



**SINIFLARDA KATILIM HAKKI: OKUL ÖNCESİ
ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK KATILIMINI DESTEKLEMeye
YÖNELİK ANLAYIŞLARI VE GELİŞTİRİLMESİ**

NİHAN KORAN

DOKTORA TEZİ

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EKİM, 2017

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Nihan
Soyadı : Koran
Bölümü : Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Sınıflarda Katılım Hakkı: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Katılımını Desteklemeye Yönelik Anlayışları Ve Geliştirilmesi

İngilizce Adı : Participation Right In Classrooms: The Understanding Of Participation Right Of Early Childhood Teachers' And Supporting The Understanding Of Participation Right Of Early Childhood Teachers'

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışında tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı : Nihan Koran

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Nihan KORAN tarafından hazırlanan “Sınıflarda Katılım Hakkı: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Katılımını Desteklemeye Yönelik Anlayışları Ve Geliştirilmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans / Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Neslihan AVCI

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ABD, Gazi Üniversitesi

Başkan: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Bu tezin Anabilim Dalı’nda
Yüksek Lisans/ Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Unvan Ad Soyad Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Tüm çocuklara ve çocuklarla çalışanlara ...

TEŞEKKÜR

Doktora sürecim boyunca bana her türlü desteğini, bilgi birikimini ve zamanını ayırarak yol gösteren, bilimsel çalışma yapmanın, çocuklarla çalışmanın inceliklerini öğreten, beni motive eden, her türlü durumda yanımda olan, Ankara’da kendimi evimde gibi hissetmemi sağlayan değerli tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Neslihan AVCI’ya teşekkürü borç bilirim

Hak merkezli yaşama bilincini çocukluğumdan itibaren bana aşıl原因an, babam Kudret KORAN’a, maddi ve manevi desteğini esirgemeyen, onu gururlandırdığımı söyleyerek beni mutlu eden ve bana moral veren annem MUNİSE KORAN’a teşekkür ederim. Benim için zorlu olan süreci kolaylaştırmak için elinden gelenin fazlasını yapan eşim ERCE GÜNER’e, sanki onlar da doktora yapıyormuşçasına tüm süreçte beni destekleyen kayınpederim TANYOL GÜNER’e ve kayınvalidem İLMİYE GÜNER’e, maddi ve manevi olarak desteklerini esirgemeyen ablalarım CANAN KORAN’a, CANDAN KORAN’a ve HANDAN KORAN’a, abim YARGI GÜNER’e ve yengem DİREN GÜNER’e, beni yol göstericiliği ile sürekli motive eden TANJU GÜRKAN’a, veri toplama sürecinde yanımda ve yardımcı olan SEVİL BIYIK’a ve ESRA DİLARA GÖKDEMİR’e, eğitim verme sürecinde desteğini esirgemeyen BEYZA GÖKTAŞ’a teşekkür ederim. Ayrıca ölçek geliştirme sürecinde, eğitim alan ve almayan grupta yer alan tüm öğretmen ve çocuklara teşekkür ederim.

Son olarak doktora tez sürecimde zorlu bir hamilelik geçirmeme rağmen sağlıklı bir şekilde aramıza katılan ve tezimi bitirmemde benim için önemli motivasyon kaynakları arasında yer alan oğlum KORAN GÜNER’e teşekkür ederim.

**SINIFLARDA KATILIM HAKKI: OKUL ÖNCESİ
ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK KATILIMINI DESTEKLEMeye
YÖNELİK ANLAYIŞLARI VE GELİŞTİRİLMESİ
(Doktora Tezi)**

**Nihan Koran
GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EKİM 2017

ÖZ

Bu araştırmada amaç okul öncesi öğretmenlerinin ve çocukların eğitim ortamlarında katılım hakkı ile ilgili anlayışlarını değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirmek; öğretmenlerin ve çocukların katılımı konusundaki anlayışlarını keşfetmek ve öğretmenlerin anlayışlarını geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitim programının etkilerini incelemektir. Bu araştırma karma yöntem desenlerinden eşzamanlı iç içe karma yöntem deseniyle gerçekleştirilmiştir. Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğini geliştirme kapsamında Lefkoşa, Magosa, Girne, Güzelyurt, İskele ve Lefke bölgelerinde görev yapan 167 okul öncesi öğretmeninden ve 221 çocuktan veri toplanmıştır. Bu ölçek okul öncesi eğitim sınıflarındaki uygulamalarda çocukların katılım durumunu belirleme amacı ile oluşturulmuştur. Ölçek geliştirme örnekleminde yer alan öğretmenlere ölçek ile birlikte Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Envanteri uygulanmıştır. Bu envanter okul öncesi öğretmenlerin çocukluğa bakış açısını ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Araştırmacı tarafından Çocuk Katılımı Eğitim Programı (ÇOKEP) geliştirilmiştir. Eğitim programının uygulanmasından önce eğitime katılan ve katılmayan gruptaki öğretmenlere Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği ve Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Envanteri uygulanmıştır. Her iki gruptaki öğretmenlerin sınıfındaki dört çocuğa da Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği uygulanmıştır. Eğitim alan gruptaki öğretmenler 8 hafta süre ile eğitim programına katılmışlardır. Program içeriği çocuk katılımı ve çocukluk anlayışı konuları temel alınarak hazırlanmıştır. Program uygulanmasından sonra eğitim alan ve almayan gruptaki

öğretmenlere ön test için kullanılan ölçme araçları tekrar uygulanmış ve son test verileri elde edilmiştir. Ayrıca eğitime katılan öğretmenler ile eğitim bitiminde odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ölçek geliştirme örnekleminde yer alan öğretmenlerin ve çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği yanıtlarına göre eğitim ortamlarındaki katılım anlayışlarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler tarafından verilen nitel yanıtlar değerlendirildiğinde de bu yanıtların nicel verileri desteklediği ve yoğunlukla öğretmenlerin öğretmen merkezli uygulamalara yer verme anlayışına yatkın olduğu görülmektedir. Ölçek geliştirme örneklemindeki okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamlarındaki katılım hakkı anlayışlarının öğretmenlerin yaşlarına, medeni durumuna, mezun oldukları bölüme, çocuk sahibi olma durumuna ve mesleki deneyimine göre anlamlı bir şekilde değişmediği tespit edilmiştir. Araştırmanın ölçek geliştirme örneklemindeki okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk anlayışları öğretmenlerin yaşlarına, medeni durumuna, mezun oldukları bölüme, görev yaptıkları bölgeye göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarının yetersiz çocuk anlayışı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Öğretmenleri mesleki deneyimine göre yetersiz ve yüceltilmiş çocukluk anlayışlarının değiştiği tespit edilmiştir. Ölçek geliştirme örnekleminde yer alan öğretmenlerin katılım hakkı anlayışı ile katılımcı çocuk anlayışı arasında bir ilişki bulunmakla birlikte bu ilişkinin zayıf bir ilişki olduğu söylenebilmektedir.

ÇOKEP eğitimini alan ve almayan öğretmenlerin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği sonuçları incelendiğinde, eğitime katılan öğretmenlerin eğitim ortamlarındaki katılım hakkı anlayışının katılmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitime katılan öğretmenlerin odak grup görüşmesinde verdiği yanıtlar ise genel olarak öğretmenlerin çocukları etkileyen kararlarda çocuklara söz hakkı vermenin önemini anlama, çocuk katılımı ile ilgili gerçekçi bir bakış açısı geliştirme, çocukların farklı bakış açılarına sahip olabileceğini fark etme ve görüşlerine saygı gösterme konularında bir ilerleme kaydettiklerinin göstergesi olarak kabul edilmektedir. Fakat ÇOKEP'e eğitimini alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği ön test ve son test puanları her iki grup arasındaki puanlarda anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Çocuklardan elde edilen nicel veriler öğretmenlerin eğitimde aldıkları bilgileri sınıf ortamlarında çocukların fark edebileceği düzeyde uygulamaya başlamadıklarının göstergesi olarak kabul edilebilir. Eğitim alan gruptaki öğretmenlerin ön test ve son test verileri incelendiğinde yetersiz ve katılımcı çocuk anlayışlarında fark bulunmazken, yüceltilmiş çocukluk anlayışlarında fark tespit edilmiştir. Eğitime katılan öğretmenlere bir ay sonra uygulanan kalıcılık testi sonucunda öğretmenlerin katılım anlayışları ve çocukluk anlayışları son test puanları ile kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Katılım hakkı, katılım hakkı anlayışı, çocukluk anlayışı, okul öncesi öğretmeni

Sayfa Adedi : 273

Danışman : Doç. Dr. Neslihan Avcı

**PARTICIPATION RIGHT IN CLASSROOMS: THE
UNDERSTANDING OF PARTICIPATION RIGHT OF EARLY
CHILDHOOD TEACHERS' AND SUPPORTING THE
UNDERSTANDING OF PARTICIPATION RIGHT OF EARLY
CHILDHOOD TEACHERS'**

(Ph.D Thesis)

Nihan Koran

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

OCTOBER 2017

ABSTRACT

The aim of this research is to develop a scale to assess pre-school teachers' and their understanding of right to participate in educational settings; to explore the understanding of teachers' and children's participation and to examine the effects of the training program to improve teachers' understanding about participation. This research was carried out in a mixed-method design. Data in the scope of developing a Day In Butterfly Classes Scale were collected from 167 preschool teachers working in Nicosia, Magosa, Girne, Güzelyurt, İskele and Lefke regions and 221 children. This scale was established with the aim of determining the participation status of children in practices in early childhood education classes. For the teachers in the scale development sample, the Child Characteristics Evaluation Inventory was applied with the scale. This inventory is a measurement tool developed to measure preschool teachers' perspective on childhood. The Child Participation Training Program was developed by the researcher. Prior to the implementation of the training program a Day In Butterfly Classes Scale and a Child Characteristics Evaluation Inventory were applied to the teachers in the group who participated in the training and those who did not. A Day In Butterfly Classes Scale was applied to four children in the classroom of the teachers in both groups. The teachers in the training group participated in the training program for 8 weeks. The program content is based on child participation and the understanding of childhood.

After the implementation of the program, the teachers who were in the training group and those who did not, reapplied the pre-test instruments and post-test data were obtained. A focus group interview was also held with the teachers attending the training at the end of the 8 weeks. According to the results of the research, teachers and children who participated in the scale development sample were found to have low understanding of participation in education environments. When qualitative data responses given by teachers were assessed, it is seen that these responses support quantitative data which shows teachers' understanding of teacher-centered practice. It was determined that the teachers' perceptions of participation in the educational environments did not change significantly according to the teachers' age, marital status, the department they graduated, children's ownership and professional experience. The childhood perceptions of pre-school teachers did not change significantly according to the age of the teachers, the marital status, the department they graduated and the regions they work in. According to the results of the research, it is seen that teachers' ownership of children has an effect on insufficient understanding of children. Teachers have been found to have changed their insufficient and glorified understanding of their childhood according to their professional experience. It can be said that there is a relationship between the understanding of the participation of the teachers and the understanding of the childhood. But this relationship is in a weak relation. When the results of the scale of teachers who did and did not receive the training were examined, it was concluded that the teachers who participated in the training had a higher understanding of the right of participation in the educational environments than the non-participating teachers. The answers given by teachers in the focus group interviews generally indicated that teachers are making progress in understanding the importance of giving children a say in decisions affecting children, developing a realistic view of child participation, recognizing that children may have different perspectives and respecting their views. However, the pre-test and post-test scores of the scale of the children who participated in the classes of teachers with and without training showed that there is no significant difference between the scores of the two groups. Quantitative data obtained from children can be regarded as a sign of the fact that teachers do not start to apply the information they receive in training in a way which has an impact on children. When the pre-test and post-test data of the teachers in the training group were examined, there was no difference in insufficient and participatory child perceptions, and a difference was found in the elevated child perceptions. Retention test was applied to the teachers who participated in the training one month later. It was found that there was no significant difference between the teachers' understanding of participation and childhood understanding according to the post test scores and retention scores.

Key Words : Participation right, understanding of participation right, understanding of childhood, preschool teacher

Page Number : 273

Supervisor : Associate Professor Neslihan AVCI

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLOLAR LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Önemi	4
Varsayımlar	6
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar	6
BÖLÜM II.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
Çocuk	7
Çocukluk İmajı	8
<i>Masum Çocuk</i>	10
<i>Soylu/Mesih Çocuk</i>	10
<i>Kötü Çocuk</i>	11
<i>Çığ Gibi Büyüyen Çocuk</i>	11
<i>Kontrolden Çıkış Çocuk</i>	11
<i>Küçük Yetişkin</i>	11
<i>Eğitime Devam Eden Yetişkinler</i>	12

<i>Mülk Olarak Görülen Çocuk</i>	12
<i>Kurban Çocuk</i>	12
<i>Katılımcı Çocuk</i>	12
Çocukluğun Tanımı ve Tarihsel Süreçte Çocukluk	13
Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi	17
Katılım Hakkı	24
<i>Katılım Hakkının Düzeyleri</i>	27
<i>Katılım Hakkının Nitelikleri / Gerekleri</i>	29
<i>Şeffaf ve bilgilendirici niteliği</i>	29
<i>Gönüllü niteliği</i>	29
<i>Saygılı niteliği</i>	30
<i>İlgili niteliği</i>	30
<i>Çocuk dostu niteliği</i>	30
<i>Kapsayıcı niteliği</i>	30
<i>Eğitim ile desteklenmiş niteliği</i>	31
<i>Güvenli ve riske karşı duyarlı niteliği</i>	31
<i>Hesap verebilir niteliği</i>	31
<i>Aile Ortamında Katılım Hakkı</i>	32
<i>Alternatif Bakımda Katılım Hakkı</i>	33
<i>Eğitim Ortamında Katılım Hakkı</i>	35
<i>Katılım Hakkının Çocuk Üzerindeki Olumlu Etkileri</i>	38
<i>Katılım Hakkının Uygulamasına Yönelik Engeller</i>	40
<i>Katılım Hakkı Modelleri</i>	41
<i>Roger Hart'ın Katılım Merdiveni</i>	42
<i>Manipülasyon (Zorlama)</i>	43
<i>Dekorasyon</i>	43
<i>Maskotluk (Göstermelik Katılım)</i>	43
<i>Bilgilendirerek Görevlendirme</i>	43
<i>Danışılarak Bilgilendirme</i>	44
<i>Yetişkinlerin Başlattığı, Kararların Çocuklarla Birlikte Alındığı Projeler</i>	44
<i>Çocukların Başlattığı ve Yönettiği Projeler</i>	45
<i>Çocukların Öncülük Ettiği, Yetişkinlerle Ortak Alınan Kararlar</i>	45

<i>Katılımın dereceleri</i>	46
<i>Bilgilendirerek Görevlendirme</i>	47
<i>Danışma ve Bilgilendirme</i>	47
<i>Yetişkinlerin Başlattığı Çocuklarla Birlikte Alınan Kararlar</i>	48
<i>Çocukların Öncülük Ettiği Yetişkinlerle Ortak Alınan Kararlar.....</i>	48
<i>Çocukların Başlattığı ve Yönlendirdiği Kararlar</i>	48
<i>Katılım yolları.....</i>	48
<i>Lundy'nin Katılım Modeli</i>	51
Evrensel Tasarım	52
Öğrenme İçin Evrensel Tasarım	53
Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Okul Öncesi Eğitim	56
BÖLÜM III.....	59
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	59
<i>Çocuk Hakları İle İlgili Araştırmalar</i>	59
<i>Çocuk Katılımı İle İlgili Araştırmalar</i>	75
<i>Çocukluk İle İlgili Araştırmalar</i>	83
BÖLÜM IV	87
YÖNTEM	87
<i>Araştırma Modeli</i>	87
<i>Evren ve Çalışma Grubu</i>	88
<i>Veri Toplama Araçları</i>	90
<i>Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Madde Havuzu Oluşturma.....</i>	90
<i>Uzman Görüşünün Alınması</i>	96
<i>Ölçeğin Formunun Oluşturulması</i>	97
<i>Ölçekle İlgili Çocuk Uygulama Prosedürleri.....</i>	97
<i>Ölçek İle İlgili Ailenin Bilgilendirilmesi ve Onamı</i>	97
<i>Ölçeğin Uygulanacağı Ortamın Düzenlemesi.....</i>	98
<i>Ölçek İle İlgili Çocuğun Bilgilendirilmesi ve Katılımı.....</i>	98
<i>Ölçeğin Uygulanması.....</i>	98
<i>Uygulamaya Başlamadan Önce Dikkat Edilmesi Gerekenler:</i>	98
<i>Ölçeğin Uygulanması Esnasında Dikkat Edilmesi Gerekenler.....</i>	100
<i>Ölçek Uygulanması Sonlandırılırken Dikkat Edilmesi Gerekenler.....</i>	100

<i>Ölçeği Uygulayacak Uygulayıcıların Seçimi ve Eğitimi</i>	<i>101</i>
<i>Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Envanteri.....</i>	<i>104</i>
<i>Kişisel Bilgi Formu.....</i>	<i>107</i>
<i>Odak Grup Görüşmesi Soruları</i>	<i>107</i>
Verilerin Toplama İşlemi	108
<i>Veri Toplama Araçlarının Ön Deneme Aşaması</i>	<i>108</i>
<i>Veri Toplama Araçlarının Esas Deneme Uygulaması</i>	<i>108</i>
<i>Eğitim Alan ve Almayan Grupta Yer Alan Katılımcılardan Verilerin Toplanması</i>	<i>109</i>
<i>Çocuk Katılımı Eğitim Programı'nın (ÇOKEP) Oluşturulması.....</i>	<i>110</i>
<i>Çocuk Katılımı Eğitim Programı'nın (ÇOKEP) Uygulanması</i>	<i>113</i>
Verilerin Analizi	113
BÖLÜM V	118
BULGULAR.....	118
Nicel Bulgular	118
<i>Ölçek Geliştirmeye İlişkin Bulgular.....</i>	<i>118</i>
<i>Yapı Geçerliliği Çalışması</i>	<i>118</i>
<i>Yüceltilmiş çocuk.....</i>	<i>120</i>
<i>Yetersiz Çocuk.....</i>	<i>121</i>
<i>Katılımcı Çocuk</i>	<i>122</i>
<i>Öğretmenlerin ve çocukların çocuk katılımı anlayışları ile öğretmenlerin çocuk katılımı ve çocukluk anlayışlarının ilişkisi ile ilgili bulgular</i>	<i>123</i>
<i>Ölçek Geliştirme Örneğinde Yer Alan Öğretmen ve Çocukların Nicel Boyuttaki Bulguları</i>	<i>123</i>
<i>Yaşa Göre Öğretmen Görüşleri</i>	<i>126</i>
<i>Medeni Duruma Göre Öğretmen Görüşleri</i>	<i>130</i>
<i>Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Öğretmen Görüşleri.....</i>	<i>134</i>
<i>Mezun Oldukları Bölüme Göre Öğretmen Görüşleri.....</i>	<i>137</i>
<i>Mesleki Deneyime Göre Öğretmen Görüşleri</i>	<i>141</i>
<i>Görev yaptığı bölgeye göre öğretmen görüşleri</i>	<i>145</i>
Çocuk katılımı eğitim programının uygulanmasına ilişkin bulgular	150
<i>Eğitim Alan ve Almayan Okul Öncesi Öğretmenlerin Ön Test – Son Test Verilerinin Analizi</i>	<i>150</i>
<i>Eğitim Alan ve Almayan Öğretmenlerin Katılımcı Çocuk Anlayışı</i>	<i>158</i>

<i>Eğitim Alan ve Almayan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocukların Katılımcı Çocuk Anlayışı.....</i>	159
<i>Eğitime Katılan Öğretmenlerin ÇOKEP Eğitiminin Kalıcılığına İlişkin ANOVA Sonuçlarına Yönelik Bulgular.....</i>	160
Nitel Bulgular.....	162
<i>Ölçek Geliştirme Örnekleminde Yer Alan Öğretmen Ve Çocukların Nitel Boyuttaki Bulguları</i>	162
<i>Eğitim Alan ve Almayan Gruptaki Öğretmenlerin Nitel Yanıtları.....</i>	184
<i>Eğitim Alan ve Almayan Gruptaki Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocukların Ön Test ve Son Test Nitel Yanıtları.....</i>	185
<i>Eğitim Alan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocukların Ön Test Nitel Yanıtları.....</i>	185
<i>Eğitim Alan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocukların Son Test Nitel Yanıtları.....</i>	186
<i>Eğitim Almayan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocukların Ön Test Nitel Yanıtları.....</i>	188
<i>Eğitim Almayan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocukların Son Test Nitel Yanıtları.....</i>	189
<i>Eğitim Alan Öğretmenlerin Odak Grup Görüşmesi.....</i>	191
BÖLÜM VI.....	195
TARTIŞMA VE SONUÇ	195
Öğretmenlerin Ve Çocukların Çocuk Katılımı Anlayışları İle Öğretmenlerin Çocuk Katılımı Ve Çocukluk Anlayışları.....	196
<i>Çocuk Katılımı Anlayışı.....</i>	196
<i>Çocukluk Anlayışı.....</i>	199
<i>Katılım ve Çocukluk Anlayışı.....</i>	201
<i>Çocuk Katılımı Eğitim Programının Uygulanması.....</i>	202
<i>Çocuk Katılımı Anlayışı.....</i>	202
<i>Çocukluk Anlayışı.....</i>	205
Öneriler	206
<i>Araştırmacılara Yönelik Öneriler</i>	206
KAYNAKLAR	207
EKLER.....	228
Ek 1. İzin Yazısı	229
Ek 2. Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Öğretmen Formu	230

Ek.3 Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Çocuk Formu	235
Ek 4. Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Çocuk Uygulamasında Kullanılan Kartlar ve Materyaller.....	238
Ek 5. Çocuk Katılımı Eğitim Programı Modül Örneği	239



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Çocuk Hakları İle İlgili Uluslararası Standartların Yıllara Göre Gelişimi	18
Tablo 2 Evrensel Tasarım İlkelerinin Eğitime Uyarlanması	55
Tablo 3 Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Boyut- Alt Boyutları ve Karşılık Gelen Maddeler	92
Tablo 4 Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Maddeleri	93
Tablo 5 Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Maddelerinin Puanlanması	96
Tablo 6 Uygulayıcılar için Yönerge Uygulama Tutarlılığı	103
Tablo 7 Çocukluğa Bakış Sifat Listesi Alt Boyutları ve Sıfatlar	105
Tablo 8 Güncellenen Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Envanteri Alt Boyutları ve Sıfatlar	107
Tablo 9 Kelebekler Sınıfında bir gün Ölçeği AFA Sonuçları	119
Tablo 10 ÇOKEP’nda Yer alan Konu Başlıkları ve İçerikler	110
Tablo 11 Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Nitel Yanıtların Analiz Edildiği Öğretmen Sayısı	114
Tablo 12 Öğretmen ve Çocukların Yanıtlarının Madde Ortalamaları	123
Tablo 13 Çocuğun Katılım Hakkı Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Betimsel İstatistikleri	126
Tablo 14 Çocuğun Katılım Hakkı Puanlarının Yaş Gruplarına Göre ANOVA Sonuçları	126
Tablo 15 Yetersiz Çocuk Anlayışı Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Betimsel İstatistikleri	127
Tablo 16 Yetersiz Çocuk Anlayışı Puanlarının Yaş Gruplarına Göre ANOVA Sonuçları	127
Tablo 17 Katılımcı Çocuk Anlayışı Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Betimsel İstatistikleri	128
Tablo 18 Katılımcı Çocuk Anlayışı Puanlarının Yaş Gruplarına Göre ANOVA Sonuçları	128
Tablo 19 Yüceltilmiş Çocuk Anlayışı Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Betimsel İstatistikleri	129

Tablo 20 <i>Yüceltilmiş Çocuk Anlayışı Puanlarının Yaş Gruplarına Göre ANOVA Sonuçları</i>	129
Tablo 21 <i>Çocuğun Katılım Hakkı Puanlarının Medeni Durumlara Göre Betimsel İstatistikleri</i>	130
Tablo 22 <i>Çocuğun Katılım Hakkı Puanlarının Medeni Durumlara Göre ANOVA Sonuçları</i>	130
Tablo 23 <i>Yetersiz Çocuk Anlayışı Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri</i>	131
Tablo 24 <i>Yetersiz Çocuk Anlayışı Puanlarının Medeni Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları</i>	131
Tablo 25 <i>Katılımcı Çocuk Anlayışı Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri</i>	132
Tablo 26 <i>Katılımcı Çocuk Anlayışı Puanlarının Medeni Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları</i>	132
Tablo 27 <i>Yüceltilmiş Çocuk Anlayışı Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri</i>	133
Tablo 28 <i>Yüceltilmiş Çocuk Anlayışı Puanlarının Medeni Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları</i>	133
Tablo 29 <i>Çocuğun Katılım Hakkı Puanlarının Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları</i>	134
Tablo 30 <i>Yetersiz Çocuk Anlayışı Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları</i>	135
Tablo 31 <i>Katılımcı Çocuk Anlayışı Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları</i>	135
Tablo 32 <i>Yüceltilmiş Çocuk Anlayışı Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları</i>	136
Tablo 33 <i>Çocuğun Katılım Hakkı Puanlarının Mezun Olunan Bölüme Göre Betimsel İstatistikleri</i>	137
Tablo 34 <i>Çocuğun Katılım Hakkı Puanlarının Mezun Olunan Bölüme Göre ANOVA Sonuçları</i>	137
Tablo 35 <i>Yetersiz Çocuk Anlayışı Puanlarının Mezun Olunan Bölüme Göre Betimsel İstatistikleri</i>	138
Tablo 36 <i>Yetersiz Çocuk Anlayışı Puanlarının Mezun Olunan Bölüme Göre ANOVA Sonuçları</i>	138
Tablo 37 <i>Katılımcı Çocuk Anlayışı Puanlarının Mezun Olunan Bölüme Göre Betimsel İstatistikleri</i>	139
Tablo 38 <i>Katılımcı Çocuk Anlayışı Puanlarının Mezun Olunan Bölüme Göre ANOVA Sonuçları</i>	139

Tablo 39 <i>Yüceltilmiş Çocuk Anlayışı Puanlarının Mezun Olunan Bölüme Göre Betimsel İstatistikleri</i>	140
Tablo 40 <i>Yüceltilmiş Çocuk Anlayışı Puanlarının Mezun Olunan Bölüme Göre ANOVA Sonuçları</i>	140
Tablo 41 <i>Çocuğun Katılım Hakkı Puanlarının Mesleki Deneyime Göre Betimsel İstatistikleri</i>	141
Tablo 42 <i>Çocuğun Katılım Hakkı Puanlarının Mesleki Deneyime Göre ANOVA Sonuçları</i>	141
Tablo 43 <i>Yetersiz Çocuk Anlayışı Puanlarının Mesleki Deneyime Göre Betimsel İstatistikleri</i>	142
Tablo 44 <i>Yetersiz Çocuk Anlayışı Puanlarının Mesleki Deneyime Göre ANOVA Sonuçları</i>	142
Tablo 45 <i>Katılımcı Çocuk Anlayışı Puanlarının Mesleki Deneyime Göre Betimsel İstatistikleri</i>	143
Tablo 46 <i>Katılımcı Çocuk Anlayışı Puanlarının Mesleki Deneyime Göre ANOVA Sonuçları</i>	143
Tablo 47 <i>Yüceltilmiş Çocuk Anlayışı Puanlarının Mesleki Deneyime Göre Betimsel İstatistikleri</i>	144
Tablo 48 <i>Yüceltilmiş Çocuk Anlayışı Puanlarının Mesleki Deneyime Göre ANOVA Sonuçları</i>	144
Tablo 49 <i>Çocuğun Katılım Hakkı Puanlarının Görev Yapılan Bölgeye Göre Betimsel İstatistikleri</i>	145
Tablo 50 <i>Çocuğun Katılım Hakkı Puanlarının Görev Yapılan Bölgeye Göre ANOVA Sonuçları</i>	146
Tablo 51 <i>Yetersiz Çocuk Anlayışı Puanlarının Görev Yapılan Bölgeye Göre Betimsel İstatistikleri</i>	147
Tablo 52 <i>Yetersiz Çocuk Anlayışı Puanlarının Görev Yapılan Bölgeye ANOVA Sonuçları</i>	147
Tablo 53 <i>Katılımcı Çocuk Anlayışı Puanlarının Görev Yapılan Bölgeye Göre Betimsel İstatistikleri</i>	148
Tablo 54 <i>Katılımcı Çocuk Anlayışı Puanlarının Görev Yapılan Bölgeye ANOVA Sonuçları</i>	148
Tablo 55 <i>Yüceltilmiş Çocuk Anlayışı Puanlarının Görev Yapılan Bölgeye Göre Betimsel İstatistikleri</i>	149
Tablo 56 <i>Yüceltilmiş Çocuk Anlayışı Puanlarının Görev Yapılan Bölgeye ANOVA Sonuçları</i>	149
Tablo 57 <i>Katılım Hakkı ile Katılımcı Çocuk Anlayışı Arındaki ilişki</i>	150

Tablo 58 Okul Öncesi Öğretmenlerin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Ön Test Son Test Puanları Homojenliği Testi Sonuçları	151
Tablo 59 Son test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri	152
Tablo 60 Ön test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son test Puanlarının ANCOVA Sonuçları	152
Tablo 61 Öğretmenlerin Yetersiz Çocuk Anlayışı Varyansların Homojenliği Testi	153
Tablo 62 Son test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri	154
Tablo 63 Ön test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son test Puanlarının ANCOVA Sonuçları	154
Tablo 64 Öğretmenlerin Yüceltilmiş Çocuk Anlayışı Varyansların Homojenliği Testi ...	155
Tablo 65 Son test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri	156
Tablo 66 Ön test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son test Puanlarının ANCOVA Sonuçları	156
Tablo 67 Öğretmenlerin Yüceltilmiş Çocuk Anlayışları Varyansların Homojenliği Testi	157
Tablo 68 Öğretmenlerin Katılımcı Çocuk Anlayışı Puanlarının Gruba Göre U-Testi Sonuçları.....	158
Tablo 69 Öğretmenlerin Katılımcı Çocuk Anlayışları Varyansların Homojenliği Testi	158
Tablo 70 Son test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri	159
Tablo 71 Ön test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son test Puanlarının ANCOVA Sonuçları	160
Tablo 72 Katılım Hakkı Son test ve Kalıcılık Testi Ortalama Puanların t-Testi Sonuçları	160
Tablo 73 Yetersiz Çocukluk Anlayışı Son test ve Kalıcılık Testi Ortalama Puanların t-Testi Sonuçları.....	161
Tablo 74 Yüceltilmiş Çocukluk Anlayışı Son test ve Kalıcılık Testi Ortalama Puanların t-Testi Sonuçları.....	161
Tablo 75 Katılımcı Çocukluk Anlayışı Son test ve Kalıcılık Testi Ortalama Puanların t-Testi Sonuçları.....	162
Tablo 76 Öğretmenlerin Nitel Yanıtlarının Kategorilere Göre Dağılımı	163
Tablo 77 Eğitim Alan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocukların Kategorilere Göre Ön Test ve Son Test Yanıtlarının Karşılaştırılması	215
Tablo 78 Eğitim Almayan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocukların Kategorilere Göre Ön Test ve Son Test Yanıtlarının Karşılaştırılması	219
Tablo 79 Odak Grup Sorularının Kategorileri	220

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Roger A. Hart'ın Katılım Merdiveni (Hart, 1992)	42
Şekil 2. Katılım dereceleri	47
Şekil 3. Katılımın yolları.....	50
Şekil 4. Lundy'nin katılım modeli.....	52
Şekil 5. Çocuk özelliklerini değerlendirme envanteri “yüceltilmiş çocuk” alt ölçeği uyum indeks değerleri	120
Şekil 6. Çocuk özelliklerini değerlendirme envanteri “yetersiz çocuk” alt ölçeği uyum indeks değerleri	121
Şekil 7. Çocuk özelliklerini değerlendirme envanteri “katılımcı çocuk” alt ölçeği CFA sonuçları	122
Şekil 8. S1. Kategori ve alt kategoriler	164
Şekil 9. S2. Kategori ve alt kategoriler	166
Şekil 10. S3. Kategori ve alt kategoriler	167
Şekil 11. S4. Kategori ve alt kategoriler	168
Şekil 12. S.5 Kategori ve alt kategoriler	169
Şekil 13. S. 6 Kategori ve alt kategoriler	170
Şekil 14. S.7 Kategori ve alt kategoriler	170
Şekil 15. S.8 Kategori ve alt kategoriler	171
Şekil 16. S.9 Kategori ve alt kategoriler	172
Şekil 17. S. 10 Kategori ve alt kategoriler	172
Şekil 18. S.11 Kategori ve alt kategoriler	173
Şekil 19. S. 12 Kategori ve alt kategoriler	174
Şekil 20. S.13 Kategori ve alt kategoriler	175
Şekil 21. S. 14 Kategori ve alt kategoriler	175
Şekil 22. S.15 Kategori ve alt kategoriler	176

<i>Şekil 23.</i> S. 16 Kategori ve alt kategoriler	177
<i>Şekil 24.</i> S. 17 Kategori ve alt kategoriler	177
<i>Şekil 25.</i> S.18 Kategori ve alt kategoriler	178
<i>Şekil 26.</i> S.19 Kategori ve alt kategoriler	179
<i>Şekil 27.</i> S. 20 Kategori ve alt kategoriler	179
<i>Şekil 28.</i> S. 21 Kategori ve alt kategoriler	180
<i>Şekil 29.</i> S. 22 Kategori ve alt kategoriler	181
<i>Şekil 30.</i> S. 23 Kategori ve alt kategoriler	181
<i>Şekil 31.</i> Çocuk Yanıtlarının Analiz Edildiği Kategoriler ve Alt Kategoriler	182



BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (BM ÇHS) 0-18 yaş arasındaki tüm çocukların devlet, toplum, yetişkinler veya akranları tarafından zarar görmesini engellemek üzere oluşturulan, 193 ülke tarafından kabul edilerek uygulanmaya başlanan ve temelde çocukların ‘Yaşama, Gelişme, Korunma, ve Katılım’ haklarını garanti altına almayı hedefleyen bir belge niteliği taşımaktadır (Franklin, 2005; Lansdown, 2005; Save the Children, 2010; United Nations International Children’s Emergency Funds, 2004). Üç bölüm ve 54 maddeden oluşan Sözleşme’de ayrımcılığın önlenmesi ilkesi (m 2), yaşama ve gelişme ilkesi (m 3), çocuğun yüksek yararının gözetilmesi ilkesi (m 1) ve çocuğun görüşüne saygı gösterilmesi ilkesi (m 12) sözleşmeye yön veren temel değerlerdir (Akyüz, 2001; Hart, 1992). Bu değerler arasında ve sözleşmeye yön veren maddeler arasında yer alan Madde 12 Çocuğun Katılım Hakkı BM ÇHS’nden yalın hali ile kendi görüşlerini oluşturma yeteneği olan her çocuğun kendini etkileyecek her konuda görüşlerini serbestçe ifade etmesi anlamını taşımaktadır (Lansdown, 2005).

Evrensel düzeyde ihlal edilme durumları yüksek olan hak maddeleri ile ilgili detaylandırılmış belgeler hazırlayan ve yayınlayan Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi (BM ÇHK), 2009 yılında katılım hakkı ile ilgili bir genel yorum yayınlamıştır. Bu yorumda katılım hakkının sözleşmeye imza atan devletler tarafından içeriğinin daha iyi anlaşılması ve katılım hakkına yönelik uygulamaların niteliğinin artırılması hedeflenmiştir. Komiteye göre bu hak alanı özellikle aile ve eğitim ortamlarında yetişkinler tarafından ihlal edilmekte ve çocukların kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerine yeterince önem verilmemektedir (BM ÇHK, 2009). Çocuğun katılım hakkı çocuğu ilgilendiren her konuda

ve çocuğun bulunduğu her ortamda uygulanması gereken bir hak maddesi iken, bu hak maddesine yön veren temel değerler ile nitelikler aile ve eğitim ortamlarında kazanılmaktadır. Eğitim ortamlarında öğretmenlerden hak merkezli bakış açısı ile beklentiler; katılım hakkı ile ilgili bilgiye sahip olma, uygulamalarını katılım hakkı ışığında gerçekleştirme ve sürdürme, katılım hakkı konusunda çocuklara ve ailelere rehberlik yapma, katılım hakkının ihlali durumlarında gerekli önlemleri alma şeklinde sıralanmaktadır. Fakat eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı ile ilgili yapılan bazı araştırmalar katılım hakkının eğitim ortamlarındaki ideal uygulanma durumu ile ilgili yaşanan sıkıntıların halen devam ettiğini ortaya koymaktadır (Covell, Howe & McNeil, 2010; Lansdown, Jimerson, & Shahroozi, 2014) . Sheridan ve Pramling Samuelsson (2001) ile Emilson (2007) İsveç'te erken çocukluk döneminde çocukların katılımları ile ilgili yürüttükleri araştırmalarında eğitim ortamlarında çocukların katılım hakkına sınırlı yer verildiğinden bahsetmektedir. Çocukların gerek eğitimle ilgili genel kararlara gerekse günlük rutinlerle ilgili sınıf ortamındaki kararlara katılımının oldukça sınırlı olduğunu belirtmektedirler. Araştırmacılar eğitim ortamındaki kararlarda çocukların etkin olması yerine öğretmen tarafından yüksek kontrol düzeyi ile alınan kararların etkili olduğunu belirtmektedirler. Bu araştırmaya benzer olarak Farell, Danby Powell ve Leiminer (2004) Avusturalya'da çocukların günü çoğunu okul ortamlarında geçirmelerine rağmen kararlarının, yüksek oranda yetişkinlerin kararlarına bağlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Konstantoni (2013) İskoçya'da erken çocukluk dönemindeki eğitimcilerin çocuğun katılım hakkına yer verme durumunu olumsuz etkileyen faktörleri, çocukları dinlemeye zaman ayırmama ve sınıf ortamlarında ayrımcı davranış kalıpları sergileyerek, öğretmen tarafından seçilen çocuklara katılım hakkı tanıma olarak belirtmektedir. Koran (2012) KKTC'de öğretmenlerin eğitim ortamlarındaki uygulamalarda katılım hakkına ve niteliklerine yer verme durumunu saptamak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin katılım hakkına yer verme durumunu olumsuz yansıtan uygulamaların, olumlu uygulamalara oranla daha fazla olduğunu saptamıştır. Katılım hakkı açısından olumsuz olarak değerlendirilen uygulamalar öğretmenlerin öğretmen merkezli ve geleneksel sınıf yönetimi anlayışına sahip olmalarından, ben dili yerine iletişim engelleri barındıran sen dili içerikli ifadeler kullanmalarından ve ürün oluşturma süreçlerinde ıraksak yollar yerine yakınsak yolları kullanmayı tercih etmelerinden kaynaklanmaktadır.

Topsakal ve Ayyürek (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise katılım hakkı konusunda öğretmenlerin çocukların bu hakkını kullanmadıkları ya da sınırlı kullandıkları görüşünde olduğu belirtilmektedir. Kunt (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise okul öncesi öğretmenlerinin çok etkinlik seçiminde çocukların görüşlerine başvurduğu ve alınan kararlarda çocukların görüşlerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bennett (2007) ve MacNaughton, Hughes, Smith (2007) erken çocukluk döneminde eğitim ortamlarında katılım hakkı ile ilgili öğretmen kaynaklı temel sorunun öğretmenlerin kendilerini ‘çocuklarla ilgili herşeyi bilen uzmanlar’ olarak algılamalarının olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenler çocuklar için en iyi seçeneğe karar verme kapasitesine sahip olduklarını düşünmekte, sınıf yönetiminde kontrolü paylaşmayı tercih etmemekte ve bu nedenle çocukların görüşlerine saygı gösterme ihtiyacı hissetmemektedir. Bu durumun çocuklara sınırlı katılım hakkı tanıma durumundan çocuklara maksimum düzeyde katılım hakkı tanımaya doğru ilerlemesi için öğretmenlerin çocukluk anlayışlarının değiştirilmesi (Johhny, 2006; Stasiulis, 2002), katılım hakkı ile ilgili bilgilendirilmeleri ve katılım hakkını günlük eğitim akışına uyarlayabilme kapasitelerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Konstantoni, 2012; Lansdown, 2005).

Erken çocukluk dönemindeki öğretmenlerin katılım hakkı ile ilgili tutum ve yeterlik düzeylerini geliştirmeye yönelik alan yazındaki eğitim programları incelendiğinde eğitim programların genel olarak çocuk hakları (Uçuş, 2014) veya çocukları istismardan korumaya yönelik (İnsan Hakları Derneği, 2008; Kanak, 2015) olduğu tespit edilmiştir. Ünal Peker (2010) tarafından geliştirilen ilköğretim öğretmenlerine yönelik web tabanlı eğitim programı ise katılım hakkı ile ilgili olan Madde 13’ü çocuğun düşüncelerini özgürce ifade etme hakkı kapsamakta fakat katılım hakkı ve çocukluk anlayışı boyutunu kapsamamaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerine yönelik çocuğun katılım hakkı ve bu hakla bağlantılı olan çocukluk anlayışı konusunda eğitim programı geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin ve çocukların eğitim ortamlarında katılım hakkı ile ilgili anlayışlarını değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirmek; öğretmenlerin ve çocukların katılımı konusundaki anlayışlarını keşfetmek ve öğretmenlerin

anlayışlarını geliştirmeye yönelik hazırlanacak olan eğitim programının etkilerini incelemektir. Alt amaçlar:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin ve çocukların çocuk katılım hakkı ile ilgili anlayışlarını değerlendirmek üzere geliştirilen ölçek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin ve çocukların eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı ile ilgili anlayışları nasıldır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı ile anlayışları öğretmenlerin yaşlarına, medeni durumlarına, çocuk sahibi olmalarına, mezun oldukları bölüme, mesleki deneyimlerine, görev yaptıkları bölgeye göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin katılım anlayışları ile çocukluk anlayışları arasında ilişki var mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik hazırlanan Çocuğun Katılımı Eğitim Programı'nın öğretmenlerin katılım hakkı ile ilgili anlayışları üzerinde etkisi var mıdır?
6. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik hazırlanan Çocuğun Katılımı Eğitim Programı'nın öğretmenlerin katılım hakkı konusundaki anlayışları üzerindeki etkisi kalıcı mıdır?
- 7.

Araştırmanın Önemi

Katılım hakkı çocuğun görüşlerini ifade etmesi ve bu görüşlerin aile, tıbbi bakım, eğitim, oyun ve kültürel etkinlikler gibi çocuğun yaşamının her alanında etkili olması olarak açıklanmaktadır (BM ÇHK, 2009). Okul öncesi öğretmenleri çocuğun aile üyelerinden sonra onların gelişimine ve eğitimine rehberlik eden önemli aktörler olarak algılanmaktadır. Okul öncesi eğitimde çocuğun bireyselliğinin ve görüşlerinin önemi erken çocukluk eğitimine yön veren yaklaşımlar olan Montessori, Regio Emilia, High Scope ve Waldorf gibi yaklaşımlar tarafından vurgulanmaktadır. Fakat eğitim programlarının bu tür ifadeleri barındırmaları eğitim ortamlarındaki uygulayıcıların bu doğrultuda uygulamalara yer vereceği anlamı taşımamaktadır (Barnett, 2004). Çocukların katılım hakkı temelli bir ortamda eğitim almaları, katılım hakkı ile ilgili teorik bilgiye sahip olan ve katılım hakkı

temelli bakış açısını uygulamalarına yansıtabilen öğretmenler aracılığı ile gerçekleştirilebilmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görev ve sorumlulukları çocuklarla birlikte eğitim ortamlarında katılım hakkına uygun uygulamalar yapmakla sınırlandırılmamakta, aileleri ve toplumu bu konuda bilgilendirme çalışmaları düzenlemeyi de içermektedir. Çocukların kendilerini ilgilendiren en önemli konulardan biri olan eğitim yaşantıları ile ilgili görüşlerini ifade edebileceği ve karar alma süreçlerine aktif olarak katılabileceği demokratik eğitim ortamları çocukların geliştirmekte olan kapasitelerinin öğretmenler tarafından en üst düzeyde desteklenebilmesini sağlamaktadır (Westheimer & Kahne, 2004). Eğitim ortamlarındaki uygulamalar aracılığı ile çocuklara yansıyan bu hak alanı ileride çocukların sorumluluk alabilen, bağımsız kararlar üretebilen, görüşlerini özgürce ifade edebilen, toplumsal kararlara katkı sağlayan bireyler olma ihtimalini artırmaktadır.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki okul öncesi öğretmenlerin konu ile ilgili eğitim alma durumu incelendiğinde ise 2011-2015 yılları arasında Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan hizmet içi eğitim programlarında çocuğun katılım hakkı ile ilgili herhangi bir konu başlığına rastlanmamıştır. 2013 ve 2015 yıllarında Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası tarafından Çocuk Hakları konusunda sınırlı sayıda katılımcıya yönelik çalıştaylar düzenlenmiştir. 2015 yılında Çocuk Hakları ile Hak İhlalleri konuları temel alınarak düzenlenen ve üç hafta boyunca devam eden çalıştaya on sekiz okul öncesi öğretmen katılmıştır.

Çalıştay sonucunda katılımcılardan eğitim değerlendirme formu ve odak grup görüşmesi sonucunda toplanan veriler katılımcıların daha önce konu ile ilgili bilgi almadığını, çocuk haklarına ilişkin sınıf ortamlarında uygulama yapmaya yönelik bilgiye sahip olmadıklarını, eğitim ortamlarında kendilerinin yoğunlukla duygusal istismar içeren davranışlar sergileme eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır (Koran, 2015). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin katılım hakkı ile ilgili bilgi, yeterlik ve tutumlarını geliştirecek eğitim programlarının eğitim ortamlarında çocuk katılımına yer verilme oranını artıracak ve çocukların katılım hakkı merkezli bir bakış açısı doğrultusunda düzenlenen bir eğitim anlayışından yararlanabileceği düşünülmektedir.

Varsayımlar

1. Öğretmenlerin çocuk katılımı ile ilgili anlayışlarını içten ve samimi olarak ifade ettikleri varsayılmıştır.
2. Çocukların çocuk katılımı ile ilgili anlayışlarını içten ve samimi olarak ifade ettikleri varsayılmıştır.
- 3.

Sınırlılıklar

Bu araştırma

1. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.
2. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 4-5 yaş grubu çocuklar ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Çocuk: 0-18 yaş arasındaki tüm bireyler çocuk olarak tanımlanmaktadır (UNICEF, 2004).

Küçük yaştaki erkek veya kız. Bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, uşak (Türk Dil Kurumu [TDK], 2017).

Çocuk Hakları: Kanunen veya ahlâki olarak dünya üzerindeki tüm çocukların doğuştan sahip olduğu; eğitim, sağlık, barınma; fiziksel, psikolojik veya cinsel sömürüye karşı korunma gibi haklarının hepsini birden tanımlamakta kullanılan evrensel kavramdır (UNICEF, 2004).

İnsan haklarının çocuk versiyonu olarak oluşturulan çocuk hakları çocukların korunmasını ve refahını temel alan haklardır (Oxford Dictionary, 2017).

Çocuğun Katılım Hakkı: Kendi görüşlerini oluşturma yeteneği olan her çocuğa, kendini etkileyen tüm konularda bu görüşleri serbestçe ifade etme hakkıdır (BM ÇHK, 2009).

Çocukların kendilerini etkileyen konularda, yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun olarak görüşlerini özgürce ifade etmeleri ve bu görüşlerin saygı ile karşılanması hakkıdır (Lansdown, 2001).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çocuğun tanımı, çocukluğun tanımı ve tarihsel süreçteki yeri, çocuklara karşı bireylerin sahip olduğu çocukluk imajlarının yanı sıra Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocuğun katılım hakkı, katılım hakkının gereklilikleri, katılım modelleri, eğitim ortamlarında katılım hakkı ile öğrenme için evrensel tasarım ve ilkeleri açıklanacaktır.

Çocuk

Terminolojik olarak çocuk kelimesi Latince’de ‘konuşamayan’ anlamına gelmektedir (Humanium, 2017). Günümüzde çocuk tanımını yapabilmek için hangi bakış açısı ile çocuğu tanımladığımız önem taşımaktadır. Tıbbi, hukuksal ve sosyolojik tanımlar incelendiğinde çocuk tanımının farklılaştığı görülmektedir. Tıbbi tanımlama çocuğu ‘bebeklikten ergenlik dönemine kadar olan küçük’ olarak tanımlamaktadır (Medical Dictionary, 2017). Hukuksal tanımlamada ise çocuk iki şekilde tanımlanmaktadır. Birinci tanımlamada baba veya anne ile ilişkili olarak düşünülen oğul veya kız anlamına şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Bu tanım çocuğu aile içi ilişkiler çerçevesinde tanımlamaktadır. İkinci tanımda ise çocuk yetişkinin karşıtı anlamında genellikle ergenlik yaşından küçük kişi olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım aile içi ilişkilere ve ebeveynlik ilişkisine atıfta bulunmadan, cinsiyeti göz önünde bulundurmadan çocuğu tanımlamaktadır (The Law Dictionary, 2017). Sosyolojik tanımlama çocuğu daha geniş bir perspektif dahilinde, toplumla olan ilişkileri göz önünde bulundurarak tanımlamaktadır.

Sosyoloji gibi disiplinler çocuk tanımını çocukluk konsepti içinde ele almaktadır. Tanımlardan da anlaşılacağı gibi farklı disiplinler çocuğu tanımlama ve çocukla çalışma yöntemleri ile ilgili birbirinden farklı yaklaşımlar sergilemektedir (Kehily, 2004). Çocuğun tanımını yapmak için genelde devletler Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan Madde 1'i kullanmaktadır. Bu maddeye göre 0- 18 yaş arasındaki her birey daha erken yaşta reşit olma durumu hariç çocuk sayılmaktadır. Bu yaş aralığındaki her bireyin sözleşme maddelerinden yararlanma hakkı bulunmaktadır. Taraf devletler bu maddeyi kendi ulusal düzeydeki yasalarında farklı yorumlayabilmekte ve farklı yaş kriterleri oluşturabilmektedir. Örneğin Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde çocuk yaşı bazı yasalarda 16 bazı yasalarda ise 18 olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat bireyin çocuk veya yetişkin olarak muamele görmesini gerektirecek durumlarda çocuğun yüksek yararının gözetilmesi ilkesi gündeme gelmektedir. Sözleşmenin izleme organı olan Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi sözleşmeye taraf olan devletlerin çocukluk yaşlarını gözden geçirmesini teşvik etmekte ve çocukluk yaşının 18 yaşın altına düşmemesi için devletlere çağrıda bulunmaktadır. BM ÇHS ile yapılan çocuk tanımı çocukluk ve yetişkinlik döneminin birbirinden farklı iki dönem olduğunu ortaya koymakta ve yetişkin için uygun olan durumların çocuklar açısından uygun olmadığını vurgulamaktadır (UNICEF, 2005). Komitenin buradaki amacı dünya üzerindeki tüm çocuklar adına koruma düzeyini artırmaktır (Commission for Children and Young People, 2015). Dünya Sağlık Örgütü'ne (2013) göre çocuk ulusal düzeydeki yasalarda daha düşük bir yaş kriteri belirtilmediği sürece 19 yaşından küçük bireyleri tanımlamaktadır. Günümüzde çocuğun tanımını sadece yaş olarak yapmak gerçekçi bir bakış açısından uzaklaşmak anlamını taşımaktadır. Yaş uluslararası alanda çocuğun tanımını yapmayı kolaylaştıran bir kriter olarak görülmekle birlikte çocuklarla ilgili durumlarda çocukların gelişimsel özellikleri ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuklar içinde yaşadıkları çevre ile birlikte bütün olarak değerlendirilmelidir (James & James, 2008).

Çocukluk İmajı

Çocukluk sosyal olarak yapılandırılmış bir olgu olduğuna göre bu kavram değerlendirilirken yetişkinlerin çocukluk imajları ile ilgili de bilgi edinilmelidir. Çünkü yetişkinlerin çocukluk imajları çocukların haklarına erişimlerini, sosyal hizmetlerden yararlanmalarını, toplumdaki

yerlerini etkileyen unsurların başında gelmektedir. Çocukluk imajı toplumdaki bireylerin çocukların rollerine ilişkin algılarını, anlayışlarını ve beklentilerini tanımlamaktadır.

Çocukluk imajı yetişkinlerin çocukların kapasiteleri, gelişimleri, amaçları, toplumdaki yerleri hakkındaki düşünceleri ile ilgili bilgi vermektedir. Kısacası çocukların yetişkinler tarafından nasıl algılandığını ortaya koymaktadır. Her birey kendi tecrübesine dayanarak ve içinde yaşadığı toplumdan, okulda ve evde aldığı eğitimden etkilenerek kendi çocukluk imajını geliştirmektedir. Zaman zaman bireyler sahip oldukları çocukluk imajının farkında olmamakla birlikte, çocuklar açısından yüksek düzeyde yarar sağlayan çocukluk imajının hangisi olduğuna dair fikir yürütemeyebilmektedir (Martalock, 2012; Sorin, 2005) Tarihsel olarak üç ana çocukluk imajı etkisini sürdürmüştür (Kehily, 2004; Punch, 2003; Sorin, 2005):

- a) Masum çocuk imajı : Bu imajda çocuk karar verme kapasitesinden yoksun ve yetişkinler tarafından korunması gereken bireyler olarak görülmektedir. Çocuklar kendi kararlarını almaktansa yetişkin tarafından yönlendirilmekte ve bağımsızlıkları engellenmektedir. Çocuklar saf ve masum olarak görülmekte ve zarar görmemeleri için onlara kendilerini korumaları öğretilmektense yetişkin tarafından korunmaktadırlar.
- b) Kötü çocuk imajı : Bazı kaynaklarda bu terim ‘şeytan çocuk’ olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu imaj çocukları kötü, yaramaz ve şımarık olarak tanımlamaktadır. Çocukların düzgün davranmaları için yetişkinler tarafından cezalandırılabileceklerini ön görmektedir. Bu imajda çocukların yapısında problem davranışlar sergileme eğilimi olduğu ve bu eğilimin yetişkinler tarafından düzeltilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.
- c) Küçük yetişkin imajı: Bu imajda çocuklar yetişkinler gibi davranmakta, giyinmekte ve eğitim görmektedir. Fakat çocuklar yetişkinler gibi karar alma süreçlerine dahil edilmemektedir.

Erken çocukluk eğitimine yön veren çocukluğa yönelik bakış açıları incelendiğinde ise uzun bir süre Froebel'in masum, savunmasız ve yetişkin tarafından korunması gereken çocukluk imajının etkisini sürdürdüğü görülmektedir. Bu görüş kadar yaygın olmasa da Reggio Emilia yaklaşımının da çocukluk anlayışı üzerinde etkisi olmuştur. Bu anlayışta çocukluk

yetişkinliğe geçiş dönemi olarak görülmekte ve çocuklar aktif katılımcılar olarak algılanmaktadır. Bu yaklaşımda çocuklar ileride bağımsız yetişkinler olabilmeleri için küçük yaştan itibaren bağımsızlık becerileri desteklenmektedir (Martalock, 2012).

Sorin (2005) yukarıda bahsedilen çocukluk imajlarının toplumdaki yetişkinlerin tümünün çocukluk imajlarını yansıtmadığını öne sürmüş ve alanyazınına bu imajlara ek olarak bazı çocukluk imajı daha önermiştir. Genişlettiği haliyle bu imajlar masum çocuk, soylu/mesih çocuk, kötü çocuk, çığ gibi büyüyen çocuk, kontrolden çıkmış çocuk, küçük yetişkin, eğitime devam eden yetişkinler, mülk olarak görülen çocuk, kurban çocuk ve katılımcı çocuk imajlarıdır. Masum çocuk, kötü çocuk, eğitime devam eden yetişkinler ve mülk olarak görülen çocuk imajlarının yetişkine bağımlı imajlar olduğu görülmekteyken, soylu/mesih çocuk imajının yetiştikenden sorumlu çocuk imajı olduğu görülmektedir. Katılımcı çocuk imajı ise yetişkin ve çocuğun rollerini ve güçlerini paylaştığı çocukluk imajı olarak açıklanmaktadır. Çocukluk çağı ile ilgili geliştirilen on imajın açıklamaları aşağıda belirtilmektedir.

Masum Çocuk

Bu imaj çocuğu yetersiz, korunmaya muhtaç ve yetiştikine bağımlı olarak resmetmektedir. Öğrenme ortamları çocukları sadece korumaya yönelik değil aynı zamanda daha iyi bilen yetişkinin istekleri doğrultusunda davranmaya yönlendirmektedir. Yetişkinler çocukları koruma endişesi ile gözetim ve kontrol altında tutmakta ve onlara tanınan hak ya da fırsatlardan kendi görüşleri doğrultusunda faydalanmasına engel olmaktadır.

Soylu/Mesih Çocuk

Soylu/mesih çocuk da masum çocuk gibi iyidir ve bu çocuk diğerlerini kötü kaderden korumak için yetişkin sorumluluğu alma kapasitesine sahiptir. Bu çocuklar kendi yaşlılarından oranla daha yüksek oranda başının çaresine bakmak zorundadır. Kendileri ve aile üyeleri için yemek pişirebilirler veya evle ilgili diğer sorumluluklarda yetişkinlerle aynı oranda görev alabilirler. Fakat çocuktan bu şekilde davranmasını beklemek yerine çocuğun sorumlulukları çocukla görüşülerek, tartışılarak belirlenmeli ve çocuğa uygun olmalıdır.

Kötü Çocuk

Çocuklar doğduğu andan itibaren kötü olmaya meyilli olduğu ve şiddetli dayaa ihtiyaa duyduğu düşünölmektedir. Yetişkin diğör çocukları, bu çocukların kötü etkilerinden korumak için kurallar koymaktadır. Sınıflarda kötü çocuk sandalyede molaya oturtulmakta veya diğörlerinden ayrı tutulmaktadır. Grupla tekrar birleşmesi ise kötü davranışını fark etmesi ve yetiştikine kötü davranışı tekrarlamayacağına dair söz vermesi ile gerçekleşmektedir.

Çığ Gibi Büyüyen Çocuk

Yetişkin kontrolü azaldığında çığ gibi büyüyen çocuk karşımıza çıkmaktadır. Bu çocuklar tüm imkânlara sahip olan fakat hiçbirinden tatmin olmayan, daha fazlasını talep eden şımarık çocuklar olarak algılanmaktadır. Eğitim ortamlarında öğretmenler bu çocukların anti sosyal davranışları ve inatçılığı karşısında şaşırabilir ve davranışlarını düzeltmeleri için onlara para, yapıştırma, oyuncak gibi şeyler teklif edebilir.

Kontrolden Çıkış Çocuk

Kontrolden çıkmış çocuk isteklerini yaptırmak için şiddet içerikli ve kendine zarar veren davranışlar sergileyerek yetiştikini çaresiz bırakmaktadır. Bu çocuklar gazete haberlerinde şiddet içerikli suçlarda karşımıza çıkmaktadırlar. Kontrolden çıkmış çocuğun sterilize edilmiş erken çocukluk eğitimi sınıflarında yeri bulunmamaktadır. Bu çocuklar genelde özel sınıflara gönderilmekte veya okuldan uzaklaştırılmaktadır. Suça itilebilir veya kendine zarar veren davranışlar sergileyebilirler.

Küçük Yetişkin

Bu imaj çocuğu yetişkin ile aynı şekilde tasvir etmekte ve çocuğu yetişkinlikten ayrı bir dönem olarak algılamamaktadır. Fakat bu imajda ne yetişkin ne de çocuk gerçek güce sahip değildirler. Eğitim uygulamalarında ise ‘büyük kız/erkek’ çocuk gibi davranma veya yetişkinlere uygun masa, raf ve benzeri eşyalara sahip sınıf ortamına sahip olma şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Çocuğun uzun bir süre yerinde oturup oyun temelli olmayan eğitim program çerçevesinde bilginin pasif alıcıları olmasını beklemek de bu imajın bir yansımasıdır.

Eğitime Devam Eden Yetişkinler

Bu imaj çocukluğu yetişkinlik için pratik yapma olarak algılamaktadır. Bu imaj çocukluğu göz ardı etmemekte sadece çocukluğu ulaşılacak olan hedefteki bir yol olarak göstermektedir. Eğitime devam eden yetişkinler akademik testler için yardım almakta ve okuldan sonra eğitim, müzik, spor alanında yardım almak için özel derslere devam etmektedir.

Mülk Olarak Görülen ocuk

iek saksısında fotoğrafı çekilen, güzellik yarışmasına katılan veya ocuk pornografisinde kullanılan çocuklar mülk olarak görülen çocuklara örnek gösterilebilir. Bu ocuklar yetişkin seyirciler tarafından tüketilmeye hazır nesnelerdir. Fakat yıl sonu msamerelerinde sıraya dizilmiş ve muhtemelen hangi amaçla orada olduğunu bilmeyen çocukların ailelerini eğlendirmeleri ve ğretmenlerinin övgüyü hak etmeleri bu duruma örnek olarak verilebilir.

Kurban ocuk

Bu ocuklar sosyal ve politik glerin kurbanıdırlar. Savaş ve teröre, yokluk ve sefalete maruz kalan çocuklardır. Kurban ocukların genelde söz hakkı bulunmamaktadır ve güçsüzdürler. Bu ocukların fotoğrafları genelde alışveriş merkezlerinde sempati ve bağış toplamak için kullanılmakta ve çocukların çoğunun bundan haberi olmamaktadır. Bu ocuklar yoksulluk veya ihmale maruz kalan, problem yaratmayan veya dikkat çekici olmayan, sınıf ortamında ihmal edilen çocuklardır. Çocuklar genelde hoş karşılanmamakta, yargılanmakta ve ayrımcılığa uğramaktadır. Fakat bu durumu değiştirecek gleri yoktur.

Katılımcı ocuk

Masum, güçsüz ocuk imajını değiştirerek çocukların kendi yaşamlarını ilgilendiren konulara aktif katılımını sağlamıştır. Bu imajda çocukluk çocuğun aktif katılımıyla çevresini anlamlandırdığı bir süreç olarak algılanmaktadır. Yetişkinler ise çocuklara rehberlik etmekte ve karar verme gücünü onlarla paylaşmaktadır.

Çocukluğun Tanımı ve Tarihsel Süreçte Çocukluk

Çocukluğun, çocuk tanımı gibi uluslararası düzeyde tanımını yapmak ve yaş aralıklarını belirlemek oldukça zor görünmektedir. Çocukluğun tanımı kültürden kültüre farklılık göstermekle birlikte, aynı kültürel özellikleri paylaşan bireyler arasında da sosyal ve ekonomik faktörlerden etkilenecek farklılık göstermektedir (Postman, 1995; Archard, 2015). Bireylerin hayatlarında çocukluk doğal ve kaçınılmaz bir dönem değil, sosyal olarak yapılandırılmış bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal yapılanma ilgili konu üzerindeki toplumsal normların, değerlerin ve inançların etkisini tanımlamaktadır. Çocukluğun sosyal olarak yapılandırılmış bir dönem olduğunu ifade etmek bu dönemin toplumların normlarından, değerlerinden ve inançlarından etkilendiği anlamını taşımaktadır (Bluebond-Langner & Korbin, 2007; Jenks, 2004). Çocukluğun sosyal olarak oluşturulduğu fikri, çocukluğun doğal bir süreç olmadığını vurgulamaktadır. Çocuğun ne zaman çocuk ne zaman yetişkin olarak muamele göreceği toplum tarafından kararlaştırılmaktadır. Çocukluk aynı toplumda yaşayan ve aynı yaş grubunda olan fakat üst ve alt ekonomik düzeye sahip aileleri ile birlikte yaşayan çocuklara yönelik olarak farklılık da gösterebilmektedir.

Alt sosyo ekonomik düzeye sahip ailenin çocuğunun sorumluluğu aile ekonomisine katkıda bulunmak iken üst sosyo ekonomik düzeye sahip ailenin çocuğunun sorumluluğu akademik başarıya odaklanmak olabilmektedir. Dolayısıyla çocukluk aynı toplumda yaşayan çocuklar için aynı olmazken, çocukluğun evrensel düzeyde aynı şekilde algılanması beklenmemelidir (Jenks, 2004). Sosyal olarak yapılandırılmış çocukluğun altı temel özelliği belirtmektedir (Prout & James, 1997).

1. Sosyal olarak yapılandırılmış çocukluk biyolojik olgunlaşmadan farklıdır. Bu bakış açısı ile çocukluk toplumsal inanç ve kültürlere dayalı insan yaşamının yorumudur.
2. Çocukluk cinsiyet, etnik köken gibi sosyal değişkenlerden bağımsız olarak ele alınamaz.
3. Çocuklarla ve çocuklukla ilgili çalışmalar yürütürken çocukların bağımsız bakış açıları göz önünde bulundurulmalıdır.
4. Çocuklar, yalnızca onlar hakkında bilgi üretmede değil, aynı zamanda toplumu bir bütün olarak inşa edilmesinde aktif katılımcılar olarak algılanmalıdırlar.

5. Çocuklar hakkında bilgi sahibi olmak için doğrudan onların katılımı ile çalışmaların gerçekleştirilmesi önerildiğinden dolayı, etnografik çalışmalar çocukluğu incelemek için yararlı bir metodoloji olarak görülmektedir.
6. Çocukluk sosyolojisinin yeni paradigması, çocukluk döneminin yeniden yapılandırılması sürecine cevap vermektir.

UNICEF'e göre (2005) çocukluk çocukların okulda ve oyun alanında olması gereken, bakım veren kişiler ve toplum üyeleri tarafından sevgi ile korunması gereken süreci tanımlamaktadır. Fakat bu tanımın her çocuk için geçerli olmadığı kaçınılmaz bir gerçektir. Günümüzde çocukların çocuk işçi olarak çalıştırılması, pornografik malzeme olarak kullanılması, yetersiz beslenmeden dolayı hayatını kaybetmesi, eğitim olanaklarından mahrum bırakılması, temel sağlık imkanlarından yararlanamaması gibi tanımla uyuşmayan birçok durumla yüzyüze olduğu bilinmektedir. Çocukluk sadece doğum ve yetişkinlik arasındaki süreci değil, bu süreçte çocuklara sunulan sağlık, eğitim, aile bakımı gibi hizmetleri ve bu hizmetlerin kalitesini içermektedir.

Çocukluğun sosyal tarihi incelemelerinde öncü kabul edilen Fransız tarihçi Philippe Ariès, ilk kez 1960'da yazdığı ve sonra yeniden basılan ünlü kitabı *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*'de (1973-Eski Rejimde Çocuk ve Aile Hayatı), Ortaçağdan önce çocukluk duygusunun ve böyle bir dönemin var olmadığını savunmaktadır (Aries, 1962). Bu dönemde bireyler bebekliğin getirdiği fiziksel yetersizlikleri ve yetişkine bağımlılığı aştıkları zaman yetişkinlerle aynı algılanmaktaydılar. Ortaçağda bebeklik 5 ile 7 yaş arasındaki dönemden sonra bitmekte ve yetişkinlik dönemi başlamaktaydı (Heywood, 2003). Çocuklar yetişkinler gibi giyinmekte, onlar gibi konuşmakta, onlarla aynı koşullarda çalışmaktaydılar.

Bu dönemde çocukların yetişkinlerden farklı gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları olduğu düşünülmemektedir. Çocuklar da yetişkinlerle aynı koşullarda çalışmakta ve ailenin geçimine ekonomik olarak katkı sağlamaya sorumlu tutulmaktaydı.

Ariès'e göre Ortaçağda sanatçılar tarafından çizilmiş çocuk resimleri erkek yetişkinlerin küçük versiyonunu yansıtmaktadır. Çocuk resimlerinde yansıtılan çocuk yüzleri ve bedenleri yetişkin yüz ve bedenlerinin boyut olarak küçültülmüş halinin resmedilmesidir. Bu dönemde çocuk bakımı ile ilgili kitaplara veya çocuklar için yazılmış edebiyat ürünlerine rastlanmamaktadır. Bu dönemde çocuklar ailelerinde yeterince değer görmemekte,

çocukların hastalanması veya yaşamını kaybetmesi olağan bir durum olarak görülmektedir. Bu dönemdeki yüksek ölüm oranı ailelerin çok sayıda çocuk sahibi olmasının nedenleri arasında görülmektedir. 14. Yüzyılın sonlarına kadar çocukların anne babalarından daha önce ölme olasılığı yüksek olduğundan dolayı çocuklar aile vasiyetnamesine dahil edilmemektedir. Ortaçağ'da yetişkinler çocuklara yönelik cinsel dürtülerin rahatlıkla sergileyebilmekte ve mahremiyetlerine saygı gösterilmemektedir (Postman, 1995).

15. yüzyılda matbaa makinesinin icad edilmesiyle farklı bir yetişkin tanımlamasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tanımlamanın en önemli unsurunu okur yazar olan yetişkin imajı oluşturmaktadır. 15. Yüzyılda yetişkin imajının değişimi ile çocuklar bu tanımdan dışlanmaktadır (Postman, 1995). 16. ve 17. Yüzyıllarda 'çocukluk' yetişkinlerin çocuklarla ilgilenmeye başlaması ve çocukların toplumdaki yerini anlamaya çalışması ile keşfedilmeye başlanmıştır. Çocukluğun yetişkinlikten tamamen farklı olduğu ve olması gerektiği, çocukların yetişkinlerin küçük bir versiyonu olmadığı görüşü batı dünyasına ilk olarak 17. yüzyılda sunulmuştur. Bu dönemde Sanayi Devrimiyle ortaya çıkan bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeler, çeşitli sektörlerde yetişmiş insan gücüne duyulan ihtiyaç artırdığından kamu eğitimi düşüncesi ortaya çıkmaktadır. Ariès Ortaçağda olmayan çocukluk duygusunun (sentiment de l'enfance) ardından modern çocukluk fikrinin oluşumunda eğitimin, modern anlamda sınıf ve yaşa dayalı okulun belirleyici olduğunu ileri sürmektedir. Çünkü Ariès'e göre çocuk, okula gitmeye başlayarak yetişkin çevresinden, yani yetişkin hayatının sınırlama ve günlük zorlamalarından kurtulmuş; böylece çocuğun çocukluğu okula gitmeyle tanımlanmaya başlanmıştır.

Kamu eğitimi, eğitim ayrıcalığından yoksun olan halk çocuklarının uzun yüzyıllardan sonra ilk kez eğitimden yararlanmalarına olanak sağlamıştır. Eğitimdeki bu değişim ile çocuklar yetişkin dünyasından ayrılmasını ve çocukluğun farklı, önemli bir dönem olduğunun kabul edilmesini sağlamıştır. Fakat bu dönemde kız ve erkek çocukların eğitim almaları konusunda ayrımcı uygulamaların var olduğu belirtilmektedir. Kız çocuklar tıpkı geleneksel toplumlarda olduğu gibi, gelecekte yapacakları işleri evde annelerinden öğrenmeye devam etmektedirler. Bu dönemde orta sınıfı oluşturan ebeveynler çocuklarının miraslarını boşa harcamamalarını garantilemek adına erkek çocuklarının ticaret gibi mesleklerde başarılı olabilmesi için onların eğitim almasına oldukça önem vermekteydiler.

17. yüzyılın sonlarına doğru ve 18. yüzyılın başlarında John Lock, Jean Jack Rousseau ve Pestallozi tarafından sunulan görüşler çocukluğun algılanmasında ortaya çıkan değişimlerde önem taşımaktadır. Locke çocuğun zihnini boş bir levhaya (tabula rasa) benzetmektedir. Bu nedenle ailelere, öğretmenlere ve devlete bu boş zihnin üzerine yazılacak şeyler için çok büyük sorumluluklar düştüğünü belirtmektedir. Rousseau ise çocukluğun kendi başına önemli olduğu, yetiştikten farklı, özgün ve değerli psikolojik özellikler taşıdığını belirtmektedir (Postman, 1995; Archard, 2004). Pestalozzi ise fakir çocukların sefaleti ve eğitimsizlikleri sorununa değinerek çocukların aile içinde ana-babaları tarafından, ana-babası olmayan çocukların da koruyucu aileler tarafından eğitilmelerinin önemini ifade etmektedir. 18. yüzyıl düşünürlerinin çocukluk ile ilgili görüşleri daha önceki görüşlere oranla günümüzdeki görüşlere en yakın olan görüşlerdir. Bu düşünürler çocukları ‘kusurlu ve yetersiz yetişkinler’ olarak değil önemli bir varlık olarak görmekteydiler. Bu düşünürlerin görüşlerinde çocukların yetişkinlerden farklı olduğu, yetişkinliğe hazırlanması gerektiğini, bu sorumluluğun yetişkinlere ait olduğunu vurgulamaktadır. Çocuk henüz kendi kararlarını verme kapasitesine sahip bir birey olarak görülmemektedir. (Postman, 1995; Franklin, 2005).

19. ve 20. yüzyılda da çocukluğun algılanmasıyla ilgili başlayan değişim devam etmekte ve çocukluğun farklı bir dönem olduğu anlayışı vurgulanmaktadır. Geçmişte devredilebilir, terk edilebilir, hatta öldürülebilir bir “nesne” olarak algılanan çocuk temel bazı hakları olan, kişilik sahibi bir “özneye” dönüşmektedir. Bu dönem çocukluğun doruğa ulaştığı dönem olarak algılanmaktadır. Çocuklar fabrika dışına çıkmış ve okullara devam etmeye başlamıştır.

Çocuklara özgü eşya, edebiyat eserleri, oyun gibi şeylerin yaratılmasına ağırlık verilmiştir. Ayrıca yasalar aracılığı ile çocuklar yetişkinlerden farklı tanımlanmaya başlanmıştır. Günümüzde çocuklar genel olarak toplumun geleceğini belirleyen en önemli kaynak olarak değerlendirilmekte ve çocukların hakları evrensel bir boyutta Çocuk Hakları Bildirgesi ile korunmaktadır (Archard, 2015; James & James, 2008).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (BM ÇHS) 1989 yılından itibaren 0-18 yaş arasındaki tüm çocukların haklarından yararlanmasını ve haklarının korunmasını amaçlayan, uluslararası alanda kabul gören bir belge niteliği taşımaktadır. Günümüzde bu sözleşme 193 ülke tarafından imzalanmıştır.

Birleşmiş Milletler üyeliği olup sözleşmeye taraf olmayan Somali, Güney Sudan ve Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere üç ülke bulunmaktadır. Bu belgeyi imzalayarak bu belgeye taraf olan devletler, BM ÇHS’nde yer alan maddelerin ülkenin iç hukukunun bir parçası haline getirileceğini ve ülkede çocuklara yönelik uygulamaların bu belge ışığında uygulanacağını ve sürdürüleceğini garanti etmektedir.

Birinci Dünya savaşıdan sonra uluslararası kuruluşlar tarafından İnsan Hakları maddeleri tekrar değerlendirmeye alınmış ve bu maddelerin yetişkinlere uygun olduğundan görüş birliğine varılarak, çocuk haklarını kapsayan bir sözleşme oluşturma ihtiyacı gündeme gelmiştir. Çocuk Hakları’nın yasal olarak tanımlanmasıyla ilgili ilk çalışma 1919 yılında İngiltere’de Save the Children kuruluşunun kurucusu Eglantyne Jebb tarafından yapılmıştır. Save the Children International tarafından taslak bir beyanname hazırlanarak 26 Eylül 1924 yılında bu belge Milletler Cemiyeti tarafından Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi olarak kabul edilmiştir. 20 Kasım 1959 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 78 ülkenin temsilcilerinin katıldığı genel oturumda oy birliğiyle kabul edilen Çocuk Hakları Beyannamesi ise çocukların duygusal iyi olma hali üzerinde Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi’ne göre daha güçlü bir vurgu yapmakta ve çocukların acil durumlarda " koruma ve kurtarma olanaklarından ilk yararlananlar arasında " olmasının altını çizmektedir. 1960-1970 yılları arasında Çocuk Hakları özellikle uluslararası alanda faaliyet gösteren Sivil Toplum Kuruluşlarının çalışmalarına yön veren temel değerler haline gelmiştir.

Bu kuruluşların desteği ile 1979 yılı Birleşmiş Milletler tarafından ‘Uluslararası Çocuk Yılı’ olarak ilan edilerek, bu yılda çocuk hakları ile ilgili yapılan çalışmalara dikkat çekilmesi amaçlanmıştır. Tüm bu süreçlerin ardından 20 Kasım 1989 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nda Çocuk Hakları Sözleşmesi 61 ülkenin imzası ile kabul edilmiştir.

Çocuk Hakları ile ilgili uluslararası standartların gelişimini yıllara göre değerlendirdiğimizde (Tablo 1) uluslararası platformda bu alanda ilerleme kaydedildiği görülmektedir. Bu konuda taraf devletlerce yapılan çalışmaların izlenmesi ve bu ülkelerin

Çocuk Hakları karnelerinin oluşturulmasına yönelik Cenevre’de Çocuk Hakları Komitesi kurulmuştur. Taraf devletler sözleşmenin 43. Maddesi uyarınca kurulan ve 18 uzmandan oluşan bu komiteye Çocuk Haklarının ülkelerinde uygulanmasına yönelik aldıkları önlemler ve çocukların haklarından yararlanabilme durumu ile ilgili raporlar sunmaktadır.

Bu komite hem ülke düzeyinde incelemeler yapmakta hem de evrensel düzeyde çocuk haklarına yönelik uygun olmayan durumlara yönelik önlemleri içeren genel yorumlar yayınlamaktadır. 2016 yılına kadar komite tarafından farklı yıllarda ülkelerde en çok ihmal edilen hak maddeleri göz önünde bulundurularak 21 genel yorum yayınlanmıştır (Federle, 2017; Ruck, Keating, Saewyc, Earls, & Ben- Arie, 2016; UNICEF, 2009).

Tablo 1

Çocuk Hakları İle İlgili Uluslararası Standartların Yıllara Göre Gelişimi

1924	Milletler Cemiyeti tarafından Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi Kabul edilmiştir. Bu bildirge çocuklarla ilgili sosyal sorumluluk bilincini artırmaya yönelik maddeler içermektedir. Genel olarak bildirgede yer alan maddeler göz önünde bulundurulduğunda bu maddeler çocukların gelişimlerinin önemini altını çizmekte, hasta oldukları veya risk altında oldukları zaman özel bakım ihtiyaçlarını vurgulamakta, ekonomik sömürden korunmaları gerektiğinin önemini belirtmektedir (UNICEF, 2009).
1948	Birleşmiş Milletler Genel Kurulu (BM GK) tarafından İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ilan edilmiştir. Bu beyannamede yer alan 25 madde çocukların özel ilgi ve bakım ihtiyacını kapsamaktadır (UNICEF, 2009).
1959	BM GK tarafından Çocuk Hakları Beyannamesi Kabul edilmiştir. Bu beyanname ile çocukların eğitim, korunma, sağlık, ayrımcılığa maruz kalmama, isim ve vatandaşlık hakkı olduğu vurgulanmaktadır (UNICEF, 2009).
1966	Uluslararası Sivil ve Siyasal Haklar Sözleşmesi ve Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme kabul edilmiştir. Bu sözleşmeler çocukların eğitim hakkını ve istismardan korunma hakkını güçlendirmektedir (UNICEF,2009).
1973	Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) tarafından 138 Sayılı Asgari Yaş Sözleşmesi kabul edilmiştir. Bu sözleşmeye göre bireylerin çalışma yaşı 18 olarak belirlenmiş ve bu yaştan önce bireylerin çalışması sağlık, güvenlik ve ahlaki açıdan sakıncalı olduğu için sınırlandırılmıştır (UNICEF,2009).
1979	BM GK Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi kabul edilmiştir. Bu sözleşme maddeleri sadece kadınların değil kız çocuklarının da ayrımcı davranışlara maruz kalmasının önlenmesini açısından kapsayıcı olmuştur (UNICEF, 2009).

1989	BM GK tarafından Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi kabul edilmiştir (UNICEF, 2009).
1990	BM ÇHS'ne taraf olan devletler tarafından bu sözleşme yürürlüğe konulmuş ve Birleşmiş Milletler Çocuk Zirvesi'nde sözleşmeye taraf olan devletlerin ulusal düzeyde çocukların yaşatılması, geliştirilmesi ve korunmasına dair eylem planları hazırlanması kararlaştırılmıştır (UNICEF, 2009).
1999	ILO tarafından 182 Sayılı En Kötü Biçimlerdeki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması ve Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Acil Eylem Sözleşmesi kabul edilmiştir. Bu sözleşme ile çocukların ticari ve bağımlı olarak çalıştırılması, pornografik yayın üretiminde kullanımı, çatışmalarda çocuk asker olarak kullanımı gibi durumların önlenmesi amaçlanmıştır (UNICEF, 2009).
2000	BM GK tarafından Çocuk Haklarına Dair Sözleşmeye ek olarak seçmeli Çocukların Silahlı Çatışmalara Dahil Olmamaları Konusunda Seçmeli Protokol ve Çocuk Satışı, Çocuk Fahişeliği ve Çocuk Pornografisi ile İlgili İhtiyari Protokol olmak üzere iki protokol yayınlamıştır (UNICEF, 2009).
2001	Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi (BM ÇHK) tarafından 'Genel Yorum No. 1 Eğitimin Amaçları' ile ilgili bir genel yorum yayınlamıştır. Komite tarafından taraf devletlere çocuklara yaşam becerileri kazandıracak ve haklarını içeren bir kültürü yaygınlaştıracak eğitim hakkının tanınmasının önemi vurgulanmıştır (Committee on the Rights of the Child, 2001).
2002	BM GK tarafından ilk kez devlet yetkililerinin, Sivil Toplum Kuruluşu yetkililerinin, aktivistlerin ve çocukların katılımı ile çocuklara daha güvenilir ve sağlıklı bir dünya sunmak için toplantı düzenlenmiştir. Geçmiş on yılın çalışmalarının ve gelecek on yılın hareket planlarının tartışıldığı bu toplantı Çocuk Haklarıyla ilgili konuların uluslararası platformlarda gündeme gelmesini sağlamak açısından büyük önem taşımakta ve çocuklara kendilerini ilgilendiren konularla ilgili söz hakkı tanımaktadır. BM ÇHK tarafından 'Genel Yorum No. 2 Bağımsız Ulusal İnsan Hakları Kuruluşlarının Çocuk Haklarının Yaygınlaştırılmasındaki ve Korunmasındaki Rolü' başlıklı bir genel yorum yayınlanmıştır. Bu genel yorumun temel amacı taraf devletlerin Sözleşme'nin uygulanmasının yaygınlaştırılmasının ve izlenmesinin sağlanmasına yönelik bağımsız bir kurum oluşturmaktır (Committee on the Rights of the Child, 2002).
2003	BM ÇHK tarafından 'Genel Yorum No. 3 HIV/AIDS Ve Çocuk Hakları, Genel Yorum No. 4 Çocuk Hakları Sözleşmesi Bağlamında Ergen Sağlığı ve Gelişimi ve Genel Yorum No. 5 Çocuk Hakları Sözleşmesi Genel Uygulama Önlemleri ' genel yorumları yayınlanmıştır. Genel Yorum No.3'ün amacı taraf devletlerin HIV/AIDS'ten çocukları korumasına yönelik önlemler alması ve bu devletler tarafından HIV/AIDS olan çocukların haklarından eksiksiz yararlanabilmesinin sağlanmasıdır. Genel Yorum No. 4 ise taraf devletlerin ergenlik dönemindeki gençlere yönelik eğitim ve sağlık hizmetlerinin kapsamını belirlemesi ve ergen risk davranışlarına yönelik önleyici politikalar oluşturulmasını kapsamaktadır. Genel Yorum No.5 ise

	taraf devletlerin BM ÇHS uygulanmasına yönelik yasal, idari ve finansal önlemleri üzerine yoğunlaşmaktadır (Committee on the Rights of the Child, 2003a, 2003b, 2003c).
2005	BM ÇHK ‘Genel Yorum No.6 Refakatsiz ve Ayrılmış Çocuklarla İlgili Olarak Menşe Ülkeleri Dışında Gözetilecek Hususlar ve Genel Yorum No. 7 Erken Çocuklukta Çocuk Haklarının Uygulanması’ başlıklı genel yorumları yayınlamıştır. Genel Yorum No.6 ile refakatsiz ve ayrılmış çocukların özellikle güç koşullarına dikkat çekmek; bu konumdaki çocukların haklarına sahip olup bu haklarından yararlanabilmeleri için yapılacak çalışmalarda taraf devletlerin karşılaştıkları çok yönlü sorunları özetlemek ve bu çocukların korunmaları, bakımı ve uygun biçimde gözetilmeleri için kılavuzlar sunmayı amaçlamaktadır. Genel Yorum No.7 ise taraf devletlerin erken çocukluk dönemindeki çocuklara ilişkin yükümlülükler önem verilmesini ve bu dönemdeki çocukların haklarından yararlanma düzeyinin artırmalarını amaçlamaktadır. Ayrıca bu genel yorum ile erken çocukluk dönemindeki çocukların haklarından yararlanabilmeleri için politikalar, yasal düzenlemeler, profesyonel eğitimler ve araştırmalar gerçekleştirilmesine katkıda bulunulması hedeflenmektedir (Committee on the Rights of the Child, 2005a, 2005b).
2006	BM ÇHK ‘Genel Yorum No. 8 Çocukların Fiziksel Cezalardan Veya Cezalandırmanın Zalimce veya Aşağılayıcı Diğer Biçimlerinden Korunma Hakkı ve Genel Yorum No.9 Engelli Çocukların Hakları’ genel yorumlarını yayınlamıştır. Genel Yorum No. 8 taraf devletlerin çocuklara yönelik her tür fiziksel ceza ile çocuklara yönelik zalimce veya aşağılayıcı her tür cezalandırma biçiminin ortadan kaldırılmasına ve önlenmesine yönelik yükümlülüklerini vurgulamak amacıyla oluşturulmuştur. Genel Yorum No. 9 ise taraf devletlerin özel eğitime gereksinim duyan çocukların haklarından yararlanmasını sağlaması ve bu çocukların ihtiyaçlarına yönelik eğitim, bakım, tıbbi hizmet özel hizmetlerden yararlanması amacıyla oluşturulmuştur (Committee on the Rights of the Child, 2006a, 2006b).
2007	BM ÇHK Genel Yorum No.10 Çocuk Ceza Adaletinde Çocuk Hakları genel yorumu ile çocuk suçlarına yönelik taraf devletlerin sözleşme ile uyumlu adalet politikası geliştirmelerine katkı koymak ve çocuk suçlarına yönelik rehabilite edici önlemler geliştirilmesine destek olmak amaçlanmaktadır (Committee on the Rights of the Child, 2007).
2009	BM ÇHK Genel Yorum No.11 Yerli Halklara Mensup Çocuklar Ve Sözleşme’de Yer Alan Hakları ve Genel Yorum No.12 Çocuğun Katılım Hakkı genel yorumlarını yayınlamıştır. Genel Yorum No.11 ile taraf devletlerin yerli halka veya azınlık grubuna dahil olan çocukların ayrımcılığa maruz kalmadan özellikle kendi kültüründen yararlanma, kendi dinine inanma ve uygulama ve kendi dilini kullanma hakkından yararlanması sağlamaya yönelik önlemler alması amaçlanmaktadır. Genel Yorum No.12 ise çocukların adli ve idari ortamlarda, eğitim, aile, tıbbi bakım, oyun, dinlenme ve kültürel etkinliklerde, acil durumlarda kendi görüşlerini ifade edebilmesi ve bu görüşlerin dikkate alınmasının sağlanması amacıyla oluşturulmuştur. Bu genel yorum taraf devletlerin çocukların kendilerini ilgilendiren her

	konuda görüşlerini ifade edebilmeleri ve bu görüşlerin dikkate alınmasına yönelik önlemler geliştirmesini kapsamaktadır (Committee on the Rights of the Child, 2009a, 2009b).
2011	BM ÇHK tarafından Genel Yorum No.13 Çocuğun Şiddetin Her Türünden Masun Olma Hakkı ile ilgili yayınlanan genel yorum çocuklara yönelik şiddetin yaygınlığı ve yoğunluğu gerekçesi ile yayınlanmıştır. Bu belgede amaç taraf devletlerin çocuklara yönelik şiddetin her türünün önlenmesinde yasal, yargısal, idari, sosyal ve eğitsel önlemleri ile ilgili açıklamalarda bulunmak ve taraf devletleri bu önlemleri almaya yönelik harekete geçirmektir (Committee on the Rights of the Child, 2011).
2013	BM ÇHK tarafından Genel Yorum No.14 Çocuğun Yüksek Yararının Birinci Planda Ele Alınması, Genel Yorum No. 15 Çocuğun Ulaşılabilir En Yüksek Sağlık Standartlarından Yararlanması, Genel Yorum No. 16 Devletin İş Sektörünün Çocuk Hakları İle İlgili Üzerindeki Etkisi ile İlgili Yaptırımları, Genel Yorum No. 17 Çocuğun Dinlenme, Kendine Ait Zamanı Değerlendirme, Oyun, Eğlence, Kültürel ve Sanatsal Etkinliklere Katılma Hakkı genel yorumları yayınlanmıştır. 14 numaralı genel yorum taraf devletlerce çocuğun yüksek yararının ve buna saygının yaşama geçirilmesini amaçlamaktadır. Devletler, kamu birimleri, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları tarafından alınan ve çocukları ilgilendiren kararların, ailelerin ve çocuklarla birlikte çalışan kişilerin çocuğun yüksek yararını doğrultusunda çalışmalar yapması vurgulanmaktadır. Genel Yorum No. 15 ise taraf devletlerin çocuğun sağlık hizmetlerinden yararlanma hakkına yönelik yasal düzenlemeler yapmasının, her çocuğun kaliteli sağlık hizmetlerinden yararlanabilmesini sağlamasının ve bu hakkın uygulamasının izleme ve değerlendirme çalışmalarının sözleşme maddeleri ışığında düzenli olarak gerçekleştirmesinin altını çizmektedir. Genel Yorum No.16 ise amaç devletin iş sektöründeki kurumların Çocuk Hakları konusunda savunuculuk, bilinçlendirme etkinlikleri düzenleme gibi konularda aktif olmaları için teşvik etmesi amacıyla hazırlanmıştır. 17 numaralı genel yorum ise çocukların dinlenme, boş zaman değerlendirme ve kültürel aktivitelerden daha yüksek oranda yararlanmasını sağlamak adına devletlere bazı yükümlülükleri hatırlatmak, bu konularla ilgili çocuklarla çalışan uzmanların ve sivil toplum kuruluşlarının rolü ve sorumlulukları ile ilgili bilgilerin altını çizmek amacıyla hazırlanmıştır (Committee on the Rights of the Child, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d).
2014	Kadınlara Karşı Ayrımcılığın Önlenmesine Yönelik Genel Yorum No.31 ile birleştirilmiş Çocuk Hakları Komitesi Genel Yorum No.18 Çocuklara Zarar Veren Uygulamalar ile ilgili genel yorum yayınlanmıştır. Bu genel yorumun amacı kadınlarla birlikte özellikle kız çocuklarının istismara ve ihmale maruz kalmasının engellenmesine yönelik taraf devletlerce alınabilecek önlemlerin belirlenmesidir (Committee on the Rights of the Child, 2014).
2016	Genel Yorum No. 19 Çocuk Haklarının Farkındalığına Yönelik Kamu Bütçesi ile ilgili genel yorum taraf devletlerin ilgili devlet kurumlarının bütçelerine Çocuk Haklarının farkındalığının artırılmasına yönelik planlanan etkinliklere için bütçe ayırmasını amaçlamaktadır.

	Genel Yorum No. 20 Ergenlik Dönemindeki Çocukların Haklarının Uygulanması ile ilgili genel yorum ise taraf devletlerin bireyin yaşantısında önemli bir yere sahip ergenlik dönemi ile ilgili çalışmalar gerçekleştirmesini ve ergenlik dönemindeki gençlerin hakları ile ilgili bilgilendirmeleri için girişimlerde bulunulmasını içermektedir (Committee on the Rights of the Child, 2016).
2017	Genel Yorum No. 21 Sokaktaki Çocukların Durumu başlıklı genel yorum taraf devletlerin sokaktaki çocuklarla ilgili bütüncül ve hak temelli bir strateji geliştirmeleri ve uygulamalarını içermektedir. Bu genel yorumda sokakta yaşayan, çalışan çocukların sıklıkla haklarının ihlal edildiğinden ve bu çocukların gelişimlerinin desteklenmesi için uzun dönemli ulusal stratejik planlara ihtiyaç duyulduğunun altı çizilmektedir (Committee on the Rights of the Child, 2017).

(Federle, 2017; Ruck, Keating, Saewyc, Earls, & Ben- Arie, 2016; UNICEF, 2009)

BM ÇHS çocukları ilgilendiren konular dikkate alınarak oluşturulmuş üç bölümden ve 54 maddeden oluşmaktadır. Sözleşme'nin I. Kısmı (m1-41), çocukların sahip olduğu hakları ve taraf devletlerin bu hakların gerçekleştirilmesi konusundaki yükümlülüklerini içermektedir. II. Kısım (m 42-46), çocuk haklarının korunması konusundaki ilerlemeleri incelemek ve izlemek üzere kurulacak olan Çocuk Hakları Komitesi' nin kuruluşu, üye seçimleri, çalışma yer ve usullerine ilişkin hükümlerini kapsamaktadır. III. Kısmı (m 46-54) ise Sözleşme'nin taraf devletlerce imzalanmasına (m 46), onaylanmasına (m 47), yürürlüğe konmasına (m 49), Sözleşme'ye katılma usullerine (m 50), itirazı kayıt usullerine (m 51), Sözleşme'nin yazılı feshinin usul ve sonuçlarına (m 52), Sözleşme'nin tevdii makamına (m 53) ve Sözleşme'nin resmi çevirilerine (m 54) ilişkin maddelerini kapsamaktadır (UNICEF, 2004).

Ayrımcılığın önlenmesi ilkesi (m2), yaşama ve gelişme ilkesi (m 3), çocuğun yüksek yararının korunması ilkesi (m 1) ve çocuğun görüşüne saygı gösterilmesi ilkesi (m 12) sözleşmeye yön veren temel değerlerdir (Hart, 1992; Lansdown 2001; Akyüz,2001).

Sözleşme'nin 2. Maddesi'ne göre sözleşmede yazılı olan tüm maddelerin her çocuğa kendilerinin, ana-babalarının, vasilerinin sahip oldukları ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal ya da başka düşünceler, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetilmeksizin uygulanması garanti altına alınmaktadır. Madde 3 ile tanımlanan yaşama ve gelişme ilkesi çocuğun hayatta kalması ve fiziksel, psikolojik, duygusal, toplumsal ve ruhsal gelişmeyi içine alacak şekilde en geniş anlamıyla yorumlanmaktadır. Çocuğun yüksek yararının korunması ilkesi (m 1) ise çocuğun hayatının her yönüyle ilgili alınan kararlarda bu kararların etkisinin çocukların yüksek yararı temel kaygı olacak şekilde değerlendirilmesi

anlamını taşımaktadır. Çocuğun görüşüne saygı gösterilmesi ilkesi Sözleşmenin 12. Madde'sinde açıklandığı gibi çocukların görüşlerini ifade etme, karar verme süreçlerini etkileme ve hayatlarını etkileyen alanlarda değişim yaratma fırsatına sahip olmaları ile açıklanmaktadır (Akyüz, 2001; Save the Children, 2010).

Sözleşmede yer alan hak maddeler yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım hakları olmak üzere gruplanabilir.

- **Yaşamsal haklar;** çocuğun yaşama ve uygun yaşam standartlarına sahip olma, tıbbi bakım, beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını öngören haklardır.
- **Gelişimsel hakları;** çocuğun kendini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi için gerekli olan eğitim hakkı, oyun ve dinlenme hakkı, bilgi edinme hakkı, din, vicdan ve düşünce özgürlüğü gibi haklardır.
- **Korunma hakları;** çocuğun her türlü ihmal, istismar ve sömürüye karşı korunmasını sağlayan haklardır. Bunlar çocuk işçiliği, istismar, ilaç bağımlılığı ve mülteci çocuklar için özel bakıma ilişkin konularda çocukların korunmasını sağlayan haklardır.
- **Katılım Hakları;** çocuğun ailede ve toplumda aktif rol kazanmalarını sağlamaya yönelik haklardır. Bu haklar görüşlerini açıklama ve kendisini ilgilendiren konularda karara katılma, dernek kurma ve barış içinde toplanma haklarıdır (Akyüz, 2000; Franklin, 2005).

Türkiye Cumhuriyeti tarafından Çocuk Hakları Sözleşmesi 14 Ekim 1990 tarihinde imzalanmış ve 27 Ocak 1995 tarihinde Resmî Gazete 'de yayımlanarak ülkenin iç hukukunun bir parçası haline gelmiştir.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ise 12 Mart 1996 tarihinde imzalanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Sözleşmenin 17. 29. ve 30. maddelerine çekince koyarak imza atmıştır. Çekince konularak imzalanan maddeler genel olarak azınlıklara yönelik dilsel, dinsel, kültürel ve eğitsel uygulamaları kapsamaktadır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ise sözleşmenin tüm maddeleri kabul edilmiştir.

BM ÇHS, 194 ülkenin imzası ile çocuk haklarının evrensel düzeyde tanınmasına ve çocuk haklarına yönelik farkındalık geliştirilmesine katkıda bulunmuştur. Fakat günümüzde evrensel düzeyde halen daha eğitim, beslenme, yaşama gibi temel çocuk hakkı ihlallerinin

yaşandığı raporlanmaktadır. Bu durumun iyileştirilmesine yönelik önleyici çalışmaların artırılarak sürdürülmesi önem taşımaktadır. Sözleşmeye yön veren temel maddelerin başında gelen 12. Madde ise genel olarak çocukların aile, eğitim, sağlık gibi yaşamlarında ihlal edilmekte ve çocukların görüşlerine önem verilmemektedir (BM ÇHK, 2009).

Katılım Hakkı

BM ÇHS’nde yer alan 12. Madde çocukların görüşlerini ifade etmesini ve kendileri ile ilgili süreçlere katılımını tanımlamakta ve BM ÇHK tarafından yayınlanan GY No:12 Çocuğun Katılım Hakkı (2009) ile çocukların katılımı ile ilgili süreçler ve önlemler detaylı bir şekilde açıklamaktadır. En yalın hali ile katılım hakkı çocuğun görüşlerini ifade etmesi ve bu görüşlerin aile, tıbbi bakım, eğitim, oyun ve kültürel etkinlikler gibi çocuğun yaşamının her alanında etkili olması olarak açıklanmaktadır (BM ÇHK, 2009).

Bu hak maddesine göre çocuk kendisini etkileyecek her konuda görüşlerini serbestçe dile getirme hakkına sahiptir ve yetişkinler tarafından bu görüşlerin dikkate alınması gerekmektedir. Katılım hakkı ile çocuk tüm haklarının korunması, geliştirilmesi ve izlenmesi süreçlerinin aktif bir katılımcısı olarak algılanmaktadır. Çocuğun toplumdaki diğer üyeler gibi sivil, ekonomik, politik ve sosyal haklara erişimi garanti altına alınmaktadır.

Bu hak doğrultusunda yetişkinlerin çocuk üzerindeki sorumluluğu devam etmekte fakat çocuklarla ilgili alınan kararlar çocuğun görüşleri ile şekillendirilmektedir (BM ÇHK, 2009; Franklin, 2002; Lansdown, 2005). Bu hak maddesi ile yetişkinler çocukların yerine karar üreten ve karar veren otoriteler konumundan, çocukların görüşlerini oluşturması ve ifade edebilmesi için onlarla hareket eden bir rehber rolüne bürünmektedir.

12. Madde Çocuğun Katılım Hakkını şu şekilde açıklamaktadır:

1. Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak gereken özen gösterilmek suretiyle tanırlar.
2. Bu amaçla çocuğu etkileyen herhangi bir adli veya idari kovuşturmada çocuğun doğrudan doğruya veya bir temsilci ya da uygun bir makam yoluyla dinlenilmesi fırsatı ulusal yasanın usulüne ilişkin kurallarına uygun olarak çocuğa özellikle sağlanacaktır (UNICEF, 2004).

12. maddenin 1. fıkrası kendi görüşlerini oluşturma yeteneği olan her çocuğa, kendini etkileyen tüm konularda bu görüşleri serbestçe ifade etme hakkı vermekte ve çocuğun görüşlerine çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak gereken önemin gösterilmesini güvence altına almaktadır. 12. maddenin 2. fıkrası ise, özellikle çocuğa kendisini ilgilendiren herhangi bir adli veya idari kovuşturmada dinlenilme hakkının verileceğini belirtmektedir. Bu fıkra çocuğa kendi başına geleceğini belirleme hakkını değil, kararlara katılma hakkını vermektedir (BM ÇHK, 2009; Save the Children, 2010).

Lansdown (2011) 12. Maddede açıklanan katılım hakkını çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun olarak kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerini özgürce ifade etmesi ve bu görüşlerin ciddiye alınması olarak açıklamaktadır.

Bu madde genel ilke olarak

- Madde 2 (ayrımcılığa uğramama hakkı)
- Madde 3 (çocuğun yüksek yararının temel düşünce olması)
- Madde 5 (çocuğun gelişen yetenekleri ve anne babalardan uygun yol gösterme ve yönlendirme)
- Madde 6 (yaşama ve gelişme hakkı)
- Madde 13 (ifade özgürlüğü hakkı)
- Madde 17 (bilgi edinme hakkı) ile yakından bağlantılıdır (BM ÇHK, 2009; Moore ve Kirk, 2010).

Madde 2 her çocuğun ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da diğer düşünceler, ulusal, etnik ya da toplumsal köken, özellik, engellilik, doğum ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayrım gözetmeksizin haklara sahip olduğunu ve ayrımcılığa maruz kalmamasını tanımlamaktadır. Katılım hakkı ile olan bağlantısına bakıldığında, madde 2 katılım hakkının niteliklerine uygun olarak uygulanmasında ön koşul niteliği taşımaktadır. Çocuk Hakları Komitesi özellikle küçük yaştaki erkek ve kız çocuklarının yanı sıra dezavantajlı gruplara mensup çocukları içeren belli çocuk gruplarının bu hakkın hayata geçirilmesinde belirli engellerle karşı karşıya olduğunu kabul etmekte ve katılımın niteliklerinde açıklanan içermeci niteliği ile katılımın tüm çocuklar için fırsat eşitliği sağlanarak gerçekleştirilmesini, ayrımcılık kalıplarından kaçınılması gerektiğini vurgulamaktadır. Çocuğun herhangi bir nedenden dolayı ayrımcılığa uğrama riski taşıması katılım hakkının da elinden alınması anlamını taşımaktadır.

Madde 3 çocuğun yüksek yararına saygı gösterilmesi anlamını taşımaktadır. Amacı kamusal veya özel yardım kuruluşları, mahkemeler, idari makamlar veya yasama organları tarafından yapılan ve çocukları ilgilendiren tüm etkinliklerde çocuğun yüksek yararının temel düşünce olmasını sağlamaktır. BM ÇHK tarafından Madde 12'nin gereklilikleri yerine getirilmediği zaman Madde 3'ün doğru bir şekilde uygulanamayacağı ve Madde 3'ün Madde 12'nin işlevselliğini artırmakta olduğu belirtilmektedir. Bir çocuğun bakımı, sağlığı, eğitimi gibi onu ilgilendiren konularda yüksek yararının göz önünde bulundurulması, çocuğun da bu süreçlerde görüşlerini ifade etmesi ile gerçekleşebilmektedir. Aksi takdirde çocukların yüksek yararının sağlanması yetişkinlerin verdiği kararlarla şekillenecek ve çocuklar geleneksel anlayış çerçevesinde karar alma süreçlerine katılmayan, pasif bireyler olarak algılanacaklardır.

Madde 5, ebeveynlerin rolünün Çocuk Hakları Sözleşme'nin çocuğa tanıdığı haklar doğrultusunda çocuğa yol göstermek ve onu yönlendirmek olduğunu belirtmektedir. Yaşı her ne olursa olsun ebeveynlerin yol göstericilik yaparken çocukların pasif olmadığını göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Aksi takdirde ortaya çıkacak durum çocuğun katılım hakkı açısından önemli bir risk faktörü oluşturmaktadır.

Ebeveynlerin destek ve yol göstericilik düzeylerini çocuğun karar alabilme ve kendi yüksek yararlarını anlayabilme kapasitelerine göre düzenlemesi, çocuğun kendini ilgilendiren konularda görüş belirtmesini kolaylaştırmakta ve katılım hakkının aile ortamında hayata geçirilmesini sağlamaktadır.

Çocuğun temel yaşam hakkına ve Taraf Devletlerin çocuğun hayatta kalması, gelişmesi için mümkün olan azami çabayı gösterme yükümlülüğüne atıfta bulunan Madde 6 çocukların temel ihtiyaçlarının karşılanmasının yanı sıra sağlıklı gelişimlerinin önemini de altını çizmektedir. Çocuklar ihtiyaçlarının karşılanmasında yetişkinlere gereksinim duyabilmektedirler. Fakat bu durum çocukların pasif bireyler olarak algılanmasına neden olmamalı ve Madde 6 kapsamındaki konulara yönelik gelişen yetenekleri doğrultusunda katılımları desteklenmelidir.

İfade özgürlüğü hakkıyla ilgili Madde 13 ve bilgi edinme hakkıyla ilgili Madde 17, katılım hakkının etkili bir şekilde uygulanmasında önem taşıyan diğer maddelerdir. Madde 13 çocuğun düşüncesini özgür bir şekilde ülke sınırlarına bağlı olmaksızın açıklama hakkına sahip olduğunu; düşüncesini yazılı, sözlü, basılı veya sanatsal biçimde ya da çocuğun

sececeği başka bir araçla açıklayabileceğini, yine bu yollarla bilgi edinebileceğini içermektedir (UNICEF, 2004).

Çocukların görüşlerini ifade etmeleri açısından Madde 13 Madde 12'den daha genel bir çerçeveyi kapsamaktadır. Madde 12 çocukların kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerini ifade etmeleri ve karar alma süreçlerine katılımlarına yoğunlaşırken Madde 13 böyle bir kısıtlama getirmeksizin çocukların toplumun bireyleri olarak görüşlerini ifade etmelerinin önemini vurgulamaktadır. Madde 17 ise çocuğun özellikle toplumsal, ruhsal, ahlaki, bedensel ve zihinsel gelişimini desteklemeye yönelik çeşitli ulusal ve uluslararası kaynaklardan bilgi, belge edinmesi şeklinde açıklanmaktadır (UNICEF, 2004). Bu madde katılım hakkının saydam ve bilgilendirici niteliğinde özellikle vurgulanmıştır. Çocukların katılım süreçlerinde katılımın nasıl gerçekleşeceği, katılımın kapsamı, amacı ve potansiyel etkisi hakkında eksiksiz, erişilebilir, çeşitliliğe duyarlı ve yaşlarına uygun bilgi sağlanmasını yansıtan saydam ve bilgilendirici niteliğinin uygulanmasında Madde 17'nin önemi vurgulanmaktadır. Dolayısıyla çocukların bilgi edinme hakkının sağlanması katılım hakkının uygulanması için ön koşul niteliğini taşımaktadır (BM ÇHK, 2005; 2009).

Madde 12 sadece başlı başına bir hak oluşturmakla kalmayıp tüm diğer hakların yorumlanmasında ve uygulanmasında da göz önüne alınması gerektiği gerçeğine vurgu yapmaktadır. Katılım kavramı, çocukların kendilerini ilgilendiren konulara dahil edilmesinin anlık bir durum olmaması gerektiğini, aksine çocukların yaşamlarıyla ilgili tüm bağlamlarda politikaların, programların ve önlemlerin geliştirilmesi sırasında çocuklar ve yetişkinler arasında yapılacak yoğun çalışmalar için bir başlangıç noktası olma niteliği taşımaktadır (Lansdown, 2001; Save the Children, 2010).

Katılım Hakkının Düzeyleri

Çocuklarla gerçekleştirilen uygulamalarda katılım hakkı farklı biçimde, farklı yollarla ve farklı seviyelerde karşımıza çıkabilmektedir. Danışarak katılım, işbirlikçi katılım ve çocuk liderliğinde katılım şeklindeki üç geniş katılım düzeyi, Madde 12' yi uygulamak için geçerli ve anlamlı bir yaklaşımı temsil etmekle birlikte, çocuklar için farklı yetkilendirme dereceleri sunmaktadır. Bu katılım biçimleri arasında mutlak doğruyu aramak yanlış bir yaklaşım olacaktır. Her katılım düzeyi farklı koşullar açısından uygunluk taşıyabilmektedir.

- a) Danışarak katılım: Bu süreçte yetişkin çocuğun yaşamı ve deneyimleri ile ilgili bilgi toplamayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda yetişkin çocuğun görüşüne başvurmakta ve çocuğun görüşlerini kaydetmektedir. Genel özelliklerine bakıldığı zaman süreç yetişkin tarafından başlatılmakta ve sürdürülmektedir. Bu süreçte çocukların kontrolü yok denecek kadar azdır. Bu nedenle karar verme süreçlerinin çocuklarla paylaşımı söz konusu olmamaktadır. Fakat yetişkinler, çocuğun görüşlerine ve deneyimlerine değer vermekte, çocukların deneyimlerinin ve bakış açılarının önemli olduğu kabul etmektedir. Örneğin yapılan araştırmalarda, geliştirilen politika ve hizmetlerde, aile, eğitim veya hukuksal süreçlerde alınan kararlarda danışarak katılım yaklaşımı uygun bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Danışarak katılım çok küçük yaştan itibaren çocukların görüşlerini belirlemek için kullanılabilmektedir. Burada önemli olan nokta çocuklarla kurulan iletişimin çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmasıdır. Bu iletişimin bireysel görüşme, anket, odak grup görüşmesi gibi bilimsel temelli yöntemler aracılığı ile kurulması önerilmektedir.
- b) İşbirlikçi katılım: Bu düzeydeki katılım, yetişkinler ve çocuklar arasında ortaklık sağlamaktadır. Yetişkinler ve çocuklar gerçekleştirilecek olan etkinlikte veya projede herhangi bir aşamada etkin katılım sağlayabilmektedirler. İşbirlikçi katılım hem yetişkin hem de çocuk inisiyatifli bir başlangıç içerebilmektedir. Bu yaklaşım çocuklara hem süreci hem de sonucu etkileyecek kararlar verme fırsatı sunmaktadır. Yetişkinlerin ve çocukların karar verme aşamalarındaki gücü eşittir. Buradaki amaç hem yetişkinlerin hem çocukların birlikte hareket edebilecekleri ve karar alabilecekleri bir anlayış oluşturmalarıdır. İşbirlikçi katılımda yetişkinler ve çocuklar birlikte bir proje tasarlayabilmekte ve yürütebilmektedirler.
- c) Çocuk liderliğinde katılım: Bu katılım seviyesinde, çocuklar ve gençler, bir etkinliği başlatma ve sürdürme için onlar için yaratılan fırsatlardan yararlanmaktadırlar. Çocuklar çalışma yapmak istedikleri ve karar alma aşamalarında aktif olmak istedikleri konuları kendileri belirlemektedir. Bu seviyedeki katılım çocukların inisiyatifi ile başlatılmaktadır. Yetişkinlerin görevi çocuklara ihtiyaç duydukları aşamalarda onlara rehberlik sunmaktır.Çocukların

deneyiminin ve bilgisinin az olduğu konularda yetişkinler onlara yol gösterici olarak destek sunabilmektedirler. Fakat bu destek hizmetlerinin çocukların alacağı kararlar üzerinde etkileyici herhangi bir unsur barındırmaması önem taşımaktadır. Aksi halde bu süreç çocuk liderliğindeki karılımdan katılım karşıtı bir uygulamaya dönüşme riski taşır (Lansdown, 2011; Save the Children, 2013).

Katılım Hakkının Nitelikleri / Gereklere

Katılım hakkına ilişkin uygulamaların sözleşmede yer alan şekli ile uygulanabilmesi için bazı nitelikleri / gereklere yerine getirmelidir. Bu nitelikler şeffaf ve bilgilendirici, gönüllü, saygılı, ilgili, çocuk dostu, kapsayıcı, eğitim ile desteklenmiş, güvenli ve riske karşı duyarlı, hesap verilebilir nitelikleridir.

Şeffaf ve bilgilendirici niteliği

Bu nitelik çocukların katılımlarının nasıl gerçekleşeceği, kapsamı, amacı ve potansiyel etkisi konusunda çocukların yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun bilgi edinebilmesi şeklinde açıklanmaktadır. Çocukların katılım süreci hakkında yaşlarına ve gelişim özelliklerine uygun bilgi sahibi olmaları katılım sürecini kavrayabilmeleri açısından önem taşımaktadır. Ayrıca bu nitelik katılımın tüm bireyler için anlaşılır olmasını içermektedir.

Gönüllü niteliği

Gönüllü niteliği çocukların kendi istekleri doğrultusunda görüşlerini ifade etmesini ve diledikleri zaman katılımlarını sonlandırabileceğini vurgulamaktadır. Bu nitelik çocukların hiçbir koşulda görüşlerini ifade etmeye zorlanmaması gerektiğinin altını çizmektedir. Burada çocuğun görüşünü ifade etmeyi tercih edip etmeyeceği çocuk tarafından verilen bir karar olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuk hiçbir koşulda yetişkin tarafından görüşünü ifade etmeye zorlanmamakta ve kendi inisiyatifi doğrultusunda görüşünü ifade etmektedir.

Saygılı niteliği

Bu nitelik çocuk tarafından ifade edilen görüşlere dinleyiciler tarafından saygı gösterilmesi şeklinde açıklanmaktadır. Burada dinleyiciler çocukların görüşlerini saygı ile karşılamalı ve çocuklara görüşlerini ifade etmeleri için fırsat sağlamalıdır. Çocukların görüşleri onları dinleyen bireyler tarafından dinlenmeli ve dikkate alınmalıdır.

İlgili niteliği

İlgili niteliği çocuğun katılımının çocuğun yaşantısı ile bağlantılı konularda olmasını içermektedir. Çocukların görüşlerini ifade ettiği konuların çocukların yaşamları ile bağlantılı olması vurgulanmaktadır. Ayrıca çocuğun katılımı bilgi, beceri ve kabiliyetlerini kullanmalarına olanak verecek şekilde planlanmakta ve çocuğun kendini katılım sürecine ait hissetmesi sağlanmaktadır.

Çocuk dostu niteliği

Ortamların ve çalışma yöntemlerinin, çocukların kapasitelerine uyarlanmasını ve çocukların katılım süreçlerine uygun bir şekilde hazırlanmasını içermektedir. Çocukla çalışacak olan yetişkinlerin çalışma ortamlarını ve kullanacakları yöntemleri çocukların yaş, gelişim düzeyi, özel eğitime gereksinim durumu gibi faktörleri dikkate alarak planlaması önem taşımaktadır. Ayrıca yetişkinler tarafından çocuk dostu ortamlar oluşturulurken çocukların katılımı için yeterli zaman ve kaynak ayrılması dikkat edilmesi gereken noktalar arasında yer almaktadır.

Kapsayıcı niteliği

Katılımın ayrımcılık kalıplarından uzak olması gerektiğinin altını çizmektedir. Bu nitelik katılım hakkının hem kız hem erkek hem de çevresindekiler tarafından dışlanma ihtimali yüksek çocuklar için duyarlı olmasını içermektedir. Aynı zamanda bu nitelik katılım süreçlerinin etnik köken, dil, kültürel özellikler gibi özellikler açısından duyarlı olmasını gerektirmektedir.

Eğitim ile desteklenmiş niteliği

Yetişkinler katılım süreci ile ilgili konularda geliştirilmesi gereken yönleri ile farkındalık geliştirmeleri ve çocuklarla çalışırken daha donanımlı uygulayıcılar olabilmeleri adına bilgi ve beceri desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nitelik yetişkinlerin çocuklarla çalışırken çocukların sürece etkin bir şekilde katılımını sağlamak için katılım hakkı ile ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için destek almalarını vurgulamaktadır.

Güvenli ve riske karşı duyarlı niteliği

Yetişkinlerin çocuklara karşı şiddet, sömürü veya katılımlarını olumsuz etkileme ihtimali olan faktörlere karşı önlem almasını içermektedir. Çocuklar bu süreçte risk oluşturabilecek durumlar hakkında bilgilendirilmelidirler. Ayrıca bu riskleri önleme veya risklerden korunma yöntemleri ile ilgili de bilgi sahibi olmalıdırlar.

Hesap verebilir niteliği

Bu nitelik değerlendirme ve izleme süreçlerinde çocukların katılımları ile ilgili geri bildirim almasının içermektedir. Çocuklar görüşlerinin nasıl kullanıldığına ilişkin olarak bilgilendirilmeli ve gerektiğinde çocuklara bu görüşlere itiraz etme veya değişiklik yapma fırsatı verilmelidir (BM ÇHK, 2009).

Çocuklarla birlikte yürütülen ve katılım hakkı ile ilgili olan çalışmaların bu nitelikleri içermesi, çalışmaların katılım hakkına uygunluğunu belirlemek açısından ölçüt olarak kullanılabileceği gibi aynı zamanda gerçekleştirilen uygulamaların katılım düzeyine karar verilebilmesi açısından da belirleyici olmaktadır (Save the Children, 2010). Katılım süreçlerinin bu niteliklerin tümünü sürekli içermesi gerekmektedir. Bu niteliklerin bir defaya mahsus uygulanması katılım hakkının uygulamaya yansımaları olarak değerlendirilmemektedir. Niteliklerin tümünün her zaman uygulamaya yansıtılması gerekmektedir (BM ÇHK,2009).

Aile Ortamında Katılım Hakkı

Katılım hakkına yönelik uygulamalar eğitim ortamlarından önce aile ortamında öğrenilmektedir. Aile üyeleri, eğitimcilerden önce çocukların katılımını destekleyen önemli bireyler olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca aile üyeleri çocuk katılımını aile ortamından başlayarak toplumdaki uygulamalara taşınması gereken bireyler olarak da görülmektedir. Bu nedenle Theis (2010) çocuğun aile ortamındaki katılımını çocuğun toplumun aktif bir üyesi olması yolundaki sosyal haklardan biri olarak değerlendirmektedir. Tarihsel süreçte çocuğun ailedeki katılımı incelendiğinde çocuklar ‘kendi görüşleri olan bireyler’ olarak görülmekten çok ‘ebeveynlerinin kararlarına uymak zorunda olan bireyler’ olarak algılanmaktadırlar. Çocuklar ebeveynlerinin tutum ve davranışlarına göre aile ortamlarında bu hak alanına yönelik durumları deneyimleyebilmektedir. Günümüzde aile yapısındaki ve değerlerindeki değişimler, aile üyeleri arasındaki ilişkilerdeki otoriterliğin geçmiş dönemlerdekine oranla azalmış olduğunu ve aile üyeleri arasında katılım hakkı ile ilgili eşit bir güç dağılımı olduğunu ortaya koymaktadır (Daly, Bray, Bruckauf, Byrne, Margaria, Pećnik, & Samms-Vaughan, 2015). Aile yapısındaki değişimler incelendiği zaman aile üyeleri arasındaki hiyerarşik ilişkinin eşitlikçi bir ilişkiye doğru değişim gösterdiği tespit edilmektedir. Fakat bu eşitlikçi ilişki halen ebeveynler ve çocuk arasında istenilen düzeyde olmamakta, ebeveynler ve çocuk arasında hiyerarşik ilişki devam etmektedir (Bayer, 2013; Ram ve Hou, 2003).

2014 yılında Trifan, Stattin ve Tilton-Weaver tarafından gerçekleştirilen araştırmada son 50 yılda İsveç’te otoriter ebeveynlik uygulamalarında ve aile rollerinde değişiklikler meydana geldiği saptanmıştır. Ebeveynlerin rolleri babaların aile ortamında karar verici olduğu geleneksel anlayıştan anne ve babanın kararları ortak bir şekilde aldığı demokratik bir yapıya doğru değişim göstermiştir. Aile ortamlarında daha eşitlikçi bir aile ortamına doğru ilerlendiği ve çocukların aile ortamlarında görüşlerine geçmişe oranla daha çok önem verildiği ve saygı gösterildiği tespit edilmiştir. Aile ortamındaki hiyerarşik ilişki ve otoriter aile tutumu katılım hakkı açısından risk taşımaktadır. Otoriter ailelerde güç ve karar verme yetkisi genelde ebeveynlerde bulunmaktadır. Ebeveynler çocuğun yerine karar üretmekte ve uygulamaktadır. Ebeveynler karar alma süreçlerinde mutlak otoritelerini kullanmak istemekte ve karar alma sürecine çocuğun katılımını teşvik etmemektedir. Katılım hakkının aile ortamına yansması için ailede demokratik aile tutumunun olması öngörülmektedir. Demokratik aile tutumu çocuğa aile içinde ebeveynlerle eşit statü sunmaktadır.

Böyle bir ortamda çocuk da ebeveynler gibi karar alma sürecinin önemli bir aktörü olarak algılanmaktadır. Bu tutum çocuğa seçim yapma ve söz hakkı tanımakta, çocuğun isteklerine ve görüşlerine saygı duyulmasına dayanmaktadır. Peterson Badali ve Ruck (2008), çocukların özerklik haklarına inanan ebeveynlerin, çocuklarının aile içindeki karar verme süreçlerine katılmalarına izin verme olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

Aile tutumlarının yanı sıra çocuğun yaş ve gelişim düzeyi, ebeveynler ile çocuk arasındaki güven eksikliği, ebeveynlerin çocuğu yetersiz dinlemesi katılım hakkı açısından aile ortamındaki engeller arasında yer almaktadır. Bazı ebeveynler küçük yaştaki çocukların karar alma süreçlerine katılması konusunda yetersiz olduğunu düşünebilmekte ve aile ortamında onlar için böyle bir ortam yaratmamaktadır. Bu ebeveynler çocukların yaş ve gelişim özelliklerinden dolayı kendileri için doğru olan bir şey hakkında karar verme kapasitelerinin yetersiz olduğunu düşünmektedir.

Çocuğun aldığı kararlara güvenmeyen ebeveynler sürekli çocuğun kararlarını değişmesi yönünde çocuğu etkilemeye çalışmakta ve çocuğa yanlış yapacağı hissini yaşatmaktadır. Diğer bir engel ise çocuklarını etkin dinlemek için fırsat yaratmayan ebeveynlerdir. Bu ebeveynler katılım sürecinde çocuklarına rehberlik yapmakta yetersiz kalmakta ve onlara göstermelik bir katılım süreci sunmaktadır (Butler & Wilkinson, 2013; Cherney, 2010; Pećnik, Matić & Tokić Milaković, 2016).

Alternatif Bakımda Katılım Hakkı

Alternatif bakım ortamları çocuğun biyolojik ailesi tarafından yeterli bakım alamadığı, haklarının ihlal edildiği ve çocuk açısından riskli durumlar olduğu zaman başvurulacak bir seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır. Birleşmiş Milletler (2010) tarafından alternatif bakım biyolojik ebeveynlerinin velayetinde olmayan çocuklar için sunulan evlat edinme, koruyucu aile ve kurum bakımı gibi seçenekler olarak tanımlanmaktadır. Günümüzde birçok ülke kalabalık çocuk gruplarına az sayıda kişinin bakım verdiği ‘çocuk (koruma) yurtları’ gibi alternatif bakım seçeneğinden koruyucu aile veya ev temelli kurum bakımına doğru bir alternatif bakım politikası geliştirmektedir.

‘De-institutionalisation’ olarak adlandırılan bu süreçte çocukların katılım hakkı eskiye oranla uygulamalara daha çok yansımaktadır. Fakat kurum bakımında olan çocukların haklarının, biyolojik aile yanında kalan çocuklara oranla daha çok ihlal edildiğine yönelik

bir durum karşımıza çıkmaktadır (Better Care Network and Global Social Service Workforce Alliance, 2014).

Alternatif bakımın temel amacı çocuğun aile ortamına en yakın ortamda bakım almasını sağlamaktır. Bu açıdan ele alındığında alternatif bakımda katılım hakkını etkileyen bakım veren davranışları ile aile ortamında katılım hakkını etkileyen ebeveyn davranışları benzer özellikler göstermektedir. Aile ortamında olduğu gibi bakım verenlerin aile tutumları çocuğun katılım hakkını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca aile ortamında olduğu gibi bakım verenlerin çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine uygun katılım ortamları yaratması, çocuğa güvenmesi ve çocuğu dinlemek için fırsat yaratması katılım hakkının alternatif bakım ortamlarında olumlu olarak ele alınmasını sağlamaktadır. Benzer özelliklerinin yanı sıra katılım hakkı açısından alternatif bakım ile aile ortamlarını farklı kılan ve özel uygulamalar veya standartlar gerektiren durumlar da bulunmaktadır.

Bu uygulamalar çocuk alternatif bakıma yerleştirilmeden önce, alternatif bakım esnasında ve alternatif bakım seçeneği sonlandırırken dikkatle ele alınmalıdır. Çocuk alternatif bakıma yerleştirilmeden önce bakım veren kişilerin mutlaka çocuk bakımı ve eğitimi, çocuk hakları, iletişim gibi konularda temel eğitim alması ön görülmektedir. Bu alanlardaki temel eğitim, süreçte bakım verenler ile çocuk arasında yaşanması muhtemel krizleri önlemeye ve çocuğun bakım kalitesini artırmaya yönelik bir hizmet olarak görülmektedir.

Ayrıca alternatif bakım seçenekleri çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun bir şekilde çocuğa açıklanmalı ve bu kararın yetişkinlerle çocuğun ortak kararı olmasına özen gösterilmelidir. Süreçte devlet yetkilileri ve uzman personel tarafından çocuk ve bakım veren kişilerle görüşme yapılmalı, onların ihtiyaçlarına göre destek hizmetleri sunulmalıdır.

Alternatif bakımın sonlandırılması durumunda da çocuk karar alma süreçlerinde yetişkinlerle birlikte yer almalı ve bakım sonlandırıldıktan sonra bakım veren kişilerle çocuğun görüşmek istemesi durumunda görüşme seçenekleri yetişkin ve çocukla kararlaştırılmalıdır (BM ÇHK, 2009; Pösö, Skivenes, & Hestbæk, 2014 ; Save the Children Fund, 2013).

Eğitim Ortamında Katılım Hakkı

BM ÇHS'nin ortaya çıkışından önce eğitimde demokrasi ve çocuğun eğitim süreçlerine katılımı eğitimciler tarafından ele alınan bir konuydu. Dewey (1859-1952) eğitimde demokrasiyi 'toplumsal bir süreç' olarak tanımlamıştı. Bu toplumsal süreç kendi içinde üç temel özellik barındırmaktaydı. Birinci özellik tüm bireylerin kendi karar verme yeteneğine sahip olduğu, ikinci özellik tüm bireylerin mantıki yargılama ve hareket etme yeteneğine sahip olduğu ve üçüncü özellik ise tüm bireylerin iş birliği içinde çalışabileceğine yönelikti. Bu özellikler her bireyin bireysel karar alma süreçlerine ve grup bilinci içinde hareket etme yeteneğine vurgu yapmaktaydı. Dolayısıyla bireyler kendilerini yöneten, onlara ne yapmaları gerektiğini söyleyen, katı kurallar koyan yöneticilere ihtiyaç duymamaktadır. Bunun aksine bireysel karar alma süreçlerinde onlara destek olabilecek rehberlere ihtiyaç duymaktadır. Lev Vygotsky (1896-1934) çocuğun yetişkin rehberliğinde özerk davranışlar kazanmasının önemini vurgulamakta ve çocukların bir yetişkinden çok akranlarından daha iyi öğrenebileceğini vurgulamaktadır.

Yakınsal gelişim alanı ve yapı kurma terimi ile Vygotsky yetişkinin çocuğun yerine bir şey yapması yerine çocuğun davranışı bağımsız olarak sergileyebilmesi için yetişkinin rehberlik yapmasını vurgulamaktadır. Jean Piaget (1896-1980) çocuğun çevresini tanımanın bir uyum süreci olduğunu ve bu süreçte çocuğa çevresini keşfetme fırsatının sunulmasını vurgulamaktadır. Piaget'e göre çocuk dünyanın pasif bir alıcısı değildir. Bilgiyi kazanmada aktif bir role sahiptir. Çocuk eğitim ortamında bir yetişkinin kararlarına her zaman uymak zorunda kalırsa özgür düşünme ve karar vermeyi öğrenmeyeceklerdir (Morrison, 2007; Senemoğlu, 2007).

Erken çocukluk eğitimine yön veren kişiler ve onların yaklaşımlarını incelendiğinde de çocuğa 'birey' olarak değer verildiği ve çocuk katılımının desteklendiği, çocukların eğitim ortamlarında karar alma süreçlerine katıldığı ve görüşlerine saygı duyulduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlarda öğretmenin rolü çocuğa rehberlik etmek ve çocuğun kendi öğrenme sürecini şekillendirmesini sağlayarak, özerkliğine katkıda bulunmaktır.

Maria Montessori tarafından 1907'de açılan ilk çocuk evinde (Casa dei Bambini) uygulanmaya başlanan Montessori eğitiminin temel ilkeleri arasında çocuğa saygı ve bireysel eğitim yer almaktadır.

Çocuğun bireysel becerilerine, ilgi alanlarına, bireysel özelliklerine değeri verilmekte ve çocuğun eğitim sürecinde özerkliği maksimum düzeyde desteklenmektedir. Çocukların özgür seçimleri ve hatalarını kendilerinin denetlemeleri çocuğa kendi kararlarını ve bu kararların sorumluluğunu alma bilinci kazandırmaktadır. 1962 yılında David Weikart ve meslektaşları tarafından geliştirilen High Scope yaklaşımında ise çocuğun aktif öğrenmesinin desteklenmesi ön planda tutulmaktadır. Bu yaklaşımda çocuğun yaparak ve yaşayarak öğrenmesi, yaklaşımın temelini oluşturmaktadır. 1970 yılında İtalya’da Loris Malaguzzi tarafından uygulanmaya başlayan Reggio Emilia yaklaşımında ise eğitim programı çocuğun ilgisi ve deneyimlerine göre oluşturulmaktadır. Sembolik ifade yollarının çocuğun katılımını güçlendirdiğini vurgulayan çocuğun yüz dili felsefesi ile proje odaklı öğrenme yaşantıları planlanmaktadır. 1919 yılında Rudolf Steiner tarafından uygulanmaya başlanan Waldorf yaklaşımında ise çocuk birey olarak değeri görmekte ve her çocuğun kendi öğrenme hızında öğrenmesi desteklenmektedir (Morrison; 2007).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi (2005) küçük yaş grubundaki çocukların hak ihlallerinin önlenmesi ve haklarının hayata geçirilmesinin sağlanabilmesi için Erken Çocuklukta Çocuk Haklarının Uygulanması No.7 başlıklı bir genel yorum yayınlamıştır. Komite (2009) eğitim ortamlarında çocuk katılımının önemini vurgulamakta ve çocuğun eğitim hakkının hayata geçirilmesinde bu hak alanını öncelikli haklar arasında değerlendirmektedir. Komiteye göre çocuklar eğitimin tüm süreçlerine aktif katılım sağlamalıdır. Çocukların katılımı sadece sınıf ortamları ile sınırlı kalmamalı çocuklar okulda alınan kararlar, gerçekleştirilen uygulamalar, ülkedeki eğitim politikaları ve uygulamalarda da çocuklar görüşlerini ifade edebilmelidirler. Eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı BM ÇHS’nin 12. Maddesinin haricinde 29. Maddesinde de vurgulanmaktadır. Bu maddeye göre eğitim amaçlarının her çocuğun maksimum düzeyde gelişmesini teşvik etmek, her çocuğun demokratik yaşama katkıda bulunması için gerekli olan değerleri, becerileri ve güveni elde etmeleri amacıyla geliştirilmesini içermektedir. Eğitimin bu amaçlarının gerçekleştirilmesi, çocuklara eğitim sürecinde aktif bireyler olarak saygı duyulmasını ve değeri verilmesini gerektirmektedir (Hart, 1992). Eğitim ortamlarında, çocukların karar alma süreçlerine bilinçli katkıda bulunma kapasitelerinin sınırlı olduğu ve katılımlarının gereksiz görüldüğü yönünde yaygın bir görüş bulunmaktadır. Dünyanın birçok yerindeki okullar, eğitimi, bilgiyi yaygınlaştırmanın bir yöntemi çocukları da bilginin pasif alıcıları olarak algılamaktadır.

Bununla birlikte çocuk katılımı ile ilgili son 20 yıldaki uygulamalar bu görüşlerin asılsız olduğunu ortaya koyarken katılım hakkının eğitim ortamlarında yaygın bir olumlu etki yaratma potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Lansdown, Jimerson & Shahroozi, 2014). Eğitim ortamlarında çocuk katılımı eğitim politikalarının yanı sıra yöneticilerin, öğretmenlerin, okulda çalışan uzman ve diğer çalışanların tutum ve davranışlarıyla yakından ilişkilidir. Çocuklar eğitim standartlarının geliştirilmesi, eğitim programlarının geliştirilmesi, öğretim yöntemlerinin, okul yapılarının belirlenmesi gibi eğitim politikalarının tüm yönleri hakkında görüş belirtebilmelidirler. Ayrıca çocuklar kendilerinden daha küçük çocuklar için destek hizmeti sağlayabilir, okulların genel fiziksel yapısı ve oyun alanları ile ilgili tasarım gibi konularda ile öğretmenlerin işe alım ve değerlendirme süreçlerinde görüş belirtebilir (Lansdown, 2011; Percy-Smith & Thomas, 2010).

Sınıf ortamlarında katılım hakkı, çocuk haklarına saygılı bir sınıf ortamının yaratılması ile başlamaktadır. Bu tür bir sınıfta çocuklar sadece haklarını öğrenmekle kalmamaktadır. Çocuklar demokratik öğrenme ve katılım süreçlerini deneyimlemektedirler (Covell, Howe & McNeil, 2010). Çocuk merkezli bu ortamda çocuklar kendi hakları olduğu kadar başkalarının haklarına da saygı duymayı öğrenmektedirler. Eğitimin toplumsal ve bireysel amaçlarına ulaşılması için eğitim bilimleri çalışmalarının son yıllarda geldiği noktada geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşarak “çocuk merkezli” eğitimin ön plana çıkmakta olduğu belirtilmektedir. Çocuk merkezli eğitim çocuğun bireysel özellikleri dikkate alınarak, bilimsel düşünme becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşım kullanabilen, iletişim kurma becerisine sahip, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkin kullanan ve kendini gerçekleştirmiş bireyler için, eğitim sürecinin her aşamada çocuk katılımını sağlayacak bir biçimde yeniden yapılandırılması şeklinde tanımlanmaktadır Zaman zaman eğitimciler için çocuk merkezli, demokratik ve katılımcı eğitim ortamları yaratmak destek duydukları bir konu olabilmektedir (Action Aid, 2011; Eğitim Reformu Girişimi, 2009; Lansdown, 2011). Demokratik ve katılımcı sınıf ortamı yaratmak için eğitimcilere önerilen bazı stratejiler bulunmaktadır. Bu stratejiler:

- Çocukları tanıma: Eğitimci sınıfındaki tüm çocukların bireysel özelliklerini bilmeli ve onları tanımalıdır. Çocukların güçlü ve zayıf yönlerini, yeteneklerini, okul dışındaki yaşamlarını bilerek çocuklara bireysel özellikleri doğrultusunda destek sunmalıdır.

- Karar verme süreçlerini destekleme: Çocuklara karar verme becerileri geliştirmek için etkinlikler uygulayarak ve geri bildirim sağlayarak çocukların karar verme becerilerinin gelişimi desteklenmelidir. Karar verme süreçleri çocuğun en yakın çevresinden onu etkileyen konularda başlamalı ve giderek daha genel ve kapsamlı konulara uyarlanmalıdır. Başlangıç aşamasında sınıftaki kararlar ilerleyen aşamalarda ise okuldaki kararlara katılım şeklinde uygulanabilir.
- Ayrımcılık kalıplarından arınmış ortam: Sınıf ortamında tüm çocuklar kendilerini gruba ait ve güvende hissetmelidir. Bu ortamda hem eğitmenin hem de öğretmenin davranışları farklılıkları dışlamaya yönelik değil desteklemeye yönelik olmalıdır.
- Sınıf kurallarını oluşturma: Eğitmen sınıf kurallarını çocuklarla birlikte oluşturmali ve kuralları oluştururken çocuklar üzerinde baskı kurarak onları yönlendirmemelidir. Burada önemli olan çocukların grup bilinci ile hareket etme sürecinde, kendilerinin ve diğerlerinin haklarını korumaya ve güvende hissetmelerine yönelik kurallar koymalarını teşvik etmek olmalıdır.
- İşbirliğini destekleme: Eğitmen çocukların grup bilinci ile hareket etme, grup üyelerinin birbirlerinden öğrenmelerini sağlama gibi özelliklerini geliştirmek için onları desteklemelidir. Çocuklar birbirlerine destek olmalı ve eğitmen onlara bu konuda rehberlik etmelidir.

Bu stratejilerin sadece sınıf ortamı ile sınırlı kalması katılım hakkının teknik bir iş olarak algılanmasını sağlamaktadır. Katılım hakkının yaşam biçimi olarak çocuklara yansıyabilmesi için bu stratejilerin okul kültürüne yansımış olması gerekmektedir. Öncelikle okul yönetimi, öğretmenler, çocuklar, veliler ve okulun diğer çalışanlarının katılımcı okul için bir hazırlık sürecine ihtiyacı bulunmaktadır. Katılımcı okul uygulamaları ile özellikle öğretmenleri güçlendirecek eğitimler ve çalıştaylar düzenlenmelidir. Okullarda çocuk komiteleri kurulmalı ve çocukların okul yönetimine ilişkin karar alma süreçlerine katılımı desteklenmelidir (Akboğa, 2015; Beyazova, Durmuş & Tüzün, 2015).

Katılım Hakkının Çocuk Üzerindeki Olumlu Etkileri

Çocuk katılımı, bir defaya mahsus bir etkinlikten ziyade bir süreç olarak algılanmalıdır. Bu hak alanı niteliklerine uygun uygulandığı zaman çocukların yeni beceriler kazanmasına katkı sağlamaktadır.

BM ÇHK (2009) çocuğun kendini ilgilendiren konularda gelişen kapasitelerine uygun bir şekilde kararlara katılmasının çocuk, aile ve toplum üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Katılım hakkı çocukların bireysel gelişimi üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Çocuğun benlik saygısı, sosyal becerileri ve başkalarının haklarına saygı duyma becerileri gelişmektedir. Çocuk ilk aşamada kendi görüşlerine değer verildiğini ve saygı duyulduğunu fark etmekte daha sonra çevresindeki diğer bireylerin görüşlerine saygı göstermeyi öğrenmektedir.

Katılım süreci onların güvenliğini artırmakta, karar verme becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Kararlara katılımı küçük yaşlardan deneyimlemeye başlayan çocuklar yetişkinlikte de bu beceriyi devam ettirmektedirler (Hart,1992). Çocuklar küçük yaşlardan itibaren kararlara katılmaya başladıkları zaman çocukluktan kaçmak ve bir an önce büyüüp yetişkin olmak yerine çocuk olmanın tadını çıkarabilmektedirler (Holt, 2000). Yetişkinlerin çocukların hayatları ile ilgili çocuklar kadar etkili ve bilinçli karar verememektedirler. Çocukların kendi yaşamları ile ilgili deneyimledikleri eşsiz bilgi birikimleri bulunmaktadır. Dolayısıyla çocuklar tarafından alınan kararlar daha etkili ve sürdürülebilir kararlar olmaktadır (Lansdown, 2011). Katılım hakkı çocukların iletişim kurma, problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca çocukların problemle karşılaştıkları durumlarda farklı çözüm önerileri üretmelerine ve çocukların yaratıcı problem çözme süreçlerinin gelişmesine katkı koymaktadır (Save the Children, 2010).

Katılım hakkı çocukları korumaya hizmet etmektedir. Görüşleri ifade etme ve görüşlerinin ciddiye alınması çocuğa, istismar, tehdit, adaletsizlik veya ayrımcılık durumlarında kendini savunması ve koruması için güçlü bir destek mekanizması oluşturmaktadır. Çocuklar geleneksel bir anlayış ışığında şiddetten korunma hakkına sahip oldukları ve kendilerini korumak için başvurabilecekleri destek ve koruma mekanizmaları ile ilgili bilgiden yoksun bırakılmışlardır. Yetişkinler çocukları bu tür konularla ilgili bilgilendirdikleri zaman onların saf ve korunaklı yaşantısına zarar vereceklerini düşünmektedirler. Oysa ki bu tür durumlardan korunma çocuğun bilgilendirilmesi ve farkındalık oluşturma ile başlamaktadır. Katılım yoluyla kazanılan benlik saygısı ve güven, aynı zamanda çocukların haklarını ihlal edildiği durumlarda mücadeleci davranmasını ve kendini korumasını da sağlamaktadır. Katılım, sivil toplumun gelişmesine ve başkalarının haklarına saygı ile yaklaşılmasına katkıda bulunmaktadır. Çocuklara kendilerini ilgilendiren konularda katılım fırsatı yaratmak ilk aşamada çocukların kendilerine olan güveninin ve inancının artmasına

ikinci aşamada da çevresindeki bireylerle ortak karar almalarına katkı sağlamaktadır. Çocukların kulüplere, komitelere, sivil toplum kuruluşlarına üye olmaları ve katılım hakkını deneyimlemeleri sivil toplumu güçlendirmektedir. Ayrıca katılım farklı geçmişlerden gelen çocuklar için aidiyet, dayanışma, adalet, sorumluluk, bakım ve duyarlılık hissi yaratma fırsatları sunmaktadır. Katılım hakkının çocukta toplumsal kimlik ve vatandaşlık geliştirmede en önemli konuların başında geldiğini belirtmektedir.

Çocuğun küçük yaşlardan itibaren katılım hakkının desteklenmesi uzun vadede vatandaşlık bilincinin gelişmesi açısından çok değerli bir unsur olarak algılanmaktadır. Geleneksel toplumlarda çocuklar 18 yaşından sonra toplumsal süreçlere katılabilmekte ve bu yaştan sonra toplumsal sorunlara veya çevresindeki bireylerin haklarına karşı duyarsız davranmaktadırlar (Franklin, 2002; Lansdown, 2011).

Katılım Hakkının Uygulamasına Yönelik Engeller

Çocuklar haklarının öznesi durumunda olmasına rağmen genelde haklarına yetişkinler aracılığı ile ulaşabilmektedir. Genel olarak çocuk haklarının ülke genelindeki yasa ve politikalarda görünmez bir konu olması veya çok kısıtlı bir şekilde ele alınması, çocukların tüm haklarının yanı sıra katılım hakkı açısından da risk yaratmaktadır. Katılım hakkı açısından bu hak alanının uygulamasına yönelik engeller genelde yetişkin kaynaklı olmaktadır. Genel olarak yetişkinlerin katılım hakkı ile ilgili sahip olduğu bilgi düzeyi, inançlar, anlayışlar ve uygulamalar bu hak açısından olumlu etki yaratabileceği gibi engeller de yaratabilmektedir.

Çocukların yetişkinlere oranla daha küçük olması ve daha az deneyime sahip olması yetişkinler tarafından onların yerine görüş belirtmesinin veya karar vermesinin daha doğru olacağı inancına sahip olmasına neden olabilmektedir. Zaman zaman bu durum yetişkinler tarafından çocuklar üzerinde güç sahibi olma şeklinde algılanabilmekte ve çocukların katılım hakkının uygulanması açısından engel yaratabilmektedir. Bazı durumlarda çocuklar kendilerini ilgilendiren konularda yetişkinler tarafından pasif, yanlış karar verme ihtimali yüksek bireyler olarak algılanabilmekte ve katılım hakları ihlal edilebilmektedir.

Ayrıca yetişkinlerin çocukların gelişen kapasitelerini göz ardı edebilmekte ve küçük yaş çocuklarının karar verme kapasitelerinin olmadığı veya yetersiz olduğunu düşünebilmektedir. Bazı durumlarda yetişkinler kendilerini ‘bilir kişi’ olarak algılayabilmekte ve çocukların görüşlerini sormayı göz ardı edebilmektedirler. Zaman

zaman yetişkinler çocukları değersizleştirebilmektedir. Onları görüşleri alınacak kadar değerli bireyler olarak görmemekte ve onların görüşleri ile ilgili bilgi sahibi olmayı ihmal etmektedirler. Başka bir engel ise yetişkinlerin genelde çocuk hakları özelde katılım hakkı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yetişkinlerin konu ile ilgili yetersiz bilgiye sahip olması onları katılım hakkı ile ilgili gerçekçi olmayan inanışlara yöneltmektedir. Yetişkinler katılım hakkını çocukların tüm isteklerini yapma, çocukları şımartma ve sınırsız çocuk yetiştirme olarak algılayabilmekte ve bu nedenle onlara seçim hakkı sunmayabilmektedir. Katılım hakkına engel olan durumlar farkındalık eğitimleri gibi destek hizmetleri ile çocukların lehine durumlara dönüştürülebilmekte ve çocukların kendilerini ilgilendiren konularla ilgili görüşlerini ifade etmesi, bu görüşlere saygı duyulması ile sonuçlanabilmektedir (Hart, 1992; Lansdown, 2005; Percy-Smith & Thomas, 2010).

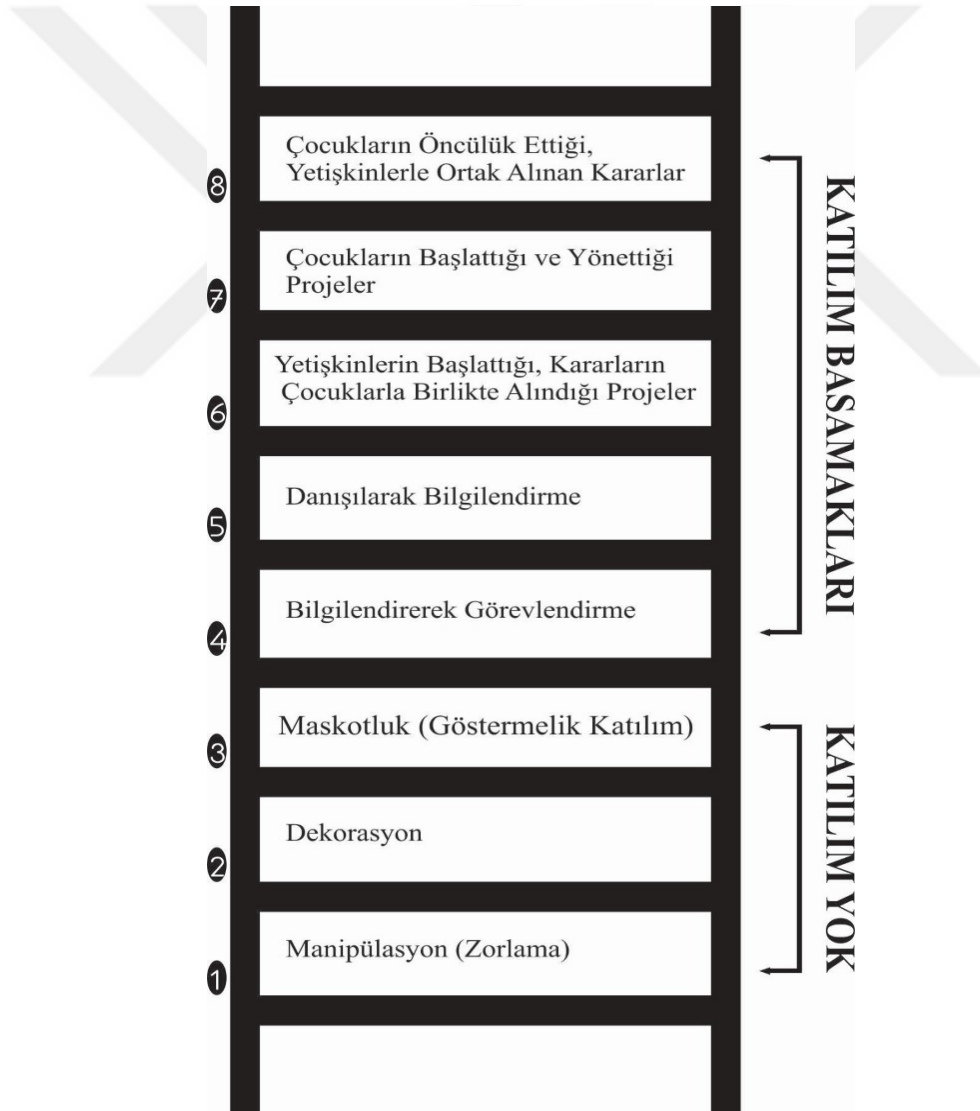
Katılım Hakkı Modelleri

Çocukların katılım hakkının anlaşılabilirliğini artırmak, katılım hakkını uygulamalarda sistematik hale getirmek ve katılım karşıtı uygulamaları belirleyebilmek için araştırmacılar tarafından çocukların ve gençlerin katılım hakkı ile ilgili modeller geliştirilmiştir. Roger Hart'ın katılım merdiveni, Katılım dereceleri, Katılım yolları, Lundy'nin katılım modeli bu modellerdir. Bu modeller arasında Arnstein'in katılım merdiveni çocukların ve gençlerin katılımını yansıtmamasına karşın farklı bir öneme sahiptir.

Çünkü R. Hart tarafından geliştirilen, çocukların ve gençlerin katılımını konu alan Katılım Merdiveni Arnstein'in Katılım Merdiveni'nden etkilenecek oluşturulmuştur. Literatür incelemesinde, çocukların ve gençlerin katılım hakkı modelinin ilk kez 1992 yılında Hart tarafından oluşturulduğu bilgisine ulaşılmıştır (Creative Commons, 2012). Sherry Arnstein (1969) tarafından oluşturulan Arnstein'in Katılım Merdiveni Amerikan vatandaşlarının planlama sürecine katılım derecelerini belirlemek için yetişkinlerin katılım düzeyleri göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur.

Roger Hart'ın Katılım Merdiveni

Çocukların katılımı konusundaki problemleri dikkate alan ilk kişilerden birisi olan Roger A. Hart bu konu ile ilgili Arstein' den (1969) esinlendiği katılım merdiveni modelini geliştirmiştir. Katılım Merdiveni Modeli çocukların projelere katılımı konusunda düşünce tiplmesine bir başlangıç olarak hazırlanmıştır. Sekiz basamaktan oluşan merdivenin alttan ilk üç basamağı (Manipülasyon, Dekorasyon, Maskotluk) katılımı içermeyen durumları yansıtmaktadır. Diğer beş basamakta ise katılımın dereceleri açıklanmaktadır. Hart'a göre bu model yetişkinlerin çocukların katılımını etkili bir şekilde desteklemek üzere strateji geliştirmelerine yardımcı olabilir (Creative Commons, 2012; Hart, 1992).



Şekil 1. Roger A. Hart'ın Katılım Merdiveni (Hart, 1992)

Manipölasyon (Zorlama)

Katılım merdiveninin en alt basamağını oluşturmaktadır. Çocukların bir konu hakkında anlayışa sahip olmamaları ve yaptıklarının bilincinde olmamaları manipölasyon yani zorlama olarak isimlendirilmektedir. Çocuklar görüşlerinin hangi amaca hizmet ettiğini bilmemektedir. Bunun yanı sıra çocuklara danışılmasına rağmen kendilerine sonradan aydınlatıcı bilgi verilmediği durumlar da bu basamakta sınıflandırılmaktadır.

Dekorasyon

Merdivenin ikinci basamağını oluşturan dekorasyon basamağı çocukların çeşitli amaçlar için hazırlanmış fakat hakkında hiçbir şey bilmedikleri veya hazırlanışında hiçbir fikir yürütmedikleri gösterilerde dekorasyon ve süs olarak kullanılmalarını kapsamaktadır. Bu basamakla manipölasyon basamağının farkı bu aşamada yetişkinlerin çocuklardan esinlendikleri ile ilgili bir savunuda bulunmamalarıdır. Halbuki çocuklar sadece yetişkinlerin görüşlerini yansıtan pasif bireyler konumundadırlar. Çocukların yansıttıkları düşünceler yetişkinlerin ürünlerinden oluşmakta ve yetişkinlerin düşünce yapısının bir ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Maskotluk (Göstermelik Katılım)

Bu basamakta, çocuklara görünüşte söz hakkı tanınmakta ancak ne konu seçiminde ne de konunun nasıl başkalarına iletileceği hakkında fikirleri alınmamaktadır. Bu basamakta çocuklar yer aldıkları etkinliklere bilinçli olarak katılmamakta fakat yetişkinlerin takdirini ve alkışını toplamaktadır. Zaman zaman yetişkinler girişken, cana yakın çocukları, fikir sahibi olmadıkları konularda kullanmaktadırlar. Bu tür durumlarda çocukların ne söylediğine bakılmaksızın çocuklar yetişkinler tarafından büyük bir alkış almaktadır. Bu tür durumlarda çocuklar yazılı ve görsel medyada yer almakta, genellikle yetişkinlerin dünyasında bir sömürü aracı olarak kullanılmaktadır.

Bilgilendirerek Görevlendirme

Bu basamak yetişkinlerin kararlaştırdığı projelerde çocukların gönüllü olarak katılımlarını kapsamaktadır. Çocuklar proje hakkında bilgi sahibidirler ve yetişkinler tarafından onların

görüşlerine saygı duyulmaktadır. Genellikle çocukların yer aldığı proje veya etkinlik çocuklar tarafından oluşturulmamıştır. Fakat çocuklar proje veya etkinlik hakkında yetişkinler tarafından detaylı olarak bilgilendirilmiştir.

Bu durum çocukların gerçekleştirilecek olan proje veya etkinliğe karşı aidiyet duygusu geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Ayrıca çocukların bilgilendirilmiş olmaları yapılacak olan işi sahiplenmelerine neden olmaktadır. Bu basamakta çocukların katılımı yetişkinler tarafından göstermelik bir katılım olarak algılanmamakta onların katılımı bu aşamadan itibaren değer görmeye başlamaktadır.

Danışılarak Bilgilendirme

Bilgilendirerek görevlendirme basamağında olduğu gibi bu basamakta da çocukların yer aldığı proje veya etkinlikler yetişkinler tarafından tasarlanmakta ve yürütülmektedir. Fakat bu basamakta çocuklar karar alma süreçlerine etkin bir şekilde katılmaktadırlar. Yetişkinler proje veya etkinlik ile ilgili çocukların görüşlerine başvurmakta, çocuklar da sundukları görüşlerle ilgili yetişkinlerden geribildirim almaktadırlar. Çocukların görüşleri her zaman uygulamaya yansıtılmasa da çocuklar görüşlerinin alınacağını bilincindedirler. Bu basamakta çocuklar yetişkinlerin görüşlerini almak için danıştığı ve görüşleri ile ilgili bilgilendirilen bireyler olarak görülmektedir. Karar verme konusunda güç tamamen yetişkinler ve çocuklar için ortak olmasa da, çocuklar kararlara yetişkinlerin fırsat verdiği oranda etki edebilmektedirler.

Yetişkinlerin Başlattığı, Kararların Çocuklarla Birlikte Alındığı Projeler

Merdivenin altıncı basamağı gerçek katılım olarak değerlendirilmektedir. Çünkü bu basamaktaki projeler veya etkinlikler yetişkinler tarafından başlatılmış olsalar da karar verme aşamasında çocuklarla birlikte çalışılmaktadır. Danışılarak bilgilendirme basamağının aksinde karar verme gücü çocuklar ve yetişkinler için eşittir. Çocuklar yetişkinlerle birlikte alınacak olan kararları değerlendirmektedir. Yetişkinler ve çocukların ortak aldığı kararlar uygulamaktadır.

Çocukların Başlattığı ve Yönettiği Projeler

Bu basamakta yer alan proje veya etkinlikler çocuklar tarafından başlatılmakta ve yürütülmektedir. Projenin başlangıç noktasına ve nasıl yürütüleceğine çocuklar karar vermektedir. Destekleyici bir ortamda tüm çocuklar iş birliği içinde çalışabilmekte ve kararlar üretebilmektedir. Genelde projeler bir durumu iyileştirmek ve geliştirmek için üretilmektedir.

Projelerin çocuklar tarafından başlatılması, iyileştirilecek veya geliştirilecek olan durumun da çocuklar tarafından seçildiğinin bir göstergesi olarak kabul edilmekte ve projenin çocukların yaşantılarıyla ilgili olması katılımları açısından önemli bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Yedinci basamakta karar verme gücü çocuklara aittir ve çocuklar ihtiyaç duydukları durumlarda yetişkinlerin görüşlerine veya desteğine başvurabilmektedir. Bu basamakta yetişkinlerin rolü çocuklara güvenerek, onlar tarafından alınan kararlara saygı duymak ve rehberlik yapmaktır. Yetişkinler projeye çocuklara müdahale etmeyecek kadar uzak fakat çocukların destek ihtiyaçlarına çocukların istekleri doğrultusunda yanıt verebilecek kadar yakın durmalıdır. Bu basamakta yetişkinler bu dengeyi kurarak, çocukların projeyi başlatmaları, uygulamaları, sonlandırmaları ve değerlendirmeleri için ortam yaratmaktadır.

Çocukların Öncülük Ettiği, Yetişkinlerle Ortak Alınan Kararlar

Merdivenin son basamağı olan sekizinci basamakta çocuklar proje yaratmak için birtakım fikirlere sahip olmakla birlikte yetişkinleri proje ile ilgili karar almaya davet etmektedirler. Yedinci basamakta olduğu gibi projenin başlangıç noktası çocuklar tarafından oluşturulmaktadır. Fakat bu basamakta karar verme gücü sadece çocuklarda bulunmamaktadır. Yetişkinler ve çocuklar eşit derecede kararlara katılım hakkı olan ortaklar olarak algılanmaktadır. Bu basamakta yer alan projeler oldukça az sayıdadır. Çünkü çoğu yetişkin çocuklar tarafından geliştirilen projeleri amatörce işler olarak algılamakta ve projenin karar verme sürecine katkı koymayı reddetmekte veya ciddiye almamaktadır. Bu basamağın merdivenin en üst basamağını yansıtmamasının nedeni yetişkinlerin çocuklar tarafından gelen talepleri ‘çocuk işi/dünyası’ olarak etiketlemeden, çocukları önemli

görüşleri olan ve yetişkinlerle ortak karar verme yeterliğine sahip bireyler olarak algılanırlardır. (Creative Commons,2012; Head, 2011; Hart, 1992).

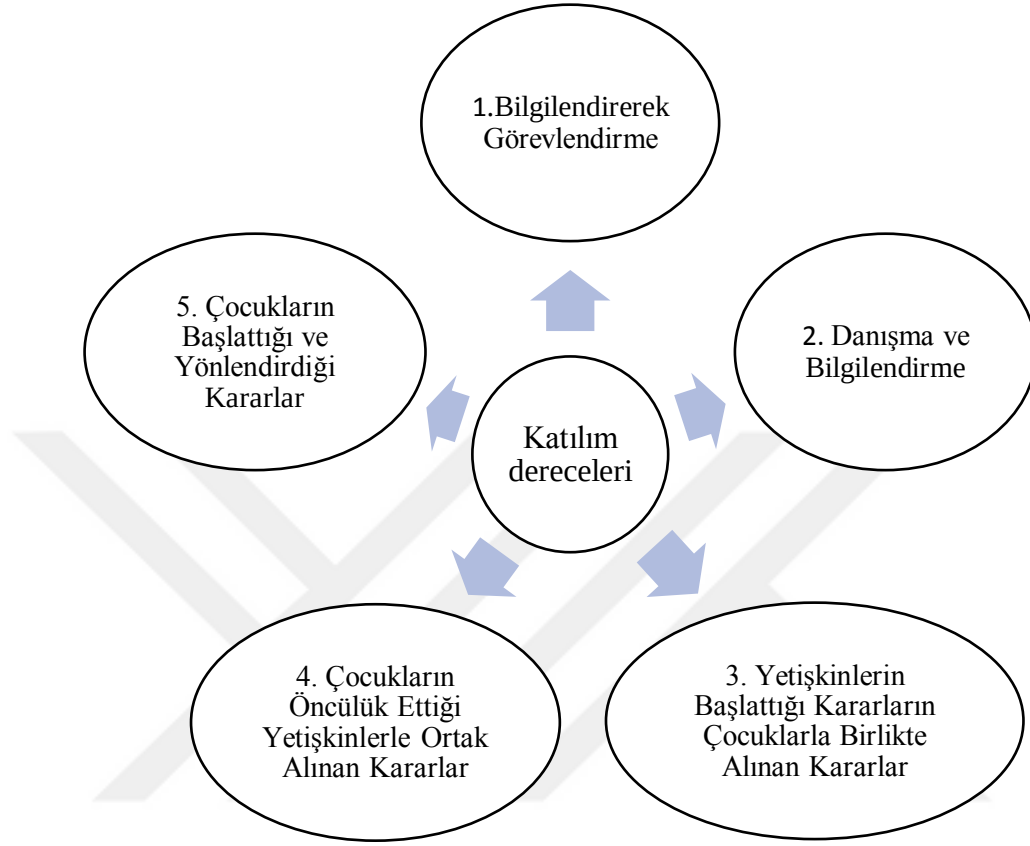
Katılımın dereceleri

Phil Treseder tarafından oluşturulan model, R. Hart tarafından oluşturulan çocuk ve yetişkin inisiyatifli katılım modeli ile benzerlik göstermektedir. Treseder çocukların katılımını güçlendirmek için onlara rehberlik edebilecek organizasyonların düzenlenmesini savunmaktadır. Çocukların katılım süreçleri ile ilgili bilgilendirilmesi gerektiğini ve eğitim almaları gerektiğini önemle vurgulamaktadır (Treseder 1997 Akt: Creative Commons, 2012). Bu modelde Hart'ın katılım merdiveninde önerilen katılımın 5 basamağı üzerinde yeniden çalışılmıştır. Fakat bu modeli Hart'ın katılım merdiveninden ayıran iki önemli nokta bulunmaktadır.

Birincisi Treseder merdiven metaforunun eleştirilen yönlerinden kaçınarak, katılımın gerçekleşmesinde hiyerarşik bir ilerleme veya takip edilen düzenli bir sıra olmadığını belirtmektedir. Dolayısıyla katılımın merdiven basamaklarına benzetilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. İkinci olarak çocukların ve gençlerin katılımında sınır olmadığını fakat çocukların bir anda kendilerinin başlattığı ve yönettiği projelerle katılım sürecine başlayamayacağını vurgulamaktadır. Çocukların katılımının gerçekleşmesi için onların bilgilendirilmesinin ve desteklenmesinin gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak bu şekilde çocukların katılımı başlangıç seviyesinden daha ileri bir seviyeye taşınabilmektedir. Treseder tarafından önerilen çerçeve çocukların katılımı için yetişkinlerin katılımının önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Bu modele göre dahil olma, danışma ve katılım arasındaki ayrımın yapılması önemli bir ilkedir. Bu modelde Treseder'den sonra Bell (2004) tarafından bu kavramların farklı noktaları ayrıntılandırılmış ve açıklanmıştır. Dahil olma terimi çok geniş bir çerçeveyi kapsamaktadır. Çocukların dahil olduğu süreçler her zaman kararlara katıldığı süreçler olarak karşımıza çıkmamaktadır. Bazı durumlarda çocuklar bilgilendirilmeden ve kararlara katılmadan olaylara dahil edilebilmektedir. Danışma terimi daha çok yetişkin tarafından yönetilen ve yönlendirilen süreçleri tanımlamaktadır.

Çocuklar burada görüşlerini ifade edebilmekte fakat görüşlerinin dikkate alınması ve çocukların karar alma süreçlerine katılması yetişkinler tarafından yönlendirilmektedir. Katılım ise yetişkin ve çocukların eşit karar alma gücünü paylaştığı süreçleri tanımlamak

için kullanılmakta ve çocuklarla gerçekleştirilen çalışmalarda ulaşılmak istenen hedefi betimlemektedir (Carnegie UK Trust, 2008; Creative Commons, 2012).



Şekil 2. Katılım dereceleri

Bilgilendirerek Görevlendirme

Bu katılım derecesinde projeler yetişkinler tarafından kararlaştırılmaktadır ve çocuklar bu projelere gönüllü olarak katılmaktadır. Çocukların katıldığı projeler onlar tarafından anlaşılan ve içeriklerinin bilindiği projeler olma özelliği taşımaktadır. Bunun yanı sıra çocuklar katılımlarının kim tarafından gerçekleştirildiğini ve bu katılımın nedenlerini bilmektedirler. Bu süreçte yetişkinler tarafından çocukların görüşlerine saygı duyulmaktadır.

Danışma ve Bilgilendirme

Bu katılım derecesinde yer alan projeler yetişkinler tarafından tasarlanmakta ve yürütülmektedir. Fakat yetişkinler çocukların fikirlerini almakta ve proje ile ilgili onlara danışmaktadır.

Yetişkinlerin Başlattığı Çocuklarla Birlikte Alınan Kararlar

Projenin başlangıç aşaması ikinci derecede olduğu gibi yetişkinler tarafından kararlaştırılmaktadır. Fakat projenin başlangıç aşamasından uygulama aşamasına kadar çocukların katılımı sağlanmaktadır. Burada çocukların görüşlerine sadece saygı ile yaklaşılmamakta aynı zamanda çocukların görüşleri karar alma süreçlerinde etkili olmaktadır.

Çocukların Öncülük Ettiği Yetişkinlerle Ortak Alınan Kararlar

Dördüncü katılım derecesinde çocuklar proje geliştirmek için bir fikre sahiptirler. Proje fikri çocuklara aittir. Yetişkinlere onların desteği, görüşü ve uzmanlığı ile ilgili başvurmaktadırlar. Burada yetişkinler çocukları yönlendirmemekte onlara ihtiyaç duyduğu desteği sağlamaktadır. Yetişkinin sunduğu görüşler arasından çocuklar kendileri açısından uygun olanı seçmekte ve uygulamaktadırlar.

Çocukların Başlattığı ve Yönlendirdiği Kararlar

Çocuklar projeye başlama fikrine sahiptirler ve projenin nasıl yürütüleceği ile ilgili bilgi sahibidirler. Yetişkinler çocuklar istediği zaman onların ulaşabileceği bir bilgi kaynağı olarak görülmektedir. Fakat süreçle ilgili herhangi bir sorumlulukları bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk çocuklara aittir (Barber, 2007; Creative Commons, 2012)

Katılım yolları

Harry Shier (2001) tarafından geliştirilen bu modelde çocukların katılımı beş düzeyde açıklanmaktadır Bu düzeyler aşağıdaki gibidir:

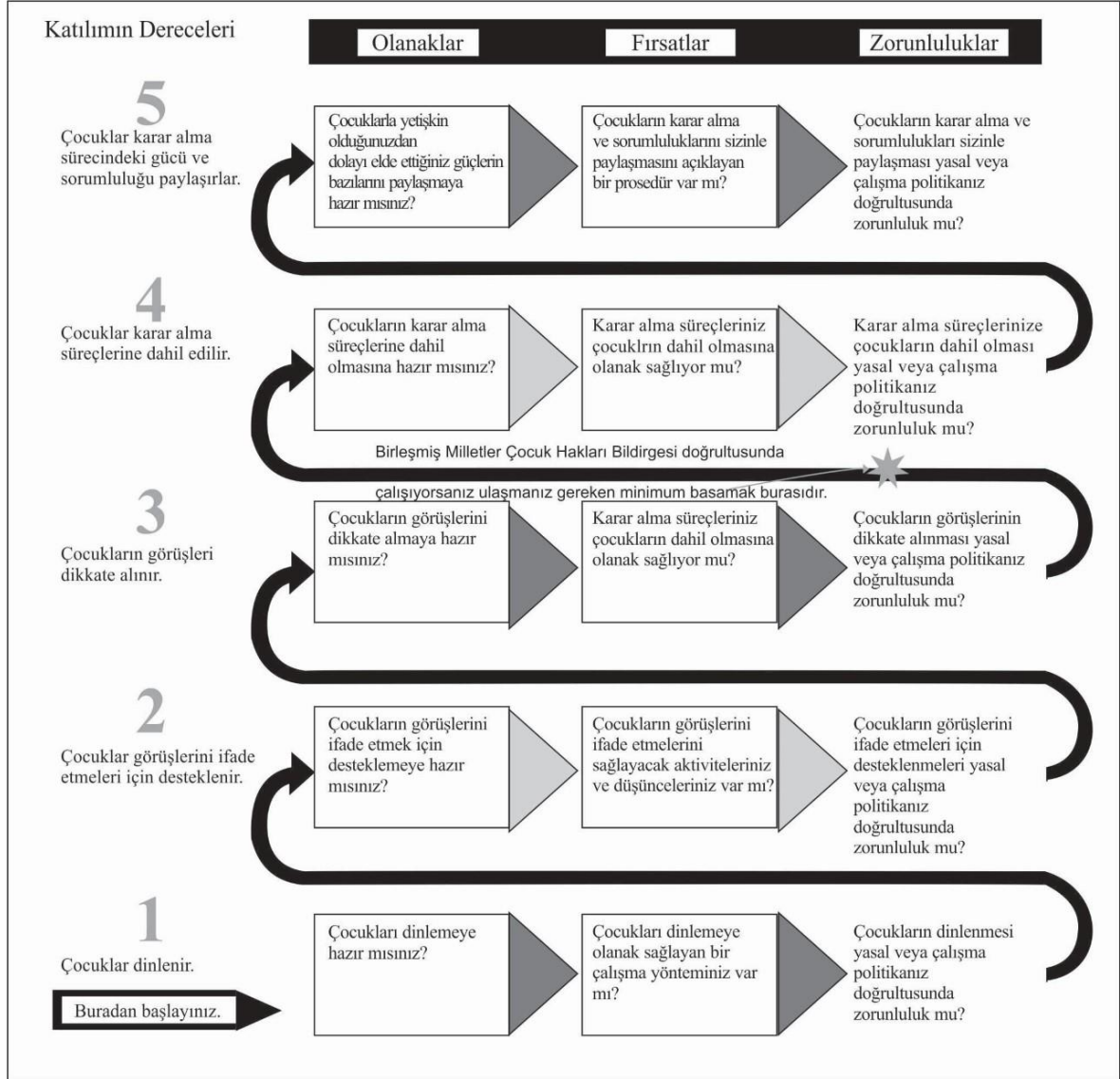
1. Çocuklar dinlenir.
2. Çocuklar görüşlerini ifade etmeleri için desteklenir.
3. Çocukların görüşleri dikkate alınır
4. Çocuklar karar alma süreçlerine dahil edilir.
5. Çocuklar karar alma süreçlerindeki gücü ve sorumluluğu paylaşırlar.

Bu modelde katılım sürecinin her düzeyinde olanaklar, fırsatlar ve zorunlulukların değerlendirilmesi ön görülmektedir. Olanaklar çalışanın katılım derecesine uygun hareket etmeyi hissetmesi ve bu yönde kişisel bir bağlılık oluşturması olarak tanımlanmaktadır.

Fırsatlar ise çalışan ve kurumun çocuğun katılım hakkına yönelik ihtiyaçlarını karşılayabilecek kaynak, bilgi ve beceriye sahip olması şeklinde açıklanmaktadır. Zorunluluklar ise kurumun politikalarında çalışanların sergileyeceği katılım derecesinin belirlenmesi olarak ifade edilmektedir.

Birinci düzey çocuğun katılımının en az beşinci düzey ise en yoğun ele alındığı düzeydir. Çocuk ilk düzeyde yetişkinler tarafından sadece dinlenilmektedir. Çocuğun görüşlerine saygılı bir şekilde yaklaşmakta fakat bu görüşlerin karar alma süreçlerine yansıtılıp yansıtılmayacağı yetişkin inisiyatifine bağlı olmaktadır. İkinci düzeyde yetişkinlerin çocukları görüşlerini ifade etmeleri için desteklemelerini içermektedir. Çocuklar zaman zaman utandıkları, kendilerine güvenmedikleri veya dinlenilme ile ilgili olumsuz deneyimlere sahip oldukları için kendilerini ifade etmekte sıkıntı yaşamaktadır. Bu tür durumlarda yetişkinlerden beklenti çocuklardan gelen bu ip uçlarını değerlendirme becerisine sahip olmaları ve çocukları desteklemeleridir. İkinci düzeyi birinci düzeyden ayıran en önemli nokta yetişkinlerin çocuk kaynaklı katılım engellerini ortadan kaldırmaya yönelik bilgileri ve istekleridir. Üçüncü düzeyde ve dördüncü düzeyde yetişkinler çocukların görüşlerinin dikkate alındığından emin olmalı ve çocukların görüşlerinin dikkate alındığını kontrol edecek mekanizmalar yaratmalıdır. Fakat bu durum katılım hakkı açısından yeterli görülmektedir. Çünkü her iki düzeyde de yetişkinler çocukların kararlarını veto edebilecek güce sahiptirler. Beşinci düzeyde çocukların görüşleri karar alma süreçlerine dahil edilmekte ve çocukların kararları yetişkinlerin kararları ile aynı düzeyde önemli sayılmaktadır.

Aynı zamanda çocuklar aldıkları kararların sorumluluğunu taşımaktadır. Kararların olumlu veya olumsuz sonuçları çocuklar tarafından bilinmeli ve bu kararların sorumluluğu yetişkinler kadar çocuklar tarafından alınmalıdır. Modelde üçüncü düzeyde yer alan uygulamalar BM ÇHS tarafından zorunlu görülen minimum katılım hakkını karşılamaktadır. Dördüncü ve beşinci düzey ise katılım hakkının minimum beklentilerin üzerinde uygulama alanına sahip olduğunu göstermektedir. Hart'ın katılım merdiveninden farklı olarak Sheir tarafından önerilen modelde çocukların yetişkinlerden bağımsız olarak karar aldığı bir düzey yer almamaktadır (Shier, 2001).



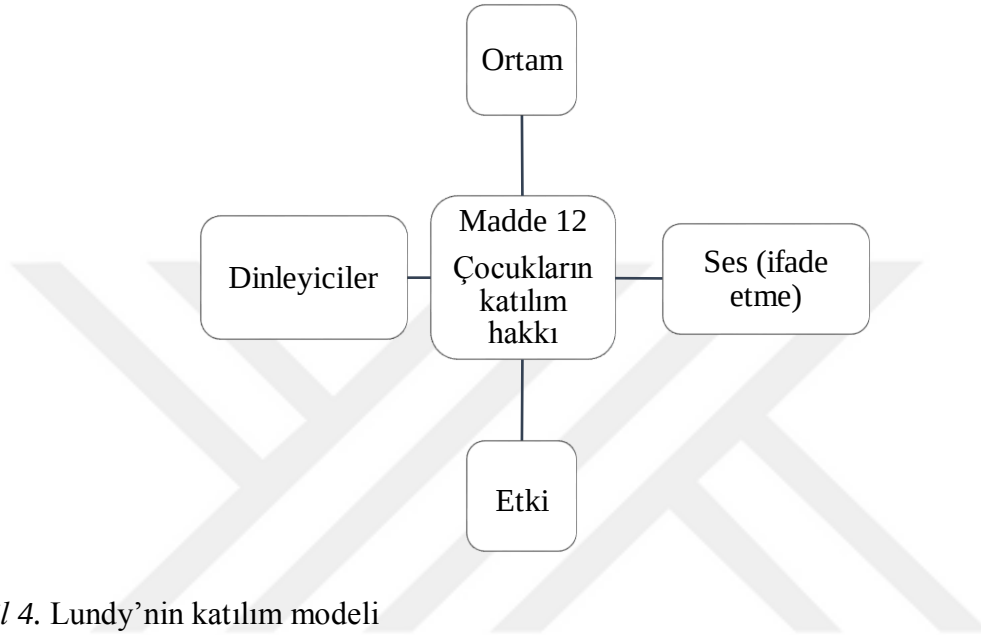
Şekil 3. Katılımın yolları

Lundy'nin Katılım Modeli

Bu model Laura Lundy (2007) tarafından geliştirilmiştir. Bu modelde dört temel faktör bulunmaktadır. Bunlar ortam, ses (ifade etme), dinleyiciler ve etkidir. Bu model katılım hakkının niteliklerine uygun bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli olan temel faktörleri açıklamaktadır.

Ortam faktörü çocukların kendilerini ifade edebilmek için güvende hissettikleri bir ortamın oluşturulmasını içermektedir. Ortamın çocuklar tarafından bilinen, rahat ve güvenli bir yer olması gerektiğinin altı çizilmektedir. Ortam yetişkinlerin çocukları sürekli uyarması gereken bir yapıdan uzak, çocukların özgürce hareket edebileceği ve kendini ifade edebileceği bir alan olarak açıklanmaktadır. Ses (ifade etme) faktörü çocukların kendilerini ifade etmeleri için uygun bilgi ve rehberlik hizmeti almalarını kapsamaktadır. Ses faktörü çocukların kendilerini ifade etmelerini, kendini ifade eden diğer çocuk veya yetişkinleri dinlemelerini, onların görüşlerine saygı duymayı ve onlara bu görüşlerle ilgili geribildirimde bulunmayı içermektedir. Burada önemli olan nokta çocuğun sadece kendini ifade etmesi değil diğerlerinin görüşlerini ifade etmesine de fırsat vermesidir. Çocukların bunu hayata geçirebilmesi için yetişkinler tarafından katılım hakkı ile ilgili bilgilendirmeye gereksinimleri olduğu vurgulanmaktadır. Yetişkinlerin bu faktördeki rolü çocukları katılım hakkı ile ilgili bilgilendirmek ve çocuklar ihtiyaç duydukları zaman onlara katılım hakkı ile ilgili rehberlik etmektir. Dinleyiciler ise çocuğun ifade ettiği görüşlerin konu ile ilgili sorumlu bir kişi tarafından dinlenilmesini içermektedir. Lundy'e göre dinleyiciler yetişkinler veya akranlar olabileceği gibi çocuktan yaşça büyük diğer çocuklar da olabilmektedir. Ses faktöründeki destek ve bilgilendirmenin gerektiği gibi yapılması dinleyiciler faktörünün de başarılı olmasını sağlamaktadır. Fakat çocukların görüşlerinin sadece dinlenilmesi katılım hakkı açısından yeterli görülmemektedir. Çocuklarının görüşlerinin dinlenilmesi ve ciddiye alınması etki faktörü ile açıklanmaktadır. Bu faktör çocukların ifadelerinin ciddiye alınmasını içermektedir. Diğer üç faktörün başarı ile uygulanması fakat etki faktörünün yerine getirilmemesi çocuğun katılımı açısından en büyük olumsuzluk olarak görülmektedir. O yüzden çocukların görüşlerinin ciddiye alınması dinleyiciler tarafından mutlaka yerine getirilmelidir. Dört temel faktörün yerine getirilebilmesi için çocukla çalışan yetişkinlerin madde 12'nin içeriğine hâkim olması gerekmektedir.

Ayrıca bu bireylerin ayrımcılık kalıplarından uzak, saygılı, yaratıcı ve sabırlı bireyler olma özelliklerine sahip olmaları için kendi eğitim süreçlerine önem vermeleri ve kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Böylece çocukların kendilerini ilgilendiren önemli konularda görüşlerini ifade etmeleri açısından uygun rehberlik sağlayabileceklerdir.



Şekil 4. Lundy'nin katılım modeli

Evrensel Tasarım

Evrensel tasarım terimi ilk kez mimarlık alanında Amerikan Mimarlık Enstitüsünün bir üyesi olan mimar Ronald L. Mace tarafından kullanılmıştır. Bu terimin mimarlık alanında kullanılmasının amacı fiziksel ve bilişsel olarak özel eğitime gereksinim duyan bireyler de dahil olmak üzere tüm bireylerin erişebileceği ve kullanabileceği fiziksel alanlar yaratmaktır. Evrensel tasarım anlayışının kökeninde herhangi bir adaptasyon veya özel tasarıma ihtiyaç duyulmadan, her yaştan ve gereksinimden bireyler tarafından kullanılacak ürünlerin ve ortamların tasarlanması yer almaktadır (Story, Mueller, & Mace, 1998'den akt. Conn-Powers, Cross, Traub, & Hutter-Pishgahi, 2006). North Carolina State Üniversitesi'nde kurulan Evrensel Tasarım Merkezi'nde görev yapan bir grup mimar, ürün tasarımcısı, mühendis ve çevre tasarımı araştırmacısı tarafından ürünlerin ve çevrenin evrensel tasarıma uygun olarak nitelendirilebilmesi için yedi ilke oluşturulmuştur. Bu ilkeler:

1. Eşit kullanım ilkesi: Tasarım, tüm kullanıcıların eşit erişimine ve kullanımına izin vermelidir. Her kullanıcının özelliklerine uygun olmalı ve her kullanıcı tarafından tercih edilebilen bir tasarım olmalıdır.
 2. Kullanımda esneklik ilkesi: Tasarım bireysel tercih ve yeteneklere cevap verecek şekilde olmalıdır. Kullanım yöntemleri açısından kullanıcılara seçenek sunmalıdır.
 3. Basit ve sezgisel kullanım ilkesi: Tasarım tüm kullanıcılar tarafından anlaşılabilir olmalıdır. Tasarımın kullanımı kullanıcıların deneyiminden, bilgisinden, dil becerisinden veya konsantrasyonundan bağımsız olarak anlaşılması kolay olmalıdır.
 4. Anlaşılabilir bilgi ilkesi: Tasarım, ortam koşullarına veya kullanıcının yeteneklerine bakılmaksızın kullanıcıya gerekli bilgileri etkili bir şekilde iletebilmelidir.
 5. Hata toleransı ilkesi: Tasarım, tehlikeli durumları veya istenmeyen olumsuzlukları minimum düzeye indirmelidir.
 6. Düşük fiziksel çaba ilkesi: Tasarım verimli ve rahat bir şekilde ve kullanıcı için en az fiziksel çaba ile kullanılacak şekilde tasarlanmalıdır.
 7. Yaklaşım ve kullanım için boyut ve alan ilkesi: Tasarım tüm kullanıcıların vücut yapısı, duruş şekli ve hareketlilik özelliklerine uyum gösterecek şekilde düzenlenmelidir.
- (The Center for Universal Design, 1997' den akt. Burgstahler, 2012).

Öğrenme İçin Evrensel Tasarım

Eğitimciler tüm çocuklara yeni bilgiler ve farklı bakış açıları sunma istegindedirler. Fakat bu isteklerini her zaman hayata geçirememektedirler. Geleneksel öğrenme ortamlarında çocukların farklı gereksinimlerine göre gerçekleştirilen düzenlemeler zaman zaman tüm çocukların eğitim sürecinden yararlanması açısından risk oluşturabilmektedir. Geleneksel öğrenme ortamlarındaki uyarlamalar genelde özellikleri bilinen öğrencilere göre kısıtlı alanlarda uyarlama yapmayı mümkün kılmaktadır. Halbuki evrensel tasarım tüm eğitim sürecinin sürece katılan tüm çocukların özellikleri göz önünde bulundurularak düzenlenmesine fırsat vermektedir. Böylece hiçbir çocuk eğitim sürecinden dışlanmamakta ve çoğunluğa uygun özelliklere sahip olmadığı için kendini gruptan dışlanmış hissetmemektedir.

Evrensel tasarım grup bilincinde hareket ederek her bireyin ihtiyaçlarını adil bir şekilde karşılama fırsatı sunmaktadır. Her çocuk farklı şekilde öğrenmektedir. Bazı çocuklar

dinleyerek, bazı çocuklar görerek, bazı çocuklar yaparak, bazı çocuklar bunların tümünü kullanarak daha iyi öğrenmektedirler. Evrensel tasarım her çocuğa öğrenme, kendini ifade etme fırsatı sunmakta ve çocukların sadece yapılandırılmış ders veya etkinlik süreçlerinde öğrendiği algısını yıkmaktadır.

Çocuklar merak eden ve araştıran bireyler olarak algılanmakta ve öğrenmenin sürekli olduğu vurgulanmaktadır. Böylece çocukların sürece katılımları ve motivasyonları artmaktadır. Çocuklar pasif bireyler olarak değil, kendi ilgileri doğrultusunda öğrenme süreçlerini yönlendirme kapasitesine sahip bireyler olarak algılanmaktadırlar. Çocuklar öğrenmeyi sevmekte, benlik saygıları ve öz yeterlilik inançları artmaktadır (Conn-Powers, Cross, Traub, & Hutter-Pishgahi, 2006; Dinnebeil, Boat & Bae, 2013).

Evrensel tasarım ilkelerinin eğitime uyarlanması birçok eğitimcinin konuyla ilgili bilgi düzeyinin artması ile gerçekleşmiştir. İlk başlarda eğitim ortamlarında sadece özel gereksinimli bireylere yönelik bir uygulama gibi algılanmış olsa da evrensel tasarım tüm bireylere yönelik bir uygulamayı kapsamaktadır. Her birey diğerlerinden farklı özelliklere, ilgi alanlarına ve yeteneklere sahip olduğundan dolayı evrensel tasarım ‘herkes için tasarım’ anlamı taşımaktadır. Geleneksel düzenlemelerle gerçekleştirilen tasarımlar genelde bazı bireyler açısından ayrımcı faktörler barındırmaktadır. Burada önemli olan nokta tüm bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda yararlanabileceği hizmetlerden diledikleri zaman yararlanabilmeleridir. Eğitimde evrensel tasarım fiziksel, sosyal ve öğrenme ortamlarının öğrenenlerin farklı durumlarından etkilenmeden tüm çocuklar için öğrenme sürecinin desteklenmesi anlamını taşımaktadır. Evrensel tasarım tekdüzelikten çok esnek olmayı gerektirmektedir. Her öğrencinin belirli alandaki farklılığı için alternatifler üreten bir çerçeve olarak düşünülebilmektedir (Burgstahler, 2012; Harte, 2013).

Evrensel tasarımın üç temel prensibi bulunmaktadır. Bu prensipler:

- Katılım çeşitliliği: Öğrenmenin ‘Neden’ sorusunun yanıtını karşılamaktadır. Eğitimciler çocukları motive etmekte, ilgilerini canlı tutmakta ve çocuklar için anlamlı katılım süreçleri yaratmaktadırlar.
- Sunum çeşitliliği: Öğrenmenin ‘Ne’ sorusunun yanıtını yansıtmaktadır. Çocuklar tarafından ne öğrenildiğini ve öğrenilen bilgilerin nasıl sunulacağını içermektedir.

• İfade çeşitliliği: ‘Nasıl’ sorusunun yanıtını yansıtmaktadır. Çocukların öğrendiklerini kendilerine uygun bir şekilde ifade etmelerini ve sergilemelerini içermektedir.

Öğrenme için evrensel tasarım hiçbir öğretim stratejisine özgü algılanmamalıdır. Her öğrenme ortamına dikkatli ve esnek bir planlama ile uyarlanabilmektedir (CAST, 2011).

Evrensel tasarım ilkelerinin eğitime uyarlanması aşağıdaki tabloda yansıtılmaktadır:

Tablo 2

Evrensel Tasarım İlkelerinin Eğitime Uyarlanması

Evrensel Tasarım İlkeleri	Eğitime Uyarlanması
1. Eşit kullanım ilkesi	Eşitlikçi eğitim programı: Eğitim programı çok farklı yeteneklere ve özelliklere sahip öğrencilerin kullanabileceği şekilde tasarlanmalıdır. Eğitim programında her çocuğa yönelik uyarlamalar yapmak yerine tüm çocukların özelliklerine uygun bir eğitim programı geliştirilmesi önerilmektedir. Eğitim programı çocuklar arasında ayırım yapılmasına fırsat vermemelidir. Çocukların farklılıklarına aşırı derecede dikkat çekerek onları diğer çocuklardan ayırmamalıdır.
2. Kullanımda esneklik ilkesi	Esnek eğitim programı: Eğitim programı, çeşitli bireysel yetenekleri ve tercihleri karşılamak üzere esnek hazırlanmalıdır. Bireylerin özel eğitime gereksinim durumları ile birlikte bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır.
3. Basit ve sezgisel kullanım ilkesi	Basit ve sezgisel yönerge: Öğretim sürecinde temel alınan nokta tüm çocuklara erişebilmek olmalıdır. Çocukların dile hakimiyeti, öğrenme düzeyleri gibi faktörler çocuklara göre uyarlanabilir olmalıdır. Çocukların süreçteki ilerlemesi düzenli olarak değerlendirilmeli ve süreç ihtiyaç duyulduğu zaman her çocuğa göre yeniden düzenlenmelidir.
4. Anlaşılabilir bilgi ilkesi	Sunum çeşitliliği: Eğitim programı çocukların yetenekleri ve anlama düzeyleri her ne olursa olsun tüm çocuklara etkili bir şekilde ulaşmayı hedeflemelidir. Eğitim programında kullanılan

	yöntemler ve araçlar çocukların bireysel özelliklerini ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde düzenlenmelidir.
5. Hata toleransı ilkesi	Her çocuk için başarı odaklı eğitim programı: Öğretmen tüm çocukların katılımını cesaretlendirmelidir. Eğitim programında çocukların katılımı açısından engel oluşturan bariyerler ortadan kaldırılmalı ve çocuklar için destekleyici bir eğitim ortamı yaratılmalıdır. Öğretmen çocukların ihtiyaç duyduğu durumlarda çocuklara rehberlik sağlamalıdır.
6. Düşük fiziksel çaba ilkesi	Çocuğa uygun çaba düzeyi: Sınıf ortamı, malzemelere kolay erişim sağlayabilecek düzeyde, konforlu ve çocukları motive edecek şekilde tasarlanmalıdır. Sürekli yapılan değerlendirmeler sonucunda çocuğa sunulan seçenekler değiştirilebilir ve çocuğa göre düzenlenebilir.
7. Yaklaşım ve kullanım için boyut ve alan ilkesi	Öğrenme için uygun ortam: Sınıf ortamı çocukları öğrenmeye teşvik etmelidir. Sınıf ortamı ve sınıfta bulunan materyaller çocukların kolaylıkla erişebileceği ve değişiklik yapabileceği şekilde düzenlenmelidir.

(Mason, Orkwis & Scott, 2005'den akt. Conn-Powers, Cross, Traub, & Hutter-Pishgahi, 2006)

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Okul Öncesi Eğitim

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki okul öncesi eğitim Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlköğretim Dairesi'ne bağlı olarak yürütülmektedir. Bakanlık bünyesinde okul öncesi eğitimi birimi veya dairesi bulunmamaktadır. Okul öncesi eğitim oyun sınıfından ve anasınıftan oluşmaktadır. Oyun sınıfı 4-5 yaş grubundaki çocukları, anasınıfta ise 5-6 yaş grubundaki çocukları kapsamaktadır. Yasa kapsamında okul öncesi eğitim ilköğretim yaşına gelmemiş, o yılın 31 Aralık gününden önce 4 veya 5 yaşını tamamlayan çocukların eğitimini anlatmaktadır. 2015-2016 yılı eğitim istatistiklerine göre 4 yaş grubunda toplam 2201 çocuk bulunmaktadır. Bu çocukların 1157'si devlet okullarına, 1044'ü ise özel okullara devam

etmektedir. 5 yaş grubunda ise 3642 çocuk bulunmaktadır. Bu çocukların 2752'si devlet okullarına, 870'i ise özel okullara devam etmektedir.

Öğrenci öğretmen oranlarına bakıldığında bu oran devlet okullarının 4 yaş grubunda 18 çocuğa 1 öğretmen, 5 yaş grubunda ise 15 çocuğa 1 öğretmen oranındadır. Özel okullarda ise bu oran 4 yaş grubunda 10 çocuğa 1 öğretmen, 5 yaş grubunda ise 9 çocuğa 1 öğretmen oranındadır. Devlet okullarında 4 yaş grubunda çalışan öğretmenlerin %96,6'sı, 5 yaş grubunda çalışan öğretmenlerin %99,5'i kadrolu öğretmenlerden oluşmaktayken, özel okullarda her iki yaş grubunda da çalışan öğretmenlerin tümü sözleşmeli öğretmen olarak istihdam edilmektedir (K.K.T.C Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2016). Devlet okullarında görev yapan öğretmenler yasada belirtilen şekli ile özel ders öğretmeni olarak kadrolanmaktadır. Öğretmenler yasa kapsamında okul öncesi öğretmeni olarak tanımlanmamıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin görev, yetki ve sorumlulukları, özlük hakları, çalışma koşulları açıkça belirlenmemiştir (Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası, 2017). Öğretmenlerin devlete istihdam edilebilmeleri için Atatürk Öğretmen Akademisi mezunu olmaları gerekmektedir (K.K.T.C Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2008).

Devlet bünyesinde istihdam edilen okul öncesi öğretmenleri A ve B baremi olarak gruplanmaktadır. A baremindeki öğretmen devlet hizmetinde 25 (yirmi beş) yılını dolduran ve öğretmen bareminin "B" kademesinde bir yıl çalıştıktan sonra "A" kademesine geçmiş bulunan öğretmeni tanımlamaktadır. A baremindeki öğretmenlerin haftalık çalışma saati en az 13 en fazla 15 saatten oluşmaktadır.

B baremindeki öğretmen devlet hizmetinde 20 (yirmi) yılını dolduran ve öğretmen bareminin son kademesinde en az bir yıl çalışmış olan öğretmeni tanımlamaktadır. B baremindeki öğretmenlerin haftalık çalışma saati ise en az 15 en çok 18 saatten oluşmaktadır. Bu baremler dışında çalışan öğretmenler ise haftada en az 18 en fazla 20 saat çalışmaktadır (KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2008).

Okul saatleri 08.00-12.00 saatleri arasındadır. Çocukların okulda bulunduğu süre haftalık 32 saat olarak düzenlenmiştir. Bu süre ders saatlerine bölünmüştür. Her ders 40 dakikadan oluşmaktadır. Her iki dersten sonra 20 dakikalık teneffüsler yapılmaktadır. Gün içinde iki teneffüs bulunmaktadır. Öğretmenlerin yasal çalışma saatleri ile çocukların okulda bulunduğu süre arasında fark olduğundan dolayı aradaki ders saatlerinde İngilizce, Beden Eğitimi, Müzik gibi branş öğretmenleri derslere girmektedir (K.K.T.C Milli Eğitim ve

Kültür Bakanlığı, 2005). Okul ncesi Eğitim Programı KKTC Milli Eğitim Bakanlığı ve Doğu Akdeniz Üniversitesi (DA) işbirliğiyle yürütülen Temel Eğitim Program Geliştirme (TEPG) Projesi kapsamında 2016 yılında geliştirilmiş olup programın yaygınlaştırılmasına yönelik tanıtım toplantıları devam etmektedir.



BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çocuk Hakları İle İlgili Araştırmalar

Çakıcı ve Çakıcı (2003) tarafından yapılan “Kuzey Kıbrıs’ta Çocuk İstismarı Yaygınlığı” araştırmasında amaç ülke genelinde çocuk istismarı yaygınlığını araştırmak, istismara uğrayan ve uğramayan öğrenciler arasındaki düşünce, tutum farklılıklarını ortaya koymaktır. Araştırma 34 lisenin lise 2. sınıfında öğrenim gören 2515 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ve altı bölümden oluşan ‘Gençlik Anket Formu’ ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin %38,9’unun hayat boyu en az bir kez tokat yediği, % 4’ünün ise sık sık bu şekilde cezalandırıldığı, %13,3’ünün en az bir kez anne-babası tarafından yumruk veya tekme ile %10,1’inin cisimle dövüldüğü, %8,4’ünün kilitlenerek veya hapsedilerek cezalandırıldıkları belirtilmektedir. Öğrencilerin %12’sinin kendilerini rahatsız eden bir isimle çağrılma, %6,3’ünün aşağılayıcı ve küçük düşürücü davranışlara maruz kalma, %8,1’inin alay edilme gibi psikolojik istismar davranışlarına sık sık maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubunda yaş arttıkça istismar oranının arttığı; öğrencilerin cinsiyetine, doğum yerlerine, annelerin eğitim düzeyine, farklı aylık gelir ortalamalarına, anne-babanın birlikte yaşama veya boşanma durumuna göre istismara ve ihmale uğrama oranları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı fakat babaların eğitim düzeyi yükseldikçe istismar oranının düştüğü belirtilmektedir. İstismara ve ihmale uğrayan öğrencilerin okul devamsızlıkları ve sınıfta kalma oranlarının daha yüksek ders başarılarının daha düşük olduğu, uyku problemleri yaşadıkları, bu öğrencilerin kendilerini yalnız, şanssız gördükleri tespit edilmiştir.

Neslitürk ve Ersoy (2007) tarafından yapılan “Okul öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarının Öğretimine İlişkin Görüşleri” araştırmasında temel amaç, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimi amacıyla geliştirdikleri uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmaya, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Öğretmenliği Programı 4. sınıfta öğrenim gören 13 gönüllü öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında, öğretmen adayları okulöncesi eğitim kurumlarında çocuk haklarının öğretimine ilişkin etkinlik hazırlayıp uygulamışlardır. Araştırma sürecinde öğretmen adaylarına çocuk haklarının öğretimine ilişkin hiçbir bilgi verilmemiştir. Öğretmen adayları, beş anaokulunda 5 ve 6 yaş grubunda toplam 187 öğrenciye etkinliklerini uygulamışlardır. Araştırma verileri, öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının tamamı çocuklardaki davranış gelişmesine katkıda bulunma, ileride haklarını bilen kişiler olma, kendilerini savunabilme, empati geliştirme gibi nedenlerle okulöncesi dönemde çocuk haklarının öğretimine yer verilmesi gerektiğini düşünmekte; çocuk haklarının öğretiminde daha çok drama, anadili ve oyun etkinliklerini tercih etmekte; çocuk haklarının öğretiminde planlama sürecinde çoğunlukla öğrencinin düzeyine uygun olmasına ve etkinliğin uygulanmasında gerekli yönlendirmenin yapılmasına dikkat etmektedir. Çocuk haklarının öğretimine ilişkin uygulamalarında, öğretmen adaylarının çocuk hakları öğretimine ilişkin eğitim almadığı düşünüldüğünde genelde öğretmen adayları başarılı bulunmuş ve çocukların etkinliklerden zevk aldığı belirtilmiştir. Ancak, öğretmen adayları konu alanının özelliği dolayısıyla dikkat edilmesi gereken çocukların gereksinimleri ve hakları arasında ilişki kurmadığı gibi, genelleme yapma, günlük yaşamdan yararlanma ve öğrencilerin katılımını sağlama gibi ilkelere yeterli düzeyde yer vermedikleri saptanmıştır.

Fazlıoğlu (2007) “Çocuk Hakları Sözleşmesinde Yer Alan Çocuk Hakları Konusunda Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Bilinç Düzeyleri” konulu yüksek lisans tezinde ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler ve yöneticilerin, özel yaşamlarında ve okul ortamında, Çocuk Hakları Sözleşmesi maddelerinin varlığını ne ölçüde kabul ettiklerini ve uyguladıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma İstanbul ili, Maltepe ilçesi devlet okullarında çalışan 318 öğretmen ve 50 yöneticiye uygulanmıştır. Araştırma anketi iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmen ve yöneticilerin mesleki deneyimleri, annelerinin eğitim düzeyi, çalıştıkları okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi, yaşları

ve cinsiyetleri ikinci bölümde ise teması çocuk haklarına dair sözleşmeden alınan 40 maddeyi içeren sorular bulunmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmen ve yöneticilerin, çocuk hakları bilinç düzeyleri arasında farklılık görülmemektedir. Çocuk haklarının hem okul hem de ev ortamında önemine ilişkin farklı demografik özelliklere sahip tüm öğretmen ve yöneticiler tarafından çocuklar için ‘çok önemli’ olduğu görüşünde olduğu ifade edilmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin çocukların yetişkinlerle aynı haklara sahip olduğunu belirten “özgürleştirici yaklaşım” yerine çocukların ilgi ve korumaya ihtiyaçları olduğunu düşünen “korumacı yaklaşım” anlayışına sahip oldukları belirtilmektedir. Öğretmen ve yöneticiler tarafından bütün haklar ev ve okul ortamında önemli görülmüş; ancak bu hakların ev ve okul ortamındaki varlık derecesinin istenen düzeyde olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Osmanağaoğlu’nun (2007) “Uşak İli Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde amaç lise son sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın evrenini Uşak ili merkezinde bulunan toplam 19 lisede (kamu, özel, genel, mesleki) öğrenim gören 2550 lise son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Toplam 400 kişi örnekleme dahil edilmiştir. Verilerin toplanması aşamasında Karaman-Kepenekçi (2006) tarafından üniversite öğrencileri için geliştirilen, Likert tipi 22 maddelik geçerlik ve güvenirlik ölçümleri yapılmış olan “Çocuk Hakları Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre lise son sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin görüşleri cinsiyetlerine ve katıldıkları sosyal etkinliklere göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Katılımcıların çoğunun sosyal güvenlik imkanlarından sadece yetişkinlerin değil aynı zamanda çocukların da faydalanması gerektiği, çocukların sağlık haklarının korunmasının hem devletin hem de ailelerin sorumluluğunda olduğu ve çocuk hakları konusunda özel bir uluslararası sözleşme hazırlanmasına gerek olduğu şeklinde ifade edilen haklara ilişkin olumlu görüşe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların en az olumlu görüşe sahip oldukları haklar ise evsiz çocukların devlet tarafından korunması ve yetiştirilmesi gerektiği, devletin özürsüz çocukları korumak, eğitmek ve istihdam etmek için gerekli önlemleri alması gerektiği ve annesinden, babasından ya da her ikisinden de ayrı olan çocukların anne-babasını görme hakkına sahip bulunması olduğu belirtilmektedir. Bulgular erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre çocuk haklarına karşı daha olumlu bir görüşe sahip olduğu ve sportif etkinliklere katılan katılımcıların çocuk haklarına ilişkin görüşlerinin çok olumlu

iken, kültürel faaliyetlere katılan öğrencilerin görüşlerinin daha az olumlu olduğu yönündedir. Katılımcıların çocuk haklarına ilişkin görüşlerinin okul türlerine, anne-baba eğitim durumlarına, kardeş sayılarına, ailelerinin aylık gelir düzeylerine ve yaşamlarının çoğunu geçirdiği yerleşim birimine göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Akengin (2008) tarafından yapılan “Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Toplumunda Çocukların Çocuk Haklarını Nasıl Algıladığı Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma” başlıklı çalışmada vaka çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemine Türkiye ve Kıbrıs’taki birer okuldan sekizinci sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Araştırmada veriler açık uçlu sorulardan, en az iki öğretim dönemini kapsayan uygulamalardan, algı değişimi ortaya çıkarmayı amaçlayan bir testten ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden oluşmaktadır. Elde edilen istatistiksel veriler bilgisayar ortamında değerlendirmeye tabi tutulmuş, açık uçlu sorulara verilen cevaplarla ilişkilendirilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bilgilerle desteklenmiştir. Araştırmanın sonuçları genel olarak çocukların kendi haklarının bilincinde olmadıkları yönündedir. Ayrıca Türkiye’de çocukların çoğunun Çocuk Hakları Bildirgesi’ni okumuşken Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’ndeki çocukların Bildirge’yi okumadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada Kuzey Kıbrıslı Türk öğrencilerin, Türkiye’de yaşayan öğrencilere kıyasla Çocuk Hakları Bildirgesi’nin uygulanabilirliği konusunda daha iyimser olduğu ve Türkiye’deki çocukların daha çok adaletsizliğe maruz kaldıklarına inandıkları saptanmıştır.

Türkiye’deki öğrencilerin KKTC’deki öğrencilerle kıyaslandığında kendilerini ilgilendiren konularda karar verirken ailelerinin fikirlerine kendi fikirlerinden daha çok güvendikleri tespit edilmiştir.

Uluç (2008) “İlköğretim Programlarında Çocuk Hakları” adlı doktora tezinde sosyal, tarihsel ve kültürel içerikli ilköğretim programlarında çocuk haklarına nasıl yer verildiğini betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çocuk hakları eğitiminin belli başlı ülkelerde ve Türkiye’deki durumu bu konudaki alan yazın incelenerek tanımlanmıştır. Alan yazın doğrultusunda oluşturulan çocuk hakları kategorileri (Yaşama, Gelişim, Korunma ve Katılım Hakları) dikkate alınarak, ilköğretim programlarının içerik analizleri yapılmıştır. Seçilen ders programları çocuk haklarına yer verme durumları açısından ayrı ayrı, her bir sınıf düzeyinde ve sınıflar arası karşılaştırmalarla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim programlarında yer alan

çocuk hakları konularının ve kazanımlarının, çocuk hakları ile ilgili yapılmış araştırma bulgularına göre değil bu konulara ve kazanımlara rastgele yer verildiği izlenimi edinilmiştir. Program kapsamında çocuk haklarından yalnız gelişme ve katılım haklarına yer verildiği belirtilmektedir. Bu hak alanları ayrıntılı incelendiğinde “nitelikli eğitim hakkı” ile “düşüncesini özgürce ifade etme” ve “kendini ilgilendiren konularda görüş bildirme” haklarına ağırlıklı yer verildiği tespit edilmiştir. İlköğretimin tamamında zorunlu sosyal, tarihsel ve kültürel içerikli derslerde yaşama hakları ve korunma haklarına yeterince yer verilmediği saptanmıştır. Program kapsamında çocuk haklarına yüzeysel olarak yer verildiği ve çocuk hakları ile dolaylı ya da doğrudan ilgili kazanımların derslere dağılımında bilimsel bir tutarlılık gözlemlenmediği belirtilmiştir.

Tunç (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Çocuk Hakları Sözleşmesinin, eğitim politikalarına yansımaları ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı uzmanlarının görüşlerinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 11 genel müdürlükte yapan görev yapan 20 uzman oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına ulaşmak için 5 maddeden oluşan sorulara yanıt aranmıştır. Gerekli verileri toplamak amacıyla uzman görüşleri alınarak görüşme formu oluşturulmuştur. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım hakları çerçevesinde eğitim politikaları ile ilgili olarak uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre uzmanlar, daha demokratik bir toplum olmak ve baskıcı eğitimden kurtulmak için kendine güvenen, haklarının bilincinde bir nesil yetiştirmenin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu hedefe ulaşabilmek için ise Çocuk Hakların eğitim politikalarına yansıtılmasının önemi ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Uzmanlar yaşamsal ve gelişimsel hakların eğitim politikalarına yansımalarının yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Uzmanlar sağlıklı okul ortamı, sağlık bilinci, okullarda tıbbi yardım ve koruyucu hekimlik, okullarda hijyenin ve öğrenci güvenliğinin sağlanması ilgili eğitim politikalarını yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Gelişimsel haklar açısından sınav merkezli eğitim anlayışının ve okullarda uygulanan cezaya yönelik disiplin anlayışının olumsuzluk teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Korunma ve katılım haklarının ise eğitim politikalarına yansıma düzeyinin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Korunma hakları açısından “haydi kızlar okula”, “taşımali sistem”, “aylık parasal yardım”, ‘engellilere yapılan yardım’ gibi çeşitli projeleri önemli bulduklarını, okullarda çocukların ihmal ve istismardan korunmasını sağlayan ve madde kullanımının önlenmesine yönelik eğitim politikalarını yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Katılım hakkı konusunda ise

çocukların kendilerini ilgilendiren kararlara katılımları ve kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerini ortaya koymaları ile ilgili eğitim politikalarını yeterli bulmuşlardır.

Zöğ (2008) “Öğrencilerin Çocuk Haklarını Algılama Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki (İstanbul İli Beyoğlu İlçesi Örneği)” isimli yüksek lisans tezinde genel lise ve meslek lisesi öğrencilerinin çocuk haklarını algılama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelindeki araştırmada veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm Kişisel Bilgi Formundan ikinci bölüm ise araştırmacı tarafından geliştirilen Çocuk Hakları Ölçeği’nden oluşmaktadır. Araştırma verileri 2007–2008 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde bulunan resmi genel liseler ve meslek liselerinde okuyan 840 öğrenciye uygulanan anketlerle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin en çok kişilik haklarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu hakları sırayla sosyal, korunma, eğitim ve sağlık haklarının izlemektedir. Genel lise öğrencilerinin çocuk haklarını algılama düzeylerinin meslek lisesi öğrencilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca kişilik, korunma, sosyal ve sağlık hakları boyutlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, eğitim hakları boyutunda ise erkek öğrencilerin çocuk haklarını algılama düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Anne ve babaları okula gitmemiş öğrencilerin çocuk hakları bilinç düzeylerinin daha düşük olduğu; bu öğrencilerin kişilik hakları ile not ortalamaları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Gömlüksiz, Kilimci, Vural, Demir, Melek ve Erdal, (2008) tarafından yapılan “Okul Bahçeleri Mercek Altında: Şiddet ve Çocuk Hakları Üzerine Nitel Bir Çalışma” başlıklı araştırmanın amacı yönetici ve öğretmenlerin, okul bahçesinde öğrencilere yönelik davranışlarını çocuk hakları açısından incelemektir. Araştırma 2004- 2005 eğitim- öğretim yılında, Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeylerde (SED) bulunan yedi ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Veri toplama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen doğal/ yapılandırılmamış gözlem ikinci aşamada ise yarı yapılandırılmış gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılmıştır. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler, kategorilere ve temalara ayrılarak içerik analizine göre çözümlenmiş ve elde edilen bulgular çocuk hakları açısından değerlendirilerek yorumlanmıştır. Araştırma örnekleminde elde edilen bulgular, öğrencilerin temiz, hijyenik ve güvenli ortamlarda

eğitim alma hakkının gözetilmediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca okullarda yapılan törenler sırasında öğretmenlerin ve yöneticilerin okul disiplini sağlamak amacıyla öğrencileri itip çekerek sıraya sokma, sert biçimde bağırarak sıraya girmesini, susmasını ve kollarını uzatmasını isteme, öğrencilere küfür etme, hafifçe sopayla dokunma ve vurma, yumruk göstererek uyarma, yumruk atma, tokatlama, tekmeleme, öğrencilerin birbirine uyguladıkları şiddete karşı ilgisiz davranma davranışları sergilediği gözlemlenmiştir. Okullardaki teneffüslerde yönetici ve öğretmenlerin öğrencilere karşı onur kırıcı sözler söyleme, sopayla vurma, azarlama, ilgisiz davranma, itme, tekmeleme ve tokat atma gibi olumsuz davranışlarda bulunduğu tespit edilmiştir. Bir okul dışında bütün okullarda yönetici ve öğretmenlerin bedensel cezalara başvurdıkları belirtilmektedir.

Alt sosyo ekonomik düzeyde bulunan ilköğretim okullarında orta ve orta-üst düzeyde bulunan ilköğretim okullarına göre sözel ve sözel olmayan şiddetin daha sık kullanıldığı saptanmıştır. Araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin yönetim ve disiplin açısından bilgi ve beceri eksikliklerinin bulunduğu ortaya çıkan bulgular arasındadır. Ayrıca öğretmen ve yöneticiler tarafından Çocuk Haklarının ihlal edildiği belirtilmektedir.

SOS Çocukköyü Derneği adına Kıbrıs Toplumsal ve Ekonomik Araştırmalar Merkezi-KADEM (2009) tarafından yapılan “Kuzey Kıbrıs’ta Çocukların Konumu ve Çocuk Hakları” araştırması ülkede çocukların yaşam koşulları, sorunları ve çocuk haklarının bilinirliğinin öğrenmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örnekleme rastgele örneklem yöntemi ile seçilmiş 685 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada veriler yüz yüze anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre hane başına okula giden çocuk sayısı 1.25’dir ve ülkede yaşayan çocukların %93,5’i anne ve babalarıyla birlikte ikamet etmektedir. Çocuk Hakları’ndan haberdar olan ve bu haklar konusunda yeterince bilgili olanların %30,9, bu hakların mevcudiyetini işittiğini ancak bunların ne olduğunu bilmeyenlerin %38,3, bu konuda hiçbir şey işitmeyenlerin %30,9 oranında olduğu belirtilmektedir. Çocuk Hakları ile ilgili bilinç düzeyinin eğitim düzeyi ve hanelerin gelir düzeyinden etkilendiği açıklanmaktadır. Sonuçlar arasında Kuzey Kıbrıs’taki çocukların yaklaşık %17’sinin zaman zaman ya da her zaman düzenli yemek yeme olanağından mahrum olduğu saptanmıştır. Çocukların %7,9’unun sokakta sık sık fiziksel saldırıya uğradığı ve %8,2’sinin okulda fiziksel şiddete maruz kaldığı ve %17,2’sinin sokakta sık sık sözlü saldırıya uğradığı tespit edilmiştir. Çocukların %24’ünün genellikle günde 6 saatten fazla sokakta oynadığı ve

%16,7'sinin birlikte olabileceği bir arkadaş çevresinden yoksun olduğu belirtilmektedir. Çocukların %15,1'inin düzenli olarak günlük harçlık almadığı, %9,2'sinin derslerine çalışabilecek ortamdan yoksun olduğu ve %25,5'inin güvenli bir oyun alanında oynama olanağından yoksun olduğu belirtilmektedir.

Uçuş (2009) "Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin İlköğretim Programı'ndaki Yeri ve Sözleşmeye Yönelik Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri" başlıklı araştırmasında Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin ilke ve hükümlerinin ilköğretim programlarında yer alma düzeyi ile Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin okullarda uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar tüm eğitim programları kazanım, içerik, öğretme-öğrenme durumları açısından taranmış, ilgili bölümler Sözleşme ilke ve hükümleriyle ilişkilendirilmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri için ise, aykırı ve aşırı durum örneklemesine göre birbirinden oldukça farklı performansa sahip iki okul seçilerek, bu okullarda görev yapan konuyla ilgili ders öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileriyle yarı bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler aracılığı ile elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda programın genel çerçevesi içinde çocuk haklarının gözetildiği ve buna uygun olarak geliştirildiği tespit edilmiştir. Fakat programdaki bazı kazanım, içerik, öğretme- öğrenme süreçlerinde dolaylı ya da örtük bir şekilde çocuk haklarını içeren özellikler bulunmadığı saptanmıştır. Programın öğrencilerin katılım hakları, bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması, boş zamanlarını değerlendirmeleri, sosyal etkinliklere katılmaları, oyun oynama hakları, eğitim hakları ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak geliştirildiği saptanmıştır. Ayrıca programda ayrımcılığın önlenmesi ve özel durumdaki çocukların haklarının da (özellikle engelliler) göz önünde bulundurularak hazırlandığı saptanmıştır. Fakat programda savaşa, depreme ve benzeri durumlara maruz kalan, çalışan çocuklarla ilgili bilgiye yer verildiği saptanmamıştır. Programda çocukların korunma hakkına, dernek kurma ve barışçıl bir şekilde toplanma özgürlüğüne, sömürü ve istismardan korunmasına yönelik herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Okulların bulunduğu çevre ve etkileşimde bulunan öğrenci kitlesine göre öğretmenlerin çocuğa bakış açısının değiştiği araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Sosyo-ekonomik açıdan düşük seviyede olan okulda görev yapan öğretmenlerin sosyo-ekonomik açıdan yüksek seviyedeki okulda görev yapan öğretmenlere göre çocuk hakları ile ilgili daha duyarlı ve bilinçli olduğu tespit edilmiştir. Sosyo-ekonomik açıdan yüksek

seviyede olan okulda görev yapan öğretmenlerin ise sosyo ekonomik açıdan düşük olan okuldaki öğretmenlere göre sınıf yönetimi ve öğrenciyle iletişim konularında daha duyarlı davrandıkları saptanmıştır.

Her iki okulda görev yapan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun Çocuk Haklarını ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni bilmedikleri, sınıfta ve okul ortamında doğrudan çalışmalar yapmadıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin Çocuk Hakları'na, ders programlarında ele alındığı kadarıyla yer vermekte olduğu ve çocuk haklarının nasıl öğretileceği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin katılım hakkı açısından önemli bir uygulama olan ve tüm okullarda uygulanması zorunlu olan okul meclislerinin araştırma kapsamındaki okullarda amacına hizmet etmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kepenekçi ve Baydık (2009) tarafından “Zihin Engelliler Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları” araştırmasında zihin engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarını cinsiyete, sınıf düzeyine, insan hakları ya da çocuk haklarına ilişkin bir ders alma durumuna ve yaşa göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın ikincil amacı, zihin engelliler öğretmen adaylarının tutumlarının, sınıf öğretmeni, okul öncesi öğretmeni ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmeni adaylarının tutumlarından farklılaşıp farklılaşmadığını test etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin Zihin Engelliler Öğretmenliği lisans programı birinci ve dördüncü sınıflarına devam eden ve araştırmaya katılmaya istekli 85 öğrenci ile karşılaştırma yapabilmek amacıyla, aynı Fakülte'nin birinci ve dördüncü sınıflarına devam eden Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi lisans programlarına kayıtlı araştırmaya katılmaya istekli 202 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların çocuk haklarına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Karaman Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ) kullanılmıştır. Bulgular çocuk hakları ya da insan haklarına ilişkin ders almanın, son sınıfta okuyor olmanın ve yaşın artmasının çocuk haklarına ilişkin tutumları olumlu olarak etkilediğini ortaya koyarken cinsiyetin katılımcıların tutumlarını etkilemediğini ortaya koymaktadır. İnsan hakları ya da çocuk haklarına ilişkin ders alan katılımcıların çocuk haklarına ilişkin tutumlarının, ders almayan katılımcıların tutumlarına göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Zihin engelliler öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının okul öncesi öğretmeni ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri

öğretmeni adaylarının tutumlarından farklılaşmadığı, bununla birlikte bu grubun tutumlarının sınıf öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin tutumlarından daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurtsever (2009) tarafından yapılan “Ebeveyn Çocuk Hakları Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Anne Babaların Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı doktora tezinde anne ve babaların çocuklarının haklarına yönelik tutumlarını ve bu tutumları etkileyen değişkenleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde 6-14 yaş grubu çocuğu olan anne ve babaların çocuk haklarına ilişkin tutumlarının belirlmesine yönelik “Ebeveyn Çocuk Hakları Tutum Ölçeği”nin geliştirmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde ise; aile ve çocuğa ait bazı değişkenlerin ebeveyn çocuk hakları tutumlarına etkisi incelenmiştir. Ebeveyn Çocuk Hakları Tutum Ölçeği’nin geliştirilmesinde 680 anne ve 680 baba olmak üzere 1360 ebeveynden elde edilen veriler kullanılmıştır. Anne ve babaların çocuklarının haklarına yönelik tutumlarını etkileyen değişkenleri ortaya koymak üzere yapılan tarama çalışmasında ise; 642 anne ve 642 baba olmak üzere 1284 ebeveynden elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; anne ve babaların çocuklarının hakları konusunda çocuğun cinsiyetine bağlı olarak farklı tutumlar benimsedikleri; kız çocuğu olan anne ve babaların “Bakım ve Korunma”dan yana; erkek çocuğu olan babaların “Kendi Kendine Karar Verme”den yana tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Anne ve babaların çocuklarının yaşları küçüldükçe “Bakım ve Korunma”dan yana; babaların çocuklarının yaşları büyüdükçe “Kendi Kendine Karar Verme”den yana tutum sergiledikleri; birden çok çocuğu olan hem annelerin hem de babaların “Bakım ve Korunma”dan yana tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Tek çocuk sahibi babaların “Kendi Kendine Karar Verme” ile ilgili tutum sergiledikleri saptanmıştır. Babaların aksine annelerin “Kendi Kendine Karar Verme”den yana tutumunda çocuğun cinsiyetinin, yaşının ve sahip olunan çocuk sayısının anlamlı bir fark yaratmadığı araştırma sonuçları arasında yer almaktadır. Anne ve babaların eğitim durumunun yükselmesiyle ve aile gelirlerinin artmasıyla “Bakım ve Korunma”dan yana tutum sergiledikleri; ebeveyn otorite tiplerinin ebeveyn çocuk hakları tutumları üzerinde etkisi olduğu; serbest ve yetkeci anne ve babaların “Bakım ve Korunma”dan yana; yetkili anne ve babaların “Kendi Kendine Karar Verme”den yana tutum sergiledikleri saptanmıştır.

Kop ve Tuncel (2010) “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çocuk Haklarını Algılamaları” araştırmalarında amaç sosyal bilgiler öğretmenlerinin Çocuk Hakları’nı nasıl algıladıklarını belirlemeyi ve Türkiye’nin çocuk gerçeği açısından çocuk hakları konusundaki durumunu betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada yöntem olarak betimleme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili ilköğretim okullarında görevli bulunan sosyal bilgiler öğretmenleri arasından tesadüfî örnekleme metodu ile seçilen 400 öğretmen meydana getirmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına, çocuk haklarını algılamaları üzerine anket uygulanmış, 30’u ile de görüşme yapılmıştır. Araştırmada, görüşme ve anket ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun, Çocuk Haklarından haberdar olduğu ve aile tarafından çocukların haklarının korunduğu görüşüne sahip olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca her çocuğun farklı bireysel özellikleri olduğu, çocukların kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerini ifade edebilmelerinin gerekli olduğu; eğitim hakkının çocukların en temel hakkı olduğu fakat okulda uygulanan disiplin yöntemlerinin çocuk haklarına uygun olmadığı görüşünde oldukları tespit edilmiştir.

Washington (2010) tarafından yapılan “5 – 6 Yaş Grubu Çocuklarına Uygulanan Aile Katılımlı Çocuk Hakları Eğitimi Programının Etkinliğinin İncelenmesi” konulu yüksek lisans tezinde 5-6 yaş grubu çocukları için Çocuk Hakları konusunda şimdiye kadar uygulanmamış bir program oluşturarak, erken çocukluk dönemindeki çocuklarda kendi hakları konusunda farkındalık yaratmak amaçlanmıştır. 5-6 yaş grubu çocuğu olan ailelerin Çocuk Hakları ile ilgili görüş, bilgi ve yargılarının neler olduğunu tespit etmek üzere “Çocuk Hakları Eğitimi Aile Ölçeği” ve 5-6 yaş grubu çocuklarının Çocuk Hakları ile ilgili farkındalıklarını belirlemek amacıyla da “Çocuk Hakları Eğitimi Çocuk Soru Listesi” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırma Kocaeli-Darıca, İstanbul-Şişli, İzmir-Balçova ve Manisa-Merkez’deki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ve özel okullara devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar ve bu çocukların velileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. “Çocuk Hakları Eğitimi Çocuk Soru Listesi”nin geliştirilmesinde 5-6 yaş grubunda bulunan 285 okul öncesi çocuğu, “Çocuk Hakları Eğitimi Aile Ölçeği”nin geliştirilmesinde ise 285 veliden elde edilen veriler kullanılmıştır.

Araştırmada ön test–son test deneme modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu, Kocaeli ilinin Darıca ilçesinde yer alan ve aynı özelliklere sahip Denizyıldızları İlköğretim Okulu’nun anasınıflarına devam eden 5-6 yaş grubundaki 60 çocuk ve 60 veli oluşturmuştur. Dört ay boyunca uygulanan “Aile Katılımlı Çocuk Hakları Eğitimi Programı” sonrasında anne-babaların çocuk hakları eğitimi hakkındaki düşüncelerinde program uygulaması öncesine göre anlamlı bir farklılık sağlandığı ve program uygulamaları sonrası deney grubundaki çocukların uygulanan program sayesinde çocuk hakları konusunda farkındalık kazanmış oldukları ortaya çıkmıştır.

Kaya (2011) “Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları İle İlgili Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde öğretmen yetiştirme sistemi içinde yer alan Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinin 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan ve evrenin %5’ini oluşturan 492 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma, tarama (survey) modeli bir çalışmadır. Veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri” adlı bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun çocuk hakları sözleşmesini okumadıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adayları çocukların en önemli hakkı olarak yaşama hakkının olduğunu belirtmekte iken katılım hakkının çocuğun önemli hakları sıralamasında yer almadığını belirtmektedir. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre çocuk haklarına dair daha olumlu bir görüşe sahip olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi bölümü öğrencilerinin diğer bölümdeki öğrencilere göre çocuk hakları boyutunda daha duyarlı olduğu; anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat öğrencilerin babalarının eğitim durumunun, kardeş sayısının ve yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yerinin çocuk haklarına ilişkin görüşlerinde farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

Oktay ve Kumbaroğlu (2011) tarafından yapılan araştırmada amaç Türkiye’deki öğretmen ve öğrencilerin Çocuk Haklarına bakışını değerlendirmektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Beşiktaş ilçesindeki 11 okulun 6-8 sınıflarında öğrenim gören 448 öğrencisinden ve bu okullarda görev alan 409 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler öğrencilere uygulanan ‘Çocuk Hakları Araştırması Öğrenci Anketi’ ve

öğretmenlere uygulanan ‘Çocuk Hakları Araştırması Öğretmen Anketi’ ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda haklarının önemi ve uygulamaya yansımaları durumuna göre öğretmenlerin ve öğrencilerin cevapları benzerlik göstermektedir. Öğretmen ve öğrenciler hakların önem derecesine göre yapmış oldukları sıralamada ilk 8 hakkın korunma ve temel ihtiyaçları karşılamadan oluşan 5 maddesini önemli bulmuşlardır. Bunun yanı sıra öğrenciler kültürel kimlikten dolayı saygı görme, yetenekleri elverdiğince eğitim görme ve başkaları ile iyi arkadaş olabilme hakkını ilk sıralara yerleştirirken, öğretmenler savaştan korunma hakkını bu haklardan daha önemli bulmuşlardır. Okul ortamına yansımaya derecesine göre ilk 8 maddenin 4’ü öğretmenler ve öğrenciler açısından ortak maddelerdir. Bu maddeler doğal felaketlerde yardım görme, yeteneklerin elverdiğince eğitime devam etme, saygı görme ve bedene zarar verebilecek durumlarda korunma güvencesini içermektedir. Öğrenciler hakların önem ve varlık derecesine okula oranla ev ortamında, öğretmenler ise ev ortamına oranla okul ortamında daha yüksek puanlar vermişlerdir. Öğrencilere ve öğretmenlere göre tüm haklar ev ve okul ortamında önemli görülmektedir. Fakat hem öğretmenler hem de öğrenciler bu hakların ev ve okul ortamındaki varlık derecesinin istenilen düzeyden aşağı seviyede olduğunu belirtmektedir.

Özmen ve Özmen (2011) “Tezsiz Yüksek Lisans Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları Konusunda Bilgi Düzeyleri ve Bilgi Gereksinimleri” konulu araştırmasında Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Fen Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans programına devam eden öğretmen adaylarının Çocuk Hakları konusunda bilgi düzeylerini belirlemeyi ve ne tür bilgilere gereksinim duyduklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini programa devam eden toplam 96 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen, öğretmen adaylarının Çocuk Hakları bilgi düzeylerini değerlendirmeye yönelik 4 ve bilgi gereksinimlerini ifade etmelerine yönelik 2 sorudan oluşan soru formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının %86,5’i Çocuk Haklarının toplumca bilinmesini en üst düzeyde önem verdiklerini saptanmıştır. Bunun yanı sıra sonuçlar öğretmen adaylarının kendi bilgi düzeylerini orta düzeyde değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının yarıdan fazlası çocuk haklarına yönelik makale veya kitap okumadığını ifade etmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının yarıdan fazlası günlük çevrelerinde çocuk hakları ihlalleri ile karşılaştıklarını ifade ederken; adaylar bazı konularda bilgi eksiklikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu

konular yasal düzenlemeler, çocuğun gelişim özellikleri, mevcut uygulamalar, çocukla iletişim konularıdır. Ayrıca adaylar bilgi eksikliklerini gidermeye istekli olduklarını ve bu konularla ilgili destek almaya hazır olduklarını ifade etmişlerdir.

Torun (2011) “Çocuk Hakları Öğretiminde Oyun Yönteminin Başarıya, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi” isimli yüksek lisans tezini, 2010-2011 öğretim yılında Adıyaman ili merkez ilçede öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri arasından seçilmiş 27’si deney grubu ve 29’u kontrol grubu olmak üzere toplam 56 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırmada ön test–son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmış, veri toplama aracı olarak öğrencilerin akademik bilgilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından başarı testi hazırlanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumlarındaki değişimi belirlemek için Kepenekçi tarafından geliştirilen “Çocuk Hakları Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerini elde etmek için deney grubu öğrencilerine oynatılan her oyundan sonra günlük yazdırılmıştır. Araştırmaya katılan gruplara uygulama öncesi ön test, uygulama sonrası son test, uygulamanın bitiminden 30 gün sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen istatistiksel sonuçlar, oyunla desteklenmiş öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile yapılandırmacı öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi akademik başarıları ve çocuk haklarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya çıkarmaktadır. Deney sonrası ise deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları ve çocuk haklarına yönelik tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Araştırmanın nitel kısmını oluşturan günlüklerdeki veriler incelendiğinde ise öğrencilerin oyun oynarken çok eğlendikleri, mutlu oldukları ve heyecanlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin oyunlar sayesinde dersi ve dersin öğretmenini daha çok sevdikleri saptanmış ve genel olarak öğrencilerin oynayarak öğrendikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Topsakal ve Ayyürek (2012) tarafından yürütülen “Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğrencilerin Çocuk Haklarını Kullanmaları” başlıklı çalışma Van ilinde ilköğretim 1.kademedeki görev yapan 24 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Nitel bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışmada öğretmenlere Çocuk Hakları Sözleşmesinde yer alan yaşama, gelişme, korunma ve katılma hakları alt boyutlarına yönelik sorular yöneltilmiştir. Yöneltilen sorular öğrencilerin bu haklardan ne düzeyde yararlanabildikleri, bu hakların hayata geçirilme durumunu ve ihlal durumlarını da kapsamaktadır. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin tamamına yakını

öğrencilerinin yaşama haklarının ve korunma haklarının uygun standartlarda olmadığını belirtmişlerdir. Yaşama ve korunma haklarının uygulamalarında yetersizliklerle karşılaşıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ilköğretimin zorunlu olmasından nedeni ile öğrencilerin eğitim haklarını genel olarak kullanmakta olduğunu fakat bu hak alanında da yetersizliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler yaşama ve korunma haklarında olduğu gibi öğrencilerin katılım haklarını ya hiç kullanamadıklarını ya da sınırlı kullandıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak öğretmenler bölgede gerçekleşen depremten dolayı öğrencilerin haklarını kullanma durumlarının olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir.

Yaşar Ekici (2014) tarafından İstanbul’da pedagojik formasyonda öğrenim gören öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını bazı değişkenlere göre incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve Karaman-Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları yaş, medeni durum, mezun olunan üniversite türü, çocuk haklarıyla ilgili herhangi bir eğitim alıp almama durumu, Türkiye’nin çocuk hakları konusunda duyarlı olup olmamasına dair algıları, çocukken kendilerine çocuk haklarına uygun davranılıp davranılmadığına dair algıları ve öğretmenlerin çocuk haklarına uygun davranıp davranmadığına dair algıları açısından farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının cinsiyete göre farklılaştığı ve kadın adayların erkek adaylara göre daha olumlu tutumlara sahip olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca araştırma sonucunda adayların çocuk haklarına ilişkin tutumlarının öğretmenlik mesleğini tercih nedenine göre farklılaştığı saptanmıştır. İş garantisi ve çalışma koşulları nedeniyle öğretmenlik mesleğini seçenlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları, ailesinin isteği nedeniyle öğretmenlik mesleğini seçenlere göre daha olumlu olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının mezun olunan lisans programına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. İngiliz dili ile Amerikan dili ve edebiyatı lisans programlarından mezun olanların çocuk haklarına ilişkin tutumları, ilahiyat lisans programından mezun olanlara göre daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Uçuş (2014) “Çocuk Hakları Eğitimi Programının Hazırlanması ve Değerlendirilmesi: Uygulama Öğretmeninin Ve Katılımcıların Görüşleri” başlıklı çalışmada ilköğretim düzeyinde hazırlanan çocuk hakları eğitimi programının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal

alan özelliklerine etkisini ve çocukların bu haklarından yararlanma düzeyini tespit etmeyi amaçlamıştır. 2011-2012 öğretim yılında Ankara’da sosyo ekonomik düzeyi orta ve ortanın altında olan ailelerin devam ettiği bir okuldaki 5. Sınıf öğrencilerine çocuk hakları konusunda farkındalık yaratmak amacıyla bir eğitim programı uygulanmıştır. Eylem araştırması modelinde planlanan bu çalışmada veriler yarı-yapılandırılmış öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, öğrenci günlükleri, gözlem, araştırmacı notları, öğrenci ürünleri, bazı derslere ait videolar ve araştırmacı tarafından geliştirilen Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği olmak üzere nicel ve nitel veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Program uygulaması sonrasında öğrencilerin çocuk hakları eğitimi hakkındaki düşüncelerinde program uygulaması öncesine göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bunun yanı sıra program uygulamaları sonrası çalışma grubundaki çocukların uygulanan program sayesinde çocuk hakları konusunda farkındalık kazanmış oldukları tespit edilmiştir.

Koran (2015) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlere Yönelik Çocuk Hakları Ve Hak İhlalleri Eğitiminin Değerlendirilmesi Üzerine Nitel Bir Çalışma” başlıklı çalışmada Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde okul öncesi ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlere yönelik düzenlenen ‘Çocuk Hakları ve Hak İhlalleri Eğitimi’nin, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Eylem araştırması olarak gerçekleştirilen bu çalışmada çalışma grubu Çocuk Hakları ve İhlallerine ilişkin eğitim talebinde bulunan gönüllü 18 öğretmenlerden oluşmaktadır. Eğitim içeriği Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, Çocuk İstismarı ve İhmali, Eğitim Ortamlarında Çocuk Hakları Eğitimi’ne Yönelik Uygulama Örnekleri ve Materyaller, Okullarda Çocuk Koruma Politikası Uygulamaları ve Çocuk İhmal ve İstismarı Durumunda Öğretmenin Rolü konu başlıklardan oluşmaktadır. Eğitimde teorik bilginin yanı sıra öğretmenlerde farkındalık yaratacağı düşünülen ve literatür taraması sonucunda elde edilen senaryolar, aktiviteler ve kısa video klipler kullanılmıştır. 15 saatlik eğitime katılan öğretmenlerin Çocuk Hakları ve Hak İhlalleri ile ilgili bilgi edinerek bu eğitim aracılığı ile eğitim ortamlarında kendileri tarafından hak ihlali içeren davranışlar ile ilgili farkındalık geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler okul ortamlarında Çocuk Koruma Politikalarının eksikliğini fark etmişler ve eğitim sürecinde edindikleri bilgileri hakların öznesi konumundaki çocuklara öğretmeye istekli olduklarını fakat bu konudaki eğitim ihtiyaçlarının devam ettiğini belirtmişlerdir.

Çocuk Katılımı İle İlgili Araştırmalar

Emilson ve Folkesson (2004) “Çocukların Katılımı ve Öğretmen Kontrolü” araştırmasında eğitim ortamlarında çocukların katılımının ne olduğunu ve öğretmen kontrolüne göre katılımın nasıl gerçekleştiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Veriler üç farklı okul öncesi eğitim kurumunda eğitim gören üç farklı çocuk grubunun öğretmen-çocuk etkileşimini içeren video görüntülerinden elde edilmiştir. Bu görüntüler 13 ay boyunca görüntülenen öğretmen-çocuk etkileşimini içermektedir. Video görüntülerinden öğretmen kontrolünün yüksek ve esnek olduğu iki uygulama saptanmıştır. Öğretmen kontrolünün yüksek olduğu ve çocukların katılımını desteklenmediği düşünülen uygulamada ilk etapta çocuğun konuyu anlamaya çalıştığı, daha sonra çocuğun öğretmeni memnun etmek için çaba sarf ettiği, son olarak da çocuğun kendi bakış açısı hakkında öğretmeni bilgilendirmeye çalıştığı saptanmıştır. Öğretmen kontrolünün esnek olduğu ve katılımın desteklendiği düşünülen uygulamada ise çocuğun ve öğretmenin ilk olarak karşılıklı konuşmaya başladığı, öğretmenin çocuğu desteklediği ve çocuk ile öğretmenin ortak bir konuda fikir birliğine vardığı saptanmıştır. Öğretmen kontrolünün yüksek olduğu ortamlarda uygulamaların öğretmen tarafından yönlendirildiği ve bu tür uygulamaların çocukların katılımı için risk faktörü oluşturduğu; öğretmen kontrolünün esnek olduğu uygulamaların ise çocukların katılımını destekleyici olduğu sonucunda ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların katılımının eğitim ortamlarında gerçekleştirilmesi için katılımcı bir öğretmenin çocuklar için anlamlı ve destekleyici ortamlar yaratmasının önemi vurgulanmaktadır.

Özyıldırım (2007) “Ankara İli İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Katılım Hakkını Kullanma Durumlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri” araştırmasında tarama modelini kullanarak 358 sınıf öğretmenine anket uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okulu öğrencilerinin katılım hakkını kullanma boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde mesleki kıdem, sınıf mevcudu, okul mevcudu ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik-kültürel-çevre değişkenlerine göre farklılık bulunmaktadır. Katılım hakkını kullanımının engellerine ilişkin boyutunda ise öğretmenlerin görüşlerinde okul mevcudu ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik-kültürel çevre değişkenlerine göre farklılık bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçları sınıf öğretmenlerinin önemli bir çoğunluğunun öğrencilerin görüşlerini özgürce açıklamaktan çekinmedikleri; öğrencilerin okuldaki karar alma sürecine yeterince katıldıkları yönünde görüş belirttiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler öğrencilerin en fazla sınıf ortamında katılım hakkını kullanabileceklerini

bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin katılım hakkını yüksek oranda kullandıklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul ve sınıf mevcudu azaldıkça öğrenciler katılım hakkını daha fazla kullanmaktadır. Ayrıca üst sosyo-ekonomik-kültürel düzeydeki okullardaki öğrenciler katılım hakkını daha fazla kullanmaktadırlar. Beş yıldan daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin beş yıldan az kıdem süresine sahip öğretmenlere göre öğrencilerin katılım hakkını kullanmaları konusunda daha olumlu düşündüğünü tespit edilmiştir.

Sandberg ve Eriksson (2008) tarafından gerçekleştirilen “Çocukların Okul Öncesi Eğitimde Katılımları- Günlük Yaşamlarında Okul Öncesi Eğitim’de Çalışan Personelin Çocuk Katılımını Kavramlaştırma Durumları” başlıklı araştırma ‘Okul öncesi çocuklar için erken müdahale - genel ve özel destek’ projesinin bir parçasıdır. Projenin genel amacı, İsveç anaokullarında özel desteğe ihtiyaç duyan bir yaşından beş yaşına kadar olanlar çocuklara sunulmakta olan pedagojik faaliyetleri incelemektir. Bu araştırmanın amacı ise okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan personelin günlük yaşamda çocuk katılımı kavramlarını incelemek, analiz etmek ve tanımlamanın yanı sıra okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan personelin çocuk katılımı ile ilgili deneyimlerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 20 okul öncesi eğitim kurumunun personeli oluşturmaktadır. Araştırma karma yöntem tasarımı ile yapılmıştır. Başlangıçta niteliksel bir içerik analizi yaklaşımı kullanılarak okul öncesinde çalışan personel tarafından verilen katılım tanımları analiz edilmiş daha sonra araştırmaya katılanlara 508 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda okul öncesi dönemdeki katılımcı bir çocuğun ayırt edici özellikleri 'aidiyet duygusu', 'benlik saygısı' ve 'iletişim becerisi' olarak üç kategoriye ayrılmaktadır. Çocuğun katılımını sağlayan örgütsel perspektif temaları 'faaliyet performansı' ve 'güvenli gündelik çevre' olarak iki kategoride incelenmiştir. Çocukların arkadaşlık ve dostluk ilişkileri kurduklarında etkileşimlerinin ve sosyal yetkinliklerinin artacağı düşünülmekte ve bunun sonucunda aidiyet duygusu ve benlik saygısı kazanacakları ileri sürülmektedir. Bu özellikler ise katılımcı çocuğun ayırt edici özellikleri olarak gruplanmaktadır. Örgütsel perspektif ise okul öncesi dönem ve bu dönemdeki pedagojik faaliyetlere odaklanmaktadır. Bu perspektifte, okul ortamı çocukların okul öncesi öğretmenleri tarafından desteklendiği ve günlük iş/eğitsel faaliyetleri güvenli olarak algıladığı bir ortam olarak tanımlanmıştır. Okul ortamında çocuklar kendi iradeleri ile faaliyetleri seçebilmekte, faaliyetlere katılabilmekte ve karar üretebilmektedirler. Ayrıca çocuklar kendilerini bu ortamda güvende

hissetmektedirler. Araştırma sonuçlarına göre yüksek derecede katılımın en iyi göstergeleri çocuğun özgür iradesini kullanması ve gündelik hayatta üstlendiği yönetici rolü olarak belirtilmektedir.

Ejeh ve Akinola (2009) tarafından yapılan “Çocuk Hakları Ve Okullarda Katılım: Nijeryalı İlkokul Çocuklarının Farkındalık Seviyeleri Ve Görüşlerinin Araştırılması” ile ve Ife kasabasında çocukların haklarının ne kadar farkında oldukları ve bu hakların uygulanması hakkındaki görüşlerini saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırma vaka çalışması yaklaşımı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma için veriler kasabadaki 4 ilköğretim okulu hazırlık sınıfı ve altıncı sınıfa devam eden 144 öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Veri analizi sonucunda çocukların kendi hakları ile ilgili olarak çok sınırlı bir farkındalığa sahip oldukları saptanmıştır. Çocuklar haklarının ne olduğunu bilmemekle birlikte hakların uygulanması konusunda da bilgi sahibi değildirler. Çocukların yaklaşık dörtte üçü haklarını kullanma konusunda istekli olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun çocukların çocuk haklarına ihtiyaçları olmadığını düşündüklerinden ve Nijerya toplumunun kültürel normlarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından seçilen okullar sosyo ekonomik düzeyi orta düzeyde olan ailelerin çocuklarının çoğunlukta olduğu okullardır. Araştırmacı ülkedeki sosyo ekonomik düzeyi daha düşük ailelerin çocuklarının devam ettiği okullarda durumun daha endişe verici olduğu belirtilmektedir.

Sonuç olarak ülkedeki okullarda Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin amaçlarına henüz ulaşılamadığı ve Sözleşme'nin okul ortamlarında uygulanmadığı vurgulanmaktadır.

Hännikäinen ve Rasku-Puttonen (2010) tarafından yapılan “Çocukların Katılımının Teşvik Edilmesi: Öğretmenlerin Okul Öncesi Dönemdeki Roller ve İlköğretim Öğrenme Seansları” başlıklı araştırmasında amaç Fin okul öncesi ve ilköğretim sınıflarındaki katılımın incelenmesidir. Bu araştırmada ele alınan konu okul öncesi sınıf ortamı ile ilköğretim sınıfını katılımı nasıl teşvik ettiklerini kıyaslamaktır. Bu kıyaslama sonucunda okul öncesi sınıfında ve ilköğretim sınıfında ne tür benzerlik ve farklılıklar bulunduğu saptanmıştır. Araştırmacılar tarafından 2003, 2005 ve 2007 yıllarında yapılan araştırmalardan elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırma betimsel ve etnografik bir araştırma olarak sınıflandırılmıştır. Bulgular okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarını fark etme, çocuklara karar alma süreçlerinde alternatifler sunma, problem

çözme becerilerini geliştirme yönünden benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Fakat okul öncesindeki aktif katılım ve samimi ilişkilerin daha yoğun olduğu belirtilmektedir. Ayrıca okul öncesinde öğretmen desteğinin, yaratıcı ve neşeli aktivitelerin daha yoğun olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte okul öncesindeki aktivitelerin çocukların merakını zenginleştirdiği ve akademik öğrenmeye çocukları motive ettiği belirtilmektedir. Ayrıca bu tür uygulamaların çocukları motive ettiği ve ilgisini beslediği ifade edilmektedir. Bu bulgular sonucunda okul öncesi sınıflarındaki çocuk katılımının ilkökul sınıflarına oranla daha yoğun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bulgular öğretmenlerin okul öncesi dönemde odak noktaları çocukların katılımı ve etkileşimi iken ilkökulda önemin net bir şekilde akademik öğrenmeye verildiği yönündedir.

Akyol (2011) tarafından “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Çerçevesinde Çocuğun Görüşlerine Saygı İlkesi (varlığının sahibi olan çocuk)” adlı çalışmada çocuğun saygı duyulması gereken özgür ve önemli bir birey olduğu gerçeğinin benimsenmesi, dolayısıyla çocuğun görüşlerine saygı ilkesine önem verilmesi konusuna dikkat çekmek amaçlanmıştır. Bu çalışmada tarihi süreçte çocuk ve Çocuk Hakları’na bakış ele alınarak mevcut durum ve ‘Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’ çerçevesinde çocuğun görüşlerine saygı ilkesi incelenmiştir.

İnceleme sonucunda çocukların kendileri ile ilgili karar verme sürecinde daha aktif olmaları doğrultusunda bir yönelimin geliştiği fakat gelenekçi yaklaşımın devam etmekte olduğu ve bunun sonucu olarak çocukların görüşlerinin yeteri kadar dikkate alınmadığı belirtilmektedir. Çocukların halen daha geleneksel olarak yetişkinlerin sözünü dinlemesi gereken bireyler olarak algılandığı ve çocukların katılımının önemsenmediği ifade edilmektedir. Bu açıdan Sözleşme’de belirtilen kriterlere ulaşılmadığı ve katılım hakkının ihlallerinin yaşandığından bahsedilmektedir. Ayrıca araştırma sonucunda Türkiye’de yoğunlaşan Avrupa Birliği sürecinde de çocuk hakları ile ilgili yerine getirilmesi gereken kriterlere ulaşılmadığı ve bu konu ile ilgili çalışma yapılması gerektiği saptanmıştır.

Gray ve Winter (2011) tarafından “Seslerin Duyulması: Özel Gereksinimli ve Normal Gelişim Gösteren Okul Öncesi Çağdaki Çocukların Katılımcı Araştırması” isimli çalışmada amaç 36 okul öncesi çağda olan normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli olan çocukların araştırma projesinin tüm aşamalarına katılımını sağlamaktır. Araştırmanın örneklemi yaş aralığı 3 yaş 5 ay ve 4 yaş 10 ay arasında değişen 18 kız ve 18 erkek çocuktan oluşmaktadır. Özel gereksinimli 18 çocuğun 8’i otizm,4’ü dikkat eksikliği ve hiperaktivite

bozukluğu, 3'ü görme engeli, 2'si down sendromu ve 1'i serebral palsy tanısı almıştır. Kuzey İrlanda'da 4 farklı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların yaş ve cinsiyetlerine uygun olarak araştırma soruları, metodu seçilmiş ve verileri toplamış, analiz edilmiştir. Nitel araştırma desenindeki bu çalışmada yöntem olarak küçük grup tartışmaları, gözlemler ve çalışanların görüşlerinden oluşan çoklu yaklaşım yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Clark ve Moss (2001) ve Moss Klar Kjørhot (2005) tarafından geliştirilen Mozaik yaklaşımından yararlanılarak bir araç kutusu geliştirilmiştir. Bu araç kutusunda bebek Molly, yapıştırıcılar, gülen yüzler, çizimler, tek kullanımlık kameralar ve ses kayıt cihazları bulunmaktadır. Araç kutusunda farklı araçların bulunması araştırma ekibine kendilerini sözel olarak ifade etmekte zorluk yaşama ihtimali olan okul öncesi çocukların yaşlarına uygun araç kullanma fırsatı yaratmıştır. Sosyal yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde çocukların çocuk dostu araçlarla okul öncesi eğitimde onların hoşuna giden ve gitmeyen şeylerle ilgili araştırma yapmaları sağlanmıştır.

Araştırmada normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların araştırma süreçlerinin tüm aşamalarına katılabileceklerine ve yetişkin yönlendirmesiyle görüşlerini belirterek karar alma süreçlerine katkı koyabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Küçük çocukların ve özel gereksinimli çocukların karar alma süreçlerine katılamayacaklarına yönelik geleneksel inanın aksine bu araştırma sonucunda tüm çocukların kararlara katılabilecekleri ortaya konmaktadır. Çocukların kararlara katılımları için çocuk dostu yöntemlerin kullanılması gerektiğinin altı çizilmektedir.

John-Akinola ve Nic-Gabhainn (2014) tarafından gerçekleştirilen “Çocukların Okuldaki Katılımı: Okul Ortamları, Katılım Ve Sağlık İle İyi Olma Arasındaki İlişkinin Kesitsel Bir Çalışma” başlıklı araştırmada amaç çocuk katılımı ile çocukların sağlıklı ve iyi olma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Karma yöntem araştırma deseninde yürütülen bu araştırmaya İrlanda'da 9 farklı okulda öğrenim gören 4.- 6.sınıf 231 öğrenci katılmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerden veri toplamak amacıyla gerçekleştirilen nitel görüşmelerin yanı sıra on farklı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler okul katılımı, okul sosyo ekolojik ortamı ve öğrencilerin sağlıklı ve iyi olma hali konuları ile ilgilidir. Araştırma sonucunda okullardaki çocuk katılımı ile çocukların sağlıklı ve iyi olma hali arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çocukların okul ortamlarındaki katılım oranları hem fiziksel sağlıkları hem de ruhsal sağlıkları açısından olumlu etki yaratan bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Okul ortamındaki kararlara katılan çocukların kendilerini okul

ortamında daha rahat ve güvende hissettikleri belirtilmiştir. Bu durum çocukların iyi olma haline olumlu etki etmekte ve çocukların ruhsal olarak rahatlamalarını sağlamaktadır.

Gürkan ve Koran (2014) “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programının Çocuğun Katılım Hakkına Yer Verme Durumu Açısından İncelenmesi” başlıklı nitel araştırma kapsamında 2013-2014 öğretim yılından itibaren Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan Okul Öncesi Eğitim Programı’nda çocuğun katılım hakkına doğrudan ve dolaylı olarak yer verme ve katılım hakkının niteliklerini içermesi durumunu analiz etmektedir. Veri toplama yöntemi olarak döküman incelemesi kullanılmıştır. Döküman incelemesi sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Programın tümü göz önüne alındığında, çocuğun katılım hakkını olumsuz olarak ele alan herhangi bir ifadenin yer almadığı belirlenmiştir.

Programın açıklamalarında çocuğun katılım hakkının göz ardı edilmesi durumunda onun gelişiminde ve ileriki yaşamında ortaya çıkabilecek durumlarla ilgili olarak öğretmenlere yol gösterecek herhangi bir bilgi yer almadığı saptanmıştır. Programın temel ilkelerinden üçü doğrudan, biri ise dolaylı olarak katılım hakkına yer verdiği tespit edilmiştir. Programın temel özelliklerinden dördünün doğrudan, birinin ise dolaylı olarak katılım hakkına yer verdiği belirlenmiştir. Katılım hakkının en çok sosyal ve duygusal gelişim alanında yer aldığı tespit edilmiştir. Motor gelişim alanında katılım hakkına doğrudan ya da dolaylı yer veren bir kazanım bulunmadığı belirlenmiştir. Öz bakım becerilerinin kazanımlarından sadece birinin çocuğun katılım hakkına doğrudan yer verdiği saptanmıştır. Genel olarak programda yer alan kazanımların katılım hakkının doğrudan ve dolaylı olarak desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Leinonen, Brotherus ve Venninen (2014) tarafından gerçekleştirilen “Fin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çocuk Katılımı” başlıklı araştırmada Finlandiya’daki okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen katılımcı uygulamaların açıklanması, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma verileri Finlandiya’da kullanılan okul öncesi eğitim programının analiz edilmesi ve 2010 yılında Helsinki bölgesindeki görev yapan 174 öğretmenin anket doldurması ile toplanmıştır. Program analizinde, okul öncesi eğitim programı çerçevesinde çocukların çevresi ve diğer bireylerle etkileşim halinde olan aktif bireyler olarak resmedildikleri saptanmıştır. Okul öncesi eğitim programının çocukları katılım hakkı olan, kendi yaşamlarını etkileme kapasitesine sahip bireyler olarak tasvir ettiği belirlenmiştir. Fakat anket yoluyla öğretmenlerden elde edilen

verilerin bu durumu yansıtmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin uygulamalarında çocuk katılımına programda yer alan şekilden daha kısıtlı yer verdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin katılım hakkının önemini ve okul öncesi eğitimdeki pedagojik yönünü kavrayamadığı ve bu nedenle uygulamalarında katılım hakkına kısıtlı olarak yer verdiği araştırma sonuçları arasında yer almaktadır. Araştırma sonucunda katılım hakkına yer veren bir programın katılım hakkının niteliklerine uygun bir şekilde uygulanacağını garanti etmediği belirtilmiştir. Katılım hakkının uygulanabilmesi için mutlaka öğretmenlerin farkındalıklarının geliştirilmesi ve uygun yöntemlerle desteklenmesi gerektiğinin altı çizilmektedir.

Çoşkun (2015) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Katılım Haklarına İlişkin İnançları” başlıklı yüksek lisans tezinde Ankara ilinde görev yapan 320 erken çocukluk eğitimi öğretmeninden veri toplamıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Katılım Haklarına İlişkin İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Analizler sonucunda öğretmenlerin Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi’nden haberdar olma durumu ve öğretmenlik mesleğine başlamadan önce konu ile ilgili eğitim almasının katılım hakkına yönelik inançlarında anlamlı bir fark yaratmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin meslek hayatlarında katıldıkları kurs, seminer vb. eğitimlerin öğretmenlerin katılım haklarına ilişkin inançları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak öğretmenlerin çocukların katılım hakkına ilişkin inançlarının bazı öğretmenler tarafından olumlu bazı öğretmenler tarafından olumsuz olduğu yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Bazı öğretmenler katılım hakkının çocuğun yaşantısında önemli bir yeri olduğunu belirtirken bazı öğretmenler bu hakkın çocuk açısından önemli olmadığını belirtmişlerdir.

Turnšek (2016) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Katılımı İle İlgili Örtük Teorileri” başlıklı araştırmasında amaç okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımı ile ilgili inançlarını saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda Slovenya’da görev yapan ve Reggio Emilia eğitimi almış 810 okul öncesi öğretmeninden veri toplamıştır. Araştırma verileri öğretmenlerden 2013 yılında likert bir anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çocukları karar alma kapasitesi olan bireyler olarak algıladığı ve bu yönde güçlü bir inançlarının olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çocukların aldığı kararları anlama ve bu kararların sonuçlarını değerlendirme boyutlarında yetersiz olabileceklerine yönelik bir inancın olduğundan da söz edilmektedir. Araştırmaya katılan

öğretmenlerin üçte birinde katılım hakkı ile ilgili geleneksel inancının devam ettiği ve bu öğretmenlerin anti demokratik uygulamalara yatkın olma ihtimalinin yüksek olduğu saptanmıştır. Katılım hakkının önemine yönelik inançları yüksek olan öğretmenlerin ise katılım hakkına sınıf içi uygulamalarda yer verme durumunun yetersiz olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin uygulamalarının katılımcı çocuk anlayışından çok yetişkinin isteklerini yerine getirmekle yükümlü çocuk anlayışını yansıttığı belirtilmektedir.

Araştırmacı bu bulgular ışığında araştırmaya katılan öğretmenlerin katılım hakkının çocuğun yaşamında önemli olduğuna dair inançlarını uygulamaya yansıtmada destek ihtiyaçları olduğundan bahsetmektedir.

Koran ve Avcı (2017) tarafından gerçekleştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Çalışmalarda Çocukların Katılım Hakkına Yer Verme Durumuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Algıları” başlıklı araştırmada amaç 4-6 yaş çocukları ile çalışan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamındaki davranışlarını çocuğun katılım hakkı çerçevesinde, öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelemektir. Bu araştırma nitel bir durum çalışması şeklinde planlanmış ve yürütülmüştür. Bu kapsamda öğretmen adaylarının görüşlerine göre; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında çocukların katılım hakkına olumlu veya olumsuz olarak yer verme durumları ortaya konulmuş ve öğretmenlerin bu uygulamaları katılımın niteliklerine uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. Okul Deneyimi dersi kapsamında gözlemlenen 15 okul öncesi öğretmenine ait veriler öğretmen adaylarının dosyalarından elde edilmiştir. Eğitim ortamındaki öğretmen davranışlarını yansıtan tüm veriler betimsel analiz teknikleri ile katılımın saygılı, gönüllü, bilgilendirici ve içermeci nitelikleri temel alınarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda bu nitelikler açısından 15 öğretmen için toplam 144 olumlu, 505 olumsuz durum saptanmıştır. Bazı öğretmenlerin çocuk merkezli ve demokratik davranışlar sergilediği, çocukların istek ve görüşlerini dikkate aldığı, sınıfta çocuklarla birlikte kararlar aldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin daha ağırlıklı olarak katılımın nitelikleri açısından olumsuz davranışları sergilediği görülmüştür. Bu davranışlar öğretmenlerin öğretmen merkezli, otokratik ve geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımına sahip olmaları, yaratıcı düşünce yerine yakınsak düşünce tarzına önem vermeleri, ben dili yerine sen dili kullanmaları, cinsiyet rollerine, uslu, sessiz olmayan çocuklara ve sorumluluklarını yerine getirmeyen çocuklara yönelik dolaylı ayrımcılık yapmaları şeklindedir.

Çocukluk İle İlgili Araştırmalar

Ahioğlu-Lindberg (2012) “Çocuk Yetiştirme Açısından Türkiye’ de Çocukluğun Tarihi” başlıklı araştırmasında çocukluk ile ilgili modernleşmenin Türkiye’deki durumunu saptamayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda 270 katılımcının Osmanlı ve Cumhuriyet dönemlerine ait çocukluk anılarına ulaşılmış ve bu anılar nitel veri analizi programında analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Osmanlı ve Cumhuriyet döneminde çocuk yetiştirmede dayak ve çocuğu sevgiden yoksun bırakma gibi uygulamaların var olduğu, çocuğun tehdit edilerek saygılı davranmaya zorlandığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra Osmanlı döneminde çocuğun ailenin söz hakkı olan aktif bir bireyi olarak tanınmasından çok kontrol altında tutulması gereken aile üyesi olarak tanımlandığı, din aracılığı ile korkutulduğunu ve yetişkinler tarafından ihtiyaç duyulması durumunda dayak ile cezalandırılabileceği saptanmıştır. Cumhuriyet dönemine ise gerçekleştirilen inkılaplarla dinin çocukluk ve çocuklar üzerindeki etkisini azaldığı fakat dayanın hem evde hem okulda devam eden bir uygulama olduğu saptanmıştır. Bu dönemde din yetişkinler tarafından çocukları korkutmak amacı ile kullanılmamaktadır. Osmanlı dönemine göre çocuğa fiziksel açıdan zarar veren uygulamalarda bir azalma olduğu belirtilse de yetişkinlerin bu uygulamalardan tamamen uzaklaşmadığı belirtilmektedir. Genel olarak korkutma, tehdit etme gibi çocuğun gelişimi açısından sakıncalı olarak değerlendirilen yöntemlerin kullanıldığına rastlandığı belirtilmektedir.

Kuyucu, Şahin ve Kapıcıoğlu (2013) tarafından yapılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Çocuk” Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler” başlıklı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kavramı ile ilgili sahip oldukları zihinsel imgelerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma kapsamında Konya ilinde görev yapan 100 öğretmenden veri toplanmıştır. Nitel araştırma modelinde gerçekleştirilen bu araştırmada öğretmenlerden “Çocuk... gibidir, çünkü...” ifadesini tamamlamaları istenmiş ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda okul öncesi öğretmenlerin çocuk kavramına ilişkin en çok kullandıkları metaforun “şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk” kategorisinde olduğu saptanmıştır.

Bu kategorinin ardından öğretmenler tarafından “pasif bir alıcı olarak çocuk” kategorisinde değerlendirilen metaforların kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenler tarafından en az metafor üretilen kategorinin ise “ilgiye ve bakıma muhtaç bir varlık olarak çocuk” olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin kullandığı metaforlar aracılığı ile çocuğu yetişkin

tarafından yönlendirilmesi ve yetişkinin isteklerini yerine getirmesi gereken bireyler olarak algıladığı söylenmektedir.

Ercan (2014) “Anne Babaların Günümüzde Sahip Olduğu Çocuk İmgeleri” başlıklı araştırmada ailelerin çocuklarına yönelik sahip olduğu imgeleri saptamayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda çocukları üniversitede eğitim gören 408 anne-babaya ulaşılmıştır. Anne babalardan veriler çocukları ile birlikte gönderilen ve “Çocuk,..... gibidir / benzer; çünkü, ...” ifadesinin yer aldığı bir form ile toplanmış ve bu form aracılığı ile elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda “Aktif çocuk imgesi”, “pasif çocuk imgesi”, “nazlı çocuk imgesi” ve “gelecek çocuk imgesi” kategorisine ait metaforlar tespit edilmiştir. Bazı aileler çocukları kendi kararlarını alabilen bireyler olarak nitelendirmekte iken bazı aileler bunun aksi yönde görüş belirterek çocukların yönlendirmeye gereksinim duyan bireyler olduğunu belirtmektedir. Bazı aileler ise çocukların kırılgan ve nazlı bir yapıya sahip olduğu yönünde görüş belirtmektedir. Ailelerin bazılarına göre ise çocuk ailenin geleceğini oluşturan ve tayin eden bireylerdir. Araştırmacı tarafından bu bulgular geçmişte daha yaygın olan geleneksel anne baba tutumunda bir azalma olduğu yönünde yorumlanmıştır. Ayrıca araştırmacı günümüzde daha modern ve esnek bir tutuma sahip ailelerin varlığının arttığını savunmaktadır. Çocukların geçmişe oranla aile ortamındaki kararlara katılımının arttığını ve kendi isteklerini dile getirebilecekleri bir ortamın var olduğu belirtilmektedir.

Avcı, Kara, Ayhan, Güngör ve Kayacık (2014) tarafından öğretmen adaylarının çocukluk anlayışlarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen “Öğretmen Adaylarının Çocukluk Anlayışlarının İncelenmesi” başlıklı araştırmada 200 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Katılımcılar okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, zihin engelliler öğretmenliği ve görme engelliler öğretmenliği bölümlerinin son sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmada veriler öğretmen adaylarından anket aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çoğunluğunun çocukluğu sıfır yaşta başlayan ve on iki yaşta sonlanan ergenlik döneminden farklı bir dönem olarak algıladığı saptanmıştır.

Katılımcılar çocukluğu olgun düşünme kapasitesine sahip olmayan ve toplumdaki rollerinin bilincinde olmayan bireyler olarak tanımlamışlardır. Katılımcıların yarıdan fazlası çocukların sevilme ihtiyacının öncelikli haklar arasında yer aldığını ve çocukluk imajlarının toplumun farklı kesimlerinde farklılaştığını düşünmektedir. Bu sonuçların yanı sıra

katılımcıların üçte biri çocuklar için ideal dünyayı eğlenceli bir dünya şeklinde tanımlamışlardır.

Ercan (2014) tarafından yapılan “Gündelik Yaşamda İşlevsel Olarak Kullanılan Türk Atasözlerinde Çocuk İmgeleri” başlıklı araştırma anne babaların çocukları anlatmak için gündelik yaşamda kullandıkları atasözlerinde çocuk ve çocukluk kavramlarının nasıl ele alındığını ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden kültür analizi kullanılarak yürütülen bu çalışmada üniversitede öğrenim gören 4. Sınıf öğrencilerin ailelerine ulaşılmış ve bu aileler tarafından sıklıkla çocuklar için kullanılan atasözlerini ifade etmeleri istenmiştir. Araştırma kapsamında 118 katılımcıya ulaşılmış ve çocuk temalı toplam 454 adet atasözü toplanmıştır. Bu atasözlerinin arasından birbirinin aynı olan atasözleri ayıklanmış ve 153 atasözünün analizi yapılmıştır. Araştırmada çocuk temalı atasözlerinin oldukça yaygın kullanıldığı, atasözlerini oluşturan kelime grubu içinde hayvan metaforları sıkça kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Türk toplumunun çocuğa değer verdiği fakat kız ve erkek çocukları arasında kız çocuklarının aleyhine toplumsal cinsiyet açısından ayrımcı tutumun ağırlıkta olduğu, çocuğun içinde bulunduğu özgürlükçü ortamın ve demokratik ebeveyn tutumlarının hoş karşılanmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Garvis ve Pendergast (2015) tarafından gerçekleştirilen “Erken Çocukluk Eğitimi Bölümü Mezunlarının Çocuklarla Çalışma Konusundaki Düşünceleri: Algılarını Araştırmaya Yönelik Bir Çalışma” başlıklı nitel araştırmada 25 katılımcıdan veriler internet üzerinden bir anket ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda bir -üç yaş arasındaki çocuklarla çalışan öğretmenlerin bu yaş grubu çocukların gelişimsel özellikleri ile ilgili yetersiz becerilere sahip olduğu ve bu durumun çocuklarla çalışma konusunda öğretmenler açısından bir engel teşkil ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu yaş grubu ile çalışırken kendilerini yeterince donanımlı hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler bu yetersizliğin uygulamada onları zor duruma düşürdüğünü belirtmişlerdir.

Bu sonucun yanı sıra erken çocukluk eğitmeni olarak aldıkları maaşın ve toplumun bu meslek alanına saygı duymamasının öğretmenleri olumsuz etkilediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler hem meslek alanına hem de çocuklara yönelik olumsuz bir algı geliştirmelerini bu duruma bağlamışlardır.

Kunt (2015) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukluk Anlayışı” başlıklı yüksek lisans tezinde araştırmacı tarafından geliştirilen Çocukluğa Bakış Sifat Listesi aracılığı ile okul öncesi öğretmenlerinin nitel ve nicel boyutta çocukluk anlayışlarını saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada 51 öğretmenden görüşme yöntemi ile nitel veriler toplanmış, 557 öğretmene ise Çocukluğa Bakış Sifat Listesi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel olarak çocukluğa karşı olumlu bir bakış açısı olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin çocukların en çok sevgiye gereksinim duydukları, korunma ve güvende olma hakkına sahip oldukları, en önemli haklarının ise anne ve babaya sahip olma hakkı olduğu yönünde bir algıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin katılım hakkını önemsedikleri; evde, okulda ve toplumda çocukların görüşlerine başvurulması gerektiğine yönelik bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler çocukların ev, okul ve toplumsal yaşamda görüşlerinin alındığını düşünmektedirler.

Kunt ve Avcı (2016) tarafından gerçekleştirilen “Çocukluğa Bakış: Bir Sosyal Paylaşım Sitesi Örneği” başlıklı araştırmada sosyal paylaşım sitesinde çocukluk etiketi ile fotoğraf paylaşan sosyal paylaşım sitesi kullanıcılarının çocuk anlayışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenindeki bu araştırmada veriler 2014-2015 yıllarında çocukluk etiketi ile sosyal paylaşım sitesinde paylaşılan 400 fotoğraftan oluşmaktadır. Bu fotoğraflar incelendiğinde kullanıcıların en çok çocukluk dönemine özgü yiyecekleri ve oynadıkları oyuncakları paylaştıkları görülmüştür. Çocukluğu yansıtan sözcükler ve duygular incelendiğinde ise kullanıcıların yoğunlukla çocukluğa karşı özlem duydukları saptanmıştır. Çocukluğa karşı duyulan bu özlem araştırmacılar tarafından kullanıcıların çocukluk dönemlerine, yaşadıkları döneme kıyasla daha olumlu hislerle ve özlemle yaklaştıkları şeklinde yorumlanmaktadır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Creswell & Plano, 2007). Genel olarak karma yöntem nitel ve nicel araştırma yöntemlerini birleştirerek, her iki yaklaşımın dezavantajlı yönlerini minimum düzeye indirgemeyi amaçlamaktadır. Araştırmacının nitel ve nicel verilere ulaşabilmesinin mümkün olduğu durumlarda kullanılması en ideal olan yaklaşım olarak görülmektedir (Creswell, 2013).

Bu araştırma karma yöntem desenlerinden eşzamanlı iç içe karma yöntem deseninde gerçekleştirilmiştir. Bu desende nitel ve nicel veriler aynı zamanda toplanmakta ve analiz edilmektedir (Creswell, 2014). Nitel veri boyutu Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği'nin maddelerinin oluşturulması aşamasında, öğretmen ve çocuk ölçeğindeki yer alan nitel sorular aracılığı ile, eğitim alan grupta yer alan okul öncesi öğretmenlerinin eğitimden sonra görüşlerinin derinlemesine elde edilmesi amacı ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesi aşamasında elde edilmiştir.

Nicel veri boyutu ise Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği'nin geliştirilmesi ve uygulanması aşamasında, eğitim alan ve almayan gruptaki öğretmen ve çocuklara Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği'nin uygulanması aşamasında, Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Envanteri 'nin uygulanmasında ve eğitim programının uygulanmasında kullanılmıştır.

Bu araştırma kapsamında eş zamanlı iç içe karma yöntem deseninin uygulama sürecindeki aşamaları üç kısımdan oluşmaktadır:

Birinci aşama kendi içinde iki alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği'nin geliştirilmesini ve ölçek geliştirme örneklemindeki öğretmenlere ve çocuklara uygulanmasını (nicel ve nitel veri), Kişisel Bilgi Formu kullanarak ölçek geliştirme örneklemindeki öğretmenlerin demografik bilgilerinin elde edilmesini (nicel veri) kapsamaktadır. İkinci alt boyut ise K.K.T.C.'de görev yapan ve ölçek geliştirme örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Envanteri kullanılarak çocuk katılım anlayışının değerlendirilmesini (nicel veri) içermektedir.

İkinci aşama eğitim alan ve almayan grupta yer alan öğretmenlerin belirlenmesini, eğitim alan gruba yönelik geliştirilen Çocuk Katılımı Eğitim Programı'nın (ÇOKEP) uygulanmasını, eğitim öncesinde ve sonrasında eğitim alan gruba ve bu gruptaki öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklara ön test, son test ölçümleri için ölçeklerin uygulanmasını (nicel veri ve nitel veri), eğitim almayan gruba bu gruptaki öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklara ön test – son test ölçümleri için ölçeklerin uygulanmasını (nicel ve nitel veri) ve eğitim sonunda eğitim alan gruptaki katılımcılar ile odak grup görüşmesinin gerçekleştirilmesini (nitel veri) kapsamaktadır.

Üçüncü aşamada ise bir ay sonra izleme çalışmasının yapılmasını kapsamaktadır. Bu aşama eğitim alan gruptaki öğretmenlere yönelik kalıcılık testi ölçümleri gerçekleştirilmesini kapsamaktadır.

Evren ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında, 4-5 yaş grubunda görev yapan 221 okul öncesi öğretmeni ve bu okullara devam eden 4-5 yaş grubundaki çocuklardan oluşturmaktadır.

Geçerlik ve güvenirlik çalışma grubu, başka bir deyişle ölçek geliştirme örneklemini, Lefkoşa, Magosa, Girne, Güzelyurt, İskele ve Lefke bölgelerinde görev yapan 167 okul öncesi öğretmeninden ve 221 çocuktan oluşmaktadır.

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği ve Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Envanteri Lefkoşa, Magosa, Girne, Güzelyurt, İskele ve Lefke bölgelerinde yer alan 44 okulda uygulanmıştır. Bu okullar devlete bağlı resmi ve özel okullardan oluşmaktadır. Okulların 16'sı Lefkoşa, 12'si Magosa, 8'i Girne, 3'ü Güzelyurt, 3'ü İskele ve 2'si Lefke bölgesinde yer almaktadır. Ölçek uygulaması ile ilgili ilk aşamada Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'ndan resmi izin yazısı alınmıştır.

Okullar kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kartopu örneklemede öncelikle evrene ait birimlerden birisi ile temas kurulmaktadır. Daha sonra temas kurulan birimin yardımı ile ikinci birime, ikinci birimin yardımıyla üçüncü birime gidilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Okulların belirlenmesinin ardından her okul yöneticisi ve okulda görev yapan öğretmenler ile görüşülmüş çalışma ile ilgili bilgi verilmiştir. Toplamda 48 yöneticiye ve 195 okul öncesi öğretmenine çalışmanın amacı, kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. 4 okul yöneticisi okullarındaki yoğun çalışma temposu nedeni ile bu çalışmaya katkı koyamayacaklarını belirtmiştir. Görüşme yapılan 195 okul öncesi öğretmeninden 167'si araştırma sürecine katılmayı kabul etmiştir. Öğretmenlerden sözlü onam alınmıştır. Çocuk verileri için 16'sı Lefkoşa, 12'si Magosa, 8'i Girne, 3'ü Güzelyurt, 3'ü İskele ve 2'si Lefke bölgesinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında 232 çocuğa ulaşılmıştır. 11 çocuk ölçeği tamamlamak istememiş, bu nedenle ölçek uygulamasına devam etmemiştir. 221 çocuk ile ölçek uygulaması tamamlanmış ve verileri kullanılmıştır.

Araştırmada deney grubunda yani eğitim alan grupta 16 öğretmen ve 64 çocuk, kontrol grubunda yani eğitim almayan grupta 16 öğretmen ve 64 çocuk yer almaktadır. Bu grupta yer alan katılımcılar uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Uygun örnekleme zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010). Eğitim alan grupta yer alan katılımcılar araştırmacının daha önceden çalışma yapmış olduğu ve iş birliğinde olduğu bir okul öncesi eğitim kurumundan seçilmiştir. Eğitim almayan gruptaki katılımcılar ise eğitim alan gruptaki katılımcılara benzer özellikler sergileyen iki farklı eğitim kurumunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden ve bu öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocuklardan seçilmiştir. Eğitim alan ve almayan grupta ön test ve son test uygulamalarında her öğretmenin sınıfından 2 kız 2 erkek olmak üzere 4 çocuk seçilmiştir. Çocuklar basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Seçkisiz örnekleme oluşturulan evren listesinden örnekleme birimlerinin seçkisiz olarak belirlenmesi şeklinde açıklanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010). Çocukların seçilmesi sınıf listesinden kura çekilerek gerçekleştirilmiştir. Çekilen kurada ailesi tarafından çalışmaya katılmasına izin verilmeyen veya kendi isteği ile çalışmaya katılmak istemeyen çocukların yerine tekrar kura çekilmiştir. Odak grup görüşmesi ise eğitim alan gruptaki öğretmenlerle eğitim tamamlandıktan sonra gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği, Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Envanteri, Kişisel Bilgi Formu ve Odak Grup Görüşmesi kullanılmıştır. Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği araştırmacı ve danışmanı tarafından okul öncesi eğitim sınıflarındaki uygulamalarda çocukların katılım durumunu belirleme amacı ile oluşturulmuştur. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi eğitim ortamındaki uygulamaları yansıtan kısa durumlar yazılmış ve yanıtlayıcıların bu durumları katılımın en üst basamağı olan karar verme süreci ışığında yanıtlamaları istenmiştir. Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Envanteri Kunt ve Avcı (2015) tarafından okul öncesi öğretmenlerin çocukluğa bakış açısını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Kişisel Bilgi Formu ve eğitim alan gruptaki öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen Odak Grup Görüşmesi soruları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Madde Havuzu Oluşturma

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği maddeleri oluşturulurken okul öncesi sınıflarındaki günlük akış göz önünde bulundurulmuştur. Bu akışa uygun maddeler araştırmacının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında gözlemlediği durumlardan, bu ders kapsamında öğretmenlerle ve çocuklarla gerçekleştirilen görüşmelerden yararlanılarak oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan sınıf ismi ve öğretmen isimleri çocuklarla nitel görüşme yapılarak belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından on üç kız on üç erkek olmak üzere iki özel anaokuluna devam eden 5 yaş grubundaki yirmi altı çocuğa ‘Sınıfınıza isim koysanız bu isim ne olurdu? Sınıfınızda bir kadın ve bir erkek öğretmen olsaydı isimleri ne olurdu?’ soruları yöneltilmiş ve

çocukların yanıtlarını odak grup görüşmesi ile almıştır. Yirmi altı çocuğun yanıtları analiz edildiğinde yirmi bir çocuk sınıfının adının Kelebekler olmasını istediğini, yirmi çocuk kadın öğretmenin adının Eda olmasını istediğini, on sekiz çocuk ise erkek öğretmenin isminin Murat olmasını istediğini ifade etmiştir. Bu nedenle ölçeğin adında ve ölçek maddelerinde çocuklar tarafından belirlenen isimler kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında öğretmenlerden ve çocuklardan veri toplanırken ölçeğin adı Kelebekler Sınıfında Bir Gün Ölçeği olarak kullanılmış ve ölçek maddelerindeki sınıf ismi Kelebekler sınıfı olarak ifade edilmiştir. Ölçeğin diğer araştırmacılar tarafından kullanılması durumunda bu prosedür atlanabilir. Eğer araştırmacılar ölçeğin amacını yansıtan ‘katılım hakkı’ ifadesini ölçek başlığında kullanmak istemiyorlarsa öğretmen ve çocuklarla çalışırken Okul Öncesi Sınıfında Bir Gün Ölçeği başlığını kullanabilirler.

Ölçek toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri araştırmacı ve alan uzmanı tarafından aşağıdaki tabloda belirtilen boyut ve alt boyutlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Günlük akış boyutu etkinlikler, ilgi merkezlerinde/açık havada oyun, paylaşım etkinlikleri alt boyutlarından oluşmaktadır.

Etkinlikler alt boyutu kendi içinde sekiz başlık altında ele alınmaktadır. İlgi merkezlerinde/açık havada oyun alt boyutu dört başlığa ayrılmaktadır. Paylaşım etkinlikleri alt boyutu ise üç başlığa ayrılmaktadır. Sınıf kuralları ve işlemleri belirleme boyutu dört alt boyutundan oluşmaktadır.

Ölçekte yer alan 23 maddeden Madde 1 (M1), M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9 etkinlikler alt boyutunu yansıtmaktadır. M11, M12, M13, M14 ilgi merkezlerinde/açık havada oyun alt boyutunu; M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19 paylaşım etkinlikleri alt boyutu yansıtmaktadır. M20, M21, M22, M23 ise sınıf kuralları ve işlemleri belirleme alt boyutlarını yansıtmaktadır.

Etkinlikler alt boyutunda yer alan etkinlikleri başlatma ve etkinliklerde lideri belirleme başlığı ile paylaşım etkinlikleri boyutunda yer alan etkinlikte kullanılacak olan materyal, müzik vb. seçimi başlığı iki madde ile temsil edilmektedir. Burada yer alan maddeler ayrı ayrı puanlanmakta ve değerlendirilmektedir.

Tablo 3

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Boyut- Alt Boyutları ve Karşılık Gelen Maddeler

Boyut – Alt Boyutlar	Maddeler
1. Günlük Akış	
1.1 Etkinlikler	
1.1.1 Etkinlikleri seçme	M1
1.1.2 Etkinlerin nasıl gerçekleşeceğini/içeriği ve kurallarını belirleme	M2
1.1.3 Etkinlikleri başlatma ve etkinliklerde lideri belirleme	M3-M4
1.1.4 Etkinliklere katılma/katılmamaya karar verme	M5
1.1.5 Etkinlikleri sonlandırma	M6
1.1.6 Etkinliklerde rol dağılımı yapma	M7
1.1.7 Etkinliklerin yapılacağı mekânı seçme	M8
1.1.8 Etkinliklerin değerlendirilmesi	M9
1.2 İlgi merkezlerinde /Açık havada oyun	
1.2.1 Sınıfta yer alacak ilgi merkezlerini seçme	M11
1.2.2 İlgi merkezlerinde yer alan materyalleri seçme	M12
1.2.3 Gün içinde hangi öğrenme merkezlerinde zaman geçirileceğine karar verme	M13
1.2.4 Oynayacağı arkadaşını belirleme	M14
1.3 Paylaşım etkinlikleri	
1.3.1 Düzenlenecek olan etkinliği seçme	M15
	M16
1.3.2 Etkinlerde rol alacak çocuklara karar verme	M17
1.3.3 Etkinlikte kullanılacak olan materyal, müzik vb. seçimi	M18- M19
2. Sınıf kuralları ve işlemleri belirleme	
2.1 Sınıftan dışarı çıkma	M20
2.2 Sınıfta görüşünü ifade etme	M21
2.3 Sınıfta yiyecek/içecek tüketme	M22
2.4 İşlemler: sınıftaki eşyaların düzenlenmesi, sınıfta oturacağı arkadaşını seçme	M23

Tablo 4

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Maddeleri

Madde Numarası	Soru Maddesi
1	Kelebekler sınıfında oyun oynanır, kitap okunur, resim yapılır, şarkı söylenir. Bir günde bunlardan hangilerinin yapılacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıkla mısınız?
2	Hayvanları Koruma Günü' yaklaşiyor ve hayvanlarla ilgili bir gezi düzenlenecek. Nereye gidileceğine kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıkla mısınız?
3	Eda öğretmen ve çocuklar müzik aletlerinin bulunduğu masanın yanındadırlar. Hangi aleti kimin kullanacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıkla mısınız?
4	Kelebekler sınıfında Pazartesi gün her çocuk evinden sevdiği oyuncakını getirir. Bu oyuncaklarla hangi çocuğun nasıl oynanacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıkla mısınız?
5	Çocuklardan biri annesinden bir şarkı öğrenir. Şarkıyı öğretmenine ve arkadaşlarına söylemek ister. Şarkıyı sınıfta söyleyip söylemeyeceğine kim karar verir?
6	Eda öğretmen ve çocuklar bahçeye çıkıp Körebe oyunu oynar. Körebe oyununda ebeyi kim seçer? Neden böyle düşünüyorsunuz açıkla mısınız?
7	Murat öğretmen çocuklara kuklaları oynatarak hikaye anlatabileceklerini söyler. Hangi çocuğun hangi kuklayı oynatacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıkla mısınız?
8	Kelebekler sınıfında çocuklar resim yapar. Dışarı çıkma zamanı gelir ama bazı çocuklar resimlerini bitiremez. Resimlerini bitiremeyenlerin ne yapacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıkla mısınız?
9	Kelebekler sınıfında her çocuğun bir dosyası var. Bu dosyalara çocukların yaptığı resimler, el işi faaliyetleri, çektiği fotoğraflar gibi şeyler konabilir. Bu dosyaya nelerin konulacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıkla mısınız?
10	Kelebekler sınıfında oyun oynanacak bazı merkezler hazırlanır. Bunlar blok merkezi, evcilik merkezi, kitap merkezi, fen merkezi, müzik merkezi olabilir. Bunlardan üç tane seçilmesi gerekir. Hangisinin seçileceğine kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıkla mısınız?
11	Kelebekler sınıfında oyun oynamak için blok merkezi, evcilik merkezi ve kitap merkezi var. Çocukların hangisinde oynayacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıkla mısınız?
12	Kelebekler sınıfına resimdeki gibi bazı oyuncaklar, kitaplar, boyalar satın alınır. Satın alınacak materyallere kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıkla mısınız?

13	Eda öğretmen yeni bir oyun öğretir. Bu oyun eşli oynanır. Oyun için hangi çocukların eş olacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız?
14	Kelebekler sınıfında aileler için bayram kartı hazırlanıp hazırlanmayacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız?
15	Kelebekler sınıfında yeni yılda parti yapılıp yapılmayacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız?
16	Murat öğretmen sınıfa drama etkinliğinde kullanmak için hayvan kostümleri getirir. Hangi çocuğun hangi kostümü giyeceğine kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız?
17	23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı için dans gösterisi yapılır. Dans gösterisinde kullanılan kıyafetlere ve müziklere kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız?
18	Kelebekler sınıfında çocuklar sergi için resim yapar. Bu resimleri ailelerine ve diğer arkadaşlarına göstermek ister. Sergide çocukların hangi resimlerinin seçileceğine kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız?
19	Kelebekler sınıfındaki çocuklar masalarında oyun hamuru ile oynar. Çocuklardan biri pencereden dışarı bakar. Gök kuşağı çıktığını görür ve herkese söyler. Bazı çocuklar dışarı çıkmak ister. Çocukların dışarı çıkıp çıkmayacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız?
20	Eda öğretmen çocuklara hafta sonu ne yaptıklarını sorar. Bazı çocuklar parmak kaldırır bazı çocuklar ise konuşmaya başlar. Hangi çocuğun konuşacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız?
21	Kelebekler sınıfında çocuklar hep birlikte kitap okur. Çocuklardan biri tam da bu sırada su içmek isterse su içip içmeyeceğine kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız?
22	Kelebekler sınıfında her çocuk iki arkadaşı ile aynı masada oturur. Çocukların hangi arkadaşının yanına oturacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız?
23	Sınıfınıza yeni bilgisayarlar alınır. Bilgisayarların nereye konulacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız?

Ölçekte yer alması planlanan maddeler araştırmacı ve alan uzmanı tarafından hem öğretmenlere hem çocuklara uygun olacak şekilde hazırlanmıştır. Ölçek maddeleri öğretmenler ve çocuklar için ayrı ayrı hazırlanmamıştır. Maddeler oluşturulurken evrensel tasarım ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur.

Ölçeğin hem öğretmenler hem çocuklar tarafından kullanılması evrensel tasarımın eşit kullanım ilkesini, ölçeğin hem öğretmenler hem çocuklar tarafından anlaşılabilir olması

evrensel tasarımın basit ve sezgisel kullanım ilkesini, ölçeğin kullanımının öğretmenler ve çocuklar açısından tehlikeli durumlar içermemesi hata toleransı ilkesini, ölçeğin çocuklar ve öğretmenler tarafından rahatlıkla kullanılabilmesi düşük fiziksel çaba ilkesini yansıtmaktadır. Ölçek maddeleri hazırlandıktan sonra her ölçek maddesinin görsel karşılığı araştırılmıştır. Maddeleri yansıtan görsellerde bütünlük sağlanması açısından tüm görsellerin aynı siteden satın alınması kararlaştırılmıştır. Ölçek maddelerini yansıtan görseller bir görsel veri tabanından telif hakları ile birlikte satın alınmıştır. Bu aşamalar tamamlandıktan sonra ölçek bu şekli ile bir okul öncesi öğretmeni ve iki okul yöneticisinin görüşlerine sunulmuştur. Bu görüşlerin alınmasının nedeni ölçeğin okul öncesindeki günlük akışı doğru şekilde yansıtıp yansıtmadığını belirlemektir. Ölçek maddeleri bu kişilerden alınan görüşler doğrultusunda yeniden gözden geçirilmiş ve düzenlenmiştir. Öğretmenler ile çocuklara yöneltilen maddeler arasındaki tek fark nitel soru boyutunda karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler için her soru maddesinden sonra öğretmenlerin nitel olarak yanıtlaması beklenen ‘Neden böyle düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?’ sorusu yer alırken çocuklar için bu soru ölçeğin sonunda ‘Sizin sınıfınızda çocuklar neye karar verir/neyi seçer?’ şeklinde tek bir soru olarak yer almaktadır.

Ölçek maddelerinin puanlanması Roger A. Hart tarafından oluşturulan katılım merdiveninden yararlanılmıştır. Sekiz basamaktan oluşan merdivenin alttan ilk üç basamağı (Manipülasyon, Dekorasyon, Maskotluk) katılımı içermeyen durumları yansıtmaktadır. Merdivenin altıncı, yedinci ve sekizinci (Yetişkinlerin Başlattığı, Kararların Çocuklarla Birlikte Alındığı Projeler, Çocukların Başlattığı ve Yönettiği Projeler, Çocukların Öncülük Ettiği, Yetişkinlerle Ortak Alınan Kararlar) basamağı gerçek katılımı yansıtan durumları içermekteyken dördüncü (Bilgilendirerek Görevlendirme) ve beşinci (Danışılarak Bilgilendirme) basamağı katılım hakkının bazı niteliklerini yansıtmaya rağmen tüm nitelikleri yansıtmadığından dolayı gerçek katılım olarak değerlendirilmemektedir. Fakat bu basamaklardaki uygulamalar merdivenin ilk üç basamağına göre çocuğun katılım hakkına daha çok yer verilmektedir. Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği’nde yer alan ölçek maddelerine katılımcılar Müdür, Öğretmen, Aile ve Çocuk yanıtlarından birini veya birden fazlasını verebilmektedir.

Katılım merdiveni de göz önünde bulundurularak müdür, öğretmen aile gibi yetişkinlerin ve çocuğun birlikte karar verdiği durumlar gerçek katılımı yansıttığından ve altıncı, yedinci, sekizinci basamağı karşılık geldiğinden dolayı 2 ile puanlandırılmıştır. Çocuğun tek başına

karar verdiği durumlar dördüncü ve beşinci basamağı karşılamakta olduğundan dolayı 1 ile puanlandırılmıştır. Çocuğun kararlara katılmadığı ve sadece müdür, öğretmen ve aile gibi yetişkinler tarafından alınan kararlar merdivenin katılım karşıtı uygulamalarını yansıttığından dolayı en düşük puan olan 0 ile puanlandırılmıştır. 23 maddeden oluşan ölçeğin her maddesi yukarıda ifade edildiği şekilde puanlanmaktadır.

Tablo 5

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Maddelerinin Puanlanması

Ölçek Maddeleri Yanıt Seçenekleri	Puanlama
Müdür-Çocuk	2
Aile- Çocuk	2
Öğretmen-Çocuk	2
Öğretmen-Aile- Çocuk	2
Müdür-Öğretmen-Çocuk	2
Müdür-Öğretmen-Çocuk-Aile	2
Çocuk	1
Müdür	0
Aile	0
Öğretmen	0
Müdür-Öğretmen	0
Öğretmen-Aile	0
Müdür-Öğretmen-Aile	0

Uzman Görüşünün Alınması

Ölçek, uzman görüşü almak için çocuk gelişimi ve okul öncesi alanında çalışma yapan, konu alanında yeterli donanıma sahip 13 öğretim üyesine gönderilmiştir. Gönderilen öğretim üyelerinden 12'si ölçek ile ilgili geri dönüt vermiştir. Uzman görüşü alınan öğretim üyelerinin 3'ü çocuk gelişimi ve eğitimi, 3'ü okul öncesi, 3'ü psikolojik danışmanlık ve rehberlik, 1'i psikoloji, 1'i Türkçe eğitimi ve öğretimi, 1'i de ölçme alanında uzmandır. Uzmanlardan ölçeği nitel olarak değerlendirmeleri istenmiştir.

Ölçekte yer alan boyut ve alt boyutlar, ölçek maddeleri ve görseller ile ilgili uzman görüşleri araştırmacı ve danışmanı tarafından değerlendirilmiş ve ölçeğe yansıtılmıştır. Ölçekte yer

alan madde sayısı ve görsellerle ilgili uzmanlar tarafından değişiklik talep edilmemiştir. Madde sayısında farklılık olmamış fakat bazı maddelerde kullanılan ifadeler çocuklar tarafından daha anlaşılır olması amacı ile değiştirilmiştir. Ayrıca ölçek maddelerinde kullanılan dil ile ilgili uzman görüşü alınmıştır. Kıbrıs'ta, gündelik dilde ve bir yansıması olarak yazı dilinde fiil çekimleri yaygın olarak şimdiki zaman yerine geniş zaman ile yapıldığından dolayı ölçek maddeleri geniş zaman kullanılarak yazılmıştır.

Ölçeğin Formunun Oluşturulması

Öğretmenlere yönelik ölçek formu hem sanal ortamda hem de basılı kopya şeklinde tasarlanmıştır. Sanal ortamda Survey Monkey: Anket Yazılımı ve Anket Aracı programı kullanılarak hazırlanmıştır. Buradaki ilk amaç basılı kopya şeklindeki ölçekleri doldurmaya karşı direnç gösterme ihtimali olan öğretmenler de dahil olmak üzere tüm öğretmenlere farklı ve eğlenceli bir tasarım ile ulaşmak, ikinci amaç ise veri toplama sürecini daha kolay, pratik ve ekonomik hale getirmektir. Ölçeğe sanal ortamda <https://tr.surveymonkey.com/r/kelebekler> linki aracılığı ile ulaşılabilmektedir.

Ölçeği sanal ortamda doldurmayı tercih etmeyen öğretmenler için ise ölçek renkli ve basılı kopya halinde hazırlanmıştır.

Ölçek çocuklar için 23 adet A5 boyutunda resimli kart şeklinde tasarlanmıştır. Bu kartların arkasında ölçek maddeleri yer almaktadır. Ayrıca resimlerin küçültülmüş halinin yer aldığı ve çocukların yanıtlarını işaretleyebileceği ayrı bir form bulunmakta ve çocuklar seçtikleri yanıtları mühürlerle bu forma kendileri işaretlemektedirler.

Ölçekle İlgili Çocuk Uygulama Prosedürleri

Ölçeğin çocuklara yönelik uygulama sürecinde yetişkinlerden farklı olarak uygulama prosedürlerinin oluşturulması kararlaştırılmıştır. Yazılı uygulama prosedürlerinin olması çocuklarla çalışırken etik kural ihlalini minimum düzeye indirmekte ve ölçeğin herkes tarafından her çocuğa aynı şekilde uygulanmasını sağlamaktadır (Einarsdóttir, 2007).

Ölçek İle İlgili Ailenin Bilgilendirilmesi ve Onamı

Okuldaki yöneticiler ve öğretmenler aracılığı ile ailelere araştırmanın amacı, araştırmada hangi prosedürlerin uygulanacağı, uygulanacak ölçek ile ilgili bilgi ve örnek ölçek maddeleri

içeren bir bilgilendirme metni eşliğinde aile onam formu gönderilir. Ölçeğin uygulanmasına ilişkin izin veren ailelerin çocuklarına ölçek uygulanır.

Ölçeğin Uygulanacağı Ortamın Düzenlemesi

Ölçeğin uygulanacağı her okulda ölçeği uygulayacak kişinin ve çocuğun karşılıklı oturabileceği bir yer düzenlenir. Sandalye ve masanın çocuğa uygun olmasına özen gösterilir. Bu odada çocuğun dikkatini dağıtacak eşyaların olmamasına dikkat edilir. Odanın gürültüden uzak olmasına ve çocuk açısından güvenlik riski içeren unsurlar barındırmamasına özen gösterilir.

Ölçek İle İlgili Çocuğun Bilgilendirilmesi ve Katılımı

Ölçeği uygulayacak olan kişi öncelikle çocukla aynı hizaya gelerek ve göz kontağı kurarak çocuğa adını söyler. Kendini tanıtır ve çocuğa ne yapacağını açıklar. Çocuğa ‘Merhaba benim adım (uygulayıcı çocuğa adını söyler). Bugün sizin okulunuzu ziyarete geldim. Sizin sınıfınız gibi bir sınıf var. Adı Kelebekler sınıfı. Bu sınıfta yapılanların resimlerini sana göstermek istiyorum.

Bu resimlerle ilgili seninle sohbet etmek istiyorum. Benimle sohbet etmek ister misin? Yönergesinden sonra çocuktan olumlu yanıt alınırsa çocukla birlikte ölçeğin uygulanacağı odaya gidilir. Olumsuz yanıt alınması durumunda çocuğa ‘Seninle tanışmak çok güzeldi. Teşekkür ederim.’ yanıtı verilerek çocuğun sınıfına dönmesi sağlanır.

Ölçeğin Uygulanması

Uygulamaya Başlamadan Önce Dikkat Edilmesi Gerekenler:

Ölçek uygulanmasına başlamadan önce çocukla buz kırıcı etkinlik uygulanır. Buz kırıcı etkinlik için ölçeği uygulayacak olan kişi çocuğa içinde renkli plastik topların olduğu kutuyu verir. Kendisi de kovayı alır ve çocuğa topları atmasını kendisinin de kovayla topları yakalamaya çalışacağını söyler. Bir uygulamadan sonra ölçeği uygulayacak olan kişi çocuğa ‘Kovayı almak ister misin?’ sorusunu sorar. Eğer çocuk isterse ölçeği uygulayacak olan kişi topları kovaya atmaya çocuk da kova ile yakalamaya çalışır. Ölçek uygulamasının sonunda oyunda kullanılan top çocuğa hediye edilir.

Ölçeği uygulayacak olan kişi ölçek uygulamasından önce çocuğa ses kaydı yapacağını ve ölçek üzerinde işaretleme yapacağını açıklar. ‘Konuştuklarımızı daha sonra hatırlamak için sohbetimizi kaydetmek istiyorum. Sohbetimizi telefonuma kaydetmeme izin verir misin? Eğer istemezsen sesimizi kaydetmeyebilirim’ yönergesinden sonra çocuk izin verirse ses kaydı alınır. Eğer çocuk ses kaydı alınmasına onay vermezse ses kaydı alınmadan ölçek uygulanır. Ayrıca çocuğa ‘Seninle sohbet ederken (ölçek formu gösterilerek) buraya bazı işaretler koyacağım. İstersen masadaki mühürlerle sen de işaret koyabilirsin.’ şeklinde açıklama yapılır. Çocuk kendisi işaretleme yapmak isterse çocuğa üç farklı mühür seçeneği sunulur ve birini seçmesi istenir.

Çocuk bu seçenekler arasından seçimini yapar ve diğer iki mühür masadan kaldırılır. Çocuk kendi işaretleme yapmak istemezse mühürler kaldırılır. Çocuğun veya ölçeği uygulayacak olan kişinin işaretleme yapacağı formda yazı bulunmamaktadır. Formda resimli kartlarda kullanılan resimlerin küçük hali yer almaktadır.

Ölçeği uygulayacak olan kişi çocuğa ‘Sohbetimizde sana göstermek istediğim resimler var. Bu resimleri görebilmek için karşıma otur.’ açıklamasını yapar. Daha sonra çocuğun masaya oturması beklenir.

Ölçeğin uygulaması için kullanılacak arkası numaralandırmış kartlar resimli yüzeyleri masaya bakacak şekilde ölçeği uygulayacak kişinin sol yanında bulunur. Resimli kartlar çocuğa gönderilerek soru sorulmaya başlamadan önce çocuğa ölçeğin giriş kısmında yazılı olarak yer alan Kelebekler sınıfı ile ilgili açıklama yapılır. Daha sonra çocuğa ölçekte yer alan sorular resimli kartlar gösterilerek sorulur. Resimli kartların arkasında ölçeği uygulayacak olan kişinin ihtiyaç duyduğu zaman yararlanabilmesi için kartların soruları yer alır. Resimli kartlar çocuğa sorulduktan ve yanıt alındıktan sonra kartların resimli yüzeyi masaya bakacak şekilde uygulayıcının sağ yanına konur.

Ölçek uygulamasına başlamadan önce çocuğa ölçekteki sorulara nasıl yanıt vereceği açıklanır. ‘Sohbetimizde sana sorduğum sorulara Müdür, Öğretmen, Çocuk ve Aile yanıtlarını verebilirsin. Mesela ben sana okulu kim yönetir diye sorduğumda ne cevap verirsin? Hastalandığında seni kim doktora götürür? diye sorsam ne yanıt verirsin? Buradaki sorulara da bu şekilde yanıt verebilirsin. İstersen birden fazla kişiyi söyleyebilirsin. Eğer sorduğum sorunun yanıtını bilmiyorsan bana ‘Bilmiyorum’ diyebilirsin. Mesela sana ‘Annemin adı nedir?’ diye sorsam bana ne cevap verirsin? Bu soruyu bilmen çok zor. Bana

bilmediğini söyleyebilirsin.’ şeklindeki açıklamalarla çocuğa bilmediği bir soru ile karşılaşır ve vereceği yanıt örneklendirilir. ‘Eğer sorduğum soru anlaşılmıyorsa bana anlamadığını söyleyebilirsin. Mesela sana ‘Cinsiyetin nedir?’ diye sorsam bana ne yanıt verirsin. Çocuk bu sorunun yanıtını bilmezse ‘Haklısın cinsiyet zor bir kelime. Sana kız mısın erkek misin?’ diye sormak istemişim. Şeklindeki açıklamalarla çocuğa anlaşılmayan bir soru ile karşılaşır ve çocuğun nasıl yanıt vereceği örneklendirilir.

Ölçeğin Uygulanması Esnasında Dikkat Edilmesi Gerekenler

Çocuktan alınan her yanıt ölçek formuna ölçeği uygulayan kişi tarafından veya çocuk tarafından mühür kullanılarak işaretlenir. Ölçeği uygulayan kişi işaretlemeyi her sorudan sonra yapabilir. İşaretlemenin çocuğun dikkatini dağıttığını düşündüğü durumlarda işaretleme birkaç soru için bir arada gerçekleştirilebilir. Ölçek uygulaması esnasında ölçeği uygulayacak olan kişinin ölçekte yer alan sorulara hâkim olması ve soruları ölçek formundan okumaması önem taşımaktadır. Ölçek uygulaması boyunca çocukla göz kontağını devam ettirmeli ve dikkatini çocuğa vermelidir.

Çocuğun sorulara yanıtını alındıktan sonra ‘Peki diğer soruya geçelim’ ‘Şimdi devam edelim’ gibi ifadelerle ölçek uygulamasına devam edilir. Uygulayıcı ihtiyaç duyması durumunda ‘Soru 13: Eda öğretmen yeni bir oyun öğretir. Bu oyun eşli oynanır. Oyun için hangi çocukların eş olacağına kim karar verir?’ kartında çocuğa önce ‘Bu oyunun hangi oyun olduğunu biliyor musun?’ sorusu yöneltilebilir ve çocuğun yanıtı alınır. Çocuğun yanıt vermemesi ve oyunu bilmemesi durumunda uygulayıcı eli ile hareketleri de yaparak ‘Taş, kağıt, makas ’der. Ölçeği uygulayan kişinin ses tonunu çocuğun dikkatini çekebilecek şekilde kullanmaya özen göstermesi önem taşımaktadır. Ölçek uygulaması esnasında ölçeği uygulayan kişi çocuğa ‘Bak hakkında sohbet ettiğimiz kartlar artıyor. Birazdan sohbetimizi bitireceğiz.’ şeklinde bir açıklama yaparak görüşmenin bitmesine az bir zaman kala bilgilendirme yapar.

Ölçek Uygulanması Sonlandırılırken Dikkat Edilmesi Gerekenler

Ölçek soruları tamamlandığı zaman çocuğa ‘Teşekkür ederim. Seninle sohbet etmek çok güzeldi. Bana bilmediğim çok şey anlattın. Şimdi oynadığımız topu sana hediye etmek istiyorum.’ açıklaması yapılır. Daha sonra çocuğa ‘Bana sormak istediğin bir şey var mı?’

sorusu yöneltilerek çocuğun soruları varsa bunlar yanıtlandırıldıktan sonra görüşme sonlandırılır ve çocuğa sınıfına kadar eşlik edilir.

Ölçeği Uygulayacak Uygulayıcıların Seçimi ve Eğitimi

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenirlik çalışmasının Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti genelindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve çocuklarla gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır. Dört ve beş yaş grubunda Lefkoşa, Magosa, Girne, Güzelyurt, İskele ve Lefke bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin okulları genelde kalabalık okullar olmamakta ve birkaç okul haricindeki okullarda iki veya üç öğretmen görev yapmaktadır. Çocuklarla ölçek uygulaması ise ortalama 14 dakikalık bir süreci kapsamaktadır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların dağınık olması, okullarda görev yapan öğretmenlerin sayıca az olması, ölçeğin çocuklarla uygulama sürecinin zaman alıcı olması, araştırmacının bir okulu ölçek uygulama sürecini tanıtmak ve çocuklarla uygulama gerçekleştirmek için en az iki kez ziyaret etmesi gerektiğinden dolayı tez izleme komitesi üyelerinin de onayı ile veri toplama sürecinde araştırmacı ile iki uygulayıcının birlikte çalışması kararı alınmıştır. Bu durum veri toplama sürecine kolay uygulanabilirlik ve ekonomiklik bakımından katkı sağlamaktadır.

Uygulayıcılar dört yıllık Okul Öncesi Öğretmenliği Mezunu olup, aynı alanda yüksek lisanslarına devam etmektedirler. İlk aşamada uygulayıcılara araştırmanın amacı ve kapsamı, süresi, uygulamalarla ilgili gerçekleştirilecek olan ödeme ile ilgili bilgi verilmiş ve sürece katılımlarının nasıl gerçekleşeceği onlara aktarılmış ve veri toplama sürecine katılımları ile ilgili onamları alınmıştır. Uygulayıcılar lisans düzeyinde araştırmacının öğrencisi olup araştırmacından lisans düzeyinde çocuk hakları ile ilgili üç kredilik üç ders almalarına ek olarak ikinci aşamada uygulayıcılara genel olarak katılım hakkı, katılımın nitelikleri ile ilgili bilgi verilmiştir.

Üçüncü aşamada uygulayıcılara ölçeğin çocuk uygulama prosedürleri ile ilgili bilgi verilmiştir ve uygulayıcılarla araştırmacı çocuk uygulamalarına başlamadan önce ölçeği birbirlerine uygulayarak uygulama sürecinde hangi durumlarda zorlandıklarını tespit etmişlerdir.

Dördüncü aşamada uygulayıcılar araştırmacının ön deneme aşamasında 24 çocuk ile uygulamasını gözlemlemişlerdir. Daha sonra uygulayıcıların her biri 11 çocukla toplam 22 uygulama yapmıştır. Bu uygulamalar diğer uygulayıcı ve araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Uygulamalardan sonra araştırmacı ve uygulayıcılar birbirlerine geri bildirimde bulunarak uygulama sürecini değerlendirmişlerdir.

Beşinci aşamada araştırmacının ve uygulayıcıların üç çocuk ile gerçekleştirdiği ölçek uygulamasının çocuklardan onam alınarak kaydedilen ses kaydı ayrı ayrı dinlenmiş ve Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Çocuk Uygulama Prosedürleri Kontrol Listesi Maddeleri'ne göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme ışığında aşağıdaki tabloda yer alan uygulayıcılar için yönerge uygulama tutarlılığı hesaplanmıştır.

Tablo 6

Uygulayıcılar için Yönerge Uygulama Tutarlılığı

	Çocuk1			Çocuk2			Çocuk3		
Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği	U1	U2	U3	U1	U2	U3	U1	U2	U3
Çocuk Uygulama Prosedürleri Kontrol Listesi Maddeleri									
1. Ölçeğin uygulanacağı odayı düzenler	x	x	x	x	x	x	x	x	x
2. Çocuğa kendini tanıtır	x	x	x	x	x	x	x	x	x
3. Çocuğa ölçek ile ilgili bilgi verir	x	x	x	x	x	x	x	x	x
4. Çocuğun onamını alır	x	x	x	x	x	x	x	x	x
5. Buz kırıcı etkinliği uygular	x	x	x	x	x	x	x	x	x
6. Ses kaydı için çocuktan izin alır	x	x	x	x	x	x	x	x	x
7. Ölçeğin yönergesi ile ilgili çocuğa bilgi verir	x	x	x	x		x	x	x	x
8. Çocuğun bilmediği ve anlamadığı ifadelerle karşılaşması durumunda ne yapacağını açıklar.	x	x	x	x	x	x	x	x	x
9. Ölçek yanıt formunu çocuğa açıklar.	x	x	x	x	-	x	x	x	x
10. Çocuklara seçmesi için mühür seçeneklerini sunar	-	x	x	x	x	x	x	x	x
11. Resim kartlarını çocuğa açıklar	x	x	x	x	-	-	x	x	x
12. Resim kartlarının arkasındaki soru ifadelerini çocuğun anlayacağı şekilde sorar	x	x	x	x	x	x	x	x	x
13. Ses tonu çocuk açısından dikkat çekicidir	x	x	-	x	x	x	x	x	x
14. Beş resim kartı kala çocuğa hatırlatma yapar	x	x	x	-	-	x	x	-	x
15. Ölçek uygulaması bitiminde çocuğa top hediye eder	x	x	x	x	x	x	x	x	x
16. Çocuğa sınıfına kadar eşlik eder	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Yönerge Uygulama Tutarlılığı (%)	94	100	94	94	81	94	100	94	100
	96			89.6			98		
Uygulayıcılar Arasında Genel Uygulama Tutarlılığı (%)				94.5					

Uygulayıcılar arasındaki yönerge tutarlılığını tespit etmek için 3 çocuğun uygulama sürecinde kaydedilen ses kaydı üç uygulayıcı tarafından ölçeğin çocuk uygulama prosedürleri kontrol listesi maddelerine göre değerlendirilmiştir. 1 numaralı çocuk için çocuk uygulama prosedürlerinin uygulanma oranı hesaplandığı zaman Uygulayıcı 1 %94, Uygulayıcı 2 %100, Uygulayıcı 3 ise %94 oranında kontrol listesi maddelerini uygulamıştır. 2 numaralı çocuk için çocuk uygulama prosedürlerinin uygulanma oranı hesaplandığı zaman Uygulayıcı 1 %94, Uygulayıcı 2 %81, Uygulayıcı 3 ise %94 oranında kontrol listesi maddelerini uygulamıştır. 3 numaralı çocuk için çocuk uygulama prosedürlerinin uygulanma oranı hesaplandığı zaman Uygulayıcı 1 %100, Uygulayıcı 2 %94 Uygulayıcı 3 ise %100 oranında kontrol listesi maddelerini uygulamıştır. Uygulayıcı 1,2 ve 3'ün yönerge uygulama tutarlılığı 1 numaralı çocuk için %96, 2 numaralı çocuk için %89.6 ve 3 numaralı çocuk için %98 olarak hesaplanmıştır. Uygulayıcılar arasındaki genel yönerge uygulama tutarlılığı ise %94.5 olarak tespit edilmiştir. Bu oran uygulayıcıların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği çocuk uygulama prosedürlerinde tutarlı uygulamalar gerçekleştirdiklerinin göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Envanteri

Çocukluğa Bakış Sifat Listesi Kunt ve Avcı tarafından 2015 yılında okul öncesi öğretmenlerin çocukluğa bakış açısını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş altı alt boyuttan oluşan bir ölçme aracıdır. Bu araç katılımcıların ‘Çocuk kelimesi size neyi çağırıyor?’ sorusuna çocuklarla ilgili 72 sıfattan oluşan bir liste kullanılarak yanıt vermesi şeklinde uygulanmaktadır. Sıfatlar 1/0 şeklinde puanlanmaktadır. Çocukluğa Bakış Sifat Listesinin güvenilirlik çalışması çoğunluğu öğretmen olan farklı meslek gruplarından 941 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Güvenilirlik katsayısını hesaplamak için ise Kuder-Richardson 20 formülünden yararlanılmış ve maddelerin kabul edilebilir bir güvenilirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Veri toplama sürecinden önce Çocukluğa Bakış Sifat Listesi’ni geliştiren araştırmacılar, araştırmacının kendisi ve bağımsız bir araştırmacı tarafından ölçekte yer alan alt boyutlar ve sıfat listesi tekrar gözden geçirilmiştir. Gerçekleştirilen güncelleme çalışması sonucunda bazı alt boyutlar ve sıfatlar çocukluğa bakışı yeterince yansıtmadığı gerekçesi ile çıkartılmıştır.

Analizleri yapılandırmadan önce istatistik alanında bir uzmandan alınan uzman görüşüne göre “Çocukluğa Bakış Sifat Listesi” yerine “Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Envanteri”

şeklinde kullanımın daha uygun olduğu belirtilmiştir. Sıfat listesi ve belirlenen tanımlamaların ölçme aracının envanter olduğunu gösterdiği açıklanmıştır. 2015 yılında geliştirilen ölçme aracında yer alan alt boyutlar ve bu alt boyutlara karşılık gelen sıfatlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 7

Çocukluğa Bakış Sıfat Listesi Alt Boyutları ve Sıfatlar

Boyutlar	Sıfatlar
Masum/Kurtarıcı/Kurban/ Mülk olarak görülen Olumlu Çocuk imajı	Komik, Küçük, Temiz, Uysal, Açık sözlü, Söz Dinleyen, Cana Yakın, Güler Yüzlü, Masum-Saf, Merhametli, Şefkatli, İyi Kalpli, Cesur, Şanslı, Tatlı, Şirin, Eğlenceli, Güzel, Sempatik, Sevimli, Afacan
Masum/Kurtarıcı/Kurban/ Mülk olarak görülen Olumsuz Çocuk imajı	Bağımlı-Muhtaç, Sakar, Derdini Anlatamayan, Kolay Yönlendirilen, Savunmasız, Kirli-Pasaklı, Üzgün
Kötü/Çığ gibi büyüyen/Kontrolde çıkmış çocuk imajı	Ağlayan, Çirkin, Dağınık, Hiperaktif, Kıskanç, Sıkıcı, Sorumsuz, Tembel, Yaramaz, Gürültücü, Sabırsız, Bencil, Çıkarıcı, İnatçı, Kurnaz, Savurgan, Şımarık, Anı Anını Tutmayan, Acımasız, Kavgacı, Küfürbaz, Sinirli, Söz Dinlemeyen, Uyumsuz, Yalancı
Küçük yetişkin/Gelişmemiş olarak görülen olumlu çocuk imajı	Sorumluluk Sahibi, Dürüst, Çalışkan, Gayretli
Küçük yetişkin/Gelişmemiş olarak görülen olumsuz çocuk imajı	Çokbilmiş, Rekabetçi – Hırslı, Ayak bağı, Eğitimsiz
Katılımcı çocuk imajı	Uyumlu, Akıllı, Hayalci, Heyecanlı, Meraklı, Mutlu, Neşeli, Oyun Seven, Kararlı, Yaratıcı, Hareketli,

Gerçekleştirilen güncelleme çalışması sonucunda ölçekteki alt boyutlar Yetersiz Çocuk, Yüceltilmiş Çocuk, Katılımcı Çocuk ve Kötü Çocuk şeklinde ele alınmıştır. 72 sıfattan oluşan listeden 5 sıfat çıkartılmıştır. Bu sıfatlar Tatlı, Temiz, Uysal, Rekabetçi – Hırslı ve Hayalci sıfatlarıdır. Güncel sıfat listesi 67 sıfattan oluşmaktadır.

Bu sıfatların 7'si yetersiz çocuk boyutunu, 17'si yüceltilmiş çocuk boyutunu, 13'ü katılımcı çocuk boyutunu ve 30'u kötü çocuk boyutunu yansıtmaktadır.

Yetersiz Çocuk alt boyutunda yer alan sıfatlar, yanıtlayanların çocuk ile ilgili ilgili yetersizliklerini yansıtan algılarını içermektedir. Bu sıfatlar çocuğu gelişmemiş ve yetişkin desteğine muhtaç olarak tanımlamaktadır. Çocuk görüşlerini ifade etme ve karar alma süreçlerinde yetişkine oranla daha pasif bir konumda görülmektedir. Çocuk bu süreçlerde yetişkinle birlikte karar almak yerine yetişkininin onun yerine karar almasına ihtiyaç duymaktadır.

Yüceltilmiş Çocuk alt boyutunda yer alan sıfatlar ise yanıtlayanların çocuk ile ilgili yüceltilmiş ve abartılmış algılarını yansıtmaktadır. Bu sıfatlar çocuğa olması gerekenden daha yüksek oranda olumlu özellikler yüklemektedir. Yetişkinler tarafından çocuğun yetişkin gözüyle övgü almaya layık özellikleri nitelenmektedir. Katılımcı Çocuk alt boyutunda yer alan sıfatlar bireye özgü sıfatları içermektedir. Bu sıfatlarda nitelenen özellikler hem çocuk hem de yetişkin özellikleri açısından ortak olarak değerlendirilmektedir. Yanıtlayanların bu grupta yer alan sıfatları tercih etmesi çocuk ve yetişkini eşit oranda görüşlerini ifade edebilen bireyler olarak gördüklerini yansıtmaktadır. Çocuğun deneyim çeşitliliğinin yetişkinden az olması nedeniyle zaman zaman yetişkin çocuğa rehberlik sunabilmekte fakat çocuk yerine karar almaktan uzak bir anlayışa sahip olmaktadır. Kötü Çocuk alt boyutunda yer alan sıfatlar ise katılımcıların çocuklarla ilgili kötü ve olumsuz olarak algıladığı sıfatları içermektedir. Bu sıfatlar genelde yanıtlayanların çocukta bulunması durumunda rahatsızlık duyduğu özellikleri içermektedir. Diğer bir ifade ile çocukların bu sıfatlara sahip olması çocuğu yetişkin bakış açısıyla istenmeyen birey haline getirmektedir (Sorin, 2005). Veri toplama araçlarının esas deneme uygulaması verilerinin analizinde kötü çocuk alt boyutunun madde yük değerlerinin ve model veri uyumu indekslerinin düşük olması nedeniyle ön test ve sont test uygulamalarında bu alt boyut ve bu alt boyutu yansıtan sıfatlar çıkarılmıştır. Ön test ve sont test çalışmalarında kullanılan Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Envanteri üç alt boyut ve bu alt boyutları yansıtan 32 sıfatı içermektedir.

Tablo 8

Güncellenen Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Envanteri Alt Boyutları ve Sıfatlar

Boyutlar	Sıfatlar
Yetersiz Çocuk	Bağımlı-Muhtaç, Küçük, Savunmasız, Derdini anlatamayan, Kolay yönlendirilen, Anı anını tutmayan, Eğitimsiz
Yüceltilmiş Çocuk	Açık sözlü, Cesur, Sempatik, Şefkatli, Merhametli, Şanslı, Çalışkan, Akıllı, Dürüst, Eğlenceli, Cana yakın, Gayretli, Sevimli, Şirin, Söz dinleyen, İyi kalpli, Masum-Saf
Katılımcı Çocuk	Oyunu seven, Mutlu, Hareketli, Meraklı, Kararlı, Yaratıcı, Sorumluluk sahibi, Neşeli, Güler yüzlü, Komik, Uyumlu, Heyecanlı, Güzel
Kötü Çocuk	Acımasız, Sinirli, Afacan, Söz dinlemeyen, Şımarık, Uyumsuz, Çıkarıcı, Yalancı, Çirkin, Yaramaz, Dağınık, Gürültücü, Kavgacı, Kurnaz, Küfürbaz, Savurgan, Sorumsuz, Ayak bağı, Sıkıcı, Kirli-Pasaklı, Ağlayan, Hiperaktif, Üzgün, Kıskanç, Sakar, Sabırsız, Çok bilmiş, İnatçı, Tembel, Bencil

Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenler için oluşturulan formda yaş, görev yaptığınız okul, görev yaptığınız sınıf, mezun olduğu okul, mezun olduğu bölüm, meslek deneyim, medeni durum ve çocuk sahibi olma durumu ile ilgili bilgileri elde etmek amacıyla oluşturulan sorular yer almaktadır. Çocuklar için oluşturulan formda ise yaş, okulun adı, sınıfın adı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Ayrıca bu formda uygulayıcılar tarafından doldurulacak olan ölçeğin doldurulduğu süre ve uygulamanın yapıldığı tarihin yazıldığı bir bölüm bulunmaktadır.

Odak Grup Görüşmesi Soruları

Katılımcılara odak grup görüşmesinde aşağıda yer alan sorular yöneltilmiştir:

1. Eğitim sırasında konuştuklarımızı sınıfınızda nasıl uyguladınız?

2. Bundan sonra eğitimden elde ettiğiniz bilgileri uygulamalarınızda nasıl kullanmayı düşünüyorsunuz?
3. Bu eğitimi öğretmen arkadaşınıza tanıtmayı istesem ona eğitimle ilgili ne söylersiniz?
4. Eğitimin içeriği ve uygulanışı konusunda nelerin değiştirilmesini isterdiniz? Lütfen önerilerinizi belirtiniz.

Verilerin Toplama İşlemi

Veri Toplama Araçlarının Ön Deneme Aşaması

Kullanılan veri toplama araçlarının ön deneme çalışması Magosa, Girne ve Lefkoşa'daki okullarda görev yapan 40 okul öncesi öğretmen ve bu okullarda eğitim alan 4-5 yaş grubundaki 46 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Bu aşama ölçek maddelerinin ve ölçekte yer alan görsellerin öğretmenler ve çocuklar tarafından anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ön deneme çalışması sonucunda ölçek maddelerinde, ölçekte kullanılan görsellerde ve ölçek uygulama prosedürlerinde herhangi bir değişikliğe ihtiyaç duyulmadığı, ölçeğin hem okul öncesi öğretmenleri hem de çocuklar tarafından anlaşılabilir olduğu tespit edilmiştir. Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Envanteri 'nde yer alan sıfatların da okul öncesi öğretmenler tarafından anlaşıldığı tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçlarının Esas Deneme Uygulaması

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği ve Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Envanteri Lefkoşa, Magosa, Girne, Güzelyurt, İskele ve Lefke bölgelerinde yer alan 44 okulda uygulanmıştır. Öğretmenlere ölçeğin ve sıfat listesinin elektronik ortamda ve basılı kopya şeklinde kullanılabileceği açıklanmıştır. Öğretmenlerden 41'i survey monkeyde ölçeği ve sıfat listesini doldurmak istemiş, 126 öğretmen basılı kopya kullanmayı tercih etmiştir. Bazı öğretmenler ölçeği ve sıfat listesini okul ilk ziyaret edildiği zaman doldurmuş bazı öğretmenler ise ölçeği ve sıfat listesini doldurmak için zamana ihtiyaçları olduğunu ifade ettiğinden dolayı araştırmacı tarafından çocuk uygulaması için okullar ziyaret edildiğinde ölçekler öğretmenlerden alınmıştır.

Çocuk uygulamaları için de öğretmenlerle benzer bir süreç takip edilmiştir. Öğretmenlerde olduğu gibi çocuklarda da ilk aşamada Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığında çalışmanın çocuklarla uygulanabileceğine dair resmi yazı alınmıştır. Daha sonra bu resmi yazı ile okullar ziyaret edildiğinde okul yöneticilerine öğretmenlerle gerçekleştirilecek olan ölçek uygulaması ile birlikte çocuk uygulama prosedürleri de aktarılmıştır. Okul yöneticisinin onayının ardından çocuklarla gerçekleştirilecek olan ölçek uygulaması ile ilgili öğretmenlere çocuk uygulama prosedürleri hakkında bilgi verilmiş ve her çocuk için Aile Onam Formu öğretmenler aracılığı ile ailelere gönderilmiştir. İkinci ziyarette iki uygulayıcı okul yöneticisi ve öğretmenlerle tanıştırılmıştır. Bu ziyarette ailelerinden olumlu onam alınan çocuklarla ölçek uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Aile onam formu olumlu olduğu halde ölçek uygulamasına katılmak istemeyen çocuklarla ölçek uygulaması gerçekleştirilmemiştir. Bazı okullarda ölçek uygulaması üçüncü ve dördüncü okul ziyaretleri ile tamamlanabilmiştir. 232 çocuğa ulaşılmıştır. 11 çocuk ölçeği tamamlamak istememiş, bu nedenle ölçek uygulamasına devam etmemiştir. 221 çocuk ile ölçek uygulaması tamamlanmış ve verileri kullanılmıştır. Ölçek uygulama süresi maksimum 21 dakika 24 saniye, minimum 10 dakika 06 saniye sürmüştür. Ölçeğin ortalama uygulama süresi ise 14 dakika 21 saniye olarak hesaplanmıştır.

Eğitim Alan ve Almayan Grupta Yer Alan Katılımcılardan Verilerin Toplanması

Şubat - Mart 2017 ayları arasında eğitim alan ve almayan grupta yer alan okul öncesi öğretmenlerinin ve çocukların ön test uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Her iki grup için de ön test ve son test uygulamalarında Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği ve Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Envanteri kullanılmıştır.

Ön test uygulamaları eğitim alan gruptaki 16 okul öncesi öğretmeni ve 64 çocukla gerçekleştirilmiştir. Eğitim almayan grupta da ön test uygulamalarında eğitim alan gruptaki katılımcı sayısına ulaşılmıştır. 2017 yılı Nisan - Mayıs ayında eğitim almayan grupta yer alan öğretmenlerin ve çocukların son test uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Eğitim alan grupta yer alan öğretmenlere yönelik veriler Çocuk Katılımı Eğitim Programı'nın (ÇOKEP) uygulanmasının tamamlanmasından sonra 2017 yılı Haziran ayı başında öğretmenlere ve çocuklara yönelik son test uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Haziran ayı sonunda eğitim alan gruptaki gruptaki öğretmenlere kalıcılık testi için ölçekler tekrar uygulanmıştır. Ayrıca

eğitim alan gruptaki öğretmenlerle 8 haftalık eğitim sürecinin tamamlanmasından sonra odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi 8 haftalık ÇOKEP eğitimine katılan ve bu eğitimi tamamlayan 16 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Eğitim alan öğretmenlerle 8 haftalık eğitim tamamlandıktan bir hafta sonra odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi 1 saat 20 dakika sürmüştür. Görüşme iki ayrı cep telefonunun ses kayıt uygulaması ile kayıt altına alınmış ve ses kayıtları araştırmacı tarafından çözümlenerek yazılı hale getirilmiştir.

Çocuk Katılımı Eğitim Programı'nın (ÇOKEP) Oluşturulması

Çocuk Katılımı Eğitim Programı'nın (ÇOKEP) amacı okul öncesi öğretmenlerine katılım hakkı ile ilgili temel bilgiler sunmak ve öğretmenlerin konu ile ilgili farkındalık düzeylerini artırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, eğitim programının içeriği ölçekte yer alan boyut ve alt boyutlardan, katılım hakkının tanımı ve niteliklerinden, katılım basamaklarından ve çocukluk anlayışı konularından oluşturulmuştur. Ayrıca bu içerik erken çocukluk eğitiminde yaygın olarak kullanılan ve çocuğun bireyselliğine önem veren yaklaşımlarla desteklenmiş, bu yaklaşımların uygulanmasına yönelik videolar katılımcılarla paylaşılmıştır.

8 modülden oluşan ve 8 haftalık bir zaman dilimini kapsayan eğitim programının her modülü 60 dakikalık bir zaman dilimini kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Programda yer alan her modül için süre, öğrenme hedefleri, modül içeriği, yöntem-teknik ve etkinlikler ayrıntılı bir şekilde yazılmıştır. Programda yer alan konular, içerikler, programda kullanılması planlanan yöntem ve teknikler ile materyaller tez izleme komitesi ile paylaşılmış ve tez izleme komitesi üyelerinin onayı alınmıştır.

Tablo 9

ÇOKEP'nda Yer alan Konu Başlıkları ve İçerikler

Modüller	Konu	İçerik	Yöntem- Teknik
Modül 1	Çocukluk Anlayışı- Çocuk Kimdir?	• Tarihsel süreçte çocukluğa bakış • Sorin'in çocukluk anlayışı kategorileri	Oyun Anlatım Grup tartışması Soru -cevap

Modül 2	Çocuk Hakları- Çocuğum Haklarımla Varım	•Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (BM ÇHS) Maddeleri •BM ÇHS'ye yön veren temel haklar	Grup çalışması Tartışma Oyun
Modül 3	Katılım Hakkı- Sus Küçüğün Söz Büyüğün Mü?	•Katılım Hakkının tanımı ve nitelikleri •Roger A. Hart'ın Katılım Merdiveni	Oyun Örnek olay Anlatım
Modül 4	Katılım Hakkı Niteliklerinin Günlük Eğitim Akışına Uyarlanması- Katılımcı Planlama: Günlük Eğitim Akışı	•Etkinlikleri seçme sürecinde çocuğun katılım hakkı •Etkinlerin nasıl gerçekleşeceğini/ içeriği ve kurallarını belirleme sürecinde çocuğun katılım hakkı	Örnek olay Grup tartışması
Modül 5	Katılım Hakkı Niteliklerinin Günlük Eğitim Akışına Uyarlanması- Katılımcı Planlama: Günlük Eğitim Akışı)	•Etkinlikleri başlatma, rol dağılımı yapma ve etkinliklerde lideri belirleme sürecinde çocuğun katılım hakkı •Etkinliklere katılma / katılmamaya karar verme sürecinde katılım hakkı •Etkinlikleri sonlandırma ve değerlendirme sürecinde katılım hakkı	Grup çalışması Grup tartışması
Modül 6	Öğrenme Merkezlerinde Çocuğun Katılım Hakkı- Bizim Sınıfımızda Katılım Hakkı Var!: Öğrenme Merkezleri	•Sınıfta yer alacak öğrenme merkezlerini seçme •Gün içinde hangi öğrenme merkezlerinde hangi çocukların oynayacağına karar verme •Öğrenme merkezlerinde yer alan materyalleri (oyuncak, kitap, müzik aleti vb) seçme •Oyun arkadaşını belirleme	Grup çalışması Oyun Grup tartışması

Modül 7	Paylaşım / Özel Gün Etkinliklerinde Çocuğun Katılım Hakkı -Katılımcı Kutlamalar	•Düzenlenecek olan etkinliği seçme •Etkinlerde rol alacak çocuklara karar verme •Etkinlikte kullanılacak olan materyali, müziği vb. seçme	Oyun Soru-cevap Grup çalışması
Modül 8	Sınıf Kurallarını ve İşlemlerini Belirlemede Çocuğun Katılım Hakkı- Bizim Sınıfımızda Katılım Hakkı Var!: Sınıf Kuralları ve İşlemler	• Sınıfa giriş ve çıkışlar •Sınıfta görüşünü ifade etme •Sınıfta yiyecek/içecek tüketme •İşlemler: sınıf eşyalarının düzenlenmesi, oturma düzeninin belirlenmesi	Oyun Doğaçlama Soru-cevap

ÇOKEP oluşturulurken yetişkinlerin çocuklardan farklı öğrenme özelliklerine sahip olduğu (Knowles, 1970, 2013) göz önünde bulundurularak, eğitim programının geliştirilmesi ve uygulama süreçlerinde yetişkinlerin öğrenmesine yardım etme bilim ve sanatı olarak tanımlanan andragojinin temel özelliklerinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda ÇOKEP'in temel özellikleri:

1. Eğitim programı öğretmenlerin ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde hazırlanmıştır.
2. Eğitim programının içeriği öğretmenlerin eğitim programında edindiği bilgileri günlük yaşama uyarlayabileceği şekilde düzenlenmiştir.
3. Eğitim programının içeriğinde konu merkezli öğrenme yerine yetişkinler tarafından daha çok tercih edilen ve günlük yaşam sorunlarının çözümüne öncelik veren problem merkezli öğrenmeye odaklanılmıştır.
4. Eğitim programının uygulama sürecinde öğretmenlerin öğrenme yaşantılarının yürütülmesinde aktif olmasını sağlayacak yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.
5. Eğitim programının uygulanmasında öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve uygulama esnasındaki durumlara göre eğitimcinin esneklik gösterebilmesi göz önünde bulundurulmuştur.
6. Eğitim programında öğretmenlerle gerçekleştirilen uygulamaların kalıcılığının sağlanması ve bu uygulamaların eğitim ortamlarında çocuklara yansıyabilmesi için bazı modüllerin bitiminde öğretmenlere kısa ödevler verilmiştir.

Çocuk Katılımı Eğitim Programı'nın (ÇOKEP) Uygulanması

ÇOKEP'in uygulanmasından önce okuldaki müdür ve müdür muavinleri ile eğitimin içeriği, süresi, uygulanma şekli görüşülmüş ve okul yönetiminden gerekli izinler alınarak, eğitim programının uygulama takvimi oluşturulmuştur. İlk görüşmelerde ÇOKEP'in 4-5 yaş grubunda görev yapan 16 öğretmenle her modül 90 dakika olmak üzere uygulanması planlanmıştır. Daha sonra okul yönetimi tarafından 4 ve 5 yaş grubu öğretmenlerinin birlikte eğitime katılmasının mümkün olmayacağını bildirmiştir. Öğretmenlerin iki grup halinde 4 yaş ve 5 yaş olarak eğitime katılmasının okuldaki günlük akışı olumsuz etkilemeyeceği ifade edilmiştir. Bu değişiklik üzerine modül süreleri 90 dakikadan 60 dakikaya düşürülmüş ve eğitim alan grup 4 yaş grubu ve 5 yaş grubu öğretmenleri olarak ikiye ayrılmıştır. Eğitimci 8 hafta boyunca haftada iki kez Salı ve Cuma günleri olmak saat 10.00-11.00 arasında eğitim vermek üzere okula gitmiştir. Eğitim alan her grupta 8 öğretmen bulunmaktadır. İlk planlama sürecinde eğitimlerin 17.03.2017 tarihinde başlayıp 11.05.2017 tarihinde sonlandırılması planlanmaktayken okulda yer alan 23 Nisan çalışmaları, piknik, okuma bayramı gibi etkinliklerin eğitim gününe denk gelmesi nedeniyle eğitim süresi uzamış ve her iki grupla da eğitim 26.05.2017 tarihinde sonlandırılmıştır. Eğitimcinin eğitimi farklı güne veya hafta sonuna alması talepleri kabul edilmemiş, bunun yerine eğitim süresinin uzatılması kararı alınmıştır. Eğitimler okulda öğretmenlerin toplantı için kullandıkları geniş bir toplantı odasında gerçekleştirilmiştir. Eğitimler her hafta aynı odada gerçekleştirilmiştir. Bu oda projeksiyon cihazının, tahtanın, katılımcılar için büyük bir masa ve sandalyelerin bulunduğu oldukça geniş, gürültüden uzak ve iyi aydınlatılmış bir odadır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın 1 numaralı alt amacı ölçek geliştirmeye ilişkindir. 2, 3, 4 numaralı alt amaçları ise öğretmenlerin ve çocukların çocuk katılımı anlayışları ile öğretmenlerin çocuk katılımı ve çocukluk anlayışlarının ilişkisi ile ilgilidir. Alt amaç 5 ve 6 ise çocuk katılımı eğitim programının uygulanması ile ilgilidir. Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği yapı geçerliğinin belirlenmesi yani 1 numaralı alt amacı yansıtan verilerin analizi amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Bu analiz öğretmen ve çocuk formu verilerinin birleştirilmesi ile 388 kişinin verisi üzerinden yapılmıştır. AFA için verilerin uygunluğu Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testi ile değerlendirilmiştir. KMO değeri bu örneklem için .94 olarak hesaplanmış ve Barlett Sphericity testi manidar

bulunmuş olup, bu sonuçlar veri setinin analiz için uygun olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Ölçeğin tek boyutluluğu polykorik korelasyon matrisi üzerinden FACTOR programı üzerinde yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin ve çocukların eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı ile ilgili anlayışlarını yansıtan alt amaç 2'nin nicel veri analizinde Kelebekler Sınıfında Bir Gün Ölçeğine ölçek geliştirme örnekleminde yer alan 167 öğretmen ve 221 çocuk tarafından verilen yanıtlar analiz edilmiştir. Öğretmenler ve çocuklar tarafından her bir maddeye verilen cevapların ortalaması analiz edilmiştir. Bu alt amaç doğrultusunda öğretmenler ve çocuklardan elde edilen nitel veriler ise ilk aşamada araştırmacı tarafından araştırma sorularına uygunluğu açısından analiz edilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından nitel sorular yanıtlanmamıştır. Bazı öğretmenler tarafından verilen yanıtlar ise ölçek kapsamında yöneltilen “Neden?” sorusu yerine öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarını ayrıntılandırıldığından dolayı nitel boyuttaki analiz kapsamına alınmamıştır. Bu yanıtlara örnek olarak S2 Hayvanları Koruma Günü’ yaklaşıyor ve hayvanlarla ilgili bir gezi düzenlenecek. Nereye gidileceğine kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız? sorusuna verilen “Öğretmen karar verir. Sonra müdüre danışır. Ailelerden izin alır.” (Ö2), “Öğretmenler kendi aralarında toplanıp karar verir.” (Ö16) şeklindeki yanıtlar örnek olarak verilebilir. Tablo 11’de ölçekte yer alan her soruya göre analiz edilen öğretmen yanıtlarının sayısı verilmiştir.

Tablo 10

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Nitel Yanıtların Analiz Edildiği Öğretmen Sayısı

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Soru Numarası	Nitel Yanıtların Analiz Edildiği Öğretmen Sayısı
S1	36
S2	21
S3	31
S4	19
S5	19
S6	22
S7	16
S8	18
S9	17

S10	6
S11	9
S12	8
S13	15
S14	8
S15	7
S16	13
S17	15
S18	8
S19	16
S20	22
S21	10
S22	16
S23	22

Çocuk verilerinde ise böyle bir durumla karşılaşılmanın, çocuklardan elde edilen verilerin tümü kullanılmıştır. Bu aşamadan sonra araştırmacı tarafından hem öğretmen hem de çocuk verileri için kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategori ve alt kategoriler bir araştırmacı ile tartışılmış ve kategori ve alt kategorilerin veri analizi için yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Daha sonra öğretmen ve çocuklara ait veriler hem araştırmacı tarafından hem de bağımsız bir araştırmacı tarafından içerik analizi ile analiz edilmiştir. Öğretmenler ve çocuklar tarafından verilen nitel yanıtlar sayısallaştırılmıştır. Nitel verilerin bu şekilde sayısallaştırılması araştırmacıya nicel araştırma sonuçlarını sına ve kategoriler arasında karşılaştırma yapma imkânı sağlamıştır. Ayrıca sayısallaştırma araştırmacıya elde edilen yanıtlarda hangi noktaların vurgulandığına veya ihmal edildiğine yönelik bir bakış açısı sunmaktadır. Kısmi araştırmacı üçgenlemesi, aynı zamanda, akran incelenmesi olarak araştırmada verilerin güvenilirliği/ doğrulama (Creswell, 2014; Merriam, 2009) için kullanılmıştır. Bunun için tüm öğretmenlere ve çocuklara ait veriler araştırmacı ve bağımsız bir araştırmacı tarafından birbirinden ayrı olarak analiz edilmiştir. Analiz verileri Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlik = Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Öğretmen verileri için güvenirlilik %96 ($356/356+13*100=\%96$), çocuk verileri için ise %91 ($217/217+19*100=\%91$) olarak tespit

edilmiştir. Güvenirlik formülü ile hesaplanan sonucun %70'in üzerinde olması durumunda değerlendirmeler arasında güvenirlilik sağlanmış olmaktadır (Miles & Huberman, 1994). Bu yüksek güvenirlilik oranı ile eğitim alan ve almayan grubun ön test ve son test nitel verilerinin analizinde tek değerlendirmeci ile analize devam edilmiştir.

Araştırmanın 'Okul öncesi öğretmenlerin eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı anlayışları ile öğretmenlerin yaşlarına, medeni durumlarına, çocuk sahibi olmalarına, mezun oldukları bölüme, mesleki deneyimlerine, görev yaptıkları bölgeye göre farklılaşmakta mıdır?' şeklindeki 3 numaralı alt amacının ve 'Okul öncesi öğretmenlerin katılım anlayışları ile çocukluk anlayışları arasında ilişki var mıdır?' şeklindeki 4 numaralı alt amacının veri analizinde bağımsız iki grubun karşılaştırıldığı alt problemlerde ilişkisiz örneklem için T-testi; ikiden fazla grubun karşılaştırıldığı alt problemlerde ise tek yönlü ANOVA istatistiksel yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerin çocukların sınıfa katılım hakkı ile çocukluk anlayışları arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Araştırmanın 5 numaralı alt amacını yansıtan ön test son test kontrol gruplu bir desende, deneysel işlemin etkili olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ön testin ortak değişken olarak kontrol edildiği tek faktörlü ANCOVA en uygun istatistiksel yöntem olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2012). ANCOVA analizinin kullanılabilmesi için gerekli bazı ön koşullar vardır (Büyüköztürk, 2012): Grupların her biri için bağımlı değişkenlere ait puanlar normal dağılım göstermeli, gruplar içi regresyon eğimleri eşit olmalı, ortak değişken ile bağımsız değişken arasında doğrusal bir ilişki olmalı (randomize örneklem için), varyansları eşit olmalı ve ortalama puanları karşılaştıracak örneklem ilişkisiz olmalıdır. Araştırmanın temel odağı olan ve uygulanan deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisini gösteren "grup" etkisi sonuçları yorumlanmıştır. Ön test etki testi, ön test puanlarının son test puanlarıyla olan ilişkisini, model etki testi ise ön test ve grup etki testlerini içeren modelin etkisini açıklamaktadır. Bu iki test araştırmanın odağında bulunmamaktadır. ANCOVA yapılamadığı durumda fark puanları için Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Her bir alt problem için varsayımlar test edilmiştir. Araştırmanın 6 numaralı alt amacı doğrultusunda eğitim alan öğretmenlerin son test uygulamasından 1 ay sonra uygulanan kalıcılık testinin veri analizi için T testi kullanılmıştır. Eğitim alan öğretmenlerin son test-

kalıcılık testi puanları arasındaki farkın manidarlığı test edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS (ver.22) programı kullanılmıştır.



BÖLÜM V

BULGULAR

Bu bölümde bulgular araştırmanın alt amaçlarına göre gruplanarak üç boyutta sunulmuştur.

1. Ölçek geliştirmeye ilişkin bulgular (alt amaç 1)
2. Öğretmenlerin ve çocukların çocuk katılımı anlayışları ile öğretmenlerin çocuk katılımı ve çocukluk anlayışlarının ilişkisi ile ilgili bulgular (alt amaç 2, 3, 4)
3. Çocuk katılımı eğitim programının uygulanmasına ilişkin bulgular (alt amaç 5 ve 6)

Nicel Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen ölçek geliştirmeye, öğretmenlerin çocuk katılımı anlayışına ve çocuk katılımı eğitim programının uygulanmasına ilişkin nicel bulgular yer almaktadır.

Ölçek Geliştirmeye İlişkin Bulgular

Yapı Geçerliliği Çalışması

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçları ölçeğin öz değeri 1'den büyük tek bir baskın boyut altında toplandığı belirlenmiştir. Ölçekte yer alan 23 maddenin toplam varyansın %55'ini açıklamakta olup, tüm maddelere ilişkin faktör yükleri 0,30'un üzerinde yer almaktadır. Ölçek maddelerine ilişkin faktör yük değerleri aşağıda verilmiştir;

Tablo 11

Kelebekler Sınıdında bir gün Ölçeği AFA Sonuçları

Maddeler	Faktör Yükleri	Maddeler	Faktör Yükleri
S2	0,766	S13	0,636
S3	0,665	S14	0,783
S4	0,752	S15	0,763
S5	0,752	S16	0,721
S6	0,752	S17	0,831
S7	0,49	S18	0,75
S8	0,747	S19	0,698
S9	0,735	S20	0,761
S10	0,673	S21	0,627
S11	0,794	S22	0,72
S12	0,783	S23	0,828

Ham puanlara dayalı olarak iç tutarlık anlamında güvenilirlik katsayısı belirleme formülü olan KR-20 (Kuder Richardson 20) yerine, güvenilirliğin belirlenmesinde gerçek puanlara dayalı Ferrando ve Lorenzo-Seva (2016) 'nın güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ferrando ve Lorenzo-Seva (2016) güvenilirlik katsayısı 0,85 olarak hesaplanmış olup, ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

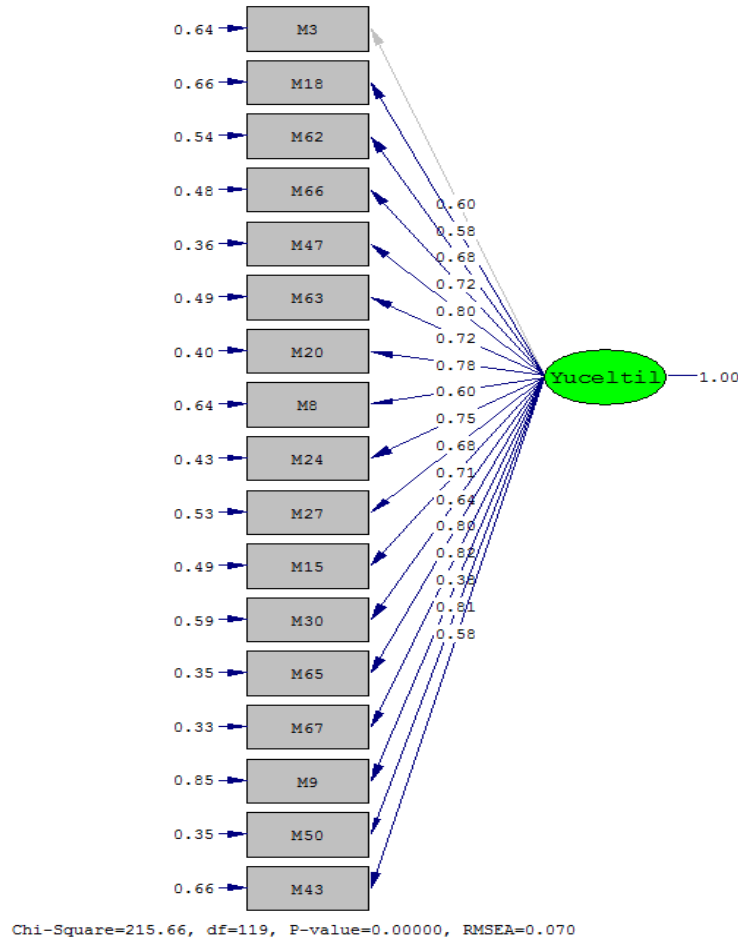
Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Envanterinin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak ölçeğin tanımlanan dört faktörlü ölçme modelinin verilerle uyumuna bakılmıştır. Fakat madde sayısı/veri sayısı oranı küçük olduğundan kovaryans ve asimptotik kovaryans matrisleri hesaplanamamıştır.

Özellikle normallikten uzaklaşan dağılımlarda, daha doğru bir kestirim yöntemi olan ağırlıklandırılmış en küçük kareler (WLS) ve güçlü WLS yöntemleri kullanımı diğer kestirim yöntemlerine göre daha büyük veri dağılımları gerektirmektedir. Bu nedenle çocuk özelliklerini değerlendirme envanterinin 4 boyutlu yapısına ilişkin sonuç alınamamıştır.

Değerlendirme aracıyla dört farklı çocuk özelliği ölçtüğü ve her bir alt ölçeğin diğerinden bağımsız olarak kullanılabildiği dikkate alınarak CFA analizinin her bir alt ölçek için ayrı ayrı yapılmasına karar verilmiştir. Böylece her bir alt ölçeğin tek boyutluluğunun, başka bir anlatımla tek faktörlü ölçme modelinin geçerliliğine bakılmıştır. Analiz sonuçları çocuk

özelliklerini değerlendirme envanterinin yetersiz çocuk, yüceltilmiş çocuk, katılımcı çocuk boyutlarının ölçülmek istenilen özelliği tek boyutlu ölçtüğü, kötü çocuk boyutunun madde yük değerlerinin ve model veri uyumu indekslerinin düşük olması nedeniyle çalışmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla bu boyut için analiz sonuçlarına yer verilmemiştir. Diğer üç boyuta ilişkin standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin yer aldığı yol diyagramları ve uyum indeksleri aşağıda verilmiştir.

Yüceltilmiş çocuk

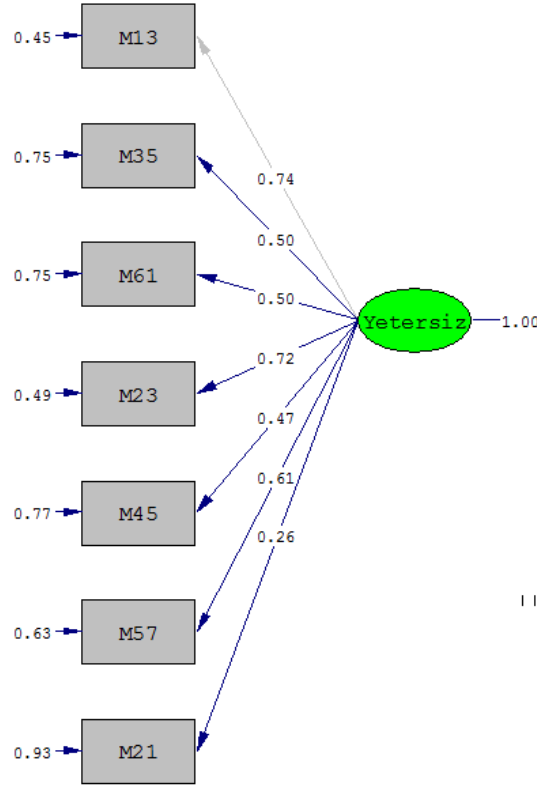


Şekil 5. Çocuk özelliklerini değerlendirme envanteri “yüceltilmiş çocuk” alt ölçeği uyum indeks değerleri

Uyum	SB _x 2/(df)	RMSEA	NNFI	CFI	GFI	AGFI
İndeksi	215.66/(119)=1.81	0.0700	0.977	0.980	0.968	0.959

Yüceltilmiş çocuk boyutunun tek boyutlu yapısının doğrulanmasına ilişkin uyum indeksleri ve faktör yük değerleri incelendiğinde, tüm maddelerin faktör yük değerlerinin 0,30'un üzerinde olduğu ve uyum indekslerinin kabul edilebilir düzey olduğu belirlenmiştir. Yüceltilmiş çocuk boyutu için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) ise 0,86 olarak hesaplanmıştır.

Yetersiz Çocuk



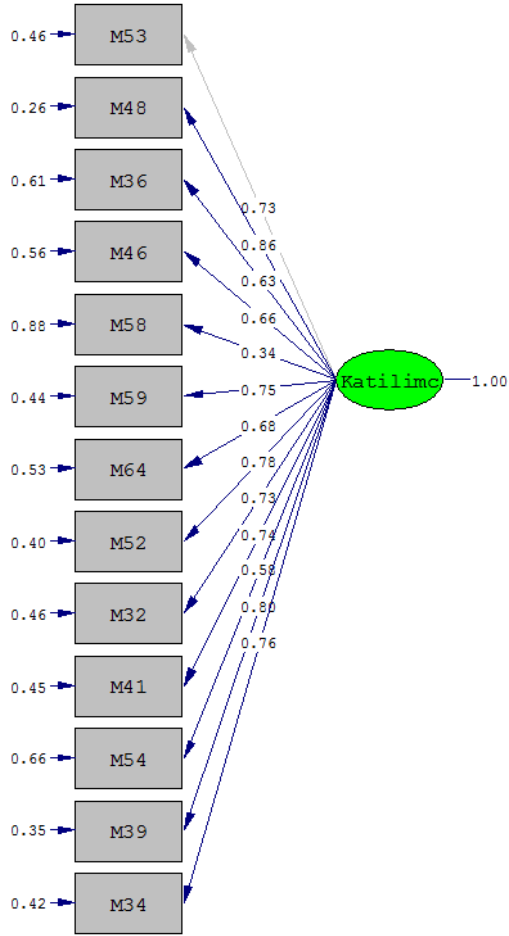
Chi-Square=21.35, df=14, P-value=0.09306, RMSEA=0.056

Şekil 6. Çocuk özelliklerini değerlendirme envanteri “yetersiz çocuk” alt ölçeği uyum indeks değerleri

Uyum	SB _x 2/(df)	RMSEA	NNFI	CFI	GFI	AGFI
İndeksi	21.35/(14)=1.52	0.0562	0.969	0.979	0.986	0.973

Yetersiz çocuk boyutunun tek boyutlu yapısının doğrulanmasına ilişkin uyum indeksleri ve faktör yük değerleri incelendiğinde, tüm maddelerin faktör yük değerlerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu, uyum indekslerinin ise model veri uyumunun sağlandığını göstermektedir. Yetersiz çocuk boyutu için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) ise 0,56 olarak hesaplanmıştır.

Katılımcı Çocuk



Chi-Square=132.74, df=65, P-value=0.00000, RMSEA=0.079

Şekil 7. Çocuk özelliklerini değerlendirme envanteri “katılımcı çocuk” alt ölçeği uyum indeks değerleri

Uyum	SB _x 2/(df)	RMSEA	NNFI	CFI	GFI	AGFI
İndeksi	132.74/(65)=2.04	0.0792	0.974	0.978	0.969	0.957

Katılımcı çocuk boyutunun tek boyutlu yapısının doğrulanmasına ilişkin uyum indeksleri ve faktör yük değerleri incelendiğinde, tüm maddelerin faktör yük değerlerinin 0,30’un üzerinde olduğu ve uyum indekslerinin kabul edilebilir düzey olduğu belirlenmiştir. Yüceltilmiş çocuk boyutu için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) ise yaklaşık olarak 0,85 olarak hesaplanmıştır.

Çocuk katılımı anlayışlarına yönelik bulgular

Ölçek Geliştirme Örnekleminde Yer Alan Öğretmen ve Çocukların Nicel Boyuttaki Bulguları

Okul öncesi öğretmenlerinin ve çocukların eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı ile ilgili anlayışları nasıldır? sorusunun yanıtının elde edilmesi için ölçek geliştirme örnekleminde yer alan öğretmenler ve çocuklar tarafından ölçek maddelerine verilen yanıtların ortalaması alınmıştır. Her madde için öğretmenler ve çocuklar tarafından verilen toplam puanlar belirlendikten sonra bu puan öğretmen sayısına ve çocuk sayısına bölünerek madde ortalamaları elde edilmiştir.

Tablo 12

Öğretmen ve Çocukların Yanıtlarının Madde Ortalamaları

Öğretmen		Çocuk	
Maddeler	Ortalama	Maddeler	Ortalama
S20	,1257	S20	,0543
S12	,2156	S21	,0588
S23	,2455	S19	,0724
S21	,3114	S23	,0769
S15	,3293	S18	,0905
S17	,3713	S17	,0950
S2	,3772	S7	,0950
S9	,4311	S1	,0995
S14	,4311	S2	,1041
S18	,4731	S15	,1041
S19	,5030	S9	,1086
S8	,5150	S8	,1131
S5	,6587	S5	,1267
S6	,7365	S22	,1357
S22	,8802	S14	,1357
S7	1,0539	S12	,1357
S13	1,0719	S10	,1403
S11	1,1257	S3	,1403
S10	1,1437	S11	,1538
S1	1,1557	S16	,1538

S4	1,1557	S13	,1946
S3	1,1677	S4	,2489
S16	1,1737	S6	,3937
Genel		Genel	
Ortalama	0,6806	Ortalama	0,1318

Ölçek geliştirme örnekleminde yer alan 167 öğretmenin her bir maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde, sınıf ortamındaki en yüksek katılım hakkı anlayışının “Murat öğretmen sınıfa drama etkinliğinde kullanmak için hayvan kostümleri getirir. Hangi çocuğun hangi kostümü giyeceğine kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız?” şeklindeki 16. ve “Eda öğretmen ve çocuklar müzik aletlerinin bulunduğu masanın yanındadırlar. Hangi aleti kimin kullanacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız?” şeklindeki 3. maddede olduğu tespit edilmiştir. En düşük katılım hakkı anlayışının ise “Eda öğretmen çocuklara hafta sonu ne yaptıklarını sorar. Bazı çocuklar parmak kaldırır bazı çocuklar ise konuşmaya başlar. Hangi çocuğun konuşacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız?” ifadelerini içeren 20. maddede ve “Kelebekler sınıfına resimdeki gibi bazı oyuncaklar, kitaplar, boyalar satın alınır. Satın alınacak materyallere kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız?” ifadelerini içeren 12. maddede olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çocukların sınıfa katılım hakkı anlayışının görece yüksek olduğu diğer maddeler ise 10. madde “Kelebekler sınıfında oyun oynanacak bazı merkezler hazırlanır. Bunlar blok merkezi, evcilik merkezi, kitap merkezi, fen merkezi, müzik merkezi olabilir. Bunlardan üç tane seçilmesi gerekir. Hangisinin seçileceğine kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız?”, 1.madde “Kelebekler sınıfında oyun oynanır, kitap okunur, resim yapılır, şarkı söylenir. Bir günde bunlardan hangilerinin yapılacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız?” ve 4. madde “Kelebekler sınıfında Pazartesi /gün her çocuk evinden sevdiği oyuncakını getirir. Bu oyuncaklarla hangi çocuğun nasıl oynanacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız?” olarak belirlenmiştir. Maddelere verilen genel ortalama incelendiğinde, öğretmenlerin çocukların eğitim ortamlarındaki katılım hakkı anlayışının düşük olduğu söylenebilir.

Ölçek geliştirme örnekleminde yer alan 221 çocuğun her bir maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde, en yüksek katılım hakkı anlayışının 6. Madde “Eda öğretmen ve

çocuklar bahçeye çıkıp Körebe oyunu oynar. Körebe oyununda ebeyi kim seçer?” ve 4. Maddede “Kelebekler sınıfında Pazartesi gün her çocuk evinden sevdiği oyuncağını getirir. Bu oyuncaklarla hangi çocuğun nasıl oynanacağına kim karar verir?” olduğu tespit edilmiştir. En düşük katılım hakkı anlayışının ise 20. Madde “Eda öğretmen çocuklara hafta sonu ne yaptıklarını sorar.

Bazı çocuklar parmak kaldırır bazı çocuklar ise konuşmaya başlar. Hangi çocuğun konuşacağına kim karar verir?” ve 21. Maddede “Kelebekler sınıfında çocuklar hep birlikte kitap okur. Çocuklardan biri tam da bu sırada su içmek isterse su içip içmeyeceğine kim karar verir?” olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocukların eğitim ortamlarında katılım hakkı anlayışının görece yüksek olduğu diğer maddeler ise 11.madde “Kelebekler sınıfında oyun oynamak için blok merkezi, evcilik merkezi ve kitap merkezi var. Çocukların hangisinde oynayacağına kim karar verir?”, 16. Madde “Murat öğretmen sınıfa drama etkinliğinde kullanmak için hayvan kostümleri getirir. Hangi çocuğun hangi kostümü giyeceğine kim karar verir?” ve 13. Madde “Eda öğretmen yeni bir oyun öğretir. Bu oyun eşli oynanır. Oyun için hangi çocukların eş olacağına kim karar verir?” olarak belirlenmiştir. Maddelere verilen genel ortalama incelendiğinde, çocukların eğitim ortamlarındaki katılım hakkı anlayışının oldukça düşük olduğu söylenebilir. Ölçekte yer alan 4. Madde hem öğretmenler hem de çocuklar tarafından katılım hakkı anlayışının yüksek olduğu, 20. madde ise katılım hakkı anlayışının düşük olduğu ortak madde olarak tespit edilmiştir.

Ölçek geliştirme örneğinde yer alan okul öncesi öğretmenlerin, eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı ile çocukluk anlayışları öğretmenlerin yaşlarına göre manidar olarak farklılaşmakta mıdır? sorusuna ait verilerin analizi 22-31; 32-42 ve 43-54 yaş grubundaki öğretmenlerin eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı arasındaki farkın manidar olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile test edilmiştir.

Yaşa Göre Öğretmen Görüşleri

Tablo 13

Çocuğun Katılım Hakkı Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Betimsel İstatistikleri

Yaş grupları	N	$\bar{X}$	SS
22-31 yaş	99	16,01	10,14
32-42 yaş	37	15,64	10,48
43-54 yaş	31	14,51	6,32
Toplam	167	15,65	9,60

Tablo 14

Çocuğun Katılım Hakkı Puanlarının Yaş Gruplarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	52,692	2	26,346	0,283	,754
Gruplar İçi	15253,164	164	93,007		
Toplam	15305,85	166			

Analiz sonuçları incelendiğinde eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı anlayışı yaş gruplarına göre manidar bir farklılık göstermediği görülmektedir, $F(2,164)=0,283$, $p>.05$. Başka bir deyişle çocuğun katılım hakkı yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

22-31; 32-42 ve 43-54 yaş grubundaki öğretmenlerin çocukluk anlayışları arasındaki farkın manidar olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile test edilmiştir. Öğretmenlerin çocukluk anlayışları çocuk özelliklerini değerlendirme envanterinde yer alan *Yetersiz Çocuk*, *Katılımcı Çocuk* ve *Yüceltilmiş Çocuk* alt boyutlarının her biri için ayrı olarak incelenmiştir.

22-31; 32-42 ve 43-54 yaş grubundaki öğretmenlerin yetersiz çocuk anlayışları arasındaki farkın manidar olup olmadığı tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 15

Yetersiz Çocuk Anlayışı Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Betimsel İstatistikleri

Yaş grupları	N	$\bar{X}$	SS
22-31 yaş	99	1,86	1,60
32-42 yaş	37	1,54	1,16
43-54 yaş	31	1,51	1,50
Toplam	167	1,73	1,50

Tablo 16

Yetersiz Çocuk Anlayışı Puanlarının Yaş Gruplarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	4,65	2	2,325	1,030	,359
Gruplar İçi	370,224	164	2,257		
Toplam	374,874	166			

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin yetersiz çocuk anlayışları puanlarının yaş gruplarına göre manidar bir farklılık göstermediği görülmektedir, $F(2,164)=1,030$, $p>.05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin yetersiz çocuk anlayışları yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

22-31; 32-42 ve 43-54 yaş grubundaki öğretmenlerin katılımcı çocuk anlayışları arasındaki farkın manidar olup olmadığı tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 17

Katılımcı Çocuk Anlayışı Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Betimsel İstatistikleri

Yaş grupları	N	$\bar{X}$	SS
22-31 yaş	99	5,88	3,625
32-42 yaş	37	5,59	3,467
43-54 yaş	31	5,16	3,899
Toplam	167	5,68	3,632

Tablo 18

Katılımcı Çocuk Anlayışı Puanlarının Yaş Gruplarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	12,91	2	6,45	0,487	0,616
Gruplar İçi	2176,89	164	13,27		
Toplam	2189,80	166			

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin katılımcı çocuk anlayışları puanlarının yaş gruplarına göre manidar bir farklılık göstermediği görülmektedir, $F(2,164)= 0,487$, $p>.05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin katılımcı çocuk anlayışları yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

22-31; 32-42 ve 43-54 yaş grubundaki öğretmenlerin yüceltilmiş çocuk anlayışları arasındaki farkın manidar olup olmadığı tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 19

Yüceltilmiş Çocuk Anlayışı Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Betimsel İstatistikleri

Yaş grupları	N	$\bar{X}$	SS
22-31 yaş	99	6,24	4,25
32-42 yaş	37	7,16	4,40
43-54 yaş	31	5,61	5,23
Toplam	167	6,32	4,48

Tablo 20

Yüceltilmiş Çocuk Anlayışı Puanlarının Yaş Gruplarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	42,32	2	21,161	1,054	,351
Gruplar İçi	3292,56	164	20,077		
Toplam	3334,88	166			

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin yüceltilmiş çocuk anlayışları puanlarının yaş gruplarına göre manidar bir farklılık göstermediği görülmektedir, $F(2,164) = 1,054$, $p > .05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin yüceltilmiş çocuk anlayışları yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı anlayışı okul öncesi öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Öğretmenlerin çocukluk anlayışları çocuk özelliklerini değerlendirme envanterinde yer alan yetersiz çocuk, katılımcı çocuk ve yüceltilmiş çocuk alt boyutlarının her biri için ayrı olarak incelenmiş ve öğretmenlerin çocukluk anlayışlarının öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmediği tespit edilmiştir.

Medeni Duruma Göre Öğretmen Görüşleri

Ölçek geliştirme örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerin, eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı ile çocukluk anlayışları *öğretmenlerin medeni durumlarına* göre manidar olarak farklılaşmakta mıdır? sorusuna ait veriler analiz edilmiştir. Öğretmenlerin bekar, evli, nişanlı ve dul olma durumları ile eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı arasındaki farkın manidar olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile test edilmiştir.

Tablo 21

Çocuğun Katılım Hakkı Puanlarının Medeni Durumlara Göre Betimsel İstatistikleri

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS
Bekar	44	35,08	11,01
Evli	114	15,61	9,39
Nişanlı	8	14,62	9,86
Toplam	167	15,65	9,60

Tablo 22

Çocuğun Katılım Hakkı Puanlarının Medeni Durumlara Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	68,013	3	22,671	,243	,867
Gruplar İçi	15237,844	163	93,484		
Toplam	15305,856	166			

Analiz sonuçları incelendiğinde eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı anlayışı öğretmenlerin medeni durumlarına göre manidar bir farklılık göstermediği görülmektedir, $F(3,163)=0,243$, $p>.05$. Başka bir deyişle çocuğun katılım hakkı medeni durumlarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Öğretmenlerin medeni durumları ile çocukluk anlayışları arasındaki farkın manidar olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile test edilmiştir. Öğretmenlerin çocukluk anlayışları çocuk özelliklerini değerlendirme envanterinde yer alan yetersiz çocuk, katılımcı çocuk ve yüceltilmiş çocuk alt boyutlarının her biri için ayrı olarak incelenmiştir.

Bekar, Evli, Nişanlı ve Dul medeni durumlarındaki öğretmenlerin yetersiz çocuk anlayışları arasındaki farkın manidar olup olmadığı tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 23

Yetersiz Çocuk Anlayışı Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS
Bekar	44	1,48	1,343
Evli	114	1,86	1,565
Nişanlı	8	1,00	1,309
Total	167	1,73	1,502

Tablo 24

Yetersiz Çocuk Anlayışı Puanlarının Medeni Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	8,854	3	2,951	1,314	,272
Gruplar İçi	366,020	163	2,246		
Toplam	374,874	166			

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin yetersiz çocuk anlayışları puanlarının öğretmenlerin medeni durumlarına göre manidar bir farklılık göstermediği görülmektedir, $F(3,163)=1,314$, $p>.05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin yetersiz çocuk anlayışları medeni durumlarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Bekar, Evli, Nişanlı ve Dul medeni durumlarındaki öğretmenlerin katılımcı çocuk anlayışları arasındaki farkın manidar olup olmadığı tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 25

Katılımcı Çocuk Anlayışı Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS
Bekar	41	5,26	3,406
Evli	114	5,92	3,656
Nişanlı	8	4,50	4,720
Dul	4	3,75	2,217
Total	167	5,68	3,632

Tablo 26

Katılımcı Çocuk Anlayışı Puanlarının Medeni Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	44,018	3	14,673	1,115	,345
Gruplar İçi	2145,790	163	13,164		
Toplam	2189,808	166			

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin katılımcı çocuk anlayışları puanlarının öğretmenlerin medeni durumlarına göre manidar bir farklılık göstermediği görülmektedir, $F(3,163)=1,115$, $p>.05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin katılımcı çocuk anlayışları medeni durumlarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Bekâr, Evli, Nişanlı ve Dul medeni durumlarındaki öğretmenlerin yüceltilmiş çocuk anlayışları arasındaki farkın manidar olup olmadığı tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 27

Yüceltilmiş Çocuk Anlayışı Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS
Bekâr	41	5,756	4,425
Evli	114	6,605	4,565
Nişanlı	8	5,875	4,356
Dul	4	5,250	3,403
Total	167	6,329	4,482

Tablo 28

Yüceltilmiş Çocuk Anlayışı Puanlarının Medeni Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	28,463	3	9,488	,468	,705
Gruplar İçi	3306,423	163	20,285		
Toplam	3334,886	166			

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin yüceltilmiş çocuk anlayışları puanlarının öğretmenlerin medeni durumlarına göre manidar bir farklılık göstermediği görülmektedir, $F(3,163)= 0,468$, $p>.05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin yüceltilmiş çocuk anlayışları medeni durumlarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı anlayışı okul öncesi öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Öğretmenlerin çocukluk anlayışları çocuk özelliklerini değerlendirme envanterinde yer alan yetersiz çocuk, katılımcı çocuk ve yüceltilmiş çocuk alt boyutlarının her biri için ayrı olarak incelenmiş ve öğretmenlerin çocukluk anlayışlarının öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı bir şekilde değişmediği tespit edilmiştir.

Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Öğretmen Görüşleri

Ölçek geliştirme örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerin, eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı ile çocukluk anlayışları öğretmenlerin çocuk sahibi olmalarına göre manidar olarak farklılaşmakta mıdır? sorusunun verileri analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumları ile eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı anlayışı arasındaki farkın manidar olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile test edilmiştir.

Tablo 29

Çocuğun Katılım Hakkı Puanlarının Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Çocuk Sahibi Olma	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Yok	63	15,381	9,754	165	0,282	0,778
Var	104	15,817	9,552			

Analiz sonuçları incelendiğinde çocuğun eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı anlayışı öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre manidar bir farklılık göstermediği görülmektedir, $t(165) = 0,282$, $p > .05$.

Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumları ile çocukluk anlayışları arasındaki farkın manidar olup olmadığı ilişkisiz örneklem için T-testi ile test edilmiştir. Öğretmenlerin çocukluk anlayışları çocuk özelliklerini değerlendirme envanterinde yer alan yetersiz çocuk, katılımcı çocuk ve yüceltilmiş çocuk alt boyutlarının her biri için ayrı olarak incelenmiştir.

Öğretmenlerin çocuk sahibi olup olmamalarına ile yetersiz çocuk anlayışları arasındaki farkın manidar olup olmadığı ilişkisiz örneklem için T-testi analizi ile incelenmiştir.

Tablo 30

Yetersiz Çocuk Anlayışı Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Çocuk Sahibi Olma	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Yok	63	1,317	1,202	165	3,029	0,003
Var	104	1,980	1,612			

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin yetersiz çocuk anlayışları puanlarının öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre manidar bir farklılık gösterdiği görülmektedir, $t(165)=3,029$, $p<.05$. Başka bir deyişle çocuk sahibi olan öğretmenlerin yetersiz çocuk anlayışları ($\bar{X}=1,98$) çocuk sahibi olmayanlara göre anlamlı bir şekilde daha fazladır.

Öğretmenlerin çocuk sahibi olup olmamalarına ile katılımcı çocuk anlayışları arasındaki farkın manidar olup olmadığı ilişkisiz örneklem için T-testi analizi ile incelenmiştir.

Tablo 31

Katılımcı Çocuk Anlayışı Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Çocuk Sahibi Olma	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Yok	63	5,20	3,677	165	1,331	0,186
Var	104	5,98	3,590			

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin katılımcı çocuk anlayışları puanlarının öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre manidar bir farklılık göstermediği görülmektedir, $t(165)=1,331$, $p>.05$. Başka bir deyişle çocuk sahibi olan öğretmenlerin katılımcı çocuk anlayışları çocuk sahibi olma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin çocuk sahibi olup olmamalarına ile yüceltilmiş çocuk anlayışları arasındaki farkın manidar olup olmadığı ilişkisiz örneklem için T-testi analizi ile incelenmiştir.

Tablo 32

Yüceltilmiş Çocuk Anlayışı Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Çocuk Sahibi Olma	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Yok	63	5,46	4,003	165	2,045	0,043
Var	104	6,85	4,689			

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin yüceltilmiş çocuk anlayışları puanlarının öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre manidar bir farklılık gösterdiği görülmektedir, $t(165)=2,045$, $p<.05$. Başka bir deyişle çocuk sahibi olan öğretmenlerin yüceltilmiş çocuk anlayışları ($\bar{X}=6,85$) çocuk sahibi olmayanlara göre anlamlı bir şekilde daha fazladır.

Okul öncesi öğretmenlerin, eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı anlayışı öğretmenlerin çocuk sahibi olmalarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Öğretmenlerin çocukluk anlayışları çocuk özelliklerini değerlendirme envanterinde yer alan yetersiz çocuk, katılımcı çocuk ve yüceltilmiş çocuk alt boyutlarının her biri için ayrı olarak incelenmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin yetersiz çocuk anlayışları puanlarının öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre manidar bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Başka bir deyişle çocuk sahibi olan öğretmenlerin yetersiz çocuk anlayışları çocuk sahibi olmayanlara göre anlamlı bir şekilde daha fazladır. Öğretmenlerin katılımcı çocuk anlayışları puanları öğretmenlerin çocuk sahibi olmalarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Öğretmenlerin yüceltilmiş çocuk anlayışları puanlarının öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre manidar bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Başka bir deyişle çocuk sahibi olan öğretmenlerin yüceltilmiş çocuk anlayışları çocuk sahibi olmayanlara göre anlamlı bir şekilde daha fazladır.

Mezun Oldukları Bölüme Göre Öğretmen Görüşleri

Ölçek geliştirme örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerin, eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı ile çocukluk anlayışları öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre manidar olarak farklılaşmakta mıdır sorusu analiz edilmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı arasındaki farkın manidar olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile test edilmiştir.

Tablo 33

Çocuğun Katılım Hakkı Puanlarının Mezun Olunan Bölüme Göre Betimsel İstatistikleri

Mezun Olunan Bölüm	N	$\bar{X}$	SS
Çocuk Gelişimi	16	14,75	6,87
Okul Öncesi Öğret.	99	15,69	10,30
Sınıf Öğret.	39	16,28	9,37
Diğerleri	13	14,55	8,19
Total	167	15,65	9,60

Tablo 34

Çocuğun Katılım Hakkı Puanlarının Mezun Olunan Bölüme Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	44,819	3	14,940	,160	,923
Gruplar İçi	15261,037	163	93,626		
Toplam	15305,856	166			

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı anlayışı puanlarının mezun olunan bölüme göre manidar bir farklılık göstermediği görülmektedir, $F(3,163)=0,160$, $p>.05$. Başka bir deyişle çocuğun katılım hakkı mezun olunan bölüme göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Çocuk Gelişimi, okul öncesi öğretmenliği, Sınıf öğretmenliği ve diğer öğretmenliklerden mezun olan öğretmenlerin çocukluk anlayışları arasındaki farkın manidar olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile test edilmiştir. Öğretmenlerin çocukluk anlayışları çocuk özelliklerini değerlendirme envanterinde yer alan yetersiz çocuk, katılımcı çocuk ve yüceltilmiş çocuk alt boyutlarının her biri için ayrı olarak incelenmiştir.

Çocuk Gelişimi, okul öncesi öğretmenliği, Sınıf öğretmenliği ve diğer öğretmenliklerden mezun olan öğretmenlerin yetersiz çocuk anlayışları arasındaki farkın manidar olup olmadığı tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 35

Yetersiz Çocuk Anlayışı Puanlarının Mezun Olunan Bölüme Göre Betimsel İstatistikleri

Mezun Olunan Bölüm	N	$\bar{X}$	SS
Çocuk Gelişimi	16	1,56	1,209
Okul Öncesi Öğret.	99	1,86	1,562
Sınıf Öğret.	39	1,33	1,221
Diğerleri	13	2,07	1,977
Toplam	167	1,73	1,502

Tablo 36

Yetersiz Çocuk Anlayışı Puanlarının Mezun Olunan Bölüme Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	10,054	3	3,351	1,497	,217
Gruplar İçi	364,820	163	2,238		
Toplam	374,874	166			

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin yetersiz çocuk anlayışları puanlarının mezun olunan bölüme göre manidar bir farklılık göstermediği görülmektedir, $F(3,163)=1,497$, $p>.05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin yetersiz çocuk anlayışları mezun olunan bölüme göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Çocuk Gelişimi, okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve diğer öğretmenliklerden mezun olan öğretmenlerin katılımcı çocuk anlayışları arasındaki farkın manidar olup olmadığı tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 37

Katılımcı Çocuk Anlayışı Puanlarının Mezun Olunan Bölüme Göre Betimsel İstatistikleri

Mezun Olunan Bölüm	N	$\bar{X}$	SS
Çocuk Gelişimi	16	5,25	3,41
Okul Öncesi Öğret.	99	5,86	3,61
Sınıf Öğret.	39	5,23	3,89
Diğerleri	13	6,23	3,41
Toplam	167	5,68	3,63

Tablo 38

Katılımcı Çocuk Anlayışı Puanlarının Mezun Olunan Bölüme Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	18,285	3	6,095	,457	,712
Gruplar İçi	2171,524	163	13,322		
Toplam	2189,808	166			

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin katılımcı çocuk anlayışları puanlarının mezun olunan bölüme göre manidar bir farklılık göstermediği görülmektedir, $F(3,163)=0,457$, $p>.05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin katılımcı çocuk anlayışları mezun olunan bölüme göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Çocuk Gelişimi, okul öncesi öğretmenliği, Sınıf öğretmenliği ve diğer öğretmenliklerden mezun olan öğretmenlerin yüceltilmiş çocuk anlayışları arasındaki farkın manidar olup olmadığı tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 39

Yüceltilmiş Çocuk Anlayışı Puanlarının Mezun Olunan Bölüme Göre Betimsel İstatistikleri

Mezun Olunan Bölüm	N	$\bar{X}$	SS
Çocuk Gelişimi	16	5,62	3,79
Okul Öncesi Öğret.	99	6,37	4,29
Sınıf Öğret.	39	6,23	5,05
Diğerleri	13	7,15	5,19
Toplam	167	6,32	4,48

Tablo 40

Yüceltilmiş Çocuk Anlayışı Puanlarının Mezun Olunan Bölüme Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	17,349	3	5,783	,284	,837
Gruplar İçi	3317,537	163	20,353		
Toplam	3334,886	166			

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin yüceltilmiş çocuk anlayışları puanlarının mezun olunan bölüme göre manidar bir farklılık göstermediği görülmektedir, $F(3,163)=0,284$, $p>.05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin yüceltilmiş çocuk anlayışları mezun olunan bölüme göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı anlayışı okul öncesi öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Öğretmenlerin çocukluk anlayışları çocuk özelliklerini değerlendirme envanterinde yer alan yetersiz çocuk, katılımcı çocuk ve yüceltilmiş çocuk alt boyutlarının her biri için ayrı olarak incelenmiş ve öğretmenlerin çocukluk anlayışlarının öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir şekilde değişmediği tespit edilmiştir.

Mesleki Deneyime Göre Öğretmen Görüşleri

Ölçek geliştirme örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerin, eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı ile çocukluk anlayışları öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre manidar olarak farklılaşmakta mıdır? sorusunun verileri analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı anlayışı arasındaki farkın manidar olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile test edilmiştir.

Tablo 41

Çocuğun Katılım Hakkı Puanlarının Mesleki Deneyime Göre Betimsel İstatistikleri

Mesleki Deneyim	N	$\bar{X}$	SS
10 yıldan az	90	15,80	10,51
10- 20 yıl arası	44	15,81	9,07
20 yıldan fazla	33	15,03	7,73
Toplam	167	15,65	9,60

Tablo 42

Çocuğun Katılım Hakkı Puanlarının Mesleki Deneyime Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	15,941	2	7,971	,085	,918
Gruplar İçi	15289,915	164	93,231		
Toplam	15305,856	166			

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı anlayışı puanlarının mesleki deneyime göre manidar bir farklılık göstermediği görülmektedir, $F(2,164)=0,085$, $p>.05$. Başka bir deyişle çocuğun katılım hakkı mesleki deneyime göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Mesleki deneyimleri on yıldan az, on yıl ile yirmi yıl arasında olan ve yirmi yıldan fazla olan öğretmenlerin çocukluk anlayışları arasındaki farkın manidar olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile test edilmiştir. Öğretmenlerin çocukluk anlayışları çocuk özelliklerini değerlendirme envanterinde yer alan yetersiz çocuk, katılımcı çocuk ve yüceltilmiş çocuk alt boyutlarının her biri için ayrı olarak incelenmiştir.

Mesleki deneyimleri on yıldan az, on yıl ile yirmi yıl arasında olan ve yirmi yıldan fazla olan öğretmenlerin yetersiz çocuk anlayışları arasındaki farkın manidar olup olmadığı tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 43

Yetersiz Çocuk Anlayışı Puanlarının Mesleki Deneyime Göre Betimsel İstatistikleri

Mesleki Deneyim	N	$\bar{X}$	SS
10 yıldan az	90	1,70	1,55
10-20 yıl arası	44	2,15	1,55
20 yıldan fazla	33	1,24	1,11
Toplam	167	1,73	1,50

Tablo 44

Yetersiz Çocuk Anlayışı Puanlarının Mesleki Deneyime Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar Arası	16,027	2	8,014	3,662	,028	0,042
Gruplar İçi	358,847	164	2,188			
Toplam	374,874	166				

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin yetersiz çocuk anlayışları puanlarının mesleki deneyime göre manidar bir farklılık gösterdiği görülmektedir, $F(2,164)=3,662$, $p<.05$.

Başka bir deyişle öğretmenlerin yetersiz çocuk anlayışları mesleki deneyime göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Hangi gruplar arasındaki farkın manidar olduğu Games-Howell ikili karşılaştırma testi ile incelendiğinde on yıl ile yirmi yıl arasında olan ve yirmi yıldan fazla olan gruplar arasındaki farkın manidar olduğu; $p < .05$ olduğu görülmüştür.

Mesleki deneyimleri 10 yıl ile 20 yıl arasında olan öğretmenlerin yetersiz çocuk anlayışlarının mesleki deneyimleri 20 yıldan fazla olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Mesleki deneyimleri 10 yıldan az, 10-20 yıl arası ve 20 yıldan fazla olan öğretmenlerin katılımcı çocuk anlayışları arasındaki farkın manidar olup olmadığı tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 45

Katılımcı Çocuk Anlayışı Puanlarının Mesleki Deneyime Göre Betimsel İstatistikleri

Mesleki Deneyim	N	$\bar{X}$	SS
10 yıldan az	90	5,6778	3,64377
10-20 yıl arası	44	6,3636	3,47142
20 yıldan fazla	33	4,8182	3,72873
Toplam	167	5,6886	3,63203

Tablo 46

Katılımcı Çocuk Anlayışı Puanlarının Mesleki Deneyime Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	45,062	2	22,531	1,723	,182
Gruplar İçi	2144,746	164	13,078		
Toplam	2189,808	166			

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı anlayışı puanlarının mesleki deneyime göre manidar bir farklılık göstermediği

görülmektedir, $F(2,164)=1,723$, $p>.05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin katılımcı çocuk anlayışları mesleki deneyime göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Mesleki deneyimleri on yıldan az ($yıl<10$), on yıl ile yirmi yıl arasında olan ($10<yıl<20$) ve yirmi yıldan fazla olan ($20<yıl$) olan öğretmenlerin yüceltilmiş çocuk anlayışları arasındaki farkın manidar olup olmadığı tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 47

Yüceltilmiş Çocuk Anlayışı Puanlarının Mesleki Deneyime Göre Betimsel İstatistikleri

Mesleki Deneyim	N	$\bar{X}$	SS
10 yıldan az	90	5,9111	4,20178
10-20 yıl arası	44	8,0909	4,23616
20 yıldan fazla	33	5,1212	4,97341
Toplam	167	6,3293	4,48215

Tablo 48

Yüceltilmiş Çocuk Anlayışı Puanlarının Mesleki Deneyime Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar Arası	200,446	2	100,223	5,244	,006	0,060
Gruplar İçi	3134,440	164	19,112			
Toplam	3334,886	166				

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin yüceltilmiş çocuk anlayışları puanlarının mesleki deneyime göre manidar bir farklılık gösterdiği görülmektedir, $F(2,164)=5,244$, $p<.05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin katılımcı çocuk anlayışları mesleki deneyime göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Hangi gruplar arasındaki farkın manidar olduğu Games-Howell ikili karşılaştırma testi ile incelendiğinde mesleki deneyimi 10 yıldan az ile mesleki deneyimi 10 yıl ile 20 yıl arasında olan ve yirmi yıldan fazla olan gruplar arasındaki farkın manidar olduğu; $p<.05$ olduğu görülmüştür. Yüceltilmiş çocuk anlayışlarındaki farklılığın mesleki deneyimi 10 yıl ile 20 yıl arasında olan öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir.

Bu öğretmenlerin yüceltilmiş çocuk anlayışlarının mesleki deneyimi 10 yıldan az ve mesleki deneyimi 20 yıldan fazla olan öğretmenlere göre manidar şekilde daha yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı anlayışı okul öncesi öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Öğretmenlerin çocukluk anlayışları çocuk özelliklerini değerlendirme envanterinde yer alan yetersiz çocuk, katılımcı çocuk ve yüceltilmiş çocuk alt boyutlarının her biri için ayrı olarak incelenmiştir. Öğretmenlerin yetersiz çocuk anlayışları mesleki deneyime göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğretmenlerin katılımcı çocuk anlayışları mesleki deneyime göre anlamlı bir şekilde değişmezken, yüceltilmiş çocuk anlayışlarının mesleki deneyime göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir.

Görev yaptığı bölgeye göre öğretmen görüşleri

Ölçek geliştirme örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerin, eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı ile çocukluk anlayışları öğretmenlerin görev yaptıkları bölgeye göre manidar olarak farklılaşmakta mıdır? sorusunun verileri analiz edilmiştir.

Girne, Güzelyurt, İskele, Lefkoşa, Magosa bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin, eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı anlayışı arasındaki farkın manidar olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile test edilmiştir. Sonucun manidar olduğu durumlarda ikili karşılaştırma testlerinden Games-Howell yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 49

Çocuğun Katılım Hakkı Puanlarının Görev Yapılan Bölgeye Göre Betimsel İstatistikleri

Görev Yapılan Bölge	N	$\bar{X}$	SS
Girne	28	19,7857	10,22835
Güzelyurt	18	20,2778	5,34466
İskele	7	16,2857	8,78852
Lefkoşa	81	13,6543	10,18229
Magosa	33	14,3939	7,89754
Toplam	167	15,6527	9,60229

Tablo 50

Çocuğun Katılım Hakkı Puanlarının Görev Yapılan Bölgeye Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar Arası	1241,903	4	310,476	3,576	,008	0,081
Gruplar İçi	14063,954	162	86,815			
Toplam	15305,856	166				

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı anlayışı puanlarının görev yapılan bölgeye göre manidar bir farklılık gösterdiği görülmektedir, $F(4,162)=3,576$, $p<.05$. Başka bir deyişle çocuğun katılım hakkı görev yapılan bölgeye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Hangi gruplar arasındaki farkın manidar olduğu Games-Howell ikili karşılaştırma testi ile incelendiğinde Güzelyurt ile Lefkoşa ve Güzelyurt ile Magosa grupları arasındaki farkın manidar olduğu; $p<.05$ olduğu görülmüştür. Bu farkın Güzelyurt bölgesinde görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Güzelyurt bölgesinde görev yapan öğretmenlerin katılım hakkı anlayışı puanları Lefkoşa ve Magosa bölgesinde görev yapan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları bölge ile çocukluk anlayışları arasındaki farkın manidar olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile test edilmiştir. Öğretmenlerin çocukluk anlayışları çocuk özelliklerini değerlendirme envanterinde yer alan yetersiz çocuk, katılımcı çocuk ve yüceltilmiş çocuk alt boyutlarının her biri için ayrı olarak incelenmiştir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları bölge ile yetersiz çocuk anlayışları arasındaki farkın manidar olup olmadığı tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 51

Yetersiz Çocuk Anlayışı Puanlarının Görev Yapılan Bölgeye Göre Betimsel İstatistikleri

Görev Yapılan Bölge	N	$\bar{X}$	SS
Girne	28	1,9643	1,64389
Güzelyurt	18	2,3333	1,64496
İskele	7	2,0000	1,82574
Lefkoşa	81	1,7037	1,48698
Magosa	33	1,2121	1,13901
Toplam	167	1,7305	1,50276

Tablo 52

Yetersiz Çocuk Anlayışı Puanlarının Görev Yapılan Bölgeye ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	17,506	4	4,376	1,984	,099
Gruplar İçi	357,368	162	2,206		
Toplam	374,874	166			

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin yetersiz çocuk anlayışları puanlarının görev yapılan bölgeye göre manidar bir farklılık göstermediği görülmektedir, $F(4,162)=1,984$, $p>.05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin yetersiz çocuk anlayışları görev yapılan bölgeye göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları bölge ile katılımcı çocuk anlayışları arasındaki farkın manidar olup olmadığı tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 53

Katılımcı Çocuk Anlayışı Puanlarının Görev Yapılan Bölgeye Göre Betimsel İstatistikleri

Görev Yapılan Bölge	N	$\bar{X}$	SS
Girne	28	6,5000	3,45875
Güzelyurt	18	7,2222	3,45655
İskele	7	5,5714	3,25869
Lefkoşa	81	5,3704	3,76976
Magosa	33	4,9697	3,43224
Toplam	167	5,6886	3,63203

Tablo 54

Katılımcı Çocuk Anlayışı Puanlarının Görev Yapılan Bölgeye ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	86,124	4	21,531	1,658	,162
Gruplar İçi	2103,684	162	12,986		
Toplam	2189,808	166			

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin katılımcı çocuk anlayışları puanlarının görev yapılan bölgeye göre manidar bir farklılık göstermediği görülmektedir, $F(4,162)=1,658$, $p>.05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin katılımcı çocuk anlayışları görev yapılan bölgeye göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları bölge ile yüceltilmiş çocuk anlayışları arasındaki farkın manidar olup olmadığı tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 55

Yüceltilmiş Çocuk Anlayışı Puanlarının Görev Yapılan Bölgeye Göre Betimsel İstatistikleri

Görev Yapılan Bölge	N	$\bar{X}$	SS
Girne	28	7,6071	4,95415
Güzelyurt	18	7,8889	5,13224
İskele	7	6,7143	3,40168
Lefkoşa	81	5,7778	4,37035
Magosa	33	5,6667	3,94229
Toplam	167	6,3293	4,48215

Tablo 56

Yüceltilmiş Çocuk Anlayışı Puanlarının Görev Yapılan Bölgeye ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	129,668	4	32,417	1,638	,167
Gruplar İçi	3205,218	162	19,785		
Toplam	3334,886	166			

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin yüceltilmiş çocuk anlayışları puanlarının görev yapılan bölgeye göre manidar bir farklılık göstermediği görülmektedir, $F(4,162)=1,638$, $p>.05$. Başka bir deyişle öğretmenlerin yüceltilmiş çocuk anlayışları görev yapılan bölgeye göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı anlayışı okul öncesi öğretmenlerin görev yaptığı bölgeye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Güzelyurt bölgesinde görev yapan öğretmenlerin katılım hakkı puanları Lefkoşa ve Magosa bölgesinde görev yapan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin çocukluk anlayışları çocuk özelliklerini değerlendirme envanterinde yer alan yetersiz çocuk, katılımcı çocuk ve yüceltilmiş çocuk alt boyutlarının her biri için ayrı olarak incelenmiştir.

Öğretmenlerin yetersiz çocuk, katılımcı çocuk ve yüceltilmiş çocuk anlayışları görev yapılan bölgeye göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Ölçek geliştirme örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerin, çocukların sınıfa katılım hakkı ile çocukluk anlayışları arasında bir ilişki var mıdır? sorusunun analizi Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır.

Tablo 57

Öğretmenlerin Çocukların Katılım Hakkı Anlayışları ile Katılımcı Çocuk Anlayışları Arasındaki İlişki

		Korelasyonlar		
		Yetersiz Çocuk Anlayışı	Katılımcı Çocuk Anlayışı	Yüceltilmiş Çocuk Anlayışı
Sınıfa Hakkı	Katılım	0,150	0,238**	0,148

** p<.01

Öğretmenlerin çocukların sınıfa katılım hakkı ile katılımcı çocuk anlayışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakla beraber, bu ilişkinin büyüklüğü incelendiğinde $0,238 < 0,30$ olduğundan bu ilişkinin büyüklüğünün zayıf olduğu söylenebilir. Sınıfa katılım hakkı ile yetersiz çocuk ve yüceltilmiş çocuk anlayışları arasında manidar bir ilişki bulunamamıştır.

Çocuk katılımı eğitim programının uygulanmasına ilişkin bulgular

Eğitim Alan ve Almayan Okul Öncesi Öğretmenlerin Ön Test – Son Test Verilerinin Analizi

Çocuk Katılımı Eğitim Programı'na katılıp eğitim alan ve eğitim almayan okul öncesi öğretmenlerin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği'nden aldıkları ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında manidar bir fark var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır.

Tablo 58

Okul Öncesi Öğretmenlerin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Ön Test Son Test Puanları Homojenliği Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	F	sd1	sd2	p
Sontest Puan	6,464	1	30	,016

Tablo 58’de görüldüğü gibi ön test son test homojenliği testi değerleri anlamlıdır. Bu durum eğitim alan ve almayan gruplarının son test puanları ile ilgili varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir. Bu sonuç ANCOVA uygulama koşullarından birinin sağlanamaması demektir. Fakat Kirk’e (2008) göre her bir uygulama grubu gözlemleri birbirine eşitse, örneklem normalse ve en büyük varyansın en küçük varyansa oranı 3’ü aşmıyorsa varyansların homojenliği ihmal edilebilir. Bu uygulama grubunda gözlemler birbirine eşittir, örneklem yaklaşık normaldir. Ayrıca Salkind ve Green (2009)’a göre $n > 15$ ve daha büyük örneklemelerde normalden olası sapmaların sonuç üzerinde çok etkili olmayacağı belirtilmiştir. Bu durumda varyansların homojenliği şartı ihmal edilebilir.

Regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olup olmadığını belirlemek için Ön test x Grup ($F=3,944$, $p=.057$) etkilerinin anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Bu durumda regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu ($p > .05$) belirlenmiştir.

İki gruptaki öğretmenlerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ANCOVA yapılmıştır. Son test puanlarının gruplara göre betimsel istatistikleri Tablo 59’da gösterilmektedir. Öntest puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları Tablo 60’da yer almaktadır.

Tablo 59

Son test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	16	18,1875	17,834
Kontrol	16	12,25	11,467

Öğretmenlerin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği son test ortalama puanları incelendiğinde, puanları eğitim alan grup için 18,1875; almayan grup için ise 12,25 olarak hesaplanmıştır. Grupların ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarında değişimler olduğu belirlenmiştir. Son durumda, son test düzeltilmiş ortalama puanları eğitim alan grup için 17,834; almayan grup için ise 11,467 olarak belirlenmiştir. Grupların düzeltilmiş son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları ise Tablo'da verilmiştir.

Tablo 60

Ön test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Model	733,624	2	366,812	5,506	,009	,275
Ön test (Reg)	451,593	1	451,593	6,779	,014	,189
Grup	395,323	1	395,323	5,934	,021	,170
Hata	1931,845	29	66,615			
Toplam	2665,469	31				

Tablo 60 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun ön teste göre düzeltilmiş son test ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F_{(1;29)}=5,934$, $p<,05$). Bu durumda uygulanan deneysel işlemin öğretmenlerin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği puanlarında manidar bir farklılığa yol açtığı söylenebilir. Ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanları deney grubunda, kontrol grubundan manidar şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Etakare değerleri incelendiğinde, farklı işlem grubunda olmanın, ön test puanlarından bağımsız olarak, öğretmenlerin son test puanlarındaki değişkenliğin %17'sini açıkladığı görölmektedir.

Çocuk Katılımı Eğitim Programı'na katılıp eğitim alan ve eğitim almayan okul öncesi öğretmenlerin Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Envanteri'nden aldıkları ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları yetersiz çocuk anlayışlarında bir fark yaratmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır.

Tablo 61

Öğretmenlerin Yetersiz Çocuk Anlayışı Varyansların Homojenliği Testi

Bağımlı Değişken	F	sd1	sd2	p
Son Test Puan	0,083	1	30	,775

Tablo 61'de göröldüğü gibi yetersiz çocuk anlayışı varyanslarının homojenliği testi değerleri anlamlı değildir. Bunun anlamı deney ve kontrol gruplarının son test puanları ile ilgili varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamasıdır.

Regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olup olmadığını belirlemek için Ön test x Grup ($F=1,961$, $p=,172$) etkilerinin anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Bu durumda regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu ($p>,05$) belirlenmiştir.

Grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş yetersiz çocuk anlayışları puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ANCOVA yapılmıştır. Son test puanlarının gruplara göre betimsel istatistikleri Tablo 62'de, ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları Tablo 63'de yer almaktadır.

Tablo 62

Öğretmenlerin Yetersiz Çocuk Anlayışı Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	16	1,9375	1,938
Kontrol	16	1,75	1,75

Öğretmenlerin yetersiz çocuk anlayışı son test ortalama puanları incelendiğinde, eğitim alan grup için 1,93; almayan grup için ise 1,75 olarak hesaplanmıştır. Grupların ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarında çok küçük değişiklikler olduğu belirlenmiştir. Son durumda, yetersiz çocuk anlayışı son test düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için 1,93; kontrol grubu için ise 1,75 olarak belirlenmiştir. Grupların düzeltilmiş son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları ise Tablo'da verilmiştir.

Tablo 63

Öğretmenlerin Yetersiz Çocuk Anlayışı Ön test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Model	2,061	2	1,030	,677	,516	,045
Öntest (Reg)	1,779	1	1,779	1,169	,289	,039
Grup	,281	1	,281	,185	,671	,006
Hata	44,158	29	1,523			
Toplam	46,219	31				

Tablo incelendiğinde, eğitim alan ve almayan grubunun ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama yetersiz çocuk anlayış puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($F_{(1;29)}=,185$, $p>,05$). Bu durumda uygulanan deneysel işlemin öğretmenlerin yetersiz çocuk anlayışlarında manidar bir farklılığa yol açmadığı söylenebilir.

Çocuk Katılımı Eğitim Programı'na katılıp eğitim alan ve eğitim almayan okul öncesi öğretmenlerin Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Envanteri'nden aldıkları ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları yüceltilmiş çocuk anlayışlarında bir fark yaratmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır.

Tablo 64

Öğretmenlerin Yüceltilmiş Çocuk Anlayışı Varyansların Homojenliği Testi

Bağımlı Değişken	F	sd1	sd2	p
Son Test Puan	6,002	1	30	,020

Tablo 64'de görüldüğü gibi yüceltilmiş çocuk anlayışı varyansların homojenliği testi değerleri anlamlıdır. Bu durum deney ve kontrol gruplarının son test puanları ile ilgili varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu sonuç ANCOVA uygulama koşullarından birinin sağlanamaması demektir. Fakat Kirk'e (2008) göre her bir uygulama grubu gözlemleri birbirine eşitse, örneklem normalse ve en büyük varyansın en küçük varyansa oranı 3'ü aşmıyorsa varyansların homojenliği ihmal edilebilir. Bu uygulama grubunda gözlemler birbirine eşittir, örneklem yaklaşık normaldir. Ayrıca Salkind ve Green (2009)'a göre $n > 15$ ve daha büyük örneklemelerde normalden olası sapmaların sonuç üzerinde çok etkili olmayacağı belirtilmiştir. Bu durumda varyansların homojenliği şartı ihmal edilebilir.

Regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olup olmadığını belirlemek için Ön test x Grup ($F=,006$, $p=,939$) etkilerinin anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Bu durumda regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu ($p > ,05$) belirlenmiştir.

Grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş öğretmenlerin yüceltilmiş çocuk anlayışları puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ANCOVA yapılmıştır. Son test puanlarının gruplara göre betimsel istatistikleri Tablo 65'de, ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları Tablo 'da yer almaktadır.

Tablo 65

Öğretmenlerin Yüceltilmiş Çocuk Anlayışları Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	16	9,9375	9,845
Kontrol	16	5,2500	5,309

Öğretmenlerin yüceltilmiş çocuk anlayışı son test ortalama puanları incelendiğinde, eğitim alan grup için 9,93; eğitim almayan grup için ise 5,25 olarak hesaplanmıştır. Grupların ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarında çok küçük değişiklikler olduğu belirlenmiştir. Son durumda, yüceltilmiş çocuk anlayışı son test düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için 9,845; kontrol grubu için ise 5,309 olarak belirlenmiştir. Grupların düzeltilmiş son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları ise Tablo 66’da verilmiştir.

Tablo 66

Öğretmenlerin Yüceltilmiş Çocuk Anlayışları Ön test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son test Puanlarının ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Model	178,475	2	89,238	4,061	,028	,219
Öntest (Reg)	2,694	1	2,694	0,123	,729	,004
Grup	154,838	1	154,838	7,046	,013	,195
Hata	637,244	29	21,974			
Toplam	815,719	31				

Tablo 66 incelendiğinde, eğitim alan ve almayan grubunun ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama yüceltilmiş çocuk anlayışı puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F_{(1;29)}=7,046$, $p<,05$). Bu durumda uygulanan deneysel işlemin öğretmenlerin yüceltilmiş çocuk anlayışı puanlarında manidar bir farklılığa yol açtığı söylenebilir. Ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama yüceltilmiş çocuk anlayışı puanları deney grubunda, kontrol

grubundan manidar şekilde daha yüksek bulunmuştur. Etakare değerleri incelendiğinde, farklı işlem grubunda olmanın, ön test puanlarından bağımsız olarak, öğretmenlerin yüceltilmiş çocuk anlayışı son test puanlarındaki değişkenliğin %19,5'ini açıkladığı görülmektedir.

Çocuk Katılımı Eğitim Programı'na katılıp eğitim alan ve eğitim almayan okul öncesi öğretmenlerin Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Envanteri'nden aldıkları ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları katılımcı çocuk anlayışlarında bir fark yaratmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır.

Tablo 67

Öğretmenlerin Yüceltilmiş Çocuk Anlayışları Varyansların Homojenliği Testi

Bağımlı Değişken	F	sd1	sd2	p
Son test Puan	2,065	1	30	,161

Tablo 67'de görüldüğü gibi varyansların homojenliği testi değerleri anlamlı değildir. Bunun anlamı eğitim alan ve almayan gruplarının son test puanları ile ilgili varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığıdır.

Regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olup olmadığını belirlemek için Ön test x Grup ($F=5,894$, $p=,022$) etkilerinin anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Analiz ile regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olmadığı ($p<,05$) belirlenmiştir. Bu durumda ANCOVA ile test edilen ana etkilerin yorumlanması yanıltıcı olacaktır.

Bu durumda, ön test son test kontrol gruplu desende deneysel işlemin etkililiğini belirlemek amacıyla, iki grubun ön test-son test fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U-testi kullanılmıştır.

Katılımcı çocuk anlayışı puanlarının gruba göre Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 68 'de yer almaktadır.

Tablo 68

Öğretmenlerin Katılımcı Çocuk Anlayışları Puanlarının Gruba Göre U-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	16	18,91	302,50	89,500	,145
Kontrol	16	14,09	225,50		

Öğretmenlerin katılımcı çocuk anlayışı fark puanları için yapılan Mann Whitney U-testi sonuçları incelendiğinde, eğitim alan grubun sıra ortalaması 18,91; almayan grubun ise 14,09 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca deneysel işlem alan öğretmenlerle işlem almayan öğretmenlerin katılımcı çocukluk anlayışları fark puanları arasında manidar bir fark olmadığı belirlenmiştir, ($U=89,5$, $p>,05$). Böylece, uygulanan işlemin öğretmenlerin katılımcı çocuk anlayışlarını artırmada manidar şekilde etkili olmadığı söylenebilir.

Eğitim Alan ve Almayan Öğretmenlerin Katılımcı Çocuk Anlayışı

Çocuk Katılımı Eğitim Programı'na katılıp eğitim alan ve eğitim almayan okul öncesi öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği'nden aldıkları ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında manidar bir fark var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır.

ANCOVA analizinin kullanılabilmesi için gerekli bazı ön koşullar vardır (Büyüköztürk, 2012): Grupların her biri için bağımlı değişkenlere ait puanlar normal dağılım göstermeli, gruplar içi regresyon eğimleri eşit olmalı, ortak değişken ile bağımsız değişken arasında doğrusal bir ilişki olmalı (randomize örneklem için), varyansları eşit olmalı ve ortalama puanları karşılaştıracak örneklem ilişkisiz olmalıdır.

Tablo 69

Öğretmenlerin Katılımcı Çocuk Anlayışları Varyansların Homojenliği Testi

Bağımlı Değişken	F	sd1	sd2	p
Son test Puan	8,184	1	126	,005

Tablo 69’da görüldüğü gibi varyansların homojenliği değerleri anlamlıdır. Bunun anlamı deney ve kontrol gruplarının son test puanları ile ilgili varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğuudur. Bu sonuç ANCOVA uygulama koşullarından birinin sağlanamaması demektir. Fakat Kirk’e (2008) göre her bir uygulama grubu gözlemleri birbirine eşitse, örneklem normalse ve en büyük varyansın en küçük varyansa oranı 3’ü aşmıyorsa varyansların homojenliği ihmal edilebilir. Bu uygulama grubunda gözlemler birbirine eşittir, örneklem yaklaşık normaldir. Ayrıca Salkind ve Green (2009)’a göre $n > 15$ ve daha büyük örneklemelerde normalden olası sapmaların sonuç üzerinde çok etkili olmayacağı belirtilmiştir. Bu durumda varyansların homojenliği şartı ihmal edilebilir.

Regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olup olmadığını belirlemek için Ön test x Grup ($F=,79$, $p=,376$) etkilerinin anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Bu durumda regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu ($p>,05$) belirlenmiştir.

Eğitim Alan ve Almayan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocukların Katılımcı Çocuk Anlayışı

Gruplardaki çocukların katılım hakkı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ANCOVA yapılmıştır. Son test puanlarının gruplara göre betimsel istatistikleri Tablo 70’de, ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları Tablo 71’de yer almaktadır.

Tablo 70

Çocukların Katılımcı Çocuk Anlayışı Son test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	64	1,6094	2,045
Kontrol	64	2,5938	2,292

Çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları incelendiğinde, eğitim alan grup için 1,60; eğitim almayan grup için ise 2,59 olarak hesaplanmıştır. Grupların ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarında değişimler olduğu belirlenmiştir. Son durumda, son test düzeltilmiş ortalama

puanları deney grubu için 2,045; kontrol grubu için ise 2,292 olarak belirlenmiştir. Grupların düzeltilmiş son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları ise Tablo 70’de verilmiştir.

Tablo 71

Çocukların Katılımcı Çocuk Anlayışı Ön test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son test Puanlarının ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Model	250,395	2	125,198	18,558	,000	,229
Ön test (Reg)	219,387	1	219,3876	32,520	,000	,206
Grup	3,360	1	3,360	,498	,482	,004
Hata	843,284	125	6,746			
Toplam	1093,680	127				

Tablo 71 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama katılım hakkı puanları arasındaki farkın anlamlı bulunmamıştır ($F_{(1,125)}=,498$, $p>,05$). Bu durumda uygulanan deneysel işlemin çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği puanlarında manidar bir farklılığa yol açmadığı söylenebilir.

Eğitime Katılan Öğretmenlerin ÇOKEP Eğitiminin Kalıcılığına İlişkin ANOVA Sonuçlarına Yönelik Bulgular

Eğitime katılan öğretmenlerin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği son test puanları ve kalıcılık testi puanları arasında manidar bir fark var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır.

Tablo 72

Eğitime Katılan Öğretmenlerin Katılım Hakkı Son Test ve Kalıcılık Testi Ortalama Puanların t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	Ortalama	Standart Sapma	Sd	T	p
Son Test	16	76,1250	13,80761	15	,716	,485
Kalıcılık	16	79,1875	14,11958			

Eğitime katılan öğretmenlerin katılım hakkı anlayışını yansıtan son test puanları ($\bar{X}=76,125$) ile kalıcılık testi puanları ($\bar{X}=79,1875$) arasında manidar bir farkın olmadığı görülmektedir, $t(15)=,716, p>,05$.

Eğitime katılan okul öncesi öğretmenlerin yetersiz çocukluk anlayışları son test ve kalıcılık testi puanları arasında manidar bir fark var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır.

Tablo 73

Eğitime Katılan  ğretmenlerin Yetersiz  ocukluk Anlayışları Son test ve Kalıcılık Testi Ortalama Puanların t-Testi Sonuçları

�l��m	N	Ortalama	Standart Sapma	Sd	T	p
Son Test	16	1,9375	1,18145	15	1,515	,151
Kalıcılık	16	2,6250	1,58640			

Eğitime katılan öğretmenlerin yetersiz çocukluk anlayışları son test puanları ($\bar{X}=1,9375$) ile kalıcılık testi puanları ($\bar{X}=2,6250$) arasında manidar bir farkın olmadığı görülmektedir, $t(15)=1,515, p>,05$.

Eğitime katılan öğretmenlerin yüceltilmiş çocukluk anlayışları son test ve kalıcılık testi puanları arasında manidar bir fark var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır.

Tablo 74

Eğitime Katılan  ğretmenlerin Yüceltilmiş  ocukluk Anlayışları Son test ve Kalıcılık Testi Ortalama Puanların t-Testi Sonuçları

�l��m	N	Ortalama	Standart Sapma	Sd	T	p
Son Test	16	9,9375	5,44633	15	,353	,729
Kalıcılık	16	10,5625	4,54560			

Eğitime katılan öğretmenlerin y celtiymiş çocukluk anlayişları son test puanları ($\bar{X} = 9,9375$) ile kalıcılık testi puanları ($\bar{X} = 10,5625$) arasında manidar bir farkın olmadığı görülmektedir, $t(15)=,353, p>,05$.

Eğitime katılan öğretmenlerin katılımcı çocukluk anlayişları son test ve kalıcılık testi puanları arasında manidar bir fark var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır.

Tablo 75

Eğitime Katılan  ğretmenlerin Katılımcı  ocukluk Anlayişı Son test ve Kalıcılık Testi Ortalama Puanların t-Testi Sonuçları

�l��m	N	Ortalama	Standart Sapma	Sd	T	p
Son Test	16	7,7500	4,41965	15	,860	,403
Kalıcılık	16	9,1250	3,20156			

Deney grubundaki öğretmenlerin katılımcı çocukluk anlayişları son test puanları ($\bar{X} = 7,75$) ile kalıcılık testi puanları ($\bar{X} = 9,125$) arasında manidar bir farkın olmadığı görülmektedir, $t(15) = ,860, p>,05$.

Nitel Bulgular

Ölçek Geliştirme  rnekleminde Yer Alan  ğretmen Ve  ocukların Nitel Boyuttaki Bulguları

Okul  ncesi Sınıfında Katılım Hakkı  l eği 'ne öğretmenler tarafından verilen yanıtlara ait bulgular ölçekte yer alan her soru bazında gerçekleştirilmiş ve ayrıntılandırılmıştır. Ayrıca aşağıdaki tabloda ölçekte yer alan soru maddelerine verilen nitel yanıtların kategorilere göre dağılımını gösteren sayısal veriler almaktadır.

Tablo 76

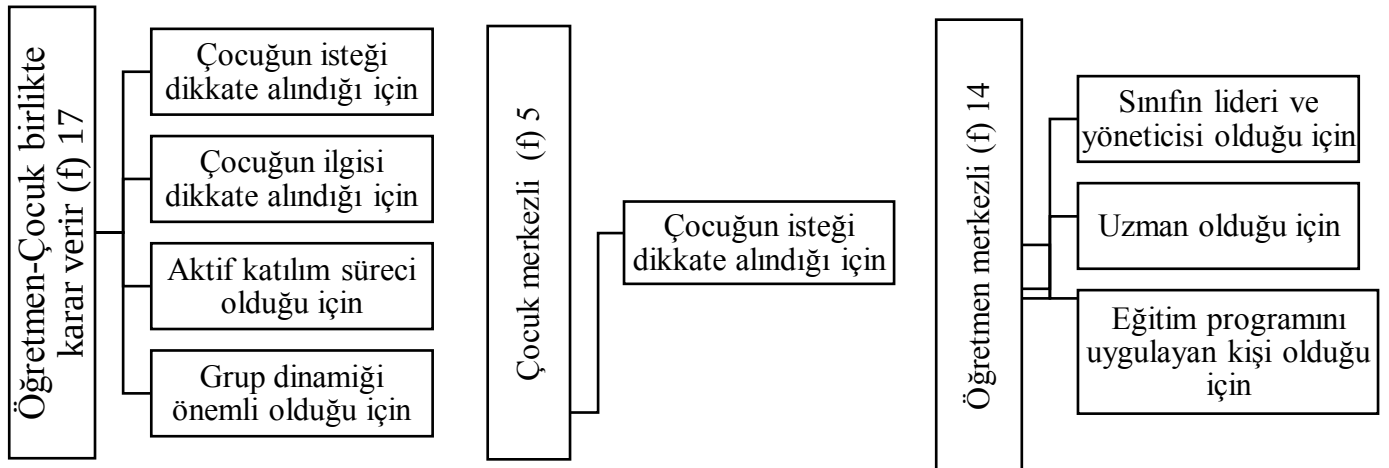
Öğretmenlerin Nitel Yanıtlarının Kategorilere Göre Dağılımı

Soru Numarası	Kategoriler				
	Çocuk-öğretmen birlikte karar verir (f)	Çocuk merkezli (f)	Müdür-öğretmen birlikte karar verir (f)	Müdür karar verir(f)	Öğretmen merkezli(f)
S1	17	5	0	0	14
S2	2	1	7	2	9
S3	4	15	0	0	12
S4	0	14	0	0	5
S5	2	2	0	0	15
S6	3	0	0	0	19
S7	2	9	0	0	5
S8	4	4	0	0	10
S9	2	1	0	0	14
S10	0	4	0	0	2
S11	0	6	0	0	3
S12	0	0	1	0	7
S13	5	3	0	0	7
S14	0	1	0	1	6
S15	0	0	0	1	2
S16	3	5	0	0	5
S17	0	4	3	0	8
S18	0	2	0	0	6
S19	0	1	0	0	15
S20	0	2	0	0	20
S21	0	2	0	0	8
S22	0	4	0	0	12
S23	0	1	0	0	21
Toplam	44	86	11	4	225

Tablo 76’da yer alan veriler incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği’ndeki sorulara verdiği nitel yanıtların 225’inin katılım hakkı anlayışını sınırlı olarak yansıtan öğretmen merkezli kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Yanıtlardan 11’i müdür ve öğretmen karar verir, 4’ü ise müdür karar verir kategorisinde değerlendirilmiştir. Bu kategorilerdeki yanıtlar da öğretmen merkezli kategorisinde yer alan yanıtlar gibi yetişkinin karar verme süreçlerinde aktif olduğu durumları yansıtmaktadır.

Çocuğun karar verme süreçlerinde aktif olduğu ve yüksek katılım hakkı anlayışını yansıtan çocuk ve öğretmen birlikte karar verir kategorisinde değerlendirilen yanıt sayısı 44’tür. Karar verme süreçlerinde sadece çocuğun yer aldığı ve yetişkin çocuk birlikte karar verir kategorisine göre daha düşük katılım hakkı anlayışı yansıtan kategorideki yanıt sayısı ise 86 olarak tespit edilmiştir.

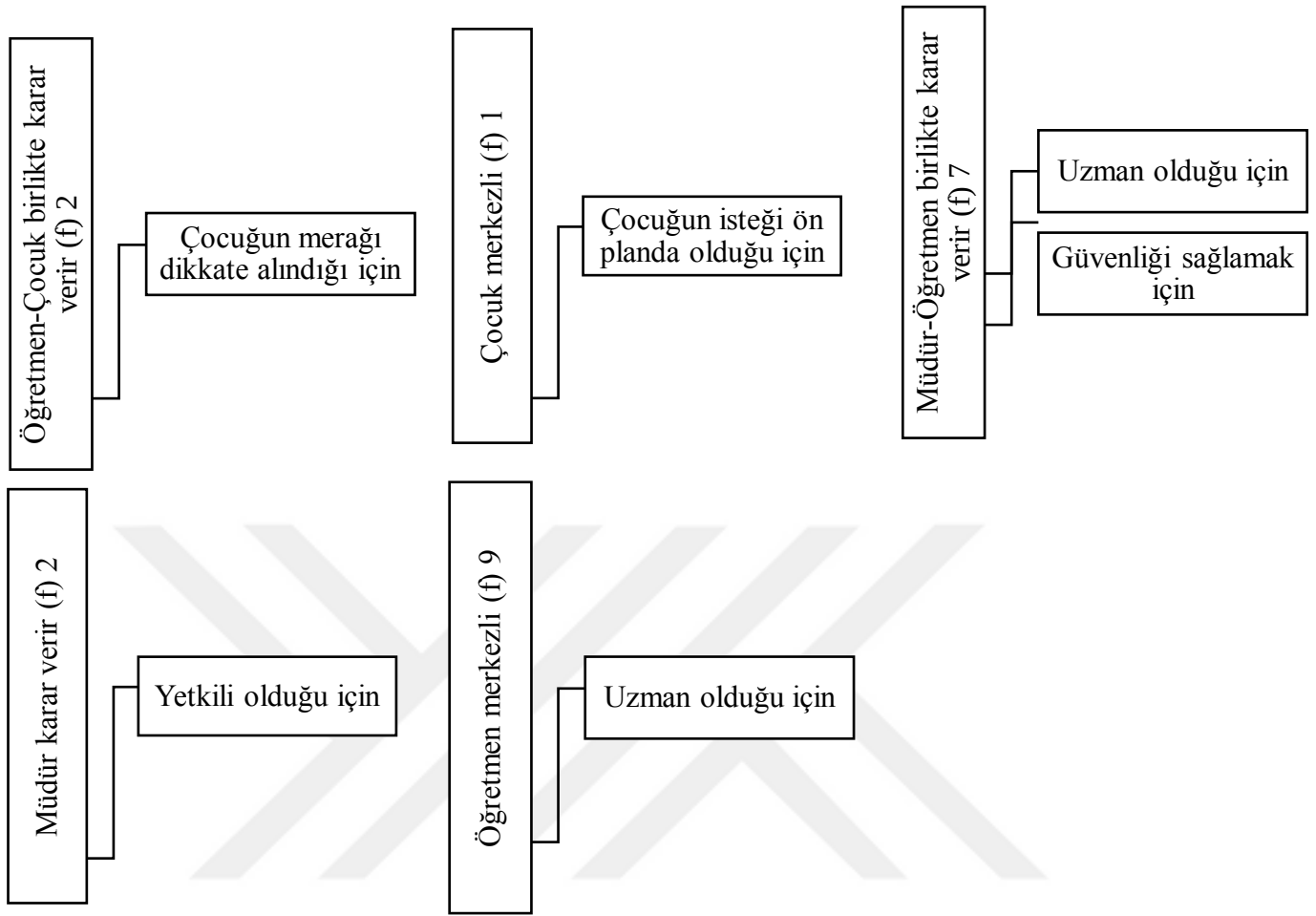
Genel olarak öğretmenler tarafından verilen nitel yanıtlar değerlendirildiğinde bu yanıtların yoğunlukla öğretmen merkezli kategorisinde değerlendirildiği görülmektedir. 240 yanıtın yetişkinin yani müdür ve öğretmenin karar verme süreçlerinde aktif olduğu durumları, 130 yanıtın ise yetişkin ve çocuk ile sadece çocuğun karar verme süreçlerinde aktif olduğu durumları yansıttığı görülmektedir. Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği’nde yer alan her soruya verilen yanıtların değerlendirilmesi, kategori ve alt kategoriler aşağıda yer almaktadır.



Şekil 8. S1. Kategori ve alt kategoriler

“S.1 Kelebekler sınıfında oyun oynanır, kitap okunur, resim yapılır, şarkı söylenir. Bir günde bunlardan hangilerinin yapılacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız?” sorusuna verilen öğretmen yanıtları analiz edildiği zaman 17 öğretmenin yanıtı öğretmen ve çocuk birlikte karar verir, 5 öğretmenin yanıtı çocuk merkezli; 14 öğretmenin yanıtı öğretmen merkezli kategorileri ışığında değerlendirilmiştir. Öğretmen ve çocuk yanıtı kendi içinde dört alt kategoride değerlendirilmiştir. Birinci alt kategori çocuğun isteği dikkate alındığı için alt kategorisidir. 7 öğretmen tarafından verilen yanıtlar bu alt kategori kapsamında değerlendirilmiştir. 3 öğretmenin yanıtı ise ikinci alt kategori olan çocuğun ilgisi dikkate alındığı için kapsamında değerlendirilmiştir. Üçüncü alt kategori olan aktif katılım süreci olduğu için alt kategorisinde ise 3 öğretmenin yanıtları değerlendirilmiştir.

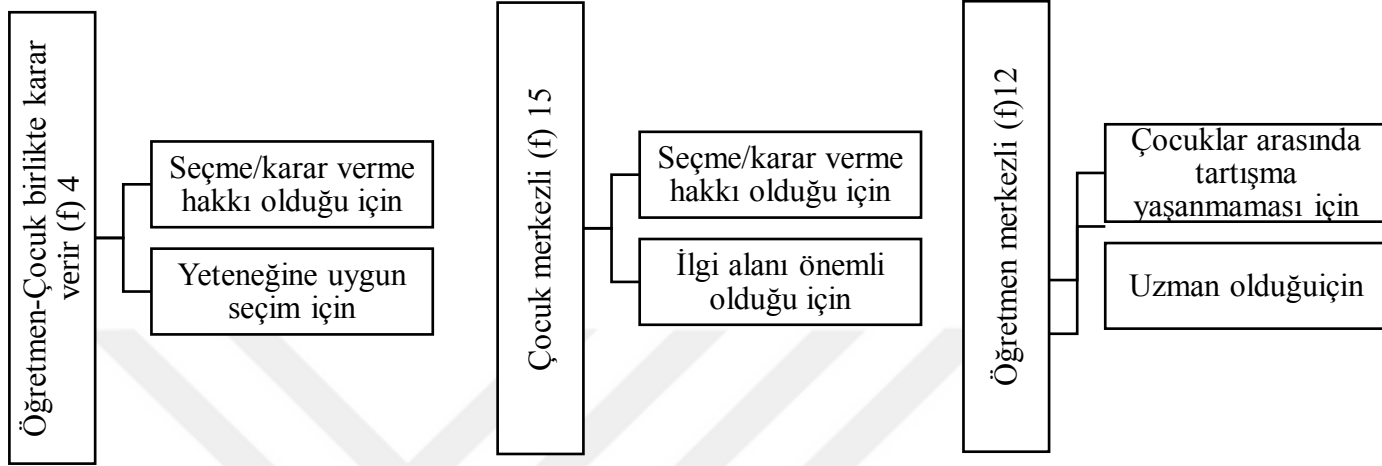
4 öğretmenin yanıtı ise dördüncü alt kategori olan grup dinamiği önemli olduğu için kapsamında değerlendirilmiştir. 5 öğretmenin yanıtı ise çocuk merkezli kategorisinin çocuğun isteği dikkate alındığı için alt kategorisi ışığında değerlendirilmiştir. Öğretmen merkezli kategorisi kendi içindeki alt kategorilere göre değerlendirildiği zaman 4 öğretmenin yanıtı sınıfın lideri ve yöneticisi olduğu için alt kategorisinde değerlendirilmiştir. Öğretmen merkezli kategorisindeki ikinci alt kategori öğretmen uzman olduğu için alt kategorisidir. 6 öğretmenin yanıtlarının bu yönde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen kategorisinde yer alan üçüncü alt kategori ise eğitim programını uygulayan kişi olduğu için alt kategorisidir. 4 öğretmenin yanıtı bu alt kategori kapsamında değerlendirilmiştir.



Şekil 9. S2. Kategori ve alt kategoriler

S.2 Hayvanları Koruma Günü’ yaklaşıyor ve hayvanlarla ilgili bir gezi düzenlenecek. Nereye gidileceğine kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız? sorusuna verilen yanıtlar analiz edildiği zaman 2 öğretmen, öğretmen ve çocuk birlikte karar verir, 1 öğretmen çocuk merkezli, 7 öğretmen müdür ve öğretmen birlikte karar verir, 2 öğretmen müdür karar verir, 9 öğretmen ise öğretmen merkezli kategorilerinde değerlendirilen yanıtlar vermişlerdir. Öğretmen ve çocuk birlikte karar verir kategorisinde değerlendirilen 2 öğretmenin yanıtı çocuğun merakı dikkate alındığı için alt kategorisinde değerlendirilmiştir. 1 öğretmenin çocuk merkezli kategorisinde değerlendirilen yanıtı ise çocuğun isteği ön planda olduğu için alt kategorisine yerleştirilmiştir. Müdür- öğretmen birlikte karar verir kategorisinde yer alan 5 öğretmenin yanıtı uzman olduğu için alt kategorisinde; 2 öğretmenin yanıtı ise güvenliği sağlamak için alt kategorisi kapsamında değerlendirilmiştir. 2 öğretmen tarafından verilen yanıtlar müdür karar verir kategorisinin

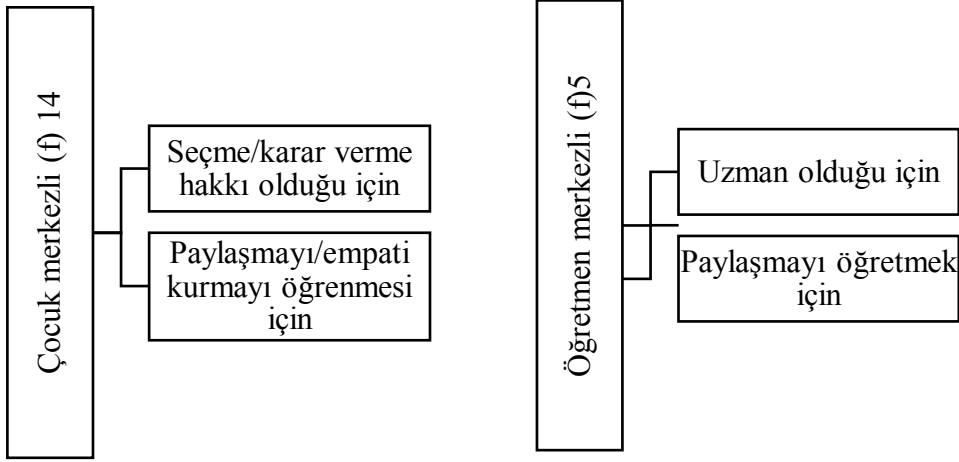
yetkili olduğu için alt kategorisi kapsamında değerlendirilmiştir. Öğretmen merkezli kategorisinde değerlendirilen 9 öğretmenin yanıtları uzman olduğu için alt kategorisinde değerlendirilmiştir.



Şekil 10. S3. Kategori ve alt kategoriler

S3. Eda öğretmen ve çocuklar müzik aletlerinin bulunduğu masanın yanındadırlar. Hangi aleti kimin kullanacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklayınız? sorusuna verilen yanıtlar analiz edildiği zaman 4 öğretmenin yanıtları öğretmen ve çocuk birlikte karar verir, 15 öğretmenin yanıtları çocuk merkezli, 12 öğretmenin yanıtları ise öğretmen merkezli kategorisinde değerlendirilmiştir. Öğretmen ve çocuk birlikte karar verir kategorisinde değerlendirilen 2 öğretmenin yanıtları seçme/karar verme hakkı olduğu için alt kategorisi doğrultusunda; 2 öğretmenin yanıtları ise yeteneğine uygun seçim için alt kategorisi doğrultusunda değerlendirilmiştir.

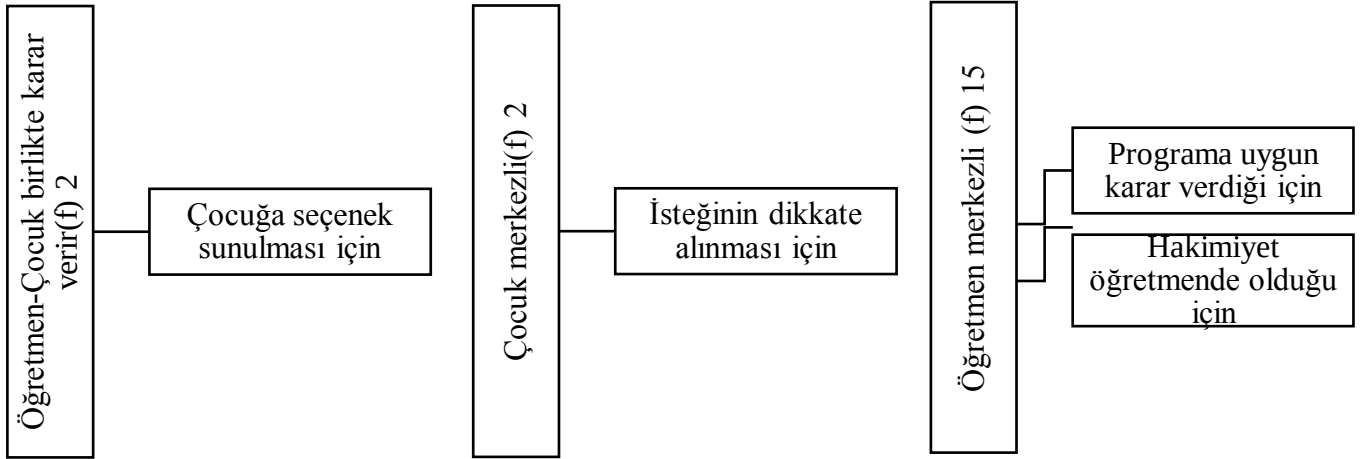
Çocuk merkezli kategorisinde değerlendirilen 8 öğretmenin yanıtları seçme/karar verme hakkı olduğu için alt kategorisinde değerlendirilmiştir. 7 öğretmenin yanıtları ise ilgi alanı önemli olduğu için alt kategorisinde değerlendirilmiştir. Öğretmen merkezli kategorisinde değerlendirilen 8 öğretmenin yanıtları çocuklar arasında tartışma yaşanmaması için; 4 öğretmenin yanıtları ise uzman olduğu için alt kategorisinde değerlendirilmiştir.



Şekil 11. S4. Kategori ve alt kategoriler

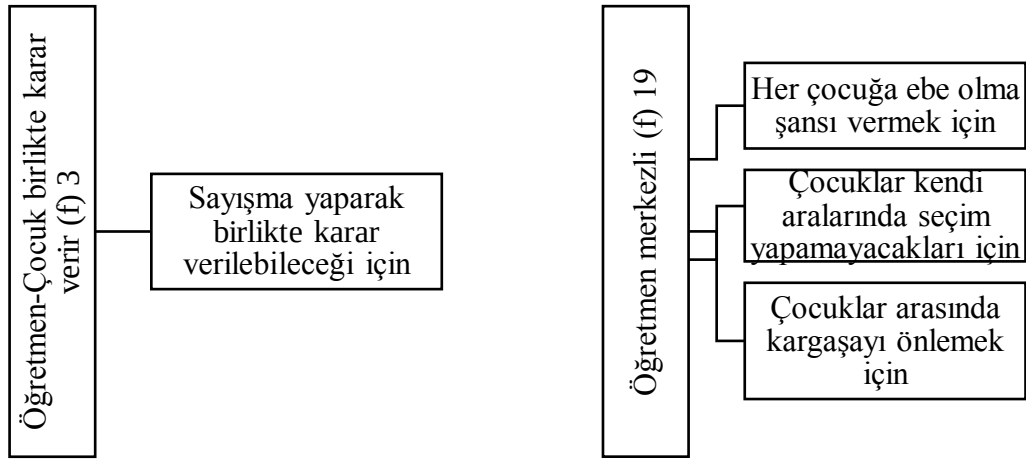
S4. Kelebekler sınıfında Pazartesi gün her çocuk evinden sevdiği oyuncakını getirir. Bu oyuncaklarla hangi çocuğun nasıl oynanacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklayınız? sorusuna 14 öğretmen tarafından verilen yanıtlar çocuk merkezli, 5 öğretmen tarafından verilen yanıtlar ise öğretmen merkezli kategorisinde değerlendirilmiştir. Çocuk merkezli kategorisinde değerlendirilen 10 öğretmenin yanıtı seçme/karar verme hakkı olduğu için alt değerlendirilmiştir. 4 öğretmenin yanıtları ise paylaşmayı/empati kurmayı öğrenmesi için alt kategorisinde değerlendirilmiştir. Öğretmen merkezli kategorisinde değerlendirilen 3 öğretmenin yanıtı uzman olduğu için; 2 öğretmenin yanıtı ise paylaşmayı öğretmek için alt kategorisinde değerlendirilmiştir.

Şekil 12. S .5 Kategori ve alt kategoriler



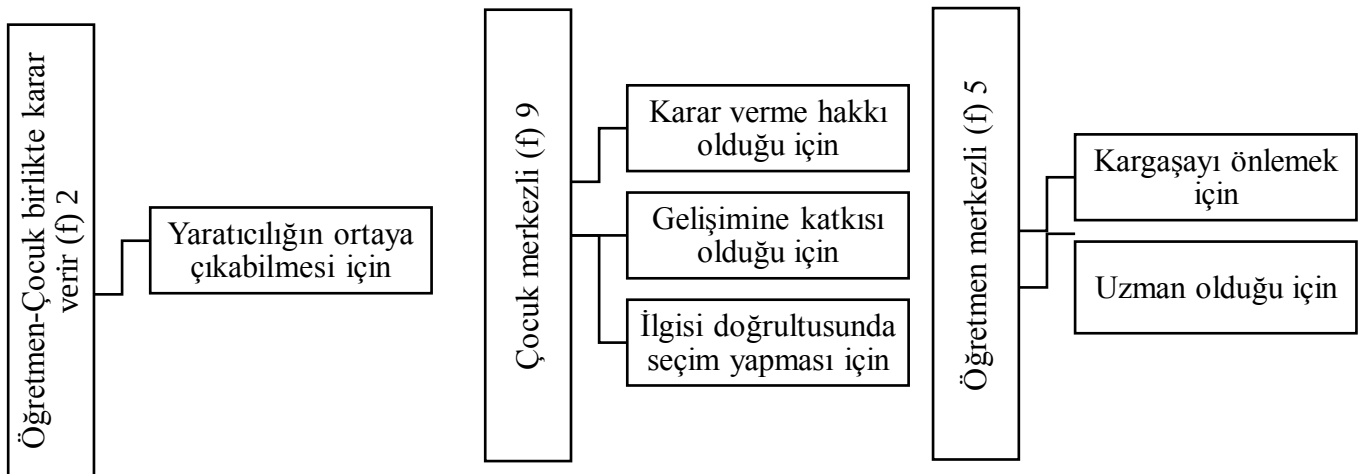
S5. Çocuklardan biri annesinden bir şarkı öğrenir. Şarkıyı öğretmenine ve arkadaşlarına söylemek ister. Şarkıyı sınıfta söyleyip söylemeyeceğine kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız? sorusuna verilen 2 öğretmen yanıtı öğretmen ve çocuk birlikte karar verir, 2 öğretmen yanıtı çocuk merkezli, 15 öğretmen yanıtı ise öğretmen merkezli kategorisinde değerlendirilmiştir. Öğretmen- çocuk kategorisinde değerlendirilen 2 öğretmenin yanıtı çocuğa seçenek sunulması için alt kategorisi ışığında değerlendirilmiştir. Çocuk merkezli kategorisinde değerlendirilen 2 öğretmenin yanıtı isteğinin dikkate alınması için alt kategorisine uygun olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen merkezli kategorisinde değerlendirilen 5 öğretmenin yanıtı programa uygun karar verdiği için alt kategorisinde değerlendirilmiştir. 10 öğretmenin yanıtı ise hakimiyet öğretmende olduğu için alt kategorisinde değerlendirilmiştir.

Şekil 13. S. 6 Kategori ve alt kategoriler



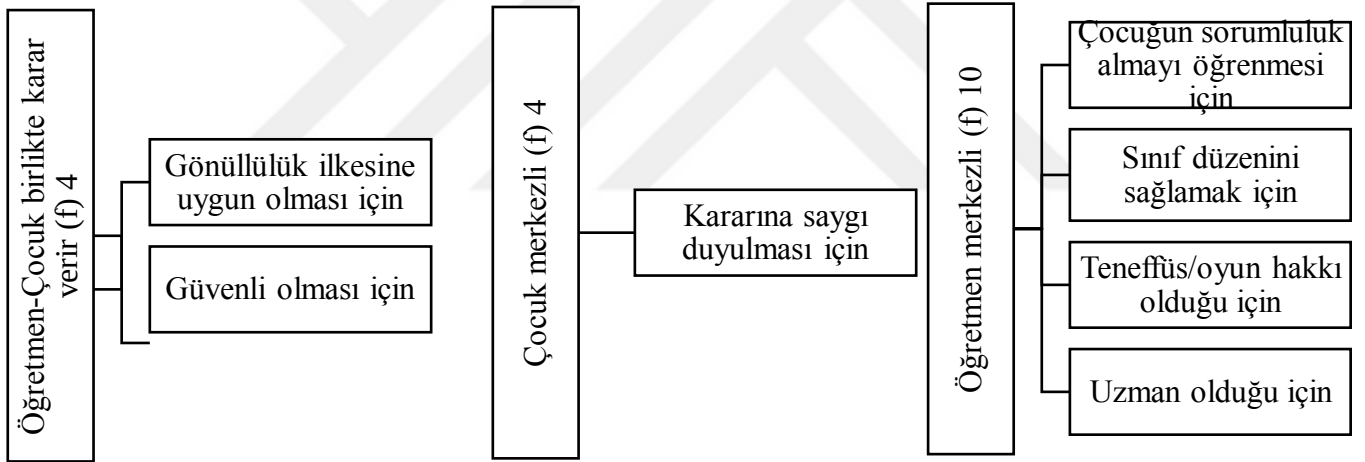
S.6 Eda öğretmen ve çocuklar bahçeye çıkıp Körebe oyunu oynar. Körebe oyununda ebeyi kim seçer? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız? Neden böyle düşünüyorsunuz? sorusuna verilen yanıtlar analiz edildiği zaman 3 öğretmenin yanıtı öğretmen ve çocuk birlikte karar verir alt kategorisinde; 19 öğretmenin yanıtı öğretmen merkezli alt kategorisinde değerlendirilmiştir. Öğretmen ve çocuk birlikte karar verir kategorisinde değerlendirilen 3 öğretmen yanıtı sayışma yaparak birlikte karar verilebileceği için alt kategorisinde değerlendirilmiştir. Öğretmen merkezli kategorisindeki yanıtların 7'si yanıtları her çocuğa ebe olma şansı vermek için alt kategorisinde; 5'i kendi aralarında seçim yapamayacakları için alt kategorisinde; 7'si ise çocuklar arasında kargaşayı önlemek için alt kategorisine değerlendirilmiştir. “

Şekil 14. S.7 Kategori ve alt kategoriler



S.7 Murat öğretmen çocuklara kuklaları oynatarak hikâye anlatabileceklerini söyler. Hangi çocuğun hangi kuklayı oynatacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız? sorusuna verilen 2 öğretmenin yanıtı öğretmen-çocuk birlikte karar verir, 9 öğretmenin yanıtı çocuk merkezli ve 5 öğretmenin yanıtı öğretmen merkezli kategorisinde değerlendirilmiştir. Öğretmen – çocuk birlikte karar verir kategorisindeki 2 öğretmenin yanıtları yaratıcılığın ortaya çıkabilmesi için alt kategorisinde değerlendirilmiştir. Çocuk merkezli kategorisinde değerlendirilen 4 öğretmenin yanıtı karar verme hakkı olduğu için; 4 öğretmenin yanıtı gelişimine katkısı olduğu için; 3 öğretmenin yanıtı ise ilgisi doğrultusunda seçim yapması için alt kategorisinde değerlendirilmiştir. Öğretmen merkezli kategorisinde değerlendirilen 3 öğretmenin yanıtı kargaşayı önlemek için; 2 öğretmenin yanıtı ise uzman olduğu için alt kategorisinde değerlendirilmiştir.

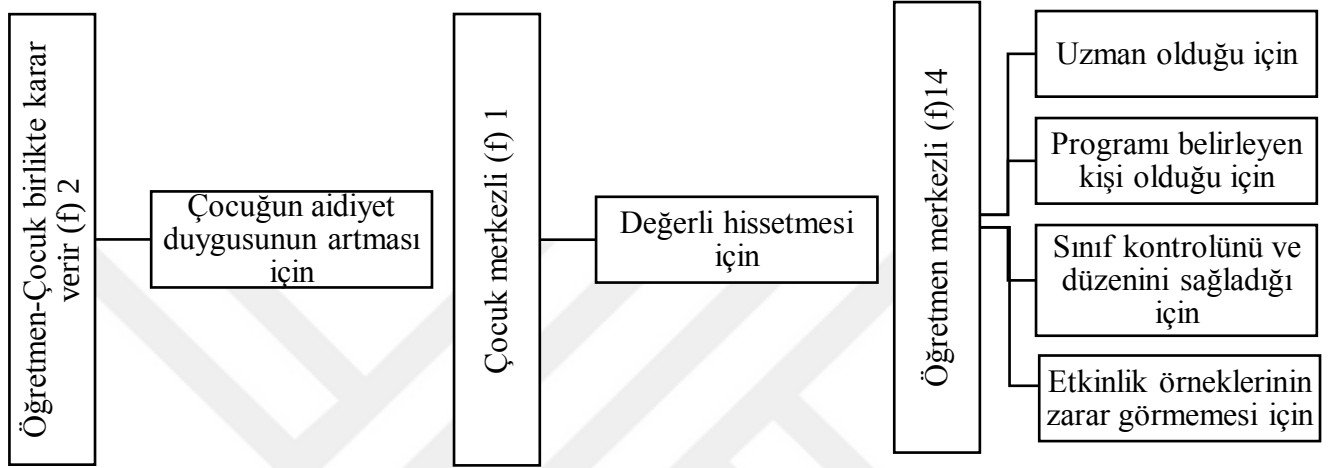
Şekil 15. S.8 Kategori ve alt kategoriler



S8 Kelebekler sınıfında çocuklar resim yapar. Dışarı çıkma zamanı gelir ama bazı çocuklar resimlerini bitiremez. Resimlerini bitiremeyenlerin ne yapacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız? sorusuna verilen yanıtların 4'ü öğretmen-çocuk birlikte karar verir, 4'ü çocuk merkezli ve 10'u öğretmen merkezli kategorilerinde değerlendirilmiştir. Öğretmen-çocuk birlikte karar verir yanıtını veren 3 öğretmenin yanıtı gönüllülük ilkesine uygun olması için; 1 öğretmenin yanıtı ise güvenli olması için alt kategorisinde değerlendirilmiştir. Çocuk merkezli kategorisinde değerlendirilen 4 öğretmenin yanıtını kararına saygı duyulması için alt kategorisine yerleştirilmiştir.

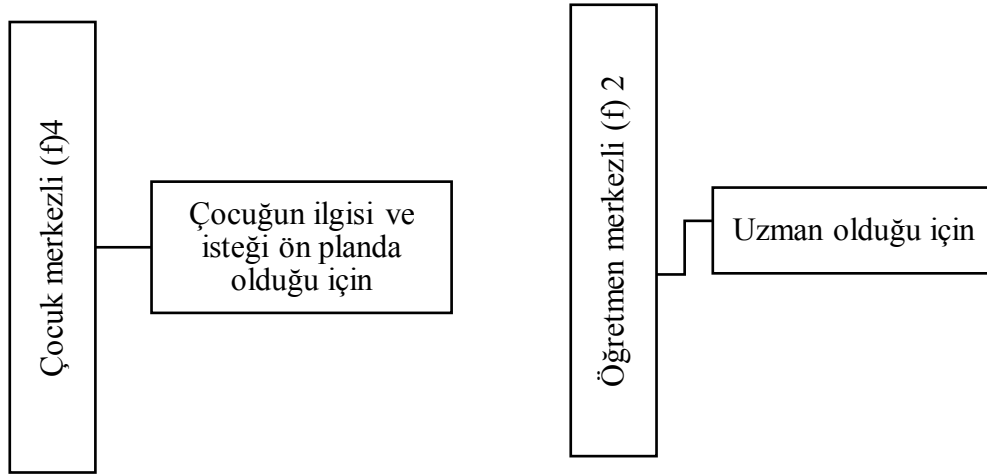
Öğretmen merkezli kategorisinde değerlendirilen 3 öğretmenin yanıtı çocuğun sorumluluk almayı öğrenmesi için alt kategorisinde; 3 öğretmenin yanıtı sınıf düzenini sağlamak için alt kategorisinde; 2 öğretmenin yanıtı teneffüs/oyun hakkı olduğu için alt kategorisinde ve 2 öğretmenin yanıtı da uzman olduğu için alt kategorisinde değerlendirilmiştir.

Şekil 16. S.9 Kategori ve alt kategoriler



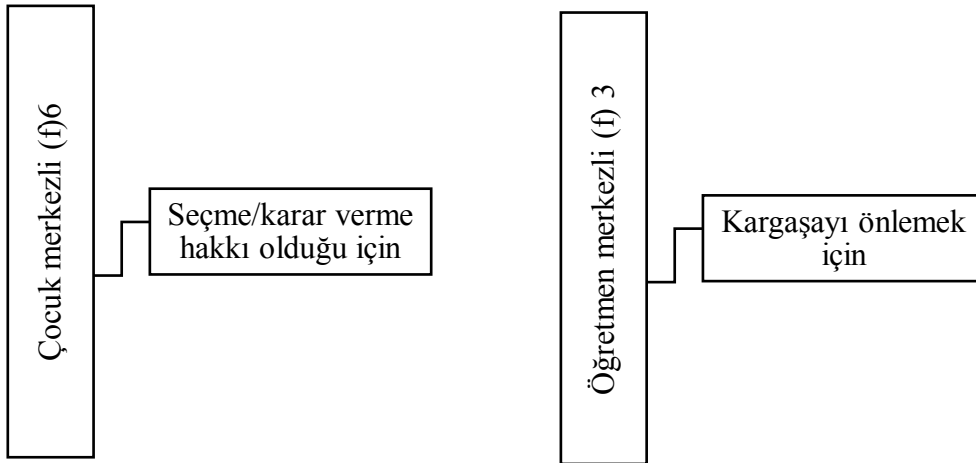
S9 Kelebekler sınıfında her çocuğun bir dosyası var. Bu dosyalara çocukların yaptığı resimler, el işi faaliyetleri, çektiği fotoğraflar gibi şeyler konabilir. Bu dosyaya nelerin konulacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklayınız? sorusuna 2 öğretmen tarafından verilen yanıtlar öğretmen-çocuk birlikte karar verir kategorisinde, 1 öğretmen tarafından verilen yanıt çocuk merkezli, 14 öğretmen tarafından verilen yanıt ise öğretmen merkezli kategorisinde değerlendirilmiştir. Öğretmen- çocuk birlikte karar verir kategorisindeki 2 öğretmenin yanıtı çocuğun aidiyet duygusunun artması için alt kategorisinde değerlendirilmiştir. Çocuk merkezli kategorisinde değerlendirilen 1 öğretmenin yanıtı ise değerli hissetmesi için alt kategorisi ışığında ele alınmıştır. Öğretmen merkezli kategorisinde ele alınan 7 öğretmenin yanıtını uzman olduğu için alt kategorisi ışığında değerlendirilmiştir. 3 öğretmenin yanıtı ise sınıf kontrolünü ve düzenini sağladığı için alt kategorisine yerleştirilmiştir. 4 öğretmenin yanıtı ise etkinlik örneklerinin zarar görmemesi için alt kategorisinde değerlendirilmiştir.

Şekil 17. S. 10 Kategori ve alt kategoriler



S.10 Kelebekler sınıfında oyun oynanacak bazı merkezler hazırlanır. Bunlar blok merkezi, evcilik merkezi, kitap merkezi, fen merkezi, müzik merkezi olabilir. Bunlardan üç tane seçilmesi gerekir. Hangisinin seçileceğine kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız? sorusuna verilen 4 öğretmenin yanıtları çocuk merkezli kategorisinin çocuğun ilgisi ve isteği ön planda olduğu için alt kategorisinde değerlendirilmiştir. 2 öğretmenin yanıtları ise öğretmen merkezli kategorisinin uzman olduğu için alt kategorisinde değerlendirilmiştir.

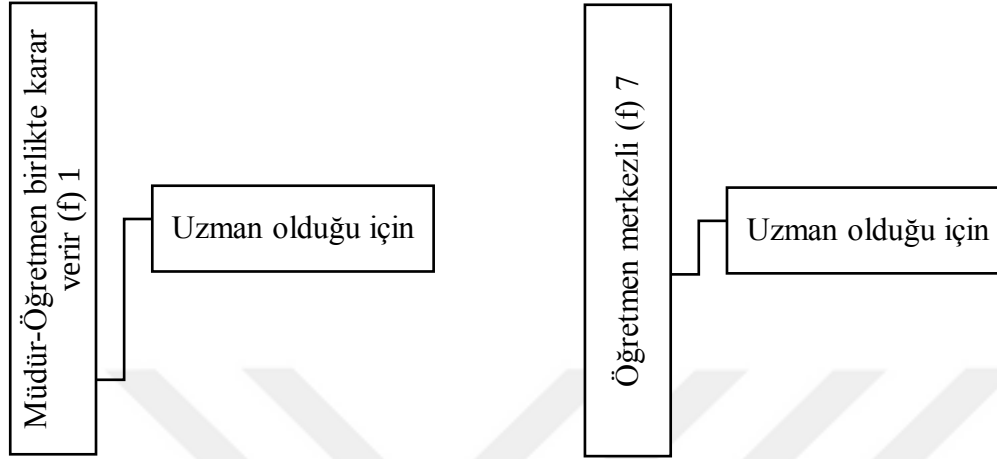
Şekil 18. S.11 Kategori ve alt kategoriler



S11 Kelebekler sınıfında oyun oynamak için blok merkezi, evcilik merkezi ve kitap merkezi var. Çocukların hangisinde oynayacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız? sorusuna 6 öğretmen tarafından verilen yanıtlar çocuk merkezli kategorisinin seçme karar verme hakkı olduğu için alt kategorisinde, 3 öğretmen tarafından

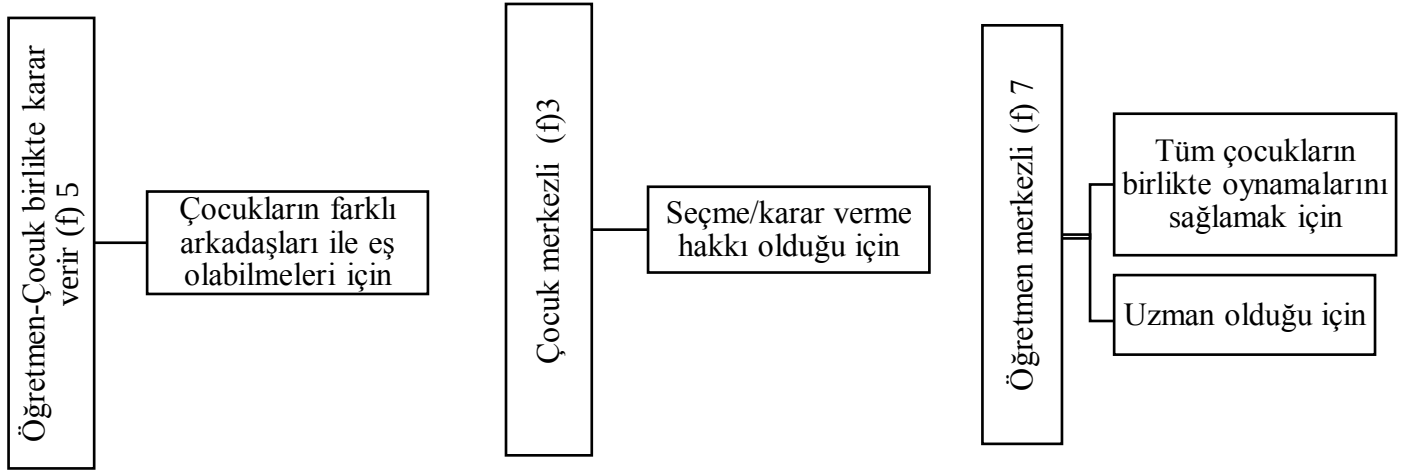
verilen yanıtlar ise öğretmen merkezli kategorisinin kargaşayı önlemek için alt kategorisinde değerlendirilmiştir.

Şekil 19. S. 12 Kategori ve alt kategoriler



S12 Kelebekler sınıfına resimdeki gibi bazı oyuncaklar, kitaplar, boyalar satın alınır. Satın alınacak materyallere kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız? sorusuna 1 öğretmen tarafından verilen yanıt müdür-öğretmen birlikte karar verir kategorisinin uzman olduğu için alt kategorisinde; 7 öğretmenin yanıtları ise öğretmen merkezli kategorisinin uzman olduğu için alt kategorisinde değerlendirilmiştir.

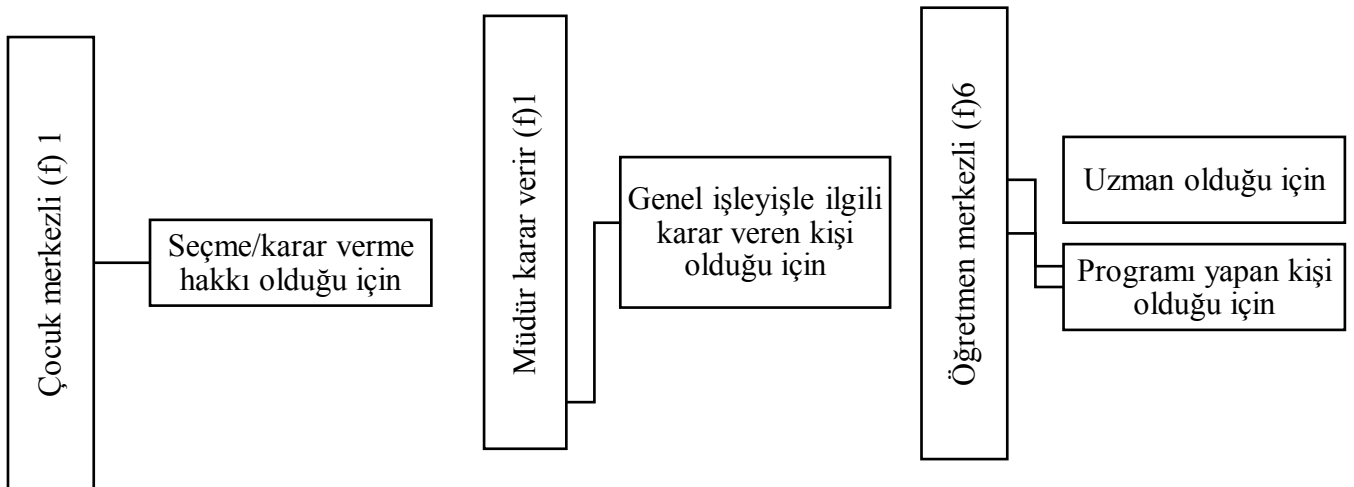
Şekil 20. S.13 Kategori ve alt kategoriler



S13 Eda öğretmen yeni bir oyun öğretir. Bu oyun eşli oynanır. Oyun için hangi çocukların eş olacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız? sorusuna 5 öğretmen tarafından verilen yanıtlar öğretmen-çocuk birlikte karar verir kategorisinin çocukların farklı arkadaşları ile eş olabilmeleri için alt kategorisinde değerlendirilmiştir. 3 öğretmenin yanıtları çocuk merkezli kategorisinin seçme/karar verme hakkı olduğu için alt kategorisi ışığında ele alınmıştır.

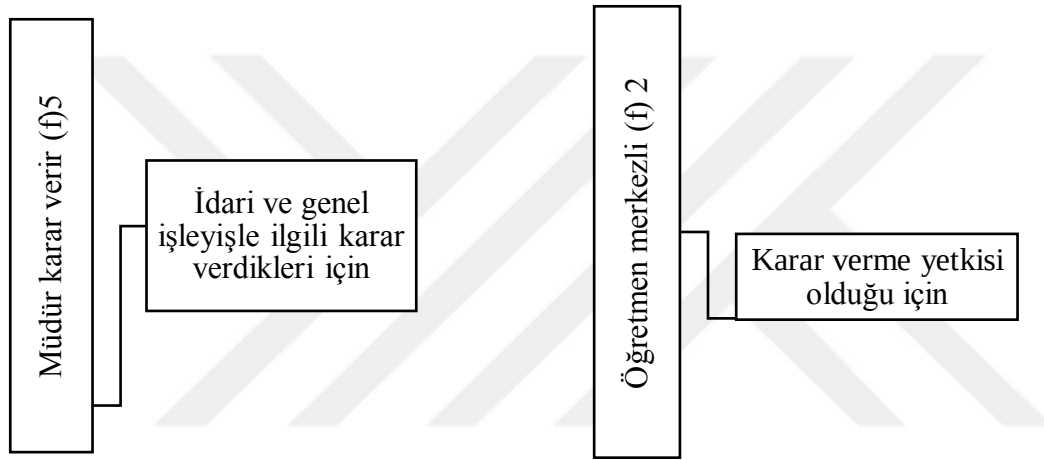
7 öğretmenin öğretmen merkezli kategorisinde değerlendirilen yanıtlarından 3'ü Tüm çocukların birlikte oynamalarını sağlamak için, 4'ü ise uzman olduğu için alt kategorisinde değerlendirilmiştir.

Şekil 21. S. 14 Kategori ve alt kategoriler



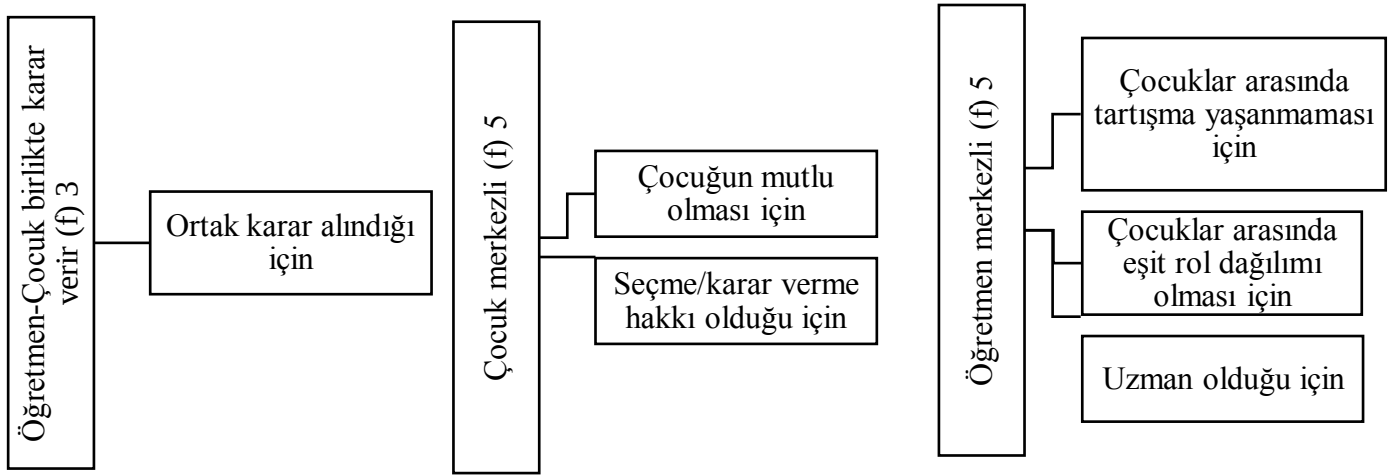
S14 Kelebekler sınıfında aileler için bayram kartı hazırlanıp hazırlanmayacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız? sorusuna verilen yanıtlardan 1 öğretmenin yanıtı çocuk merkezli kategorisinin seçme/karar verme hakkı olduğu için alt kategorisinde değerlendirilmiştir. 1 öğretmenin yanıtı ise müdür karar verir kategorisinin genel işleyişle ilgili karar veren kişi olduğu için alt kategorisine yerleştirilmiştir. 6 öğretmenin yanıtı öğretmen merkezli kategorisinde değerlendirilmiştir. 3 öğretmenin yanıtı uzman olduğu için, 3 öğretmenin yanıtı ise programı yapan kişi olduğu için alt kategorisinde değerlendirilmiştir.

Şekil 22. S.15 Kategori ve alt kategoriler



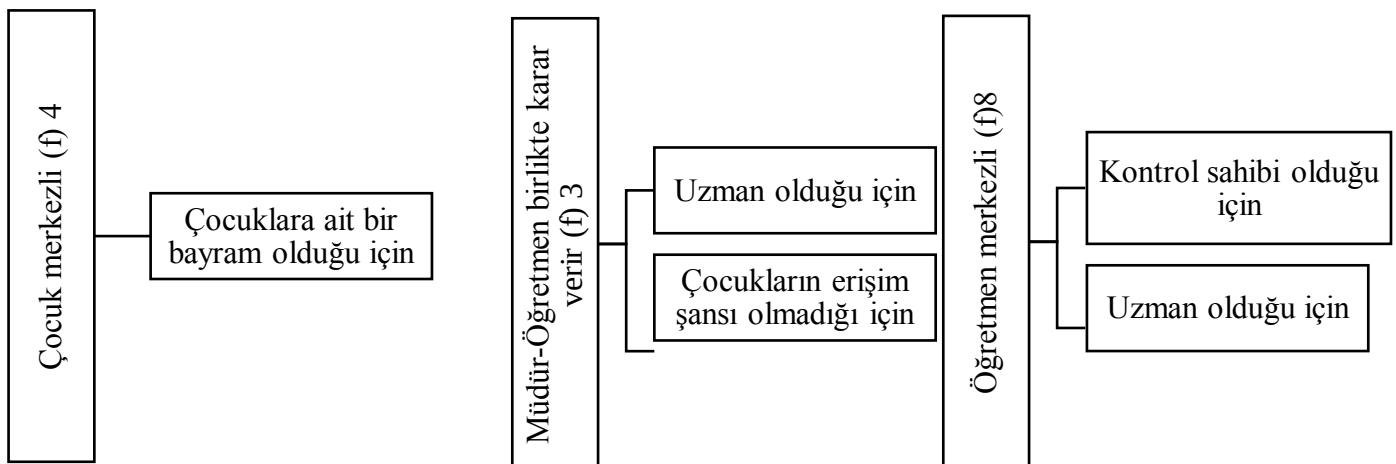
S15 Kelebekler sınıfında yeni yılda parti yapılıp yapılmayacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız? sorusuna verilen yanıtlardan 5 öğretmenin yanıtı müdür karar verir kategorisinin idari ve genel işleyişle ilgili karar verdikleri için alt kategorisinde, 2 öğretmenin yanıtı ise öğretmen merkezli kategorisinin karar verme yetkisi olduğu için alt kategorisinde değerlendirilmiştir.

Şekil 23. S. 16 Kategori ve alt kategoriler



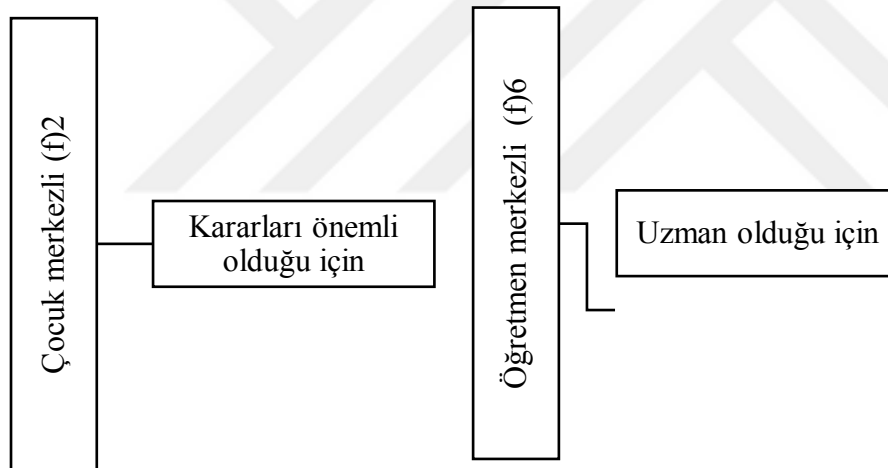
S16 Murat öğretmen sınıfa drama etkinliğinde kullanmak için hayvan kostümleri getirir. Hangi çocuğun hangi kostümü giyeceğine kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız? sorusuna verilen yanıtlardan 3 öğretmenin yanıtı öğretmen-çocuk birlikte karar verir kategorisinin ortak karar alındığı için alt kategorisinde değerlendirilmiştir. 5 öğretmenin çocuk merkezli kategorisinde değerlendirilen yanıtlarından 3'ü çocuğun mutlu olması için; 2'si ise seçme/ karar verme hakkı olduğu için alt kategorisinde değerlendirilmiştir. 5 öğretmenin yanıtı ise öğretmen merkezli kategorisinde değerlendirilmiştir. Bu yanıtların 3'ü çocuklar arasında tartışma yaşanmaması için, 2'si ise uzman olduğu için alt kategorisinde değerlendirilmiştir.

Şekil 24. S. 17 Kategori ve alt kategoriler



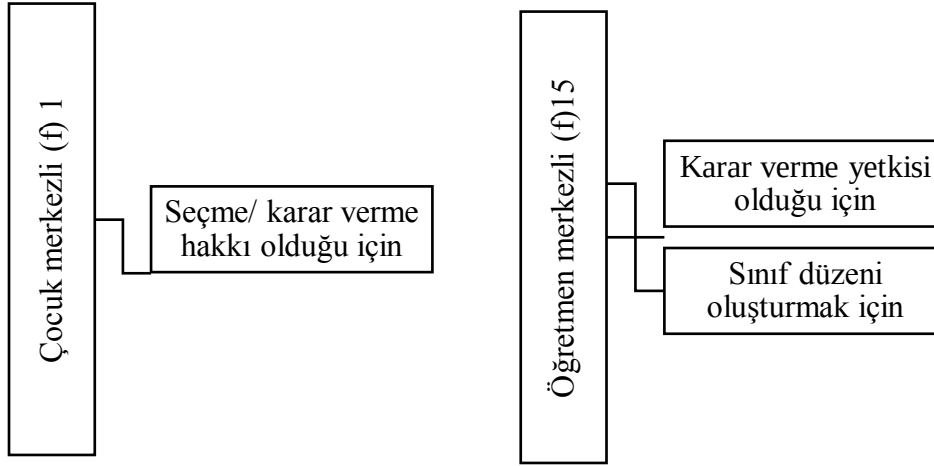
S17 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı için dans gösterisi yapılır. Dans gösterisinde kullanılan kıyafetlere ve müziklere kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız? sorusuna verilen yanıtlardan 4 öğretmenin çocuk merkezli kategorisine ait çocuklara ait bir bayram olduğu için alt kategorisinde değerlendirilmiştir. 3 öğretmenin yanıtı müdür-öğretmen birlikte karar verir kategorisi ışığında değerlendirilmiştir. Bu yanıtların 2'si uzman olduğu için alt kategorisinde, 1'i ise çocukların erişim şansı olmadığı için alt kategorisinde değerlendirilmiştir. 8 öğretmenin yanıtı ise öğretmen merkezli kategorisinde değerlendirilmiştir. 3 öğretmenin kontrol sahibi olduğu için alt kategorisinde; 5 öğretmenin yanıtı ise ise uzman olduğu için alt kategorisi kapsamında ele alınmıştır.

Şekil 25. S.18 Kategori ve alt kategoriler



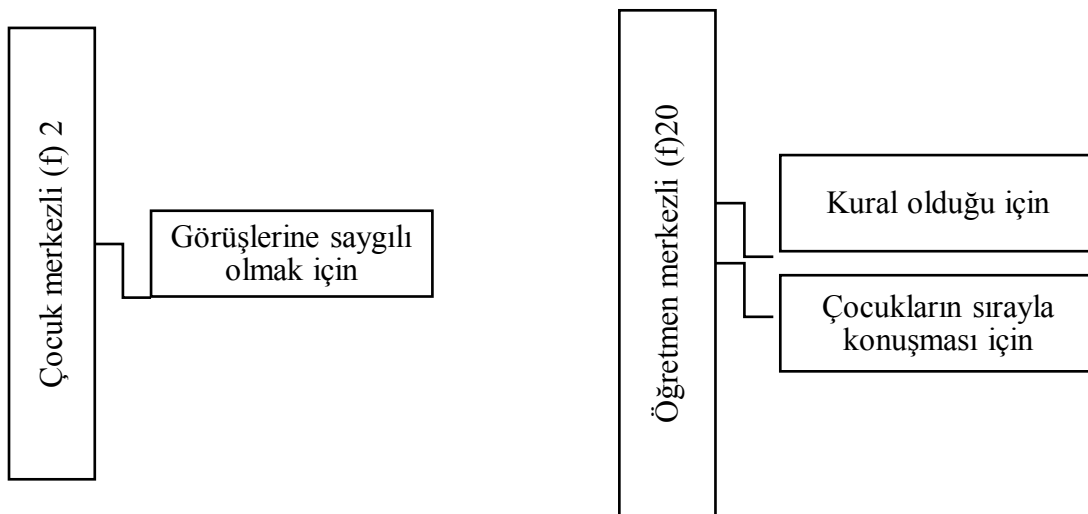
S18 Kelebekler sınıfında çocuklar sergi için resim yapar. Bu resimleri ailelerine ve diğer arkadaşlarına göstermek ister. Sergide çocukların hangi resimlerinin seçileceğine kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız? sorusuna verilen yanıtlardan 2 öğretmenin yanıtı çocuk merkezli kategorisinin kararları önemli olduğu için alt kategorisi ışığında ele alınmıştır. 6 öğretmenin yanıtı ise öğretmen merkezli kategorisinin uzman olduğu için alt kategorisi kapsamında değerlendirilmiştir.

Şekil 26. S.19 Kategori ve alt kategoriler



S19 Kelebekler sınıfındaki çocuklar masalarında oyun hamuru ile oynar. Çocuklardan biri pencereden dışarı bakar. Gök kuşağı çıktığını görür ve herkese söyler. Bazı çocuklar dışarı çıkmak ister. Çocukların dışarı çıkıp çıkmayacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız? sorusuna verilen yanıtların 1'i çocuk merkezli kategorisinin seçme/ karar verme hakkı olduğu için alt kategorisi kapsamında ele alınmıştır. 15 öğretmenin yanıtı ise öğretmen merkezli kategorisi kapsamında değerlendirilmiştir. Bu yanıtların 9'u karar verme yetkisi olduğu için 6'sı ise sınıf düzeni oluşturmak için alt kategorisinde değerlendirilmiştir.

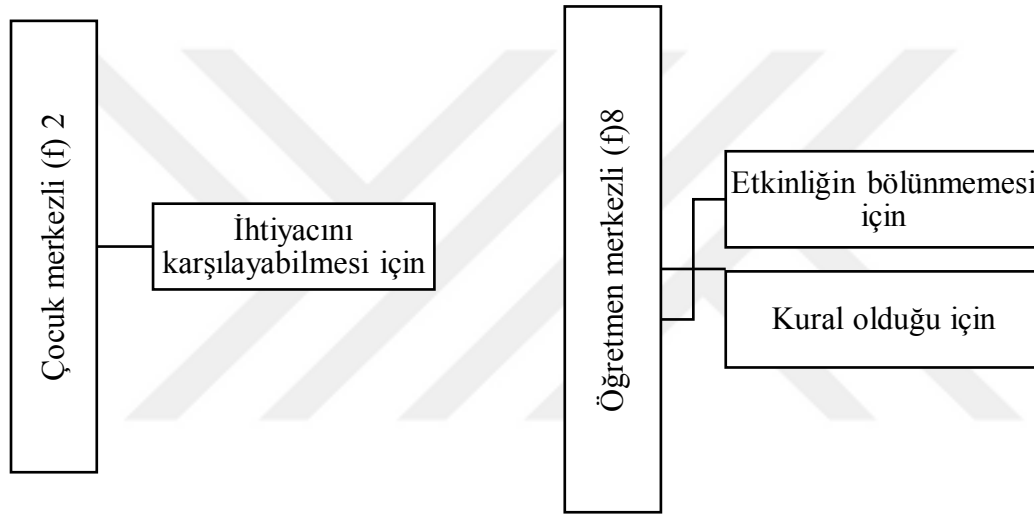
Şekil 27. S. 20 Kategori ve alt kategoriler



S20 Eda öğretmen çocuklara hafta sonu ne yaptıklarını sorar. Bazı çocuklar parmak kaldırır bazı çocuklar ise konuşmaya başlar. Hangi çocuğun konuşacağına kim karar verir? Neden

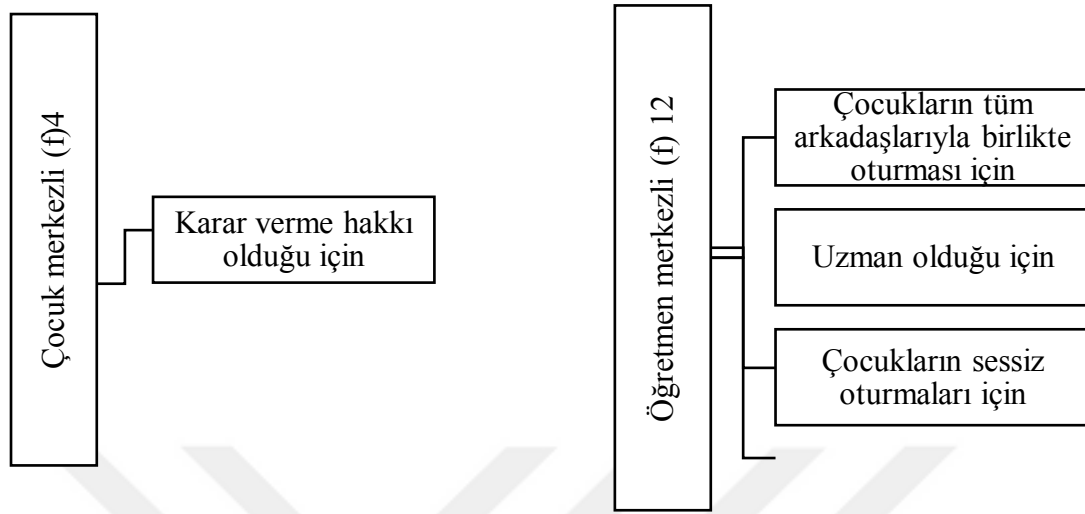
böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız? sorusuna verilen yanıtlardan 2 öğretmenin yanıtı çocuk merkezli kategorisinde, 20 öğretmenin yanıtı ise öğretmen merkezli kategorisine yerleştirilmiştir. Çocuk merkezli kategorisinde değerlendirilen yanıtları görüşlerine sayfılı olmak için alt kategorisinde değerlendirilmiştir. Öğretmen merkezli kategorisindeki yanıtların 8'i kural olduğu için; 12'si çocukların sırayla konuşması için alt kategorisinde değerlendirilmiştir.

Şekil 28. S. 21 Kategori ve alt kategoriler



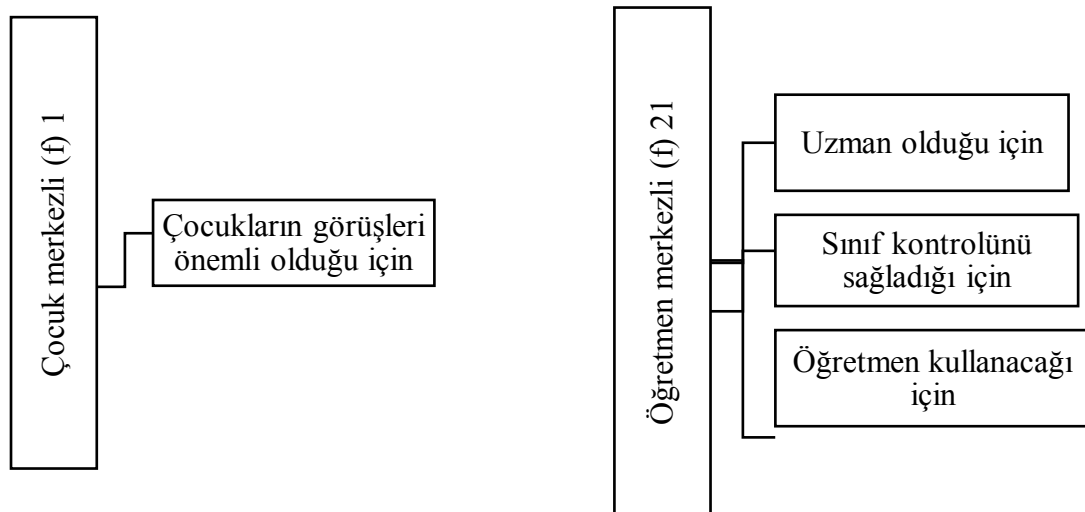
S21 Kelebekler sınıfında çocuklar hep birlikte kitap okur. Çocuklardan biri tam da bu sırada su içmek isterse su içip içmeyeceğine kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız? sorusuna verilen yanıtların 2'si çocuk merkezli kategorisinin ihtiyacını karşılayabilmesi için alt kategorisinde, 8 öğretmenin yanıtı ise öğretmen merkezli kategorisinde değerlendirilmiştir. Bu kategoride ele alınan öğretmen yanıtlarının 6'sı etkinliğin bölünmemesi için; 2'si kural olduğu için alt kategorisinde ele alınmıştır.

Şekil 29. S. 22 Kategori ve alt kategoriler



S22 Kelebekler sınıfında her çocuk iki arkadaşı ile aynı masada oturur. Çocukların hangi arkadaşının yanına oturacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız? sorusuna verilen yanıtlardan 4 öğretmenin yanıtı çocuk merkezli kategorisinin karar verme hakkı olduğu için alt kategorisinde ele alınmıştır. 12 öğretmenin yanıtı ise öğretmen merkezli kategorisinde değerlendirilmiştir. 3 öğretmenin yanıtı çocukların tüm arkadaşlarıyla birlikte oturması için; 4 öğretmenin yanıtı uzman olduğu için ve 4 öğretmenin yanıtı çocukların sessiz oturmaları için alt kategorisinde değerlendirilmiştir.

Şekil 30. S. 23 Kategori ve alt kategoriler

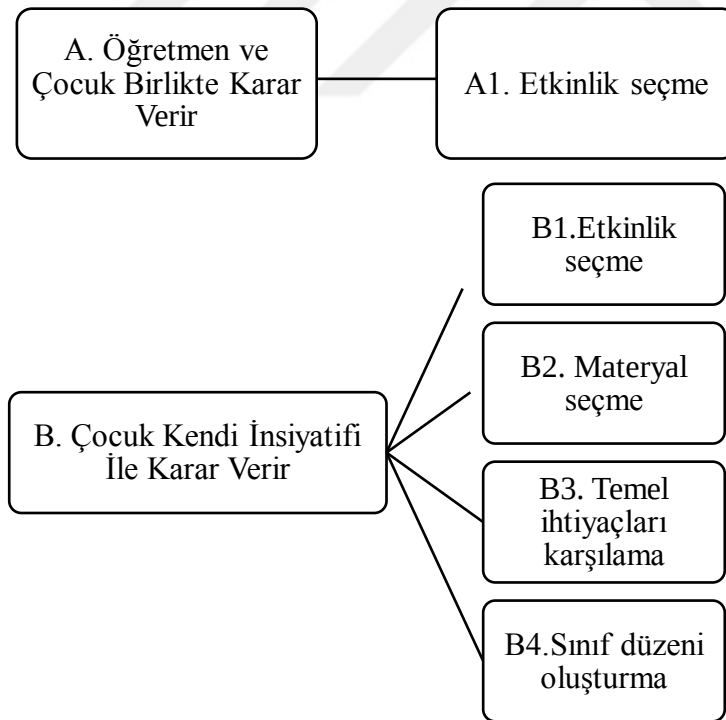


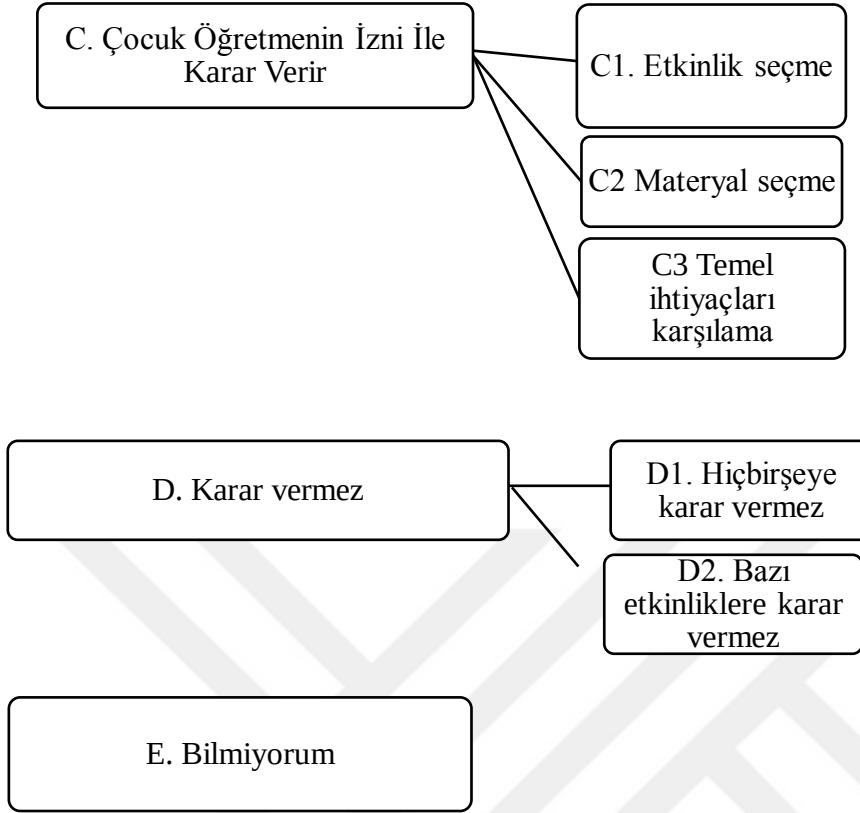
S23 Sınıfınıza yeni bilgisayarlar alınır. Bilgisayarların nereye konulacağına kim karar verir? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklar mısınız? sorusuna verilen yanıtlardan 1'i çocuk merkezli kategorisinin çocukların görüşleri önemli olduğu için alt kategorisinde ele alınmıştır.

21 öğretmenin yanıtı ise öğretmen merkezli kategorisinde değerlendirilmiştir. Bu yanıtlardan 13'ü uzman olduğu için; 5'i sınıf kontrolünü sağladığı için, 3'ü ise öğretmen kullanacağı için alt kategorisinde değerlendirilmiştir.

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği'nin sonunda her çocuğa "Sizin sınıfınızda çocuklar neye karar verir/neyi seçer?" sorusu yöneltilmiştir. 221 çocuk tarafından verilen yanıtlar beş ana kategori ışığında analiz edilmiştir. Bu ana kategoriler A. Öğretmen ve Çocuk Birlikte Karar Verir, B. Çocuk Kendi İnisiyatifi ile Karar Verir, C. Çocuk Yetişkinin İzni İle Karar Verir, D. Karar Vermez ve E. Bilmiyorum şeklindedir .

Şekil 31.Çocuk Yanıtlarının Analiz Edildiği Kategoriler ve Alt Kategoriler





6 çocuk tarafından verilen yanıtlar öğretmen ve çocuk birlikte karar verir kategorisine ait etkinlik seçme alt kategorisinde değerlendirilmiştir.

36 çocuk tarafından verilen yanıtlar çocuk kendi inisiyatifi ile karar verir kategorisi ışığında değerlendirilmiştir. 7 çocuk tarafından verilen yanıtlar ise hem bu kategoride hem de başka bir kategori veya alt kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategorideki 23 çocuğun yanıtı etkinlik seçme alt kategorisinde değerlendirilmiştir. 5 çocuğun yanıtı ise hem bu alt kategoride hem de çocuk yetişkinin izni ile karar verir kategorisindeki öğretmen izin verirse karar verme alt kategorisi ışığında değerlendirilmiştir. 10 çocuğun yanıtı materyal seçme alt kategorisinde değerlendirilmiştir. 2 çocuğun yanıtı ise hem bu alt kategoride hem de temel ihtiyaçları karşılama alt kategorisinde değerlendirilmiştir. 2 çocuğun yanıtı ise sadece temel ihtiyaçları karşılama alt kategorisinde değerlendirilmiştir. 1 çocuğun yanıtı ise sınıf düzeni oluşturma alt kategorisinde değerlendirilmiştir.

116 çocuk tarafından verilen yanıtlar çocuk öğretmenin zni ile karar verir kategorisi ışığında değerlendirilmiştir. Öğretmen izin verirse karar verme alt kategorisi kendi içinde etkinlik seçme, materyal seçme, temel ihtiyaçları karşılama olarak üçe ayrılmaktadır. 60 çocuğun yanıtı etkinlik seçme; 45 çocuğun yanıtı materyal seçme; 11 çocuğun yanıtı ise temel ihtiyaçları karşılama ışığında değerlendirilmiştir.

56 çocuk tarafından verilen yanıtlar karar vermez; 7 çocuk tarafından verilen yanıtlar ise bilmiyorum alt kategorisi ışığında değerlendirilmiştir.

Çocuklar tarafından verilen nitel yanıtlar incelendiğinde eğitim ortamlarındaki katılım anlayışına uygun değerlendirilen yanıt sayısının, katılım anlayışına uygun olmayan yanıt sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Yüksek katılım anlayışının göstergelerinden biri olarak kabul edilen yetişkin ve çocuğun birlikte karar verdiği durumlara uygun yanıt sayısı 6, çocuğun tek başına karar verdiği durumlara yönelik yanıt sayısı ise 36 olarak tespit edilmiştir. 116 çocuk karar verme süreçlerinde yetiştikenden izin alması gerektiğini belirten yanıtlar verirken, 56 çocuk karar verme süreçlerinde hiç aktif olmadıklarını belirtmiştir. 7 çocuk ise bilmiyorum yanıtını vermiştir.

Eğitim Alan ve Almayan Gruptaki Öğretmenlerin Nitel Yanıtları

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği'nde yer alan her soru maddesinin altında öğretmenlerin nitel yanıtlarını yazmaları için “Neden böyle düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?” sorusu yer almaktaydı. Eğitim alan ve almayan gruptaki öğretmenlerin bu sorulara verdiği yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun bu sorulara yanıt vermedikleri saptanmıştır. Ayrıca bazı öğretmenlerin “Neden?” sorusunun yanıtından çok “Nasıl?” sorusuna yanıt verdikleri fark edilmiştir. Ayrıca bir öğretmen 23 soru maddesinin altında yer alan her boşluğa “Waste of time” (Zaman kaybı) yazmıştır. Bu durum araştırmacıya öğretmenlerin bu soruları yanıtlamaya isteksiz olduklarını ve bu soruları yanıtlamak için zaman ayırmaya isteksiz olduklarını düşündürmüştür. Nitel verilerin yetersiz olması nedeni ile eğitim alan ve almayan gruptaki öğretmenlerin nitel yanıtlarının analizi yapılmamıştır. Ölçeğin daha sonraki uygulamalarda kullanılması durumunda çocuklara yöneltildiği gibi ölçeğin sonunda öğretmenlere bir soru sorulmasının öğretmenlerin soruyu yanıtlama olasılığını artıracakı düşünülmektedir.

Eğitim Alan ve Almayan Gruptaki Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocukların Ön Test ve Son Test Nitel Yanıtları

Eğitim Alan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocukların Ön Test Nitel Yanıtları

Eğitim alan öğretmenlerin sınıfındaki 64 çocuk tarafından verilen nitel yanıtlar eğitim öncesinde analiz edildiğinde A. Öğretmen ve Çocuk Birlikte Karar Verir kategorisine uygun yanıt saptanmamıştır. 23 çocuk tarafından verilen yanıtlar B. Çocuk Kendi İnisiyatifi İle Karar Verir kategorisinde değerlendirilmiştir. Bu yanıtların 11'i etkinlik seçme, 8'i materyal seçme, 1'i temel ihtiyaçları karşılama alt kategorisinde değerlendirilmiştir. 3 çocuk tarafından verilen yanıt ise hem etkinlik hem de materyal seçme alt kategorilerinde değerlendirilmiştir. Sınıf düzeni oluşturma alt kategorisine ait yanıt saptanmamıştır. “Ne oynayacaklarına karar verirler. Buna sadece çocuklar karar verir, öğretmen bir şey demez.” (Alara, 5 yaş), “Oyun oynamaya. Aklımıza gelince oynarız. Bizim istediğimiz müzik dinlenir. Her istediğimizde resim yaparız.” (Seçil, 5 yaş) “Oyunlara ve boyama yapmaya karar veririz” (Murat, 4 yaş) “Boyama yapmak canımız çekerse biz karar veririz. Yaparız.” (Seçkin, 4 yaş) ifadeleri etkinlik seçme alt kategorisine örnek olarak verilebilir. “Hangi oyuncakla oynayacağımıza karar veririz.” (Seda, 5 yaş), “Oyuncakları seçeriz. İstedığımız zaman seçebiliriz.” (Özge, 4 yaş), “Oyuncakları biz seçeriz.” (Kazım, 4 yaş) ifadeleri ise materyal seçme alt kategorisine örnek olarak verilebilir. Temel ihtiyaçları karşılama alt kategorisine ise “Su içmeye karar veririz. Başka yok” (Eda, 5 yaş) ifadesi örnek olarak verilebilir. “Hangi oyunu oynayacağımızı seçeriz. Evden hangi kitabı getireceğimizi seçeriz. Oyun saatinde istersem hamur, istersem oyuncak oynarım.” (Tan, 5 yaş) “Oyuncakları, oyunları, resim yapmayı çocuklar seçer.” (Şeniz, 4 yaş) “Oyunları ben seçerim. İstedığimi oynarım. Bir de oyuncakları seçebilirim.” (Mine, 4 yaş) ifadeleri ise hem etkinlik hem de materyal seçme kategorilerinde değerlendirilmiştir.

C. Çocuk Öğretmenin İzni ile Karar Verir kategorisinde ise toplam 19 yanıt değerlendirilmiştir. Bu yanıtların 5'i etkinlik seçme, 9'u materyal seçme, 5'i ise temel ihtiyaçları karşılama alt kategorisinde değerlendirilmiştir. “Öğretmen izin verirse oyun oynarız.” (Gizem, 4 yaş), “Öğretmene sorarız oyun oynamak istediğimizde. O hep izin verir. Biz de oynarız.” (Özlem, 5 yaş) ifadeleri etkinlik seçme; “Öğretmen izin verirse oyuncaklara ve kitaplara bakarız.” (Ege, 4 yaş) “Oyuncakları öğretmenimize sorarak seçeriz.

Kitapları öğretmenimize sorarak seçeriz.” (Meltem, 5 yaş) ifadeleri de materyal seçme alt kategorisine örnek olarak verilebilir. “Bizim sınıfta izin alınır öğretmenden.

Su içmek için mesela oyun saatinde öğretmen için der içeriz.” (Metin, 5 yaş) “Öğretmenimizden izin alıp tuvalete gideriz, su içeriz.” (Aral, 4 yaş) “ Su içmek istediğimiz zaman içebiliriz. Ama izin alırsak.” (Sanem, 4 yaş) ifadeleri temel ihtiyaçları karşılama alt kategorisine örnek olarak verilebilir.

20 çocuk tarafından verilen yanıtlar D. Karar vermez kategorisinin hiçbir şeye karar vermez alt kategorisinde değerlendirilmiştir. “Sanırım bizde hiçimse seçmez. Sadece öğretmen seçer.” (Çetin, 5 yaş) “Biz karar vermeyiz. Öğretmenimiz karar verir.” (Tuğçe, 5 yaş) “Hiçbir şeye karar vermezler.” (Naim, 4 yaş) ifadeleri örnek olarak verilebilir.

2 çocuğun yanıtı ise E. Bilmiyorum kategorisinde ele alınmıştır. Bu yanıtlar ‘Bilmiyorum’ şeklindedir.

Eğitim Alan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocukların Son Test Nitel Yanıtları

Eğitim alan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların son test nitel yanıtları incelendiğinde A. Öğretmen ve Çocuk Birlikte Karar Verir kategorisine uygun yanıt saptanmamıştır. 46 çocuk tarafından verilen yanıtlar B. Çocuk Kendi İnsiyatifi İle Karar Verir kategorisinde değerlendirilmiştir. Bu yanıtların 36’sı materyal seçme, 10’u temel ihtiyaçları karşılama alt kategorisinde değerlendirilmiştir. Etkinlik seçme ve sınıf düzeni oluşturma alt kategorisine ait yanıt saptanmamıştır. “Oyun oynarken oyuncakları biz seçeriz. Mesela boya kalemlerini biz seçeriz.” (İlayda, 5 yaş) “Serbest zaman var bizde. Hamur, oyuncak, boya seçebiliriz. Ne istersek yaparız.” (Hikmet, 4 yaş) “Oyun saatinde oyuncakları seçeriz. Hamur, boya istediğini seçebiliriz.” (Banu, 5 yaş) ifadeleri örnek olarak verilebilir. “İsteddiğimiz zaman su içebiliriz. Öğretmenimiz suluklarımızı masamıza koydu. Ne zaman istersek içeriz.” (Ahmet, 5 yaş), “Ben öğretmenime sorarım ‘Su içebilir miyim?’ Artık bana sorma der. İstedimde içerim. Çok sıcak alırsam çok içerim.” (Simge, 5 yaş); “Su içmeye karar verimiz. İstersen suluk masanda durabilir. Susarsan iç der öğretmen. Ben susadığımda hemen içerim.” (Eda, 4 yaş), “Ben da bu soruyu beklerdim. Söyleyinca sana şaşıracan. Termoslarımız artık masada. İstedğimiz zaman su içeriz. İlk dökdüm ben ama yanlışlıkla.” (Ayla, 5 yaş) ifadeleri temel ihtiyaçları karşılamaya örnek olarak verilebilir.

1 çocuğun “Oyuncak seçeriz. Ama almadan önce öğretmenimizden izin alırız” (Sinem, 4 yaş) şeklindeki yanıtı C. Çocuk Öğretmenin İzni ile Karar Verir kategorisinde değerlendirilmiştir. Bu kategoride yer alan etkinlik seçme ve temel ihtiyaçları karşılama alt kategorisinde yanıt saptanmamıştır.

16 çocuk tarafından verilen yanıtlar D. Karar vermez kategorisinin hiçbir şeye karar vermez alt kategorisinde değerlendirilmiştir. “Hiçbir şeyi çocuklar seçmez. Öğretmen seçer.” (Burak, 5 yaş), “Çocuklar hiçbir şeye karar vermez. Öğretmen izin verirse seçebilir.” (Orçun, 4 yaş), “Yoktur. Öğretmen seçer.” (İlhan, 5 yaş) ifadeleri örnek olarak verilebilir.

1 çocuğun “Bilmem” (Mehtap, 4 yaş) yanıtı ise E. Bilmiyorum kategorisinde değerlendirilmiştir.

Tablo 77

Eğitim Alan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocukların Kategorilere Göre Ön Test ve Son Test Yanıtlarının Karşılaştırılması

Kategoriler	Yanıt Veren Çocuk Sayısı	
A. Öğretmen ve Çocuk Birlikte Karar Verir	0	0
B. Çocuk Kendi İnsiyatifi İle Karar Verir	23	46
C. Çocuk Öğretmenin İzni ile Karar Verir	19	1
D. Karar vermez	20	16
E. Bilmiyorum	2	1
Toplam	64	

Eğitim alan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların ön test son test nitel yanıtları Tablo 77 yer almaktadır. Ön test ve son test sonuçlarına göre A. Öğretmen ve Çocuk Birlikte Karar Verir kategorisine ait yanıt saptanmamıştır. B. Çocuk Kendi İnsiyatifi İle Karar Verir kategorisinde ise ön testte 23, son testte 46 çocuk yanıt vermiştir. Bu kategoride yanıt veren çocuk sayısı son testte ön teste göre artış gösterdiği saptanmıştır. C. Çocuk Öğretmenin İzni ile Karar verir kategorisinde ön testte 19, son testte ise 1 çocuk yanıt vermiştir. Bu kategoride değerlendirilen yanıtların son testte ön teste göre azaldığı belirlenmiştir. D. Karar Vermez kategorisinde ise ön testte 20, son testte 16 çocuğun yanıtı değerlendirilmiştir.

Bu kategorideki yanıt sayısı arasında diğer kategorilerde olduğu gibi belirgin bir sayı farkı bulunmamaktadır. E. Bilmiyorum kategorisinde ise ön testte 2, son testte 1 çocuk yanıt vermiştir.

Eğitim Almayan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocukların Ön Test Nitel Yanıtları

Eğitim almayan 16 öğretmenin sınıfından 2 kız 2 erkek olmak üzere toplam 4 çocuk seçilmiştir. Toplam 64 çocuğun verileri daha önce belirlenen kategori ve alt kategoriler ışığında analiz edilmiştir. Bu analizler göre A. Öğretmen ve Çocuk Birlikte Karar Verir kategorisine uygun yanıt saptanmamıştır.

B. Çocuk Kendi İnsiyatifi ile Karar Verir kategorisinde toplam 7 çocuğun yanıtı değerlendirilmiştir. Bu yanıtların 5'i Etkinlik seçme alt kategorisinde, 2'si ise Materyal seçme alt kategorisinde değerlendirilmiştir. "Oyun oynamaya, ders yapmaya, resim yapmaya, yazı yazmaya çocuklar karar verir." (Azra, 4 yaş), "Teneffüste, serbest zamanda ve oyun saatinde oynamaya biz karar veririz." (Bengü, 5 yaş), "Oyun oynamayı çocuk seçer." (Bingül, 5 yaş), "Boyama yapmaya ve oyuncaklarla oynamaya biz karar veririz." (Gizem, 5 yaş), "Oyun oynamaya, puzzle yapmaya ben karar veririm." (Murat, 5 yaş) ifadeleri etkinlik seçme alt kategorisine örnek olarak verilebilir. "Oyuncakları seçeriz. İstedğimiz oyuncu alırız." (Kenan, 5 yaş), "Oyuncakları çocuklar seçer." (Sahil, 5 yaş) yanıtları ise materyal seçme alt kategorisine örnek olarak verilebilir. Bu kategorinin alt kategorileri olan temel ihtiyaçları karşılama ve sınıf düzeni oluşturma alt kategorisine ait yanıt saptanmamıştır.

C. Çocuk Öğretmenin İzni ile Karar Verir kategorisinde ise toplam 10 yanıt değerlendirilmiştir. Bu yanıtların 6'sı etkinlik seçme, 3'ü materyal seçme kategorisinde değerlendirilmiştir. Yanıtların 1'i ise hem materyal seçme hem de temel ihtiyaçları karşılama alt kategorisi ışığında değerlendirilmiştir. "Oynamaya. Bebekçilik, canavarcılık, tamircilik. Çocuklar öğretmene sorar 'Öğretmenim oynayabilir miyim?' diye, ona göre oynar." (Tevhide, 4 yaş); "İstedğimizde öğretmene sorarız. Oynamak ve boya yapmak için o izin verir." (Aras, 4 yaş); "Öğretmen izin verdiğinde parka gideriz, oyun oynarız." (Murat, 5 yaş) yanıtları etkinlik seçme alt kategorisine örnek olarak verilebilir. "Oyuncak. Araba, kamyon seçebilir. 'Öğretmenim alabilir miyim?' sorarız. Öğretmen 'Alabilirsin' der." (Nami, 4 yaş), "Oyuncak ve mutfak eşyalarını öğretmenimize sorarak seçeriz. Başka bir şey seçersek

müdür çocukları odasına çağırır ve kızar.” (Binnaz, 4 yaş) “Oyun zamanında oyuncakları öğretmenimize sorarız. O izin verir. Seçeriz.” (Birdal, 5 yaş) ifadeleri ise materyal seçme kategorisine örnek olarak verilebilir. 5 yaşındaki Meltem tarafından verilen “İzin alıp kitap okuyabiliriz. İzin alıp su içeriz. İzin almadan su içersek bize kızar. ‘Hııııı’ diye kızar kaşlarını çatar.” Yanıtı ise hem materyal seçme hem de temel ihtiyaçları karşılama alt kategorisinde değerlendirilmiştir.

43 çocuğun yanıtı D. Karar vermez kategorisinde değerlendirilmiştir. Bu yanıtların 42’si hiçbir şeye karar vermez, 1’i ise bazı etkinliklere karar vermez alt kategorisinde değerlendirilmiştir. “Öğretmen ne isterse o yapılır. Biz onu dinleriz.” (Gökçe, 4 yaş) “Öğretmen karar verir. Çocuklar vermez.” (Ahmet, 4 yaş); “Öğretmen seçebilir. Çocuklar izinsiz bir şey yaparsa bebekler sınıfına götürür. Ç. Bebeklerle oturur. Bebeklerle yer. Ç gitti. Ben hiç gitmedim.” (Ayten, 5 yaş), “Öğretmenler seçer. Çocuklar gider yapar.” (Nihal, 5 yaş) ifadeleri hiç birşeye karar vermez alt kategorisine örnek olarak verilebilir. 4 yaşındaki Nilay isimli çocuğun “Her şeye karar veremezler. Oyun oynamaya karar verirler. Başka bir şeye karar vermezler.” Yanıtı ise bazı etkinliklere karar vermez alt kategorisine örnek olarak verilebilir. 3 çocuğun yanıtı ise E. Bilmiyorum kategorisine aittir. Bu çocuklar “Bilmiyorum” şeklinde yanıt vermiştir.

Eğitim Almayan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocukların Son Test Nitel Yanıtları

Eğitim almayan gruptaki öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların son test nitel yanıtları incelendiğinde ön test nitel verilerinde olduğu gibi A. Öğretmen ve Çocuk Birlikte Karar Verir kategorisinde değerlendirilen yanıt saptanmamıştır.

11 çocuk tarafından verilen yanıtlar B. Çocuk Kendi İnisiyatifi İle Karar Verir kategorisinde değerlendirilmiştir. Bu yanıtların 2’si etkinlik seçme, 9’u materyal seçme alt kategorisinde değerlendirilmiştir. “Oyun saatinde resim yapmayı, tahtaya yazı yazmayı, evcilik köşesinde oynamayı ben seçerim”. (Sıla, 5 yaş), “Oyun oynamaya karar veririz.” (Tan, 4 yaş) ifadeleri etkinlik seçme alt kategorisine örnek olarak verilebilir. “İstedğimiz oyuncak hayvanları ve legoları seçeriz.” (Ela, 5 yaş), “Oyuncakları seçeriz. Mesela legoları seçebiliriz.” (Sezgin, 5 yaş); “Play timedda (oyun zamanında) yapboz oynayabilirim istersem.

Ben en çok play timeı (oyun zamanını) severim.” (Arda, 4 yaş) ifadeleri ise materyal seçme alt kategorisine örnek olarak verilebilir. Çocukların son test yanıtlarında temel ihtiyaçları karşılama ve sınıf düzeni oluşturma alt kategorilerine ait yanıt saptanmamıştır.

C. Çocuk Öğretmenin İzni ile Karar Verir kategorisinde ise toplam 3 yanıt değerlendirilmiştir. Bu yanıtların 1’i etkinlik seçme, 1’i materyal seçme, 1’i ise temel ihtiyaçları karşılama alt kategorisinde değerlendirilmiştir. “Oyun oynamak istersek önce öğretmenimize sorarız. O izin verirse oynarız.” (Buse, 5 yaş) ifadesi etkinlik seçme; “Oyun saatinde sorup alırız oyuncakları. Öğretmenimiz izin verirse oynarız.” (Daner, 5 yaş) ifadesi materyal seçme; “Tuvalete gitmek istediğimizde izin alırız.” (Eda; 4 yaş) ifadesi temel ihtiyaçları karşılama alt kategorisinde değerlendirilmiştir.

46 çocuk tarafından verilen yanıtlar D. Karar vermez kategorisinin hiçbir şeye karar vermez alt kategorisinde değerlendirilmiştir. “Biz seçmeyiz. O iş öğretmenin işidir. Büyüyüp öğretmen olunca seçebilirsin.” (Sedef, 5 yaş); “Çocuklar seçmez. Seçerse de ben bilmem. M. hep el kaldırır ister. Ama öğretmen dinlemez onu.” (Gökhan, 4 yaş); “Kitapları, oyuncaklarımızı öğretmenimiz seçer. Biz söylesek bile öğretmenimiz kabul etmez. “Listen I am the teacher” (Dinleyin öğretmen benim) der bize.” (Pınar, 5 yaş); “Öğretmenimiz sorar “Oyun mu hamur mu?” diye. Biz söyleriz. Ama o istediğini yapar. Çocuklar oyun der ama bize hamurları verir.” (Gizem, 5 yaş) “Öğretmenimiz ne isterse onu yaparız. Onun istediğini isterim ben. Çünkü hep ‘No’ (Hayır) der sorarsam” (Fırat, 4 yaş) ifadeleri örnek olarak verilebilir.

3 çocuğun yanıtı ise E. Bilmiyorum kategorisinde ele alınmıştır. Bu yanıtlar ‘Bilmiyorum’ şeklindedir.

Tablo 78

Eğitim Almayan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocukların Kategorilere Göre Ön Test ve Son Test Yanıtlarının Karşılaştırılması

Kategoriler	Yanıt Veren Çocuk Sayısı	
A. Öğretmen ve Çocuk Birlikte Karar Verir	0	0
B. Çocuk Kendi İnsiyatı İle Karar Verir	7	11
C. Çocuk Öğretmenin İzni ile Karar Verir	10	3
D. Karar vermez	43	46
E. Bilmiyorum	3	3
Toplam	63	

Eğitim almayan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların ön test son test nitel yanıtları Tablo 78’de yer almaktadır. Ön test ve son test sonuçlarına göre A. Öğretmen ve Çocuk Birlikte Karar Verir kategorisine ait yanıt saptanmamıştır. B. Çocuk Kendi İnsiyatifi İle Karar Verir kategorisinde ise ön testte 7, son testte 11 çocuk yanıt vermiştir. C. Çocuk Öğretmenin İzni ile Karar verir kategorisinde ön testte 10, son testte ise 3 çocuk yanıt vermiştir. D. Karar Vermez kategorisinde ise ön testte 43, son testte 46 çocuğun yanıtı değerlendirilmiştir. Bu kategorideki yanıt sayısı arasında diğer kategorilerde olduğu gibi belirgin bir sayı farkı bulunmamaktadır. E. Bilmiyorum kategorisinde ise ön testte ve son testte 3 çocuk yanıt vermiştir. Eğitim almayan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların ön test ve son test yanıtlarının D. Karar Vermez kategorisinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

Eğitim Alan Öğretmenlerin Odak Grup Görüşmesi

Tablo 79.

Odak Grup Sorularının Kategorileri

Odak Grup Soruları	Kategoriler
Eğitim sırasında konuştuğlarımızı nasıl uyguladınız?	Temel ihtiyaçları karşılama Etkinlik uygulama
Bundan sonra eğitimden elde ettiğiniz bilgileri uygulamalarınızda nasıl kullanmayı düşünüyorsunuz?	Gelecek eğitim döneminde uygulama Sınıfta merkez oluşturma
Bu eğitimi öğretmen arkadaşınıza tanıtmanızı istesem ona eğitimle ilgili ne söylersiniz?	Haklar ile ilgili bilgi edinme Katılım hakkına yönelik uygulama yapma Çocuğa bakış açısını değiştirme Çocukla empati kurma
Eğitimin içeriği ve uygulanışı konusunda nelerin değiştirilmesini isterdiniz?	Tatil döneminde eğitim alma Kurum dışında eğitim alma Branş öğretmenleri ve yöneticilerin eğitim alması

Eğitim alan gruptaki öğretmenlerle gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde öğretmenlere yöneltilen *‘Eğitim sırasında konuştuklarımızı nasıl uyguladınız?’* sorusuna verilen yanıtlar çocukların görüşlerine temel ihtiyaçları karşılama ve etkinlik uygulama konularında yer vermeye başladıkları şeklinde değerlendirilmiştir. 5 öğretmen eğitimden sonra çocukların istedikleri zaman su içmeleri için uygun düzenlemeler yaptıklarını ifade etmişlerdir. “Ben hemen su içmeyi denedim. İzin verdim sandalyelerinin arkasına asmalarına. Herkes istediği zaman içti. Bana sormayın dedim. Bir süre sordular. Sonra alıştı çocuklarım. Hem benim hem onların üzerinden yük kalktı.” (Eda), “Eğitim sırasında konuştuklarımızı sınıfta uygulamaya çalıştım. Örnek verebilirim. Suların masada kalması ve her çocuğun istediği an suyunu içmesi başarılı olmuştur. İlk başlarda sürekli içtiler ama daha sonra bu alışkanlık azaldı. Sadece ihtiyacı olduğu anda içtiler.” (Nimet) ifadeleri bu duruma örnek olarak verilebilir. Bu beş öğretmen dahil öğretmenlerin tümü etkinlikleri uygulama süreçlerinde özellikle serbest zaman, oyun ve sanat etkinliklerinde çocukların görüşlerini ifade etmeleri için fırsat yarattıklarını ifade etmişlerdir. “Sergi için sanat etkinliği yapılacaktı. Seramik hamurundan masaüstü etkinliği için yapılacak olan etkinliğe normalde öğretmen karar verirdi. Fakat bu eğitimden aldığımız artılar doğrultusunda hareket ederek ne yapmak istediklerini çocuklara sorduğum zaman daha yaratıcı etkinliklerin ortaya çıktığını gördüm.” (Şerife) “Tek başıma karar almak yerine. Çocuklarıma sordum. Özellikle sanat etkinliklerinde onları özgür bıraktım. Daha önceden ben karar verirdim. Onlar uygulardı. Şimdi herkes istediği rengi veya boyayı kullanarak resim yapabilir.” (Feride) “Serbest zamanda pek de serbest değillerdi. Ben çocuklara ne oynayacaklarını söyledim. Sorduklarında da genelde hayır derdim. Eğitimde konuştuklarımızı denedim. Herkes istediği oyuncakla oynadı. Ben dağınıklık olacağını düşünürdüm. Ama çocuklar çok güzel tertipledi. Artık bu şekilde uygularım.” (Meyra) ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Bundan sonra eğitimden elde ettiğiniz bilgileri uygulamalarınızda nasıl kullanmayı düşünüyorsunuz? sorusuna ise öğretmenler bir sonraki eğitim yılı için gerçekleştirecekleri planlamalardan söz etmişlerdir. Genel olarak öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde tüm yanıtlarda “Yeni dönemde çocukların da fikirlerini alarak etkinlikleri planlamak istiyorum. Onların da görüşleri benim için çok önemli.” (Emine) “Çocuklara daha fazla katılım hakkı sağlayıp, onların daha mutlu olmalarını istiyorum. Kendi kararlarını kendi verebilen, düşünce ve görüşlerini açıklayabilen çocuklar yetiştirmek istiyorum. Çocuklara her konuda söz hakkı vermek ve fikirlerini uygulamak istiyorum. (Fikriye)” “Çocuklara birer rehber,

yardımcı olarak yaklaşip çocuklarla birlikte hareket edeceğim. Güç sadece bende olmayacak. Sınıftaki gücümü onlarla paylaşacağım. (Nurten)” gibi ifadelerle rastlanmaktadır. Bu ifadelerde öğretmenler çocukları karar alma süreçlerine dahil etmeye yönelik isteklerini dile getirmektedirler. 7 öğretmen etkinlikleri planlama ve sınıf yönetimi ile ilgili sınıf kurallarını oluşturma, sınıf kurallarını belirleme ve sınıfta çocukların oturma düzenlerine çocuklarla birlikte karar vereceklerini belirtmişlerdir. “Gelecek sene başında sınıf düzenini çocuklar okula başladıktan sonra kuracağım. Sınıfta nelerin, nasıl düzenlemelerin kuralların ve etkinliklerin olmasını istediklerini sorup düzeni onlarla birlikte kuracağım.” (Halime), “Bundan sonra eğitimden elde ettiğim bilgileri dönem başında çocuklarla birlikte çocuk odaklı bir eğitim için uygulayacağım. Serbest zamanda, etkinliklerde onların fikirlerini soracağım. Kuralları onlarla birlikte koyacağım.” (Tülay) ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Öğretmenlerin 4’ü ise sınıflarında merkezlerin yer almadığını veya kısıtlı yer aldığını, merkezleri oluşturma konusunda çocuklarla işbirliği içinde çalışacaklarını belirtmişlerdir. “Sınıfta merkezlerin olmasını sağlayacağım. Benim sınıfımda sadece kitap merkezi var. Ama o da çok karışık. Eylül döneminde merkezleri çocuklarla birlikte oluşturacağım ve istedikleri merkezlerde zaman geçirmeleri için planlama yapacağım.” (Duyal), “Gelecek eğitim yılı için uygulanacak olan programlarda katılım hakkının ön planda olmasını sağlayacağım. Özellikle etkinliklerde beraber karar verme, merkezleri kullanma ön planda olacak. Çocukların daha özgür ve serbest bırakıldığı bir program hazırlanması için uğraşacağım.” (Nimet) ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Bu eğitimi öğretmen arkadaşınıza tanıtmanızı istesem ona eğitimle ilgili ne söylersiniz? sorusuna ise öğretmenler genel olarak Çocuk Hakları ve Katılım Hakkı ile ilgili bilgi edindiklerini, katılım hakkına doğrultusunda uygulamalar yapmayı öğrendiklerini, çocuklara karşı bakış açılarını değiştirdiklerini ve çocuklarla empati kurmaya yönelik farkındalık geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. “İlk olarak Çocuk Haklarını sonra da katılım hakkını öğrenecekleri bir eğitim olduğunu söylerim. Her çocuğun düşünebildiğini, fikirleri olduğunu, çocuk olsa bile başarabileceğini öğreneceklerini söylerim. (Emine) “Çocuklara daha farklı bakmasını sağlayacak bir eğitim olduğunu söylerim. Çocukları da bir birey olarak görmeyi, onların görüşlerinin de önemli olduğunu öğrendik. (Eda)” “Olayları farklı değerlendireceklerini ve çocuklara farklı bir gözle bakmayı öğrenecekler. Çocuklar artık öğretmenin söylediğini yapanlar değil kendi görüşleri olanlardır bence.” (Meyra) “Çocuk

haklarını ve katılım hakkını öğreneceklerini ve uygulayabileceklerini söyledim. Bu eğitimde sadece öğrenmedik nasıl uygulama yapacağımızı da gördük. Çocuklarla empati kurmayı ve onların da görüşlerine saygı duymayı öğrendik.” (Hare) ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Eğitimin içeriği ve uygulanışı konusunda nelerin değiştirilmesini isterdiniz? Lütfen önerilerinizi belirtiniz sorusuna öğretmenlerin tümü eğitimin yoğun bir döneme denk geldiğini ve eğitimin tatil döneminde, okul dışında bir yerde yapılmasını tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler genel olarak eğitimin içeriğinden memnun olduklarını ve her modül için ayrılan sürenin uygun olduğunu fakat eğitimin 8 haftadan daha uzun sürebileceğini ifade etmişlerdir. “Eğitimin içeriğinden memnunum. Süresi de gayet uygundu. Ama saati beni biraz zorladı. Çünkü eğitimden sonra sınıfa dönmem gerekiyordu.” (Duyal) “Eğitimin içeriği çok faydalı ve anlamlı ama uygulama yerinin yanlış olduğunu düşünüyorum. Okul ortamında olmaması daha iyi olurdu. Mümkünse 1 hafta okul ortamından tamamen uzakta sadece eğitime odaklanacağımız bir yerde olmasını öneriyorum.” (Şerife) “Ben eğitimden çok şey öğrendim. O yüzden içerikten memnunum. 8 haftadan daha uzun olmasını istedim. Çünkü bu eğitimde hem öğrendik hem rahatladık hem de kendimizi önemli hissettik.” (Nahide) şeklindeki ifadeler örnek olarak verilebilir.

Öğretmenler bu eğitimi sınıfta İngilizce dilinde eğitim veren öğretmenler, branş öğretmenleri ve yöneticiler tarafından alınmasının faydalı olacağı görüşünü de dile getirmişlerdir. Bu durum “Okuldaki partnerlerimizin ve branşçıların da bu eğitimi almasını öneririm. Ayrıca idareciler de alırsa çok iyi olur. Onun haricinde her şeyden memnunum. Bir de bitmesini istemedim. 8 haftadan daha uzun olabilirdi.” (Fikriye), “Okul idarecilerinin de bu eğitimi almasını isterdim. Onlar da bizimle aynı düşündükleri zaman da velilerin bu eğitime katılması birçok kalıbı kılacaktır.” (Gülşen) “Okulda çalışan diğer öğretmen arkadaşlarımızın ve yöneticilerimizin de bu eğitimi almasını öneririm. Böylece çocuklar için daha verimli olabiliriz.” (Sena) şeklindeki öğretmen ifadeleri ile örneklendirilebilir.

BÖLÜM VI

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ölçek geliştirme, öğretmenlerin ve çocukların çocuk katılımı anlayışları ile öğretmenlerin çocuk katılımı ve çocukluk anlayışları ve çocuk katılımı eğitim programının uygulanması başlıkları altında tartışılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına yönelik önerilere yer verilmiştir.

Ölçek Geliştirme

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği'nin gerçekleştirilen analizler sonucunda güvenilirliği yüksek bir araç olduğu söylenebilmektedir. Bu ölçek ile okul öncesi öğretmen ve çocukların katılım hakkı anlayışını belirlemeye yönelik güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2016). Özellikle küçük yaştaki çocukların kararlara katılım konusunu anlayamayacağı ve bu konu ile ilgili görüş belirtmeyeceğine yönelik geleneksel inanış (Archard, 2015; Lansdown, 2011; Save the Children, 2010) çürütülmüştür. Bu inanışın aksine küçük yaştaki çocuklara uygun, çocuk dostu araçlar aracılığı ile çocukların görüşlerini ifade edebileceği ortaya konmuştur. Ayrıca çocuklar ve yetişkinler için aynı formun kullanılması evrensel tasarımın ölçme aracı geliştirmedeki önemini altını çizmektedir. Her yaştan ve gereksinimden bireyler tarafından kullanılabilecek ürünlerin ve ortamların tasarlanması şeklinde tanımlanan evrensel tasarım (Story, Mueller, & Mace, 1998'den akt. Conn-Powers, Cross, Traub, & Hutter-Pishgahi, 2006) Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği'nin yetişkin ve çocuk için kullanılmasını sağlamıştır.

Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Envanteri analiz sonuçları yetersiz çocuk, yüceltilmiş çocuk, katılımcı çocuk boyutlarının ölçülmek istenilen özelliği tek boyutlu ölçtüğünü ortaya koymaktadır. Kötü çocuk boyutunun madde yük değerlerinin ve model veri uyumu indekslerinin düşük olması nedeniyle çalışmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle eğitime katılan ve katılmayan öğretmenlere uygulama yapılırken envanterdeki kötü çocuk boyutunu yansıtan sıfatlar çıkarılmıştır.

Öğretmenlerin ve Çocukların Çocuk Katılımı Anlayışları İle Öğretmenlerin Çocuk Katılımı ve Çocukluk Anlayışları

Çocuk Katılımı Anlayışı

Ölçek geliştirme örnekleminde yer alan 167 okul öncesi öğretmeninden ve 232 çocuktan elde edilen Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği yanıtlarının madde ortalamaları incelendiğinde her iki grubun da eğitim ortamlarındaki katılım anlayışlarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler tarafından verilen nitel yanıtlar değerlendirildiğinde de bu yanıtların nicel verileri desteklediği ve yoğunlukla öğretmenlerin öğretmen merkezli uygulamalara yer verme anlayışına yatkın olduğu görülmektedir. Leinonen, Brotherus ve Venninen (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucu öğretmenlerin katılım hakkının önemini ve okul öncesi eğitimdeki pedagojik yönünü kavrayamadığı ve bu nedenle uygulamalarında katılım hakkına kısıtlı olarak yer verdiğini yansıtmaktadır. Çoşkun (2015) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkına ilişkin inançlarının bazılarında olumlu bazı öğretmenlerde ise olumsuz olduğu yönünde bir sonuca ulaşırken, olumsuz inançlara sahip öğretmenlerin uygulamalarında katılım hakkına kısıtlı yer verdiğini belirtmektedir. Turnšek (2016) tarafından yürütülen araştırma sonucunda ise okul öncesi öğretmenlerin uygulamalarının katılımcı çocuk anlayışından çok yetişkinin isteklerini yerine getirmekle yükümlü çocuk anlayışını yansıttığı ve katılım hakkının okul öncesi eğitim ortamlarındaki uygulamalara yansımalarının yetersiz olduğu yönündedir. Koran ve Avcı (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda ise okul öncesi öğretmenlerinin ağırlıklı olarak katılımın nitelikleri açısından olumsuz davranışlar sergilediği saptanmıştır. Bu davranışlar öğretmenlerin öğretmen merkezli, otokratik ve geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımına sahip olmaları, yaratıcı düşünce yerine yakınsak düşünce tarzına önem vermeleri, ben dili yerine sen dili kullanmaları, cinsiyet rollerine, uslu, sessiz olmayan

çocuklara ve sorumluluklarını yerine getirmeyen çocuklara yönelik dolaylı ayrımcılık yapmaları şeklinde kategorize edilmiştir.

Çocuklar tarafından verilen nitel yanıtlar ise öğretmenler tarafından verilen nitel yanıtlar gibi düşük katılım anlayışını yansıtmakta ve çocukların karar verirken yetiştikenden izin alması gerektiği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin yanıtlarından elde edilen sonuçlar incelendikten sonra bu sonucun beklenen bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Eğitim ortamlarında çocukların katılım hakkına yönelik bir anlayış geliştirebilmesi için öğretmenlerin konu ile ilgili teorik bilgiye sahip olması yeterli görülmemekte, öğretmenlerin rehber olarak çocukların katılım hakkına yönelik bir eğitim ortamı oluşturması ve bu yönde uygulamaları günlük eğitim yaşamının bir parçası haline getirmesi gerekmektedir (Beyazova, Durmuş & Tüzün, 2015; Covell, Howe, & McNeil, 2010). Aksi takdirde eğitim ortamlarındaki uygulamalar Hart'ın (1992) ifade ettiği gibi göstermelik katılımdan ibaret uygulamalar olarak karşımıza çıkmakta ve çocukların katılım anlayışını benimsemeleri açısından risk faktörü oluşturmaktadır. Öğretmenlerin düşük katılım anlayışına sahip olmasının yanı sıra öğretmen merkezli uygulamalara yer verme anlayışına sahip olması da çocukların düşük katılım anlayışına sahip olma durumunu açıklamaktadır. Öğretmen merkezli anlayış eğitim ortamında sınıf yönetimini, sınıfta alınan kararlardaki tüm yetkiyi öğretmene vermekte ve çocuğa çok sınırlı söz hakkı tanımaktadır. Genelde bu tür bir anlayışın hâkim olduğu sınıflarda çocuklar katılım hakkı ışığında kendi kararlarını üretme ve uygulamadan çok öğretmenlerin istekleri ve görüşleri doğrultusunda davranış sergilemekle mükelleftirler. Çocuklar 'birey' olarak görülmekten çok grupta birlikte hareket etmesi gereken ve bireysel özellikleri göz ardı edilen pasif katılımcılar olarak algılanmaktadır (Lundy, 2007; Shier, 2001; Turnšek, 2016).

Ölçek geliştirme örneklemindeki okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamlarındaki katılım hakkı anlayışları öğretmenlerin yaşlarına, medeni durumuna, mezun oldukları bölüme, çocuk sahibi olma durumuna ve mesleki deneyimine göre anlamlı bir şekilde değişmediği tespit edilmiştir. Katılım hakkı anlayışı bireylerin maruz kaldığı yaşantılar ve deneyimlediği uygulamalar ile şekillenmektedir (Franklin, 2005; Lansdown, 2005). Bireylerin ilk önce aile daha sonra eğitim ortamlarında ve son olarak toplumun bir bireyi olarak demokratik anlayışı deneyimleme fırsatı bulmaları katılım hakkı anlayışına sahip olmalarını olumlu yönde etkilemektedir. Demokratik ebeveynler tarafından, demokratik eğitim anlayışı ve vatandaşlık bilincinde yetiştirilen bireyler genel olarak hem mesleki hem de özel

yaşamlarında kendisine ve diğer insanlara saygılı, düşüncelerini ifade etmekten çekinmeyen ve diğer bireylerin düşüncelerini dile getirebilmesi için fırsatlar yaratan kişiler olarak karşımıza çıkmaktadır (Pećnik, Matić, & Tokić Milaković, 2016).

Eğitim ortamlarında katılım hakkı anlayışı çerçevesinde uygulamalar yapmak uzun soluklu bir süreci kapsamakta ve eğitimcilerin çocuklarla empati kurarak onların bakış açısını anlayabilmesi üzerine inşa edilmektedir (Emilson & Folkesson, 2006). Eğitimcilerin bu anlayışı geliştirebilmesi ve güçlendirebilmesi için öncelikle katılım hakkının içeriğini bilmesi, katılım hakkının çocuk üzerindeki etkileri ile ilgili farkındalık geliştirmesi ve çocuk katılımının deneyimlenebileceği bir güven ortamı yaratması gerekmektedir (Dunphy, 2012; Lansdown, Jimerson, & Shahroozi, 2014). Perry- Hazan (2015) okul ortamlarında çocukların demokrasi için değil demokratik bir anlayış içinde eğitim almalarını sağlayabilecek uygulamalara yer verilmesinin katılım hakkı anlayışını güçlendirebileceğini savunmaktadır. Bunun için de konu ile ilgili donanımlı öğretmenlere ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır. Aksi takdirde bu kavram sadece teorik olarak çocukların yaşantılarına girmekte ve çocukların yaşantıları üzerinde etkili olmamaktadır. Araştırmacı bu nedenle öğretmenlerin katılım hakkı anlayışı üzerinde öğretmenlerin yaşlarının, medeni durumlarının, çocuk sahibi olma durumlarından çok öğretmenlerin yaşantılarının ve edindiği davranış kalıplarının etkili olduğu savunulmaktadır.

Mesleki deneyimin temelde öğretmenlik mesleğinde geçirilen süreyi kapsadığı ve ilk aşamada öğretmenlerin katılım hakkı anlayışı üzerinde etkili olabileceği düşünülmüştü. Fakat araştırma sonuçları mesleki deneyimin katılım hakkı anlayışı üzerinde etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç öğretmenlerin meslekte geçirdikleri sürede öğretmenlerin çocuk hakları veya katılım hakkı ile ilgili deneyimlerini etkileyebilecek destek hizmetleri almadıklarını akla getirmektedir. Bu açıdan Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki duruma bakıldığında 2011-2016 yılları arasında Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan hizmet içi eğitim programlarında konuya ilişkin herhangi bir eğitime yer verilmediği görülmektedir (K.K.T.C Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2016).

Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere bakıldığında ise 13 öğretmen haricindeki tüm öğretmenlerin çocuk gelişimi, okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliğinden mezun oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin lisans eğitimlerinin benzer olması nedeni ile mezun oldukları bölümlerin katılım hakkı anlayışlarını anlamlı bir şekilde değiştirmedeği

düşünülmektedir. Kepenekçi ve Baydık (2009) tarafından gerçekleştirilen ve öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları ile ilgili olan araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının okudukları bölüme göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yaşar Ekici (2014) tarafından aynı amaçla gerçekleştirilen araştırmada ise öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının lisans programına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. İngiliz dili ile Amerikan dili ve edebiyatı lisans programlarından mezun olanların çocuk haklarına ilişkin tutumları, ilahiyat lisans programından mezun olanlara göre daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin katılım hakkı anlayışlarının en yüksek olduğu bölge Güzelyurt bölgesi olarak tespit edilmiştir. Bu bölge tarım ve narenciye'nin temel geçim kaynakları arasında yer aldığı, diğer bölgelere oranla turizm sektörünün daha az geliştiği ve doğal yapının korunduğu bir bölge olma özelliği taşımaktadır. Ayrıca bölgede diğer bölgelerde olduğu gibi özel okul bulunmamakta, bölgede yaşayan çocuklar devlet okullarına devam etmektedir.

Çocukluk Anlayışı

Araştırmanın ölçek geliştirme örneklemindeki okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk anlayışları öğretmenlerin yaşlarına, medeni durumuna, mezun oldukları bölüme, görev yaptıkları bölgeye göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Katılım hakkı anlayışı gibi çocukluk anlayışı da sosyal bir yapılanma olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukluk algısı, yetişkinlerin düşünceleri ile kurgulanmakta ve yetişkinlerin çocuklara yönelik davranış ve düşüncelerini etkilemektedir. Bireyler parçası oldukları toplumun, kültürün, ailede ve okulda aldıkları eğitimin etkisi ile bir çocukluk anlayışı geliştirmektedirler. Bireyler bu alanda kişisel olarak kendilerini geliştirmedikleri sürece nasıl bir çocukluk anlayışına sahip olduklarını fark edememektedirler (Lancy, 2008). Bu açıdan bakıldığında eğitimcilerin sahip olduğu çocukluk imajları çocuklar için yapılandırdıkları çevreyi, gelişimsel hedefleri, çocuklara yönelik davranışlarını etkilemektedir (Malaguzzi, 1994). Araştırmamızın sonucuna göre öğretmenlerin yaşı, medeni durumu, bölümleri ve görev yaptıkları bölge bu anlayış üzerinde etkili olmamaktadır. Ancak öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarının ise yetersiz çocuk anlayışı üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Çocuk sahibi olan öğretmenlerin yetersiz çocuk anlayışları çocuk sahibi olmayan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yetersiz çocuk anlayışı çocuğun yetişkine muhtaç ve gelişmemiş olarak algılandığı bir anlayışı yansıtmaktadır. Çocuk yetişkine oranla karar alma süreçlerinde daha pasif bir konumda görülmektedir. Çocuktan beklenti kendi kararlarını üretmesi değil yetişkin tarafından üretilen kararları uygulamasıdır. Ebeveyn olan öğretmenlerin kendi çocuklarına karşı korumacı bir tutum geliştirdikleri ve bu tutumu sınıflarındaki çocuklara da yansıttıkları düşünülmektedir. Korumacı ebeveynler çocukların içinde bulunduğu gelişim dönemini ve özelliklerini göz ardı ederek çocuklarına sorumluluk vermekten kaçınmakta ve çocukların özelliklerine uygun sorumlulukları da kendileri yerine getirmektedirler. Genelde çocuklarını karar alma süreçlerine dahil etmekten çok çocukları ile ilgili kendileri karar üretmekte ve uygulamaktadırlar. Çocuğun tek başına birey olarak hareket etmelerine izin vermemektedirler ve ebeveynlerin bu tutumları çocukların sürekli yetişkin desteğine ihtiyaç duymasına neden olmaktadır (Locke, Campbell, & Kavanagh, 2012; Ungar, 2009).

Öğretmenlerin mesleki deneyimine göre yetersiz ve yüceltilmiş çocukluk anlayışlarının değiştiği tespit edilmiştir. Mesleki deneyimi 10 yıl ile 20 yıl arası olan öğretmenlerin yetersiz ve yüceltilmiş çocuk anlayışları mesleki deneyimi 10 yıldan az ve 20 yıldan fazla olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Dewey (1933) mesleki deneyimin öğretmenlik yaşamında kritik bir öneme sahip olduğunu fakat her deneyimin eğitici olmadığını savunmaktadır (Dewey'den aktaran Schmidt, 2010). Genelde mesleki deneyim ile ilgili öne sürülen mantık mesleki deneyimin artması ile öğretmenlik mesleğindeki etkililiğin ve çocuklarla çalışma başarısının arttığı şeklindedir. Öğretmenlerin etkililiği ile ilgili kırk yılı aşkın süredir sürdürülen araştırmalar mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin etkililiğinin ve verimliliğinin arttığını ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra yapılan araştırmalar 20 yıldan fazla öğretmenlik yapan öğretmenlerin deneyimsiz bir öğretmene göre mesleklerinde daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Fakat bu öğretmenlerin etkililiklerinin beş yıllık deneyime sahip öğretmenlerden daha az olduğu da belirtilmektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre çocukla çalışma konusundaki başarıları her öğretmen için geçerli bir ölçüt olmamakla birlikte öğretmenlerin kariyerlerinin ilk ve son yıllarında çocuklarla çalışma konusunda daha başarılı oldukları belirtilmektedir. Çalışmamızda özellikle üç ile beş yıl arasında ve yirmi yılı aşkın bir süredir öğretmenlik yapanların mesleklerinde daha etkili olduğu saptanmıştır. Mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin idealist bir yaklaşım ile

çocuklara yaklaştığı belirtilmektedir (Ladd, 2008; Rice, 2010). Ayrıca bu öğretmenlerin henüz eğitim sistemindeki olumsuzluklara maruz kalmamış olduğu ve mesleklerine karşı duydukları heyecanın yoğun bir şekilde devam ettiği vurgulanmaktadır. Tecrübeli öğretmenler ise mesleki deneyimlerinden dolayı maddi kazanç elde etmekte, diğer çalışanlar tarafından saygı görmekte ve sistemdeki olumsuzluklardan kendilerini soyutlama yöntemlerini bilmektedirler. Öğretmenlerin mesleki deneyiminden kaynaklanan meslekteki etkililiğinin ve çocuklarla çalışma başarılarının çocuklara bakış açısını da etkilediği düşünülmektedir. Mesleki deneyimi 10 yıldan az ve 20 yıldan fazla olan öğretmenlerin çocuklarla çalışırken çocukları yetersiz ve yüceltilmiş olarak gören bakış açılarına sahip olmamasının bu durumdan etkilendiği düşünülmektedir (Croninger, Rice, Rathbun, & Masako, 2007; Goldhaber, 2008; Ladd, 2008; Rice, 2010) .

Katılım ve Çocukluk Anlayışı

Ölçek geliştirme örnekleminde yer alan öğretmenlerin katılım hakkı anlayışı ile katılımcı çocuk anlayışı arasında bir ilişki bulunmakla birlikte bu ilişkinin zayıf bir ilişki olduğu söylenebilir. Katılım hakkı ve nitelikleri göz önünde bulundurulduğu zaman bu hak çocuğu kendi kendine yetebilen, kendini ilgilendiren konularda görüşlerini ifade edebilen ve karar verme kapasitesine sahip bireyler olarak resmetmektedir (BM ÇHK, 2009). Katılım hakkı çocuğun yetişkinlerin görüşleri ışığında hareket etmesi gereken bireyler olarak değil kendi gelişen kapasiteleri ışığında görüşlerini ifade edebilen bireyler olarak karşımıza çıkarmaktadır (Lansdown, 2005; Lansdown, 2011). Katılımcı çocuk anlayışı da çocuğun buna benzer bir şekilde algılanması halinde ortaya çıkmaktadır. Katılımcı çocuk anlayışına sahip bireyler çocuklar arasında ayrımcılık yapmaksızın çocukların katılımını her ortamda desteklemektedir. Bu bireyler dil, din, ırk, sosyo ekonomik düzey, yaş, cinsiyet gibi ayrımcılık barındırabilecek faktörlerin etkisinde kalmadan çocukların katılımını gözetmektedir. Ayrıca çocukların katılımını kısıtlı ortamlar yerine aile, okul, medya gibi çocuğun yer aldığı her ortamda desteklemektedir. Bu imajda çocukluk çocuğun aktif katılımıyla çevresini anlamlandırdığı bir süreç olarak algılanmaktadır (Sorin, 2005). Bunun aksini yapan bireylerin çocuklara göstermelik katılım içeren bir ortamı yarattığı düşünülmektedir (Hart, 1992). Yetişkinlerin sahip olduğu bakış açıları çocuklara sunulan hizmetlerin niteliğini, çocuğun yarar sağlama durumunu ve çocuğa uygunluğunu

etkilemektedir. Öyle ki bazı durumlarda yetişkinler kendi bakış açıları doğrultusunda çocukları etiketlemekte ve çocukların ‘birey’ olduğunu göz ardı etmektedirler. Bu durum eğitim, aile, sağlık gibi ortamlarda karşımıza çıkabilmektedir. Örneğin öğretmene göre sevimli ve sempatik bir çocuğa daha sık söz hakkı tanınabilmekte iken, özel eğitime gereksinim duyan veya ailesinin sosyo ekonomik düzeyi düşük olan bir çocuğa sınırlı söz hakkı tanınabilmektedir. Özyıldırım (2007) araştırmasında üst sosyo-ekonomik-kültürel düzeydeki okullardaki öğrenciler katılım hakkını daha fazla kullandığını ifade etmiştir. Gray ve Winter (2011) araştırmalarında küçük çocukların ve özel gereksinimli çocukların karar alma süreçlerine katılamayacaklarına yönelik geleneksel inanın aksine tüm çocukların kararlara katılabileceklerini vurgulamaktadır.

Katılım hakkı anlayışı ve katılımcı çocuk anlayışı ışığında çocuk ve çocuğun katılımı benzer şekillerde ele alınmaktadır. Her iki anlayışta da çocuk kendi karar alma kapasitesine sahip bireyler olarak görülmektedir. Fakat yetişkinler aracılığı ile haklarına ulaşabilen çocukların katılım hakkından yararlanabilmesi için yetişkinlerin katılım ile ilgili teorik bilgiye sahip olması yeterli görülmemekte yetişkinlerin çocuk katılımını içselleştirerek katılımcı çocuk anlayışına sahip olması beklenmektedir. Aksi takdirde çocuklar katılım haklarından olması gerektiği gibi yararlanamamaktadır. (Archard, 2004; Archard, 2015; Kehily, 2004).

Çocuk Katılımı Eğitim Programının Uygulanması

Çocuk Katılımı Anlayışı

ÇOKEP eğitimini alan ve almayan öğretmenlerin Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği ön test ve son test puanları incelendiğinde, eğitime katılan öğretmenlerin eğitim ortamlarındaki katılım hakkı anlayışının katılmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ÇOKEP eğitiminin öğretmenlerin katılım hakkı anlayışı üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığının göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu sonuçlara göre ÇOKEP’in öğretmenlerin çocuğun katılım hakkı anlayışına yönelik bilgi ve farkındalıklarını desteklediği söylenebilir. Eğitime katılan öğretmenlerin odak grup görüşmesinde verdiği yanıtlar incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin katılım hakkının temel prensipleri arasında yer alan çocukları etkileyen kararlarda çocuklara söz hakkı vermenin önemini anlama, çocuk katılımı ile ilgili gerçekçi bir bakış açısı geliştirme, çocukların da yetişkinler gibi farklı bakış açılarına sahip olabileceğini fark etme ve

çocukların görüşlerine saygı gösterme (Lansdown, 2005; Save the Children, 2010) konularında bir ilerleme kaydettikleri görülmektedir. Fakat ÇOKEP eğitimini alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği ön test ve son test puanları incelendiğinde her iki grup arasındaki puanlarda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Çocuklardan toplanan nicel veriler öğretmenlerin eğitimde aldıkları bilgileri sınıf ortamlarında çocukların fark edebileceği düzeyde uygulamaya başlamadıklarının göstergesi olarak kabul edilebilir.

Çocuklardan elde edilen nicel verilerin yanı sıra nitel veriler incelendiğinde eğitime katılan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların bazılarının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarındaki değişimi fark ettiklerini göstermektedir. Eğitime katılan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların ön testte verdikleri nitel yanıtlar incelendiğinde 23 çocuğun çocuk kendi inisiyatifi ile karar verir, 19 çocuğun çocuk öğretmenin izni ile karar verir, 20 çocuğun karar vermez ve 2 çocuğun bilmiyorum şeklinde yanıt verdiği saptanmıştır. Çocukların son testte verdikleri nitel yanıtlar incelendiğinde ise 46 çocuğun çocuk kendi inisiyatifi ile karar verir, 1 çocuğun çocuk öğretmenin izni ile karar verir, 16 çocuğun karar vermez ve 1 çocuğun bilmiyorum şeklinde yanıt verdiği saptanmıştır. Çocukların ön test ve son test nitel yanıtları karşılaştırıldığında kendi inisiyatifleri ile karar verme durumlarının arttığı söylenebilir. Fakat hem ön test hem de son test yanıtlarında öğretmen ve çocukların birlikte karar verdiği ve katılım hakkına yönelik uygulamaların en üst basamağını yansıtan yanıtlar saptanmamıştır. Bunun yanı sıra ön test ve son test verileri incelendiğinde karar vermez yanıtı veren ve eğitim ortamlarındaki uygulamalara katılmadığını düşünen çocuk sayısının yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin sınıflarında katılım hakkına yönelik sınırlı uygulamalar yaptığını düşündürmektedir. Öğretmenlerin odak grup görüşmesi sonuçları da bu durumu desteklemektedir. Odak grup görüşmesi sonucunda öğretmenler eğitim aldıkları dönemde katılım hakkına yönelik kısıtlı uygulamalar yaptıklarını fakat yeni eğitim öğretim yılında katılım hakkına yönelik uygulamalar yapmak için yeni düzenlemelere gideceklerini belirtmişlerdir. Odak grup görüşmesinde öğretmenlerin sınıflarında köklü bir değişim yapmadıklarını temel ihtiyaçları karşılama ve etkinlik uygulama konularında çocukların görüşlerine yer vermeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle çocukların istedikleri zaman su içmesi ve serbest zaman, oyun ve sanat etkinliklerinde çocukların görüşlerini ifade etmeleri için fırsat yarattıklarını ifade etmişlerdir. Katılım hakkına yönelik anlayışın eğitim ortamlarındaki uygulamalara yansması bir süreci kapsamaktadır. Bu

anlayış öğretmenlerin öğrencilerinde katılımcı ve demokratik eğilimlerini geliştirmek için kullanabilecekleri sayısız uygulamayı içeren bir süreklilikte devam ettiği zaman çocukların yaşantılarını etkilemektedir (Banks, 2011; Westheimer & Kahne, 2004). Eğitim ortamlarında çocukların katılım anlayışını yansıtan beceriler uygulamaya ve tekrara dayanmaktadır. Örneğin sırasını bekleme, arkadaşıyla bir eşyasını paylaşma veya arkadaşını dinleme gibi katılım anlayışını yansıtan becerilerin eğitim programında yazılı olarak yer almasından çok çocukların günlük yaşantısında yer alması önem taşımaktadır (Kaartinen & Kumpulainen, 2012). Araştırmacılar (Brownlee, 2009; Kangas, Venninen & Ojala, 2016) öğretmenler tarafından çocukların kendi başlattıkları eylemleri uygulamaları için fırsat yaratma sıklığının çocukların katılımcı uygulamalarını artırdığı yönünde görüş belirtmektedir. Bu açıdan mantıksal bir çıkarımda bulunulursa, öğretmenlerin ÇOKEP eğitimden sonra sınıf ortamlarında katılımcı uygulamalara yer verme sıklığı ne kadar çok olursa, çocukların katılımcı anlayış geliştirme ile ilgili yaşantılarının aynı oranda artacağı düşünülmektedir.

Eğitim almayan gruptaki öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların ön testte verdikleri nitel yanıtlar incelendiğinde yedi çocuğun çocuk kendi inisiyatifi ile karar verir, 10 çocuğun çocuk öğretmenin izni ile karar verir, 43 çocuğun karar vermez ve iki çocuğun bilmiyorum şeklinde yanıt verdiği saptanmıştır. Çocukların son testte verdikleri nitel yanıtlar incelendiğinde ise 11 çocuğun çocuk kendi inisiyatifi ile karar verir, üç çocuğun çocuk öğretmenin izni ile karar verir, 46 çocuğun karar vermez ve üç çocuğun bilmiyorum şeklinde yanıt verdiği saptanmıştır. Bu durum eğitime katılmayan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların yoğunlukla kararlara katılmadığını düşündüğünü göstermektedir. Eğitime katılmayan öğretmenlerin sınıf ortamlarında kararların yoğunlukla öğretmen tarafından alındığı ve çocuklardan beklentinin bu kararlara yönelik görüşlerini belirtmelerinden çok kararlara uymaları yönünde bir anlayışa sahip oldukları yönündedir. Öğretmenlerin bu tür uygulamaları katılım hakkı açısından engel teşkil etmekte ve katılım hakkının çocuklar tarafından deneyimlenmesini engellemektedir (Lansdown, Jimerson & Shahroozi, 2014; Nolas, 2015). Çocuk katılımı ile ilgili tartışmaların merkezinde çocukların ifade edecekleri görüşlerinin her zaman olduğu fakat onları dinleyip görüşlerini ciddiye alacak yetişkinlerin olmadığı yönündedir (Holdsworth, 2005). Çocukların katılımı için önemli bir husus, çocuklar için anlamlı içerikler oluşturan ve çocukların kararlara katılımını desteklemek adına destekleyici bir rehber gibi davranan öğretmenler olduğu bilinen bir gerçektir (Emilson

& Folkesson 2004). Fakat kendilerini çocuklar için en iyisini bilen uzmanlar olarak görme eğiliminde olan öğretmenler sınıf kontrolünü çocuklarla paylaşmak istememekte ve çocukların katılım hakkını ihlal etmektedirler (MacNaughton, Hughes, & Smith, 2007a, 2007b).

Çocukluk Anlayışı

Eğitim alan gruptaki öğretmenlerin ön test ve son test verileri incelendiğinde yetersiz ve katılımcı çocuk anlayışlarında fark bulunmazken, yüceltilmiş çocukluk anlayışlarında fark tespit edilmiştir. Bu durumun öğretmenlerin çocuk katılımı ve çocukluk anlayışı ile ilgili konulara yoğun bir şekilde maruz kaldığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yüceltilmiş çocukluk anlayışı bireylerin çocuk ile ilgili abartılmış algılarını yansıtmaktadır. Bu anlayış ile yetişkinler çocuğa olması gerekenden daha yüksek oranda olumlu özellikler yüklemektedir. Yetişkinler tarafından çocuk yetişkin gözüyle övgü almaya layık özellikleri olan bireyler olarak algılanmaktadır. Öğretmenlerin katıldığı eğitim sonucunda çocukları yüceltme eğiliminde olması beklenen bir durumdur. Bu anlayışın sakıncası çocuğa ait olmayan özelliklerin çocuğa mal edilmesi ve çocuğa zaman zaman gerçekçi olmayan özellikler atfedilmesidir. Bu anlayıştaki yetişkinler çocuklara genelde sınır koyma konusunda sıkıntı çekmekte ve tüm kontrolü çocuklara teslim etme eğiliminde olmaktadır. Kimi zaman yetişkinlerin çocuklardan beklentileri çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmamaktadır. Fakat katılımcı çocuk anlayışı açısından arzu edilen durum yetişkin ve çocuğun kararlara ortak katılması ve iş birliği içinde hareket etmesidir. Katılımcı çocuk anlayışında karar alma gücü yetişkin ve çocuk arasında paylaşılırken, yüceltilmiş çocuk anlayışında karar alma gücü yoğun olarak çocuğa verilmektedir. Öğretmenlerin eğitimden önce eğitim programını uygulama kaygısı ile hareket ettiği ve çocuk katılımına sınırlı olarak yer verdiği veya hiç yer vermediği düşünüldüğünde eğitimden sonra öğretmenlerin çocuklara aşırı özellikler yüklemeleri beklenen bir sonuçtur. Sınıf içi uygulama ve deneyimlerine aldıkları eğitimi yansıttıkça anlayışlarının katılımcı çocuğa doğru evrilmesi umulmaktadır (Bluebond-Langner & Korbin, 2007; Norozi & Moen, 2016; Sorin, 2005).

Sonuç olarak eğitim ortamlarında öğretmen ve çocukların katılım anlayışını belirlemek için güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme örnekleminde yer alan öğretmen ve çocukların katılım anlayışının düşük olduğu tespit edilmiştir. Katılım hakkı anlayışı ve çocukluk anlayışı ile ilgili okul öncesi öğretmenlerinde farkındalık yaratmayı amaçlayan

ÇOKEP uygulamaları eğitime katılan öğretmenlerin katılmayan öğretmenlere göre eğitim ortamlarında katılım hakkına daha çok yer verdiğini ve çocukluk anlayışlarında farklılaşma olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca eğitime katılan ve katılmayan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklardan elde edilen veriler de bu durumu desteklemektedir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda Araştırmacılara Yönelik Öneriler ve Uygulamaya Yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği'nin Türkiye'de geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği okul yöneticilerine uygulanarak onların katılım hakkı anlayışı analiz edilebilir.
- Katılım Hakkı Anlayışı diğer bölgelerdeki okul öncesi öğretmenlere göre daha yüksek çıkan Güzelyurt bölgesindeki öğretmenlerle konu ile ilgili derinlemesine bilgi edinmek için nitel bir araştırma yürütülebilir.
- Mesleki deneyimi 10 yıl ile 20 yıl arası olan öğretmenlerin yetersiz ve yüceltilmiş çocuk anlayışlarına sahip olma nedenleri ile ilgili nitel bir araştırma gerçekleştirilebilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Ölçek geliştirme örneklemindeki öğretmenlere yönelik Çocuk Katılımı Eğitim Programı uygulanabilir
- Çocukların katılım hakkı ile ilgili bilgilendirmeleri amacıyla bir eğitim programı oluşturularak uygulanabilir.
- Çocuk katılımı ve katılımcı çocuk anlayışı konusunda okul öncesi öğretmenlerinin desteklenebilmesi için öğretmenlere grup süpervizyonu ve bireysel süpervizyon alabilecekleri destek hizmetleri sunulabilir.
- Eğitime katılan öğretmenler için değişimin sürekliliği ve sınıf uygulamalarına yansımaları için eğitim sonrasında eşlik eden düzenli süpervizyon önerilebilir.

KAYNAKLAR

Action Aid International. (2011). *Promoting rights in schools: providing quality public education*. 16 Haziran 2016 tarihinde <http://www.actionaid.org/publications/promoting-rights-schools-providingquality-public-education> sayfasından erişilmiştir.

Ahioğlu-Lindberg, E.N. (2012). Çocuk Yetiştirme Açısından Türkiye'de Çocukluğun Tarihi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (31), 41-52.

Akboğa, H. M. (2015). *Türkiye’de okullarda çocuk katılımı çocuklar için güncel durum raporu*. Demokratik Okullara Doğru Projesi Kitapları - No: 2. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Akengin, H. (2008). A comparative study on children’s perceptions of the child rights in the Turkish community of Turkey and Northern Cyprus. *Education*.129(2),224-238.

Akyol, S. (2011). *Çocuk Hakları’na Dair Sözleşme çerçevesinde çocuğun görüşlerine saygı ilkesi (varlığının sahibi olan çocuk)*. 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı, 183-188. Çocuk Vakfı Yayınları. İstanbul

Akyüz, E. (2001). *Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı*. Türkiye Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi. 05 Aralık 2016 tarihinde <http://www.egitim.aku.edu.tr/eakyuz1.htm> sayfasından erişilmiştir.

Archard, D. (2004). *Children Rights and Childhood*. (2nd ed.) London: Routledge.

Archard, D. (2015). *Children Rights and Childhood*. New York: Routledge. 13 Haziran 2017 tarihinde <https://books.google.com.cy/books?id=rzyLBQAQBAJ&pg=PA246&lpg=&dq=concept+of+childhood+archard&source=bl&ots=ZjDqQJythi&sig=q6JUnMC-rZIM7WxU97ycj6LXqic&hl=tr&sa=X&ved=0ah>

UKEwjRo6374PbSAhXDYZoKHUTMA1wQ6AEIPzAE#v=onepage&q=concept%20of%20childhood%20archard&f=false sayfasından erişilmiştir.

Ariès, P. (1962). *Centuries Of Childhood: A Social History of Family Life*. New York.

Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of planners*, 35(4), 216-224.

Avcı, N., Kara, C., Ayhan, S., Güngör, N. & Kayacık, K. (2014). *Investigation of prospective teachers' understanding of childhood*. Erpa Congress, 6-8 June 2014, İstanbul. Procedia - Social and Behavioral Sciences.

Banks, J. A. (2001). Citizenship education and diversity: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52, 5-16.

Barber, T. (2007). Young people and civic participation: A conceptual review. *Youth & Policy*, 96(1), 19-39.

Bayer, A. (2013). Değişen Toplumsal Yapıda Aile. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (8), 102-110.

Bell, B. (2004). *Practice Standards In Children's Participation*. London: Save the Children

Bennett, J. (2007). Early childhood education, democracy and citizenship. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 1(1), 65-81.

Better Care Network and Global Social Service Workforce Alliance (2014) *Working paper on the role of social service workforce development in care reform*. Washington, DC: IntraHealth International. 12 Mayıs 2016 tarihinde <http://www.earlychildhoodworkforce.org/sites/default/files/resources/The%20Role%20of%20Social%20Service%20Workforce%20Development%20in%20Care%20Reform.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Beyazova, A., Durmuş, G. ve Tüzün, I. (2015). *Eğitimde çocuk katılımı: Dünyadan ve Türkiye'den örnekler*. Demokratik Okullara Doğru Projesi Kitapları – No: 3. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, (2009). *Çocuk haklarına dair sözleşme genel yorum no: 12 çocuğun dinlenilme hakkı*. Elli Birinci Oturum, Cenevre.
- Bluebond-Langner, M. & Korbin, J. (2007). Challenges and opportunities in the anthropology of childhoods: An introduction to ‘Children, Childhoods, and Childhood studies’. *American Anthropologist*. 109(2): 241–246.
- Brownlee, J. (2009). *Context, pedagogy and participatory learning*. In D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (Eds.), *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy* (pp. 203–208). New York: Routledge
- Burgstahler, S. (2012). *Universal Design in Education: Principles and Applications*. 21 Nisan 2017 tarihinde <https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/Universal-Design-Education-Principles-Applications.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Butler, C. W., & Wilkinson, R. (2013). Mobilising reciprocity: Child participation and ‘rights to speak’ in multi-party family interaction. *Journal of Pragmatics*, 50(1), 37-51.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16.Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (6.baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carnegie UK Trust (2008). *Empowering Young People*. 11 Şubat 2017 tarihinde <http://www.participatorymethods.org/sites/participatorymethods.org/files/empowering%20young%20people.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield. 29 Haziran 2017 tarihinde <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines> sayfasından erişilmiştir.

Cherney, I.D. (2010). 'Mothers', fathers' and their children's perceptions and reasoning about nurturance and self-determination rights'. *International Journal of Children's Rights*, Vol. 18, pp. 79-99.

Commission for Children and Young People, (2015) *A guide for creating a child safe organisation*. 23 Nisan 2017 tarihinde <http://www.ccyp.vic.gov.au/downloads/creating-a-childsafe-organisation-guide.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Committee on the Rights of the Child, (2001). *General comment No. 1: The Aims of Education* 30 Mayıs 2016 tarihinde http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fGC%2f2001%2f1&Lang=en sayfasından erişilmiştir.

Committee on the Rights of the Child, (2002). *General comment No. 2: The Role of Independent National Human Rights Institutions in the Protection and Promotion of the Rights of the Child*. 19 Haziran 2016 tarihinde http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fGC%2f2002%2f2&Lang=en sayfasından erişilmiştir.

Committee on the Rights of the Child, (2003a). *General comment No. 3 (2003): HIV/AIDS and the rights of the children*. 21 Mayıs 2016 tarihinde http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fGC%2f2003%2f3&Lang=en sayfasından erişilmiştir.

Committee on the Rights of the Child, (2003b). *General comment No. 4: Adolescent health and development in the context of the Convention on the Rights of the Child*. 12 Mayıs 2016 tarihinde http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fGC%2f2003%2f4&Lang=en sayfasından erişilmiştir.

Committee on the Rights of the Child, (2003c). *General Comment No. 5 (2003): General Measures of Implementation of the Convention on the Rights of the*

Child. 12 Mayıs 2016 tarihinde http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fGC%2f2003%2f5&Lang=en sayfasından erişilmiştir.

Committee on the Rights of the Child, (2005a). *General Comment No. 6 (2005): Treatment of Unaccompanied and Separated Children Outside Their Country of Origin.* 14 Ağustos 2016 tarihinde http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fGC%2f2005%2f6&Lang=en sayfasından erişilmiştir.

Committee on the Rights of the Child, (2005b). *General comment No. 7 (2005): Implementing child rights in early childhood.* 26 Ağustos 2016 tarihinde http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f7%2fRev.1&Lang=en sayfasından erişilmiştir.

Committee on the Rights of the Child, (2006a). *General Comment No. 8 (2006): The right of the child to protection from corporal punishment and other cruel or degrading forms of punishment.* 18 Mayıs 2016 tarihinde http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f8&Lang=en sayfasından erişilmiştir.

Committee on the Rights of the Child, (2006b). *General Comment No. 9 (2006) : The rights of children with disabilities* .14 Ağustos 2016 tarihinde http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f9%2fCorr.1&Lang=en sayfasından erişilmiştir.

Committee on the Rights of the Child, (2007). *General Comment No. 10 Children's rights in juvenile justice.* 29 Haziran 2017 tarihinde http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f10&Lang=en sayfasından erişilmiştir.

Committee on the Rights of the Child, (2009a). *General Comments No. 11 Indigenous children and their rights under the Convention* . 21 Hazirna 2017 tarihinde http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?TreatyID=5&DocTypeID=11 sayfasından erişilmiştir.

Committee on the Rights of the Child, (2009b). *General Comments No.12 The right of the child to be heard*. 24 Nisan 2017 tarihinde http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f12&Lang=en sayfasından erişilmiştir.

Committee on the Rights of the Child, (2011). *General comment No. 13 The right of the child to freedom from all forms of violence*. 11 Haziran 2017 tarihinde http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f13&Lang=en sayfasından erişilmiştir

Committee on the Rights of the Child, (2013a). *General comment No. 14 (2013) on the right of the child to have his or her best interests taken as a primary consideration* (art. 3, para. 1). 16 Mayıs 2017 tarihinde http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f14&Lang=en sayfasından erişilmiştir.

Committee on the Rights of the Child, (2013b). *General comment No. 15 on the right of the child to the enjoyment of the highest attainable standard of health* (art. 24) . 13 Nisan 2017 tarihinde http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f15&Lang=en sayfasından erişilmiştir.

Committee on the Rights of the Child, (2013c). *General comment No. 16 on State obligations regarding the impact of the business sector on children's rights*. 14 Temmuz 2017 tarihinde http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f16&Lang=en sayfasından erişilmiştir.

Committee on the Rights of the Child, (2013d). *General comment No. 17 on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts*

12

Mayıs

2017

tarihinde

[http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.](http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f17&Lang=en)

aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f17&Lang=en sayfasından erişilmiştir

Committee on the Rights of the Child, (2014). *Joint general recommendation/general comment No. 31 of the Committee on the Elimination of Discrimination against Women and No. 18 of the Committee on the Rights of the Child on harmful practices*. 14 Mayıs 2017 tarihinde http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CEDAW%2fC%2fGC%2f31%2fCRC%2fC%2fGC%2f18&Lang=en sayfasından erişilmiştir

Committee on the Rights of the Child, (2016). *General comment No. 20 on the implementation of the rights of the child during adolescence*. 5 Eylül 2017 tarihinde

http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f20&Lang=en sayfasından erişilmiştir.

Committee on the Rights of the Child, (2016). *General comment No. 19 on public budgeting for the realization of children's rights*. 12 Mayıs 2017 tarihinde http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f19&Lang=en sayfasından erişilmiştir.

Committee on the Rights of the Child, (2017). *General comment No. 21 on children in street situations*. 5 Eylül 2017 tarihinde http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f21&Lang=en sayfasından erişilmiştir.

Conn-Powers, M., Cross, A., Traub, E., & Hutter-Pishgahi, L. (2006). The universal design of early education: Moving forward for all children . *Beyond the Journal*.

20

Mayıs

2017

tarihinde

<http://www.naeyc.org/files/yc/file/200609/ConnPowersBTJ.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Coşkun, T. (2015). *Early childhood teachers' beliefs towards participation rights of children* (Master thesis) Middle East Technical University. The Department Of Early Childhood Education. Ankara.
- Covell, K., Howe, R. B., & McNeil, J. K. (2010). Implementing children's human rights education in schools. *Improving Schools*, 13(2), 117-132.
- Creative Commons. (2012). Participation Models Citizens, Youth, Online. A chase through the maze. 8 Haziran 2017 tarihinde http://www.nonformality.org/wp-content/uploads/2012/11/Participation_Models_20121118.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2007). *Understanding mixed methods research*. In J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, W.J. (2014). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (Çeviri Editörü: S.B. Demir, Bölümü çeviren:Y. Dede). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell,W.J.(2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (Çeviri Editörleri: M.Bütün ve S.B.Demir, Bölümü çeviren: G.Hacıömeroğlu). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Croninger, R., Rice, J., Rathbun, A., & Masako, N. (2007). Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement. *Economics of Education Review*, 26, 312–324.
- Çakıcı, M. ve Çakıcı, E. (2003). *Kuzey Kıbrıs'ta çocuk istismarı yaygınlığı*. Kıbrıs Türk Ruh Sağlığı Derneği. Lefkoşa: Mavi Basın Yayın Ltd.
- Daly, M., Bray, R., Bruckauf, Z., Byrne, J., Margaria, A., Pećnik, N., & Samms-Vaughan, M. (2015). *Family and parenting support: Policy and provision in a global context*. Florence: UNICEF Office of Research
- Dinnebeil, L., Boat, M., and Bae, Y. (2013). Integrating Principles of Universal Design Into the Early Childhood Curriculum . *Dimensions of Early Childhood*. 41(1), 3-14.

- Dünya Sağlık Örgütü, (2013). *Definition of key terms*. 28 Mart 2017 tarihinde <http://www.who.int/hiv/pub/guidelines/arv2013/intro/keyterms/en/> sayfasından erişilmiştir.
- Eğitim Reformu Girişimi, (2009). *Eğitim hakkı ve eğitimde haklar – Uluslararası insan hakları belgeleri ışığında ulusal mevzuatın değerlendirilmesi*. İstanbul: Yelken Basım.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European early childhood education research journal*, 15(2), 197-211.
- Ejeh, U.C.M. ve Akinola, B.O. (2009). Children's rights and participation in Schools: Exploring the awareness Level and views of Nigerian primary school children. *Elementary Education Online*.8 (1), 176-182.
- Emilson, A. & Folkesson, M.A. (2004). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*. 176(3/4), 219-238.
- Emilson, A. (2007). Children's influence in educational practice. *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 11-38.
- Ercan, R. (2014). Türk atasözlerinde çocuk imgeleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 15-31.
- Ercan, R. (2014). Anne babaların günümüzde sahip olduğu çocuk imgeleri. *International Journal of Social Science*, 30(1), 377-396.
- Farrell, A., Danby, S. J., Leiminer, M. J., & Powell, K. (2004). *Methodological insights from children's accounts of every day practices in school*. 22 Mayıs 2015 tarihinde <http://eprints.qut.edu.au/977/1/lei04965.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Fazlıgolu, S. (2007). *Çocuk hakları sözleşmesinde yer alan çocuk hakları konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin bilinç düzeyi*. (Yüksek lisan tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Federle, K. H. (2017). Making Meaningful the Right to Appeal under the Convention on the Rights of the Child. *The International Journal of Children's Rights*, 25(1), 3-23.
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva U. (2016). A note on improving EAP trait estimation in oblique factor-analytic and item response theory models. *Psicologica*, 37, 235-247.
- Franklin, B. (Ed.). (2002). *The New Handbook Of Children's Rights: Comparative Policy And Practice*. London: Routledge.
- Garvis, S., & Pendergast, D. (2015). What do early childhood teacher graduands say about working with infants and toddlers?: An exploratory investigation of perceptions. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(4), 104.
- Goldhaber, D. (2008). *Teachers matter, but effective teacher quality policies are elusive*. In H. F. Ladd & E. B. Fiske (Eds.), *Handbook of research in education finance and policy* (pp. 146–165). Routledge.
- Gömlüksiz, M., Kilimci, S., Vural, A.R., Demir, Ö., Melek, K.Ç., Erdal, E. (2008). Okul bahçeleri mercek altında: Şiddet ve çocuk hakları üzerine nitel bir çalışma. *İlköğretim Online E-Dergi*. 7(2), 273-287.
- Gray, C. & Winter, E. (2011). Hearing voices: participatory research with preschool children with and without disabilities. Special Issue: Children's perspectives and participation in research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 309-320.
- Gürkan, T., & Koran, N. (2014). 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programının Çocuğun Katılım Hakkına Yer Verme Durumu Açısından İncelenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 203-226.
- Hännikäinen, M., & Rasku-Puttonen, H. (2010). Promoting children's participation: the role of teachers in preschool and primary school learning sessions. *Early Years. An International Journal of Research and Development*, 30 (2), 147-160.
- Hart, A.R. (1992). *Çocukların Katılımı Maskotluktan Yurttaşlığa*. Ankara: Unicef.

- Harte, H. (2013). Universal Design and Outdoor Learning. *Dimensions of Early Childhood*. 41(3), 18-22.
- Heywood, C. (2003). *Baba Bana Top At!- Batı' da Çocukluğun Tarihi*. İstanbul: Kitap.
- Holdsworth, R. (2005). Taking young people seriously means giving them serious things to do. In J. Mason & T. Fattore (Eds), *Children taken seriously in theory, policy and practice* (pp. 139– 150). London: Jessica Kingsley
- Holt, J. (2000). *Çocukluktan Kaçış*. İstanbul: Beyaz Yayınları
- Humanium. (2017). *Definition of child*. 28.08.2017 tarihinde <https://www.humanium.org/en/child-rights/> sayfasından ulaşılmıştır.
- İnsan Hakları Derneği (2008). *Çocuk İhmal ve İstismarını Önleme Öğretmenler ve Aileler İçin Eğitim Kılavuzu*. 19 Nisan 2015 tarihinde http://www.insanhaklaridernegi.org/wp-content/uploads/2007/11/cocuk_ihmalini_ve_istismarini_onleme_ogretmenler_ve_aileler_icin_egitim_klavuzu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (2015). *Türkiye’de Okullarda Çocuk Katılımı Durum Analizi*. 02 Mayıs 2015 tarihinde http://panel.stgm.org.tr/vera/app/var/files/d/o/dod_dar_kitap_baski.Pdf sayfasından erişilmiştir.
- James, A. & James, A. (2008). *Key Concepts In Childhood Studies*. London: SAGE Publications Ltd.
- James, A., & Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: New directions in the sociological study of childhood*. 28.08.2017 tarihinde https://books.google.com.cy/books/about/Constructing_and_Reconstructing_Childhood.html?id=g_AjCQAAQBAJ&redir_esc=y sayfasından ulaşılmıştır.
- Jenks, C. (2004). *Constructing childhood sociologically*. In M. J. Kehily (Ed.), *An introduction to childhood studies* (pp. 77-95). Open University Press.

- John-Akinola, Y. O., & Nic-Gabhainn, S. (2014). Children's participation in school: a cross-sectional study of the relationship between school environments, participation and health and well-being outcomes. *BMC public health*, 14(1), 964.
- Johnny, L. (2006). Reconceptualising Childhood: Children's Rights and Youth Participation in schools. *International Education Journal*, 7(1), 17-25.
- K.K.T.C Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, (2005). *Kıbrıs Türk eğitim sistemi*. 13 Nisan 2017 tarihinde <http://talimterbiye.mebnet.net/kibristurkegitimsistemi.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- K.K.T.C Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, (2008). *Öğretmenler yasası*. 13 Nisan 2017 tarihinde http://khk.kamunet.net/docs/ogr_2009/25-1985.pdf sayfasından erişilmiştir.
- K.K.T.C Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, (2016). *2015-2016 Eğitim istatistikleri yılı*. 13 Nisan 2017 tarihinde <http://eohd.mebnet.net/sites/default/files/2015-16IstatistikYilligi.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kaartinen, S., & Kumpulainen, K. (2012). The emergence of mathematizing as a culture of participation in the early childhood classroom. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(2), 263–281.
- Kanak, M. (2015). *Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal ihmal ve istismara yönelik bilgi ve farkındalıklarına destek eğitim programının etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kangas, J., Venninen, T., & Ojala, M. (2016). Educators' perceptions of facilitating children's participation in early childhood education. *Australasian Journal Of Early Childhood*, 41(2), 85-94.
- Kaya, Ö.S.(2011) . *Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Kehily, M. J. (2004). *Understanding childhood: An introduction to some key themes and issues*. An introduction to childhood studies. Second edition, Mary Jane Kehily (ed.), pp.1- 16, UK: Mc Graw Hill.
- Kepenekçi, Y. ve Baydık, B. (2009). Zihin engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 42(1), 329-350.
- Kıbrıs Toplumsal ve Ekonomik Araştırmalar Merkezi (2009). *Kuzey Kıbrıs'ta çocukların konumu ve çocuk hakları araştırması*. 11 Nisan 2015 tarihinde www.soscocukkoyu.org sayfasından erişilmiştir.
- Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası, (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaçlarının belirlenmesi*. 13 Nisan 2017 tarihinde <http://www.gundemkibris.com/okul-oncesi-ogretmenlerinin- ihtiyaclarinin-belirlenmesi-isimli-anket-199274h.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Kirk, R. E. (2008). *Statistics An Introduction* (5th.Ed.). USA: Thomson Wadsworth.
- Knowles, M. (2013). *Androgoji: Yetişkinlere öğrenme konusunda yeni bir teknoloji*. S. Ayhan (Çev.). A. Yıldız ve M. Uysal (Ed.). *Yetişkin eğitimi* (ss.127- 144). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education* (Vol. 41). New York: New York Association Press. 26 Ekim 2015 tarihinde http://www.umsl.edu/~henschkej/articles/a_The_%20Modern_Practice_of_Adult_Education.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Konstantoni, K. (2012). Children's peer relationships and social identities: exploring cases of young children's agency and complex interdependencies from the Minority World. *Children's Geographies*, 10(3), 337-346.
- Konstantoni, K. (2013). Children's rights-based approaches: the challenges of listening to taboo/discriminatory issues and moving beyond children's participation. *International Journal of Early Years Education*, 21(4), 362-374.

- Kop, Y. ve Tuncel, G. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarını algılaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama. Journal of Theory and Practice in Education*.6 (1), 106-124.
- Koran, N. (2015). Öğretmenlere Yönelik Çocuk Hakları ve Hak İhlalleri Eğitiminin Değerlendirilmesi Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 542-557.
- Koran, N.(2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusundaki uygulamalarının öğretmen adayı gözlemlerine göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Girne Amerikan Üniversitesi, Girne.
- Koran, N., & Avcı, N. (2017). Perceptions of Prospective Pre-school Teachers Regarding Children's Right to Participate in Classroom Activities. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(3), 1035–1059.
- Kunt, M. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk anlayışı. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kunt, M., & Avcı, N. (2016). Çocukluk: sanal ortamlarda çocukluğa bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2335.
- Kuyucu, Y., Şahin, M., & Kapıcıoğlu, M. O. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin “çocuk” kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 43-53.
- Ladd, H.(2008). Teacher Effects: What Do We Know? 11 Eylül 2017 tarihinde <http://www.sesp.northwestern.edu/docs/teacher-quality-1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Lansdown, G. (2005). *Çocukların Gelişen Kapasiteleri*. Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu (UNICEF), İtalya
- Lansdown, G. (2011). *Every child's right to be heard: A resource guide on the UN committee on the rights of the child general comment No. 12*. London, England: Save the Children/United Nations Children's Fund.

- Lansdown, G., Jimerson, S. R., & Shahroozi, R. (2014). Featured Article: Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal Of School Psychology*, 523-12. doi: 10.1016/j.jsp.2013.12.006
- Leinonen, J., Brotherus, A., & Venninen, T. (2014). Children's participation in Finnish pre-school education-Identifying, Describing and Documenting Children's Participation. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 7(8), 1-16.
- Locke, J. Y., Campbell, M. A., & Kavanagh, D. (2012). Can a parent do too much for their child? An examination by parenting professionals of the concept of overparenting. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 22(2), 249-265.
- Lundy, L. (2007). 'Voice'is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
- MacNaughton, G., Hughes, P., & Smith, K. (2007a). Young children's rights and public policy: Practices and possibilities for citizenship in the early years. *Children & Society*, 21, 458-469.
- MacNaughton, G., Hughes, P., & Smith, K. (2007b). Early childhood professionals and children's rights: Tensions and possibilities around the United Nations General Comment No.7 on children's rights. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 161-170
- MacNaughton, G., Hughes, P. & Smith, K. (2007). Early childhood professionals and children's rights: Tensions and possibilities around the United Nations General Comment No.7 on children's rights. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 161-170.
- Martalock, P. L. (2012). "what is a wheel?" The image of the child: traditional, project approach, and Reggio Emilia perspectives. *Dimensions of Early Childhood*, 40(3), 3-11.
- Medical Dictionary, (2017). *Definition of child*. 12 Eylül 2017 tarihinde <http://medical-dictionary.thefreedictionary.com/child> sayfasından erişilmiştir.

- Merriam, S. B. (2009) *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. London, UK: Sage. 25 Mart 2014 tarihinde http://books.google.com.tr/books/about/Qualitative_Data_Analysis.html?id=U4IU_-wJ5QEC&redir_esc=y sayfasından ulaşılmıştır.
- Moore, L., & Kirk, S. (2010). A literature review of children's and young people's participation in decisions relating to health care. *Journal of clinical nursing*, 19(15- 16), 2215-2225.
- Morrison, G. S. (2007). *Early Childhood Education Today*. New Jearsey: Pearson.
- Neslitürk, S. ve Ersoy, F. A. (2007). Okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretime ilişkin görüşleri. *Journal of Theory and Practice in Education*.3(2), 245257.
- Nolas, S. M. (2015). Children's participation, childhood publics and social change: a review. *Children & Society*, 29(2), 157-167.
- Norozi, S. A., & Moen, T. (2016). Childhood as a Social Construction. *Journal of Educational and Social Research*, 6(2), 75.
- Oktay, A. ve Kumbaroğlu, N. (2011). *Öğretmenlerin ve öğrencilerin çocuk haklarına bakışının değerlendirilmesi*.1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı,365-379. Çocuk Vakfı Yayınları. İstanbul.
- Osmanağaoğlu, S.Y. (2007). *Uşak ili lise son sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Oxford Dictionary. (2017). *Definition of children's rights*. 28.08.2017 tarihinde https://en.oxforddictionaries.com/definition/children's_rights sayfasından ulaşılmıştır.
- Özmen, A. ve Özmen, K.S.(2011). *Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının çocuk hakları konusunda bilgi düzeyleri ve bilgi gereksinimleri*.1. Türkiye Çocuk

Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı,382-394. Çocuk Vakfı Yayınları. İstanbul.

Özyıldırım, T.(2007). *Ankara ili ilköğretim okulu öğrencilerinin katılım hakkını kullanma durumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pećnik, N., Matić, J., & Tokić Milaković, A. (2016). Fulfillment of the child's participation rights in the family and the child's psychosocial adjustment: children's and parents' views. *Revija za socijalnu politiku*, 23(3), 421-422.

Percy-Smith, B., & Thomas, N. (2010). *A handbook of children young people's participation: Perspectives from theory and practice*. London: Routledge.

Peterson- Badali, M., & Ruck, M. D. (2008). Studying children's perspectives on self- determination and nurturance rights: issues and challenges. *Journal of Social Issues*, 64(4), 749-769.

Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yokluğu*. (K. İnal, Çev.) Ankara: İmge.

Pösö, T., Skivenes, M., & Hestbæk, A. D. (2014). Child protection systems within the Danish, Finnish and Norwegian welfare states—time for a child centric approach?. *European Journal of Social Work*, 17(4), 475-490.

Punch, S. (2003). Childhoods in the majority world: miniature adults or tribal children?. *Sociology*, 37(2), 277-295.

Ram, B., & Hou, F. (2003). Changes in family structure and child outcomes: Roles of economic and familial resources. *Policy Studies Journal*, 31(3), 309-330.

Rice, J. K. (2010). *The Impact of Teacher Experience: Examining the Evidence and Policy Implications*. Brief No. 11. National center for analysis of longitudinal data in education research. 12 Eylül 2017 tarihinde https://scholar.google.com/scholar?cluster=17546938742053064066&hl=tr&as_sdt=0,5&scioldt=0,5 sayfasından erişilmiştir.

Ruck, M. D., Keating, D. P., Saewyc, E. M., Earls, F., & Ben- Arieh, A. (2016). The United Nations Convention on the Rights of the Child: Its relevance for adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 26(1), 16-29.

- Salkind, N.J. & Green, S.B. (2009). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. Newyork: Printice.
- Sandberg, A. & Eriksson, A. (2008). Children's participation in preschool – on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care*. 180(5), 619–631.
- Save the Children Fund (2013). *Alternative Care in Emergencies Toolkit*. 19 Haziran 2017 tarihinde https://www.unicef.org/protection/files/ace_toolkit_.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Save the Children. (2010). *Putting children at the centre a practical guide to children's participation*. 25 Aralık 2016 tarihinde [https://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/docs/Putting_Children_at_the_Centre_final_\(2\)_1.pdf](https://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/docs/Putting_Children_at_the_Centre_final_(2)_1.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Save the Children. (2010). *Putting children at the centre a practical guide to children's participation*. 21 Haziran 2017 tarihinde [https://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/docs/Putting_Children_at_the_Centre_final_\(2\)_1.pdf](https://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/docs/Putting_Children_at_the_Centre_final_(2)_1.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Save the Children. (2013). *Children's participation in the analysis, planning and design of programmes a guide for save the children staff file*. 14 Haziran 2016 tarihinde www.savethechildren.org/types%20of%20participation.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Schmidt, M. (2010). Learning from teaching experience: Dewey's theory and preservice teachers' learning. *Journal of Research in Music Education*, 58(2), 131-146.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Gönül Yayıncılık

- Sheridan, S. & Samuelsson, I. P. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & society*, 15(2), 107-117.
- Sorin, R. (2005). Changing images of childhood- reconceptualising early childhood practice. *International Journal of Transitions in Childhood* , 1, 12-21.
- Stasiulis, D. (2002). The active child citizen: Lessons from Canadian policy and the children's movement. *Citizenship Studies*, 6(4), 507-538.
- The Law Dictionary, (2017). *Definition of child*. 12 Eylül 2017 tarihinde <http://thelawdictionary.org/child/> sayfasından erişilmiştir.
- Theis, J. (2010). *Children as active citizens: An agenda for children's civil rights and civic engagement*. In: B. Percy-Smith and N. Thomas (eds.), *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from theory and practice*. London: Routledge.
- Topsakal, C. & Ayyürek, O. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin çocuk haklarını kullanmaları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 37-53.
- Torun, F. (2011). *Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Yüksek lisans tezi. Adıyaman Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adıyaman.
- Trifan, T. A., Stattin, H. & Tilton-Weaver, L. (2014), Have Authoritarian Parenting Practices and Roles Changed in the Last 50 Years?. *Fam Relat*, 76: 744–761. doi:10.1111/jomf.12124
- Tunç, Ç.D. (2008). *Çocuk hakları sözleşmesinin eğitim politikalarına yansımaları konusunda milli eğitim bakanlığı uzmanlarının görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Turnšek, N. (2016). Teachers' implicit theories on child participation in preschool. *Athens Journal of Education*, 3(1), 7-18.
- Türk Dil Kurumu Sözlük. (2017). *Çocuğun tanımı*. 28.08.2017 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GT.S.59a40141545d95.95659022 sayfasından ulaşılmıştır.
- Uçuş, Ş. (2014). Çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması ve değerlendirilmesi: uygulama öğretmeninin ve katılımcıların görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 3(2).1-24.
- Uçuş, Ş. (2009). *Çocuk hakları sözleşmesi'nin ilköğretim programlarındaki yeri ve sözleşmeye yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uluç, Ö. F. (2008). *İlköğretim programlarında çocuk hakları*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ungar, M. (2009). Overprotective parenting: Helping parents provide children the right amount of risk and responsibility. *The American Journal of Family Therapy*, 37(3), 258-271.
- UNICEF, (2005). *Childhood defined*. 21 Ağustos 2016 tarihinde <https://www.unicef.org/sowc05/english/childhooddefined.html> sayfasından erişilmiştir.
- UNICEF. (2009). *State of the World's Children: Celebrating 20 Years of the Convention on the Rights of the Child*. Unicef. 13 Haziran 2016 tarihinde https://www.unicef.org/rightsite/sowc/pdfs/SOWC_Spec%20Ed_CRC_Main%20Report_EN_090409.pdf sayfasından erişilmiştir.
- United Nations International Children's Emergency Funds- UNICEF. (2004). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. Unicef, Türkiye. 12 Eylül 2010 tarihinde http://www.cocukhaklari.gov.tr/condocs//mevzuat/cocuk_haklari_sozlesmesi.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Ünal Peker D. (2010). *İlköğretim öğretmenlerine yönelik web tabanlı çocuk hakları eğitimi programı*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Washington, F. (2010). *5 – 6 yaş grubu çocuklarına uygulanan aile katılımlı çocuk hakları eğitimi programının etkinliğinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41, 237-269.
- Yaşar-Ekici, F. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 658-665.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara.
- Yurtsever, Z. (2009). *Ebeveyn çocuk hakları tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve anne babaların çocuk haklarına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Zöğ, A.D. (2008). *Öğrencilerin çocuk haklarını algılama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki (İstanbul İli Beyoğlu İlçesi Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

EKLER



Ek 1. İzin Yazısı



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: İÖD.0.00-35/2016/1B-2433

Lefkoşa, 14 Ekim 2016

Sayın Nihan KORAN,
Gazi Üniversitesi,

Müdürlüğümüze bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan “ Sınıflarda Katılım Hakkı” konulu anket soruları, Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş olup gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması uygun görülmüştür.

Çalışma uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve tamamlandıktan sonra da sonuçların **Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü**’ne iletilmesi hususunda gereğini saygı ile rica ederim.

Hakkı BAŞARI
Müdür Muavini
ve
Müdür (V)

/FB

Tel (90) (392) 228 3136 - 228 6893
Fax (90) (392) 228 7158
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KKTC

Ek 2. Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Öğretmen Formu

Ölçeğin bazı maddeleri örnekye olarak verilmiştir. Ölçeğin tüm maddelerine ulaşmak için yazardan izin alınarak kullanılmasından memnuniyet duyulacaktır. Ölçeği kullanmak isteyen kişiler nihankoran@hotmail.com e- posta adresinden yazar ile irtibat kurabilirler.



Kelebekler Sınıfında Bir Gün Ölçeği

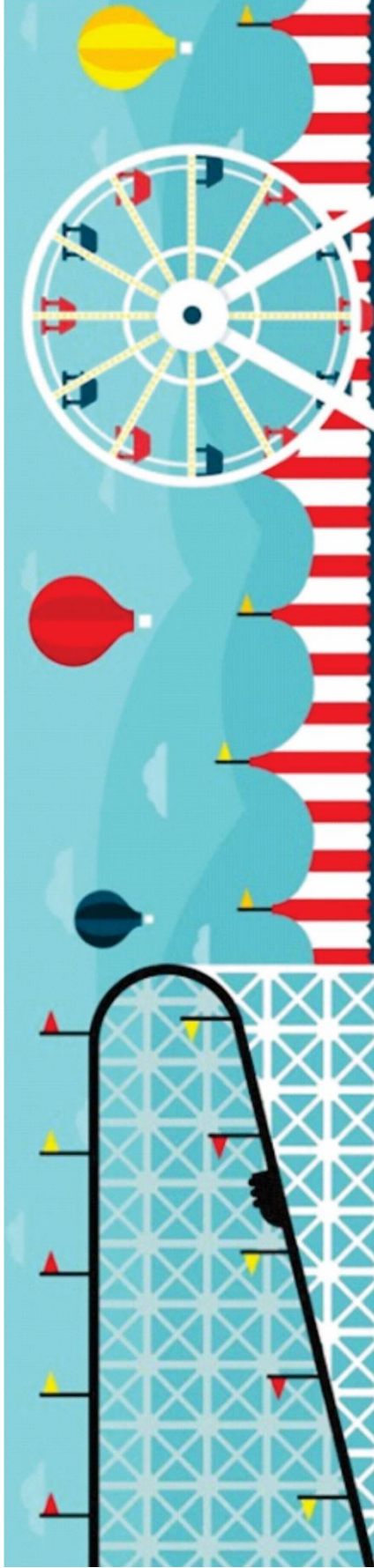
Hoş Geldiniz

Kelebekler Sınıfında Bir Gün ölçeğini doldurmaya zaman ayırdığınız için teşekkürler.

Kelebekler Sınıfı bölgesindeki (okulun bulunduğu bölge söylenecek) bir okulda bulunuyor. Okulunuz tek katlı bir okul. Geniş bir bahçesi ve oyun parkı var. Kelebekler sınıfında 20 çocuk ve 2 öğretmen var. Bir öğretmenin adı Eda diğerinin ise Murat. Sınıfınızda birçok oyuncak, boya, müzik aleti, kitap ve kuklalar bulunuyor. Size bu sınıfla geçen bir gün hakkında sorular yönelteceğim. Bu sınıftaki olayları sizinle paylaşacağım ve bunlara cevap vermenizi isteyeceğim. Bir cevabı veya birden fazla cevabı seçebilirsiniz. Verilen örnekler öğretmenin karar verdiğini düşünüyorsanız sadece öğretmeni işaretleyebilirsiniz. Öğretmen ve çocukların birlikte karar verdiğini düşünüyorsanız iki seçeneği de işaretleyebilirsiniz. Lütfen verdiğiniz yanıtın nedenlerini açıklama kısmına yazınız. Örneğin seçtiğiniz olaya ailenin karar vereceğini düşünüyorsunuz. Neden ailenin karar vermesi gerektiğini düşündüğünüzü yazınız. Ölçek toplam 25 sorudan oluşmaktadır.

1. Aşağıdakileri yanıtlayınız.

1.1 Yaşınız:	
1.2 Görev Yaptığınız Okul:	
1.3 Görev Yaptığınız Sınıf:	
1.4 Mezun Olduğunuz Okul:	
1.5 Mezun Olduğunuz Bölüm:	
1.6 Mesleki Deneyiminiz:	
1.7 Medeni Durumunuz:	
1.8 Çocuk Sahibi Olma Durumunuz: ☐ Çocuğum yok ☐ 1 çocuğum var ☐ 2 çocuğum var ☐ 3 çocuğum var ☐ Diğer:	



2. Çocuk kelimesi size neyi çağırıştırıyor? Lütfen aşağıdaki seçenekler arasından işaretleyiniz. Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.

- | | | | |
|---|--|--|--|
| ☐ ACIMASIZ | ☐ EĞİTİMSİZ | ☐ KOMİK | ☐ SAVURGAN |
| ☐ SIKICI | ☐ ÜZGÜN | ☐ KAVGACI | ☐ SAVUNMASIZ |
| ☐ AÇIKSÖZLÜ | ☐ DİRDİNİ ANLATAMAYAN | ☐ MASUM-SAF | ☐ SEMPATİK |
| ☐ AĞLAYAN | ☐ DÜRÜST | ☐ KISKANÇ | ☐ ŞANSLI |
| ☐ SINIRLI | ☐ ÇIKARCI | ☐ KOLAY YÖNLENDİRİLEN | ☐ SORUMLULUK SAHİBİ |
| ☐ AFACAN | ☐ YALANCI | ☐ MERAKLI | ☐ SEVİMLİ |
| ☐ SORUMSUZ | ☐ EĞLENCELİ | ☐ MERHAMETLİ | ☐ ŞEFKATLİ |
| ☐ AKILLI | ☐ ÇİRKİN | ☐ MUTLU | ☐ ŞİRİN |
| ☐ SÖZ DİNLEMİYEN | ☐ YARAMAZ | ☐ KURNAZ | |
| ☐ AYAKBAĞI | ☐ GAYRETİLİ | ☐ İYİ KALPLI | |
| ☐ SÖZ DİNLEYEN | ☐ DAĞINIK | ☐ KÜFÜRBAZ | |
| ☐ ŞİMARİK | ☐ GÜLER YÜZLÜ | ☐ NEŞELİ | |
| ☐ BAĞIMLI-MUHTAÇ | ☐ GÜRÜLTÜCÜ | ☐ OYUN SEVEN | |
| ☐ ÇOKBİLMİŞ | ☐ GÜZEL | ☐ UYUMLU | |
| ☐ CANA YAKIN | ☐ KÜÇÜK | ☐ SABIRSIZ | |
| ☐ BENCİL | ☐ HAREKETLİ | ☐ SAKAR | |
| ☐ TEMBEL | ☐ HİPERAKTİF | ☐ ANI ANINI TUTMAYAN | |
| ☐ CESUR | ☐ İNATÇI | ☐ KARARLI | |
| ☐ UYUMSUZ | ☐ HEYECANLI | ☐ YARATICI | |
| ☐ ÇALIŞKAN | ☐ KİRLİ-PASAKLI | | |

3. Kelebekler sınıfında oyun oynanır, kitap okunur, resim yapılır, şarkı söylenir. Bir günde bunlardan hangilerinin yapılacağına kim karar verir? ☐ Müdür ☐ Öğretmen ☐ Çocuk ☐ Aile    	4. 'Hayvanları Koruma Günü' yaklaşıyor ve hayvanlarla ilgili bir gezi düzenlenecek. Nereye gidileceğine kim karar verir? ☐ Müdür ☐ Öğretmen ☐ Çocuk ☐ Aile 
Neden böyle düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?	Neden böyle düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
5. Eda öğretmen ve çocuklar müzik aletlerinin bulunduğu masanın yanındadırlar. Hangi aleti kimin kullanacağına kim karar verir? ☐ Müdür ☐ Öğretmen ☐ Çocuk ☐ Aile     	6. Kelebekler sınıfında Pazartesi gün her çocuk evinden sevdiği oyuncakını getirir. Bu oyuncaklarla hangi çocuğun nasıl oynayacağına kim karar verir? ☐ Müdür ☐ Öğretmen ☐ Çocuk ☐ Aile 
Neden böyle düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?	Neden böyle düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

7. Çocuklardan biri annesinden bir şarkı öğrenir. Şarkıyı öğretmenine ve arkadaşlarına söylemek ister. Şarkıyı sınıfta söyleyip söylemeyeceğine kim karar verir? ☐ Müdür ☐ Öğretmen ☐ Çocuk ☐ Aile 	8. Eda öğretmen ve çocuklar bahçeye çıkıp Körebe oyunu oynar. Körebe oyununda ebeyi kim seçer? ☐ Müdür ☐ Öğretmen ☐ Çocuk ☐ Aile 
Neden böyle düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?	
9. Murat öğretmen çocuklara kuklaları oynatarak hikaye anlatabileceklerini söyler. Hangi çocuğun hangi kuklayı oynatacağına kim karar verir? ☐ Müdür ☐ Öğretmen ☐ Çocuk ☐ Aile 	10. Kelebekler sınıfında çocuklar resim yapar. Dışarı çıkma zamanı gelir ama bazı çocuklar resimlerini bitiremez. Resimlerini bitiremeyenlerin ne yapacağına kim karar verir? ☐ Müdür ☐ Öğretmen ☐ Çocuk ☐ Aile 
Neden böyle düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?	

Ek.3 Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Çocuk Formu

Genel Sıralama	Kelebekler Sınıfında Bir Gün Ölçeği	Uygulayıcı Sırası
Aşağıdakileri yanıtlayınız.		
Yaşınız:		
Okulunuzun Adı:		
Sınıfınızın Adı:		
Ölçeğin Doldurulduğu Süre:		
Tarih:		
Kelebekler Sınıfı sizin okulunuz gibi bölgesindeki (okulun bulunduğu bölge söylenecek) bir okulda bulunuyor. Bu okul tek katlı bir okul. Geniş bir bahçesi ve oyun parkı var. Kelebekler sınıfında 20 çocuk ve 2 öğretmen var. Bir öğretmenin adı Eda diğerinin ise Murat. Sınıfınızda birçok oyuncak, boya, müzik aleti, kitap ve kuklalar bulunuyor.Şimdi bu sınıfla ilgili sohbet edeceğiz. Resimli kartlar var ve ben sana bazı sorular soracağım. Bir cevabı veya birden fazla cevabı seçebilirsin. Resimli kartlardaki olaylara öğretmenin karar verdiğini düşünüyorsan sadece öğretmeni işaretleyebilirsin. Öğretmen ve çocukların birlikte karar verdiğini düşünüyorsan iki seçeneği de işaretleyebilirsin.		

	Müdür	Öğretmen	Çocuk	Aile
				
				
				
				
				
				

Soru: Sizin sınıfınızda çocuklar neye karar verir/neyi seçer?

[illegible]

Notlar:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Ek 4. Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Çocuk Uygulamasında Kullanılan Kartlar ve Materyaller



Ek 5. Çocuk Katılımı Eğitim Programı Modül Örneği

Modül 1: Çocuğun Tanımı ve Çocukluk Anlayışı

Süre:60 dk

Öğrenme Hedefleri:

Katılımcılar bu eğitimin sonunda

1. Çocuk ve Çocukluk kavramlarını açıklar
2. Tarihsel süreçte çocuğa ve çocukluğa bakış açısını kavrar
3. Sorin tarafından ortaya konan çocukluk anlayışı gruplarını tartışır
4. Toplumda yaygın olan çocukluk anlayışları ile ilgili görüş ifade eder

Modül İçeriği:

Modül çocuk ve çocukluk kavramlarının tanımı ile başlamaktadır.(Etkinlik 1 ve Anlatım) Tarihsel süreçte çocuğa ve çocukluğa bakış açıları evrensel ve yerel düzeyde ele alınacaktır.(Etkinlik 2 ve Grup Tartışması) Sorin tarafından ortaya konan çocukluk imajları tartışılacak ve günümüzde eğitim ortamlarında yaygın olarak karşımıza çıkan çocukluk anlayışları hakkında sohbet edilecektir.(Etkinlik 3 ve Anlatım) Ayrıca çocukluk anlayışlarına örnek olan çeşitli reklam videoları tartışılacak ve katılımcıların çocukluk yaşantılarına ilişkin paylaşımları hakkında sohbet edilecektir. (Etkinlik 3 ve Grup tartışması)

Yöntem:

- Anlatım
- Grup tartışması

Etkinlikler

Etkinlik 1: Oyun

Süre: 10 dakika

Materyal: Balon, ip, yaka kartı, kalem

Her katılımcıya bir balon ve yaka kartı dağıtılır. Katılımcılardan yaka kartlarına ve şişirdikleri balonlara isimlerini yazmaları istenir. Daha sonra katılımcılar 3 gruba bölünür ve grupların rolleri açıklanır. 1. Grup üyeleri şişirilmiş balonları ayak bileklerine bağlar ve balonları herhangi bir saldırıya karşı korumaya çalışır. 2. Grup üyeleri balonlara saldırmaya ve balonları patlatmaya çalışır. 3.grup üyeleri ise ‘korumacı’ rolündedir. Ayak bileklerinde balon bağlı olan 1.grup üyelerini 2. Grup üyelerinin saldırılarından korumaya çalışır.

Katılımcılara rolleri açıklandıktan sonra aktivite başlatılır ve yaklaşık 5 dakika sonra sonlandırılır. Aktivite sonlandırıldıktan sonra 1. Ve 3. Grup üyelerine ‘Balonları korumaya çalışırken neler hissettiniz?’ ‘Korumayı zorlaştıran şeyler nelerdi?’ soruları sorulur. 2. Grup üyelerine ise ‘Hangi durumlarda balonlara kolaylıkla saldırdınız?’ ‘Hangi durumlarda balonlara saldırmakta zorlandınız?’ soruları sorulur. Katılımcıların yanıtları alındıktan sonra katılımcılara balonlar ve çocuklar arasındaki benzerlikler ve çocuklar koruma konusunda aile, öğretmen ve toplum üyelerine düşen roller sorulur. Katılımcıların yanıtları alındıktan

sonra ‘Sizce bu konuda çocukların rolü nedir?’ ‘Ne olmalıdır?’ soruları sorularak masum çocuk imajı ve katılımcı çocuk imajı vurgulanır.

Anlatım: Etkinlik 1 tamamlandıktan sonra eğitimci katılımcılara tarihsel süreçte çocukluk anlayışının gelişimi ve değişimi ile ilgili hazırladığı power point sunumunu yaklaşık 15 dakika boyunca sunar.

Etkinlik 2: Çocuk ve Çocukluk Anlayışı

Süre: 15 dakika

Materyal: Kalem, post it, A3 kâğıt

Katılımcıların 4 kişilik küçük gruplara bölündükten sonra aşağıda belirtilen 1. ve 2. soruyu tartışmaları ve görüşlerini post itlere not almaları istenir.

Soru 1: Toplumda ‘çocuk’ ve ‘çocukluk’ kavramları ile ilgili yaygın olan olumsuz inanç, görüş ve davranışlardan 2 tanesini yazınız

Soru 2: Toplumda ‘çocuk’ ve ‘çocukluk’ kavramları ile ilgili yaygın olan olumlu inanç, görüş ve davranışlardan 2 tanesini yazınız

Grup Tartışması: Bu soruların yanıtları gruplar halinde sunulduktan sonra tüm katılımcıların ‘çocuk’ ve ‘çocukluk’ kavramları ile ilgili yaygın olan olumlu ve olumsuz inanç, görüş ve davranışların etkisi tartışılır ve etkinlik sonlandırılır.

Anlatım: Sorin’in çocukluk imajlarının yer aldığı 10 dakikalık power point sunumu katılımcılara sunulur

Etkinlik 3: Reklam ve Resim Analizi

Süre: 10 dk

Materyal: Reklam videoları, resimler, bilgisayar, projeksiyon

Katılımcılara 3 reklam videosu izletilir ve çocuk resimleri gösterilir. Ayrıca çocukluk imajlarının yer aldığı çalışma yaprakları dağıtılır. Katılımcılardan gruplar halinde reklam videolarını ve çocuk resimlerini çocukluk anlayışlarına göre kategorize etmesi istenir.

Grup Tartışması: Bu videolarda ve resimlerde yansıtılan çocukların hangi imajı yansıttıkları gruplar halinde tartışılır. Katılımcılara ‘Sizce hangi reklam/resim uygun çocukluk imajını yansıtmaktadır? Neden?’ ‘Eğitim ortamlarında hangi çocukluk imajı ile karşılaşırız?’ gibi sorular yöneltilir. Katılımcılardan gelen yanıtlar doğrultusunda katılımcı çocuk imajının önemi vurgulanır.

Eğitimin sonunda her katılımcıdan bir sonraki eğitime ‘Çocuğun gözünden öğretmen ve sınıf’ başlıklı çalışmayı getirmesi istenir. Katılımcılardan sınıflarındaki çocuklarla öğretmeni veya sınıfı ile ilgili aklında kalan bir olayı çizmesi ile ilgili resim çizme çalışması istenir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..