachments/56844/content/Smith_asu_0010N_10812.pdf
- Strong, W.B., Malina, R.M., Blimkie, C.J.R., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., ... Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of Pediatrics*, 146, 6, 732–737.
- Şahin, D. (2014). Öğretmen-öğrenci ilişki ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması [Turkish adaptation of student-teacher relationship scale]. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13, 25, 87-102.
- Tannock, M. T. (2008). Rough and tumble play: An investigation of the perceptions of educators and young children. *Early Childhood Education Journal*, 35, 357–361.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K. & Castro, K. S. (2007). Children's effortful control and academic competence: Mediation through school liking. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 1, 1-25.
- van Oers, B. & Duijkers, D. (2013) Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies*, 45, 4, 511-534.
- Wing, L. A. (1995). Play is not the work of the child: Young children's perceptions of work and play. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 2, 223-247.

Geniş Özet

Giriş

Okulu sevme, okula ilişkin sevgi ve olumlu algılamalara sahip olma anlamına gelir. Günümüzde insanoğlu erken çocukluk döneminden üniversiteye kadar eğitim almak için okullarda zamanının önemli bir bölümünü geçirir. Okullar, çocukların diğer çocuklarla karşılaştığı yerlerdir ve çocuğun toplumsallaşmasında önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle çocuğun okula uyumu ve okulu sevmesi önemlidir. Çocuğun okulu sevmesinde çocuk özellikleri, aile ilişkileri, akran ilişkileri, öğretmenle ilişkiler ve okul ortamları gibi farklı faktörler etkilidir.

Yapılan araştırmalar; çocukların olumlu davranışları olması ve normal gelişim göstermelerinin, yaşlarının küçük olmasının, dışa dönük ve rol yeteneği olmasının, aile desteğine sahip olmalarının, olumlu akran ilişkilerine sahip olmalarının, öğretmenleriyle olumlu ilişkileri olmalarının ve okulun fiziki koşullarının uygun olmasının da çocukların okulu sevmelerini sağlayıcı faktörler olduğunu göstermektedir.

Okulu sevme üzerinde bütün bu etkenlere rağmen okulda düzenlenen etkinliklerle çocuğun okulu sevmesi sağlanabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında hareketli oyun etkinliklerinin yerine daha çok oturarak yapılan etkinlikler yapılmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde hareketli oyun etkinlikleri çocuğun okulu sevmesini ve öğretmenleriyle ilişkilerini olumlu yönde etkileyebilir. Bu araştırmanın amacı, anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocukların serbest ve hareketli olarak düzenlenen oyun etkinliklerinin okulu sevme, okuldan kaçınma ve öğretmenleriyle ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

Yöntem

Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocukların oyun oynama sürelerinin okulu sevme, okuldan kaçınma ve öğretmenleriyle ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla ön test-son testli, deney ve kontrol gruplu deneysel yöntemden yararlanılmıştır. Araştırmada iki deney, bir kontrol grubu yer almaktadır. Çalışma grubunun tamamını Denizli ilindeki MEB'e bağlı resmi bir bağımsız anaokulundaki üç sınıfa devam eden 5 yaş grubundan normal gelişim özellikleri gösteren çocuklar oluşturmuştur.

Veri toplama araçları olarak Okulu Sevme ve Okuldan Kaçınma (çocuk, öğretmen ve ebeveyn formu) ve Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği kullanılmıştır.

Deney grubu 1'deki çocuklar haftada iki gün (1,5 saat, haftada 3 saat) okul bahçelerinde serbest ve öğretmenleri tarafından oynatılan kurallı ve hareketli oyunlardan oynamışlardır. Bu gruptaki çocuklar sınıflarında da her gün serbest oyunların yanı sıra hareketli bir oyun oynamışlardır. Bu gruptaki çocuklara 12 hafta boyunca açık alanda 24 hareketli oyun, sınıf ortamında da 50 hareketli oyun oynatılmıştır.

Deney grubu 2'deki çocuklar haftada bir gün (1 saat) okul bahçelerinde serbest ve öğretmenleri tarafından oynatılan kurallı ve hareketli oyunlardan oynamışlardır. Bu gruptaki çocuklar sınıflarında da her hafta iki gün serbest oyunlarının yanı sıra hareketli bir oyun oynamışlardır. Bu gruptaki çocuklara 12 hafta boyunca açık alanda 12 hareketli oyun, sınıf ortamında da 24 hareketli oyun oynatılmıştır.

Kontrol grubunda ise oyunla ilgili özel bir düzenleme yapılmamıştır. Çocuklar açık alanda 12 hafta boyunca sadece 8 kez serbest oyunlar oynamışlar, sınıfta da 8 tane hareketli oyun oynadığı öğretmenleri tarafından belirtilmiştir. Üç aylık uygulamanın ardından deney ve kontrol grubundaki çocuklara son testler uygulanmıştır.

Sonuçlar ve Tartışma

Anaokuluna devam eden çocuklara daha fazla sayıda hareketli ve düzenli olarak oynatılan oyunların çocukların okulu sevme, okuldan kaçınma ve öğretmenlerle olan ilişkileri üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmanın sonuçlarına göre; haftada iki gün bahçede ve her gün de sınıfta hareketli ve serbest oyunlar oynatılan deney grubu 1'deki çocukların ve

haftada bir gün bahçede ve her hafta iki gün sınıfta serbest oyunlarının yanı sıra hareketli bir oyun oynatılan deney grubu 2'deki çocukların ön ve son test sonuçlarına göre okulu sevmeye düzeyleri artmış, okuldan kaçınma düzeyleri azalmıştır. Her iki deney grubundaki çocukların öğretmenlerle yakınlık düzeyleri artmış, çatışma ve bağımlılık düzeyleri azalmıştır. Bu durum düzenli olarak her gün oynatılan hareketli oyunların çocukların okulu sevmeye ve öğretmenlerle ilişkileri üzerinde olumlu etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırıldığında, deney gruplarının lehine okulu sevmeye ve öğretmenle yakınlık düzeyleri artmış, okuldan kaçınma, öğretmenle çatışma ve bağımlılık düzeyleri azalmıştır. Okulu Sevmeye ve Okuldan Kaçınma-Çocuk Formunda deney grubu 1 ile deney grubu 2 arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık çıkarken, Okulu Sevmeye ve Okuldan Kaçınma-Öğretmen Formu ve Okulu Sevmeye ve Okuldan Kaçınma-Ebeveyn Formunda iki deney grubu arasında bir farklılık çıkmamıştır. Bu araştırmada sadece bu açıdan çocuk ile öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri arasında uyumsuzluk çıkmıştır. Bu durum anaokullarında çocukların oyun etkinliklerine daha fazla yer verilmesinin okulu sevmelerinde daha fazla etkisi olduğunu göstermektedir. İzleme testi sonucu da deneysel çalışmanın etkisinin uzun süreli olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada kontrol grubunda ön ve son test sonuçlarında istatistiksel olarak önemli olmayan okulu sevmeye düzeyinde azalma okuldan kaçınma düzeyinde artma görülmüştür. Bu durum okul yılı boyunca geçirilen deneyimlerin etkisinden kaynaklanabilir.

Bu çalışmada anaokulu çocuklarının okulu sevmeye düzeyleri ortalamanın üstünde, okuldan kaçınma düzeyleri ortalamanın altında çıkmıştır. Öğretmenlerle ilişkileri açısından onlarla yakınlık düzeyleri ortalamanın üstünde, çatışma ve bağımlılık düzeyleri ortalamanın altında çıkmıştır. Anaokullarında etkinlikler oyun temelli olduğu için çocukların okulu sevmeleri beklenen bir durumdur. Yine anaokulu öğretmenleri çocukların ilk öğretmenleri olduğu için ve çocukların bu dönemde yetişkin desteğine daha fazla ihtiyaç duyması da çocukların öğretmenleriyle yakın ilişkiler içinde olmasını gerektirir.

Bu araştırma doğrultusunda şu öneriler sunulabilir: Araştırma sonuçlarına göre sınıf dışında açık hava etkinlikleri ve sınıf içinde yapılandırılmış oyun etkinliklerinin anaokulu çocuklarının okulu sevmeye ve öğretmenle ilişkileri üzerinde olumlu etki oluşturabilmektedir. Bu nedenle anaokullarında açık ve kapalı alanda düzenli olarak oyun oynatılmalıdır.

Altı Ay ile Altı Yaş Arasındaki Çocukların Oyun Profillerinin İncelenmesi

Investigation of Play Profiles of The Children Between Six Months and Six Ages

Merve OLGUN¹ Belma TUĞRUL²

• *Geliş Tarihi:* 24 Tem. 2019

• *Kabul Tarihi:* 18 Eyl. 2019

• *Yayın Tarihi:* 14 Oca.2020

Öz

Bu çalışmanın amacı, altı ay ile altı yaş arasındaki çocukların oyun profillerinin çok boyutlu unsurlar doğrultusunda incelenmesidir. Çalışmadaki amaç, çocuklar ne ile oyun oynuyorlar, ne kadar süre oyun oynuyorlar, kim ile oyun oynuyorlar, günde kaç defa açık havada oyun oynamak için dışarı çıkıyorlar, dijital oyunla ne zaman karşılaşıyorlar ve ebeveynlerin oyun algısı nasıl gibi boyutları yaş değişkeni doğrultusunda incelemektir. Bu bağlamda tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada 6 ay-6 yaş arasında çocuğu olan maksimum örneklem alma yolu ile belirlenen 250 ebeveynle çalışılmıştır. Çalışılan çocuklarda okul öncesi eğitimi almış olma şartı aranmamıştır. Demografik sorular hariç toplam 25 madde ile sınırlandırılmıştır. Araştırma verileri SPSS 21.0 programı ile analiz edilmiş dağılımların frekans ve yüzde değerleri alınarak betimsel analiz yapılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların yaşları ilerledikçe oyun oynama sürelerinin azaldığı, açık havada oyun oynama sürelerinin değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Çocukların çoğunlukla evde oyun oynadıkları, çoğunlukla ebeveynleriyle oyun oynadıkları, ebeveynlerin çocuklarıyla beraber çoğunlukla oyuncak tasarladıkları, ebeveynlerin oyun algısının değişiklik gösterdiği, çocukların oyun oynamadıkları zaman yaptıkları faaliyetlerin yaş gruplarına göre değişiklik gösterdiği ve çocukların erken yaşta dijital ortama tanıştığı, çocukların yaşları ilerledikçe dijital ortamda vakit geçirme sürelerinin arttığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, okulöncesi, oyun.

Abstract

The aim of this study is to examine the play profiles of children between the ages of six months and six years in line with multidimensional elements. Our goal in the study is to examine the dimensions of what children play with, how long they play with, who they play with, how many times a day they go out to play outdoors, when they encounter digital play, and how parents perceive play in line with the age variable. In this context, the scanning model was used. The study studied 250 parents who had children between 6 months and 6 years of age, determined by the maximum sampling method. The children studied were not required to have pre-school education. It is restricted to a total of 25 items, excluding demographic questions. Descriptive analysis was performed by taking the frequency and percentage values of the distributions analyzed with the SPSS 21.0 program. Because of the research, it was found that as children age, their playing time decreases and their outdoor playing time changes. It was found that children often play at home, often play with their parents, parents often design toys with their children, parents' perception of play varies, children's activities when they do not play vary according to age groups, and children are introduced to the digital environment at an early age, and their time to spend in the digital environment increases as children.

Keywords: Early childhood, preschool, play.

¹ İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Programı, Yüksek Lisans, merveolgun@gmail.com

² İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü, Prof. Dr., belmatugrul@aydin.edu.tr

Giriş

Erken çocukluk yıllarının önemini kavramak için bu yıllardaki eğitim hizmetlerinin ve deneyimlerinin sonuçlarını bilmek gerekir. Erken yaşlardaki etkenler çocuğun gelişim alanlarını doğrudan etkileyecektir. Çocukların sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel yönlerde aldıkları uyarımlar onların sağlıklı, uyumlu, becerikli ve öğrenmeye karşı yüksek düzeyde ilgili bireyler olarak yetişmeleri sağlayacaktır (Tuğrul ve Yılmaz, 2013).

Yaşamlarının ilk beş yılında çocuklar temel yeteneklerini geliştirirler. Temel yeteneklerin içinde yer alan dil, bilişsel, duygusal, sosyal, düzenleyici ve ahlaki açıdan gelişim ve kazanımlar gösterirler (Phillips ve Shonkoff, 2000:24). Çocuğun gelişimin en önemli parçalarından biri olan oyuna bakıldığında fiziksel, sosyal ve kişisel özelliklerinin gelişmesine önemli katkılarda bulunduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin çocuklarıyla verimli zaman geçirebilecekleri bir ortam hazırlarken aynı zamanda çocukların hayal güçlerini geliştirir ve yaratıcılıklarını kullanmalarını sağlar (Shonkoff ve Phillips, 2000). Çocuk ve aile arasındaki iletişime olumlu yönde katkıda bulunur (Ginsburg, 2007). Bireylerin kendi kendine seçtiği oyun aynı zamanda bireylerin kendi kendine yönettiği bir durumdur ve bireyin ne yapmak zorunda olduğu değil ne yapmak istemesidir (Gray, 2015). Oyun birisi tarafından öğretilecek bir ürün değil, eylemdir ve bir ürünle sonuçlanma zorunluluğu bulunmamaktadır (Aksoy ve Çiftçi, 2014). Tepperman (2007), oyunun müfredatı ara vermek olmadığını ve müfredatı uygulamanın en iyi yolu olduğunu ifade etmiştir. Tuğrul (2015) ise oyunu çocuğun en temel işi olarak tanımlamış ve yaratıcılık, yalınlık, çok fonksiyonellik, süreklilik, aktiflik gibi özelliklerle gelişimi üzerinde önemli katkı sağlamıştır. Bu bilgiler ışığında oyun öğrenme açısından değerlendirildiğinde etkili bir öğrenme ortamına zemin hazırladığı belirlenmiştir. Bunun sebebi, çocuğun öğrenmeye olan isteğini arttıracak motivasyonu sağlamasıdır (Tüfekçioğlu, 2013:24). Oyun oynamanın çocuğun ihtiyaçlarından biri ve çok yönlü olarak gelişimini destekleyen olgu olduğu bilinmektedir (Ginsburg, 2007). Çocuklar bu olguların kazanımları doğrultusunda oyun oynarken iletişim kurmayı, rekabet edebilmeyi, paylaşmayı, empati kurmayı ve hoşgörü sağlamayı öğrenirler (Gander ve Gardiner, 2004). Çocuğun okula hazırlık sürecine bakıldığında oyunun önemli katkıları bulunmuş ve öğrenmeyi desteklerken problem çözme becerilerini kazandırdığı belirlenmiştir (Coolahan, Fantuzzo, Mendez ve McDermott, 2000). Bilim adamlarının oyun üzerindeki ortak düşüncelerine değinildiğinde oyunun kendiliğinden gelişen bir insan davranışı olduğunu ifade ettikleri görülmüştür (Özdoğan, 2000:101). Yavuzer (2018), bilim adamlarının düşüncelerine paralel olarak oyunu çocuğun temel gereksinimlerinden biri olduğunu ifade etmekte, oyun ile çocuğun çok yönlü gelişimin gösterdiğine vurgu yapmaktadır.

Bühler oyunun, hayal dünyası ile gerçekler arasında bir köprü görevi üstlendiğini düşünmektedir. Bühler'e göre çocuklar toplumun birçok özelliğini ve gerçeklerini oyun yoluyla öğrenmektedir. Piaget ise oyunu çocukların çevreden aldıkları uyarıcıları benimseyebilmelerini sağlayan tek yol olarak görmektedir (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001:9).

Piaget'e göre oyun, çocuğun bilişsel gelişimine paralel olarak gelişir. Çocuklar içinde buldukları gelişim evresine göre oyun evrelerinden de geçerler. Piaget, çocukların yaşamlarında ilk yedi yıldaki oyun evrelerini üç ana başlık adı altında toplamıştır. Bu evreler; sembolik oyun, kurallı oyun ve alıştırma oyunu olarak adlandırılır (Türküm, 2011:241). Whitebread (2012) ise oyunu fiziksel oyun, nesnelere oyun, sembolik / semiyotik oyun, taklit oyunu olarak sınıflandırmıştır.

Çocuklar korku, kızgınlık, sevgi ve mutluluk gibi temel duyguların etkisi altındadır ve bu duygularını oyun ile dengelemeleri söz konusudur. Oyuna bu yönüyle bakıldığında düzenleyici bir etkisi olduğu söylenebilir (Elkind, 1999:135). Çocukların oyunları yaşla

birlikte değişiklik gösterir. Başlangıçta, etkinliklerine çok ciddi bir biçimde yoğunlaşırken oyuncuğunu inceler. Daha sonra "bu nesne ne yapar" daha sonra da "ben bununla ne yapabilirim" sorularının yanıtını aramaya başlar (Yavuzer, 2018). Çocuklar çevreye uyumlarının kolaylaşması için oyuna ihtiyaç duyarlar ve bu sayede sosyalleşmeleri desteklenirken en doğal yoldan geçmiş olurlar (Hurwitz, 2003). Gelişimsel olarak bakıldığında bebekler dünyayı duyguları etrafında gözlemlerken, yetişkinler çocukların gelişimini onlarla birlikte oyun oynayarak izleyebilir. Yeni yürümeye başlayan çocuklar, aile içinde yaşadıkları eylemleri taklit ederek oyun oynarlar (Tüfekçioğlu, 2013:22). Çocuk, taklit aracılığıyla nesnelere tasarımıyla temsil ettiği nesnelere ayırt edebilmeye başlar (Elkind, 1999:104). Dört ve beş yaşları arasında dünyayla ilgili bilgilerini genişletir, motor becerilerini geliştirir ve aynı zamanda akranlarıyla oyun etkinliklerine daha fazla katılım sağlarlar (Tüfekçioğlu, 2013:22). Çocukların yaşları ilerledikçe, etkinliklerinde sistematik değişimler (uyku, yemek ve oyun oynamada süresinde azalma, okul ve yapılandırılmış etkinliklerde ise artma) meydana gelmektedir (Robinson ve Bianchi, 1997). Hofferth ve Sandberg (2001), modern dünya yaşamının çocukların oyun alışkanlıklarında değişikliklere sebep olduğunu ifade etmiştir. Değişikliklere bakıldığında dış mekan oyunlarının süreleri değişikliklerden dolayı azalırken dijital ortam oyunlarına yönelim artmıştır. Çocukların gelecekteki başarısının oyundaki dengeye bağlı olduğu belirtilen araştırma sonuçları çocukların oyun zamanının önemli bir düşüşte olduğunu ve günümüzde çocukların çoğunun dışarıda az zaman geçirdiğini ortaya koymaktadır. 3-12 yaş arası çocuklar arasında, açık havada oyun için geçirilen süre önemli ölçüde azaldığı belirlenmiştir (Wheeler 2018). Çocuklar yoğun yaşamlarında oyun için zaman bulmakta zorlanmaktadır (LEGO, 2018). Tuğrul (2017), çocuklara kendilerini rahat ifade edecekleri oyun ortamlarının oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır.

Oyun oynama tercihleri incelendiğinde çocukların kendi yaşlarına uygun çocuklarla oynamayı tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Bunun dışında çocuklar; kardeşleri, anne babaları ve oyuncakları ile oyun oynamaktan zevk alırlar (Hamamcı, 2012:70). Çocuklar aynı zamanda hayali oyunlar oynamakta ve bu sayede günlük yaşamın antrenmanını oyun içerisinde gerçekleştirebilmektedir (Tüfekçioğlu, 2013:10). Çocukların oynama tercihleri içerisinde kullandıkları objelere bakıldığında oyuncuğun önemli ölçüde yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda yetişkinler tarafından çocuklar için yapılan oyuncak türleri geçmişe bakılarak incelendiğinde taş, çöp, bez, çorap, yün veya orlon, ahşap, çam kabuğu, mısır koçanından yapılan bebekler ya da kabak, havuç gibi sebzelere çubuklar takılarak yapılan hayvan biçiminde oyuncaklar görülmektedir (Koçak, 1993). Sanayi ve gelişen teknoloji ile birlikte elektronik, mekanik ve kumandalı oyuncaklar yapılmaya başlanmıştır. Günümüzde de bilgisayar endüstrisinin gelişmesi ile bilgisayar oyuncakları, çizgi film kahramanlarının oluşturduğu pek çok oyuncak, çocuklar tarafından tercih edilir hale gelmiştir. Bir insanlık tarihi kadar eski olan oyuncaklar, geçmişten günümüze kadar sürekliliğini korumuş ve her zaman çocukların yaşamının bir parçasını oluşturmuştur (Yalçınkaya, 1996:46). Çocuklar kum, su, çamur, toprak ile oyun oynayarak doğayı anlamaya ve öğrenmeye çalışmaktadır (Pehlivan, 2014:46). Oyun oynarken olayların sonuçlarıyla baş başa bırakma, çocuğun kişilik gelişimine, otonom (kendi kendini yöneten) ve girişimci bir birey olmasına yardımcı olan bir yöntemdir. Bu yöntemle çocuk, olayların doğal sonuçlarından ders almasını öğrenir (Yavuzer, 2011).

Oyun Profili

Eğitimciler göre insanın en önemli özelliklerinden birisi rol becerisine sahip olmasıdır ve çocuklar oyun oynarken temsili anlamda rol yaparlar. Rol yapabilmek, "bir nesneyi ya da bir insanı başka bir şeyin ya da kişinin yerine koyabilmek" anlamına gelir (Tüfekçioğlu, 2013:9).

Oyun güç ile yetişkinleri taklit etmelerinin birleşimidir. Bu iki etken çocukluk dönemi boyunca gelişerek devam eder. Oyunlarının temeli bu iki etkene bağlıdır. Yeni yürüyen çocuklar etrafında gördüklerini taklit etme eğilimi içerisine girerler. Bu oyun teması üç yaşından sonra da gelişerek devam eder ancak çocuklar nesnelere bile oyunlarının merkezine koyabilirler, hatta hayal güçleri sayesinde en basit nesnelere oyun aracı olarak kullanabilirler. Örnek olarak bir taş, askere; bir bez parçası da elbiseye dönüşebilir ve bununla oyun oynayabilirler (Aksoy ve Çiftçi, 2014). Piaget, oyuna gelişimsel açıdan bakmakta ve oyunun farklı yaş düzeylerinde farklı biçimleri olduğunu düşünmektedir. Bebeklerde, eylemin zevk ilkesiyle tekrar edildiği ve uymanın özümlemeye ikincil durumda olduğu alıştırma oyunlarını görebiliriz. Okul öncesi dönemde, kişisel simgelerin oluşturulmasına bağlı olarak, özümleme uyma etkinliklerinden ayrılaşır ve simgesel oyun, çocuğun toplumsallaşmış istek ve dürtülerini yansıttığı bir araç haline gelmektedir (Elkind, 1999:111). Bu bilgiler ışığında oyun profilinin çocuğun gelişimsel dönemlerine göre incelenmesi aşağıda yer almaktadır:

6-12 aylık çocukların oyun profili

Bebeklik döneminde çocuklar 6 aydan sonra el ve gözünü koordine bir biçimde kullanabileceğinden nesnelere alıp tutabilirler ve 7 aylık olduklarında artık çevresindeki kişileri tanımaya başlarlar. 8-9 aya ulaştığında yerde dengeli bir şekilde oturabilecek hale gelir ve emekle sürecine geçerek dikkatini çeken nesnelere tanımaya çalışırlar. 10 aylık olduklarında istemli olarak cisimleri sağa sola fırlatabilir ve 11 aylık olduklarında yetişkinlerin desteğiyle birlikte adım atabilirler. 12 aya ulaştıklarında artık yardım almadan eşyalara tutunarak yürümeye başlarlar. Bu evrede cisimlerin ne olduklarına bilmemelerine rağmen nasıl çalıştıklarını gözlemleyerek taklit edebilirler (Sevinç, 2013:61). Yavuzer (2018), çocukların 0-2 yaş arasında çocuğun tek başına oyun döneminde olduğunu ifade etmiş ve bu dönemde çevrelerindeki obje ve oyun malzemesiyle baş başa kalmayı tercih ettiklerini belirtmiştir.

13-24 aylık çocukların oyun profili

Bebekler 13 aylık olduklarında artık birinci yılın sonuna gelmiş olur ve oyuncaklarını kullanmada daha beceriklidir. Ancak henüz çizimlerini birleştirerek daha büyük bir şekil oluşturma becerisine erişmemiştir. Kendisine farklı ve şaşırtıcı gelen her şeyden hoşlanarak bu durumlara tepki göstermeye başlamıştır. Oturup kalkma gibi eylemleri daha fazla geliştiği için oyunlarını hareket halinde oynamaya başlayabilir. Oyuncaklarını bir yerden herhangi bir yere taşıyabilir (Sevinç, 2013:62). Yaklaşık olarak 18-24 aylara geldiğinde, cisimleri düzenlemeye ve küçük şekillerden daha büyük şekiller oluşturmaya başlar (Yavuzer, 2018).

25-36 aylık çocukların oyun profili

Oyunda önemli adımlardan biri hayali (-miş gibi) oyundur. Çocuklarda bu oyun 24-36 yaş civarında oluşmaya başlar. Kendi bedenleri, mutfak eşyaları (tencere, tahta kaşık, leğen vb.) ve ev eşyaları (kumanda, çamaşır leğeni, süpürge, anahtar vb.) gibi aslında oyuncak olmayıp oyuncaklaştırdığı materyallerle oynarlar. Bu dönemdeki çocuklar etrafında gördüklerini taklit ederler ve bu taklitte yer alan oyun temalarına bakıldığında yemek yapma, doktorculuk, evcilik gibi günlük akış üzerine kurulu olduğu görülür. Bu oyun temaları 48 aydan sonrada devam eder ancak çocuklar bu nesnelere daha az bağlantılıdır ve herhangi bir nesneden oyun kurarlar. Hayali oyunun kazanımlarından biri de en basit bir nesneyi bile yaratıcı bir şekilde oyun aracına dönüştürebilmesidir (Aksoy ve Çiftçi, 2014:6). Çocuklar, akranlarıyla birtakım etkinliklere katılabilirler; yine de oyunlarının çoğu, iş birliğine dayanmayan paralel oyundur (Yavuzer, 2018).

37-48 aylık çocukların oyun profili

Üç yaşından sonra çocuklar okul ortamında küçük gruplar içinde diğer çocuklarla iletişim haline girerler. Bu yılda sosyalleşme becerileri gelişmeye başlar. Bu aşamada çocuklar inşa oyunlarını, kapalı mekanlarda masa üstünde veya yerde oynamayı, sosyodramatik oyunları tercih ederler (Sevinç, 2013:63). 3-4 yaşlarında çocuklar, grup halinde oynamaya, oynarken birbirleriyle konuşmaya ve grup içinde oynamak istedikleri çocukları seçmeye başlarlar. En çok rastlanan ortak davranış, birbirlerini seyretme ve konuşma davranışlarıdır (Yavuzer, 2018).

49-72 aylık çocukların oyun profili

Çocuğun günlük yaşamındaki becerisi 49 aylıktan itibaren artar ve iletişim kurma becerisi gelişir. Açık hava oyunlarına ve hayali oyunlara karşı oldukça ilgilidir ve bu yaşlarda takım çalışmaları yaparak oyun oynadıkları görülür. Bazı spor dallarını, el becerisi gerektiren etkinlikleri, yaratıcı faaliyetleri ve sanatsal çalışmaları tercih etme eğilimi içine girerler (Sevinç, 2013:63). 4-5 yaşları arasında dünyayla ilgili bilgilerini genişletir, motor becerilerini geliştirir ve aynı zamanda akranlarıyla oyun etkinliklerine daha fazla katılım sağlarlar (Tüfekçioğlu, 2013:22). 5 yaşındaki çocukların hayali oyunu incelendiğinde hayali bir konu üzerine olduğu görülmektedir. Bu yaş grubundaki çocuklar anaokuluna gittiklerinde ne oynamak istediklerini bilerek giderler ve kurguladıkları oyunları oynamaya başlarlar. Anaokuluna giden çocukların anneleri, çocukların sabah olduğunda hangi oyunu oynayacaklarını belirlemiş halde uyandııklarını ifade etmişlerdir. Çocuklar aynı oyunu sürekli oynasalar dahi kendi fikirlerinde değişikliğe giderek her seferinde farklı bir oyun dünyası yaratabilirler (Aksoy ve Çiftçi, 2014).

Yöntem

Çalışmada nicel yöntemlerden genel tarama modeli içerisinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinden faydalanarak karşılaştırma çalışması yapılmıştır. Karasar'a (2006) göre tarama modelleri incelenen olgu veya durumu olduğu gibi var olduğu şekliyle tespit etmeye çalışan araştırma modelidir. Bu modelde araştırma grubuna hiçbir müdahalede bulunulmaz.

Çalışma grubu

Çalışmada; 6 ay - 6 yaş arasında çocuğu olan amaçlı örnekleme alma yolu ile belirlenen 250 ebeveynle çalışılmıştır. Araştırmada 6-12 ay, 13-24 ay, 25-36 ay, 49-72 ay arasında çocuğu olan 50'şer ebeveyn olmak üzere toplam 250 ebeveyn çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubu çocuğun cinsiyeti ve yaş aralığı dikkate alınarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın amacı, 6 ay-6 yaş arasındaki çocukların oyun profillerinin çok boyutlu unsurlar doğrultusunda incelenmesidir. Araştırmada demografik bilgi formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen "6 Ay ile 6 Yaş Arasındaki Çocukların Oyun Profilleri" anketi kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları arasında yer alan; çocukların oyun oynama süresi, çocukların oyun objesi/mekânı, ebeveyn oyun algısı, ailedeki etkileşim/alışkanlıklar ve dijital ortamla ilgili yapılan benzer araştırmalar incelenmiştir. İncelenen araştırmalar ışığında belirlenen amaçlara uygun olarak 87 sorudan oluşan madde soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular yalın hale getirilmiş ve düzenlenmiştir. Düzenlenen sorular üzerinden aynı amaca hizmet eden sorular birleştirilerek ortak bir soru haline getirilmiş, soru sayısı 50'ye indirilmiştir. Oluşturulan sorular çocukların oyun oynama süresi, çocukların oyun objesi/mekânı, ebeveyn oyun algısı, ailedeki etkileşim/alışkanlıklar ve dijital ortam olmak üzere 5 kategoriye ayrılmıştır. Sorular açık uçlu, evet/hayır/zaman zaman ve çoktan seçmeli sorular olmak üzere düzenlenmiştir. Sorularda bulunan şıkların; sorulara paralellik göstermesi

ve genelden özele doğru yer alması sağlanmıştır. Sorular ve şıklar çalışma grubunda yer alan küçük yaş (6-12 ay, 13-24 ay) çocuklarına uygunluğu üzerinde durulmuş ve araştırma kapsamında olan 6 ay ile 6 yaş arasındaki her çocuk düşünülerek oluşturulmuştur. Düzenlenen anket çalışması belirlenen aralıklarda çocuğu olan 5'er ebeveyn olmak üzere toplamda 25 ebeveyn pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan pilot uygulama sürecinde ebeveynler gözlemlenmiş ve uygulama sonunda sorulara dair düşünceleri, uygulamanın ne kadar sürdüğü not edilmiştir. Toplamda oyun oynama süresi ile ilgili 3 (2 şıklı, 1 açık uçlu) soru, oyun objesi ve mekânı ile ilgili 10 (4 şıklı, 6 açık uçlu) soru, ebeveyn oyun algısı ile ilgili 3 (2 şıklı, 1 açık uçlu) soru, ailedeki etkileşim, alışkanlıklar ve olanaklar ile ilgili 5 (3 şıklı, 2 açık uçlu) soru ve dijital ortamla ilgili 4 (şıklı) soru hazırlanmıştır. Pilot uygulama sonrasında işlerliği olan sorular belirlenmiş ve soru sayısı 25 ile sınırlandırılmıştır. 5 uzman görüşü alınarak sorular üzerinde düzenlemeler yapılmıştır.

Ölçme aracının uygulanma aşamaları

Ölçme aracı 6 ay ile 6 yaş arasındaki çocukları olan ebeveynlere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde farklı veri yolları izlenmiştir. 6-48 ay aralığındaki çocukları olan ebeveynlere yüz yüze ve online olarak uygulanmış, 49-72 ay aralığında çocukları olan ebeveynlere anaokullarında uygulanmıştır. Uygulama öncesi araştırmanın amaçları açıklanmış gönüllü katılım istenmiştir. Ebeveynlerin anketi doldurmasından sonra 400 adet anket toplanmıştır. Öncelikli olarak doldurulan anketler incelenerek geçersiz olan (boş bırakılan hep aynı maddeler işaretlenmiş olan vb.) 150 adet anket çıkarılmıştır. Çözümlemesi için belirlenen 250 adet anket verileri kategorize edilmiştir.

Verilerin analizi

Elde edilen veriler SPSS 21.0 programına girilmiş sonrasında analizlere geçilmiştir. Demografik değişkenlerin veri sonuçlarına göre gruplandırması yapılmıştır. Demografik özelliklerin betimsel yorumları yapıp frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır. Anket maddeleri ile ilgili olarak verilen yanıtlar kodlanmış frekans ve yüzde dağılımları alınmıştır. SPSS uygulamasında yaş olmaksızın (genel) yapılan analiz grafiği, yaş dağılımları doğrultusunda yapılan analiz grafiği ve Ki-Kare testi uygulanmıştır. Ki-Kare testi gözlenen ve beklenen frekansların karşılaştırılmasıdır.

Bulgular

Bu çalışmanın amacı, 6 ay ile 6 yaş arasındaki çocukların oyun profillerinin çok boyutlu unsurlar doğrultusunda incelenmesidir. Çalışmadaki amaç; çocuklar “Ne kadar süre oyun oynuyorlar?” ve “Kim ile oyun oynuyorlar?” sorularına yanıt aramaktır. Bu soruların yanı sıra çocuklar “Açık havada ne kadar süre oyun oynuyorlar?”, “Dijital oyunla ne zaman karşılaşıyorlar?” gibi sorulara yanıtlar aramaktır. Ailelerin çocukların oyun tercihleri üzerindeki etkisinin boyutları da araştırmanın diğer amaçları arasındadır. Çocuk gelişiminde çok önemli bir yeri olan oyunun bu yönüyle araştırmada 6 ay ile 6 yaş arasındaki çocukların oyun profillerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Demografik özellikler

Çalışma grubunu oluşturan çocukların 50'si (%20,0) 6-12 ay, 50'si (%20,0) 13-24 aylık, 50'si (%20,0) 25-36 ay, 50'si (%20,0) 37-48 ay, 50'si (%20,0) 49-72 ay aralığındadır. Çalışma grubunda bulunan çocukların cinsiyet ve yaşları dengeli dağılım gösterdiği görülmektedir.

Oyun oynama süresi

Tablo 1. Çalışma grubundaki çocukların oyun oynama sürelerinin çocukların yaş gruplarına göre karşılaştırılması çapraz grafik bulguları

		Oyun Oynamaz	1 Saatten Az	1-2 saat	3-4 Saat	4 Saatten Fazla	Toplam	Ki - Kare Değeri Değer/p
6-12 Ay	n	0	4	13	15	18	50	3,384/,007
	%	0,0%	8,0%	26,0%	30,0%	36,0%	100,0%	
13-24 Ay	n	2	6	9	10	23	50	
	%	4,0%	12,0%	18,0%	20,0%	46,0%	100,0%	
25-36 Ay	n	0	3	4	24	19	50	
	%	0,0%	6,0%	8,0%	48,0%	38,0%	100,0%	
37-48 Ay	n	0	2	14	20	14	50	
	%	0,0%	4,0%	28,0%	40,0%	28,0%	100,0%	
49-72 Ay	n	0	4	19	17	10	50	
	%	0,0%	8,0%	38,0%	34,0%	20,0%	100,0%	
Toplam	n	2	19	59	86	84	250	
	%	0,8%	7,6%	23,6%	34,4%	33,6%	100,0%	

Çalışma grubundaki ebeveynlerin “oyun oynama süresi” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde 6-12 ay, 13-24 ay aralığında olan çocukların çoğunlukla 4 saatten fazla oyun oynadığı belirlenmiştir. 25-36 ay, 37-48 ay aralığında olan çocuklar ise çoğunlukla 3-4 saat oyun oynarken 49-72 ay aralığındaki çocukların 1-2 saat oyun oynadıkları görülmüştür.

Tablo 2. Çalışma grubundaki çocukların açık havada oyun oynama sıklığının yaş gruplarına göre karşılaştırılması çapraz grafik bulguları

		Açık Havada Oyun Oynamaz	Her Gün Oynar	Haftada 2/3 Gün Oynar	Haftada 1 Gün Oynar	Toplam	Ki - Kare Değeri Değer/p
6-12 Ay	n	25	3	9	13	50	38,432/,000
	%	50,0%	6,0%	18,0%	26,0%	100,0%	
13-24 Ay	n	10	10	23	7	50	
	%	20,0%	20,0%	46,0%	14,0%	100,0%	
25-36 Ay	n	7	14	19	10	50	
	%	14,0%	28,0%	38,0%	20,0%	100,0%	
37-48 Ay	n	7	5	26	12	50	
	%	14,0%	10,0%	52,0%	24,0%	100,0%	
49-72 Ay	n	11	8	20	11	50	
	%	22,0%	16,0%	40,0%	22,0%	100,0%	
Toplam	n	60	40	97	53	250	
	%	24,0%	16,0%	38,8%	21,2%	100,0%	

Çalışma grubunu oluşturan 250 çocuğun “açık havada oyun oynama sıklığı”na ebeveynlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde 6-12 aylık çocukların çoğunlukla açık havada oyun oynamadığını belirlenmiştir. Haftada 2/3 gün açık havada oyun oynayan çocuklara baktığımızda ise 13-24 ay, 25-36 ay, 37-48 ay, 49-72 ay aralığındaki çocukların oyun oynadıkları belirlenmiştir.

Oyun objesi ve mekânı

Tablo 3. Çalışma grubundaki çocukların hangi mekanlarda daha fazla oyun oynadığı yaş gruplarına göre karşılaştırılması çapraz grafik bulguları

		Evde Oynar	Okulda Oynar	Sokakta Oynar	Doğada Oynar	Yapılandırılmış Çocuk Oyun Alanlarında Oynar	Toplam	Ki - Kare Değeri Değer/p
6-12 Ay	n	41	1	2	0	6	50	37,375/,002
	%	82,0%	2,0%	4,0%	0,0%	12,0%	100,0%	
13-24 Ay	n	36	1	1	5	7	50	
	%	72,0%	2,0%	2,0%	10,0%	14,0%	100,0%	
25-36 Ay	n	32	5	4	7	2	50	
	%	64,0%	10,0%	8,0%	14,0%	4,0%	100,0%	

37-48 Ay	n	31	8	6	1	4	50
	%	62,0%	16,0%	12,0%	2,0%	8,0%	100,0%
49-72 Ay	n	24	11	4	6	5	50
	%	48,0%	22,0%	8,0%	12,0%	10,0%	100,0%
Toplam	n	164	26	17	19	24	250
	%	65,6%	10,4%	6,8%	7,6%	9,6%	100,0%

Çalışma grubunu oluşturan 250 çocuğun “hangi mekanlarda daha fazla oyun oynadığı” sorusuna ebeveynlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde 6 ay ile 6 yaş arasındaki çocukların oynadıkları mekanın “evde” yanıtı olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra 25-36 ay, 37-48 ay ve 49-72 ay aralığındaki çocuklar okulda daha fazla oyun oynamaktadır. Sokakta ve doğada oyun oynama oranları ise oldukça düşüktür.

Tablo 4. Çalışma grubundaki çocukların kimle ne ile oynamaktan hoşlandığı yaş gruplarına göre karşılaştırılması çapraz grafik bulguları

		Tek Başına	Ebeveynleriyle	Arkadaşlarıyla	Oyuncaklarıyla	Toplam	Ki - Kare Değeri
							Değeri/p
6-12 Ay	n	0	43	3	4	50	
	%	0,0%	86,0%	6,0%	8,0%	100,0%	
13-24 Ay	n	1	30	10	9	50	
	%	2,0%	60,0%	20,0%	18,0%	100,0%	
25-36 Ay	n	7	29	10	4	50	
	%	14,0%	58,0%	20,0%	8,0%	100,0%	
37-48 Ay	n	5	13	23	9	50	51,455/000
	%	10,0%	26,0%	46,0%	18,0%	100,0%	
49-72 Ay	n	3	21	17	9	50	
	%	6,0%	42,0%	34,0%	18,0%	100,0%	
Toplam	n	16	136	63	35	250	
	%	6,4%	54,4%	25,2%	14,0%	100,0%	

Çalışma grubunu oluşturan 250 çocuğun “kimle ne ile oynamaktan hoşlandığı” sorusuna ebeveynlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde 6 ay ile 6 yaş arasındaki çocukların çoğunlukla “ebeveynleriyle” oynamaktan hoşlandığı belirlenmiştir.

Tablo 5. Çalışma grubundaki ebeveynlerin çocukları ile oyuncak tasarlama durumuna ilişkin bulgular

Oyuncak Tasarlama Durumu	f	%
Evet	129	51,6
Hayır	121	48,4
Toplam	250	100,0

Çalışma grubunu oluşturan 250 ebeveynin çocukları ile oyuncak tasarlama durumu incelendiğinde 129’u oyuncak tasarladıklarını, 121’i oyuncak tasarlamadıklarını belirtmiştir.

Ebeveyn oyun algısı

Tablo 6. Çalışma grubundaki ebeveynin oyun dendiğinde aklına gelenlere ilişkin bulgular

Oyun dendiğinde akla gelenler	f	%
Duygu (Mutluluk gibi)	156	62,4
Nesne (Top gibi)	31	12,4
Eylem (Atlamak gibi)	63	25,2
Toplam	250	100,0

Çalışma grubunu oluşturan 250 ebeveynin “oyun dendiğinde aklına gelenler” incelendiğinde 156’sı duygu, 31’i nesne 63’ü eylem içerikleri gelmektedir. Çalışma grubunda bulunan 6 ay ile 6 yaş arasında çocukları olan ebeveynlerin tümü çoğunlukla oyunu tanımlarken “duygu”

olduğunu ifade etmiştir. Çalışma grubunda bulunan ebeveynlerden sadece 25-36 ay grubu çocukları olan ebeveynler “eylem” içerikli düşüncelerini daha baskın olarak belirtmiştir.

Tablo 7. Çalışma grubundaki ebeveynlerin çocuğun kaç yaşına kadar oyun oynamasına ilişkin düşüncelerine ilişkin bulgular

Kaç Yaşına Kadar Oyun Oynaması Gerektiği	f	%
Oyunun Yaşı Yoktur	145	58,0
İlkokul Dönemine Kadar	48	19,2
Ortaokul Dönemine Kadar	35	14,0
Lise Dönemine Kadar	22	8,8
Toplam	250	100,0

Çalışma grubunu oluşturan 250 ebeveynin çocuğun kaç yaşına kadar oyun oynamasına ilişkin düşünceleri incelendiğinde 145’i oyunun yaşı yoktur, 48’i ilkokul, 35’i ortaokul, 22’si liseye kadar oyun oynaması gerektiğini belirtmiştir.

Ailedeki etkileşim, alışkanlıklar ve olanaklar

Tablo 8. Çalışma grubundaki çocukların oyun oynamadığı zaman yaptığı faaliyetlerin yaş gruplarına göre karşılaştırılması çapraz grafik bulguları

	Uyur- Yemek Yer	Ailesiyle zaman geçirir	Tablet telefonla zaman geçirir	TV izler	Sanatsal faaliyet yapar	Toplam	Ki - Kare Değeri Değer/p
6-12 Ay	n 31 % 62,0%	13 26,0%	2 4,0%	4 8,0%	0 0,0%	50 100,0%	
13-24 Ay	n 15 % 30,0%	21 42,0%	1 2,0%	12 24,0%	1 2,0%	50 100,0%	
25-36 Ay	n 4 % 8,0%	17 34,0%	9 18,0%	20 40,0%	0 0,0%	50 100,0%	
37-48 Ay	n 4 % 8,0%	3 6,0%	5 10,0%	33 66,0%	5 10,0%	50 100,0%	126,352/000
49-72 Ay	n 1 % 2,0%	6 12,0%	9 18,0%	31 62,0%	3 6,0%	50 100,0%	
Toplam	n 55 % 22,0%	60 24,0%	26 10,4%	100 40,0%	9 3,6%	250 100,0%	

Çalışma grubundaki 250 çocuğun “oyun oynamadığı zaman yaptıkları” çoğunlukla uyuyan ya da yemek yiyen çocukların yaşları 6-12 ayken, ailesiyle zaman geçiren çocukların yaşları 13-24 ay aralığında olduğu ebeveynlerin yanıtlarından anlaşılmaktadır. Oyun oynamadığı zaman televizyon izleyen çocukların yaşları ise 25-72 ay aralığındadır.

Dijital ortam

Tablo 9. Çalışma grubundaki çocukların kaç yaşında dijital ortamda video izlemeye başladığına ilişkin bulgular

Dijital Ortamda Video İzleme Durumu	f	%
İzlemez	41	16,4
6-12 Ay	71	28,4
13-24 Ay	91	36,4
25-36 Ay	39	15,6
49-72 Ay	8	3,2
Toplam	250	100,0

Çalışma grubunu oluşturan 250 ebeveynin çocuğun kaç yaşında dijital ortamda video izlemeye başladığı incelendiğinde 41’i dijital ortamda video izlemez, 71’i 6-12 ay, 91’i 13-24 ay, 39’u 25-36 ay ve 5’i 37-48 ay, 3’ü 64-72 ay aralığında çizgi film izlemeye başladığını belirtmiştir.

Tablo 10. Çalışma grubundaki çocukların gün içinde dijital ortamda vakit geçirme süresine ilişkin bulgular

Dijital Ortamda Vakit Geçirme Süresi	f	%
Vakit Geçirmez	41	16,4
30 Dakikadan Az	89	35,6
31-60 Dakika	74	29,6
1 Saat ve 1 Saatten Az	46	18,4
Toplam	250	100,0

Çalışma grubunu oluşturan 250 ebeveynin çocuğun gün içinde dijital ortamda vakit geçirme süresi incelendiğinde 41'i vakit geçirmez, 89'u 30 dakika ve altı. 74'ü 31-60 dakika ve 46'sı 61 dakikadan fazla dijital ortamda vakit geçirdiği belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı, 6 ay ile 6 yaş arasındaki çocukların oyun profillerinin çok boyutlu unsurlar doğrultusunda incelenmesidir. Çalışma grubunu oluşturan 250 ebeveynin sahip olduğu çocukların 122'si kız, 128'i erkektir. Grubun çocuklarının cinsiyet ve yaş açısından dengeli dağıldığı görülmektedir. Araştırma sonucunda, çocukların yaşları ilerledikçe oyun oynama sürelerinin azaldığı, açık havada oyun oynama sürelerinin değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Çocukların çoğunlukla evde oyun oynadıkları, çoğunlukla ebeveynleriyle oyun oynadıkları, ebeveynlerin çocuklarıyla beraber çoğunlukla oyuncak tasarladıkları, ebeveynlerin oyun algısının değişiklik gösterdiği, çocukların oyun oynamadıkları zaman yaptıkları faaliyetlerin yaş gruplarına göre değişiklik gösterdiği ve çocukların erken yaşta dijital ortamla tanıştığı, çocukların yaşları ilerledikçe dijital ortamda vakit geçirme sürelerinin arttığı tespit edilmiştir.

Oyun oynama süresi

Tablo 1'de belirtildiği üzere çalışma grubundaki ebeveynlerin çocukların "oyun oynama süresi" sorusuna verilen yanıtları incelendiğinde 6-12 ay, 13-24 ay aralığında olan çocukların çoğunlukla 4 saatten fazla oyun oynadığı belirlenmiştir. 25-36 ay, 37-48 ay aralığında olan çocuklar çoğunlukla 3-4 saat oyun oynarken 49-72 ay aralığındaki çocukların 1-2 saat oyun oynadıkları görülmüştür. Oyun öğrenme açısından bakıldığında etkili bir öğrenme ortamına zemin hazırlamaktadır. Bunun sebebi, çocuğun öğrenmeye olan isteğini arttıracak motivasyonu sağlamasıdır (Tüfekçioğlu, 2013:24). Çocuklar oyun oynarken iletişim kurmayı, rekabet edebilmeyi, paylaşmayı, empati kurmayı ve hoşgörü sağlamayı öğrenirler (Gander ve Gardiner, 2004). Çocukların yaşları büyüdükçe oyun oynama sürelerinin azaldığı verilen yanıtlar doğrultusunda görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak oyuna ayrılan süre çocuğun yaşı ve ihtiyaçlarına göre belirlenmelidir. Robinson ve Bianchi (1997) çocukların oyun oynama sürelerine dair düşüncelerine baktığımızda; çocukların yaşları ilerledikçe, etkinliklerinde sistematik değişimler (uyku, yemek ve oyun oynamada süresinde azalma, okul ve yapılandırılmış etkinliklerde ise artma) meydana geldiğini görmekteyiz. LEGO (2018) oyun araştırmasında küresel olarak 10 aileden 4'ü aile olarak oyun için yeterli zaman ayırmadıklarını belirtmiştir.

Tablo 2'de belirtildiği üzere "açık havada oyun oynama sıklığı" sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde 6-12 aylık çocukların çoğunlukla açık havada oyun oynamadığını görmekteyiz. Haftada 2/3 gün açık havada oyun oynayan çocuklara baktığımızda ise 13-72 ay aralığında olduğu belirlenmiştir. Çocukların yaş gruplarına göre açık havada oyun oynama sıklığının değiştiğini görülmektedir. Açık havada oyun oynama sıklığına baktığımızda özellikle küçük yaş grubundaki çocukların açık havada az ya da hiç oynamadığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin, küçük yaş grubundaki çocukların açık havada oynayamaz

düşüncesine eğilimli olduğunu söyleyebiliriz. Teknolojinin gelişmesi birçok olumlu katkıların yanı sıra çocukların açık havada oyun oynamasına olan fırsatları kısıtlamıştır. Lund ve arkadaşlarının (2005), yaptığı çalışmada bunu desteklemektedir. Aynı zamanda Wheeler (2018), çocukların zamanlarının aileler tarafından ders dışı etkinlikler ile planlanmış olması ve sosyal baskı, çocukların açık havada oyun sürelerinin düşüşüne sebep olduğunu söylemektedir. Ebeveynlerin güvenlik korkusu ve şehir yaşantısının dışarda oyun alanlarını kısıtlaması durumu önemli etkenler arasında yer aldığını söylemektedir.

Oyun objesi ve mekânı

Tablo 3'te görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan 250 çocuğun “hangi mekanlarda daha fazla oyun oynadığı” sorusuna ebeveynlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde 6 ay ile 6 yaş arasındaki çocukların oynadıkları mekânın “evde” yanıtı olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra 25-36 ay, 37-48 ay ve 49-72 ay aralığındaki çocuklar okulda daha fazla oyun oynamaktadır. Sokakta ve doğada oyun oynama oranları ise oldukça düşüktür. Tandy'nin (1999) 5-12 yaş arasındaki Avustralya'da yaşayan 421 çocuğu dahil ettiği çalışmasında, çocukların %59'unun oyun alanı olarak evi ya da arkadaşlarının evini, %23'ü parkı ve %9'u ise sokağı oyun oynadıkları alan olarak belirtmiştir. Ailelerin çocuklarının nerelerde oynadıklarına dair Veitch, Bagley, Ball ve Salmon'un (2006) yaptığı çalışmalarında %74'ü çocuklarının okul sonrası evde oyun oynadığını, geriye kalan aileler çocuklarının sokakta ya da parkta, yüzme havuzunda ya da okul bahçesinde oyun oynadığını belirtmiştir. Sokakta ve doğada oyun çocukların “doğa zekasını” geliştirecekleri kum, bitkiler ve su gibi doğal materyaller sağlar (Gardner, 1999). Çocukların doğa ile olan bağlantıları, açık havada geçirdikleri süreyi arttırarak hareketli bir yaşam sürmelerine yardımcı olabilir (Burdette ve Whitaker, 2006).

Tablo 4'te belirtildiği üzere çalışma grubundaki çocukların “kimle ne ile oynamaktan hoşlandığı” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde 6 ay ile 6 yaş arasındaki çocukların çoğunlukla “ebeveynleriyle” oynamaktan hoşlandığı belirlenmiştir. En çok arkadaşlarıyla oynamaktan hoşlanan çalışma grubu ise 37-48 ay aralığında olan çocuklar olduğu görülmektedir. Yavuzer (2016) oyunlarda akranlarla kurulan iletişimin önemine değinmiştir. Oyunların iletişimi güçlendirici etkisine vurgu yapmıştır. Hamamcı (2012), çocukların oyun oynama tercihlerini incelendiğinde çocukların kendi yaşlarına uygun çocuklarla oynamayı tercih ettiklerini gözlemlemiştir. Bunun dışında çocuklar kardeşleri, anne babaları ve oyuncakları ile oyun oynamaktan hoşlandığını belirtmiştir.

Tablo 5'te belirtildiği üzere çalışma grubunu oluşturan 250 ebeveynin çocukları ile oyuncak tasarlama durumu incelendiğinde ebeveynlerin 129'u oyuncak tasarladıklarını, 121'i oyuncak tasarlamadıklarını belirtmiştir. Yavuzer (2016), ebeveynin çocukları ile beraber oyuncak tasarlamasının önemine vurgu yapmış, çocukların tasarladıkları bu oyuncaklara daha fazla ilgi duyduğunu belirtmiştir.

Ebeveyn oyun algısı

Tablo 6'da belirtildiği üzere çalışma grubunu oluşturan 250 ebeveynin “oyun dendiğinde aklına gelenler” sorusuna ebeveynlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde ebeveynlerden 156'sı duygu (mutluluk, eğlence, neşe vb.) olduğunu ifade etmiştir. Nesne (oyuncak, top vb.) olduğunu ifade eden ise 31 ebeveynidir. Ebeveynlerden 63'ü ise eylem (saklambaç, kazmak, zıplamak vb.) olarak belirtmiştir. Bu bulgulara göre oyun dendiğinde çalışma grubunda bulunan ebeveynlerin çoğunlukla eğlence ve mutluluk akıllarına gelmektedir. Pehlivan (2014), insanın neden oyun oynadığına ilişkin sebepleri sıralarken birincisini insanın var olan enerjisini boşaltmak ve diğeri ise türe özgü özelliklerin aktarılması gerekliliğine vurgu yapmıştır. LEGO (2018) yapılan çalışmada ailelerin 10'da 9'u oyunun mutluluklarının

kaynağı olduğunu, kendilerini rahatlattığını, enerji dolu ve daha yaratıcı olmalarında yardımcı olduğunu belirttiklerini aktarmıştır.

Tablo 7’de belirtildiği üzere çalışma grubunu oluşturan 250 ebeveynin çocuğun kaç yaşına kadar oyun oynamasına ilişkin düşünceleri incelendiğinde ebeveynlerin 145’i oyunun yaşı yoktur (oyunun yaşı yoktur, kendi ne kadar isterse) yanıtını vermişlerdir. Çalışma grubundaki ebeveynlerden 48’i ilkokul (4 yaş, 8 yaş, 10 yaş), 35’i ortaokul (12 yaş, 13 yaş, 14 yaş) ve 22’si lise dönemine kadar oyun oynanması gerektiğini belirtmiştir. Ebeveynlerin oyunun gereksinim olarak gördükleri bu düşüncelerden anlaşılmaktadır. Pehlivan (2014), oyunun yaratıcı bir süreç olduğunu ifade etmekte insanın gereksinimlerinden biri olduğunu belirtmektedir. Oyunun bebeklikten itibaren başladığı ve bebeklerin çevreyi incelerken ellerine aldığı bir nesneyi tanıırken defalarca aynı hareketi yapmaktan zevk aldıklarını aktarmaktadır. Bu davranışların oyun bağlamında değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Yaş ilerledikçe oyun davranışlarının değişime uğrasa da oyun olgusunun değişmediğini belirtmiştir. Tuğrul’un (2009) ifade ettiği gibi oyun sadece çocuklar için değil yetişkinlerin de önemli bir uğraşı olarak düşünülmelidir. Son yıllarda iş dünyasının yarar sağlamak için başvurduğu yöntemlere bakıldığında halkla ilişkiler yönetiminde verimlilik ve daha iyi sonuç alma çalışmalarında oyuna yer verdiklerini görmekteyiz. Bu bağlamda oyunun her yaş için önemli bir etkiye sahip olduğunu söyleyebilmekteyiz. Çalışma grubunda bulunan ebeveynlerin çocuğun kaç yaşına kadar oyun oynamasına ilişkin yaş sınırlaması getirmesi dikkat çekilecek unsurlar arasındadır.

Ailedeki etkileşim, alışkanlıklar ve olanaklar

Tablo 8’de belirtildiği üzere “çocuğun oyun oynamadığı zaman yaptıkları” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde çoğunlukla uyuyan ya da yemek yiyen çocukların yaşları 6-12 ayken, ailesiyle zaman geçiren çocukların yaşları 13-24 ay aralığında olduğu ebeveynlerin yanıtlarından anlaşılmaktadır. Oyun oynamadığı zaman televizyon izleyen çocukların yaşları ise 25-72 ay aralığındadır. Çocukların yaşları büyüdükçe televizyon izleme oranlarındaki artış dikkat çekmektedir. Erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişimsel özellikleri doğrultusunda televizyon izlerken seçici ve bilinçli olmadıklarını ifade eden Aras ve Erden (2006), çocuklara yönelik hazırlanan çocuk programlarının yanı sıra reklam, film ve yetişkin programları gibi tüm yayın akışını izlediklerini ifade etmişlerdir. Gülşen (2006), televizyon karşısında fiziksel ve zihinsel yönden çocukların pasif kaldığını ifade etmiş ve televizyonun tek yönlü bir ifade aracı olduğunu söylemiştir. Çocukların düşünebilme, muhakeme yapabilme, keşif ve merak gibi özelliklerinin körelebileceğine vurgu yapmıştır.

Dijital ortam

Tablo 9’da belirtildiği üzere çalışma grubunu oluşturan 250 çocuğun “kaç yaşında dijital ortamda video izlemeye başladığı” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde ebeveynlerden 71’i 6-12 ay aralığındaki çocukların olduğunu belirtmiştir. Çalışma grubunda bulunan ebeveynlerden 91’i 13-24 ay aralığında yanıtını verirken 39’u 25-36 ay, 5’i 37-48 ay ve 3’ü 64-72 ay aralığında çocuğun dijital ortamda video izlemeye başladığını ifade etmiştir. Ebeveynlerin yanıtlarından anlaşıldığı üzere çalışma grubunda bulunan çocuklardan bir kısmı 6-12 ay döneminde dijital ortamla tanışmışlardır. Vittrup, Snider, Rose ve Rippy (2016), ebeveynlerin çocuklarının yaşamlarındaki teknoloji ile ilgili algılarını araştırmak için yaptıkları çalışmada, okul öncesi çağındaki çocukların teknoloji kullanımında harcadıkları zamanın ebeveynleri tarafından göz ardı edildiğini belirtmişlerdir. Goodwin (2018), araştırmasında çocukların teknolojiyle çok erken yaşta tanıştığını ve teknolojiyle geçirilen zamanın günden güne artış gösterdiğini ifade etmiştir.

Tablo 10’da belirtildiği üzere çalışma grubunu oluşturan 250 çocuğun “gün içinde dijital ortamda vakit geçirme süresi” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde 89’u 30 dakika ve altı, 74’ü 31-60 dakika ve 46’sı 61 dakikadan fazla dijital ortamda vakit geçirdiği belirtilmiştir. Çalışma grubunda bulunan çocuklardan 41’i ise dijital ortamda vakit geçirmemektedir. Çalışma grubunda bulunan 6-12 ay aralığında olan 50 çocuktan 22’si 30 30 dakika ve altı, 5’i 31-60 dakika dijital ortamda vakit geçirmektedir. 13-24 ay aralığında olan 50 çocuktan 19’u 30 30 dakika ve altı, 12’i 31-60 dakika dijital ortamda vakit geçirmektedir. 25-36 ay aralığında olan 50 çocuktan 23’ü 30 dakika ve altı, 12’si 31-60 dakika ve 11’i 61 dakika ve daha fazla dijital ortamda vakit geçirir. Çalışma grubunda bulunan 37-48 ay aralığında olan 50 çocuk incelendiğinde 14’ü 30 dakika ve altı, 23’ü 31-60 dakika ve 12’si 61 dakika ve daha fazla dijital ortamda vakit geçirmektedir. 49-72 ay aralığında olan 50 çocuktan 11’i 30 30 dakika ve altı, 22’si 31-60 dakika ve 15’i 61 dakika ve daha fazla dijital ortamda vakit geçirmektedir. Çalışma grubunda bulunan ebeveynlerin yanıtları incelendiğinde çocukların yaşları arttıkça dijital ortamda vakit geçirme sürelerinin arttığı sonucuna varılabilir. Yogman vd. (2018), araştırmasında televizyon, video oyunları, akıllı telefon ve tablet gibi medya araçları çocukların yaratıcılıklarını tüketirken, çocuklarda pasifliği desteklediğini belirtmişlerdir. Elektronik medyanın kapalı ortam ve açık hava oyunları dahil ‘gerçek oyunu’ çocukların ellerinden aldığını ifade etmişlerdir. Klemenović (2014), araştırmasında okul öncesi çocuklarının ve özellikle kız çocuklarının en sevdiği oyuncakların dolgu oyuncaklar olduğunu bunun yanı sıra çizgi film karakterlerinin oyuncaklarını da sevdiğini ifade etmiştir. Okul öncesinde ilerleyen yaşlarda, çocukların olağanüstü kahramanlar ve bilgisayar ya da video oyunu oynamak için kullandıkları cihazlar ile oynadıkları belirtilmiştir. Çocukların çok erken yaşlardan başlayarak bilgisayarla oynamasının oldukça yaygınlaştığı ve çoğunluğunun bu tür oyunlarda herhangi bir sınırın konulmadığı sonucuna varılmıştır. Levin ve Rosenquest (2001) ise elektronik oyuncakların çocukların açık uçlu ve yaratıcı oyunlarına karşı bir tehdit olarak görmüştür.

Öneriler

- Çalışmada altı ay ile altı yaş arasındaki çocukların oyun profilleri incelenmiştir. Altı yaş sonrası için aynı çalışma yapılabilir.
- Altı ay ile altı yaş arasındaki çocukların oyun profillerinin anaokulu eğitimi alıp almama durumlarıyla ilişkilendirilerek araştırılabilir.
- Aynı çalışma ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre yapılabilir.

Kaynakça

- Aksoy, A. B. ve Çiftçi H. D. (2014). *Erken çocukluk döneminde oyun*. Ankara: Pegem yayınları
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2001). *Okul öncesi eğitimde oyun*. İstanbul: Ya-Pa.
- Aras, Y.A. ve Erden, S. (2006). “Çizgi filmlerdeki şiddet unsurlarının incelenmesi”, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi *1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Bianchi, S., ve Robinson, J. (1997). What did you do today? Children’s use of time, family composition, and the acquisition of social capital. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 332–244.
- Burdette, H. L. ve Whitaker, R. C. (2006). Resurrecting free play in young children: Looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of Pediatric Adolescence Medicine*, 159, 46-50.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J. ve McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *J Educ Psychol*. 92, 458 –465
- Elkind, D. (1999). *Çocuk ve toplum gelişim ve eğitim üzerine denemeler*, (Çev. Öngen, D.). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Gander, M.J. ve Gardiner, H.W. (1995). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (Y.Haz. B. Onur), İst.: İmge Yay.

- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Goodwin, K. (2018) *Dijital çağda çocuk büyümek* İstanbul: Aganta Kitap
- Gray, P. (2015) *Studying Play Without Calling It That*. Johnson, J. E., Eberle, S. G., Henricks, T. S., ve Kuschner, D. (Eds.) The handbook of the study of play (121-138), Lanham: Rowman ve Littlefield.
- Gülşen, S. (2006). Okul öncesi çocuklarının televizyon izleme alışkanlıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ
- Hamamcı, Z. (2012). “Türkiye’de Uygulanan Aile Rehberliği Programları” Anne Baba Eğitimi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1843
- Hofferth, S. L., ve Sandberg, J. F. (2001). How American children spend their time. *Journal of Marriage and Family*, 63(2), 295-308.
- Hurwitz, S. C. (2003). To Be Successful--Let Them Play! For Parents Particularly. *Childhood Education*, 79(2), 101-2.
- Klemenovic, J. (2014). How do today's children play and with which toys? *Croatian Journal of Education*, 16(1), 181e200
- Koçak, N. (1993). *Geleneksel Türk Oyuncakları*. 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri’nde sunulmuş bildiri, Ankara.
- LEGO, (2018) *Play Well Report*. 20.06.2019 tarihinde <https://www.lego.com/en-us/aboutus/medialibrarydetails/playwellreport2018a534092abf75490b8bcaa22d9e9c2fe9> sitesinden alınmıştır.
- Levin, D. ve Rosenquest, B. (2001) ‘The increasing role of electronic toys in the lives of infants and toddlers: should we be concerned?’ *Contemporary Issues in Early Childhood* 2(2): 242–7.
- Lund, H. H., Klitbo, T. ve Jessen, C. (2005). Playware technology for physically activating play. *Artificial life and Robotics*, 9(4), 165-174.
- Özdoğan, B. (2000) *Çocuk ve Oyun. Genişletilmiş Üçüncü Baskı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pehlivan, H. (2014). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Phillips, D. A. ve Shonkoff, J. P. (Eds.). (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. *National Academies Press*.
- Sevinç, M. (2013). “Çocuklarda Oyun Gelişimine Genel Bakışı” Çocukta Oyun Gelişimi Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2279
- Tepperman, J. (2007). Play early years: Key to school success. *Bay Area Early Childhood Funders*. Policy Brief. El Cerrito, CA: Early Childhood Funders
- Tuğrul, B. (2009). Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri. *Özel Öğretim Yöntemleri* Edt: Prof. Dr. Mustafa Sağlam. Anadolu Üniversitesi Yayını No:1851, Açık Öğretim Fakültesi Yayını No: 966. Ekim.
- Tuğrul, B. (2015). *Oyunun gücü*, Ayşe Belgin Aksoy (Ed.) Okul öncesi eğitimde oyun içinde (s.9-30)Ankara: Amaç CS Yayıncılık
- Tuğrul, B. (2017). Dünya oyunun gücünde uzlaştı şimdi bu gücü çocukların yararına kullanma zamanı: Hadi Türkiye... *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi* 1 (10) 259-266
- Tuğrul, B. ve Yılmaz, H.H. (2013). Erken çocukluk eğitimi: erken çocukluk eğitimim neden önemli? Yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, kamu kuruluşları ve işveren kuruluşları için: Toplum temelli erken çocukluk hizmetleri sunumu klavuzu. Ankara: UNICEF
- Tüfekçioğlu, U. (2013). “Çocuk Eğitiminde Oyun ve Önemi” *Çocukta Oyun Gelişimi* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2279
- Türküm, S. (2011). “Okulun İlk Yıllarında Bilişsel Gelişim” *Erken çocukluk döneminde gelişim-1* (Ed. Ceyhan, E.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2196

- Veitch, J., Bagley, S., Ball, K. ve Salmon, J. (2006). Where do children usually play? A qualitative study of parents' perceptions of influences on children's active free-play. *Health ve place*, 12(4), 383-393.
- Vittrup, B., Snider, S., Rose, K. K. ve Rippy, J. (2016). Parental perceptions of the role of media and technology in their young children's lives. *Journal of Early Childhood Research*, 14(1), 43-54.
- Wheeler, K. (20 Ekim 2018) Survey Finds Today's Children Are Spending 35% Less Time Playing Freely Outside. *Financial Post*. 7 Mart 2019 tarihinde <https://business.financialpost.com/pmn/press-releases-pmn/business-wire-news-releases-pmn/survey-finds-todays-children-are-spending-35-less-time-playing-freely-outside> adresinden alınmıştır.
- Whitebread, D. Jameson, H. ve Basilio, M. (2015). *Play beyond the Foundation Stage: play, self-regulation and narrative skills*. In J. Moyles (Ed.) *The Excellence of Play*, 4th Ed. (pp. 84-93). Maidenhead: Open University Press.
- Yalçınkaya, T. (1996). *Eğitici oyun ve oyuncak yapımı*. İstanbul: Esin.
- Yavuzer, H. (2011) *Çocuk ve Ergen Eğitiminde Anne Baba Tutumları*, İstanbul: Timaş Yayınları
- Yavuzer, H. (2016). *Anne baba okulu*, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (2018). *Çocuğunuzun ilk 6 yılı*, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., ve Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), e20182058.

Extended Abstract

Introduction

This article was written by benefitting from the study of postgraduate, which is called Istanbul Aydin University, Institute of Social Sciences, Preschool Education Programme, Examination of Game Profiles of Children among Six Months Old and Six Years Old. The aim of the study is to analyze the games profiles of children who are among six months old and six years old in the direction of multidimensional factors. These dimensions were identified as what are children playing with, how long they play, with whom they are playing, how many times in a day they go out to play in the outdoors, when they encounter with digital games and the game perception of parents. Dimensions were discussed and evaluated in the direction of age variance. There is no detailed study, which pictures the alteration of the game profiles of children between six months old and six years old, and especially small age group. For this reason, it has thought that the study will be very important in the sense of findings that it will produce.

The Procedure

In the study of the examination of the children's games profiles, the quantitative method was used. Among these quantitative methods, associational scanning model, which is involved in the general scanning model, was used.

The Working Group

In the study, it was practiced with 250 parents with children among 6 months old-6 years old, who are selected by way of intentional sampling. In the study, there are totally 250 parents who have children that is 6-12 months, 13-24 months, 25-36 months and 49-72 months old.

Data Collection Tools

In the study, the duration of children's playing game, children's playing object and place, parents' perception of game, the interactions and habits in the families and similar studies about the digital media, which rank as aims of the study, were analyzed. After that, in the accordance of the purpose of the study, the question pool, which consists of 87 questions, was

constituted. Then, the number of the questions were reduced to 50 and they were divided into 5 different categories as the duration of children's playing, children's playing object and place, parents' perception of game, the interactions and habits in the families and the digital media. The questionnaire study was conducted to 25 parents as 5 parents who have children in every specified range. After the pilot conduction, valid questions were determined and the number of questions was limited to 25. Arrangements were made on the questions by receiving five experts' opinions. Except from demographic questions, it was limited to 25 questions. In this article, 5 questions which are in the questionnaire study that is implemented in the study were included.

Implementation Phase of the Measuring Tool

Measuring tool was implemented to parents who have children among 6 months and 6 years old by the researcher. Before the implementation, purposes of the researcher were explained and voluntary participation was asked. In the process of data acquisition, different data methods were used. While parents who have children among 6 and 48 months old were gathered face to face and online, parents who have children among 49-72 months were gathered from preschools.

Conclusion and Discussion

This study's aim is to examine to the game profiles of children who are among 6 months old and six years old in the direction of multidimensional factors. The working team consists of 50 children who are 6-12 months, 13-24 months, 25-48 months, 49-72 months old. According to research results, when the question to parents about the duration their children's playing game was analyzed, it was specified that children who are 6-12 and 13-24 months old mostly play game more than 4 hours. It was defined that while children who are among 25-36 months and 37-48 months old mostly play a game for 3-4 hours, children who are 49-72 months old play a game for 1-2 hours. Because of this finding, it was seen that the more children grow up the less they spend time for playing. As for the examination of the "Frequency of playing a game in the outdoors" question, it was found that children who are among 6 and 12 months old mostly do not play a game in the outdoors. As for the children who play a game in the outdoors once or twice a week, it was seen that they are among 13-72 months old. Because of this finding, one can see that the frequency of children's playing a game in the outdoor depends on their age groups and the parents are keen on the fact that children from the small age group cannot play a game in the outdoor. When one identifies the question of "In what places children play a game mostly?", it can be seen that children who are among six months and six years old mostly play a game in the house. Their playing a game in streets or in the nature is highly low. When the question "With whom do they like to play?" was examined it was determined that the children who are among 6 months and six years old mostly like playing a game with their parents. When the situation of parent's toy excogitation with their children was examined, it was seen that the child designs the toy. When the answers of parents were examined to the question "What comes back to your memory when the word 'game' is said?", it was seen that 156 of them said "emotion" while 31 parents said "object" and 63 of them said ""action". These findings show that the parents who are in the working team mostly remember fun and happiness. Parents' limiting the age restriction to their children about playing a game is one of the conspicuous facts. When one look at "What do children do while they are not playing a game?", from the answers of parents it can be understood that the age of children who mostly sleep or eat are 6-12 months while the age of children who spend time with their families are 13-24 months. The age of children who watch TV while they are not playing a game is among 25 and 27 months. This finding draws attention the rise in the rate of watching TV as they grow up. When the

question "In which age did they start to watch video in the digital media?" was analyzed, 71 of the parents indicated that it is 6-12 months old. 91 of parents answered as "13-24 months old" while 39 of them said 25-36 months old, 5 of them said 37-48 months, and 3 of them said that their children started to watch video in the digital media when they were 64-72 months old. As one can understand it from the answers of the parents, a part of the children have met with the digital media while they were 6-12 months old. In the direction of this fact, it can be seen that children meet with digital media at an early age. When the 250 children's duration of spending time in the digital media was examined, it was seen that among 50 children who are 6-12 months old 22 of them spend 30 minutes and less while 5 of them spend about 31-60 minutes in the digital media. 23 children among 50 children who are 25-36 months old spend time 30 minutes and less, 12 of them 31-60 minutes and more, and 11 of them spend time in the digital media 61 minutes and more. When 50 children in the working group who are 37-48 months old were examined, it was seen that 14 of them spend 30 minutes and less, 23 of them 31-60 minutes, 12 of them 61 minutes and more time in the digital media. Among 50 children who are 49-72 months old, 11 of them 30 minutes and less, 22 of them 31-60 minutes and 15 of them spend 61 minutes and more in the digital media. When the answers of the parents were examined, it can be seen that children's spending time in the digital media are increased as their age increase.

Üniversitelere Yerleşen Üstün Başarılı Öğrencilerin Erken Çocukluk Yaşantılarının İncelenmesi

Examination of the Early Childhood Experience of the Extremely Successful Students Attended to the University

Derya AKKUŞ¹ Belma TUĞRUL²

• *Geliş Tarihi:* 24 Tem. 2019

• *Kabul Tarihi:* 18 Eyl. 2019

• *Yayın Tarihi:* 14 Oca.2020

Öz

Bu çalışma 2018-2019 eğitim - öğretim yılında Yükseköğretim Kurumları Sınavında (YKS) ilk bin kişi içinde üniversitelere yerleşen üstün başarılı öğrencilerin erken çocukluk yaşantısını incelemek için yapılmıştır. İlk Bine Giren Öğrencilerin (İBGÖ) erken çocukluk dönemlerine(0-6) ilişkin anaokulu eğitimleri, aile yaşantıları, sosyal çevreleri ve oyun alışkanlıkları açısından hikâyelerinin alınması hedeflenmektedir, Bu doğrultusunda elde edeceğimiz veriler bizlerin erken çocukluk süreçlerinin akademik kaynaklar ışığında yapılandırma ve yönetme becerilerinde destek verici olacağı açısından önem teşkil etmektedir.

Çalışma grubunu 15 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada olgu bilim (fenomenoloji/ phenomenology) deseni kullanılmıştır. Öğrencilerle yarı yapılandırılmış anket formu üzerinden röportajlar yapılmış röportajlar yazılı olarak kaydedilmiş ve uzman görüşü alınarak içerik analizi yapılmış beş ana tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Çalışmada ortaya çıkan temalar; oyun kurma özellikleri ve oyun çeşitleri, üniversite sınavında İlk Bine Giren Öğrencilerin (İBGÖ) erken çocukluk yıllarına ilişkin kişisel özellikleri, aile yapıları, erken çocukluk yıllarında verilen eğitimler, erken çocukluk anıları olarak belirlenmiştir. Bu temalar betimsel olarak analiz edilmiştir.

Üstün başarılı öğrencilerin erken çocukluk yaşantıları içinde oyun çeşitleri içinde en çok sokak oyunları ve dönüştürülen oyuncaklar ile oynadıkları erken okuryazarlık gösterdikleri, hayvanları sevdikleri, anne babaları ve aile büyükleri ile mutlu bir aile yaşantısı sürdürdükleri tespit edilmiştir. 11 öğrencin anaokulu eğitimi almıştır ve anaokulu deneyimlerini paylaşım anaokulu ile ilgili olumlu ve yüksek puanlar ile değerlendirmede bulunmuşlardır. Öğrenciler erken çocukluk döneminde yaşadıkları mutlu ve dramatik anıların yanı sıra anaokuluna ve büyük anne ve büyük babalarına ait anılarını paylaşmışlardır.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk dönemi, üstün başarılı öğrenciler, okul öncesi eğitimin önemi

Abstract

This study was conducted to examine the early childhood life of the high achiever students who settled in universities among the first thousand people in the Higher Education Institutions Examination (YKS) in 2018-2019 academic year. The kindergarten education, the family life, the social environment and the play habits of the students who ranked among the top thousand are aimed to be taken in terms of their stories related to their early childhood period (0-6 ages). The data that we will obtain in this direction are important in terms of supporting our early childhood processes in terms of structuring and managing skills in the light of academic resources.

The study group consisted of 15 students. Phenomenology pattern was used in the study. The students were interviewed on semi-structured questionnaires, interviews were recorded in writing and content analysis was conducted by taking expert opinion and five main themes and sub-themes were formed. Game-building characteristics and game types, personal characteristics of the students ranked among the top 1000 in the

1 İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Programı, Yüksek Lisans, deryaakkus@stu.aydin.edu.tr

2 İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü, Prof. Dr., belmatugrul@aydin.edu.tr

university exam regarding their early childhood years, their perceptions about their families, early childhood education and early childhood memories were determined as the themes emerged in the study. These themes were analyzed descriptively. It was determined that the most successful students showed early literacy in Street games and transformed toys in their early childhood lives, loved animals, lived a happy family life with their parents and family elders. 11 students received kindergarten education and shared their kindergarten experiences and evaluated with positive and high scores related to kindergarten. In addition to the happy and dramatic memories they had in early childhood, the students shared memories of kindergarten and grandparents.

Keywords: Early childhood period, extremely successful students, the importance of pre-school education.

Giriş

Erken çocukluk dönemi bireyin sonraki yaşam sürecini etkileyecek tüm gelişim alanlarının yapılandırıldığı temel bir süreçtir. Bebeklikten okul çağına kadar olan süreçleri kapsayan erken çocukluk dönemi, çocuğun tüm çevresel faktörlerin tesiriyle tutum, beceri, kişilik, değerler, duygu özellikleri ve biliş özellikleri gibi yaşam kalitesini belirleyen donanımları edindiği bir dönemdir (Oktay, 2003). Çocuğun fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal, motor, dil, kişilik, ahlak ve cinsiyet gelişimlerinin temeli erken çocukluk döneminde atılmaktadır. Bu süreç içerisinde edinilen kazanımlar, bireyin sonraki yaşamında biliş, duyuş ve kişilik özelliklerinin belirleyicisi olmaktadır (Deniz, 2017). Doğumdan beş yaşına kadar, çocuklar temel yetenekleri geliştirirler. Dil ve bilişsel gelişimin yanında, duygusal, sosyal, düzenleyici ve ahlaki kazanımlar gösterirler. Bu gelişim ve kazanımlar birbiri içine geçmiştir ve her birinin gelişimi önemlidir (Phillips ve Shonkoff, 2000:24). Erken çocukluk dönemi bireyin hızlı bir şekilde zihinsel olarak geliştiği, fiziksel ve duygusal olarak bü yüme ve gelişme gösterdiği hayatının en verimli yıllarıdır (Turaşlı, 2008).

Yapılan araştırmalar erken yaşlardan başlanarak öğrenmeye ve gelişmeye gereken ilginin gösterilmesi durumunda, çocuğun ilköğretimde ve sonraki eğitim basamaklarında daha büyük başarılar sağladığını ve öğrenme güçlüklerini, gecikmelerini ve engellerini azaltabildiğini ortaya koymuştur (Güneysu, 2005:61-62). Kağıtçıbaşı ve arkadaşları (2009), çalışmalarında erken müdahale programlarına katılan çocukların yetişkinlik dönemlerini incelemiştir. Anne eğitimi ve okul öncesi eğitim sağlanan yüksek kalitede erken çocukluk güçlendirme programına katılan, yoksul çevreden gelen çocukların, onları yetişkinliğe taşıyan tüm gelişim alanları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu bulmuştur. 19 yıl önce yapılmış olan anne eğitimi ve okul öncesi eğitimi içeren erken müdahalenin olumlu etkilerini hala yetişkin olan katılımcılarda görmenin mümkün olduğunu belirtmiştir. Erken müdahale programına yer alan katılımcıların katılmayanlara kıyasla okula devam oranları daha yüksek, iş hayatına daha geç bir yaşta başlama ve daha yüksek mesleki statüye sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca, anne eğitiminin çocukların sosyal gelişimlerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur.

Üstün yetenekli birey, genellikle doğumuyla birlikte getirdiği hazır bulunuşluğu zihinsel bakımdan üstün bir algılama ve kavrayış becerisine çevirebilen kişidir. Wechsler (1940)'e göre zeka, "bireyin amaçlı davranışlarının, mantıki düşüncesinin ve çevre ile etkin bir biçimde başa çıkabilmek için giriştiği çabaların hepsini kapsayan genel bir yetenektir (Akt. Kulaksızoğlu, 2004). Gelenekçi yaklaşımlara göre ise üstün zeka, standartlaştırılmış zeka testlerinde belirlenmiş kriterlerin üstünde performans sergileyebilmedir. Bu kriter genel olarak 130 ve üzerinde puan alabilmektir (Sak, 2010). Ülkemizde ise Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Konseyi 1991 yılında , “üstün zekâ” ve “üstün özel yetenek” kavramlarını “üstün yetenek” olarak bir araya getirmiş ve şöyle tanımlamıştır: “Üstün yetenekliler, genel ve/veya özel yetenekleri açısından yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir” (MEB, 1991). Bu araştırmada kullanılan yetenek düzeyi kavramı zeka karşılığında kullana gelen bir kavramdır.

Nitelikli bir okulöncesi deneyimi yaşayan çocukların okula devam, okulda başarılı olma ve topluma katkıda bulunma olasılıklarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Güneysu, 2005:61-62). Kaliteli erken öğrenme IQ performansını ve sosyal-duygusal becerileri arttırır (Heckman, 2017). Erken çocukluk eğitimi, çocuklar için önemli ölçüde özel eğitime olan ihtiyacı, sınıf tekrarını azaltmakta ve lise mezuniyet oranlarını arttırmaktadır (McCoy ve ark., 2017). Düşük gelir düzeyine sahip çocukların doğumdan 5 yaşına kadar sağlanan destek çocuklar için daha iyi sonuçlar üretir ve topluma ekonomik açıdan daha çok faydalar sunar (Heckman, 2017). Erken çocuklukta her çocuğa harcanan yıllık yatırımların sadece %13'ü geri dönmektedir ve bu yatırımlar, okul öncesine yatırılan miktardan önemli ölçüde daha fazladır (Heckman, 2017). Üstün başarılı bireylerin yetiştirilmesinde de erken çocukluk eğitiminin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada üniversitelere yerleşen üstün başarılı öğrencilerin erken çocukluk yaşantılarının incelenmesi konu edilmiştir. Bu araştırma ile erken çocukluk döneminin bireyler üzerindeki etkisi incelenmiş başarıda erken çocukluk eğitimi aile yaşantıları, sosyal çevreleri ve oyun alışkanlıkları ilişkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında üniversitelere yerleşen üstün başarılı gençlerin, erken çocukluk dönemlerine (0-6) ilişkin anaokulu eğitimleri, aile yaşantıları, sosyal çevreleri ve oyun alışkanlıkları açısından hikâyelerinin alınması hedeflemektedir. Aile ve sosyal yaşantılarının eğitimsel ortamlarının düzenlenmesiyle geçirilen erken çocukluk dönemlerinin bireyin sonraki yaşamında etkili olacağını düşünülmektedir. . Bu doğrultunda elde edilecek veriler erken çocukluk süreçlerinin akademik kaynaklar ışığında yapılandırma ve yönetme becerilerinde destek verici

olacağından dolayı önem teşkil etmektedir.

Materyal ve Yöntem

Bu bölümde araştırma modeline, çalışma grubuna, verilerin analizine ve yer verilmiştir.

Araştırma modeli

Araştırmada olgubilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni içerisinde betimsel yöntem kullanılmıştır. Çalışma nitel içerikli bir çalışma olup, literatür tarama sonuçlarına dayalı teorik bölüm ile, konu alanına yönelik röportaj çalışmasını sonuçlandırarak verilerin değerlendirilmesi aşamalarından oluşmuştur. Nitel araştırmacılar dokümanları inceleyerek, davranışları gözlemleyerek ve katılımcılarla görüşerek bizzat veri toplarlar. Nitel araştırmacılar bir araç kullanabilirler; ancak bu araç araştırmacılar tarafından açık uçlu sorular kullanılarak oluşturulabilir (Cresswell, 2015:45).

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2018–2019 eğitim öğretim yılında Üniversite sınavında İlk Bine Giren Öğrenciler (İBGÖ) amaçlı örneklem alma kriter örneklem yöntemi ile belirlenmiş 15 (7 kız 8 erkek) öğrenciden oluşmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin 1000 kişi içindeki sınav dereceleri sözel 767,sözel 577,sözel 207, sözel 6, sözel 230, dil 124,dil 900,sayısal 8,sayısal 82,sayısal 632, sayısal 636, eşit ağırlık 893, eşit ağırlık 830, eşit ağırlık 730, eşit ağırlık 203 olarak belirlenmiş bu öğrencilerin birinin tek çocuk olduğu diğerlerinin çok kardeşli oldukları, iki öğrenci hariç çoğunluğun 1999 ve 2000 doğumlu olduğu ve 11 öğrencinin bir yıl ve bir yıldan fazla anaokulu eğitimi almış olduğu belirlenmiştir.

Verilerin analizi

Üstün başarılı öğrencilerin erken çocukluk yaşantılarının incelenmesine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme soruları literatür taraması ve uzman görüşü alınarak açık uçlu olarak görüşme soruları belirlenmiştir. Görüşmelerde üniversite öğrencilerinin erken çocukluk yaşantılarına ilişkin sorular sorulmuştur. Sorulan sorular genel başlıklar altında toplanmıştır. bu başlıklar (İBGÖ) lerin sorulara verdikleri cevaplar ile oluşturulmuştur. Görüşme yapılan kişilerden sözlü izinler alınarak ses kaydı yapılmıştır. Görüşmeler kamusal alanda yapılmış ortalama 45 dakika sürmüştür. Ses kaydı daha sonra yazıya çevrilmiştir. Öğrencilerin ifadeleri aynı şekilde değiştirilmeden aktarılmıştır. Görüşmelerde elde edilen bilgiler verilen ifadelere dayanmaktadır. Araştırmada betimsel yöntem kullanıldığından yorumlamalara yer verilmemiş ancak araştırmacının görüşmeler esnasındaki gözlemlerinden de yararlanılmıştır.

Araştırmacı açık uçlu sorular sorarak öğrencilerin serbestçe yorum yapması ve anılarını paylaşmasını desteklemiştir. Elde edilen veriler çözümlenmesi aşamasında konuların içerik analizi yapılarak temalar oluşturulmuş ve bu temalar betimsel olarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Üniversite sınavında İlk Bine Giren Öğrencilerin (İBGÖ) erken çocukluk yıllarına ilişkin özelliklerini incelemek amacıyla öğrencilerle görüşülmüştür. Bu görüşmelerde onları yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular sorulmuş verilen cevaplar deşifre edilerek konulara göre dağılımları sağlanmış ve beş ana tema ve alt gruplar oluşturulmuştur. Bu beş tema; oyun kurma özellikleri ve oyun çeşitleri, erken çocukluk yıllarına ilişkin kişisel özellikleri, aile yapıları, erken çocukluk yıllarında verilen eğitimler ve erken çocukluk anıları olarak belirlenmiştir.

Oyun Kurma Özellikleri ve Oyun Çeşitleri

İlk Bine Giren Öğrenciler(İBGÖ) ile yapılan röportajlarda katılımcıların erken çocukluk yıllarında en çok oynadıkları oyunlara bakıldığında sokak oyunlarının yer aldığı görülmektedir. 15 katılımcıdan 14ü sokakta oyunlar oynayarak büyüdüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan (K2) *‘Benim oyuncaklarım genelde taşlar, sopalar, dışarıda oynadığımız her şeydi. Mesela çimenle yemek yapıyorduk taşla oyun kuruyorduk, demir topluyorduk.’*, (K3) *‘Kumla oynardık yeri yani toprağı kazar eşerdik, parklarda tren oynacağı vardı onu çok severdim en çok onunla oynardık’*, (K11) *‘Oturduğumuz mahallede arkadaşlarım vardı onlarla sokakta futbol oynardık Saklambaç oynardık. Hatta torpil bile patlatıyorduk.’*, (K12) *‘Sokakta da komşu çocukları ile yine kuzenim ve ablamla çok oynardık sokakta daha çok bisiklet sürerdim top oynamadım seksek oynamayı çok severdim.’*, (K14) *‘Her gün eve üstüm başım toz çamur içinde gelirdim küçükken çok bitlendim. Evcilik tarzı oyunlar oynamadım çünkü sütkardeşlerim aynı zamanda sokak arkadaşlarımdı ve çoğu erkekti. O yüzden de kızlara göre daha erkeksi oyunlar oynardım. Onlara göre daha güçlüydüm’* gibi ifadelerde bulunmuşlardır.

Erken Çocukluk Yıllarına İlişkin Kişisel Özellikleri

İlk Bine Giren Öğrenciler (İBGÖ) ile yapılan röportajlar sırasında katılımcıların kendilerine ait erken çocukluk yıllarında yaşantılarına ilişkin anlattıkları doğrultusunda kitaplara karşı çok ilgili oldukları erken okur-yazarlık becerilerine sahip oldukları ve meraklı-sorgulayıcı özellikleri olduğu belirlenmiştir. İlk Bine Giren Öğrencilere (İBGÖ) yöneltilen ‘Okula başlamadan önce okuma yazma biliyor muydunuz?’ sorusuna yönelik erken okumaya

başlamaları ile ilgili olarak katılımcılardan (K13) 'daha üç yaşındayken ben elimde kitaplarla annemi çok sıkıştırıyormuşum ve o da öğretirdi bana, o zamanlar başlamış kitaplara ilgim 4 yaşında da okuyordum net bir şekilde.', (K4) 'Norveççe okuma yazma üç buçuk yaşında öğrenmiştim Pokemon çıkartmaları, kartları falan olurdu kartların üzerindeki yazıları okuyordum okuduklarım babama anlatıyordum.' şeklinde yanıtlar vermişlerdir. İlk Bine Giren Öğrencilerin (İBGÖ) dikkat çeken bir diğer özellikleri ise meraklı ve sorgulayıcı oldukları belirlenmiştir. Katılımcılardan (K9) 'Evde sürekli bir şeyleri karıştırdım Televizyon kumandasının içini sürekli açmaya çalışırdım o tür şeyler incelemeyi çok severdim, mutfak robotları falan çok ilgimi çekerdi. Bozardım ama annem babam kızmazdı elimden almazlardı en büyük hobim de bu tarz şeyler yapmaktı.', (K8) 'Küçüklüğümde beri ablamlara abimler bilgisayarda oyunlar oynarken ben merak ederdim Bu oyunlar nasıl oluyor nasıl yazılıyor diye düğmesine basınca bir ekran niye geliyor gibi her şeyi merak ederdim tuşlara basınca gizli kodlar falan yazdığımı düşünürdüm bilgisayarın içi kadar dışı da dikkatimi çekerdi söküp tekrar birleştirdim.' gibi ifadeler kullanmışlardır.

Aile Yapıları

Görüşme yapılan öğrencilerden erken çocukluk yıllarında aile yapılarına ilişkin hatırladıkları ve paylaştıkları anılarını deşifre etmek için yöneltilen 'Aile içi ilişkilerinden bahsedebilir misin?' sorusuna İlk Bine Giren Öğrenciler (İBGÖ)'den (K7) 'Annem ilkokul mezunu ev hanımı, babam lise mezunu işçi, bir tane kız kardeşim var benden üç yaş küçük oda şuan lisede okuyor Ben babaannemle aynı apartmanda yaşıyordum, üst katta biz alt katta onlar oturuyordu mutlaka gün içinde onlara hep giderdim orada da kendime ait oyuncaklarım vardı anneannemle birlikte vakit geçirdiğimizi hatırlıyorum.', (K6) 'Annem babam çok yoğun çalışırlardı ama hafta sonu mutlaka bizi Kız Kulesi gibi İstanbul'un görülmesi gereken yerlerine pikniklere falan götürürdü her hafta sonu babaanneme kahvaltıya gider oradan gzmeye giderdik.', (K9) 'Babam üniversite mezunu polis memuru. Annem ilkokul mezunu ev hanımı. Annem ve babam için en önemli şey çocuklarının eğitimiydi maddi durumumuzun çok iyi olmamasına rağmen gerekli desteği hep sağladılar kız kardeşim var üç yaş küçük benden onun için de geçerli bu.', (K12) 'Annem babam birbirleriyle iyi geçinen insanlardı onlar tarafından üzüldüğümü hiç hatırlamam mutlu bir ailem vardı mutlu bir çocuktum hatta hiç büyümek istemezdim.' şeklinde cevaplar verdikleri görülmüştür. Görüşmeye katılan öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda erken çocukluk yıllarında ailelerinin kendileri ile yakından ilgilendikleri anlaşılmıştır. Aile yapısının anne babasının birlikte olduğu genelde kardeşlerinin bulunduğu, büyük bir aile yapısına sahip oldukları, erken çocukluk

dönemlerinde büyükanne ve büyükbabalarıyla etkileşim içinde oldukları, baba ve annenin sahip olduğu eğitim düzeyinden çok çocukları ile ilgili oldukları dikkat çekmektedir.

Erken Çocukluk Yıllarında Verilen Eğitimler

İlk Bine Giren Öğrencilere (İBGÖ) erken çocukluk yıllarında aldıkları eğitimlerin içerikleri ve nitelikleri sorulduğunda 15 öğrencinin üçü, iki ve iki yıldan fazla sekizi ise bir yıl anaokulu eğitimi almış, dört öğrencinin ise anaokulu eğitimi almamış olduğu saptanmıştır. Aldıkları eğitimleri değerlendirmeleri istendiğinde öğretmenlerini seven katılımcıların anaokulu eğitimini sevdiği öğretmelerini sevmeyen katılımcıların ise anaokulu eğitimini sevmedikleri belirlenmiştir. Katılımcıların ortalama olarak ifadeleri bu şekildedir. (K1) *'Fatih'te özel butik bir anaokuluna gittim. Hiç iyi bir anaokulu değildi. Bizim öğretmenimizde problem vardı. Ben onu hiç sevmeydim.'*, (K5) *'Bir yıl gittim özel bir anaokuluydu çok seviyordum, Anaokulu öğretmeni mi çok severdim. Duygusal bir yapım vardı öğretmenin beni çok iyi anlardı. O yüzden onunla çok iyi anlaşırdım.'*, (K12) *'Altı yaşında gittim bir yıl gittim Öğretmenim iyi bir kadındı. Devlet okuluydu. İyi bir sınıfım vardı arkadaşlarımla aram çok iyiydi oyunlar oynardık.'*

Erken çocukluk yıllarında aldıkları eğitimlerden dikkat çeken diğer bir unsur ise yabancı dile karşı ilgili oldukları ve yabancı dil eğitimi almış olmalarıdır. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında (K1) *'Bir tek sevdiğim İngilizce dersiydi sonra da okul hayatım boyunca İngilizceyi sevdim İngilizce dersinin öğretmenini seviyordum.'*, (K5) *'Anaokulunda İngilizce dersini çok seviyordum böyle çok güzel kitaplarımız vardı İngilizce içerikli falan İngilizce dersi de bayağı aktif geçiyordum çok seviyordum hala daha da İngilizceyi çok severim.'* şeklinde olduğu görülmüştür.

Erken Çocukluk Anıları

Üstün başarılı öğrencilerle görüşme sırasında öğrencilere 'Erken Çocukluk (0-6 yaş) dönemi içinde unutamadığın bir anını anlatabilir misin?' sorusu sorulduğunda verilen yanıtlar doğrultusunda öğrencilerin anlattıkları anılarının mutlu olaylar olduğu kadar dramatik anılarında olduğu, büyükanne/babaları ile yaşadıkları hatıralar ile birlikte anaokulu yaşantılarına ilişkin anılar olduğu görülmektedir. *Katılımcıların erken çocukluk anılarıyla olan ifadelerine bakıldığında (K1) 'Benim dedem o zamanlar sağdı ve onlar Çamlıca'da otururlardı. Biz her hafta sonu Çamlıca'ya babaannelere giderdik', oradan da büyük abimin Üsküdar'daki kafesine giderdik, otururduk, yedik, içerdik, gezerdik ben çok eğlenirdim.'*, (K7) *'Anaokulunda yılsonu gösterimiz vardı, benim sahnede milli değerlerle*

ilgili bir oyunum vardı sahnede çok alkış almıştım, çok hoşuma gitmişti herkes konuşmamı çok beğenmişti bende çok mutlu olmuştum', (K15) 'Beş yaşındaydım, yarıyıl tatilinde köye gitmiştik kar çok yağdığı için ekstradan tatil uzamıştı. Dedemler ava gidiyordu bir gün ben de onlarla gittim dedemin arkadaşı tavşan vurmuştu sonra bana verdiler tavşanı ben taşıdım onu sonra evde kesip temizleyip yediler ve ben bundan sonra 10 yıl tavşan eti hiç yemedim. İki üç yıldır ancak yiyebiliyorum' şeklinde olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Oyun kurma özellikleri ve oyun çeşitleri ile ilgili sonuçlar

Görüşme yapılan Üniversite sınavında İlk Bine Giren Öğrencilerin (İBGÖ) hayatlarında oyunun önemli bir yeri olduğu arkadaşlarıyla ilk fırsatta oyunlar oynadıkları belirlenmiştir. 15 öğrencinin 14'ü sokakta oynadıklarını özellikle kovalamaca oyununu tercih ettikleri belirlenmiştir. Sokak oyunlarının sosyal iletişimi kuvvetlendirdiği, çocukları yarışmaya ittiği, rahatlattığı, problem çözme becerilerini geliştirdikleri düşünülmektedir. Oyunla ilgili yapılan tüm tanımların ortak noktası oyunun çocuğun kişisel keşif alanı, çocukluğun gücü ve öğrenme dili olmasıdır. Oyun, gelişim için gereklidir çünkü çocuğun bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal yönden sağlıklı bir birey olarak gelişmesine katkıda bulunur (Ginsburg, 2007). Oyun, çocukların okula uyumunu kolaylaştırır, öğrenmeye hazır bulunuşluklarını artırır ve problem çözme becerilerini geliştirir (Coolahan ve ark., 2000). Oyun, sağlıklı bir beyin gelişimi için önemlidir (Phillips ve Shonkoff, 2000). Bu ortak noktalardan hareketle; oyun ve öğrenme arasındaki önemli bağın yetişkinler tarafından da göz ardı edilmemesi gerekmektedir (Tuğrul vd. 2014). Üniversite sınavında İlk Bine Giren Öğrencilerin (İBGÖ) tamamının oyun oynamaya düşkün oldukları görüşme sonuçlarından anlaşılmıştır. Oyun oynarken farklı mekanları, zamanları kullandıkları oyuncaklar yanında dış mekan oyunlarına da düşkün oldukları ifade edilmiştir.

Erken Çocukluk Yıllarına İlişkin Kişisel Özellikleri ile ilgili sonuçlar

Görüşme yapılan üniversite sınavında İlk Bine Giren Öğrencilerden (İBGÖ) bazılarının okuma ve yazmayı küçük yaşlardan itibaren öğrendiği anlaşılmıştır. Öğrenciler okumaya ve yazmaya karşı meraklı olduklarını ve kolaylıkla okuma yazmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bennett, Weigel ve Martin (2002)'in çocukların erken okur-yazarlık becerileri kazanımı üzerinde yaptıkları çalışmada, eğitimci rolü üstlenen ailenin çocuğun dil gelişimine ve erken okur-yazarlık becerilerine büyük katkıda bulunduğunu tespit etmiştir. Erken okur-yazarlık deneyimleri olan, öğrenmeye karşı ilgi ve motivasyonu olan çocukların karmaşık

okuma metinlerini okumada bu becerilerden yoksun olan çocuklara kıyasla daha iyi olduğu bulunmuştur (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bennett, Weigel ve Martin (2002)'in çocukların erken okur-yazarlık becerileri kazanımı üzerinde yaptıkları çalışmada, eğitimci rolü üstlenen ailenin çocuğun dil gelişimine ve erken okur-yazarlık becerilerine büyük katkıda bulunduğunu tespit etmiştir.

Aile Yapıları ile ilgili sonuçlar

Başarılı öğrencilerin ailelerinin mutlu bir aile yapısı olduğu ifade edilmiştir. Bu ailede değerlere önem verildiği karşılıklı saygı ve sevgiye dayalı iletişimin kurulduğu belirtilmiştir. Erken çocukluk yıllarında ailelerinin kendileri ile yakından ilgilendiği anlaşılmıştır. Aile yapısının düzenli bir aile olduğu genelde kardeşlerinin bulunduğu baba ve annenin sahip olduğu eğitim düzeyinden çok çocukları ile ilgili oldukları dikkat çekmektedir. Çocuklar için iyi bir bakım ve öğrenme için fırsatlara sahip olmak, bilişsel, sosyal ve öz-düzenleme becerilerinin olumlu olarak kolaylaştırmak çok önemlidir. Sağlıklı bir bağlanma ve sahip oldukları içsel uyumlu kaynaklar ile hayata güzel bir başlangıç ile başlama, okula ve topluma girdiklerinde donanımlı ve başarılı olacaklardır (Masten ve Gewirtz, 2006). İlgili ve yönlendirici ebeveynlere sahip çocukların sorumluluk sahibi ve daha bağımsız oldukları, akademik başarılarına da olumlu etki ettiği bulunmuştur (Baumrind, 1971).

Erken Çocukluk Yıllarında Verilen Eğitimler ile ilgili sonuçlar

Görüşme yapılan üniversite sınavında İlk Bine Giren Öğrencilerin (İBGÖ) erken çocukluk yıllarında çoğunlukla anaokuluna gittiği ve genel de memnuniyetlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Memnuniyetsizliklerin ise genelde öğretmenin ilgisizliği sebebiyle yaşandığı anlaşılmıştır. Çocukların kişilik gelişimini, güven duygusu kazanımını, deneyim edinmeyi ve yaşamı boyunca başarılı olma gibi becerileri kazanmasında okul öncesi eğitim programlarının nitelikli olması oldukça önemlidir (MEB, 2006:47). Nitelikli bir okulöncesi deneyimi yaşayan çocukların okula devam, okulda başarılı olma ve topluma katkıda bulunma olasılıklarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Güneysu, 2005:61-62). Etkili erken çocukluk programının uzun vadeli olarak sağlıklı gelişimin desteklenmesi, suç oranlarının düşürülmesi, eğitim seviyesinin artması, annelerin işe katılımı ile aile gelirinin artması üzerinde önemli etkileri olduğu saptanmıştır (Heckman vd., 2016).

Erken Çocukluk Anıları ile ilgili sonuçlar

Çocuğun fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal, motor, dil, kişilik, ahlak ve cinsiyet gelişimlerinin temeli erken çocukluk döneminde atılmaktadır. Bu süreç içerisinde edinilen

kazanımlar, bireyin sonraki yaşamında biliş, duyuş ve kişilik özelliklerinin belirleyicisi olmaktadır (Deniz, 2017). Görüşülen kişilerin yoğunluklu olarak hatırladıkları dönemin okulöncesine eğitime devam ettikleri yıllar olduğu görülmüştür. Bu konuda sorulan sorulara ilişkin olarak okulöncesi eğitime devam ettikleri yılların hafızalarında kaldığı belirtilmiştir.

Erken deneyimlerin, çocuğun ihtiyaçlarını karşılama tutumlarının, çevresel tehditlerin çocuğun gelişimine olan etkisi kaçınılmazdır. Doğum öncesi başlayıp, erken çocukluk boyunca genişleyen insanın gelişim alanlarının tümü birikim olarak ilerleyen tecrübeler tarafından etkilenmektedir (Phillips ve Shonkoff, 2000:25). Görüşme yapılan üniversite sınavında İlk Bine Giren Öğrencilerin (İBGÖ) içinden on kişinin erken çocukluk yıllarında hatırladıkları anların dramatik olaylar olduğu anlaşılmıştır. Yaşanan bir kazanın, ilk deneyimlerin, ayrı kalışın, özlemin, acının, hüznün, utanmanın yer aldığı duygulu anların hatırlanan ilk anılara eşlik ettiği görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkarak erken çocukluk yılların yaşanan dramatik olaylar uzun yıllar sonra bile hafızalarında yer almakta ve saklanılmaktadır.

Öneriler

Görüşmelerde erken çocukluk yıllarındaki sokak oyunlarının çocuk gelişimindeki önemi bir kez daha ortaya konmuştur. Çocukların aileleri ile birlikte sokakta oyun oynamaları ve kaliteli vakit geçirmeleri için anne babaların farkındalık kazanmaları sağlanmalıdır. Üniversite sınavında İlk Bine Giren Öğrencilerin (İBGÖ) erken çocukluk yaşantıları incelendiğinde karakter gelişimlerinde aile yapısının, ailede aldığı eğitimin, okulöncesi eğitiminin, oynadıkları oyunların etkisi olduğu görüşme sonuçlarından anlaşılmıştır. Bu bağlamda çocuklara uygun imkan ve fırsat verilmesi onların gelişimini olumlu etkileyecek olgulardan biridir. Gerek şehirlerde gerekse kırsalda erken çocukluk eğitimleri desteklenebilir. Ortaya çıkan bulgular üzerinden farklı bir çalışmada ve farklı bir örneklem üzerinde okul öncesi eğitimin niteliklerinin belirlenmesi açısından çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Bekman, S. ve Gürlesel, C. F. (2005). *Doğru başlangıç Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul.TÜSİAD Yayınları.
- Bennett, K.K., Weigel, D.J. ve Martin, S.S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 295-317.
- Coolahan K., Fantuzzo J., Mendez J. and McDermott P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *J Educ Psychol*. 92:458 -465
- Creswell, J.W. (2015) *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım

- Deniz, M.E. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneysu, S. (2005). Erken çocukluk eğitimi hizmetlerinde kalite. Okulöncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü. AÇEV Toplantı Raporu.
- Ginsburg, K.R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Heckman, J.J. (2014, November 18). : <https://www.researchgate.net/publication/6974430>. Ekim 22, 2018 tarihinde: <https://www.researchgate.net/publication/6974430>: file:///C:/Users/Lenova/Desktop/Tez%20arşiv/heckmann/Skill%20Formation%20and%20the%20Economics.pdf adresinden alındı
- Heckman, J.J. (2017). 13% ROI for Birth-to-Five Programs. 02.01.2019 tarihinde <https://heckmanequation.org/>, sitesinden alınmıştır.
- Heckman, J.J. (2017). Early Learning Boosts Adult Health. 02.01.2019 tarihinde <https://heckmanequation.org/>, sitesinden alınmıştır.
- Kagıtcıbası, C., Sunar, D., Bekman, S., Baydar, N. ve Cemalcılar, Z. (2009). Continuing effects of early enrichment in adult life: The Turkish early enrichment project 22 years later. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(6), 764-779.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Masten, A.S. ve Gewirtz, A.H. (2006). *Resilience in development: The importance of early childhood*
- McCoy, D.C., Yoshikawa, H., Ziol-Guest, K.M., Duncan, G.J., Schindler, H.S., Magnuson, K., ... ve Shonkoff, J.P. (2017). Impacts of early childhood education on medium-and long-term educational outcomes. *Educational Researcher*, 46(8), 474-487.
- MEB. (1991). I. Özel Eğitim Konseyi Ön Raporu, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- MEB, (2006). 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, 135s.
- Messer, S.C. ve Gross, A.M. (1995). Childhood depression and family interaction: A naturalistic observational study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24, 77-88
- Oktay, A. (2003). *Türkiye’de kurum merkezli erken çocukluk eğitimi. Erken çocukluk eğitimi politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu*. İstanbul: AÇEV Yayınları. ss. 25-47.
- Phillips, D.A. ve Shonkoff, J.P. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press.
- Sak, U. (2010). *Üstün Zekalılar: Özellikleri, Tanılanmaları ve Eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi
- Sözer, E. (2008) “Okulöncesi öğretmenin görevi, nitelikleri ve okulöncesi eğitime öğretmen yetiştirme” okulöncesi eğitime giriş, (ed.Yaşar, Ş.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1841, ss.101-121
- Tuğrul, B., Ertürk, G., Özen, Ş. ve Güneş, G. (2014). Oyunun Üç Kuşaktaki Değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, s. 1-16.
- Turaşlı, N.K. (2008). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı Kapsamı Ve Önemi. G. Haktanır içinde, *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 3-5). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Whitehurst, G.J. ve Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848 – 872.

Extended Abstract

Introduction

Since the research and findings for early childhood period are similar to the definitions and findings of the so-called ‘preschool’ period, the preschool period and early childhood period are used interchangeably in our country (Beckmann ve Gürlesel, 2005). Research has shown that in the event of an interest in learning and development starting from an early age, the child is able to achieve greater success in primary education and later educational steps and reduce learning difficulties, delays and barriers (Güneysu, 2005:61-62). Genetic

predisposition, social environment, attitudes of parents, temperament of Child, childhood life are factors that affect success. The gifted individual is the person who is able to translate the readiness with which he or she usually brings with him / her birth into a mentally superior perception and comprehension skill. The concept of skill level used here is a concept that comes to use in exchange for intelligence. In our country, the Special Education Council of the Ministry of National Education in 1991 brought together the concepts of “superior intelligence” and “superior special ability” as “superior ability “and defined as follows: "gifted persons are those identified by the experts of the subject with whom they perform at a high level according to their peers in terms of their general and/or special abilities” (MEB, 1991). In this study, the outstanding successful children were identified as the first thousand students (IBGÖ) in the 2018-2019 Higher Education Institutions Examination (YKS). Early childhood education is thought to be important in the upbringing of superior successful individuals. In this context, the study of the early childhood lives of the students who settled in universities has been examined. The foundation of the child's physical, cognitive, social, emotional, motor, language, personality, morality and gender development is laid in early childhood. The gains made in this process are determinants of cognition, sensation and personality characteristics in the individual's later life (Deniz, 2017). Parents are ‘active components ’ of the environmental impact on their children's lives throughout their early childhood. Giving courage to the love, care, safety, responsive interaction and discovery that parents offer leaves conspicuous effects on children's lives (Phillips and Shonkoff, 2000:26). Shonkoff and Phillip (2000) have stated that early experiences are important on a person's future development, as well as those early experiences affect school achievement. Children with early literacy experiences, interest and motivation towards learning were found to be better at Reading complex reading texts than children who lacked these skills (Whitehurst and Lonigan, 1998). The game facilitates children's adaptation to school, increases their readiness to learn, and improves their problem-solving skills (Coolahan et al., 2000).

Method

In this study, it was aimed to examine the early childhood lives of the students who settled in universities in the first 1000 people in the Higher Education Institutions exam (YKS). The study is a qualitative study and consists of the theoretical section based on the results of the literature survey and the evaluation stages of the data by concluding the interview study for the subject area. Semi-Structured Interview Questions for the examination of the early childhood lives of the students who are successful were selected as open-ended Interview Questions by taking the literature survey and expert opinion.

The interviews asked questions about the early childhood lives of university students.

Oral consent has been obtained from the interviewees. The interviews took an average of 45 minutes to be conducted in public. The audio recording was later translated into writing. The students ' statements were likewise quoted without modification. The information obtained in the interviews is based on the statements given. Because the descriptive method was used in the study, the interpretations were not included, but the researcher's observations during the interviews were also utilized. The researcher has supported students to comment freely and share their memories by asking open-ended questions. The study group of this study consisted of 15 (7 girls and 8 boys) students from six different universities determined by the criterion sampling method of taking samples for the first thousand students (IBGÖ) in the university exam in the 2018-2019 academic year. The exam scores of the students in 1000 were verbal 767, verbal 577, verbal 207, verbal 6, verbal 230, language 124, language 900, numeric 8, numeric 82, numeric 632, numeric 636, equal weight 893, equal weight 830, equal weight 730, Equal Weight 203; the majority except two students were born in 1999 and 2000;

and 11 students had one year and one year of kindergarten education.

Results and Discussion

The first thousand students (IBGÖ) who took the university exam were determined to play games at the first opportunity with their friends, which is an important part of the game in their lives. 14 of the 15 students stated that they preferred the chase game especially when they played in the street. Street games are thought to strengthen social communication, push children into competition, relax, develop problem-solving skills. What all the definitions made about the game have in common is that the game is the child's personal field of discovery, the strength of childhood, and the language of learning. The important link between play and learning should not be ignored by adults (Tuğrul et al. 2014). It was understood that some of the students (IBGÖ) who entered the first thousand in the university exam were learning to read and write from a young age. The students stated that they were curious to read and write, and that they learned to read and write with ease. Bennett, Weigel, and Martin (2002)'s study of early literacy skills acquisition of children found that the family taking on the role of educators contributed greatly to the child's language development and early literacy skills. It has been stated that families of successful students have a happy family structure and it is understood that in early childhood they were closely involved with their families themselves). children with related and guiding parents were found to be responsible and more independent, also having a positive impact on their academic success (Baumrind, 1971). The first thousand students (IBGÖ) went to kindergarten in their early childhood years and their overall satisfaction was high. Dissatisfaction is generally understood to be due to the lack of interest of the teacher. Children who had a qualified preschool experience were more likely to attend school, be successful in school, and contribute to society (Güneysu, 2005:61-62). The foundation of the child's physical, cognitive, social, emotional, motor, language, personality, morality and gender development is laid in early childhood. The gains made in this process are determinants of cognition, sensation and personality characteristics in the individual's later life (Deniz, 2017). It has been observed that the period that interviewees remember intensively is the years in which they continue their education to preschool. In relation to the questions asked about this issue, it is stated that the years in which they continue their preschool education remain in their memor

Okul Öncesi Dönemindeki Çocukların Gözünden Çocuk Hakları¹

Children's Rights in the Eyes of Preschool Children

Hatice UYSAL BAYRAK², Hatice Nur GÖK³, Ebru YÖRÜK⁴, Ebru KAYA⁵

• **Geliş Tarihi:** 16 Tem. 2019

• **Kabul Tarihi:** 5 Kas. 2019

• **Yayın Tarihi:** 14 Oca.2020

Öz

Okul öncesi dönemindeki çocukların gözünde çocuk haklarının yerinden yola çıkarak hazırlanan bu araştırmada 4-6 yaş aralığındaki çocukların kendi haklarından ne kadar haberdar olduklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışma Gaziantep, Hatay, Mersin ve Niğde illerinde anaokullarına devam eden 4-6 yaş aralığındaki 242 çocuk ile yürütülmüştür. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme ve doküman incelemesi teknikleri kullanılmıştır. Çocuklara “Çocukların bazı hakları vardır. Peki, senin bir çocuk olarak hangi hakların vardır?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar not alınmıştır. Sorular sorulduktan sonra çocuklara “Bize haklarını anlatan bir resim çizer misin?” yönergesi verilerek resim yaptırılmış ve resimleri hakkında yaptıkları açıklamalar her resmin arkasına kaydedilmiştir. Her çocuk ile birebir görüşme yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Çalışmaların geçerlilik ve güvenilirlik açısından zayıf kalmaması için yapılan görüşmelerin sonunda bu çocukların okul öncesi öğretmenleriyle görüşme yapılarak ve alan yazınla ilişkilendirilerek “çeşitleme” yapılmıştır. Çocuklarla yapılan görüşmeler ve çocukların yaptıkları resimler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk hakları, okul öncesi, çocukların gözünden.

Abstract

In this study, which was prepared with the place of children's rights in the eyes of preschool children, it was aimed to determine how aware of children's rights between the ages of 4-6. The study was conducted with 242 children aged 4-6 years attending preschools in Gaziantep, Hatay, Mersin and Niğde. In this qualitative study, interview and document analysis techniques were used as data collection tools. “Children have certain rights. What rights do you have as a child?” were asked to children and the answers given were noted. After the questions were asked, the picture was made with directive of “Can you draw us a picture of your rights?”. Then, their explanations about their pictures are recorded on the back of each picture. One-to-one interviews were conducted with each child and the interviews lasted about 10-15 minutes. At the end of the interviews, triangulation was made the preschool teachers of these children were interviewed and associated with literature to ensure that the studies were not weak in terms of validity and reliability. Interviews with children and pictures of children were analyzed by content analysis.

Key words: Children rights, preschool, through the eyes of children.

Giriş

Toplumların geleceğini şekillendirmede rol oynayan ve toplumların yükselmesinde sorumlulukları olan çocukların topluma etkin katılımlarının sağlanması için fiziksel, ruhsal ve toplumsal olarak kimi ihtiyaçlarının giderilmesi gerekmektedir. Bu gereklilikten yola çıkılarak, çocukların korunmasını ve onların bahsedilen ihtiyaçlarının giderilmesini sağlayan hakları bulunmaktadır (Gültekin, Gürdoğan Bayır ve Balbağ, 2016). Çocuk hakları, dünyaya

1 Bu çalışma 25-27.04.2019 tarihleri arasında düzenlenen 14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Dr.Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, huysal@ohu.edu.tr

3 Lisans Öğrencisi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye

4 Lisans Öğrencisi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye

5 Lisans Öğrencisi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye

gelen bütün çocukların doğuştan sahip olduğu, çocukları ihmal ve istismardan korumayı; duygusal gelişimlerine uygun tarzda yetişmeleri için olanak vermeyi; barınma, yaşama, eğitim ve sağlık gibi ana gereksinimleri sağlamayı öngören haklar olarak tanımlanabilir (Dağ, Doğan, Sazak, Kaçar, Yılmaz, Doğan ve Arıca, 2015; Nelken, 1998). 20 Kasım 1989 tarihli Çocuk Haklarına Dair Sözleşmede yer alan çocuk hakları; yaşamsal haklar, gelişme hakları, korunma hakları ve katılma haklarıdır. Türkiye’de 1990 yılında Çocuk Hakları Sözleşmesi imzalanmıştır. 1995 yılında ise yürürlüğe girmiştir. Çocuklar, Çocuk Hakları Sözleşmesi ve insan hakları içerisinde yer alan ve kendilerini güçlendiren haklara sahiptir (Akyüz, 2000; Karaman-Kepenekçi, 2000). Okul öncesi dönemde çocuk haklarının öğretimi çocukların gelecekte haklarını bilen birer yurttaş olmalarına ek olarak olumlu kişilik özellikleri kazanmalarını sağlar (NSCC, 1998). Çocuğun sahip olduğu temel hakların ve temel özgürlüklerin çocuğa tanıtılması, yaşadığımız çağın en önemli gerekliliklerinden biridir. Çocukların sahip oldukları hakları bilmeleri ve kendilerini bu hakların ihlaline karşı koruyabilmeleri ihtiyaç değil zorunluluktur (Akyüz, 2012).

İnsan hakları kavramının içinde ele alınan çocuk hakları ne yazık ki bugün, dünyanın birçok yerinde var olan insan hakları ihlalleri ile çocuk boyutunda daha geniş kapsamlı ve büyüterek, müdahale edilmesi daha zor bir şekilde yerini almaktadır. Uluslararası Af Örgütü’ne göre gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerde, şiddet, pornografi, emek sömürüsü, yasa dışılık gibi olumsuz etkenlerin dâhilinde, çocuk hakları ihlalleri çok büyük boyutlarda meydana gelmektedir (Erbay, 2013). Bununla birlikte günlük yaşamda, ailede, okulda veya sosyal hayatta birçok hak ihlali yaşanmakta, bunlara karşı çoğunlukla tepkisiz kalınmakta ya da hak arama yollarının karşısında vazgeçme yolu tercih edilmektedir. Bu durum kişiliğinin oluşturulduğu süreçte çocukların haklarının farkında olmadan veya haklarını kullanma durumlarının bilincine varmadan hayata başlamalarına neden olmaktadır (Topsakal ve Sadıkoğlu, 2017). Flowers’a (2007) göre insan hakları hakkında ömür boyu süren eğitime başlamak için çocukluk ideal zamandır. Hakların yaşamda yer alması, çocuklar tarafından kullanılması ve haklara saygılı bir gelecek nesil için en etkili yol olan çocuk hakları eğitimidir. Önceleri okullarda edilgen durumda olan öğrenci, artık daha etkin rolde, susması istenen değil, fikirlerini açıklayabilen bireyler halinde yetiştirilmektedir. Bunun bir parçası olarak çocuklara fikrini sormak, önemsendiğini göstermenin bir yoludur. Çocuk katılımını desteklemek, çocuk algısı ve çocuğa duyulan saygı arasında yakın bir ilişki vardır (Clark, 2004). Çocuk hakları sözleşmesinde de çocukların haklarını bilmeleri, benimsemeleri en temel haklarından biri olduğu belirtilmekte ve bu hakların çocuklara ve o çocuklardan sorumlu olan yetişkinlere öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Karaman-Kepenekçi, 2000). Çocukların var olan haklarını öğrenmesi, bilmesi ve yerinde kullanması ise onların ilerleyen zamanlarda topluma etkin yurttaşlar olarak katılmalarını sağlayacaktır (Gültekin, Gürdoğan Bayır ve Balbağ, 2016).

Hakların yalnızca sözde ve yazıda kalmaması için çocuklar, aileler, öğretmenler başta olmak üzere toplumun tüm üyelerine de çocuk hakları konusunda farkındalık oluşturulması önemlidir (Dağ ve diğerleri, 2015). Birleşmiş Milletler’in çocuk haklarını onaylaması ile birlikte çocuk hakları ve buna dair eğitimler önem kazanmış; dolayısıyla toplumların çocukları kendi haklarına sahip olan insanlar olarak kabul etmesine fırsat sağlamıştır (Gültekin, Gürdoğan Bayır ve Balbağ, 2016). Bu doğrultuda, çocukların çocuk haklarını algılama biçimleri ve içerik olarak çocuk haklarının rolü hakkında araştırmalara ihtiyaç duyulmuştur (Limber, Kask, Heidmets, Kaufman ve Melton, 1999). Bu gereksinimden yola çıkılarak bu araştırmada 4-6 yaş aralığındaki çocukların haklarının ne kadar farkında olduklarını tespit etmek amaçlanmıştır.

Materyal ve Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmaları; araştırmacının bir programı, olayı, etkinliği, süreci bir ya da birden fazla kişiyi derinlemesine incelediği sorgulama biçimi olarak ifade edilir (Creswell, 2009).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminden kolay ulaşılabilir durum örnekleme, erişilmesi kolay olan bir durum seçilmesi nedeniyle araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma Gaziantep (49), Hatay (62), Mersin (51) ve Niğde (80) illerinde anaokullarına devam eden 4-6 yaş aralığındaki 242 çocuk (124 kız ve 118 erkek) ile yürütülmüştür. Tablo 1, 2 ve 3'te çalışmaya katılan çocuklara ilişkin demografik bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubundaki çocukların katılım sağladıkları illerin dağılımı

Kardeş Sayısı	f		f		f		f	
	Gaziantep	Hatay	Mersin	Niğde	Toplam			
Tek Çocuk	3	6	4	21	34			
2 Kardeş	19	33	29	41	122			
3 Kardeş	15	20	15	17	67			
4 Kardeş	9	3	2	1	15			
5 ve üzeri Kardeş	3	0	1	0	4			
Toplam	49	62	51	80	242			

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların büyük çoğunluğunun (122) iki çocuklu ailelerden geldikleri görülmüştür.

Tablo 2. Çalışma grubundaki çocukların ebeveynlerinin öğrenim durumlarının dağılımı

Eğitim Durumu	f		f		f		f		f	
	Gaziantep		Hatay		Mersin		Niğde		Toplam	
	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba
İlkokul	10	9	19	13	14	3	3	4	46	29
Ortaokul	15	14	11	4	13	13	1	0	40	31
Lise	9	10	13	18	12	18	9	5	43	51
Üniversite	1	2	18	26	8	13	59	63	86	104
Bilinmiyor	14	14	1	1	4	4	8	8	27	27
Toplam	49	49	62	62	51	51	80	80	242	242

Tablo 2'ye bakıldığında araştırmaya katılan çocukların annelerinin (86) ve babalarının (104) çoğu üniversite mezunudur.

Tablo 3. Çalışma grubundaki çocukların aile yapılarının dağılımı

Aile Yapısı	f		f		f	
	Gaziantep	Hatay	Mersin	Niğde	Toplam	
Çekirdek	46	61	51	78	236	
Geniş	3	1	0	2	6	
Toplam	49	62	51	80	242	

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan çocukların çoğu (236) çekirdek aileye sahiptir.

Verilerin toplanması ve analizi

Nitel bir çalışma olan bu araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme ve doküman incelemesi teknikleri kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan katılımcılarla yüz yüze birebir olarak görüşülmüş, "Çocukların bazı hakları vardır. Peki, senin bir çocuk olarak hangi

hakların vardır?” ardından *“Başka çocukların hangi hakları vardır?”* ifadeleri çocuklara sorularak cevapları alınmış ve verilen resim kağıtlarına *“Bize haklarını anlatan bir resim çizer misin?”* yönergesi verilerek çocuklardan haklarını anlatan resim çizmeleri istenmiştir. Resimleri hakkında yaptıkları açıklamalar her resmin arkasına kaydedilmiştir. 155 çocuktan çocuk haklarıyla ilgili resim alınabilmiştir. Her çocukla yapılan görüşme ortalama 10-15 dakika sürmüştür.

İstekli ve girişken özellikler gösteren çocuklarla çalışmaya başlanmıştır. Öncelikle araştırmacı kendini tanıtmış ve çocukların araştırmacıyla ilk kez karşılaşılıyor olmasından kaynaklanabilecek kaygı durumlarını ve çekingenliklerini en aza indirgeyebilmek amacıyla araştırmacılar görüşmeye doğrudan başlamamış, öncesinde çocuklarla sohbet etmiştir. Ardından soruların içeriği ve nasıl yanıtlayacağına ilişkin çocuklara bilgi vermiştir. Çocukların gönüllü olarak soruları cevaplaması esas alınmıştır. Her görüşme için ayrı olmak üzere Microsoft Word programıyla yazılmıştır. Çocuklarla yapılan görüşmeler ve çocukların resimleri içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmaların geçerlilik ve güvenilirlik açısından zayıf kalmaması için yapılan görüşmelerin sonunda bu çocukların okul öncesi öğretmenleriyle de görüşme yapılmış ve elde edilen veriler alan yazınla ilişkilendirilerek “çeşitleme” yapılmıştır. Çeşitleme, nitel araştırmalarda verilere birden fazla yöntemle ulaşılması ve bu verilerin elde edilen sonuçlarının geçerliğini ve tutarlığını teyit etmede ve desteklemede kullanılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıca geçerliliği güçlendirmesi için çocukların sözel ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Resim 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8).



Resim 1. Oyun hakkı (Ç_{Kız}28: *Bu benim ve bunlar benim oyuncaklarım bunları oynama hakkım var.*)

Resim 2. Yemek yeme hakkı (Ç_{Kız}7: *Evde karpuz yiyen bir çocuk burada karpuz yeme hakkının olduğundan bahsediyor*)

Resim 3. Eve gitme hakkı (Ç_{Erkek}61: *Bu ev bizim. Okuldan sonra eve gitmek hakkım.*)



Resim 4. Televizyon izleme hakkı (Ç_{Kız}144: Çocuğün hem evinin salonunda hem de mutfaklarında televizyonu var; mutfakta annesine yardım etme, salonda da ailesiyle televizyon izleme hakkı var.)

Resim 5. Yağmurda dışarıya çıkma hakkı (Ç_{Erkek}35: Burada çocuklar yağmurda dışarıya çıkıp parka gidebiliyor.)

Resim 6. Gezme hakkı (Ç_{Kız}98: Arabaya binerek gezme hakkım var.)



Resim 7. Oyun hakkı (Ç_{Kız}221: Bu kız arkadaşıyla oyuncak sepetindeki oyuncaklarla oynuyor.)

Resim 8. Oyun hakkı (Ç_{Kız}176: Evcilik oynuyorum.)

Bulgular

Bu bölümde çocuklarla yapılan görüşmelerden ve çocuklar tarafından yapılan resimlerden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Çocuklarla yapılan görüşmelerde “Çocukların bazı hakları vardır. Peki, senin bir çocuk olarak hangi hakların vardır?” sorusuna çocukların verdikleri yanıtların dağılımına Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Çocukların kendi hakları hakkında verdikleri yanıtların dağılımları

Hakların	f Gaziantep	f Hatay	f Mersin	f Niğde	f Toplam
Oyun	28	46	43	55	172
Eğitim	13	12	28	15	68
Resim yapma	11	11	19	22	63
Kural	11	3	10	5	29
Tv izleme	9	9	18	10	46
Gezme	8	11	11	12	42
Yemek yeme	7	8	3	15	33
Telefon/tablet kullanma	6	3	4	6	19
Uyku/dinlenme	3	1	0	1	5
Yardımlaşma	3	2	8	6	19
Giyinme	2	0	0	0	2
Paylaşma	2	0	0	0	2
Sevme	2	7	0	2	11
İstedigimi yapma	1	0	0	0	1
Yaşama	1	0	0	1	2
Abla olma	1	1	0	0	2
Kuşları izleme	1	0	0	0	1
Şikayet etme	1	0	0	0	1
Sinirlenme	0	1	0	0	1
Küsmeme	0	1	0	0	1

Alışveriş yapma	0	8	0	0	8
Koşma	0	1	0	0	1
Özleme	0	2	0	0	2
Eve gitme	0	2	0	0	2
Spor/yüzme	0	3	0	0	3
Sağlıklı olma	0	0	0	2	2
Düşünme	0	0	0	1	1
Meslek sahibi olma	0	0	0	3	3
Yalan söylememe	0	1	0	0	1
Çime yatma	0	1	0	0	1
Çiçek koklama	0	0	0	1	1
Bütün haklarım var	0	1	0	0	1
Haklarım yok	1	0	0	0	1
Bilmiyorum	7	4	0	10	21

Tablo 4'e göre sırasıyla en çok oyun oynama (172), eğitim (68), resim yapma (63) haklarını belirttikleri, 21 çocuğun ise haklarını bilmedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Şehir bazında incelediğimizde ise Hatay'da en çok oyun oynama (46), eğitim (12), resim yapma ve gezme (11) haklarının olduğu ve 4 çocuğun haklarını bilmediği, Mersin'de en çok oyun oynama (43), eğitim (28), resim yapma (19) haklarının olduğu, Gaziantep'te en çok oyun oynama (28), eğitim (13), resim yapma ve kurallara uyma (11) haklarının olduğu ve 7 çocuğun ise haklarını bilmediği, Niğde'de ise oyun oynama (55), resim yapma (22), eğitim ve yemek yeme (15) haklarının olduğu ve 10 çocuğun haklarını bilmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Çocuklarla yapılan görüşmelerde “Başka çocukların hangi hakları vardır?” sorusuna çocukların verdikleri yanıtların dağılımına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Çocukların başka çocukların hakları hakkında verdikleri yanıtların dağılımları

Başkalarının hakları	f	f	f	f	f
	Gaziantep	Hatay	Mersin	Niğde	Toplam
Oyun	2	37	31	35	105
Eğitim	0	10	15	11	36
Resim yapma	0	9	15	12	36
Kural	0	3	5	2	10
Tv izleme	2	1	14	3	20
Gezme	2	4	7	6	19
Yemek yeme	2	3	1	0	6
Telefon/tablet kullanma	1	0	3	3	7
Uyku/dinlenme	2	0	0	2	4
Yardımlaşma	0	1	5	2	8
Paylaşma	1	0	0	1	2
Sevme	0	4	0	1	5
İstedğini yapma	0	0	0	2	2
Alışveriş yapma	0	6	0	0	6
Eve gitme	0	1	0	0	1
Sağlıklı olma	0	0	0	1	1
Meslek sahibi olma	2	0	0	0	2
Eğlenme/doğum günü kutlama	0	1	7	2	10
Pencereden bakma	0	0	0	1	1
Oturma	0	1	0	0	1
Bisiklet sürme	0	0	0	1	1
Mutlu olma	0	1	0	1	2
Arkadaş olma	0	1	0	0	1
Kuran okuma	0	1	0	0	1
Bütün hakları var	0	1	0	0	1
Bilmiyorum	8	14	15	30	67

Tablo 5 incelendiğinde çocuklara başka çocukların hangi hakları olduğu konusunda sorulan soruya en çok oyun oynama (105), eğitim (36), resim yapma (36) hakları olduğunu 67 çocuğun ise arkadaşlarının haklarını bilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Şehir bazında ise Hatay'da oyun oynama (37), eğitim (10), resim yapma (9) hakkı olduğunu, 14 çocuğun ise arkadaşının haklarını bilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Mersin'de oyun oynama (31), eğitim ve resim yapma (15), TV izleme (14) hakkı olduğunu, 15 çocuğun ise arkadaşının haklarını bilmediği bulgusu elde edilmiştir. Gaziantep'te oyun oynama (2), gezme (2), uyuma (2), TV izleme (2), yemek yeme (2) haklarının eşit sayıldığı görülmüştür. 8 çocuğun ise arkadaşlarının haklarını bilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Niğde'de ise oyun oynama (35), resim yapma (12), eğitim (11) hakkını bildikleri, 30 çocuğun ise arkadaşının haklarını bilmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Genel olarak çocukların resmi incelendiğinde 121 çocuğun çizdiği resim çocuk haklarıyla ilgiliyken, 34 çocuğun çizdiği resmin ise çocuk haklarıyla ilgisiz olduğu tespit edilmiştir. Çocukların resimlerinde geçen konuların dağılımına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Çocukların yaptıkları resimlerin konularına göre dağılımları

Konu	f	Konu	f
Oyun	49	Uyuma	2
TV izleme	15	Kural	2
Gezme	12	Paylaşma	2
Resim yapma	9	Özlem	1
Eğitim	9	Yağmurda dışarıya çıkma	1
Eve gitme	9	Eğlence	1
Ebeveynle vakit geçirme	6	Çiçek sulama	1
Yemek yeme	5	Muz toplama	1
Sevgi	5	Prenses olma	1
Parka gitme	3	Güneşe bakma	1
Yüzmek	3	Yaşama hakkı	1
Alışveriş	3	Yalnız kalmak	1
Teknoloji	3	Ağaca dokunma	1
Yardım	3	Gökkuşağına bakma	1

Tablo 6 incelendiğinde çocukların resimleri analiz edildiğinde sırasıyla en fazla oyun (49), TV izleme (15), gezme (12) haklarına resimlerinde yer verdikleri görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

4-6 yaş aralığındaki çocukların haklarının ne kadar farkında olduklarını tespit etmek amacıyla 242 çocukla yapılan bu çalışmada çocukların 172'si oyun oynama hakkının olduğunu söylemiştir. Şehir bazında ise Hatay'da 46'sı, Mersin'de 43'ü, Niğde'de 55'i, Gaziantep'te ise 28'i oyun oynama hakkının olduğunu söylemiştir. Bu 242 çocuktan 21'i ise haklarından haberdar değildir. Resimlerin analizinde ise çocuklar en çok oyun oynama (49) haklarını ifade etmişlerdir.

Bayram, Bulduk ve Çavuş (2017) tarafından yapılan çalışmada çocuk hakları konusuna ilişkin çocukların algı ve düşüncelerinin çözümlenmesi için yapmış oldukları resimlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada Düzce ilinde iki okul öncesi eğitim kurumunda öğrenim gören toplam 27 çocukla görüşülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre çocuklar “çocuk hakları” bağlamında yaşamsal haklar boyutunda resimlerinde en çok “beslenme”; gelişme hakları boyutunda en çok “oyun ve dinlenme” hakkı resmedilmiştir. İncelenen resimlerde çocukların katılım haklarına hiç yer vermemeleri dikkat çekmiştir. Karaman-Kepenekçi ve Aslan’ın (2011) okul öncesi dönem çocuklarına yönelik kitaplarda çocuk haklarına yer verilme düzeyini incelediği bir çalışmada da kitaplarda çocukların gelişimsel ve yaşamsal hakları ile ilgili anlatımlara daha çok; katılım ve korunma hakları ile ilgili anlatımlara ise daha az yer verildiği görülmüştür. Bu çalışmaları destekler nitelikte bizim çalışmamızda da katılım hakkına çocuklar tarafından hiç yer verilmediği, oyun hakkına ise çok yer verildiği saptanmıştır.

Gültekin, Gürdoğan Bayır ve Balbağ’ın (2016) çalışmasında çocuklar en fazla eğitim hakkına daha sonra ise oyun ve eğlenme hakkına değinmişlerdir. Ersoy’un (2011) çalışmasında, çocukların hakları ile ilgili eğitim, oyun ve eğlenme hakkını daha fazla dile getirdikleri, saygı, eşitlik ve kendini özgürce ifade edebilme hakkını daha geri planda bıraktıkları görülmektedir. Şenol ve Akyol’un (2017) okul öncesi dönem çocuklarının çocuk haklarına yönelik farkındalıklarını geliştirmeye yönelik bir uygulama örneğinin çocukların farkındalıkları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada çalışma grubunu, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık toplam 20 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; yapılan etkinlikler sonrasında çocukların çocuk haklarına yönelik bilgilerinin ve farkındalık düzeylerinin arttığı ortaya çıkmıştır. Etkinliklerin öncesinde yalnızca oyun, uyku ve beslenme haklarından söz eden çocukların etkinliklerin ardından oyun, beslenme, barınma, sağlık, katılım, korunma ve yaşama haklarından bahsettikleri görülmüştür. Yazıcı ve Baydar (2015) tarafından 60-72 aylık çocukların, çocuk haklarına ilişkin algılarının çocuk resimleri yoluyla belirlenmesi amacıyla yürütülen çalışmaya okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık toplam 70 çocuk dahil olmuştur. Araştırmanın sonucunda; çocukların büyük çoğunluğunun resimlerinde gelişme hakkına (oyun ve eğlence, vicdan ve düşünce özgürlüğü eğitim, dinlenme), yarısından fazlasının yaşama hakkına (beslenme, bakım ve barınma), yarısına yakınının korunma hakkına (istismar, ihmal ve sömürü), bir kısmının ise katılım hakkına (karara katılma ve görüşlerini açıklama) yönelik ifadelerle yer verdikleri tespit edilmiştir. Hareket, Çağlayan ve Dündar’ın (2016) yaptığı çalışmada da çocukların genel olarak eğitim, oyun ve korunma haklarını ifade ettikleri gözlenmiştir. Bu haklarda gelişimsel haklar kapsamında değerlendirildiği için bizim çalışmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

Balaban, Çiftçi ve Aydoğan’ın (2017) çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların, çocuk haklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubundan 40 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda; çocukların kendi haklarından haberdar oldukları ve haklarını önemsedikleri, çocuk haklarının neler olduğu sorulduğunda haklarını oyun oynama, beslenme, sağlık ve eğitim hakkı şeklinde sıraladıkları belirlenmiştir. Bu araştırma da diğer çalışmaları destekler nitelikte çocukların en fazla oyun hakkına değindikleri görülmüştür. Ancak, Covell ve Howe (1999) tarafından çocuklarla yapılan çalışmada ise en fazla korunma hakkına değinilmiştir; eğitim hakkı, oyun ve eğlenme hakkı daha az ifade edilen haklar arasında yer almaktadır. Bu sonuç, çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Bunun nedeni olarak günümüzde Türk toplumunun çocuğun bu tür temel gereksinimlerine daha duyarlı olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Bu sonuçlara bağlı olarak öğretmenlere, ailelere ve sonraki araştırmaları yürütecek araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Öğretmenler çocuk hakları konusuna eğitim programlarında çeşitli etkinliklerle daha uzun süreli yer verebilir. Aile ve öğretmenler, haklara herkesin sahip olduğu konusunda bu haklara saygı göstererek ve gündelik yaşamda sıklıkla sözünü ederek çocuklara rol model olmalıdır. Hak ve kuralın farklı şeyleri ifade ettiği konusunda evde ve okulda etkinlikler yapılabilir.
- Sonraki araştırmalarda okullarla iş birliği yapılarak öğretmenlerin bu konuda çocuklarla bir etkinlik yapması istenilebilir. Böylece çocukların etkinlik önünde ve sonundaki görüşleri alınarak aradaki farklılıklar tartışılabilir. Ayrıca çocuklara doğrudan kendi haklarını sormadan önce genel olarak “Hak nedir?” ifadesi sorulabilir. Ardından çocukların cevabını aldıktan sonra anlayabileceği düzeyde küçük bir açıklama yapılabilir. Böylece kendi hakları hakkında kavram yanlışlığına düşmeden yanıt verebilirler.

Kaynakça

- Akyüz, E. (2000). *Ulusal ve uluslararası hukukta çocuğun haklarının ve güvenliğinin korunması*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Akyüz, E. (2012). *Çocuk hukuku: Çocukların hakları ve korunması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balaban, G. G., Çiftçi, K. ve Aydoğan, Y. (2017). Çocukların, çocuk haklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Ö. Pınarcık ve M. Özözen Danacı (Ed.), *Uluslararası Çocuk Hakları Kongresi Tam Metin Kitabı* (s. 400-411) içinde. Ankara: Eğiten Kitap. ISBN:978-975-2435-91-9.
- Bayram, Z., Bulduk, Z. ve Çavuş, Z. S. (2017). “Çocuk Hakları” temalı çocuk resimleri üzerine bir inceleme. Ö. Pınarcık ve M. Özözen Danacı (Ed.), *Uluslararası Çocuk Hakları Kongresi Tam Metin Kitabı* (s. 240-247) içinde. Ankara: Eğiten Kitap. ISBN:978-975-2435-91-9.
- Clark, A. (2004). *Why and how we listen to young children*. London: National Children’s Bureau.
- Covell, K. and Howe, R.B. (1999). The impact of children’s rights education: A Canadian study. *International Journal of Children’s Rights*, 7(2), 171-183.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd Ed.). Los Angeles: Sage Publications, Inc.
- Dağ, H., Doğan, M., Sazak, S., Kaçar, A., Yılmaz, B., Doğan, A., and Arıca, V. (2015). Current approach to child rights. *Cukurova Medical Journal*, 40(1), 1-5.
- Erbay, E. (2013). *Çocuk hakları*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Ersoy, A. F. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algıları. *İlköğretim Online*, 10(1), 20-39.
- Flowers, N. (2007). *Compassito: Manual on human rights education for children*. Buda Pest: Directorate of Youth and Sport of the Council of Europe.
- Gültekin, M., Gürdoğan Bayır, Ö. ve Balbağ, N.L. (2016). Haklarımız var: çocukların gözünden çocuk hakları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(24), 972-1005.
- Hareket, E., Çağlayan, K. T., ve DüNDAR, H. (2016). Çocuk haklarına ilişkin algı gelişiminde çocuk meclisi uygulamaları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 42, 445-463.
- Karaman-Kepenekçi, Y. (2000). *İnsan hakları eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaman-Kepenekçi, Y. ve Aslan, C. (2011). *Okulöncesi döneme seslenen kitaplarda çocuk hakları*. Eğitim, Araştırma ve İnceleme Dizisi – I. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Limber, S. P., Kask, V., Heidmets, M., Kaufman, N. H., and Melton, G. (1999). Estonian children’s perceptions of rights: Implications for societies in transition. *The International Journal of Children’s Rights*, 7, 365-383.

- NCSS (National Council for Social Studies) (1998). *Social studies for early childhood and elementary school children preparing for the 21st century*. Available online at (15.04.2019).
- Nelken, D. (1998). *Children's rights and traditional values*. Aldershot: Ashgate.
- Şenol, F. B. ve Akyol, T. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının çocuk haklarına yönelik farkındalıklarını geliştirmeye yönelik bir uygulama örneği (Pilot Çalışma). Ö. Pınarcık ve M. Özözen Danacı (Ed.), *Uluslararası Çocuk Hakları Kongresi Tam Metin Kitabı* (s. 299-312) içinde. Ankara: Eğiten Kitap. ISBN:978-975-2435-91-9.
- Topsakal, C. ve Sadıkoğlu, İ. (2017). Okul öncesi eğitimde çocuk hakları eğitimi çalışmalarına genel bir bakış. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 219-244.
- Yazıcı, E. ve Baydar, I. Y. (2015). 60-72 aylık çocukların çocuk haklarına ilişkin algılarının resim yoluyla incelenmesi. *ACED Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 7, 1-19.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Exedended Abstract

Introduction

Children's rights include children as from birth which all children around the world to protect from neglect and abuse; to allow them to grow up in a manner appropriate to their emotional development; rights that provide for basic needs such as housing, living, education and health (Dağ, Doğan, Sazak, Kaçar, Yılmaz, Doğan and Arıca, 2015; Nelken, 1998). The introduction of the fundamental rights and freedoms of the child to the child is one of the most important requirements of our age. It is not necessary but essential for children to know their rights and protect themselves against infringement (Akyüz, 2012). However, many rights violations are experienced in daily life, in the family, at school or in social life, they are mostly unresponsive or preferring to give up against the ways of seeking rights. This situation allows children to start life without being aware of their rights in the process of forming their personality (Topsakal and Sadıkoğlu, 2017). According to Flowers (2007), childhood is the ideal time to start lifelong education about human rights. Children's rights education is the most effective way for a future generation to be involved in rights, to be used by children and to respect rights (Clark, 2004). The Convention on the Rights of the Child states that it is one of the fundamental rights of children to know and adopt their rights and it is emphasized that these rights should be taught to children and the adults responsible for them (Karaman-Kepenekçi, 2000). It is important to raise awareness of children's rights for all members of society, especially children, families and teachers, so that rights do not remain solely in words and in writing (Dağ et al., 2015). Children's rights and related trainings have gained importance with the United Nations ratification of children's rights. Therefore, it allowed societies to accept children as people with their rights (Gültekin, Gürdoğan Bayır and Balbağ, 2016). Accordingly, research was needed on the ways children perceive children's rights and the role of children's rights as content (Limber, Kask, Heidmets, Kaufman and Melton, 1999). In this study, which was prepared with the place of children's rights in the eyes of preschool children, it was aimed to determine how aware of children's rights between the ages of 4-6.

Method

The study was conducted with 242 children aged 4-6 years attending preschools in Gaziantep, Hatay, Mersin and Niğde. In this qualitative study, interview and document analysis techniques were used as data collection tools. "Children have certain rights. What rights do you have as a child?" were asked to children and the answers given were noted. After the questions were asked, the picture was made with directive of "Can you draw us a picture of your rights?". Then, their explanations about their pictures are recorded on the back of each picture. One-to-one interviews were conducted with each child and the interviews lasted

about 10-15 minutes. At the end of the interviews, triangulation was made the preschool teachers of these children were interviewed and associated with literature to ensure that the studies were not weak in terms of validity and reliability. Interviews with children and pictures of children were analyzed by content analysis.

Results and Discussion

According to the results of this study, 172 children stated that they have the right to play. On the city basis, 46 of the children in Hatay, 43 of the children in Mersin, 55 of the children in Nigde, 28 of the children in Gaziantep said that they have the right to play. 21 out of 242 children are not aware of their rights. The question that the same children were asked about the rights of other children was found to be mostly play (105), education (36), painting (36) and 52 children did not know the rights of their friends. In the analysis of the pictures, children expressed their right to play most (49). Then, it was seen that the rights of watching TV (15) and traveling (12) were included in their paintings. The findings are discussed in the framework of the relevant literature. Based on these results, the following recommendations can be made for teachers, families and researchers who will carry out further research: Teachers can engage children's rights in education programs through various activities for longer periods. Parents and teachers should act as role models for children by respecting the rights that everyone has, and often mentioning them in everyday life. Activities can be held at home and at school, as rights and rules mean different things. In subsequent research, teachers may be asked to carry out an activity with children in cooperation with schools. Thus, the differences between the children can be discussed by taking their views before and after the activity. Children may also be asked, in general, "what is rights" before asking directly their rights. A small explanation can then be made to the level that the children can understand after receiving the answer. Thus, they can respond without misconceptions about their rights.