

**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ PROGRAMI**



**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUKLARIN KATILIM
HAKKINA İLİŞKİN FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Cemal KILIÇ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Melek BABA ÖZTÜRK

SAMSUN
2025

TEZ KABUL VE ONAYI

Cemal KILIÇ tarafından, Dr. Öğr. Üyesi Melek BABA ÖZTÜRK danışmanlığında hazırlanan “ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUKLARIN KATILIM HAKKINA İLİŞKİN FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 11.7.2025 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Sonuç
Başkan	Dr. Öğr. Üyesi M. Serhat SEMERCİOĞLU Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Hizmetler Bölümü	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Melek BABA ÖZTÜRK Ondokuz Mayıs Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Elif MERCAN UZUN Ondokuz Mayıs Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Faik Ahmet SESLİ
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

Etik Kurul Gerekli mi ?

Evet ☒ (Gerekli ise ekler kısmına ekleyiniz)

Hayır ☐

08/09/2025
Cemal KILIÇ

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı : ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUKLARIN KATILIM HAKKINA İLİŞKİN FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 08/09/2025 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 17

Tek kaynak oranı : % 3 çıkmıştır.

08/09/2025
Dr. Öğr. Üyesi Melek BABA ÖZTÜRK

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUKLARIN KATILIM HAKKINA İLİŞKİN FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ

Cemal KILIÇ

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

Yüksek Lisans, Temmuz/2025

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Melek BABA ÖZTÜRK

Bir toplumda insan haklarına saygının gelişimi, öncelikle çocuk haklarına verilen değerle temellenir. Çocuk hakları, bireyin yalnızca insan olması sebebiyle doğumla birlikte sahip olduğu, çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal, ahlaki ve psikolojik açıdan özgür ve sağlıklı bir şekilde gelişimini güvence altına alan ve hukuken korunan yararlardır. Bu haklar içerisinde yer alan "katılım hakkı", çocukların yalnızca korunması ya da desteklenmesini değil, aynı zamanda toplumsal yaşamda aktif bireyler olarak var olmaları gerektiğini vurgular. Bu nedenle katılım hakkı yalnızca belgelerde yer alan teorik ve soyut bir kavram, ilke olarak kalmamalı; günlük yaşamda ve özellikle eğitim ortamlarında somut biçimde uygulanmalıdır. Katılım hakkının eğitim ortamlarına etkili biçimde yansıtılabilmesi, öğretmenlerin bu konuda farkındalık sahibi olmaları ve çocuk odaklı bir yaklaşımı benimsemeleriyle doğrudan ilişkilidir. Çünkü öğretmenler, çocukların temel haklarını yaşama geçirebildikleri ortamları sağlayan ve onlara rol model olan önemli kişilerdir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının daha mesleğe başlamadan önce çocuk hakları ve özellikle katılım hakkı konusundaki farkındalıklarının artırılması büyük önem taşımaktadır. Araştırmada bu düşünceden hareketle öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına yönelik farkındalıklarını ve görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca bu farkındalığın cinsiyet, öğrenim görülen alan, sınıf düzeyi ve anne-baba eğitim durumu gibi değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğine de bakılmıştır. Araştırmanın nicel kısmı Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 625 öğretmen adayıyla, nitel kısmı ise uygun örneklem yoluyla seçilen 18 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Nicel veriler Polat, Ersoy ve Toran (2017) tarafından geliştirilen "Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği"; nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde bir istatistik paket programından faydalanılmış olup ilişkisiz örneklem t testi ile Welch ANOVA kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik çözümlemesi tercih edilmiştir. Nicel analizden elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalıklarının orta düzeyde olduğunu, cinsiyet ve öğrenim görülen alana göre anlamlı farklılık gösterirken sınıf düzeyi ve anne-baba eğitim durumu açısından anlamlı farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur. Nitel analizden elde edilen bulgular ise öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına ilişkin görüşlerinin Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan açıklama ve tanımlamalarla büyük ölçüde örtüştüğünü göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk, çocuk hakları, katılım, çocuğun katılım hakkı, öğretmen adayları

ABSTRACT

TEACHER CANDIDATES' AWARENESS OF CHILDREN'S RIGHT TO PARTICIPATE

Cemal KILIÇ

Ondokuz Mayıs University

Institute of Graduate Studies

Department of Basic Education

Classroom Education Programme

Master, July/2025

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Melek BABA ÖZTÜRK

The development of respect for human rights in a society is fundamentally based on the value given to children's rights. Children's rights are the entitlements that individuals possess by birth simply because they are human beings, ensuring the physical, mental, social, moral, and psychological development of the child in a free and healthy manner and protected by law. Among these rights, the "right to participation" emphasizes not only the protection and support of children but also their active presence in social life as individuals. Therefore, the right to participation should not remain a theoretical and abstract concept merely mentioned in documents; it must be implemented concretely in daily life, especially in educational settings. The effective reflection of the right to participation in educational environments is directly related to teachers' awareness and their adoption of a child-centered approach. Teachers play a key role as they provide environments where children can realize their fundamental rights and act as role models. Hence, it is of great importance to raise awareness of teacher candidates regarding children's rights, particularly the right to participation, before they begin their professional careers. Based on this perspective, the study aims to determine the awareness and opinions of teacher candidates about children's right to participation. It also investigates whether this awareness differs according to variables such as gender, field of study, grade level, and parental education level. The quantitative part of the study was conducted with 625 teacher candidates from the Faculty of Education at Ondokuz Mayıs University, while the qualitative part included interviews with 18 teacher candidates selected through purposive sampling. Quantitative data were collected using the "Children's Participation Awareness Scale" developed by Polat, Ersoy, and Toran (2017), and qualitative data were gathered through a semi-structured interview form prepared by the researcher. Statistical analysis for the quantitative data included the use of an independent samples t-test and Welch ANOVA. Qualitative data were analyzed through content analysis. The quantitative findings revealed that teacher candidates' awareness of children's right to participation was at a moderate level and showed significant differences based on gender and field of study, while no significant differences were found concerning grade level or parental education level. The qualitative findings indicated that teacher candidates' views on the right to participation were largely consistent with the definitions and explanations outlined in the Convention on the Rights of the Child.

Keywords: Child, children's rights, participation, the child's right to participation, pre-service teachers

ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR

Öğretmenlik ve Avukatlık gibi iki güzide mesleği icra etmiş birisi olarak bu iki mesleğinde ortak noktalarından birisi olan çocuklar için bir tez sürecine başlamak benim için oldukça heyecanlı ve keyifli bir süreçti.

Öncelikle tüm akademik hayatım boyunca akademik bilgi ve rehberliğiyle beni yönlendiren, tezin planlama sürecinden, uygulamasına ve sonuçlandırılmasına kadar olan bütün süreçte özverili, sabırlı ve yol gösterici davranarak bana vakit ayıran sevgili ve saygıdeğer danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Melek BABA ÖZTÜRK'e teşekkür ederim.

Tüm eğitim hayatım boyunca bana her zaman sevgi ve destek veren annem Aysun KILIÇ'a, babam Celil KILIÇ'a, kardeşim Özgenur KILIÇ'a teşekkür ederim.

Ayrıca her zaman yanımda olan, her türlü sıkıntıda çözümler bulan sevgili eşim Sümeyye KILIÇ'a şükranlarımı sunarken hayatıma anlam katan sevgili kızım Feyza KILIÇ'a, güzel kalbiyle beni tamamladığı için sonsuz teşekkür ederim. Bu tez, bizim için bir anı; birlikte geçirdiğimiz güzel günlerin bir hatırası olarak kalacak. Hayatımın en değerli hediyesi olduğun için sana minnettarım.

Sevgi ve saygılarımla.

Cemal KILIÇ

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI	ii
TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
TABLOLAR DİZİNİ	ix
1. GİRİŞ	11
1.1. Problem Durumu	11
1.2. Araştırmanın Amacı	14
1.3. Araştırmanın Önemi	14
1.4. Varsayımlar	16
1.5. Sınırlılıklar	16
1.6. Tanımlar	16
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	18
2.1. Çocuk	18
2.2. Çocukluk	18
2.3. Değişen Çocuk ve Çocukluk	19
2.4. Hak Kavramı ile Hukuk Arasındaki İlişki	20
2.5. Çocuk Hakları	21
2.6. Çocuk Hakları Sözleşmesi	21
2.6.1. Çocuk Hakları Sözleşmesinin Tarihsel Gelişimi	22
2.6.2. Çocuk Hakları Sözleşmesinin Önemi	23
2.6.3. Çocuk Hakları Sözleşmesinde Yer Verilen Çocuk Haklarının Boyutları	24
2.7. Katılım ve Katılım Hakkı	25
2.7.1. Katılım Hakkının Uygulanması İçin Temel Koşullar	26
2.8. İlgili Araştırmalar	28
2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	28
2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	38
2.8.3. Genel Değerlendirme	46
3. YÖNTEM	47
3.1. Araştırma Modeli	47
3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu	48
3.3. Veri Toplama Araçları	51
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	51
3.3.2. Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği	51
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	52
3.4. Verilerin Toplanması	53
3.5. Verilerin Analizi	53
4. BULGULAR	55
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	55
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	56
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	57
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	59
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	62
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	64
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	66
4.7.1. Öğretmen Adaylarının Katılımın Tanımına İlişkin Görüşleri	67
4.7.2. Öğretmen Adaylarının Katılımın Önemi ve Faydalarına İlişkin Görüşleri	69

4.7.3. Öğretmen Adaylarının Katılım Hakkını Uygulamada Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Görüşleri	72
4.7.4. Öğretmen Adaylarının Sınıf Ortamında Katılımı Desteklemeye Yönelik Uygulamalara İlişkin Görüşleri.....	74
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	77
5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	77
5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	78
5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	80
5.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç	81
5.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç	82
5.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç	82
5.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç	83
5.8. Öneriler	85
KAYNAKÇA.....	87
EKLER	97
ÖZGEÇMİŞ.....	101



SİMGELER VE KISALTMALAR

BMÇHS	: Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi
BMÇHK	: Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi
ÇHS	: Çocuk Hakları Sözleşmesi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TBT	: Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü
ÇHDS	: Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
TCK	: Türk Ceza Kanunu
TMK	: Türk Medeni Kanunu



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Araştırma Aşamaları	48
Şekil 4.1. Görüşme Verilerinden Hareketle Oluşturulan Temalar	67



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Çalışma Grubu İle İlgili Yüzde-Frekans Bilgileri	49
Tablo 3.2. Nitel Boyuta İlişkin Çalışma Grubuna Ait Cinsiyet, Sınıf ve Anabilim Dalı Bilgileri	50
Tablo 3.3. Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeğine Ait Betimleyici İstatistikler	54
Tablo 4.1. Öğretmen Adaylarının Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikler	55
Tablo 4.2. Öğretmen Adaylarının Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	56
Tablo 4.3. Öğretmen Adaylarının Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikler ile Levene Testi Sonuçları.....	57
Tablo 4.4. Öğretmen Adaylarının “Katılımda Ayrım Gözetmeme” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Welch ANOVA Sonuçları.....	58
Tablo 4.5. Öğretmen Adaylarının Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği ile Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	58
Tablo 4.6. Öğretmen Adaylarının Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikleri ile Levene Testi Sonuçları	59
Tablo 4.7. Öğretmen Adaylarının “Katılımda Dekorasyon”, “Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar” ve “Katılımda Ayrım Gözetmeme” Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Öğrenim Görülen Alana Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Welch ANOVA Sonuçları	61
Tablo 4.8. Öğretmen Adaylarının Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği ile “Katılımda Zorlama” ve “Katılımda Çocuğun Görüşüne Saygı” Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Öğrenim Görülen Alana Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	61
Tablo 4.9. Öğretmen Adaylarının Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikler ile Levene Testi Sonuçları	62
Tablo 4.10. Öğretmen Adaylarının Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	63
Tablo 4.11. Öğretmen Adaylarının Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Betimleyici İstatistikler ile Levene Testi Sonuçları	64
Tablo 4.12. Öğretmen Adaylarının Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği ile Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	65
Tablo 4.13. Öğretmen Adaylarının “Katılımda Zorlama” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Welch ANOVA Sonuçları.....	66
Tablo 4.14. Öğretmen Adaylarının Katılımın Önemi ve Faydalarına İlişkin Görüşleri	69
Tablo 4.15. Öğretmen Adaylarının Katılım Hakkını Uygulamada Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Görüşleri	72
Tablo 4.16. Öğretmen Adaylarının Sınıf Ortamında Katılımı Desteklemeye Yönelik Uygulamalara İlişkin Görüşleri	74

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplumlar, kendi varlıklarını sürdürebilmek ve geleceklerini güvence altına alabilmek için öncelikle çocukların ve gençlerin yaşam koşullarını iyileştirmeye yönelik politikalar geliştirir. Çünkü çocuklar, hem bugünün temeli hem de yarının taşıyıcısı olarak toplumsal yapının merkezinde yer almaktadır. Bu nedenle sosyal refah politikaları oluşturulurken, çocukların ihtiyaçlarının karşılanması devletlerin öncelikli hedeflerinden biri hâline gelmektedir. Nitekim bir toplumun sosyal refah düzeyi, çocuklara yapılan yatırımlarla doğrudan ilişkilidir (Yüksel, 2019).

Tarih boyunca birçok ülke; kendini gerçekleştirme sürecinde olan, toplumsal sorumluluklarının farkına varmış, bilinçli bireyler ve nitelikli vatandaşlar yetiştirmeyi temel hedef olarak benimsemiştir (Gündoğdu Ayar, 2018). Bu hedefe ulaşabilmek için ise çocukların hem kendi haklarının farkında olmaları hem de başkalarının haklarına saygı duymaları; bu farkındalıkla yaşadıkları toplumda söz sahibi bireyler olarak yetişmeleri büyük önem taşımaktadır (Bulut, 2020). Bu çerçevede hem ulusal düzeyde yasalar ve politikalar oluşturulmuş hem de uluslararası toplum tarafından çeşitli sözleşmeler hazırlanmıştır. Bu bağlamda uluslararası alanda en geniş kabul gören ve temel nitelikteki belge olan Çocuk Hakları Sözleşmesi, üç bölüm ve 54 maddeden oluşmakta; yaşam, gelişim, korunma ve katılım olmak üzere dört temel hak alanına odaklanmaktadır (Karaman Kepenekçi, 2010; Merey, 2014). Sözleşme, 18 yaşın altındaki tüm çocukların sağlıklı bir yaşam sürme, gelişimlerini tamamlama, şiddet ve ihmale karşı korunma ile kendileriyle ilgili süreçlere aktif bir şekilde katılmalarını güvence altına almaktadır (Akyüz, 2000; UNICEF, 2004).

Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocukların haklarını güvence altına alan en kapsamlı belgelerden biri olmakla birlikte; çocukların refahını ve haklarını korumaya yönelik tek metin değildir. Çocuk hakları, bu temel sözleşmenin yanı sıra çeşitli ulusal ve uluslararası belgelerle de desteklenmekte ve içerik olarak oldukça geniş bir hak alanını kapsamaktadır. Bu haklar arasında özellikle katılım hakkı; çocukların toplumsal yaşama aktif katılımını sağlamakla kalmayıp aynı zamanda çocuk haklarına ilişkin farkındalığın gelişmesi ve bu alandaki hedeflerin hayata geçirilmesinde kritik bir rol

üstlenmektedir. Bu bağlamda katılım hakkını daha iyi anlayabilmek için öncelikle “katılım” kavramının içeriğine bakmak gerekir.

Katılım; bireylerin, kendilerini ilgilendiren konularda karar alma süreçlerine katılmaları; bu süreçlerde aktif rol üstlenmeleri ve sonuçları değerlendirebilmeleridir (Talay vd., 2010). Katılım, çocuklara özgü özel bir alan olarak da tanımlanmakta olup “çocuk katılım hakkı” çocuğun yaşadığı çevreyle ilgili düşüncelerini özgürce ifade etmesini, bu ifadelerin dikkate alınmasını ve çocuğun kendisiyle ilgili kararlarda söz sahibi olmasını içeren bir süreci işaret etmektedir (Tüzün ve Sarıışık, 2015). Tüm haklar arasında özel bir yere sahip olan katılım hakkı, çocuk hakları açısından önemli bir güvencedir. Çocuk haklarının etkili biçimde hayata geçirilebilmesi, çocukların bu hakları koruyabilmesine bağlıdır (Şahin ve Polat, 2012). Bu bağlamda devletin işleyişi göz önünde bulundurulduğunda, özellikle her kademedeki kamu görevlileri ile birlikte tüm paydaşların çocukların her alanda katılımını desteklemesi gerekmektedir (King vd., 2016). Katılım hakkını kullanabilen, aktif vatandaşlar yetiştirebilmek için çocuklar, eğitim-öğretimin ilk basamağından itibaren kendileriyle ilgili konularda bilgilendirilmeli, onlara düşüncelerini ifade edebilecekleri alanlar sunulmalıdır (Te One, 2011).

Okul, çocukların katılım hakkını en etkin biçimde kullanabilecekleri temel ortamlardan biridir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi de çocuğun katılım hakkının en etkili şekilde desteklenebileceği alanlardan birinin okul ortamı olduğunu belirtmektedir (Erbay, 2013). Toplumun çocuklardan beklediklerini karşılayabilmesi, çocuğun okuldaki eğitim sürecine verilen önemle doğrudan ilişkilidir; çünkü bu süreç, çocuğun kişilik gelişimini, değer yargılarını ve toplumsal uyumunu şekillendirir (Dinç, 2015; Özdemir Doğan, 2017). Bu bağlamda, eğitim politikalarının oluşturulmasından okulun fiziksel çevresinin tasarımına, okul kurallarının belirlenmesinden öğretim sürecine kadar pek çok alanda çocukların söz sahibi olması ve karar alma süreçlerine dâhil edilmesi beklenmektedir (Kozikoğlu, 2019; Tüzün & Sarıışık, 2015). Gelişimsel açıdan kritik olan bu dönemin sağlıklı geçmesi, bireyin sonraki yaşamını da olumlu yönde etkiler. Bu nedenle, çocukların yeteneklerini geliştirebilecekleri ve kişiliklerini destekleyen, saygı ve sevgi temelli demokratik eğitim ortamları sağlanmalıdır (Dinç, 2015; Özdemir Doğan, 2017).

Çocuk haklarına yönelik farkındalık arttıkça, çocukların okuldaki ve eğitim sürecindeki yeri de farklı bir bakış açısıyla değerlendirilmeye başlanmıştır. Geleneksel

ve otoriter eğitim yaklaşımlarının ötesine geçilerek; çocukların gündelik yaşamlarını etkileyen konularda aktif roller üstlenebildikleri (Tozduman-Yaralı & Güngör Aytar, 2017), düşüncelerini özgürce ifade edebildikleri ve gerektiğinde bu düşünceleri yeniden gözden geçirebildikleri (Coşkun, 2015; Hodgkin & Newell, 2002) demokratik eğitim ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Gürkan & Koran, 2014). 20. yüzyıldan sonra, çocuk haklarına yönelik olumlu yaklaşımlarla birlikte eğitim, artık yalnızca toplumun beklentilerine uygun bireyler yetiştirmek için kullanılan bir araç olarak değil; çocukların temel haklarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde eğitim ortamı olan okullarda çocuk haklarının ele alınması gerekmektedir. Eğitim sürecinde çocuklara tanınması gereken hakların başında da katılım hakkı gelir. Bu hakkın hayata geçebilmesi için çocuklara, alınan kararlara katılma ve seçim yapma olanakları sunulmalıdır (Smith, 2007). Katılım ve eğitimin önemine dair araştırmalar, çocukların kendilerini ilgilendiren kararlara katılmak istediklerini (Morrow, 1999; Cashmore, 2002) ve diğer okul haklarına kıyasla katılım hakkına daha fazla önem verdiklerini göstermektedir (Taylor vd., 2001). Çocukların gelişim ve olgunlaşmalarında, eğitim yaşantılarında kendiriyle ilgili süreçlere dahil olmalarının ve katılım haklarına saygı gösterilmesinin olumlu etkileri bulunmaktadır (Day vd., 2006). Ayrıca katılım, çocuğun demokratik bir bakış açısı geliştirmesine de katkı sağlar (Bucak, 2019). Çocuklara tanınan hakların korunması ve bu hakların toplum içinde yaşayarak öğrenilmesi, eğitim sürecinde en etkili rolü üstlenen öğretmenlerin desteğiyle mümkün olacaktır (Erbay, 2010; Polat Unutkan, 2008).

Eğitim hayatı boyunca öğrencilere doğrudan model olan öğretmenler, kişisel özelliklerine bağlı olarak öğretim sürecinde farklı uygulamalara başvurabilirler. Bu farklılıklar, öğrencilerin sürece ne kadar dahil edildiklerini, kararlarına ne ölçüde değer verildiğini ve düşüncelerinin ne kadar önemsendiğini doğrudan etkiler (Şişlioğlu, 2022). Çocukların eğitim sürecinde katılım haklarını etkin biçimde kullanabilmeleri, en çok öğretmenlerin bu hakkı tanıyan ve destekleyen bir yaklaşıma sahip olmalarıyla mümkündür. Bu nedenle, öğretmen adaylarının meslek yaşamlarına başlamadan önce, üniversite eğitimi süresince çocuk haklarına ilişkin, uygulamaya dönük bilgi ve becerilerle donatılmaları gerekmektedir (Bulut, 2020). Çocukların düşüncelerinin önemsendiği ve katılımlarının teşvik edildiği öğrenme ortamları ise, yalnızca çocuk haklarının hayata geçirilmesine katkı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda demokratik süreçlerin okul kültürü içinde yerleşmesini de destekler (Akyol, 2020). Bu nedenle, öğretmenlik mesleğine hazırlık süreci olan lisans döneminde, öğretmen adaylarının

çocukların katılım hakkına dair farkındalık düzeyleri belirlenmeli ve eksik görülen alanlara yönelik geliştirme çalışmaları planlanmalıdır (Polat vd., 2017).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalıklarını incelemektir. Araştırmada bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1.2.1. Öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalıkları ne düzeydedir?

1.2.2. Öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalıkları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2.3. Öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalıkları öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2.4. Öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalıkları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2.5. Öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalıkları anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2.6. Öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalıkları baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2.7. Öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocukların özellikle ilköğretim düzeyinden başlayarak tüm eğitim kademelerinde, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ile güvence altına alınan katılım hakları konusunda farkındalık kazanmaları; bir başka ifadeyle bu hakları tanımaları, kullanmaları, korumaları ve geliştirmeleri (Karaman-Kepeneci, 2000), bu alana yönelik sistematik ve bilinçli bir eğitimle mümkündür. İlkokul dönemi, çocukların somut düşünme becerilerinin geliştiği ve kavram oluşturma hızı kazandığı kritik bir evredir. Bu nedenle öğrenmenin somut örnekler üzerinden yapılandırılması son derece önemlidir (Başaran, 2005). Özellikle ilköğretim programlarında çocukların katılım hakkına ilişkin konuların somut ve yaşamla ilişkilendirilebilecek örneklerle işlenmesi hem anlayışın derinleşmesini hem de katılım kültürünün temellerinin atılmasını sağlar

(Nayır- Kepenekci, 2011). Erken yaşlarda çocukların hak kavramını tam olarak anlamaları zor olsa da uygun destek sağlandığında, kendi gelişim düzeylerine uygun haklar konusunda farkındalıkları artırılabilir. Özellikle düşüncelerini ifade etme ve kendileriyle ilgili konulara katılım gösterme becerileri geliştirilebilir (Casas vd., 2006). Dolayısıyla çocukların, erken dönemlerden itibaren haklarını öğrenmeleri ve savunabilmeleri için eğitilmeleri gerekmektedir (Lundy ve O'Lynn, 2018).

Çocukların eğitimi, gelişimi, toplumsal algılarının oluşması ve sosyalleşmeleri sürecinde en önemli sorumluluk önce aileye, sonra da okula aittir. Ailede edindiği deneyimlerle okula başlayan çocuk, yaşamının büyük bir bölümünü geçirdiği okul ortamında öğretmenleri ve akranlarıyla etkileşimde bulunur; bu süreç çocukların hak bilincinin oluşmasında kritik bir rol oynar (Gözütok, 2007). Nitekim araştırmalar da çocuk haklarının özellikle ilköğretim dönemi gibi erken yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle, çocukluğun büyük bir kısmının geçtiği okullar bu konuda önemli bir sorumluluk taşımaktadır (Kozikoğlu, 2019).

Çocukların, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde belirtilen haklar ve özellikle çocuk katılım hakkı konusunda bilgi sahibi olmaları, farkındalık kazanmaları ve uygulamaya dönük aktivitelerle haklarını içselleştirerek bilinçli bir şekilde eğitim almaları önemlidir. Çocukların katılım haklarını öğrenebilmeleri ve etkin bir şekilde kullanabilmelerini sağlayacak en önemli kişi ise öğretmendir. Öğretmenlerin derslerde, oyunlarda ve diğer etkinliklerde öğrencilerin karar alma ve katılım süreçlerine dahil olabilecekleri, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemeleri çocukların katılım hakkını içselleştirebilmeleri açısından son derece önemlidir (Correia vd., 2019). Nitekim Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde de, çocuk haklarına ilişkin çalışmaların başarısının, öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve donanımıyla doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Uçuş ve Şahin, 2012). Bu nedenle, öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında çocuk haklarına yönelik dersler alması, ders programlarının çocuk haklarını içerecek şekilde düzenlenmesi ve katılım hakkının kullanılmasına olanak tanıyan eğitim ortamlarının sağlanması gerekmektedir (Bulut, 2020). Yurt içi ve yurt dışı araştırmalarda, çocuk hakları konusunda öğretmenler ve velilere yönelik çalışmaların yapıldığı; ancak genellikle nicel veya nitel yöntemlerden birinin kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada olduğu gibi, öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalıklarının hem nitel hem de nicel

yöntemlerle birlikte incelendiği çalışmaların sayısının ise oldukça az olduğu görülmektedir. Bu nedenle, mevcut araştırmanın literatürde önemli bir boşluğu dolduracağı ve ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

- Araştırmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının eklerde sunulan form ve ölçeklerdeki maddelere içtenlikle cevaplar verdiği,
- Araştırma grubunun evreni doğru bir şekilde yansıttığı ve
- Veri analiz yöntemlerinin araştırmanın amacına ve veri dağılımlarına uygun olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesinde eğitim görmekte olan öğretmen adaylarından elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırma kapsamında kişisel bilgilerin incelenmesi cinsiyet, sınıf düzeyi, doğum yeri, anne ve baba eğitim durumu, kardeş sayısı, anne ve baba mesleği, maddi durum ile sınırlıdır.
- Araştırma verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanan verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Çocuk Hakları: Çocukların doğuştan itibaren sahip oldukları sosyal, duygusal, zihinsel ve ahlaki olarak hür ve saygı duyulan aynı zamanda normal ve sağlıklı şekilde büyüyip gelişebilmeleri için hukuk ile koruma altına alınan haklardır (Akyüz, 2001).

Katılım: Kendileri ile ilgili olaylar, durumlar ve kararlar ile ilgili çocukların düşünce ve görüşlerini ifade edebilme beceri ve yeteneklerinin geliştirilebilmesidir (UNICEF, 2009).

Katılım Hakkı: Bireyin kendisi ile ilgili eylemlere katılması ve seçimler yapmasını, hür iradeleri ile davranma özgürlüğünü ve karar verme süreçlerindeki özgürlüğünü içermektedir (Tomanovic, 2003).

Hak: Bireyleri hukuk kurallarınca koruma altına almış ve bireye de bu koruma durumundan faydalanma hakkı tanıyan menfaatlerdir. Bireylerin çıkarlarının kanuni sınırlar içerisinde korumaya alınması ve bireylere de bu sınırlar içerisinde korumaya

karşı gelen kişilere yönelik kanuni başvurular yapabilme yetkisi verilmesidir (Oğuzman-Barlas, 2013).



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çocuk, çocukluk, değişen çocuk ve çocukluk, hak kavramı, çocuk hakları, çocuk hakları sözleşmesi, katılım ve katılım hakkı kavramlarıyla ilgili teorik bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Çocuk

Çocuk; ihtiyaçları yetişkinler ya da ebeveynler tarafından karşılanan, ruhsal, bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişim sürecinde olan, çevresini fark etmeye ve keşfetmeye başlayan 0-18 yaş aralığındaki birey olarak tanımlanmaktadır (Uçuş, 2013). Türk Dil Kurumu (TDK, 2025) çocuğu; “küçük yaştaki erkek veya kız; evlat; bebeklik ile ergenlik arasındaki gelişme dönemindeki birey” olarak tanımlar. Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü’nde (TBT, 2025) ise çocuk kavramı “doğumla ergenlik dönemi arasındaki (0-12 yaş) ya da ergenliği de kapsayan (0-18 yaş) birey” olarak açıklanmaktadır.

Yasal belgelerde ise çocuk tanımı genellikle yaşa dayalı yapılmaktadır. Örneğin, Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 1. maddesinde “18 yaşına kadar her insan çocuktur” denilmektedir. Türk Ceza Kanunu’nun 6. maddesinde ve Çocuk Koruma Kanunu’nun 3. maddesinde de benzer şekilde, “18 yaşını doldurmamış kişi” çocuk olarak tanımlanmıştır. Alan yazında da çocuğa dair çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Kırıl’a (2018) göre çocuk, “okul öncesi ve ilkokul döneminde olan, bazı gereksinimlerini tek başına karşılayamayan bireydir.” Odman (2012) ise çocukları, toplumun fiziksel, ruhsal, ekonomik ve sosyal anlamda en korunmaya muhtaç kesimi olarak tanımlar.

Çocuk kavramı, tarihsel süreç içerisinde yaşanan dönemin koşullarına, toplumun kültürel yapısına ve sosyo-ekonomik düzeyine bağlı olarak farklı şekillerde tanımlanmıştır (Christensen vd., 2000). Özellikle geçmiş dönemlerde çocuk, çoğu zaman aile içinde edilgen ve değersiz bir varlık olarak değerlendirilmiştir. Ancak günümüzde çocuk, haklara sahip, kendi kimliği ve kişiliği olan bağımsız bir birey, yani “kişi” olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Alderson, 2000).

2.2. Çocukluk

Çocuklar, duygusal ve zihinsel gelişim sürecinde olan, henüz dünyayı tam anlamıyla kavrayamayan, masum bireylerdir. Onları yetişkinlerden ayıran özgün özellikler, “çocukluk” kavramının temelini oluşturur (Akyüz, 2010). Postmodern çocuk paradigmasına göre ise günümüzde çocukluk, hayata güçlü bir şekilde hazırlık

yapılan, zorluklarla başa çıkma becerisinin geliştiği bir dönem olarak görülmektedir (Yurtsever, 2009).

Çocukluk, gelişimin en kritik evrelerinden biridir. Bu nedenle, onu kısa sürede geçilmesi gereken geçici bir dönem olarak görmek doğru değildir. Çocuğa sadece çocuk olduğu için birey olarak yaklaşılmalı; farklı psikolojik bakış açılarına, özgün yorumlara, bireysel kimliğe ve haklara sahip olduğu kabul edilmelidir (Akyüz, 2018).

Çocukluk, sadece kendi dönemini değil, aynı zamanda sağlıklı bir yetişkinlik sürecini de şekillendiren temel bir evredir. Erbay'a göre (2008), yaşamın temel değerleri, duyguları ve yetişkinlik için gerekli adımların temeli çocuklukta atılır. Yetişkinlikte ortaya çıkan pek çok sorun, kökenini çocukluk döneminde bulur. Aynı şekilde, sağlıklı geçen bir çocukluk da sağlıklı bir yetişkinliğin habercisidir. Bu nedenlerle çocukluk dönemi ihmal edilmemeli; mümkün olan en nitelikli şekilde yaşanması sağlanmalıdır.

2.3. Değişen Çocuk ve Çocukluk

Günümüzde çocuklar, sadece geleceğin yetişkinleri olarak değil, içinde bulundukları yaş, gelişim düzeyi ve bireysel özellikleriyle de değerli bireyler olarak kabul edilmektedir. (Aktürk, 2006). Ancak bu anlayışa ulaşılmadan önce, tarih boyunca çocuk ve çocukluk kavramlarına dair çok farklı tanımlar ve yaklaşımlar geliştirilmiştir. Çocukluk kavramının hiçbir tanımının yapılmadığı dönemlerden, anayasal, sosyal ve eğitsel kurumlar tarafından koruma altına alınan bir anlayışa ulaşmak yaklaşık 400 yıl sürmüştür (Bekir, 1993).

Tarihsel süreçte, çocuğun gelişim dönemine dair açıklamalar genellikle dönemin yöneticileri, din adamları, aydınları ve eğitimcileri tarafından yapılmıştır. Yüzyıllar boyunca çocukluk, yetişkinlerin çocuk adına karar verdiği, geçici ve fiziksel bir evre olarak görülmüş; bu nedenle gelişimsel açıdan desteklenmesi gereken bir dönem değil, aşılması gereken bir engel olarak değerlendirilmiştir. Bu bakış açısıyla, eski çağlarda çocuğun tüm hakları aileye ait sayılmış ve çocukların fiziksel ve ruhsal ihtiyaçları büyük ölçüde ihmal edilmiştir. Orta Çağ'da çocukluk kavramı daha çok önem kazanmaya başlamış olsa da, bu önem yeterli düzeyde olmamıştır. Dönemin zorlu yaşam koşulları ve ebeveynlerin çocuk haklarına dair farkındalıklarının yetersizliği, çocuklara gereken değerin verilmesini engellemiştir. Aydınlanma Çağı'yla birlikte özellikle Avrupa'da çocuğa bakış açısı köklü bir değişime uğramıştır. Bu gelişmeye paralel olarak, Türk-İslam toplumlarında da önemli düşünürlerin çocuk ve çocukluk

üzerine yazılar kaleme aldıkları görülmektedir. 1900’lü yıllardan itibaren, sanayileşme, savaşlar ve geçmişten gelen birikimle birlikte çocuklara yönelik yaklaşım önemli ölçüde değişmiştir. Çocuk artık değer verilmesi gereken bir birey, çocukluk ise kritik ve desteklenmesi gereken bir gelişim süreci olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Sağlam ve Aral, 2016).

2.4. Hak Kavramı

Hak kavramı, hukukun temel yapı taşlarından biridir. Türkçeye Arapçadan geçmiş olan “hakk” kelimesi, kavramın kökenini oluşturur ve çoğul hali olan “hukuk” sözcüğü de “haklar” anlamında kullanılmaktadır (Beysan, 2008). Türk Dil Kurumu’na göre “hak”; pay, emek karşılığı ücret, geçmişteki emek, adalet, hukukun gerektirdiği şey, kazanç, gerçeğe uygunluk, doğruluk ve Tanrı’nın adlarından biri gibi çok çeşitli anlamlara gelir (TDK, 2019). Hak ile hukuk arasındaki ilişkiyi açıklayan bir başka tanıma göre hak; hukuk yoluyla tanınan, yasalarla korunan ve bilinçli olarak bireylere verilen yetki, güç veya üstünlüktür (Gözübüyük, 1973). Bu tanımlar, hukuk kavramının temelini haklara dayandığını göstermektedir. Ancak hak kavramı, yalnızca hukuk alanı ile sınırlı kalmamakta; ahlaki, dini ve toplumsal bağlamlarda da önemli bir yer tutmaktadır.

Hak kavramı çok boyutlu ve geniş bir çerçeveye sahip olduğundan, farklı hak türlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur; bu kapsamda hukuki hakların yanı sıra ahlaki, doğal ve insan hakları gibi çeşitli kategorilerde haklar da önem kazanmıştır (Beysan, 2008). Bu haklar arasında insan en temel haliyle insan hakları, bireyin yalnızca insan olması nedeniyle sahip olduğu haklardır. Bu haklara sahip olmanın tek koşulu, insan olmaktır. İnsan hakları, evrensel nitelikleri ve insan olmanın temel gerekçesiyle sahip olunması nedeniyle özel bir öneme sahiptir. Bu haklar, bireylerin özgürlüklerini, onurlarını ve temel ihtiyaçlarını koruyarak, eşitlik ve adalet ilkelerinin toplumsal hayata yansımaları sağlar (Donnelly, 1995). Hak kavramı ise, sadece bireysel taleplerin ötesinde, toplumun düzeni ve bireyler arası ilişkilerin sağlıklı biçimde yürütülmesi için hukuk tarafından tanınan ve korunan haklar bütünüdür. Hukuk sistemi, bu hakları güvence altına alarak, toplumsal barışın ve adaletin temel dayanağını oluşturur. Dolayısıyla hak kavramı, bireylerin yaşamlarını anlamlandıran, özgürlüklerini koruyan ve toplumsal hayatta eşitlik ve adil muamele görmelerini sağlayan temel bir ilke olarak karşımıza çıkar (Beysan, 2008). Anlatılmak istenen de,

hakların varlığı ve korunmasının, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde insan onurunun ve özgürlüğünün teminat altına alınması olduğudur.

2.5. Çocuk Hakları

Çocuk hakları, çocukların savunmasız ve masum doğalarının özel olarak gözetildiği bir kavramdır. Hukuki açıdan tanımlanacak olursa; çocuk hakları, bireyin yalnızca insan olması sebebiyle doğumla birlikte sahip olduğu, çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal, ahlaki ve psikolojik açıdan özgür ve sağlıklı bir şekilde gelişimini güvence altına alan ve hukuken korunan yararlardır (Akyüz, 2001).

Tüm haklar gibi çocuk hakları da bazı sorumluluklar getirir. Özellikle güçlü bireylerin, korunmasız olanlara; yetişkinlerin ise çocuklara karşı yerine getirmesi gereken yükümlülükleri vardır (Aktürk, 2006). Sorumluluk kavramı, toplumsal değerlerle şekillenir. Tarihsel olarak çocukların korunması ve ihtiyaçlarının karşılanması, içinde yaşadıkları toplumun sorumluluğunda görülmüştür. Bu sorumluluk öncelikle aileye, ardından devleti yöneten kurumlara ve nihayetinde topluma aittir (Ay Zöğ, 2008).

Haklar ile ihtiyaçlar arasındaki ilişki, hem ulusal hem de uluslararası düzeyde çocuklara tanınan hakların temelini oluşturmuştur; temel anlayış ise her bireyin insan onuruna yakışır bir yaşam sürmesi ve temel ihtiyaçlarının karşılanmasıdır (Sunall, 2010). Bu ilişkinin farkındalığının artmasıyla çocuk hakları, tarihsel süreçte zıt görüşlere rağmen birçok zorluğun üstesinden gelerek önemli bir gelişim kaydetmiştir. Bu alandaki en önemli ilerlemelerden biri ise, çalışmamızın temelini oluşturan “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme”nin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde kabul edilmesidir (Koçoğlu, 2012).

2.6. Çocuk Hakları Sözleşmesi

İkinci Dünya Savaşı'nın ardından, tüm insanlığı kapsayan temel hak ve özgürlükleri güvence altına almak amacıyla Birleşmiş Milletler tarafından İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi kabul edilmiştir. Bu bildirgeden yola çıkılarak, savaşın etkilediği çocukların yetişkinlerden farklı sosyal, psikolojik ve fiziksel gereksinimleri dikkate alınmış; bu doğrultuda 20 Kasım 1959'da Birleşmiş Milletler tarafından Çocuk Hakları Bildirgesi yayımlanmıştır (Karaman-Kepenekçi, 2000). Bu nedenle, her yıl 20 Kasım, Dünya Çocuk Hakları Günü olarak kutlanmakta ve farkındalık çalışmaları yapılmaktadır.

Çocuklara verilen değerin artmasıyla birlikte, çocuk hakları açısından bir dönüm noktası kabul edilen Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHDS), 1989 yılında kabul edilmiştir. Bu sözleşmeye göre 18 yaş altındaki herkes çocuk olarak tanımlanmıştır (ÇHDS, 1989). Sözleşme; yaşam, gelişim, korunma ve katılım olmak üzere dört temel hak grubunu içermekte ve 3 bölüm, 54 maddeden oluşmaktadır.

- Birinci bölüm (Madde 1–41): Çocuklara tanınan hakları ve bu hakların uygulanmasında devletlerin sorumluluklarını açıklar.
- İkinci bölüm (Madde 42–45): Sözleşmede yer alan hakların çocuklara ve yetişkinlere uygun yollarla öğretilmesi gerektiğini ve sözleşmenin uygulanmasını denetleyecek Çocuk Hakları Komitesi ile ilgili esasları kapsar.
- Üçüncü bölüm (Madde 46–54): Sözleşmenin yürürlüğe girmesi, imzalanması, onaylanması, feshi ve diğer dillere çevrilmesine dair usulleri içerir (UNICEF, 2004).

2.6.1. Çocuk Hakları Sözleşmesinin Tarihsel Gelişimi

Çocukların toplumsal yaşam içindeki yeri ve önemi, tarihsel süreç ilerledikçe daha fazla dikkat çeken bir konu haline gelmiştir. Hakların yetişkinler ve çocuklar için ayrı biçimlerde tanımlanması ve çocuklara özel hakların gerek yerel gerekse uluslararası düzeyde titizlikle korunmasının temelinde, çocuğun taşıdığı değerin fark edilmesi yatmaktadır. Çocukların çoğu zaman haklarının bilincinde olmamaları ya da bu hakları kullanmalarını engelleyen koşulların, yetişkinlere kıyasla daha fazla olması, çocuk haklarının ayrıcalıklı ve özel bir şekilde ele alınmasını gerekli hale getirmiştir (Baykara vd., 2012).

Çocukların yetişkinlerden farklı ihtiyaçlara sahip olduğu, özellikle 19. yüzyıldan itibaren daha net anlaşılmıştır. Savaş dönemlerinde çocukların ağır şekilde etkilenmesi ve yeterli koruma sağlanamaması, çocuk haklarına yönelik özel düzenlemeleri zorunlu kılmıştır. Bu farkındalıkla, çocuk hakları alanındaki ilk önemli adım 1924 yılında atılmıştır. Milletler Cemiyeti tarafından kabul edilen ve sadece 5 maddeden oluşmasına rağmen temel kabul edilen Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi, çocuklara yönelik ilk uluslararası belge olmuştur. Türkiye, bu bildirgeyi Mustafa Kemal ATATÜRK'ün imzasıyla kabul etmiştir (Unutkan, 2008).

Çocuklara verilen hakların geliştirilmesi ve evrensel boyutta güvence altına alınabilmesi için ulusal ve uluslararası düzeyde kabul edilmiş bildirge ve sözleşmelere

ihtiyaç duyulmuştur. Bu kapsamda, 1924 Cenevre Bildirgesi'nin ardından üç önemli belge daha ön plana çıkmaktadır:

- 1959 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi,
- 1963 Türk Çocuk Hakları Bildirgesi,
- 1989 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (Erbay, 2013).

Bu belgeler içinde BMÇHS, çocuk hakları açısından en kapsamlı ve etkili belge olarak kabul edilmektedir (Flowers, 2007). Hâlen geçerliliğini koruyan sözleşme, Türkiye'nin de aralarında bulunduğu 193 ülke tarafından onaylanmış ve çocuk hakları açısından dünyada en geniş kabul gören uluslararası sözleşme haline gelmiştir (Çakmak, 2013; Goldson & Muncie, 2012).

2.6.2. Çocuk Hakları Sözleşmesinin Önemi

Çocuklara sunulan demokrasi eğitiminin temel amacı, kendi hakları konusunda bilinç kazandırmaktır. Ancak çocukların bu bilinçle haklarını uygulayabilmesi için yetişkinlerin saygı göstermesi ve uygun ortam sağlaması gerekir (Deveci, 2008; Gollob vd., 2010). Bu anlayışla, Birleşmiş Milletler 1989'da Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'yi kabul etmiştir. Sözleşmede, 0–18 yaş arası herkes çocuk olarak tanımlanmış ve bu yaş grubunun devlet, toplum, yetişkinler ve akranlarından gelebilecek zararlarının önlenmesi amaçlanmıştır (Detrick, 1999; Polat, 1997).

Sözleşmenin 18. ve 27. maddeleri, çocukların bakım ve korunmasında öncelikli sorumluluğun aileye ait olduğunu belirtirken, ebeveynlere çocukların temel ihtiyaçlarını karşılama ve haklarını uygulama konusunda destek olma görevi yüklenmiştir (Akyüz, 2016; Özdemir Uluç, 2008; Dillen, 2006). Benzer şekilde Avrupa Konseyi ve UNICEF de çocukların yüksek yararı için aileye sorumluluk tanımaktadır (UNICEF, 2004).

Çocuk Hakları Sözleşmesi, tarihsel süreçte çocukların hukuki statüsünde bir dönüm noktasıdır. Sözleşme, çocuklara katılım hakkı gibi yeni güvenceler getirerek geleneksel “çocuk savunmasızdır” anlayışına karşı çıkmıştır. Geleneksel yaklaşımda çocuklara hak ve sorumluluk verilmemesi savunulurken, yeni yaklaşım çocukları bağımsız, kendi hayatını şekillendirebilen bireyler olarak tanımıştır. Bu dönüşüm, “Çocukları topluma geri getirin” sloganıyla ilk kez 20. yüzyıl başlarında hukuksal düzenlemelere yansımıştır (Ekiz, 2021).

Sözleşme, kültürel, ekonomik ve sosyal hakları güvence altına alır ve imzalayan devletlere bu hakları koruma sorumluluğu getirir (Jones, 2005; Covell, 2010; Flowers, 2007). Toplam 54 maddesiyle çocukların gelişimini, korunmasını, özsaygısını, kaliteli bir yaşam sürmelerini ve istismardan korunmasını hedefler. Bu nedenle, Çocuk Hakları Sözleşmesi, tarih boyunca çocuk hakları hukukunda kritik bir belge olarak kabul edilir (Covell vd., 2018; Hart, 2016; Flowers, 2007; Uğurlu ve Gülsen, 2014; Avşar Kurnaz, 2009; Şen, 2021; Merey, 2013; Washington, 2010; Müftü, 2013; Akyüz, 2018).

2.6.3. Çocuk Hakları Sözleşmesinde Yer Verilen Çocuk Haklarının Boyutları

BMÇHS, temelde çocuk haklarını yaşama, gelişme, korunma ve katılım olarak dört grupta ele almaktadır (Franklin, 2005; Lansdown, 2005; Save the Children, 2010). Bunlardan sırayla bahsedecek olursak;

Yaşamsal Haklar: Bu haklar, çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanmasına yöneliktir. Daha detaylı ifade etmek gerekirse, yaşamsal haklar; temel sağlık hizmetlerine erişim, hastalıklardan korunma ve tedavi olma gibi yaşamı sürdürebilmek için gerekli tüm sağlık olanaklarını kapsar (Franklin, 1993; Akyüz, 2000).

Gelişme Hakkı: Çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekleyen bu haklar; eğitim, oyun, boş zaman, dinlenme, kültürel etkinliklere katılım ve din-vicdan özgürlüğü gibi unsurları içerir (Franklin, 1993).

Korunma Hakkı: Çocuğun her türlü ihmal, istismar ve sömürüye karşı korunmasını amaçlayan haklardır. Bu haklar, çocuğun bedensel, zihinsel ve ruhsal gelişimini tehdit edebilecek her duruma karşı güvence sağlar. Küçük yaşta çalıştırılma (çocuk işçiliği), deneylerde kullanılma, madde bağımlılığına sürüklenme ya da mülteci çocukların özel ihtiyaçları gibi konular bu kapsamda değerlendirilir (Akyüz, 2015; UNICEF, 2009).

Katılım Hakkı: Bu hak, çocuğun kendisini ilgilendiren konularda fikir beyan edebilmesini ve karar süreçlerine katılabilmesini ifade eder. Ayrıca çocukların ailede, okulda ve toplumda aktif bir birey olarak yer alabilmesi; bilgi edinme, düşüncesini ifade etme, dernek kurma ve toplantılara katılma gibi özgürlükleri de içerir (UNICEF, 2009; Akyüz, 2015).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocukların haklarını bu dört temel başlık altında toplasa da, bu hakları bir bütünlük içinde ele alarak çocukların vatandaşlık statüsünü netleştiren kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır (Roche, 1999).

2.7. Katılım ve Katılım Hakkı

Bu bölümde, genellikle “katılım hakkı” olarak adlandırılan ancak hukuki metinlerde “dinlenilme hakkı” şeklinde geçen hak üzerinde durulacaktır (Ekiz, 2021). Katılım, yalnızca bir hakkın kullanımı değil; aynı zamanda çocuğun sosyal yaşama aktif biçimde dahil olması sürecidir. Katılım kavramı, çocuğun önce aile içindeki kararlara dahil edilmesiyle başlar. Ardından okul ortamında karşılaştığı problemleri çözme sürecine katılması, düşüncelerini özgürce ifade edebilmesi ve hatta politik bakış açısının gelişmesiyle devam eder (Lansdown vd., 2014). Daha geniş bir anlamda ise katılım, çocuğun hem bireysel hem de toplumsal yaşantısında kendisini etkileyen konular hakkında karar alma sürecine doğrudan katılabilmesini ifade eder (Hill vd., 2004).

Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 12. maddesi bu bağlamda özel bir öneme sahiptir. Her ne kadar doğrudan “katılım hakkı” olarak adlandırılmasa da, günümüzde bu madde bu şekilde yorumlanmakta ve uygulanmaktadır (BMÇHK, 2009). Çocukların katılım hakkı ile bahsedilen durumu daha iyi anlayabilmek için sözleşmenin 12. maddesine bakacak olursak:

ÇHS Madde 12.1: “Taraflar devletler, görüş oluşturma yeteneğine sahip çocuğun, kendisini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını tanır ve bu görüşlere çocuğun yaşı ile olgunluk derecesine uygun biçimde gereken önemi verir.” (UNICEF, 2004) Bu madde; çocuğun görüş oluşturma kapasitesine sahip olması, konuya ilişkin olması, görüşlerini özgürce dile getirmesi, yaş ve olgunluğa uygun değerlendirme yapılması gibi unsurlarla katılım hakkını güvence altına alır (Ekiz, 2021).

Sözleşmede yalnızca 12. madde değil, katılım hakkını destekleyen başka hükümler de yer almaktadır. Örneğin, 13. madde ifade özgürlüğünü, 14. madde düşünce, din ve vicdan özgürlüğünü, 15. madde ise dernek kurma ve barışçıl toplanma özgürlüğünü düzenlemiştir. Bu maddeler başlıklarından da anlaşılacağı gibi çocuğun katılım hakkını doğrudan desteklemektedir (Akyüz, 2015).

Sözleşme çocukların bu haklardan faydalanabilmeleri için alt yaş sınırı belirlememiştir. Çünkü her çocuk yaşına, gelişim düzeyine veya fiziksel durumuna bakılmaksızın fikir üretme ve bunu ifade etme potansiyeline sahiptir. Bu fikirlerini sözlü olarak ifade edemeyen çocukların, oyun, resim, yazı, şiir, imza, dijital araçlar gibi farklı yollarla kendilerini ifade etmeleri desteklenmelidir (Lansdown, 2001).

Çocuk bir konuyla ilgili düşüncesini ifade ettikten sonra bu görüşe uygun biçimde geri bildirim verilmelidir. Bu sayede çocuk, sadece dinlendiğini değil, düşüncesinin dikkate alındığını da hisseder (Erdoğan, 2011). Ayrıca, çocuk bu hakkı kullanma ya da kullanmama özgürlüğüne de sahip olmalıdır (ICC, 2009). Düşüncelerini ifade etmesi, bu fikirlerin mutlaka kabul edilmesi gerektiği anlamına gelmez; ancak çocuk açısından değer verildiğini hissetmek özgüven gelişimi açısından çok önemlidir (Smith, 2007).

Çocuk hakları için katılımın sağlanıyor olması bir güvence teşkil eder. Ayrıca katılım hakkı yalnızca çocuğun birey olarak değerini ortaya koymakla kalmaz; aynı zamanda demokratik vatandaşlık yolunda ilerlemesini sağlar. Bu bağlamda, katılım hakkı çocukların sosyal yaşamda aktif bireyler olmaları, sorumluluklarının farkına varmaları ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri açısından çok önemlidir (Şahin & Polat, 2012).

Katılım, çocukların sadece haklarını tanımalarını değil, aynı zamanda bu hakların korunması ve geliştirilmesine katkıda bulunmalarını da sağlar. Bu süreçte çocuklar, olaylara daha geniş bir bakış açısıyla yaklaşmayı, problem çözmeyi ve kararlarının sonuçlarını kabul etmeyi öğrenirler. Bu da onların bireysel gelişimi kadar toplumsal rollerini de güçlendirir (Gödekmerdan vd., 2012; Bucak, 2019).

2.7.1. Katılım Hakkının Uygulanması İçin Temel Koşullar

Katılım hakkı, tek seferlik bir eylem değil; süreklilik taşıyan bir süreçtir (BMÇHS, 2009). Çocukların katılım hakkının yalnızca bir hak olarak tanınması yeterli değildir; bu hakkın hayata geçirilmesi, uygun ortamların ve mekanizmaların sağlanmasıyla mümkündür. Bu doğrultuda, katılımın nitelikli, kapsayıcı ve sürdürülebilir olabilmesi için belirli ilkelere ve standartlara ihtiyaç duyulmaktadır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi de çocukların görüşlerinin dikkate alınmasını güvence altına alacak bu sürecin etkili bir şekilde işletilebilmesi amacıyla bazı temel koşulları tanımlamıştır.

Çocuk Dostu: Katılım sürecinin etkin şekilde işlemesi için çocukların içinde bulundukları ortamlar, onların gelişim düzeyine uygun biçimde düzenlenmelidir. Çocuklar, katılım faaliyetlerine teşvik edilmeli ve yaş gruplarına göre uygun katılım yöntemleri sunulmalıdır.

Saygılı: Çocukların düşünce ve davranışlarına, yaş ve olgunluk seviyelerine uygun şekilde saygı gösterilmelidir. Yetişkinler, günlük yaşamda çocuklara düşüncelerini ifade etmeleri için fırsatlar tanımalı ve bu sürece değer verdiklerini açıkça göstermelidir.

Şeffaf ve Bilgilendirici: Katılım bir süreçtir ve bu sürecin sağlıklı işlemesi için çocuklar, süreç hakkında açık ve anlaşılır bir şekilde bilgilendirilmelidir. Sürecin amacı, sınırları, beklentileri ve olası sonuçları çocukların anlayabileceği şekilde açıklanmalıdır.

Eğitimle Desteklenmiş: Katılım hakkının etkili kullanılabilmesi için çocuklar oyun yoluyla veya çeşitli etkinliklerle desteklenmeli, bu süreç içinde eğitim alışkanlıkları kazandırılmalıdır.

Gönüllü: Katılım hakkı, ne çocuklar ne de yetişkinler açısından zorunlu bir yükümlülük haline getirilmemelidir. Çocuk, ancak kendi isteğiyle bu hakkı kullanmalı ve düşüncelerini ifade etme konusunda özgür bırakılmalıdır. Hakları hakkında bilgilendirilen çocuk, bu hakları kullanıp kullanmama kararını kendisi vermelidir.

Hesap Verilebilir: Katılım süreci sonunda çocuklara, bu süreçteki katkılarının ne tür sonuçlar doğurduğu açıklanmalıdır. Geri bildirimlerle çocuk, sürecin nasıl ilerlediğini ve neden bu şekilde sonuçlandığını anlayabilmelidir.

İlgili: Her çocuğun ilgi alanı farklıdır. Çocuklar bu alanlara dair görüşlerini dile getirmek istediklerinde, yetişkinler bu düşünceleri önemsemeli ve desteklemelidir.

Güvenli ve Risklere Karşı Duyarlı: Katılım sürecinde çocuklar zaman zaman kendilerini güvensiz hissedebilir. Bu tür durumlara karşı çocuklar önceden bilgilendirilmeli; yetişkinler ise sürecin güvenli ilerlemesi için gerekli tedbirleri almalıdır.

Kapsayıcı: Katılım hakkı, her çocuğa eşit şekilde tanınmalıdır. Dil, din, ırk, cinsiyet, engellilik durumu, sosyoekonomik koşullar gibi herhangi bir ayırım yapılmaksızın tüm çocuklar bu haktan faydalanabilmelidir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde katılım hakkı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar sunulurken kronolojik sıra gözetilmiştir.

2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Özyıldırım (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin katılım hakkıyla ilgili düşüncelerini tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara’da bulunan devlet okullarında görev yapan 358 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, öğrencilere görüşlerini ifade etme konusunda yeterince fırsat veremediği, öğrencilerin daha çok kendi çabalarıyla haklarını kullanabildikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin katılım hakkını kullanmaları konusunda cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, sınıf mevcudu az olan ve ekonomik düzeyin yüksek olduğu okullarda bulunan öğrencilerin katılım hakkını daha fazla kullandıkları belirlenmiştir.

Özcan (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin okullarda kendilerini ilgilendiren konu ve durumlara katılım düzeylerini ve isteklerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara’nın Beypazarı ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 2883 öğrenci oluşturmaktadır. Betimsel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak “Karara Katılma Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kararlara katılma seviyesinin düşük olduğu ve katılım seviyesinin artırılmasını istedikleri belirlenmiştir. Ayrıca sınıf seviyesi ve cinsiyetin katılım üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı, Anadolu lisesi öğrencilerinin diğer liselerdeki öğrencilere kıyasla katılım düzeylerinin anlamlı derecede daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ersoy (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı, farklı sosyo-ekonomik seviyedeki ilköğrencilerinin çocuk haklarıyla ilgili algılarını, bu hakları öğrenme kaynaklarını ve karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu bir il merkezinde yer alan alt, orta ve üst sosyo-ekonomik seviyedeki üç ilköğulda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı araştırmada öğrenci algılarının, hakları öğrenme kaynaklarının ve yaşadıkları sorunların sosyo-ekonomik seviyeye göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre sosyo-ekonomik açıdan alt ve orta düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrenciler daha çok yaşama, gelişim ve korunma haklarını öne çıkarırken üst sosyo-ekonomik düzeydeki

okullarda öğrenim görenler katılım hakkını vurgulamışlardır. Haklara ilişkin öğrenme kaynaklarına bakıldığında ise öğrencilerin büyük bir kısmının haklarını okuldan öğrendiği belirlenmiştir. Bununla birlikte alt ve orta sosyo-ekonomik seviyedeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin okullarda kendilerini rahat ifade edemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının çocuk haklarıyla ilgili düşüncelerini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Afton Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin İlköğretim ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinin 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 492 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anketin kullanıldığı araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun çocuk hakları sözleşmesini okumadıkları ve çocuk hakları içerisinde özellikle yaşama hakkını önemli gördükleri; katılım hakkını ise önemli haklar arasında değerlendirmedikleri belirlenmiştir.

Nayır ve Kepenekçi (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilköğretim I. ve II. kademe Türkçe ders kitaplarında katılım hakkına yer verilme düzeylerini belirleyerek karşılaştırmaktır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada Türkçe ders kitapları içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların katılım hakkı ile ilgili içeriklere ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarında, ikinci kademe Türkçe ders kitaplarına göre daha fazla yer verildiği görülmüştür. Ayrıca Türkçe ders kitaplarında, öğrencilerin fikirlerini özgür bir şekilde paylaşabileceklerine; toplumsal yaşamda kendilerini ilgilendiren konularda karar alabileceklerine ve bu kararlara katılabileceklerine yönelik içeriklerin bulunduğu belirlenmiştir.

Merey (2012) tarafından yapılan araştırma, Türkiye ve Amerika'daki ilkokullarda kullanılan sosyal bilgiler ders kitaplarında katılım hakkına hangi seviyede yer verildiğini açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına örnek teşkil eden çalışmada "doküman analizi" yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ülkemizde okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarında çocukların yargısal alandaki katılım hakkına yeterince yer verilmediği anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra ders kitaplarındaki dağılım, çocukların politik, aile, sağlık ve yargısal alanda katılım hakkına istenilen düzeyde değinilmediğini de açık bir şekilde ortaya koymuştur.

Şahin ve Polat (2012) tarafından yapılan araştırmada Türkiye’de ve diğer gelişmiş ülkelerde çocukların katılım hakkının algılanış şekli ile uygulamalara yansımada durumunun karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada eğitim, hukuk ve sosyal alanlar başlıkları altında Türkiye ile Avrupa ülkeleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların kendilerini ifade edebilmeleri için uygun ortamların yaratılması gerektiği vurgulanmış ve bunun, yetişkinler ve sözleşmeyi kabul eden ülkeler açısından önemli bir sorumluluk olduğu belirtilmiştir.

Erbay (2013) tarafından yapılan araştırmanın amacı, çocuk katılımını kurumlar ve uygulamalar özelinde inceleyerek Türkiye’nin durumunu ortaya koymaktır. BMÇHS kapsamında çocukların karşısına çıkma ihtimali olan durumlar ve sözleşmenin temelleri dikkate alınarak yapılan inceleme sonucunda Türkiye’nin sözleşmenin uygulanmaya konulduğu ilk zamanlara göre ilerleme kaydettiği ancak çocukların düşüncelerini özgür bir şekilde ifade etme ve bunu somut uygulama ile destekleme noktasında henüz başlangıç seviyesinde olduğu belirlenmiştir.

Canbulut (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, Türkiye’deki çocukların katılım hakkı ile ilgili olarak ÇHS’de yer alan maddeleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlamaktır. Araştırmada çocuklara eleştirel düşünce çerçevesinde beklentilerin ne olduğu bilgisi verilerek sağlıklı veriler toplanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların aile ve eğitim ortamlarında katılım hakkı uygulamalarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Gürkan ve Koran (2014) tarafından yapılan araştırma 2013 yılında uygulamaya konulan Okul Öncesi Eğitim Programı’nda katılım hakkına ne derece yer verildiğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Doküman analizi yönteminin kullanıldığı araştırmada, Okul Öncesi Eğitim Programı’nın kapsam olarak çocuğun katılım hakkına imkân tanıdığı ve program içeriğinde katılım hakkını engelleyen bir olay ya da durumun yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkyılmaz ve Kuş (2014) tarafından yapılan araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çocuklar için önerilen 100 temel eserde çocuk haklarına ne ölçüde yer verildiği incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tercih edilmiş ve veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesine başvurulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular, 100 temel eserde katılım hakkına yer verilmediğini, korunma ve yaşam hakkı ile ilgili ifadelere ise daha çok olumsuz şekilde yer verildiğini ortaya koymuştur.

Coşkun (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı, çocukların katılım haklarıyla ilgili okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara’da bulunan devlet ve özel anaokullarında çalışan 320 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Katılım Haklarına İlişkin İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerin kendileriyle ilgili konulara katılmalarına ilişkin çekimser bir bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir.

Avcı ve Akar Gençler (2017) tarafından yapılan araştırmada çocukların kendi yaşamlarına katılımı oyun, oyun alanı, oyun materyali, giyim, beslenme, boş zamanlarını değerlendirme, ev yaşamı ve benzeri durumlar bağlamında incelenmiştir. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği araştırmada veriler 5’i erkek, 10’u kadın toplam 15 ebeveyninden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda ailelerin çocuklarının oyun, oyun materyali, yeri ve süresi, boş zaman değerlendirme, spor ve kurs tarzı faaliyetlere katılımlarına ilişkin olumlu düşünceleri sahip oldukları, ancak çocukların temel ihtiyaçları ve ev kuralları gibi konularda katılımlarına daha az yer verdikleri tespit edilmiştir.

Buğday ve Küçüköğlu (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada çocuklar için hazırlanan 4.sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi(İHYD) ders kitaplarında yer alan masallar katılım hakkı bağlamında incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi kullanılarak yapılan inceleme sonucunda çocukların düşüncelerini rahatça söyleme ve düşüncelerine gerekli saygının gösterilmesi konusunda istenilen örnek durumlar belirlenmiş; çocukların düşüncelerine, hareketlerine önem verilen ve katılımına yardımcı olunan ortamlar oluşturulmasının önemi üzerinde durulmuştur.

Koran ve Avcı (2017) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf içi çalışmalarda katılım hakkına ilişkin bakış açıları belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği çalışmada, veri toplama aracı olarak gözlem formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, bazı öğretmen adaylarının öğrencilerin düşüncelerine önem vererek demokratik tutumlar sergilediği ve çocuk odaklı kararlar aldığı belirlenmiştir. Ancak öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun, katılım koşulları açısından olumsuz tutumlar sergilediği tespit edilmiştir.

Kılıç (2017) tarafından yapılan araştırmada, eğitim seviyesi yüksek bir ilkokulda çocukların katılım hakkının uygulanma düzeyinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada durum araştırması deseni tercih edilmiştir. Çalışma grubu, Sivas ilinin Kangal ilçesindeki 9 ilkokuldan kritik durum örnekleme yoluyla oluşturulmuştur. Veriler; gözlem, görüşme ve doküman analizi yöntemleriyle toplanmıştır. Araştırma sonuçları, yasal düzenlemelere rağmen çocukların sosyal etkinliklere ve rehberlik faaliyetlerine katılım sağlayamadığını; ancak okul öğrenci meclisine katılım gösterdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, yasal düzenlemeler dışında kalan alanlarda çocukların katılım hakkına ilişkin uygulama düzeyinin sınıf seviyesine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Öztürk (2017) tarafından yapılan araştırmada Türkiye’de Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin yürürlüğe konulduğu tarihten günümüze kadar olan hayat bilgisi dersi öğretim programlarında katılım hakkına yönelik yapılan düzenlemelerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Doküman analizi yöntemi kullanılarak yapılan incelemede programlar içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları, sözleşmenin yürürlüğe konulduğu zaman uygulamada olan 1968 Hayat Bilgisi öğretim programında katılım hakkı bakımından bir kısım düzenlemelerin bulunduğunu; ancak çocukların görüşlerini ifade etmelerine ilk kez 1998 programında, sözleşmenin yürürlüğe girmesinden sonra yer verildiğini ortaya koymuştur.

Polat vd. (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde eğitim gören öğrencilerin katılım hakkı ile ilgili düşüncelerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu 481 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda 18 madde ve beş alt ölçekten oluşan Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeğinin; çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin çocukların katılım hakkına ilişkin görüşlerini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kanıtlanmıştır.

Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar (2017) tarafından yapılan araştırmada amaç; okul öncesi eğitim uygulamalarında çocuğun katılım hakkının öğretmen ve çocukların görüşlerine göre incelenmesi olarak belirlenmiştir. Durum çalışması deseninin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu Kırklareli ve Ankara illerindeki iki okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan 10 öğretmen ve altı yaş grubundaki toplam 10 çocuk oluşturmaktadır. Veriler öğretmenler ile gerçekleştirilen bireysel görüşmeler ve çocuklar ile yapılan odak grup görüşmeleri yoluyla elde edilmiştir. Araştırma

sonucunda öğretmenlerin çocukların katılım hakkına ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu ve çocukların ise bazı konularda kendilerine göre düzenleme yapılmasını istedikleri belirlenmiştir.

Gündoğdu Ayar (2018) tarafından yapılan araştırmanın amacı, resimli çocuk kitaplarını katılım hakkı bakımından incelemektir. Araştırmada 275 resimli çocuk kitabı değerlendirilmiştir. İnceleme sürecinde Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde bahsedilen katılımın nitelikleri ile Hart'ın katılım merdiveni dikkate alınmıştır. Araştırma sonucunda kitaplarda katılımın en fazla bilgilendirici, gönüllü, ilgili ve saygılı ile saydam özelliklerine vurgu yapıldığı tespit edilirken en az içermeci ile güvenli ve riske karşı duyarlı niteliklerinden söz edildiği belirlenmiştir. Ayrıca incelenen kitaplarda Hart'ın katılım merdiveni basamaklarından en fazla “çocukların başlattığı ve yönettiği projeler” basamağına ilişkin örneklerin bulunduğu tespit edilmiştir.

Polat (2018) tarafından yapılan araştırmanın amacı, çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin çocukların katılım hakkıyla ilgili düşüncelerini belirlemektir. 366 öğrencinin katılımı araştırma veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği (ÇKFÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin çocuk katılımına ilişkin farkındalık düzeylerinin çocuk gelişimi öğrencilerinden daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Şallı İdare (2018) tarafından yapılan araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının ve öğretmenlerinin görüşlerine göre çocukların okul öncesi eğitim ortamlarındaki katılım seviyelerini tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu 612 çocuk ve 289 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği” ile “Çocuğa Bakış Değerlendirme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim ortamlarında çocukların katılım seviyelerinin istenilen düzeyin altında olduğu tespit edilmiştir.

Bucak (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ortaokullardaki seçmeli dersleri çocuğun katılım hakkı çerçevesinde değerlendirmektir. Desen olarak karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desen tercih edildiği araştırmanın çalışma grubunu seçmeli ders belgeleri toplanan okullarda görev yapan öğretmenler, öğrenciler ve veliler oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme ve anket formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin seçmeli ders

tercihlerini aile ve okul bakısı sebebiyle istedikleri gibi yapamadıkları; bu durumun da katılım hakkını kullanmalarına engel oluşturduğu belirlenmiştir.

Coşgun (2019) tarafından yapılan araştırmada ebeveynler için katılım hakkına yönelik bir ölçek geliştirmek ve ebeveynlerin çocukların katılım hakkı ile ilgili görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Çocuk Katılımı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek çalışmaları kapsamında 1115; durum değerlendirme çalışması için de 767 ebeveynden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin çocukların katılım hakkı ile ilgili görüşlerinin; cinsiyet, medeni hal, eğitim seviyesi, çocukların sınıf seviyeleri, okul çeşidi ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna karşın yaşın anlamlı bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kozikoğlu (2019) tarafından yapılan araştırmada amaç; okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ve çocukların katılım hakkına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Desen olarak durum çalışmasının kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu Van'da görev yapan 30 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarından gelişim, katılım, yaşamsal ve korunma haklarına değindikleri, çocukların kendilerini ifade etme ve kendisi için karar almada katılım hakkını vurguladıkları, okul öncesi dönem içerisinde çocuğun katılım hakkının öğrenme ile harmanlanmış şekilde gerçekleşebildiğini ifade ettikleri sonucuna varılmıştır.

Urfalıoğlu (2019) tarafından yapılan araştırmada demokratik tutum olarak çocukların katılım hakkına etki eden faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çoklu durum araştırmalarından karşılaştırmalı durum araştırmasının kullanıldığı araştırmanın katılımcılarını aykırı durum örneklemesi yoluyla belirlenen iki sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada veriler gözlem ve görüşme yoluyla elde edilmiştir. Demokratik tutumun yüksek olduğu sınıfta düşük olan sınıfa göre çocukların katılım hakkını gerçekleştirmek için daha fazla düzenleme yapıldığı ve çocukların katılım hakkının gerçekleşme düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yüksel ve Yazıcı (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının çocuk katılımına ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, bir üniversitenin Eğitim

Fakültesi’nde öğrenim gören 323 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği” kullanıldığı araştırma sonucunda katılımda çocuğun görüşüne saygı, ayırım gözetmeme ve fizyolojik ihtiyaçlar boyutunda öğretmen adaylarının farkındalıklarının yüksek, buna karşın katılımda dekorasyon ve zorlama boyutunda orta düzeyde bulunduğu belirlenmiştir.

Zorbay Varol (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların katılım hakkına yer verilme düzeyini ve bu düzeye etki eden faktörleri belirlemektir. Araştırma deseni olarak karma yöntemlerden biri olan yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Etimesgut’ta bulunan bir anaokulundaki 39 çocuk ve 13 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler gözlem formları, yarı yapılandırılmış görüşmeler, doküman inceleme ve Çocuğa Bakış Sifat Listesi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, çocuk katılımının gerekliliğini savunan öğretmenlerin, çocukları ifade ederken daha çok "çocuğun doğasına inanç" ve "yüceltilmiş çocuk" alt kategorilerine ait zarfları tercih ettikleri belirlenmiştir. Öte yandan, çocuk katılımını önemsemeyen öğretmenlerin ise "yüceltilmiş çocuk", "yetersiz çocuk" ve "çocuğun doğasına inanç" kategorilerine ait zarfları daha sık kullandıkları tespit edilmiştir.

Akyol (2020) tarafından yapılan araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde çocukları bulunan anne ve babaların çocukların katılım hakkıyla ilgili düşüncelerini incelemektir. Desen olarak nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 270 anne ve baba oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak sekiz açık uçlu sorunun yer aldığı görüş bildirme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ebeveynler okul ortamında katılım hakkının etkin bir şekilde uygulanabilmesi için en çok etkinlik sayısının artırılmasına ve çocukların sosyal ilişkiler açısından desteklenmesine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra ebeveynlerin katılım hakkına ilişkin birikimlerinin olduğu ancak uygulamaya nasıl geçirileceği ile ilgili yönlendirmeye ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Çelik ve Kamaraj (2020) tarafından yapılan araştırmada, Çocuk Katımlı Eğitim Programı’nın çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desene örnek teşkil den araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul da bulunan bir üniversiteye ait anaokuluna devam eden 28 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak

Demografik Bilgi Formu ile Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin (OÖDÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Çocuk Katımlı Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişiminde belirgin bir etki yarattığı tespit edilmiştir.

Sop ve Topçu Bilir (2021) tarafından yapılan araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimi lisans programı ve çocuk gelişimi ön lisans programında eğitim gören öğrencilerin çocukların katılım hakkı ile ilgili farkındalık düzeylerini belirlemektir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 264 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çocuk Katılım Hakkı Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çocukların katılım hakkı ile ilgili biliş seviyelerinin istenilen düzeyin altında olduğu; okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin çocuk gelişimi eğitimi alan ön lisans öğrencilerine kıyasla daha yüksek farkındalığa sahip oldukları belirlenmiştir.

Makul ve Boz (2022) tarafından yapılan araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının çocuk katılımı ile ilgili farkındalık seviyelerini belirlemektir. Tarama modeline örnek teşkil eden araştırmanın çalışma grubunu, Bayburt Üniversitesinde öğrenim gören 109 beden eğitimi ve spor öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ile Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının çocuk katılımı farkındalık düzeylerinin cinsiyet, aktif spor yapma durumu ve ikamet edilen yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; buna karşın sınıf düzeyi değişkenine göre katılımda zorlama alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

Sezer (2022) tarafından yapılan araştırmada İstanbul da görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin 60-72 aylık çocukların katılım hakkına ilişkin tutum ve düşüncelerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada tanımlayıcı, ilişkisel ve kesitsel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'daki özel ve devlet anaokullarında çalışan 148 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Anaokulu Öğretmenleri İçin Sosyo-Demografik Veri Formu", "Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği" yardımıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkına yönelik tutum ve düşüncelerinde; çocuklarla çalışma süresi, mezun oldukları okul türü ve medeni durumlarına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna karşın öğretmenlerin çocuk

sahibi olup olmamaları, çocuk haklarına yönelik ders alıp almamaları veya ilgili organizasyonlara katılma durumları ile yaş değişkenlerinin tutum ve düşünceler üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Şişlioğlu (2022) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile eğitim ortamlarında katılım hakkına yer verme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel araştırma deseninde yürütülen araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde görev yapan 417 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği” ve “Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yüksek lisans ve lisans mezunu olan, 36-40 yaş arasında ve 11-15 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul öncesi eğitim ortamında çocukların katılım hakkına daha fazla yer verdikleri belirlenmiştir.

Bingöl (2023) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk katılımı ile ilgili bilinç düzeylerini belirlemektir. Durum çalışması deseninde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilindeki bir ilkokulda öğrenim gören 50 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı “Çocuk Katılımı Farkındalık Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, çocukların kendileriyle ilgili kararlara katılım sürecinde genellikle yetişkinlerin ilk adımı attığını ve kararların çocuklarla birlikte ortaklaşa alındığını göstermektedir. Ayrıca sosyoekonomik durum fark etmeksizin öğrencilerin katılıma ilişkin en çok vurguladıkları görüşün, yetişkinlerle birlikte ortak karar almak olduğu belirlenmiştir.

Özdemir (2024) tarafından yapılan araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış ders kitaplarında yer alan içerik ve görsellerde; çocuk haklarının hangi seviyede ele alındığını tespit etmektir. Araştırma deseni olarak nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman incelemesi tercih edilmiştir. Araştırmada toplam sekiz adet ders kitabı incelenmiştir. Araştırma sonucunda ders kitaplarında çocuğun katılım hakkı en ayrıntılı ve kapsamlı şekilde incelenen ilke olmuş; bununla birlikte çocuğa yönelik ayrımcılık yasağı ile çocuğun yaşama ve gelişme hakkı ilkelerine daha az değinildiği belirlenmiştir.

Özkara (2025) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların ebeveynlerinin, çocukların katılım hakkına ilişkin görüşlerini incelemektir. Çalışmada, karma yöntem desenlerinden biri olan

yakınsayan paralel desen tercih edilmiştir. Nicel verilerin çalışma grubunu, bağımsız anaokulları ile ilkokulların anasınıflarına devam eden 48-66 aylık çocukların toplamda 200 ebeveyni oluştururken; nitel veriler için 6 ebeveyn ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler, “Genel Bilgi Formu”, “Çocuk Katılımı Ölçeği” ve “Ebeveyn Görüşme Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulguları, ebeveynlerin çocukların katılım haklarına dair görüşlerinin; çocuklarının daha önce okula gitme durumu, ebeveynlerin meslekleri, eğitim düzeyleri ve medeni durumlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Ancak, çocukların cinsiyeti ve yaşı ile ebeveynlerin yaşı ve cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yaşar (2025) tarafından yürütülen araştırmanın temel amacı, çocuk katılımı eğitiminin okul öncesi öğretmen adaylarının katılım hakkına yönelik farkındalık ve bakış açıları üzerindeki etkisini değerlendirmektir. Yakınsayan paralel desenin kullanıldığı çalışmada, nicel veriler, Afyon Kocatepe Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü’nde öğrenim gören 40 öğretmen adayından, nitel veriler ise deney grubu içerisinde seçilen 10 öğretmen adayından toplanmıştır. Verilerin toplanmasında “Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği” ile “Öğretmen Adayı Görüşme Formu” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, çocuk katılımı eğitiminin öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına dair bilinç düzeylerini ve düşüncelerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Morine (2000) tarafından yürütülen çalışmada, çocuklar ile ebeveynlerinin aile içi ilişkiler ve çocuk haklarına yönelik bakış açıları incelenmiştir. Çalışma grubunu 6. ve 7. sınıfta öğrenim gören 32 öğrenci ile onların ebeveynleri oluşturmuştur. Veriler anket ve ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmada, çocukların ve ebeveynlerin öz karar alma eğilimleriyle birlikte, bakım, koruma ve ebeveyn otoritesine dair algıları arasındaki ilişkiler de analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, katılım hakkı desteklenen ve bu konuda koruma gören çocukların daha olumlu tutum ve davranışlar geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarına karşı daha çok koruyucu ve bakım odaklı bir yaklaşım sergiledikleri; çocukların ise karar alma süreçlerinde daha fazla söz sahibi olmayı arzu ettikleri belirlenmiştir.

Covell ve Howe (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 8. sınıf öğrencilerine yönelik olarak Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi temel alınarak bir çocuk hakları eğitimi programı geliştirilmiştir. Programın

hazırlanmasında, hak ve sorumluluklara dengeli biçimde yer verilmesine ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmesine özen gösterilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, bu eğitimi alan öğrencilerin, programa katılmayan akranlarına kıyasla daha yüksek düzeyde benlik saygısına sahip oldukları ve haklara yönelik daha duyarlı ve saygılı tutumlar geliştirdikleri belirlenmiştir.

Sheridan ve Samuelsson'un (2001) araştırmasında, İsveç okul öncesi eğitim müfredatı ile Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmede, çocukların kendileriyle ilgili tüm konularda görüşlerini ifade etme hakkının açıkça vurgulandığı; bu doğrultuda erken çocukluk eğitiminde kaliteyi artırmak amacıyla söz konusu araştırmanın gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Araştırma deseni olarak nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 1994 yılından bu yana Yeterlilik Geliştirme Modeli'ni uygulamakta olan İsveç'teki küçük bir topluluk oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada, farklı okul öncesi ortamlarının kalitesi hem dışardan yapılan bir değerlendirme hem de kendi kendine içerden bir değerlendirme yoluyla değerlendirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Erken Çocukluk Ortamı Derecelendirme Ölçeği (ECERS) ile yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre karar alma süreçlerine katılımın çocuklar için hayati boyutta önem arz ettiği ve çocuklar için karar verme kavramına bakış açılarının farklı niteliksel boyutlarda olduğu tespit edilmiştir.

Tomanovic (2003) tarafından yapılan çalışmada amaç; özerklik, karar verme, kimlik, düşünce özgürlüğü ve iletişim haklarının kullanılmadığı durumlarda aile ve çocukların nasıl çözüm yolları bulduklarını belirlemektir. Araştırmada hem nitel hem de nicel veri toplama araçları kullanılmış olup bunlar görüşmeler, anketler, incelenen ailelerle yapılan önceki araştırmalar ve gençlerin ebeveynleriyle yapılan önceki araştırmalardır. Araştırmanın çalışma grubu üç farklı toplumsal gruptan seçilen 11-14 yaş aralığındaki 13 erkek ve sekiz kız olmak üzere 21 çocuktan oluşmaktadır. Araştırma sonuçları ailelerin çocukların katılım haklarına yeterince önem vermediklerini, bazı ailelerin çocuklarına katılım hakkını bilinçli olarak kullandırmadıklarını ve çocuklarına karşı aşırı korumacı bir yaklaşım benimsediklerini ortaya koymuştur.

Casas vd. (2006) tarafından yürütülen çalışmada, çocukların çeşitli durumlarda sahip oldukları hakları nasıl algıladıklarını ve ebeveynler ile öğretmenlerin çocuk hakları hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın

örneklemini farklı etnik kökenlerden gelen 1614 çocuk ve 1214 ebeveyn oluşturmaktadır. Veriler anket yoluyla toplanmış olup elde edilen sonuçlar, farklı etnik gruplardan ve benzer sosyoekonomik düzeye sahip çocukların çocuk hakları konusundaki algılarının büyük ölçüde benzerlik gösterdiğini ortaya koymuştur.

Emilson ve Folkesson (2006), öğretmenin kontrol düzeyinin farklılık gösterdiği iki ayrı etkinlik türünün çocukların katılımını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırmada veri olarak, anaokulu öğretmenleri ile çocuklar arasındaki etkileşimleri içeren video gözlemleri kullanılmış ve iki farklı durum incelenmiştir: İlk durum, belirgin yapı ve sıkı kontrol ile tanımlanan güçlü sınıflandırma ve çerçeveleme özelliklerine sahipken; diğeri, daha esnek bir yapı sunan zayıf sınıflandırma ve çerçevelemeye sahiptir. Elde edilen bulgular, güçlü sınıflandırma ve çerçevelemenin çocuk katılımını sınırlama potansiyeline sahip olduğunu, daha gevşek ve esnek yapıların çocukların kendi ifadeleriyle ve daha özgür biçimde sürece dâhil olmalarını teşvik edebileceğini göstermiştir.

Ejeh ve Akinola (2009) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, Nijerya'da ilköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin farkındalık düzeylerini ve bu hakları kullanmaya yönelik düşüncelerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma deseni doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, dört farklı ilkokulda öğrenim gören toplam 144 öğrenci oluşturmuştur. Elde edilen bulgular, çocukların haklarına dair bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu, özellikle katılım hakkının sınırlı bir şekilde deneyimlendiğini ve çocukların bu haklara sahip olma gerekliliğini yeterince içselleştirmediklerini göstermektedir.

Cherney (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, çocuk haklarının gelişim sürecine dair çocukların ve ebeveynlerinin görüşlerini değerlendirmektir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen araştırmanın örneklemini, 16 yaşındaki 47 çocuk ile onların anne ve babaları oluşturmuştur. Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve bu yöntemle katılımcıların çocuk haklarına ilişkin algıları ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Elde edilen bulgular, çocukların mevcut haklarının yeterli olmadığını düşündüklerini ve özellikle özerklik hakları bağlamında daha geniş haklara sahip olmaları gerektiğine inandıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, çocukların hak algısının ebeveynlerin algısından daha ileri düzeyde olabileceğine işaret etmektedir.

Hännikäinen ve Rasku-Puttonen (2010), Finlandiya’da okul öncesi ve ilkokul sınıflarında gerçekleştirilen ortak etkinlikler bağlamında, çocuk katılımının sosyal olarak nasıl inşa edildiğini araştırmışlardır. Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin çocukları katılıma teşvik etme biçimleri ile ilkokullardaki uygulamaların benzerlik ve farklılıkları karşılaştırılmış ve bu benzerliklerin, okul öncesinden ilkokula geçişte katılım sürekliliğine nasıl katkı sağladığı incelenmiştir. Araştırma verileri gözlem yoluyla elde edilmiştir. Sonuçlar, her iki eğitim düzeyinde de öğretmenlerin çocukların katılımını desteklemek amacıyla çeşitli yöntemler kullandığını; anaokullarında katılım ve sosyal etkileşim ön planda iken; ilkokullarda bu vurgunun daha çok akademik başarıya ve öğrenme hedeflerine yöneldiğini göstermektedir.

Sandberg ve Eriksson (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi eğitim personelinin çocukların günlük anaokulu yaşantısındaki katılımına dair görüşleri ve katılımcı çocukların sahip olduğu özelliklerle ilgili deneyimler incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, çocukların öz-yönetim becerileri ve günlük yaşam aktivitelerine katılımlarının, personel tarafından yüksek katılımın önemli göstergeleri olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, görüşmelerde okul öncesi personelinin, çocukların çevrelerini anlamalarına ve tutarlılık hissi geliştirmelerine destek olarak, onların yönetim becerilerinin ve günlük yaşama katılımlarını teşvik ettikleri vurgulanmıştır.

Quennerstedt (2011), eğitim bağlamında çocuk haklarının nasıl şekillendiğini inceleyen ve bu yapıyı eleştirel bir bakışla değerlendiren bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada çocuk haklarının eğitim içerisindeki kavramsallaştırılma biçimlerini analiz edebilmek adına nitel temelli tematik sentez yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda 1997–2008 yılları arasında yayımlanan 35 akademik çalışma içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. İncelenen araştırmalar, dört ana tema altında toplanmıştır: insan hakları temelli yaklaşımlar, eğitimin değişime karşı gösterdiği direnç, çocukların karar süreçlerine katılım hakkı ve çocuk ile ebeveyn hakları arasındaki etkileşim. Araştırma bulguları, eğitimin temel boyutlarının çocuk hakları açısından nasıl değerlendirildiğini ortaya koymakta; ayrıca bu alandaki bilgi eksikliklerine işaret ederek, çocuk haklarının eğitimle ilişkisine dair daha fazla akademik çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır.

Ruck vd. (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, anne ve çocukların çocuk haklarına ilişkin bakış açılarını değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem

grubunu, Güney Afrika’da yaşayan toplam 63 çocuk ile anneleri oluşturmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği çalışmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Katılımcılara, çocukların özerklik, bakım ve korunma haklarının ebeveyn otoritesiyle çatıştığı durumları içeren kısa senaryolar sunulmuş; ardından, bu senaryolarda çocuk haklarının ihlal edilip edilmediğini gerekçeleriyle açıklamaları istenmiştir. Elde edilen bulgular, annelerin, çocukların kendi kararlarını verme hakkından çok bakımlarının sağlanmasına yönelik hakları daha fazla onayladıklarını ortaya koymuştur.

Deb ve Mathews (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Hindistan’da yaşayan ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik farkındalık düzeyleri ile bu hakların gerçek yaşamda ne ölçüde güvence altına alındığına ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırma, 150 öğretmen ve 150 ebeveynden oluşan toplam 300 kişilik bir örneklem grubuyla yürütülmüş ve veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin çocukların okul ve toplumsal yaşamdaki temel haklarına karşı genel olarak olumlu bir tutum sergilediklerini ortaya koymuştur. Buna karşın katılımcıların bir kısmı, çocukların düşüncelerini ifade etme ve örgütlenme gibi haklara sahip olmaması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Ayrıca çalışmada mevcut çocuk hakları yasalarının uygulamada yetersiz kaldığına dikkat çekilmiş ve çocukların hak ve sorumluluklarına dair daha kapsamlı bir bilgilendirme sürecinin gerekliliği vurgulanmıştır.

John-Akinola ve Nic Gabhain (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, çocuk katılımı, okul ortamı, çocukların sağlığı ve refahı arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmanın örneklemi, İrlanda’da öğrenim gören 9-13 yaş aralığındaki 231 öğrenciden oluşmaktadır. Karma yöntem yaklaşımının benimsendiği çalışmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin okul ortamındaki katılımlarının, onların sağlık düzeyleri ve genel iyi olma halleriyle güçlü biçimde bağlantılı olduğunu ve aktif katılımın öğrencilerin hem fiziksel hem de psikolojik iyi oluşlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Chia ve Yen Tsai (2015), öğretmenlerin çocukların oyunlarına hangi zamanlarda ve nasıl katıldıklarını ve bu katılımı şekillendiren etmenleri incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu Tayvan’ın Hualien kentinde yer alan bir ilkokula bağlı anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada gözlem, temel veri toplama yöntemi olarak kullanılmış, ayrıca öğretmenlerle

görüşmeler de gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çocukların oyun süreçlerine genellikle doğrudan ve aktif biçimde müdahale ettikleri belirlenmiştir.

Kangas vd. (2016), erken çocukluk döneminde çocuk katılımının desteklenmesine ilişkin eğitimcilerin algılarını incelemişlerdir. Araştırma, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma desen yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Örneklem, 350 gündüz bakım merkezini temsil eden 865 farklı ekipte görev yapan toplam 2.745 eğitimciden oluşmaktadır. Veriler, katılımcılara uygulanan anket aracılığıyla elde edilmiş ve bulgular, erken çocukluk eğitiminde çocukların katılımını güçlendirmeye yönelik üç temel yaklaşımı öne çıkarmıştır: katılımı destekleyen öğrenme ortamlarının oluşturulması, katılımcı uygulamaların sürekliliğinin sağlanması ve çocukların perspektiflerini gözetten profesyonel yeterliliklerin geliştirilmesi.

Burger (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, çocukların okul ortamında katılım haklarını nasıl algıladıkları ve bu algıların, katılım hakkının hayata geçirilmesini etkileyen sosyal ve psikolojik kaynaklarla ilişkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları, çocukların büyük çoğunluğunun okul ortamında katılım hakkını kullanabildiklerini düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca, elde edilen bulgular, çocukların katılım haklarına ilişkin değerlendirmelerinin sınıf, okul ve şehir bölgeleri açısından belirgin bir farklılık yaratmadığını ortaya koymaktadır.

Asimaki vd. (2018) tarafından yürütülen araştırma, 1989 tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi doğrultusunda, çocukların haklarının öğretmenlerin pedagojik uygulamaları aracılığıyla nasıl algılandığını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, bu hakların sınıf içi uygulamalara nasıl yansıtıldığı ve öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarındaki farklılıkların düzeyi de analiz edilmiştir. Araştırma 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiş olup, veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, çocukların dinlenme, boş zaman ve oyun hakkı ile ifade ve katılım hakkı gibi temel haklarının, öğretmenlerin sınıf düzeyinde sergilediği gözlemlenebilir pedagojik uygulamalar yoluyla önemli ölçüde sınırlandığını göstermektedir.

Eriksen (2018) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Çocuk Hakları Sözleşmesindeki çocuğun yüksek yararının birinci planda dikkate alınması hakkı üzerine yapılan yorumları analiz etmek ve bu hak bağlamında demokratik katılımın ne

anlama geldiğini açıklamaktır. Araştırmada belge analizi tercih edilmiş olup kelime sayımı, bağlamdaki anahtar kelimeler ve klasik içerik analizi gibi farklı analiz tekniklerinin harmanlandığı bir yöntem kullanılmıştır. Araştırma bulguları, çocuğun yüksek yararının birinci planda dikkate alınması hakkı ile ilgili yorumların, çocuk katılımını kolaylaştırmak için çocuklarla olan iletişimin önemini ve anlamını vurgulamaktadır. Bu durum, süreçlerle ilgili çocukları bilgilendirmeyi, onlara muhtemel çözümler sunmayı ve çocuklarla fikir alışverişinde bulunarak düşüncelerini öğrenmeyi içermektedir.

Kosher (2018) tarafından yapılan araştırmada çocukların ve ebeveynlerin çocukların katılım hakkıyla ilgili tutum ve algılarını analiz etmek amaçlanmıştır. Araştırma deseni olarak tarama yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 7, 8 ve 9. sınıflarda öğrenim gören toplam 674 çocuk ve aynı seviyede en az bir çocuğu olan toplam 790 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda çocukların katılım hakkının gerçekleşmesine olan desteğinin ebeveynlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca hem ebeveynlerin hem de çocukların tutumlarının katılım hakkının uygulandığı ortama göre değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Akbar vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul yöneticilerinin çocuk haklarına dair farkındalıkları değerlendirilmiştir. Araştırmada Pakistan'ın farklı bölgelerinden basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 233 eğitim yöneticisi ile çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, yöneticilerin çocuk haklarının korunması, desteklenmesi ve çocukların katılım hakkına ilişkin bilgi, tutum ve uygulama düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Lundy (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Kuzey İrlanda'da yaşayan çocukların eğitim sürecinde kendilerini ifade etme haklarının nasıl ele alındığı ve bu hakkın nasıl ele alınması gerektiği incelenmiştir. Araştırmada okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerden oluşan farklı gruplarla çalışılmış; veri toplama yöntemi olarak döküman analizi ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulguları, çocukların okullarda kendilerini ifade etme haklarının öğretmenler ve yöneticiler tarafından yeterince dikkate alınmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu doğrultusunda, çocukları anlama, düşüncelerine değer verme ve çocuklarla ilgili karar süreçlerinde onlara danışarak görüşlerini alma gibi uygulamalara daha fazla önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Turnšek (2019), Slovenya'daki okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımını nasıl algıladıklarını ve bu konudaki inançlarını incelemiştir. Araştırmaya 810 anaokulu öğretmeni katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun çocukluk ve çocuk katılımı konularında hem modern hem de postmodern anlayışları yansıttığını, buna karşın yaklaşık üçte birinin hâlâ geleneksel çocukluk yaklaşımını ve buna bağlı olarak çocuk katılımı anlayışını sürdürdüğünü ortaya koymaktadır.

Correia vd. (2020) tarafından yürütülen araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımına ilişkin görüşleri ile çocukların bu katılımı nasıl algıladıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 336 çocuk ve 58 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma bulguları, öğretmenlerin katılıma yönelik düşüncelerinin, sınıf içinde uygulamaya nasıl yansıdığına bağlı olarak çocukların katılım algılarını etkilediğini göstermiştir. Özellikle öğretmenlerin katılıma dair tutumlarını uygulamaya yansıtıp yansıtmamaları, çocukların bu süreçleri nasıl gözlemledikleri ve sınıf içi etkileşimlerin kalitesi ile çocukların katılımı algılama biçimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Le-van ve Iakshina'nın (2021) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin anaokulu ortamında çocukların karar alma süreçlerine katılımını desteklemeye yönelik algıları ve tutumları mercek altına alınmıştır. Araştırma, nicel ve nitel verilerin eş zamanlı olarak kullanıldığı karma yöntem yaklaşımıyla yürütülmüştür. Çalışma grubunu farklı bölgelerde yer alan 27 anaokulunda görev yapan toplam 40 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde, öğretmenlerin görüşlerini nicel olarak değerlendirmek amacıyla anket uygulanmış; buna ek olarak sınıf içi uygulamaları gözlemleyebilmek adına yapılandırılmış ve katılımsız gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin çocuk katılımının önemine ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğunu ancak bu farkındalığın sınıf içi uygulamalara yansıtılmasında çeşitli zorluklarla karşılaşıldığını ortaya koymuştur.

Delijeva ve Ozola (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, erken çocukluk eğitiminde çocuk katılımını destekleme konusundaki öğretmen görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yaklaşımının tercih edildiği araştırmada, örneklem grubunu Letonya'daki 741 eğitim kurumundan seçilen 2419 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, katılımcılara uygulanan anketler aracılığıyla elde edilmiştir.

Araştırma sonuçları, çocukların eğitim sürecinde düşüncelerinin yeterince dikkate alınmadığını ortaya koymuştur. Bazı öğretmenlerin çocukların fikirlerini tartışmaya açmada yeterince istekli olmadığı gözlemlenirken, bazı öğretmenlerin ise çocukların sürece aktif katılımını sağlama konusunda etkili bir rol üstlendikleri belirlenmiştir.

Avgitidou ve arkadaşları (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmen adaylarının çocukların katılımı hakkındaki inançlarını incelemek ve bu kapsamda geliştirilen bir müdahalenin etkilerini araştırmaktır. Karma yaklaşımın benimsendiği araştırmada veriler, Patras Üniversitesi, Trakya Demokrit Üniversitesi ve Batı Makedonya Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda geliştirilen müdahale programının öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına yönelik bilgi düzeylerinde artış sağladığı belirlenmiştir.

2.8.3. Genel Değerlendirme

Yapılan yurt içi ve yurt dışı literatür taraması sonucunda, çocukların katılım hakkını ele alan araştırmalarda çoğunlukla nicel ya da nitel yöntemlerden birinin tercih edildiği görülmektedir. Buna karşılık, nicel ve nitel yöntemleri bir arada kullanan karma modelin yer aldığı çalışmaların sayısının sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Konuya ilişkin yurt içinde yapılan araştırmaların doğrudan çocukların katılım hakkını değil, daha çok çocuk haklarına genel farkındalık kazandırma ve hak ihlallerine karşı yapılması gerekenlere odaklandığı görülmektedir. Yurt içi araştırmalarda nitel yöntemlerin yaygın olduğu, ancak bazı çalışmalarda karma modele de yer verildiği söylenebilir. Bu çalışmalarda genellikle ilkökul öğrencilerinin çalışma grubu olarak tercih edildiği anlaşılmaktadır.

Yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalarda ise çoğunlukla çocuk haklarının genel bir çerçevede değil, belirli bir hak grubuna odaklanmış şekilde ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalarda da nitel yöntemlerin ağırlıklı olarak tercih edildiği ve çalışma grubu olarak ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin yanı sıra öğretmenler ve okul yöneticilerinin de yer aldığı gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, çocukların katılım hakkını merkeze alan ve çalışma grubunu öğretmen adaylarının oluşturduğu bu araştırmanın, kullanılan karma yöntemle birlikte literatüre katkı sunma potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir.

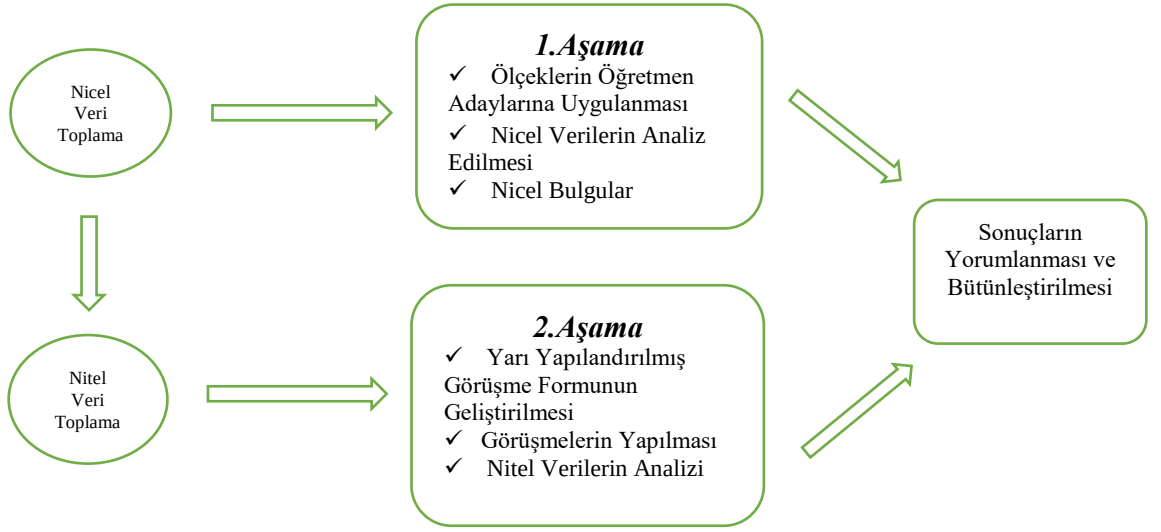
3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalıklarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada olduğu karma yaklaşım tercih edilmiştir. Karma araştırmalarda nitel ve nicel veri toplama yöntemleri ya biri diğerini takip edecek şekilde ya da aynı anda uygulanmaktadır (Balcı, 2015). Karma yaklaşım; nitel ve nicel verilerin beraber toplanması sonucu verileri karşılaştırmada ve analiz etmede kolaylık sağlamaktadır. Bu yaklaşımdaki araştırmalar, nitel ve nicel verileri birlikte kullandığı için bireysel kullanıma göre daha faydalı olup aynı zamanda daha etkili bulguların elde edilmesinde de büyük paya sahiptir. Genel anlamda karma yöntemle; araştırmalarda zayıflıkları tolere etme, literatürü tarama ve farklı yöntemlerin karışımıyla beraber daha derinlemesine, dengeli ve sağlam sonuçlara ulaşılması olasıdır (Bryman, 2006; Creswell, 2017; Creswell ve Clark, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Belirtilen nedenlerle yapılan bu çalışmada da çıktıların güvenilirliği amacıyla nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılarak karma yöntem esas alınmıştır. Ulaşılan nicel bulgular nitel bulgularla desteklenerek ve zenginleştirilerek araştırmayı kuvvetlendirmek amaçlanmıştır.

Karma yöntem araştırmaları dönüştürücü, sıralı, paralel, tamamen bütünleşik ve çok aşamalı şeklinde sınıflandırılmaktadır. Öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalıklarının belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışmada açımlayıcı sıralı desen tercih edilmiştir. Sıralı şekilde veri toplama; belirli kademede elde edilen verilerin sonraki kademede elde edilen verilere destek olabilmesi için verileri tekrarlı şekilde elde etme yöntemidir. Açımlayıcı sıralı desende amaç nicel verilerden toplanan verileri nitel verilerle harmanlayarak daha açık bir sonuca ulaşmaktır. Açımlayıcı sıralı desen iki basamak şeklinde uygulanmaktadır. İlk olarak nicel veriler daha sonra nitel veriler toplanıp analiz yapılmış, nicel çıktılar yorumlanırken nitel çıktılarından yararlanılmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2018).



Şekil 3.1. Araştırma Aşamaları

Şekil 3.1’de görüldüğü gibi açıklayıcı sıralı desende birinci aşamada nicel bulgular elde edilmiş, ikinci aşamada nitel bulgulara ulaşılmıştır. Son aşamada ise nicel ve nitel verilerin analizleri yapılarak sonuçlar birlikte yorumlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmada nicel boyutu evrenden alınan örneklem, nitel boyutu ise çalışma grubu oluşturmuştur. İlk olarak araştırmanın nicel boyutunda anket uygulaması 2024-2025 eğitim öğretim yılında Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının oluşturduğu evrende (4157) uygulanmıştır. Örneklemi ise bu evren içerisinde basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle örneklem hesaplaması yapılarak belirlenmiştir. Örneklem sayısını belirlemek için aşağıda verilen formül kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2013):

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1) + t^2pq}$$

N: Evrendeki öğretmen sayısı (N: 4157)

n: Örneklem alınması planlanan öğretmen adayı sayısı

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (0.5)

q: İncelenen olayın görülme sıklığı (0.5)

t: Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablo değeri (1.96)

d: Olayın görülüş sıklığına göre yapılmak istenen sapma (0.05)

$$n = \frac{4157 \times (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}{(0,05)^2 \times (4157-1) + (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5} = 351,7$$

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla yapılan hesaplama sonucunda 4157 öğretmen adayını içeren bir evrende ulaşılması gereken en az öğretmen adayı sayısı n=352 olarak hesaplanmıştır. Uygulama sırasında ölçeklere verilen cevaplarda kayıp veri olabilme ihtimaline karşılık toplam 635 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Ancak 10 öğretmen adayına ait anketler hatalı işaretleme vb. sebebiyle analiz dışı bırakılmış ve son durumda 625 öğretmen adayından elde edilen veri ile nicel analiz yapılmıştır. Örneklemen sayısal dağılımına ilişkin bilgilere ise Tablo 3.1’de yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	472	75,52
	Erkek	153	24,48
Sınıf Düzeyi	1	178	28,48
	2	181	28,96
	3	173	27,68
	4	93	14,88
Bölüm	Yabancı Dil	59	9,44
	Fen Bilimleri	64	10,24
	Matematik	40	6,4
	Güzel Sanatlar	56	8,96
	Okul Öncesi	90	14,4
	Özel Eğitim	66	10,56
	PDR	73	11,68
	Sınıf	46	7,36
	Sosyal Bilgiler	74	11,84
	Türkçe	57	9,12
Anne Eğitim Durumu	İlkokul mezunu	251	40,16
	Ortaokul mezunu	126	20,16
	Lise mezunu	159	25,44
	Üniversite mezunu	89	14,24
Baba Eğitim Durumu	İlkokul mezunu	156	24,96
	Ortaokul mezunu	97	15,52
	Lise mezunu	209	33,44
	Üniversite mezunu	163	26,08

Tablo 3.1’e göre katılımcıların %75,52’si kadın %24,48’i ise erkektir. Katılımcıların sınıf düzeyleri ilk 3 sınıf için eşit sayılabilecek durumda iken 4. sınıf

katılımı (%14,88) bunlara göre daha düşük kalmıştır. Katılım %11,84 ile en yüksek sosyal bilgiler bölümünden olmuştur. Katılımcıların yaklaşık yarısının (%40,16) anne eğitim durumu ilkokul mezunu iken üniversite mezunu sayısı (%14,24) daha aşağı orandadır. Katılımcıların baba eğitim durumu değerlendirildiğinde en fazla lise mezunu (%33,44) olduğu ve en az ortaokul mezunu (%15,52) olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise katılımcıları Eğitim Fakültesi'nin farklı 18 gönüllü öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilmiştir. Çalışma grubunun belli başlı kriterlere uygun seçilmesi amaçlı örnekleme yönteminin özelliğidir (Gliner vd., 2015). Amaçlı örneklemede ise kolay ulaşılabilir durum örnekleme (cinsiyet, sınıf, anabilim dalı) tekniği kullanılmıştır. Katılımcılara ait cinsiyet, sınıf ve anabilim dalı bilgileri Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Nitel Boyuta İlişkin Çalışma Grubuna Ait Cinsiyet, Sınıf ve Anabilim Dalı Bilgileri

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kız	11	61,12
	Erkek	7	38,88
Sınıf Düzeyi	1	1	5,56
	2	5	27,78
	3	8	44,44
	4	4	22,22
Anabilim Dalı	Fen Bilgisi	3	16,66
	Matematik	2	11,12
	Okul Öncesi	3	16,66
	Özel Eğitim	1	5,56
	PDR	1	5,56
	Resim	3	16,66
	Sınıf	4	22,22
	Türkçe	1	5,56

Tablo 3.2'ye göre katılımcıların 11'i kız 7'si ise erkektir. En yüksek katılım 8 kişi ile 3. sınıftan, en az katılım 1 kişi ile 1. sınıftan olmuştur. Katılımcıların anabilim dallarına göre dağılımları incelendiğinde ise en yüksek katılımın 4 kişi ile Sınıf Öğretmenliği, en az katılımın ise 1 kişi ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Özel Eğitim ile Türkçe Eğitimi anabilim dallarında gerçekleştiği görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın örneklemine ilişkin detaylı bilgiler alabilmek amacıyla kişisel bilgi formu geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formunda formda katılımcıları bireysel yönden tanılayan cinsiyet, sınıf düzeyi, doğum yeri, anne ve baba eğitim durumu, kardeş sayısı, anne ve baba mesleği, maddi durum vb. gibi sorular yer almaktadır. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve daha sonra uzman görüşü alınarak son hali verilmiştir.

3.3.2. Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği

Polat, Ersoy ve Toran (2017) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılan, 5 alt ölçekten oluşan ve 18 değişkenden oluşan bir ölçme aracıdır. Tüm alt ölçeklerde yüksek puanların anlamı çocuk katılımı farkındalığının yüksek seviyede, düşük puanların anlamı ise çocuk katılımı farkındalığın düşük seviyede olduğunu gösterir. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 90, alınabilecek en düşük puan ise 18’dir. 5’li likert tpinde hazırlanmış bir ölçek olup “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğinden “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğine doğru (1’den 5’e) puanlanmıştır. Her bir faktör içine giren değişkenler incelenerek alt ölçekler Katılımda Dekorasyon, Katılımda Çocuğun Görüşüne Saygı, Katılımda Zorlama, Katılımda Ayrım Gözetmeme, Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar olarak boyutlandırılmıştır.

Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği’nin birinci alt boyutu olan “Katılımda Dekorasyon”, çocukların bilgi sahibi olmadan, izinleri alınmadan ya da bilgilendirilmeden yalnızca göstermelik olarak sürece dahil edilmelerini ifade eder. Bu durum; çocukların yok sayılması, sadece ailelerle görüşülmesi ya da çocukların ve çalışmalarının süs veya reklam aracı olarak kullanılması şeklinde ortaya çıkar. İkinci alt ölçek olan Katılımda Çocuğun Görüşüne Saygı, çocukların görüşlerine her koşulda saygılı olmayı ve çocukların görüşlerini ifade edebilecekleri uygun ortam, zaman ve uyarıcı sağlanmasının gerekliliğini ifade eder. Üçüncü alt ölçek olan Katılımda Zorlama, çocukların bir olay, durum veya konu hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmadan sadece söyleneni yapmaları ile ilgilidir. Bu alt ölçek çocukların fikirleri

alınmadan sınıf kurallarının, sınıf içi oturacakları yerlerin belirlenmesini ve yapılacak büyük hazırlık süreçleri olan gösterilere sorgusuz katılmalarını ifade eder. Dördüncü alt ölçek olan Katılımda Ayrım Gözetmeme, çocukların her koşulda hiçbir ayırım gözetilmeden eşit şartlarda katılım fırsatlarına erişimi ile ilgilidir. Beşinci alt ölçek olan Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar ise çocukların fizyolojik ihtiyaçlarının etkinlikleri yarıda bırakması nedeniyle, çocukların ihtiyaç duydukları zaman değil öğretmenin belirlediği zamanlarda giderilmesi ile ilgilidir. Bu alt ölçek çocukların tuvalet ve su içme ihtiyaçlarının etkinliklere ya da öğretmene göre belirlenmesinin doğrudan katılım karşısı olduğunu ifade eder (Polat vd., 2017). Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık kat sayısı 0.80 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ise 0.75 olarak hesaplanmıştır (Polat vd., 2017).

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Nitel veri toplama yöntemlerinden bir tanesi de görüşme yöntemidir. Katılımcılardan bilgi alabilmek için oluşturulan diyaloglar görüşme olarak ifade edilmiştir (Berg ve Lune, 2015). Araştırmada veri toplamak amacıyla da görüşme yönteminin bir türü olan yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Katılımcılara planlanan soruların sorularak ve verilen cevaplara göre soruların yeniden düzenlenmesine imkan sunan esnek bir yöntem olması sebebi ile yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Görüşme sorularının hazırlanması sürecinde alanyazından faydalanılmıştır. Hazırlanan sorular bir havuzda biriktirilmiş sonrasında danışman desteği ile uygun sorular seçilerek görüşme formu oluşturulmuştur. Daha sonra uzman görüşü alınarak form son haline getirilmiştir. Başlangıçta ölçek için 11 madde hazırlanmıştır. Ancak maddelerin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, ölçme ve değerlendirme alanında uzman bir öğretim üyesi, çocuk hakları alanında çalışmalar yürüten bir öğretim üyesi ve dil açısından Türkçe eğitimi alanında uzman bir sınıf öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca, ifadelerin anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla bir sınıf öğretmeninden de geri bildirim alınmıştır. Görüşme formunda “Çocukların katılım hakkı deyince ne alıyorsunuz?”, “Sınıf ortamında çocukların katılım hakkını destekleyecek uygulamalar sizce neler olabilir?”, “Kendi öğretmenlik pratiğinizde çocukların katılım hakkını nasıl uygulamayı düşünüyorsunuz?” şeklinde sorulara yer verilmiş olup nihai forma eklerde yer verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri, 26.07.2024 tarihinde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan alınan onay ile toplanmaya başlanmıştır. Etik kurul izninin ardından Eğitim Fakültesi Dekanlığı ile iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra derslere giren öğretim üyeleriyle görüşülerek uygulama süreci planlanmıştır. Veri toplama sürecinden önce katılımcılara çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Veriler, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ve gönüllü olarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarından toplanmıştır. Katılımcılara “Kişisel Bilgi Formu” ve “Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği” yüz yüze uygulanmıştır. Soruların samimi şekilde yanıtlanması için uygun bir ortam sağlanmıştır. Uygulama ortalama 10 dakika sürmüştür. Veri toplama süreci toplam dört hafta içerisinde tamamlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, toplam 625 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Nitel verilerin toplanması amacıyla gönüllü öğrenciler seçilmiştir. Bu öğrencilere, hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular yöneltilmiş ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı hakkında genel bilgi verilmiştir. Etik kurul izni gösterilerek çalışmanın bilimsel kurallara uygun yürütüldüğü ifade edilmiştir. Süreç başlamadan önce katılımcıların soruları yanıtlanmıştır. Görüşmeler, gürültüsüz ve uygun ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Zaman planlaması katılımcıların uygunluk durumuna göre yapılmıştır. Tekrarları önlemek ve zaman kaybını azaltmak amacıyla görüşmeler, katılımcı onayı alınarak ses kayıt cihazı yardımıyla kaydedilmiştir. Katılımcılara görüşmeye gönüllü olarak katıldıkları ve istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri bilgisi verilmiştir. Görüşme formundaki sorular belirli bir sırayla sorulmuş, gerektiğinde araştırmacı açıklamalar yapmıştır. Katılımcıların doğru yönlendirilmesiyle daha sağlıklı veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Verilen cevaplar dikkatle dinlenmiş ve kayıt altına alınmıştır. Hem araştırmacı hem de katılımcılar, konuyu açık şekilde ifade etmeye özen göstermiştir. Görüşmeler ilgi ve dikkatle yürütülmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu” ve “Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği” ile elde edilen veriler “ IBM SPSS 23” paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verilerinde ilk olarak verilerin normalliğine bakılmış; aritmetik ortalama

standart sapma, medyan ile çarpıklık- basıklık değerleri hesaplanmıştır. Bu kapsamda yapılan analizler sonucunda elde edilen değerlere Tablo 3.3 te yer verilmiştir.

Tablo 3.3. Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeğine Ait Betimleyici İstatistikler

Ölçek ve Alt Boyutları	N	$\bar{X}$	SS	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Katılımda Dekorasyon	625	15,72	3,57	15,00	0,156	-0,252
Katılımda Zorlama	625	7,82	1,76	8,00	0,112	-0,166
Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar	625	7,37	1,70	8,00	-0,596	0,229
Katılımda Çocuğun Görüşüne Saygı	625	18,70	1,41	19,00	-0,829	-0,452
Katılımda Ayrım Gözetmeme	625	8,089	1,24	8,00	-0,368	-0,429
Çocuk Katılımı Farkındalık Düzeyi	625	57,70	4,89	58,00	-0,016	0,001

Tablo 3.3'te de görüldüğü üzere aritmetik ortalama ($\bar{X}$ =57,70), standart sapma (SS=4,89), medyan (58,00) ile çarpıklık (-0,016) ve basıklık (0,001) değerleri elde edilmiş ve elde edilen bu verilerden veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Buradan hareketle araştırmanın alt problemleri doğrultusunda analizler yapılırken cinsiyete göre karşılaştırma yapılırken t testinden; diğer değişkenlerine göre karşılaştırma yapılırken varyans analizinden faydalanılmıştır.

Araştırmanın nitel kısmı için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi; sosyal realiteye ulaşmaya çalışan sistematik, objektif, bütünden parçaya odaklı ve tespit için başlangıçta konulmuş ölçütlere göre metinlerden, tanımlardan, yazılı veya sözlü malzemelerden anlamlara ulaşmayı gaye edinmiş araç ve teknikleri kapsayan bir yöntem bilimdir. Bu yöntemin temel amacı yazılı metinler içerisindeki yığılmış haldeki bilgileri düzenli bir şekilde sokarak anlaşılır hale getirmektir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Araştırmamızda nitel içerik çözümleme yöntemi için toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak kodlar belirlenmiş, ardından temalara ulaşılmıştır.

4. BULGULAR

Bu başlık altında alt problemler doğrultusunda oluşturulan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular verilirken alt problemlerin sıralaması göz önünde bulundurulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde “Öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalıkları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların betimleyici istatistikleri incelenmiş ve elde edilen bulgulara Tablo 4.1’de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmen Adaylarının Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikler

Ölçek ve Alt Boyutları	N	Ölçekten Alınabilecek En Düşük-Yüksek Puanlar	Ölçekten Alınan En Düşük-Yüksek Puanlar	$\bar{X}$	SS
Katılımda Dekorasyon	625	6-30	6-25	15,72	3,57
Katılımda Zorlama	625	4-20	4-12	7,82	1,76
Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar	625	2-10	2-10	7,37	1,70
Katılımda Çocuğun Görüşüne Saygı	625	4-20	15-20	18,70	1,41
Katılımda Ayrım Gözetmeme	625	2-10	4-10	8,089	1,24
Çocuk Katılımı Farkındalık Düzeyi	625	18-90	44-70	57,70	4,89

Tablo 4.1’de öğretmen adaylarının “Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği” ve alt ölçeklerinden aldıkları minimum, maksimum değerler ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Bu değerler incelendiğinde öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları toplam puanlar 44 ile 70 arasında değişmekte olup ortalama puan $\bar{X}=57,70\pm4,89$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum değerler (18-90) dikkate alındığında öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalıklarının “orta düzeyde” olduğunu göstermektedir.

Alt boyutlar açısından yapılan incelemede öğretmen adaylarının “Katılımda Dekorasyon” alt boyutundan $\bar{X}=15,72\pm3,57$; “Katılımda Zorlama” alt boyutundan $\bar{X}=7,82\pm1,76$; “Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar” alt boyutundan $\bar{X}=7,37\pm1,70$; “Katılımda Çocuğun Görüşüne Saygı” alt boyutundan $\bar{X}=18,70\pm1,41$ ve “Katılımda

Ayrım Gözetmeme” alt boyutundan ise $\bar{X}=8,089\pm1,24$ puan aldıkları belirlenmiştir. Alınan puanlar, öğretmen adaylarının “Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar”, “Katılımda Çocuğun Görüşüne Saygı” ve “Katılımda Ayrım Gözetmeme” alt boyutlarında öğretmen adaylarının daha yüksek farkındalığa sahip olduklarını buna karşın “Katılımda Dekorasyon” ve “Katılımda Zorlama” alt boyutlarında ise görece daha düşük bir farkındalığa sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalıkları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda yapılan analizlerde bağımsız (ilişkisiz) örneklem için t testinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 4.2’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmen Adaylarının Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	df	p
Katılımda Dekorasyon	Kadın	472	15,95	3,53	2,868	623	0,004
	Erkek	153	15,01	3,60			
Katılımda Zorlama	Kadın	472	7,89	1,81	1,700	623	0,090
	Erkek	153	7,61	1,56			
Katılımda Fizyolojik İhtiyaç	Kadın	472	7,47	1,66	2,653	623	0,008
	Erkek	153	7,05	1,78			
Katılımda Çocuğun Görüşüne Saygı	Kadın	472	18,76	1,40	1,793	623	0,073
	Erkek	153	18,52	1,46			
Katılımda Ayrım Gözetmeme	Kadın	472	8,07	1,21	-0,564	623	0,573
	Erkek	153	8,14	1,34			
Çocuk Katılımı Farkındalık Düzeyi	Kadın	472	58,15	4,79	4,029	623	0,000
	Erkek	153	56,33	4,99			

Tablo 4.2’de öğretmen adaylarının “Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği” ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçlarına yer verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmen adaylarının çocuk katılımı farkındalık puanlarının kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{(623)}=4,029$, $p<.05$.) Ulaşılan bu bulgu, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre çocukların katılım hakkına ilişkin daha farkındalık sahibi oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Alt boyutlar açısından yapılan incelemelerde ise “Katılımda Dekorasyon” ve “Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar” alt boyutlarında kadın öğretmen adayları lehine

anlamli farklılık tespit edilmiş ($t_{(623)}=2,868$, $t_{(623)}=2,653$ $p<.05$); buna karşın “Katılımda Çocuğun Görüşüne Saygı”, “Katılımda Zorlama” ve “Katılımda Ayrım Gözetmeme” alt boyutlarında ise cinsiyete göre cinsiyete göre anlamli farklılığın oluşmadığı belirlenmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalıkları sınıf düzeyine göre anlamli farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda yapılan analizlerde varyans analizinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 4.3, 4.4 ve 4.5’de yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmen Adaylarının Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikler ile Levene Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
Katılımda Dekorasyon	1	178	15,8427	3,93564	1,434	3	621	,232
	2	181	15,6464	3,53661				
	3	173	15,9017	3,31779				
	4	93	15,3011	3,36150				
Katılımda Zorlama	1	178	7,7079	1,75443	2,452	3	621	,062
	2	181	7,6298	1,53876				
	3	173	8,3064	1,87201				
	4	93	7,5269	1,79729				
Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar	1	178	7,3034	1,81584	2,189	3	621	,088
	2	181	7,3591	1,66610				
	3	173	7,6358	1,60315				
	4	93	7,0108	1,67134				
Katılımda Çocuğun Görüşüne Saygı	1	178	18,7416	1,45383	2,310	3	621	,075
	2	181	18,8729	1,32514				
	3	173	18,5145	1,46909				
	4	93	18,6344	1,38144				
Katılımda Ayrım Gözetmeme	1	178	8,3146	1,15074	3,114	3	621	,026
	2	181	8,3260	1,13961				
	3	173	7,6474	1,30627				
	4	93	8,0108	1,27258				
Çocuk Katılımı Farkındalık Düzeyi	1	178	57,9101	5,47339	2,245	3	621	,082
	2	181	57,8343	4,77437				
	3	173	58,0058	4,50258				
	4	93	56,4839	4,53636				

Tablo 4.3’de öğretmen adaylarının “Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği” ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimleyici istatistikler ile Levene testi sonuçlarına yer verilmiştir. Betimleyici istatistikler incelendiğinde öğretmen adaylarının alt boyutlarda ve toplam puanda tüm sınıf düzeylerinde birbirlerine yakın

puanlar aldıkları tespit edilmiştir. Aynı tabloda betimleyici istatistiklerle birlikte sunulan Levene testi sonuçları ise varyansların homojenliğine ilişkin bilgi vermekte olup hangi tür varyans analizinin kullanılacağına karar vermede yardımcı olmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, “Katılımda Ayrım Gözetmeme” alt boyutunda varyansların homojen olmadığı saptanmış ve ilgili alt boyuta ilişkin karşılaştırma yapılırken Welch ANOVA testi kullanılmıştır. Tablo 4’te bu doğrultuda yapılan analizlerden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmen Adaylarının “Katılımda Ayrım Gözetmeme” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Welch ANOVA Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	F _(Welch)	sd1	sd2	p	Anlamlı Fark (Games-Howell)
Katılımda Ayrım Gözetmeme	11,393	3	297,262	,000	1-3 2-3

Tablo 4.4’te öğretmen adaylarının “Katılımda Ayrım Gözetmeme” alt boyutundan aldıkları puanların sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin Welch ANOVA sonuçları sunulmuştur. Analiz sonuçları, sınıf düzeyinin anlamlı bir farklılık yarattığını göstermektedir. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla post-hoc testlerinden Games-Howell testi yapılmış ve test sonuçları da 1.ve 2. sınıflarda okuyan öğretmen adaylarının “Katılımda Ayrım Gözetmeme” boyutunda 3. sınıfta okuyanlardan daha yüksek puanlar aldığını ortaya koymuştur. Varyansların homojenliği varsayımını karşılayan diğer alt boyutlarda ve ölçek genelinin sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasında ise klasik tek yönlü varyans analizinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 4.5’te yer verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmen Adaylarının Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği ile Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Katılımda Dekorasyon	Gruplararası	25,693	3	8,564	,671	,570	-
	Gruplariçi	7925,865	621	12,763			
	Toplam	7951,558	624				
Katılımda Zorlama	Gruplararası	57,686	3	19,229	6,382	,000	3-1
	Gruplariçi	1870,954	621	3,013			3-2
	Toplam	1928,640	624				3-4
Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar	Gruplararası	25,038	3	8,346	2,908	,034	3-4
	Gruplariçi	1782,322	621	2,870			
	Toplam	1807,360	624				
	Gruplararası	12,076	3	4,025	2,021	,110	-

Katılımda Çocuğun Görüşüne Saygı	Gruplarıçi Toplam	1236,973	621	1,992			
		1249,050	624				
Çocuk Katılımı Farkındalık Düzeyi	Gruplararası	164,837	3	54,946			
	Gruplarıçi	14785,809	621	23,810	2,308	,075	-
	Toplam	14950,646	624				

Tablo 4.5’te öğretmen adaylarının varyansların homojenliğini sağlayan alt boyutlar ile ölçeğin genelinden aldıkları puanların sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçları, sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının çocuk katılımı farkındalıkları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir $F_{(3-621)}=2,308$, $p>.05$. Alt boyutlar açısından yapılan analizlerde ise “Katılımda Dekorasyon” ve “Katılımda Çocuğun Görüşüne Saygı” alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmezken “Katılımda Zorlama” ve “Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar” alt boyutlarında sınıf düzeyinin anlamlı farklılığa yol açtığı belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları ise “Katılımda Zorlama” ve “Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar” alt boyutlarında üçüncü sınıflar lehine bir farklılığın oluştuğunu ortaya koymaktadır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalıkları öğrenim gördükleri alana göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda yapılan analizlerde tek yönlü varyans analizinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 4.6’da yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmen Adaylarının Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikleri ile Levene Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Alan	N	$\bar{X}$	SS	Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
Katılımda Dekorasyon	Yabancı Dil	59	15,1864	3,30347	2,583	9	615	,006
	Fen Bilimleri	64	15,2656	3,09245				
	Matematik	40	16,6000	2,32930				
	Güzel Sanatlar	56	14,6786	3,29797				
	Okul Öncesi	90	16,7000	4,03760				
	Özel Eğitim	66	14,4848	3,59591				
	PDR	73	16,3562	3,83105				
	Sınıf	46	15,5217	3,48163				
	Sosyal Bilgiler	74	16,2568	3,88556				
	Türkçe	57	15,7368	3,13122				
Katılımda Zorlama	Yabancı Dil	59	7,6610	1,64642	1,487	9	615	,149
	Fen Bilimleri	64	7,6875	1,80717				
	Matematik	40	8,1750	1,48302				

	Güzel Sanatlar	56	7,2857	1,81623					
	Okul Öncesi	90	8,6889	1,93515					
	Özel Eğitim	66	7,2576	1,70349					
	PDR	73	7,6712	1,59909					
	Sınıf	46	7,5000	1,62959					
	Sosyal Bilgiler	74	7,7973	1,57009					
	Türkçe	57	8,2105	1,71898					
Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar	Yabancı Dil	59	7,0169	1,87075					
	Fen Bilimleri	64	7,1719	1,51767					
	Matematik	40	7,4250	1,25856					
	Güzel Sanatlar	56	7,5714	1,77720					
	Okul Öncesi	90	7,6111	1,89437	2,493	9	615	,008	
	Özel Eğitim	66	7,2727	1,96544					
	PDR	73	7,4384	1,67487					
	Sınıf	46	6,8478	1,51976					
	Sosyal Bilgiler	74	7,1216	1,54346					
	Türkçe	57	8,0877	1,39233					
Katılımda Çocuğun Görüşüne Saygı	Yabancı Dil	59	18,8136	1,35792					
	Fen Bilimleri	64	18,5000	1,28483					
	Matematik	40	18,8500	1,44204					
	Güzel Sanatlar	56	19,0179	1,34152					
	Okul Öncesi	90	18,7333	1,43629	1,233	9	615	,272	
	Özel Eğitim	66	18,6667	1,45002					
	PDR	73	18,6712	1,36478					
	Sınıf	46	18,6304	1,53997					
	Sosyal Bilgiler	74	18,5000	1,43584					
	Türkçe	57	18,7368	1,54141					
Katılımda Ayrım Gözetmeme	Yabancı Dil	59	8,2373	,91612					
	Fen Bilimleri	64	8,0156	1,01563					
	Matematik	40	7,6000	1,15025					
	Güzel Sanatlar	56	8,4821	1,36170					
	Okul Öncesi	90	7,8111	1,18885	4,899	9	615	,000	
	Özel Eğitim	66	8,7879	1,04536					
	PDR	73	8,4110	1,07801					
	Sınıf	46	7,9130	1,22612					
	Sosyal Bilgiler	74	8,0000	1,21633					
	Türkçe	57	7,4386	1,62588					
Çocuk Katılımı Farkındalık Düzeyi	Yabancı Dil	59	56,9153	5,25320					
	Fen Bilimleri	64	56,6406	4,06443					
	Matematik	40	58,6500	3,67633					
	Güzel Sanatlar	56	57,0357	4,66696					
	Okul Öncesi	90	59,5444	5,26844	1,059	9	615	,391	
	Özel Eğitim	66	56,4697	5,05423					
	PDR	73	58,5479	5,00011					
	Sınıf	46	56,4130	4,86519					
	Sosyal Bilgiler	74	57,6757	4,99619					
	Türkçe	57	58,2105	4,32491					

Tablo 4.6’da öğretmen adaylarının “Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği” ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimleyici istatistikler ile Levene testi sonuçlarına yer verilmiştir. Betimleyici istatistikler incelendiğinde öğretmen adaylarının alt boyutlarda ve toplam puanda öğrenim gördükleri alana göre farklılaşan

puanlar aldıkları tespit edilmiştir. Aynı tabloda verilen Levene testi sonuçları ise “Katılımda Dekorasyon”, “Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar” ve “Katılımda Ayrım Gözetmeme” alt boyutlarında varyansların homojen olmadığını, “Katılımda Zorlama”, “Katılımda Çocuğun Görüşüne Saygı” ve ölçek genelinde ise homojen bir dağılım sergilediğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlardan hareketle varyans homojenliğinin sağlandığı alt boyutlara ilişkin karşılaştırma yapılırken klasik tek yönlü varyans analizinden, homojen dağılmadığı durumlar için karşılaştırma yapılırken de Welch ANOVA testinden faydalanılmıştır. Elde edilen sonuçlara ise Tablo 4.7 ve 4.8’de yer verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmen Adaylarının “Katılımda Dekorasyon”, “Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar” ve “Katılımda Ayrım Gözetmeme” Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Öğrenim Görülen Alana Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Welch ANOVA Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	F _(Welch)	sd1	sd2	p	Anlamlı Fark (Games-Howell)
Katılımda Dekorasyon	3,355	9	238,388	,001	M-GS/ÖE OÖ-GS/ÖE
Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar	3,064	9	237,242	,002	T-YD/F/SE/SB
Katılımda Ayrım Gözetmeme	6,952	9	234,631	,000	GS-T/M ÖE-F/SE/SB/T/M/OÖ PDR-T/M/OÖ

(Yabancı Dil=YD, Fen=F, Matematik=M, Güzel Sanatlar=GS, Okul Öncesi=OÖ, Özel Eğitim=ÖE, Sınıf=SE, Sosyal Bilgiler=SB, Türkçe=T)

Tablo 4.7’de öğretmen adaylarının “Katılımda Dekorasyon”, “Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar” ve “Katılımda Ayrım Gözetmeme” alt boyutlarından aldıkları puanların öğrenim gördükleri alana göre karşılaştırılmasına ilişkin Welch ANOVA sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçları, öğrenim görülen alanın öğretmen adaylarının ilgili alt boyutlara ilişkin puanları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığını ortaya koymuştur. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Games-Howell sonuçları ise, “Katılımda Dekorasyon” alt boyutunda matematik ve okul öncesi eğitimi, “Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar” alt boyutunda Türkçe eğitimi, “Katılımda Ayrım Gözetmeme” alt boyutunda ise PDR, güzel sanatlar ve özel eğitim alanlarında öğrenim gören öğretmen adayları lehine farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmen Adaylarının Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği ile “Katılımda Zorlama” ve “Katılımda Çocuğun Görüşüne Saygı” Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Öğrenim Görülen Alana Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
------------------------	-------------------	-----------------	----	--------------------	---	---	----------------------

Katılımda Zorlama	Gruplararası	127,513	9	14,168			OÖ-
	Gruplariçi	1801,127	615	2,929	4,838	,000	YD/F/GS/ÖE
	Toplam	1928,640	624				PDR/SE/SB
Katılımda Çocuğun Görüşüne Saygı	Gruplararası	13,372	9	1,486			
	Gruplariçi	1235,678	615	2,009	,739	,673	-
	Toplam	1249,050	624				
Çocuk Katılımı Farkındalık Düzeyi	Gruplararası	718,621	9	79,847			
	Gruplariçi	14232,025	615	23,142	3,450	,000	OÖ-
	Toplam	14950,646	624				YD/F/ÖE/SE

Tablo 4.8’de öğretmen adaylarının çocuk katılımı farkındalık ölçeği ile “Katılımda Zorlama” ve “Katılımda Çocuğun Görüşüne Saygı” alt boyutlarından aldıkları puanların öğrenim görülen alana göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçları “Katılımda Çocuğun Görüşüne Saygı” alt boyutunda öğrenim görülen alanın öğretmen adaylarının farkındalık puanları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını gösterirken ölçeğin geneli ve “Katılımda Zorlama” alt boyutunda anlamlı farklılıklar oluşturduğunu ortaya koymuştur. İlgili alt boyutta ve ölçek genelinde farklılaşmanın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları ise ölçek genelinde okul öncesi eğitimi alanında öğrenim görenler; “Katılımda Zorlama” alt boyutunda da hem okul öncesi hem de PDR alanında öğrenim görenler lehine gruplar arası farklılaşmaların olduğunu göstermiştir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde “Öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalıkları anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda yapılan analizlerde tek yönlü varyans analizinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 4.9’de yer verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmen Adaylarının Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikler ile Levene Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
Katılımda Dekorasyon	İlkokul	251	16,1793	3,71211	1,931	3	621	,123
	Ortaokul	126	15,5794	3,19838				
	Lise	159	15,4403	3,70697				
	Üniversite	89	15,1348	3,30011				
Katılımda Zorlama	İlkokul	251	7,8685	1,86833	1,353	3	621	,256
	Ortaokul	126	7,7302	1,74545				

	Lise	159	7,8239	1,69338				
	Üniversite	89	7,8315	1,58283				
Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar	İlkokul	251	7,3625	1,80666	1,319	3	621	,267
	Ortaokul	126	7,3571	1,68031				
	Lise	159	7,3711	1,59728				
	Üniversite	89	7,3933	1,63497				
Katılımda Çocuğun Görüşüne Saygı	İlkokul	251	18,6494	1,47125	2,413	3	621	,066
	Ortaokul	126	18,8651	1,23517				
	Lise	159	18,7107	1,41576				
	Üniversite	89	18,5955	1,49026				
Katılımda Ayrım Gözetmeme	İlkokul	251	7,9960	1,23450	0,917	3	621	,432
	Ortaokul	126	8,0794	1,31212				
	Lise	159	8,0881	1,22414				
	Üniversite	89	8,3596	1,17982				
Çocuk Katılımı Farkındalık Düzeyi	İlkokul	251	58,0558	5,17193	1,970	3	621	,117
	Ortaokul	126	57,6111	4,40177				
	Lise	159	57,4340	5,03221				
	Üniversite	89	57,3146	4,50150				

Tablo 4.9’da öğretmen adaylarının “Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği” ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimleyici istatistikler ile Levene testi sonuçlarına yer verilmiştir. Betimleyici istatistikler incelendiğinde öğretmen adaylarının alt boyutlarda ve toplam puanda anne eğitim durumuna göre farklılaşan puanlar aldıkları tespit edilmiştir. “Katılımda Dekorasyon”, “Katılımda Çocuğun Görüşüne Saygı” alt boyutları ile ölçek genelinde annesi üniversite mezunu olanların, “Katılımda Zorlama” ile “Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar” alt boyutlarında ortaokul mezunu olanların ve “Katılımda Ayrım Gözetmeme” alt boyutunda ise ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının daha düşük puanlar aldıkları belirlenmiştir. Aynı tabloda varyansların homojenliğini belirlemek amacıyla yapılan Levene testi sonuçlarına da yer verilmiştir. Levene testi sonuçları, ölçek genelinde ve alt boyutlarda varyansların homojen bir dağılım sergilediğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlardan hareketle alt boyutlar için yapılan değerlendirmelerde klasik tek yönlü varyans analizinden faydalanılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Öğretmen Adaylarının Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Katılımda Dekorasyon	Gruplararası	98,355	3	32,785	2,593	,052
	Gruplariçi	7853,203	621	12,646		
	Toplam	7951,558	624			
Katılımda Zorlama	Gruplararası	1,612	3	,537	,173	,915
	Gruplariçi	1927,028	621	3,103		
	Toplam	1928,640	624			

Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar	Gruplararası	,081	3	,027		
	Gruplariçi	1807,279	621	2,910	,009	,999
	Toplam	1807,360	624			
Katılımda Çocuğun Görüşüne Saygı	Gruplararası	5,066	3	1,689		
	Gruplariçi	1243,984	621	2,003	,843	,471
	Toplam	1249,050	624			
Katılımda Ayrım Gözetmeme	Gruplararası	8,696	3	2,899		
	Gruplariçi	955,464	621	1,539	1,884	,131
	Toplam	964,160	624			
Çocuk Katılımı Farkındalık Düzeyi	Gruplararası	57,235	3	19,078		
	Gruplariçi	14893,411	621	23,983	,795	,497
	Toplam	14950,646	624			

Tablo 4.10’da öğretmen adaylarının “Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği” alt boyutlarından ve ölçek genelinden aldıkları puanların anne eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçları, anne eğitim durumunun öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalıkları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı ortaya koymuştur.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt probleminde “Öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalıkları baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda yapılan analizlerde tek yönlü varyans analizinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 4.11’de yer verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmen Adaylarının Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Betimleyici İstatistikler ile Levene Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
Katılımda Dekorasyon	İlkokul	156	16,2821	3,78587	1,142	3	621	,331
	Ortaokul	97	15,5155	3,55936				
	Lise	209	15,6603	3,41298				
	Üniversite	163	15,3865	3,52999				
Katılımda Zorlama	İlkokul	156	7,8974	1,92498	4,608	3	621	,003
	Ortaokul	97	7,8247	2,04129				
	Lise	209	7,7081	1,62788				
	Üniversite	163	7,9018	1,56826				
Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar	İlkokul	156	7,3654	1,79636	,338	3	621	,798
	Ortaokul	97	7,1031	1,69856				
	Lise	209	7,4402	1,65469				
	Üniversite	163	7,4356	1,67050				
Katılımda Çocuğun	İlkokul	156	18,7885	1,42788	,411	3	621	,745
	Ortaokul	97	18,5464	1,42902				
	Lise	209	18,7751	1,37357				

Görüşüne Saygı	Üniversite	163	18,6135	1,44583				
Katılımda Ayrım Gözetmeme	İlkokul	156	7,9808	1,19931				
	Ortaokul	97	8,0928	1,42947				
	Lise	209	8,0478	1,23164	1,761	3	621	,153
	Üniversite	163	8,2393	1,17502				
Çocuk Katılımı Farkındalık Düzeyi	İlkokul	156	58,3141	5,31438				
	Ortaokul	97	57,0825	4,90040				
	Lise	209	57,6316	4,63506	1,836	3	621	,139
	Üniversite	163	57,5767	4,77893				

Tablo 4.11’de öğretmen adaylarının “Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği” ve alt boyutlarından aldıkları puanların baba eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin betimleyici istatistikler ile Levene testi sonuçlarına yer verilmiştir. Betimleyici istatistikler incelendiğinde öğretmen adaylarının alt boyutlarda ve toplam puanda baba eğitim durumuna göre farklılaşan puanlar aldıkları tespit edilmiştir. “Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar” ve “Katılımda Çocuğun Görüşüne Saygı” alt boyutları ile ölçek genelinde babası ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının; “Katılımda Dekorasyon” alt boyutunda üniversite mezunu, “Katılımda Zorlama” alt boyutunda lise mezunu ve “Katılımda Ayrım Gözetmeme” alt boyutunda ise babası ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının daha düşük puanlar aldıkları belirlenmiştir. Aynı tabloda varyansların homojenliğini belirlemek amacıyla yapılan Levene testi sonuçlarına da yer verilmiştir. Levene testi sonuçları, “Katılımda Zorlama” alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde varyansların homojen dağıldığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlardan hareketle “Katılımda Zorlama” alt boyutu için yapılan değerlendirmelerde Welch ANOVA testinden, diğer alt boyutlar ile ölçek geneline ilişkin yapılan değerlendirmelerde ise klasik tek yönlü varyans analizinden faydalanılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.12 ve 4.13’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Öğretmen Adaylarının Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği ile Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Katılımda Dekorasyon	Gruplararası	72,211	3	24,070		
	Gruplariçi	7879,347	621	12,688	1,897	,129
	Toplam	7951,558	624			
Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar	Gruplararası	8,642	3	2,881		
	Gruplariçi	1798,718	621	2,896	,995	,395
	Toplam	1807,360	624			
Katılımda Çocuğun Görüşüne Saygı	Gruplararası	5,908	3	1,969		
	Gruplariçi	1243,141	621	2,002	,984	,400
	Toplam	1249,050	624			
	Gruplararası	5,863	3	1,954	1,266	,285

Katılımda Ayrım Gözetmeme	Gruplarıçi Toplam	958,297 964,160	621 624	1,543		
Çocuk Katılımı Farkındalık Düzeyi	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	99,274 14851,372 14950,646	3 621 624	33,091 23,915	1,384	,247

Tablo 4.12’de öğretmen adaylarının “Katılımda Zorlama” alt boyutu dışında kalan alt boyutlar ile ölçek genelinden aldıkları puanların baba eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçları, baba eğitim durumunun ölçek geneli ile “Katılımda Dekorasyon”, “Katılımda Çocuğun Görüşüne Saygı”, “Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar” ve “Katılımda Ayrım Gözetmeme” alt boyutlarından alınan puanlar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur.

Tablo 4.13. Öğretmen Adaylarının “Katılımda Zorlama” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Welch ANOVA Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	F _(Welch)	sd1	sd2	p
Katılımda Zorlama	,559	3	291,581	,643

Tablo 4.13’de öğretmen adaylarının “Katılımda Zorlama” alt boyutundan aldıkları puanların baba eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin Welch ANOVA sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçları, baba eğitim durumunun öğretmen adaylarının “Katılımda Zorlama” alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur. Ulaşılan bulgular genel itibariyle değerlendirildiğinde ise baba eğitim durumunun öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalıkları açısından anlamlı bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt probleminde “Öğretmenlerin çocukların katılım hakkına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular içerik analizi yoluyla çözümlenmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.



Şekil 4.13. Görüşme Verilerinden Hareketle Oluşturulan Temalar

Görüşmelerden elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına yönelik görüşlerinin “Katılımın Tanımına İlişkin Görüşleri”, “Katılımın Önemi ve Faydalarına İlişkin Görüşleri”, “Katılım Hakkını Uygulamada Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Görüşleri” ve “Sınıf Ortamında Katılımı Desteklemeye Yönelik Uygulamalara İlişkin Görüşleri” olmak üzere 4 ana tema altında toplandığı görülmektedir. Aşağıda her bir tema altında yer alan alt tema ve kategoriler detaylı olarak açıklanmış ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

4.7.1. Öğretmen Adaylarının Katılımın Tanımına İlişkin Görüşleri

Katılım, çocuğun kendisini ilgilendiren konularda düşüncesini özgürce ifade etmesine imkan tanıyan ve karar alma süreçlerine aktif biçimde katılmalarını sağlayan temel haklardan biridir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde; katılımı bu tanımlamaya uygun şekilde “düşünce özgürlüğü ve ifade hakkı”, “karar süreçlerine katılım” ve “sosyal ve duygusal gelişimle ilişkilendirme” alt temaları çerçevesinde yapılandıkları görülmektedir. Katılım hakkını “düşünce özgürlüğü ve ifade hakkı” alt teması çerçevesinde açıklayan öğretmen adayları çocuğun düşüncelerini özgürce ifade edebilmesinin karar süreçlerine katılımlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiş ve bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Katılım hakkı çocukların düşüncelerini özgürce istediği gibi ifade etmesidir. Bir konu hakkında söz sahibi olup karar verme hakkının olmasıdır...”(Ö1)

“Çocukların kendilerini ilgilendiren durumlarda özgürce görüşlerini bildirmeleri. Bu bilgide yer alan görüşe katılıyorum. Her çocuk bir bireydir ve kendilerini ilgilendiren bazı konularda (örn: kıyafet seçme, yemek seçme, oyuncak seçme vb.) görüşlerini bildirmeleri gereklidir. Parantez içinde vermiş olduğum örnekler dışında çocuğun eğitimini, sağlığını, hayat düzenini etkileyecek konularda da görüşleri alınmalı ancak bu gibi önemli durumlarda çocuk büyük ölçüde etkileneceğinden yetişkinlerin bu konularda daha baskın olmaları gerektiğini düşünüyorum.” (Ö2)

“Çocukların katılım hakkı dediğimizde, bir konu hakkında özgürce ve dilediklerince söz sahibi olabilmeleri, düşüncelerini tüm açıklığıyla rahatça ve zamanında ifade edebilmeleri (konuya dışlanmadan katılım sağlayabilmeleri), istedikleri bir eğitime, aktiviteye vb. katılım sağlayabilmeleri, bir ortama girdiklerinde dışlanmaksızın kabul görülmeleri gibi durumlar aklıma geliyor...”(Ö4)

“Çocukların katılım hakkı, onları ilgilendiren konularda fikirlerini özgürce ifade edebilmeleri ve bu fikirlerin dikkate alınmasıdır. Bu hak, çocukların sadece dinlenmesini değil, karar süreçlerine aktif olarak katılmalarını da içerir.” (Ö7)

“Çocukların kendi görüşlerini özgürce ifade edebilmesidir. Her çocuğun düşüncesi önemsenmeli ve dikkate alınmalıdır çocuklar arasında ayrıştırma yapılmamalı...” (Ö12)

Katılım hakkını “karar süreçlerine katılım” şeklinde tanımlayan öğretmen adayları çocukların kendi yaşamlarını ilgilendiren konularda alınacak kararlara aktif bir şekilde dâhil edilmeleri gerektiğinden söz etmiş ve bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Çocukların katılım hakkı her bir çocuğun bir karar alma sürecine dahil edilmesidir katılım hakkı çocuğun en temel haklarından biridir toplum içinde yer edinebilmesi için çocuğun fikirlerini özgürce beyan etmesi gerekir gün içinde çocuğa ne yapmak istediğini sormak bile çocuğun katılım hakkına girmiş olur.” (Ö9)

“Çocukların kendileriyle ilgili karar süreçlerine katılabilmesi, fikirlerini ifade edebilmesi ve bu fikirlerin dikkate alınması hakkıdır. Sadece dinlenmek değil, gerçekten sürece etkide bulunmak anlamına gelir. Bu hak, çocukların yaşına ve gelişim düzeyine uygun biçimde düşüncelerini dile getirebilmelerini, okulda alınan kararlara katılabilmelerini içerir.” (Ö18)

4.7.2. Öğretmen Adaylarının Katılımın Önemi ve Faydalarına İlişkin Görüşleri

Araştırma kapsamında elde edilen nitel veriler, öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkının önemine ve bu hakkın çocuk gelişimi üzerindeki etkilerine dair çeşitli boyutlarda farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Bu kapsamda, katılım hakkının sağladığı katkılar; bilişsel gelişim, kişilik gelişimi, ahlaki gelişim, sosyal ve duygusal gelişim ile toplumsal gelişim olmak üzere beş alt tema çerçevesinde incelenmiştir.

Tablo 4.14. Öğretmen Adaylarının Katılımın Önemi ve Faydalarına İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Kodları
Öğretmen Adaylarının Katılımın Önemi ve Faydalarına İlişkin Görüşleri	Bilişsel Gelişim	Yaratıcılık	Ö4
		Özgür düşünme	Ö1,Ö3
		Fikir üretme	Ö1
	Kişilik Gelişimi	Birey olma	Ö5,Ö9
		Öz saygı gelişimi	Ö1,Ö2,Ö3,Ö6,Ö7,Ö9
		Karar alma/verme	Ö15,Ö18
	Ahlaki Gelişim	Sorumluluk duygusu kazanma	Ö1,Ö8,Ö15,Ö17
		Ahlaki bilinç	Ö1,Ö5,Ö6,Ö7,Ö16
		Kural ve sınır farkındalığı	Ö15
	Sosyal ve Duygusal Gelişim	Özgüven gelişimi	Ö5
		Sosyalleşme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö7,Ö9, Ö10,Ö11,Ö12,Ö14
		Hayır demeyi öğrenme	Ö15,Ö16,Ö18
	Toplumsal Gelişim	Kendini ifade etme	Ö1,Ö2,Ö13,Ö18
		Kişilere ve fikirlere saygı	Ö2
		İletişim becerilerini güçlendirme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö6,Ö7
	Toplumsal Gelişim	Demokratik bireyler	Ö8,Ö11,Ö12,Ö15
		Toplumsal aidiyet	Ö6,Ö12
		Toplumsal sorumluluk ve aktiflik	Ö1
	Toplumsal Gelişim	Yetişkin yaşama hazırlama	Ö18
			Ö5,Ö9,Ö12
			Ö1,Ö6,Ö12
			Ö7,Ö8,Ö14

Tablo 4.14'te de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu katılım hakkının çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği yönünde görüş bildirmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmen adayları da katılım hakkının çocukların kişilik gelişimi, bilişsel ve ahlaki gelişimleri ile toplumsal gelişimleri üzerinde de olumlu etkileri bulunduğuna dikkat çekmiştir.

Katılım hakkının bilişsel gelişim üzerindeki etkisini vurgulayan öğretmen adayları, bu hakkın tanındığı çocukların yaratıcı ve özgür düşünme becerilerinin geliştiğine ve fikir üretme kapasitelerinin arttığına dikkat çekmişlerdir. Örneğin

öğretmen adaylarından Ö4, “Ben katılımı desteklememiz gerektiğini düşünüyorum, çünkü bir yetişkine fil resmi verip onu boyamasını istediğimizde bu birey fili griye boyayacaktır ancak bir çocuğa fil resmi verdiğimizde ise fili mor renge boyayabilir demek istiyorum ki bir çocuğun yaratıcılığı yetişkinlerinkine göre çok daha yüksek, bakış açısı çok daha farklıdır. Her ne kadar çocuklarımızın bizlerden öğreneceği çok şey varsa bir o kadar da bizlerin çocuklardan öğreneceği şeyler vardır. Bu nedenle çocukların katılım hakkı engellenmemeli aksine desteklenmelidir.” diyerek katılımın yaratıcılığı besleyen bir olgu olduğunu vurgulamıştır.

Kişilik gelişimi açısından bakıldığında öğretmen adaylarının katılım hakkını birey olma süreçleriyle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Ö5 kodlu öğretmen adayı “Çocukların katılım hakkını uygun ortamlarda desteklemeliyiz. Onların da bir birey ve toplumun bir parçası olduklarını anlamaları için desteklemeliyiz.”; Ö9 kodlu öğretmen adayı da “Çocukların özgüvenin gelişmesi için toplum içinde yer edinip saygı ve değer görebilmesi için katılım hakları desteklenmelidir her çocuk kendini toplum içinde bir birey olarak hissetmelidir.” şeklinde görüş bildirerek katılımın kimlik gelişimi üzerindeki önemine dikkat çekmiştir. Bu tema altında öğretmen adayları daha çok katılımın özsaygı gelişimi üzerindeki rolünü vurgulamışlardır. Nitekim öğretmen adaylarından Ö7, “Bu hak, çocukların sadece dinlenmesini değil, karar süreçlerine aktif olarak katılmalarını da içerir. Örneğin, okul öncesi bir sınıfta çocuklara hangi etkinliği yapmak istediklerinin sorulması ve gelen önerilere göre plan yapılması bu hakkın uygulanmasına bir örnektir. Bu sayede çocuklar hem değerli hisseder hem de özgüvenleri gelişir.” şeklinde görüş bildirerek, Ö1 de “...katılım hakkı tanınan çocuk kendini rahatça ifade eder ve sorumluluk duygusu edinir. Kendine olan özsaygısı gelişir.” ifadesiyle katılım ile özsaygı arasındaki ilişkiyi açık biçimde belirtmişlerdir.

Sosyal-duygusal gelişim bağlamında katılım hakkının çocuklarda özgüven gelişimini desteklediği, sosyalleşme süreçlerini kolaylaştırdığı, çocuklara hayır diyebilme becerisi kazandırdığı, etkili iletişim kurmalarını sağladığı, kişilerarası saygıyı teşvik ettiği ve kendini ifade etme becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Bu boyut öğretmen adayları tarafından en fazla vurgulanan alanlardan biri olmakla birlikte katılım hakkının özellikle özgüven duygusu ve kendini ifade etme becerilerinin gelişiminde kritik bir rol oynadığını belirten öğretmen adayları bu durumu şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

“Çocukların katılım hakkı kesinlikle desteklenmelidir. Çünkü katılım hakkı sayesinde kendini ifade eden ve dikkate alınan çocukların özgürce fikirlerini beyan etmeleri ve özgüvenli bir şekilde geleceklerini şekillendirebilmeyi sağlar.” (Ö3)

“Çocukların katılım hakkını kesinlikle desteklemeliyiz çünkü bu onların özgüven kazanmalarını, kendilerini ifade etmeyi öğrenmelerini ve sorumluluk duygusu geliştirmelerini sağlar. Ayrıca erken yaşta demokratik bir ortamda büyümeleri, ileriki yaşamlarında daha bilinçli bireyler olmalarına katkı sağlar.” (Ö7)

“Evet desteklemeliyiz. İlerde özgüven sahibi, kendini rahatlıkla ifade edebilen bir nesil için çocuklara olan yaklaşımımızın oldukça önemli olduğunu düşünüyorum.” (Ö11)

Ahlaki gelişim temasında öğretmen adayları, katılımın çocuklara sorumluluk bilinci kazandırdığı görüşündedir. Ö6, “Katılımla birlikte çocuklar kendilerini toplumun bir parçası gibi hisseder, sorumluluk üstlenir,” ifadesiyle bu görüşü özetlemiştir. Ö5, çocukların kurallara ve sınırlara dair farkındalık kazandığını belirtirken, Ö15 ise “Katılım hakkı sayesinde çocuklar neyin doğru neyin yanlış olduğunu daha iyi ayırt edebilir,” diyerek katılımın ahlaki bilinçle olan ilişkisine dikkat çekmiştir.

Toplumsal gelişim temasında ise öğretmen adayları, katılım hakkının çocukların demokratik bir toplumun aktif üyeleri olarak yetişmelerinde temel bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarından Ö18, “Evet, desteklemeliyiz. Çünkü bu çocukların öz güvenini artırır, sosyal becerilerini geliştirir ve demokratik toplumun bireyleri olmalarını sağlar.” şeklindeki ifadesiyle, çocuk katılımının sadece bugünü değil, gelecekteki vatandaşlık bilincini de etkilediğini belirtmiştir. Ö5, Ö6 ve Ö12 kodlu öğretmen adayları da çocukların toplumsal aidiyet duygusu geliştirmesi ve topluma karşı sorumluluk hissetmesinin, onların toplumsal yaşama etkin şekilde katılmalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Örneğin Ö12, “Çocukların daha aktif bireyler olması, özgüvenlerinin gelişmesine yardımcı olur. Aynı zamanda kendilerini ifade ederken başkalarının düşüncelerine saygılı olmayı da öğrenirler. Ve kendilerini bir şeye katkı sundukları için konuya, ortama veya sınıfa ait hissederler.” diyerek bu hakkın çocukların toplumsal sorumluluk ve aidiyet duygularını güçlendirdiğini dile getirmiştir. Ö7, Ö8 ve Ö14 gibi öğretmen adayları ise katılımın, çocukların yetişkin yaşamına hazırlanmalarında önemli olduğunu belirtmiştir. Ö14, “Katılım hakkı tabii ki desteklenmeli çünkü kişilik gelişimi için önemli bir şey. Çocuklar geleceğin yetişkinleri olacağı için kendi hakkında kararları alabilme, kendini ifade etme ve

hakkını savunabilme konusunda erken yaşlardan itibaren bir özgürlüğe sahip olmalı ki yetişkin olduğunda da bahsettiğim bu tür konularda kendini ifade edebilecek beceriye sahip olsun.” sözleriyle de bu sürecin uzun vadeli toplumsal faydalarına işaret etmiştir.

4.7.3. Öğretmen Adaylarının Katılım Hakkını Uygulamada Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarına katılım hakkını uygulama sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların neler olabileceği sorulmuş ve alınan yanıtlar “okul ve sistem kaynaklı zorluklar”, “öğretmen kaynaklı zorluklar”, “öğrenci kaynaklı zorluklar”, “aile kaynaklı zorluklar”, “aile kaynaklı zorluklar” ve “sınıf ortamı kaynaklı zorluklar” olmak üzere 5 alt tema çerçevesinde incelenmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmen Adaylarının Katılım Hakkını Uygulamada Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı Kodları
Katılım Hakkını Uygulamada Karşılaşılan Zorluklar	Okul ve sistem kaynaklı zorluklar	Zaman problemi	Ö4,Ö7,Ö11,Ö12,Ö18
		Müfredat yoğunluğu	Ö4,Ö15,Ö16
		Kalabalık sınıflar	Ö1,Ö7,Ö14,Ö16,Ö17,Ö18
		Okul kuralları	Ö15
	Öğretmen kaynaklı zorluklar	Katılım hakkıyla ilgili bilgi ve becerilerde eksiklik	Ö6, Ö7, Ö18
		Mesleki tükenmişlik	Ö16
		İletişim eksikliği	Ö4, Ö6
		Farklılıkları yönetememe	Ö3, Ö8, Ö9
	Öğrenci kaynaklı zorluklar	Sınıf düzenini sağlayamama	Ö8, Ö10
		Gelişim (bilişsel, sosyal ve duygusal vb.) farklılıkları	Ö2, Ö5, Ö6, Ö13, Ö15, Ö17
	Aile kaynaklı zorluklar	Ailenin hatalı tutumları	Ö5
		Aile beklentileri	Ö15
	Sınıf ortamı kaynaklı zorluklar	Olumsuz sınıf iklimi	Ö2, Ö14

Tablo 4.15’e göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun katılım hakkının uygulanması sürecinde okul ve sistem kaynaklı zorluklara dikkat çektikleri görülmektedir. Özellikle kalabalık sınıflar ve ders saatlerinin yetersizliği öğretmen adayları tarafından en sık vurgulanan zorluklar arasında yer almaktadır. Katılımcılar, bu iki unsurun öğretmenlerin her bir öğrenciye katılım hakkı tanınmasını zorlaştırdığını belirtmiş ve bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Zaman. Öğretmenler genellikle zamanın yetmediğinden şikayetçi, sınıfa yalnızca konularını yetiştirmek için gelmektedirler dolayısıyla öğrencilerini dinlemezler (söz hakkı vermezler). Yeni müfredatla birlikte konular fazlasıyla seyreldiği için aslında öğretmenlerimizin de böyle bir derdi kalmadı, öğrencilerine söz hakkı verebilir, onların da derse ve topluma etkin katılımlarını sağlayabilirler.” (Ö4)

“Sanırım en büyük sorun zaman sıkıntısı olacaktır. Kendi branşımdan yola çıkacak olursam Görsel Sanatlar dersi tek ders saati ile sınırlandırılıyor. Bu yüzden tüm öğrencilerle tek tek ilgilenmek neredeyse imkansız hale geliyor.” (Ö11)

“Zorluklar arasında zaman yönetimi, sınıf mevcudunun fazlalığı ve öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmaması sayılabilir.” (Ö18)

Öğretmen adayları katılım hakkının sınıf ortamında etkili biçimde uygulanamamasının bir diğer önemli nedeni olarak öğretmenin kendisini göstermişlerdir. Öğretmenlerin katılım hakkıyla ilgili yetersiz bilgi ve becerilere sahip olmaları, mesleki tükenmişlik ve iletişim problemleri yaşamaları, sınıf düzenini sağlamada güçlük çekmeleri, demokratik bir sınıf ortamı oluşturma ve farklılıkları yönetme konusunda başarılı bir performans sergileyememelerinin katılım hakkını uygulamada zorluklar yaşamalarına sebep olduğundan söz etmiş ve yapılan görüşmelerde bu durumu şu sözlerle ifade etmişlerdir:

“Öğretmen sınıf içinde demokratik bir ortam oluşturmada zorlanabilir. Bir karar alınacaksa çocukların farklı görüşlerde olması karar vermeyi zorlaştırabilir.” (Ö8)

“Sınıf düzenini sağlamakta güçlük çekebilir. Sırayla her öğrencinin fikri alınarak bu sorunun önüne geçilebilir.” (Ö10)

“Bence baya bir zorluklar var. Kendi eğitim öğretim dönemlerimi de düşünerek de en önemli zorluk müfredattır. İki kolu bağlayan nedenlerden. Sınıfın mevcudunun fazlalığı, sınıf öğretmenin boşvermişliği vs...” (Ö16)

Katılım hakkının uygulanmasında karşılaşılan bir diğer önemli engel ise öğrencilerdir. Öğretmen adaylarına göre öğrencilerin farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahip olmaları, bilişsel, sosyal ve duygusal açıdan farklı özellikler taşımaları, öğretmenlerin katılım hakkını sınıf ortamında etkili biçimde hayata geçirmelerini zorlaştırmaktadır. Nitekim öğretmen adaylarından Ö13, bu durumu “...Bazı öğrencilerin de özel takıntıları var mesela gözlemlediğim bir çocuk bir türlü ben hazırım diyemiyor. Masasını hazırlayana kadar ders bitiyor. Tüm malzemeleri eksiksiz getiriyor ama

onları hazırlayana kadar ders bitiyor....Her çocuk parmak izi gibi hepsinin birbirinden farklı gelişim özellikleri var.” sözleriyle açıklayarak gelişimsel farklılığın önemine dikkat çekmiştir.

Öğretmen adayları görüşmelerde aile ve sınıf ortamı kaynaklı zorluklara da değinmişlerdir. Ailelerin hatalı tutumları, çocuklarını birey olarak görmemeleri ve gelişimsel özellikleri göz ardı ederek kendi beklentilerini çocuklarına dayatmalarının çocukların temel haklarından olan katılım hakkını sekteye uğrattığından söz etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adayları olumsuz sınıf iklimi ve akran zorbalığının da katılım hakkını olumsuz etkileyen unsurlardan olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle fikirlerini ifade eden çocukların sınıf arkadaşları tarafından alaya maruz bırakılması, dışlanması ya da küçümsenmesinin çocukların sınıf içinde söz alma ve konuşma cesaretini kaybetmelerine neden olduğundan söz etmişlerdir.

4.7.4. Öğretmen Adaylarının Sınıf Ortamında Katılımı Desteklemeye Yönelik Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarına sınıf ortamında katılımı desteklemeye yönelik uygulamaların neler olabileceği sorulmuş ve alınan yanıtlar “karar alma/verme süreçleri, ifade hakkı, yaratıcı ve etkileşimli katılım yolları, görev dağılımı ve işbirliği, öğretmen tutumları ile katılımı izleme ve değerlendirme” olmak üzere 6 alt tema çerçevesinde incelenmiştir.

Tablo 4.16. Öğretmen Adaylarının Sınıf Ortamında Katılımı Desteklemeye Yönelik Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Kodları
Öğretmen Adaylarının Sınıf Ortamında Katılımı	Karar alma/verme süreçleri	Sınıf kurallarını belirleme, oylama yoluyla karar alma, yılsonu şenliği vb. etkinliklerde seçim hakkı	Ö1,Ö2,Ö6,Ö7 Ö8,Ö12,Ö14
		tanıma, sınıf başkanı/yardımcısı seçimi	Ö15,Ö17
		Fikir belirtilmesine teşvik eden	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5
Desteklemeye Yönelik Uygulamalara İlişkin Görüşleri	İfade hakkı	güvenilir ortamlar oluşturmak, fikir almak,	Ö6,Ö7,Ö8,Ö9 Ö10,Ö14,Ö15
		Yaratıcı ve etkileşimli katılım yolları	Ö2,Ö5,Ö6,Ö11
		Söz sende etkinlikleri yapma, tahmin-gözlem ve açıklama, drama, beyin fırtınası ve altı şapkalı	

	düşünme tekniği kullanma, etkileşimli materyaller kullanma	
Görev dağılımı ve işbirliği	Grup çalışması, ortak etkinlik düzenlemek	Ö4,Ö17
Öğretmen tutumları	İlgiyle ve kesintisiz dinlemek, soru sormalarına teşvik etmek, sabırla yaklaşmak, derse katılımı teşvik etmek	Ö4,Ö11,Ö12
Katılımı izleme ve değerlendirme	Geri dönüt vermek, ödüllendirmek	Ö1,Ö13

Tablo 4.16 incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun sınıf ortamında karar alma/verme süreçlerine katılımı ve ifade hakkını kullanabilmelerini destekleyen uygulamalara vurgu yaptıkları görülmektedir. Katılımcılar özellikle sınıf kurallarının çocuklarla birlikte belirlenmesi, oylama yöntemiyle karar alınması, yılsonu etkinliklerinde seçim hakkı tanınması gibi doğrudan karar alma süreçlerine katılım sağlayan uygulamaların önemine dikkat çekmişlerdir. Bu durum, öğretmen adaylarının çocukların yalnızca pasif birer dinleyici değil, sınıf yaşamının aktif bireyleri olması gerektiğine inandıklarını göstermektedir. Nitekim öğretmen adayları bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sınıf ortamında çocukların katılım hakkını desteklemek için onlara seçim hakkı vermek, fikirlerini paylaşabilecekleri sınıf sohbetleri düzenlemek, etkinliklerde görev dağılımını birlikte yapmak ve sınıf kurallarını birlikte belirlemek gibi uygulamalar yapılabilir. Bu sayede çocuklar hem sorumluluk alır hem de kendilerini değerli hissederler.” (Ö7)

“Sınıf içi kurallar belirlenirken veya çocuğu ilgilendirecek herhangi bir konuda çocuk da seçim sürecine katılmalıdır. Görüşlerini ifade edebilecekleri özgür bir ortam sunulmalıdır.” (Ö8)

Ayrıca öğretmen adayları çocukların özgürce düşüncelerini ifade edebilecekleri güvenli ve destekleyici sınıf ortamlarının oluşturulmasını da katılım hakkının gerçekleşmesinde kilit bir unsur olarak görmektedir. Katılımcılar, çocukların fikirlerini açıkça ifade etmeleri için uygun iletişim ortamlarının sağlanması, öğretmenlerin çocukları dinlemeye istekli ve duyarlı olması gibi unsurları vurgulamıştır. Bu tema altında yer alan kodlar, adayların çocukların öz güvenlerini destekleyici bir öğrenme iklimine önem verdiklerini ortaya koymaktadır.

Yaratıcı ve etkileşimli uygulamalar (örneğin, “söz sende” etkinliği, altı şapka tekniği, drama), görev dağılımı ve grup çalışması gibi iş birliğine dayalı etkinlikler, katılımı izleme ve değerlendirme ile öğretmen tutumlarının (dinleme, sabır, teşvik edici yaklaşım) da katılımı destekleyen faktörler arasında görüldüğü anlaşılmaktadır. Ancak bu temaların katılımcı sayısı dikkate alındığında daha az ifade edildiği görülmektedir.



5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular yorumlanarak sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalıklarının ($\bar{X}$ = 64.40 S.S.=11.52) “orta düzeyde” olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, literatürdeki benzer çalışmalarla da uyum göstermektedir. Özmen ve Özmen (2011) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin bilgi düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve konuya ilişkin akademik kaynaklardan yeterince yararlanmadıkları belirlenmiştir. Yine Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar (2017) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Yüksel ve Yazıcı (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise öğretmen adaylarının çocuk katılımına ilişkin farkındalıklarının ortalamanın üzerinde seyretmekle birlikte, ideal düzeyin altında kaldığı sonucuna varılmıştır. Sop (2021) tarafından yapılan araştırmada da çocuk gelişimi ön lisans programında öğrenim gören öğrenciler ile okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk katılımına ilişkin farkındalıklarının beklenen seviyeye ulaşmadığını göstermektedir. Uçuş ve Şahin (2009) tarafından yapılan araştırmada ilkökul öğretmenlerinin çocuk katılım hakkına ilişkin bilgi düzeylerinin beklenenin altında olduğu sonucuna varılmıştır. Gür (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin ve yöneticilerin çocuk haklarının temel başlıkları olan gelişme, katılım, korunma ve yaşama hakkı konularında bilgi sahibi oldukları; ancak bu bilgilerin kapsam ve yeterlilik açısından geliştirilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Benzer şekilde Gömleksiz ve arkadaşlarının (2008) çalışmasında öğretmenler ve yöneticilerin çocuğun katılım hakkı konusundaki bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca Hareket ve Gülhan (2017) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının çocuğun katılım hakkı ile ilgili farkındalık ve bilgi düzeylerinin beklentilerin altında kaldığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçtan farklı olarak ise Hançer (2019) tarafından yapılan araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin farkındalıklarının beklentilere uygun bir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Kor (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin önemli bir bölümünün, Çocuk Hakları Sözleşmesi’ndeki çocuğun görüş beyan etme ve katılım

hakkıyla ilgili hükümleri konusunda genel olarak yeterli düzeyde bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Ayrıca Fazlıoğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada yöneticiler ve öğretmenlerin çocuk hakları kavramını benimsedikleri ve bu konuda istenilen düzeyde bilgi sahibi oldukları sonuçlarına varılmıştır.

Çocukların katılım hakkına yönelik farkındalık düzeyine ilişkin literatürde farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunsa da, genel eğilim bu farkındalığın yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Araştırmaların çoğu, çocuklarla çalışan profesyonellerin katılım hakkı konusundaki farkındalıklarının değerlendirilmesinin ve bu değerlendirmelere bağlı olarak ihtiyaç duyulan alanlarda düzenleyici müdahalelerin yapılmasının önemini vurgulamaktadır (Polat vd., 2017). Demokratik bir toplumun sürdürülebilirliği, bireylerin erken yaşlardan itibaren demokratik vatandaşlık bilinciyle yetiştirilmelerine bağlıdır. Bu sürecin etkin bir şekilde yürütülebilmesi ise, çocukların toplumsal konumlarının güçlendirilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla çocuklara vatandaşlığın demokratik değerlerini aşılayacak olan öğretmenlerin, mesleğe başlamadan önceki eğitim süreçlerinde özellikle katılım hakkına ilişkin farkındalık ve duyarlılıklarını artırmaya yönelik eğitimsel uygulamalara ihtiyaç duydukları görülmektedir (Yüksel, 2019). Bu bağlamda araştırmanın sonuçları, farklı branşlardaki öğretmen adaylarının çocuk hakları ve bilhassa katılım hakkı konusunda farkındalık “düzeylerinin artırılmasına yönelik bir gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır

5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları, cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık ($t_{(623)}=4,029$, $p<.05$.) olduğunu ve kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylara göre çocukların katılım hakkına ilişkin daha yüksek farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Literatürde ulaşılan bu bulguyla benzerlik gösteren çalışmalara bakılacak olursa Sop (2021) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin çocuk katılım hakkı farkındalık düzeylerinde cinsiyete dayalı farklılıklar olduğunu ve bu farkındalığın kadın öğrencilerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Yüksel ve Yazıcı (2019), Değirmenci (2011), Leblebici ve Çeliköz (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da kadın öğretmen adaylarının çocuk katılım hakkı farkındalığının, erkek öğrencilere kıyasla daha gelişmiş olduğu görülmüştür. Ayrıca Karaman-Kepenekci (2006) tarafından yapılan araştırmada da üniversite öğrencileri arasında çocuk haklarına ilişkin tutumların cinsiyete göre

farklılaştığı ve kız öğrencilerin erkeklere göre daha olumlu görüşlere sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçtan farklı olarak ise Karaman Kepenekçi ve Baydık (2009) ile Aydınlık (2017) tarafından yapılan araştırmalarda çocuk katılım hakkı ve çocuk hakları farkındalık düzeyleri açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Yine Akgül (2015) tarafından yapılan araştırmada çocuk haklarının alt boyutlarına (genel, yaşama, gelişim, korunma, katılım ve eğitim hakları) ilişkin velilerin görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca Kaya (2011) tarafından yapılan araştırmada araştırmaya katılan öğretmen adayları arasında erkeklerin çocuk haklarına ilişkin daha olumlu bir görüşe sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Yapılan literatür taraması, cinsiyet değişkeninin öğretmen ve öğretmen adaylarının çocuk katılımına yönelik farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisini ele alan çalışmalarda farklı sonuçlar ortaya çıktığını göstermektedir. Kadın öğrencilerin, çocukların fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması, katılım sürecinde ayrımcılığın önlenmesi ve küçük çocukların görüşlerine değer verilmesine yönelik konularda erkek öğrencilere göre daha olumlu değerlendirmelerde bulundukları belirlenmiştir (Değirmenci, 2011). Söz konusu farkın, kadınların doğaları gereği çocuklara karşı daha şefkatli oldukları yönündeki içgüdüsel bir yaklaşımla açıklanabileceği ifade edilmiştir. Ancak bu görüş, biyolojik faktörlerin yanı sıra toplumsal cinsiyet rolleri ve kültürel yapıların da çocuk eğitimi ve bakımına ilişkin tutumları şekillendirdiği gerçeğini göz ardı edemez. Zira kültürel yapı, bireylerin cinsiyete dayalı rollerine ilişkin kalıplaşmış yargıların oluşmasında etkili olmaktadır (Ökten, 2009). Türkiye'de sıkça karşılaşılan ataerkil aile yapısı, erkek egemenliğini pekiştiren toplumsal kalıpları da beraberinde getirmektedir (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2007). Bu tür yapılarda erkek bireyler, toplumsal düzenin ve otoritenin doğal temsilcileri olarak görülmekte ve çevrelerinden kendi belirledikleri kurallara uyulmasını beklemektedirler. Bu durum, erkek bireylerde kontrol ve otoriteye ilişkin daha baskın bir algının gelişmesine neden olabilir. Dolayısıyla, erkek öğretmen adaylarının çocuk katılımına yönelik yaklaşımlarında kadın öğretmen adaylarına kıyasla daha otoriter ya da yönlendirici bir tutum sergilemeleri olasıdır (Yüksel ve Yazıcı, 2019). Nitekim bu araştırmanın sonuçları da bu düşünceyi destekleyici şekilde öğretmen adaylarının çocukların

katılımı konusunda erkek öğrencilerin farkındalık düzeylerinin artırılmasına yönelik bir gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır.

5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları, katılımda ayrım gözetmeme boyutu hariç sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının çocuk katılımı farkındalıkları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir ($F_{(3-621)}=2,308$, $p>.05$). Bu bulgular, alanyazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırıldığında, sınıf düzeyi değişkenine dair farklı bulguların elde edildiğini göstermektedir. Nitekim Polat (2018) tarafından yapılan araştırmada alt sınıf düzeyindeki öğrencilerin çocuk katılımına yönelik farkındalıklarının, üst sınıflardaki öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğrencilerin eğitim süreçlerinde çocuk katılımı konusuyla ilgili daha fazla bilgi edindikçe farkındalık düzeylerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir. Sop (2021) araştırmasında üniversite öğrencilerinin çocukların katılım hakkına yönelik farkındalık düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını; sınıf düzeyi arttıkça farkındalığın da yükseldiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Yılmaz Aydemir (2014) tarafından yürütülen araştırmada da hemşirelik yüksekokulu öğrencileri arasında en fazla bilgiye sahip olan grubun 3. sınıf öğrencileri olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının ve çocuklarla çalışan tüm uzmanların, çocukların katılım hakkı konusunda farkındalık sahibi olmaları; çocukların kendilerini güvende hissettikleri bir ortamda büyümelerine, haklarının ve sorumluluklarının bilincinde olan, empati yeteneği gelişmiş ve topluma aktif katılım sağlayan bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır (BMÇHK, 2009). Bu bağlamda yapılan literatür taraması, sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının çocuk katılımına yönelik farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu araştırmada bir alt boyut dışında sınıf düzeyinin anlamlı etkisi görülmezken, diğer araştırmalarda sınıf düzeyi arttıkça farkındalığın arttığı, sınıf seviyesine göre alınan derslerin farkındalığı arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmalardan elde edilen bulgular, lisans eğitimleri sırasında alınan derslerin ve dahil olunan uygulamaların çocuk katılımına dair farkındalığın oluşmasında önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Ancak bu araştırmada farklı yönde bulgulara ulaşılması, katılım hakkına ilişkin farkındalık üzerinde alınan dersler ve eğitimler dışında farklı

değişkenlerin de etkili olduğunu, özellikle bireysel ve mesleki farkındalık düzeylerinin bu süreçte göz ardı edilemeyecek bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

5.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının çocuk katılımı farkındalık puanlarının öğrenim gördükleri alana göre ve okul öncesi eğitimi anabilim dalında öğrenim görenler lehine anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Literatürde bu bulgulara benzerlik gösteren çalışmalara bakılacak olursa Yüksel ve Yazıcı (2019) tarafından yapılan araştırmada eğitim görülen alanlar arasında çocuk katılımı farkındalığı puanları bakımından istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Kaya (2011) ise öğrencilerin çocuk hakları konusundaki görüşlerinin, yaşama ve katılım boyutlarında öğrenim gördükleri alana göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Doğan ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan araştırmada branşlar dikkate alındığında, çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalık düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca Hannikainen ve Puttonen (2010) tarafından yapılan araştırmada, saha çalışmaları, okul öncesi öğretmenlerinin ağırlıklı olarak çocukların katılımı ve etkileşim süreçlerine odaklandıklarını, buna karşın ilköğretim öğretmenlerinin daha çok akademik başarıya yönelik bir yaklaşım benimsediklerini ortaya koymuştur. Değirmenci (2011), Pilatin (2019) ve Sop (2021) tarafından farklı lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilen çeşitli araştırmalarda da okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk katılımı ve çocuk haklarına yönelik farkındalık düzeylerinin, diğer bölümlerdeki öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu ve farkındalık konusunda anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçtan farklı olarak ise Karaman- Kepenekçi ve Baydok (2009) tarafından yapılan araştırmalarda, farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bağlamda literatürde farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar bulunmakla birlikte genel olarak elde edilen bulgular mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. İncelenen çalışmalar özellikle okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin diğer alanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durumun okul öncesi öğretmen adaylarının lisansta aldıkları eğitimin içeriğiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi eğitimi lisans programlarında çocuk haklarıyla ilgili dersler ya seçmeli ders şeklinde sunulmakta ya da farklı derslerin içerisinde

işlenmektedir. Ayrıca programın ana odağı çocuk olduğundan eğitim süreci de çocuk merkezli bir anlayışla yürütülmektedir. Buna karşın, diğer branşlardaki öğretmen adaylarının eğitiminde ise daha çok öğretmenin bilgi aktarıcı rolü ve öğrencilerin akademik başarıları ön plana çıkarılmaktadır (Yüksel ve Yazıcı, 2019). Bu durum okul öncesi öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık yaratmakla birlikte farkındalığın düşük olduğu alanlarda farkındalık seviyesini artırmaya yönelik çalışmaların yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

5.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları, anne eğitim durumunun öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalıkları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Literatürde benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar incelendiğinde, Kaya (2011) tarafından yapılan araştırmada anne eğitim durumunun çocuk haklarına ilişkin farkındalık üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Akgül (2015), Karcı (2016) ve Polat (2018) tarafından yapılan araştırmalarda da anne eğitim durumunun katılımcıların çocuk katılımına ilişkin farkındalık düzeylerinde belirleyici bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın Ay Zöğ (2008), Coşkun (2019) ve Özkara (2025) tarafından yapılan çalışmalarda ise mevcut araştırmada elde edilen bulgudan farklı olarak anne eğitim durumunun çocukların katılım hakkına ilişkin görüşleri üzerinde belirleyici bir etki yarattığına vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda ilgili literatürde farklılaşan bulguların olduğu söylenebilir. Bu araştırmada, anne eğitim durumunun ayırt edici bir değişken olarak ortaya çıkmaması, çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalıkları üzerinde başka etmenlerin rol oynadığı düşüncesini akla getirmektedir.

5.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları, baba eğitim durumunun öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkın ilişkin farkındalıkları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Bu bağlamda ulaşılan bulgular, Akgül (2015), Karcı (2016), Kaya (2011) ve Polat'ın (2018) çalışmalarında elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Buna karşın Coşkun (2019) tarafından yapılan araştırmada baba eğitim düzeyi açısından ilkökul, ortaokul ve lisans seviyeleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Özkara (2025) ise çalışmasında lise eğitimi almış babaların, çocukların katılım hakkına dair farkındalıklarının, ortaokul mezunu babalara kıyasla daha olumlu yönde olduğunu tespit etmiştir. Ay Zöğ (2008) tarafından yürütülen çalışmada da

benzer şekilde baba eğitim düzeyinin çocuk haklarına ilişkin görüşleri farklılaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları, literatürde baba eğitim durumuna ilişkin bulguların farklılaştığını göstermektedir. Mevcut araştırmada baba eğitim durumunun ayırt edici bir değişken olarak ortaya çıkmayıp, öğretmen adaylarının katılım hakkına ilişkin farkındalıklarında başka kişisel, sosyal ve toplumsal etmenlerin öne çıktığı düşüncesini akla getirmektedir.

5.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına ilişkin görüşlerinin Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan açıklama ve tanımlamalarla büyük ölçüde örtüştüğünü göstermektedir. Öğretmen adayları katılım hakkını öncelikle çocukların bir konu hakkında söz sahibi olmaları, görüş ve düşüncelerini açık, rahat ve özgür bir şekilde dile getirebilmeleri olarak tanımlamaktadır. Bunun yanı sıra çocukların kendilerini ilgilendiren konularda karar alma/verme süreçlerine aktif biçimde dahil olmaları gerektiğini de vurgulamaktadırlar. Ayrıca bu hakkın çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyici bir rol oynadığını da belirtmektedirler. Bu bulgular, öğretmen adaylarının katılımı sadece görüş bildirmeyi içeren bir hak olarak değil, sosyal duygusal gelişimine etki eden ve birey olma bilincini pekiştiren çok boyutlu bir hak olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Nitekim ulaşılan bu bulgunun alanyazındaki bazı araştırma sonuçlarıyla da benzerlik gösterdiği görülmektedir. Örneğin; İçli'nin (2024) çocuk katılımını benimseyen okullarda yürüttüğü araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin katılım hakkını çocukları sürece dahil etmek ve onlara söz hakkı vermek şeklinde tanımladıkları belirlenmiştir. Yine Kozikoğlu (2019) tarafından yürütülen bir araştırmada da öğretmenlerin çocukların katılım hakkıyla ilişkili olarak en çok görüşlerini serbestçe ifade etmeleri ve karar alma süreçlerine katılım haklarına vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının katılım hakkının çocukların gelişimsel süreçleri üzerinde çok yönlü ve olumlu etkiler yarattığına inandıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları bu hakkın sadece çocukların görüş ve düşüncelerini ifade edebilmelerine imkan tanıyan bir hak olmadığını aynı zamanda bilişsel, kişilik, ahlaki, sosyal-duygusal ve toplumsal gelişimlerini destekleyen temel bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. Katılımın önemi ve faydalarına ilişkin olarak öğretmen adaylarının özellikle sosyal ve duygusal gelişim alanındaki etkileri daha sık

vurguladıkları tespit edilmiştir. Sosyal-duygusal gelişim bağlamında öğretmen adayları, katılım hakkının çocukların özgüvenlerini geliştirdiğini, kendilerini ifade etme becerilerini güçlendirdiğini, sosyalleşme süreçlerini desteklediğini, “hayır” diyebilme becerisi kazandırdığını ve kişilerarası saygıyı teşvik ettiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte kişilik gelişimi bağlamında katılım sürecinin çocuklara birey olma bilinci kazandırdığına, karar alma sürecine aktif biçimde dahil olduklarında özsaygı ve sorumluluk duygularının geliştiğine ve pekiştiğine dikkat çekmişlerdir. Ahlaki gelişime yönelik olarak ise katılım hakkının çocuklara doğru ile yanlışı ayırt edebilme, kural ve sınır farkındalığı geliştirme ve ahlaki bilinç kazandırma noktasında önemli katkılar sunduğu dile getirilmiştir. Toplumsal gelişim açısından bakıldığında ise, bu hakkın çocukların demokratik değerleri içselleştirmelerine, toplumsal aidiyet duygusu kazanmalarına ve gelecekte daha aktif, bilinçli yurttaşlar olarak toplumda yer almalarına katkı sunduğu ifade edilmiştir. Nitekim bu bağlamda ulaşılan bulguların İçli’nin (2024) katılım hakkının çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklediği ve toplu yaşam becerilerini güçlendirdiği yönündeki araştırmasının sonuçlarıyla da örtüştüğü görülmüştür.

Katılımın çocuk üzerindeki olumlu etkilerine karşın öğretmen adayları katılım hakkının uygulanması sürecinde öğretmenlerin çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını da belirtmişlerdir. Özellikle öğretmenlerin öğrenci özellikleri, aile yapısı, sınıf ortamı, okul politikaları ve mevcut eğitim sistemi gibi faktörlerden kaynaklanan zorluklar yaşadıkları dile getirilmiştir. Öğretmen adaylarına göre bu durum, her bir öğrencinin bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun biçimde katılım sürecine dahil edilmesini zorlaştırdığı gibi katılım hakkının hayata geçirilmesinin önünde büyük bir engel de oluşturmaktadır. Nitekim Kozikoğlu’nun (2019) okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkına ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında da benzer bulgulara ulaşılmış; öğretmenlerin ailelerin hatalı tutumları, çocuklarını birey olarak görmemeleri ve fikirlerini almamaları sebebiyle zorluklar yaşadıkları belirtilmiştir.

Araştırmada öğretmen adayları sınıf ortamında katılım hakkının destekleyecek çeşitli uygulama önerilerine de yer vermişlerdir. Özellikle katılımcıların çocukların düşüncelerini özgürce ifade edebilmelerine olanak tanınması ve karar alma/verme süreçlerine aktif biçimde katılmalarını sağlayacak sınıf içi uygulamalara vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu kapsamda öğretmen adayları; sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte belirlenmesi, yapılacak etkinliklerde çocukların fikirlerine başvurulması, tartışma ve seçim ortamları oluşturulması, sınıf temsilciliği gibi rollerle sorumluluk

verilmesi gibi uygulamaların katılım hakkının hayata geçirilmesine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir.

5.8. Öneriler

Bu bölümde, yürütülen araştırmanın bulguları doğrultusunda, gelecekte bu alanda çalışacak uygulayıcılar, politika yapıcılar ve ilgili kurumlara yol göstermesi amacıyla çeşitli önerilere yer verilmiştir:

- Öğretmen adayları arasında, özellikle erkek öğrencilerin çocuk katılımı konusundaki farkındalıklarını geliştirmek amacıyla hedefe yönelik çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir. Bu kapsamda seminerler, atölye çalışmaları, rol yapma etkinlikleri, vaka analizleri ve deneyim paylaşım oturumları gibi etkileşimli ve katılımcı yöntemler kullanılabilir.
- Öğretmen adaylarının çocukların katılım hakları konusunda derinlemesine bilgi edinmeleri ve bu alanda pratik deneyim kazanmaları amacıyla, öğrenci toplulukları; çocuk haklarıyla ilgili çalışan sivil toplum kuruluşları ve diğer paydaşlarla ortak projeler geliştirip çeşitli etkinlikler yürütebilir. Bu tür iş birlikleri, adayların toplumsal sorumluluk bilincini güçlendirirken, katılım hakkının önemini saha temelli bir yaklaşımla kavramalarını sağlar.
- Öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına yönelik farkındalık düzeylerinin, eğitim gördükleri branşa bağlı olarak farklılık gösterebildiği göz önünde bulundurularak, farkındalığın düşük olduğu alanlarda bu bilinci geliştirmeye yönelik özel çalışmaların planlanması önerilmektedir. Bu doğrultuda; alan bazlı seminerler, disipline özgü örnek olay analizleri, çocuk katılımı temalı panel ve konferanslar, etkileşimli grup çalışmaları ile öğretmen adaylarının kendi alanlarıyla çocuk hakları arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak uygulamalı eğitimler düzenlenebilir.
- Öğretmen adaylarının doğrudan etkileşimde oldukları çocukların katılım hakları konusunda daha derin bir bilgi birikimi edinmeleri ve bu haklara yönelik farkındalık düzeylerinin yükseltilmesi amacıyla, çocuk katılım haklarını konu alan derslerin ilgili lisans programlarında yer alması önerilmektedir.
- Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin içerdiği hakların öğretmen adayları tarafından etkin bir şekilde öğrenilmesi amacıyla, bu sözleşmenin okunmasının ve içeriğinin bilinmesinin mecburi hale getirilmesi önerilebilir.

- Çocuk haklarına ilişkin anne ve babalar başta olmak üzere toplumsal farkındalığın artırılabilmesi çocuk haklarına dair farkındalığın yalnızca formal eğitimle sınırlı kalmaması, bunun yanı sıra çeşitli informal öğrenme ortamları, aile eğitimi programları ve toplum temelli etkinliklerle de desteklenmesi önerilmektedir.
- Bu araştırma, diğer eğitim kademelerinde görev alan öğretmenlerle de genişletilerek yapılabilir; böylece farklı düzeylerdeki öğretmenlerin perspektifleri ve deneyimleri kapsamlı bir şekilde değerlendirilebilir.
- Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin bakış açıları ile katılım hakkını pratikte nasıl benimsediklerini ortaya koyan çalışmalar yapılabilir. Bu tür araştırmalar, tutumların davranışlara etkisini derinlemesine analiz etmeye olanak tanıyacaktır.
- Çocuk hakları kapsamında düzenlenen program ve faaliyetlerin, konuya dair bilgi derinliğini artıracak şekilde daha çeşitli ve kapsamlı içeriklerle desteklenmesi önerilmektedir. Böylelikle etkinliklerin etkisi ve katılımcıların bilinç düzeyi yükseltilebilir.
- Farklı eğitim seviyelerindeki çocuklar ile öğretmenlerin, çocukların katılım hakkına dair bakış açılarını karşılaştırmalı olarak ele alan araştırmalar gerçekleştirilebilir. Bu tür çalışmalar, hem çocukların hem de eğitimcilerin katılım hakkını nasıl algıladıklarını ortaya koyarak alana önemli katkılar sunabilir.

KAYNAKÇA

- Akbar, S., Hameed, A., Khan, M. M., & Siddiqui, K. (2019). Sensitivity level of educational administrators towards child rights. *Review of Economics and Development Studies*, 5(1), 67–78. <https://doi.org/10.26710/reads.v5i2>
- Aktürk, S. (2006). Avrupa Birliği sürecinde Türkiye’de çocuk hakları ve güvenliği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay.
- Akyol, T. (2020). Anne babaların çocukların katılım hakkına yönelik görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(Ek), 331–346. <https://doi.org/10.36362/gumus.838418>
- Akyüz, E. (2000). *Ulusal ve uluslararası hukukta çocuğun haklarının ve güvenliğinin korunması* (Millî Eğitim Basımevi, Ankara).
- Akyüz, E. (2001). Çocuk Hakları Sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Millî Eğitim Dergisi*, 151, 3–24.
- Akyüz, E. (2015). *Ulusal ve uluslararası hukukta çocuk haklarının ve güvenliğinin korunması*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Akyüz, E. (2016). *Çocuk hukuku: Çocukların hakları ve korunması* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyüz, E. (2018). *Çocuk hukuku, çocukların hakları ve korunması* [Children's law, children's rights and protection]. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2018). Çocuk çocuktur çiçek değildir. In Y. Karaman Kepenekci & P. Taşkın (Eds.), *Prof. Dr. Emine Akyüz’e armağan* (s. 24–28). Ankara: Pegem Akademi.
- Alderson, P. (2000). *Young children’s rights: Exploring beliefs, attitudes, principles and practice*. Jessica Kingsley Publishers.
- Asimakı, A., Koustourakis, G. S., Lagiou, A., & Berdeni, N. (2018). A sociological approach to the rights of children in Greek primary education. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 8(3), 309–337. <https://doi.org/10.17583/remie.2018.3479>
- Avcı, N., & Akar Gençer, A. (2017). Ebeveynlerin gözünden çocuğun kendi yaşamına katılma hakkı. *The Journal of International Social Research*, 10(53), 546–555. <https://doi.org/10.17719/jisr.20175334143>
- Avgitidou, S., Kampeza, M., Karadimitriou, K., & Sidiropoulou, C. (2024). Pre-service teachers’ beliefs about children’s participation and possibilities for their transformation during initial teacher education. *Education Sciences*, 14(3), 236. <https://doi.org/10.3390/educsci14030236>
- Avşar Kurnaz, Ş. (2009). Türkiye’de çocuk yoksulluğu (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). T.C. Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Ay Zöğ, D. (2008). Öğrencilerin çocuk haklarını algılama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki (İstanbul ili Beyoğlu ilçesi örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydınlık, A. (2017). Çocuk haklarının gelişiminde okul öncesi eğitimin yeri ve önemi: “Ankara örneği” (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Aksaray.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. PegemA Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi: Gelişim, öğrenme ve ortam*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Baykara Acar, Y., Kırımsoy, E., Koman, E., & Karagöz, D. (2012). Çocuk adalet sistemi odağında kanunla ihtilaf halindeki çocukların durumu. *Türkiye’de çocuk adalet sisteminin yönetimi* (ss. 23–98). Algi Tanıtım.

- Bekir, O. (2013). *Toplumsal tarihte çocuk sempozyumu: 23–24 Nisan 1993* [Children in social history symposium: April 23 to 24, 1993]. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Eğitim Yayınevi.
- Beysan, N. (2008). Hak kavramının hukuk felsefesi açısından analizi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hukuk Anabilim Dalı.
- Bingöl, S. (2023). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk katılımı farkındalıklarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi, YÖK Tez Merkezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi (CRC). (2009). *Genel yorum no. 12: Çocuğun dinlenilme hakkı* (CRC/C/GC/12). <https://www.refworld.org/docid/4ae562c52.html>
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97–113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>
- Bucak, A. (2019). Ortaokullardaki seçmeli dersler uygulamasının çocuğun katılım hakkı çerçevesinde değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Buğday, G., & Küçükoğlu, A. (2017). 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabının çocuk katılım hakkı ilkelerine göre incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2(2), 61–81. <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkegitimdergisi/issue/33684/355709>
- Bulut, A. (2020). Okul öncesi eğitim paydaşlarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2067–2078. <https://doi.org/10.33206/mjss.724740>
- Burger, K. (2017). The role of social and psychological resources in children's perception of their participation rights. *Children and Youth Services Review*, 79, 139–147. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.019>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. baskı). Pegem Akademi.
- Canbulut, T. (2014). Türkiye’de çocukların katılım hakkı üzerine bir derleme. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 1(2), 85–94. <https://doi.org/10.17681/hsp.73252>
- Casas, F., Saporiti, A., Rago, M., Grignoli, D., González, M., Mancini, A., Sadurní, M., Ferrucci, F., Alsinet, C., Figuer, C., Rostan, C., & Gusó, M. (2006). Children's rights from the point of view of children, their parents and their teachers: A comparative study between Catalonia (Spain) and Il Molise (Italy). *The International Journal of Children's Rights*, 14(1), 1–75. <https://doi.org/10.1163/157181806776614336>
- Cashmore, J. (2002). Promoting the participation of children and young people in care. *Child Abuse & Neglect*, 26(8), 837–847. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00353-8](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00353-8)
- Cherney, I. D. (2010). Mothers’, fathers’, and their children’s perceptions and reasoning about nurturance and self-determination rights. *The International Journal of Children's Rights*, 18(1), 79–99. <https://doi.org/10.1163/092755609X12482670820520>
- Christensen, P., & James, A. (Eds.). (2000). *Research with children: Perspectives and practices*. Falmer Press.
- Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C., & Amaro, F. (2019). Children's right to participate in early childhood education settings: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 100, 76–88. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.031>
- Correia, N., Carvalho, H., Fialho, M., & Aguiar, C. (2020). Teachers’ practices mediate the association between teachers’ ideas and children's perceived participation in early childhood education. *Children and Youth Services Review*, 108, 104668. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104668>

- Covell, K., & Howe, R. B. (2001). Moral education through the 3 Rs: Rights, respect and responsibility. *Journal of Moral Education*, 30(1), 29–41. <https://doi.org/10.1080/03057240020024504>
- Covell, K., Howe, R. B., & Blokhuis, J. C. (2018). *The challenge of children's rights for Canada* (2. baskı). Wilfrid Laurier University Press.
- Coşgun, G. (2019). Ebeveynlerin çocuk katılım hakkına yönelik görüşlerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Coşkun, T. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkına ilişkin inançları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, S. Çelik, İ. H. Acar & Y. Göktaş, Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2014).
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede & S. B. Demir, Çev.). Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2011).
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede & S. B. Demir, Çev.). Anı Yayıncılık. (2. basım).
- Çakmak, E. (2013). Çocuk hakları ve medya okuryazarlığı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 209–224. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19548/208233>
- Çelik, B., & Kamaraj, I. (2020). 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde çocuk katılımlı eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 1–17. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.559762>
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. (1989). Birleşmiş Milletler Genel Kurulu. http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23b.html
- Day, D. M., Peterson-Badali, M., & Ruck, M. D. (2006). The relationship between maternal attitudes and young people's attitudes toward children's rights. *Journal of Adolescence*, 29, 193–207. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.04.005>
- Deb, S., & Mathews, B. (2012). Children's rights in India: Parents' and teachers' attitudes, knowledge and perceptions. *The International Journal of Children's Rights*, 20(2), 241–264. <https://doi.org/10.1163/157181812X624020>
- Değirmenci, T. (2011). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. XX. Eğitim Bilimleri Kurultayı, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Delijeve, G., & Ozola, A. (2023). Teachers' perspectives on promoting children's participation in early childhood education. In *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 2, pp. 56–69).
- Demirezen, S., Altınkulaç, A., & Akhan, N. E. (2013). İlköğretim öğrencilerine göre çocuk hakları. *International Journal of Educational Researchers*, 4(1), 38–52. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijers/issue/8496/105653>
- Detrick, S. (1999). *A commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child*. The Hague: M. Nijhoff Publishers.
- Deveci, H. (2008). Okul öncesinde demokrasi eğitimi ve çocuk haklarında çevre, okul, aile işbirliği. H. Deveci (Ed.), *Okul öncesinde demokrasi eğitimi ve insan hakları*. Anadolu Üniversitesi.

- Dillen, A. (2006). Children between liberation and care: Ethical perspectives on the rights of children and parent-child relationships. *International Journal of Children's Spirituality*, 11(2), 237–250. <https://doi.org/10.1080/13644360600797230>
- Dinç, B. (2015). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 7–25. <https://doi.org/10.14689/issn.21482624.1.3c1s1m>
- Doğan, Y., Torun, F., & Akgün, İ. H. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 503–516. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i2.2998>
- Donnelly, J. (1995). *Teoride ve uygulamada evrensel insan hakları* (M. Erdoğan & L. Korkut, Çev.). Yetkin Yayınları.
- Ejeh, M. U. C., & Akinola, B. O. (2009). Children's rights and participation in schools: Exploring the awareness level and views of Nigerian primary school children. *İlköğretim Online*, 8(1), 176–182. Retrieved from <https://ilkogretim-online.org/index.php/pub/article/view/2384>
- Ekiz, S. (2021). Birleşmiş Milletler çocuk hakları sözleşmesi kapsamında çocuğun katılım hakkı. İzmir Barosu. <https://www.izmirbarosu.org.tr>
- Emilson, A., & Folkesson, A. M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 219–238. <https://doi.org/10.1080/03004430500194215>
- Erbay, E. (2008). *Çocuk işçi olmak: Çocuk işçiliğine retrospektif bir bakış* [Becoming child labour: A retrospective look at child labour]. Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını.
- Erbay, E. (2010). *Türkiye’de çocuk hakları*. Ankara: Maya Akademi (Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Genel Merkezi Yayını, Maya Akademi).
- Erbay, E. (2013). Çocukların katılım hakkı üzerine bir Türkiye değerlendirmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38–54. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/itobiad/issue/8757/109257>
- Ersoy, A. F. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algıları. *Elementary Education Online*, 10(1), 20–39. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8593/106844>
- Fazlıoğlu, Z. (2007). Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde yer alan “çocuk hakları” konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin bilinç düzeyleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Flowers, N. (Ed.). (2007). *Compasito: Manual on human rights education for children*. Council of Europe.
- Franklin, B. (1993). *Çocuk hakları*. Ayrıntı Yayıncılık.
- Franklin, B. (2005). *The new handbook of children's rights: Comparative policy and practices*. Routledge.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (V. Bayar & S. Turan, Çev.-Ed.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Goldson, B., & Muncie, J. (2012). Towards a global ‘child friendly’ juvenile justice? *International Journal of Law, Crime and Justice*, 40(1), 47–64. <https://doi.org/10.1016/j.ijlcj.2011.12.001>
- Gollob, R., Krapf, B., & Weidinger, W. (2010). *Demokrasi için eğitim: Öğretmenler için demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimiyle ilgili materyaller*. Avrupa Konseyi.

- Gömlüksiz, M., Kilimci, S., Vural, R. A., Demir, Ö., Koçoğlu-Meek, Ç., & Erdal, E. (2008). Okul bahçeleri mercek altında: Şiddet ve çocuk hakları üzerine nitel bir çalışma. *İlköğretim Online*, 7(2), 273–287. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/20848/223194>
- Gözübüyük, Ş. (1973). *Hukuka giriş ve hukukun temel kavramları*. Ankara.
- Gözütok, D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ekinoks Yayıncılık.
- Gündoğdu Ayar, R. (2018). 4–6 yaş resimli çocuk kitaplarında çocuğun katılım hakkının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gür, G. (2019). Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin çocuk haklarına ilişkin görüş ve uygulamaları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürkan, T., & Koran, N. (2014). 36–72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programının çocuğun katılım hakkına yer verme durumu açısından incelenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 203–226.
- Hançer, G. (2019). Çocuk hakları ve çocuk istismarı konusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hännikäinen, M., & Rasku-Puttonen, H. (2010). Promoting children's participation: The role of teachers in preschool and primary school learning sessions. *Early Years*, 30(2), 147–160. <https://doi.org/10.1080/09575140903561926>
- Harcourt, D., Perry, B., & Waller, T. (Eds.). (2007). *Researching young children's perspectives: Debating the ethics and dilemmas of educational research with children* (pp. 85–99). Routledge.
- Hareket, E., & Gülhan, M. (2017). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algıları: Karşılaştırmalı bir inceleme. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 41–52.
- Hart, R. A. (2016). *Çocukların katılımı: Kuram ve uygulamada toplum gelişimi ve çevre korumasında genç yurttaşları içermek*. Nobel Yayıncılık.
- Hodgkin, R., & Newell, P. (2003). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme uygulama el kitabı* (Ş. Akipek, Çev.). UNICEF.
- İçli, M. (2024). Çocuk katılımını benimsemiş okullarda okul öncesi çocukların ve öğretmenlerin çocuk katılımına ilişkin görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- 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), 1–10. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-1062>
- Jones, G. A. (2005). Children and development: Rights, globalization and poverty. *Progress in Development Studies*, 5(4), 336–342. <https://doi.org/10.1191/1464993405ps118pr>
- 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. <https://doi.org/10.23965/AJEC.41.2.05>
- Karaman-Kepenekçi, Y. (2000). *İnsan hakları eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Karaman-Kepenekci, Y. (2010). Üniversite öğrencilerinin ulusal ve uluslararası barışa ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(2), 27–49. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001196

- Karaman-Kepenekçi, Y., & Baydık, B. (2009). Zihin engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 329–350. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001150
- Karcı, Y. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları konusunda farkındalık düzeylerini belirleyen faktörler (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, Ö. S. (2011). Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kılıç, A. (2017). İlkokullarda çocuğun katılım hakkının gerçekleşme düzeyi: Bir durum araştırması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kıral, B. (2018). Köy ve kent okullarındaki öğrencilerin çocuk haklarına ve haklarının ihlaline ilişkin görüşleri. In Y. Karaman Kepenekçi & P. Taşkın (Eds.), *Prof. Dr. Emine Akyüz'e armağan* (ss. 24–28). Pegem Akademi.
- King, J., Wattam, J., & Blackstock, C. (2016). Reconciliation: The kids are here! Child participation and the Canadian Human Rights Tribunal on First Nations child welfare. *Canadian Journal of Children's Rights*, 3(1), 32–45.
- Koçoğlu, E. (2012). Cumhuriyetten günümüze insan hakları ve demokrasi kavramları açısından sosyal bilgiler dersi eğitim programlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (4), 7.
- Kor, K. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusundaki görüşlerinin belirlenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Koran, N., & Avcı, N. (2017). Perceptions of prospective pre-school teachers regarding children's right to participate in classroom activities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(3), 1035–1059. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.3.0221>
- Kozikoğlu, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ve çocuk katılım hakkına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 380–405. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932166>
- Lansdown, G. (2005). *Çocukların gelişen kapasiteleri*. Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu (UNICEF).
- Leblebici, H., & Çeliköz, N. (2016). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 307–318.
- Le-van, T., & Iakshina, A. (2021). Preschool teachers' beliefs about child participation and its implementation in practice. In *Proceedings of the Fourth Annual International Symposium "Education and City: Quality Education for Modern Cities" (ECQEMC)* (pp. 49–57). Moscow, Russia.
- Lundy, L. (2019). “İfade hakkı” yeterli değil: Birleşmiş Milletler çocuk hakları sözleşmesi 12. maddenin kavramsallaştırılması. *Medeniyet ve Çocuk Dergisi*, 4(8), 87–106.
- Lundy, L., & O'Lynn, P. (2018). The education rights of children. *International Human Rights of Children*, 1–19. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003044>
- Makul, M., & Boz, E. (2022). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının çocuk katılım farkındalıklarının incelenmesi: Bayburt Üniversitesi örneği. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1–14. <https://doi.org/10.35675/ubosbid.1558193>
- Merey, Z. (2014). Children's participation rights in social studies textbooks in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3641–3645. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.811>

- Merey, Z. (2013). Social studies pre-service teachers' attitudes towards children's rights. *Eğitimde Kuram ve Uygulama (Journal of Theory and Practice in Education)*, 9(3), 243–253. <https://doi.org/10.17240/eku.2013.9.3-73982>
- Merey, Z. (2012). Türkiye ve ABD’deki ilköğretim okullarında çocukların katılım haklarına yer verilme düzeyinin karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(2), 95–119.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). Resmî Gazete (Sayı: 14574). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Morine, S. J. (2000). Children’s and parents’ attitudes towards children’s rights and perceptions of family relationship (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Toronto University, Toronto.
- Morrow, V. (1999). ‘We are people too’: Children’s and young people’s perspectives on children’s rights and decision-making in England. *The International Journal of Children’s Rights*, 7, 149–170.
- Müftü, G. (2013). Bir tarihçe: Çocukların hakları ve Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. <http://www.cocukhaklariizleme.org>
- Nayır, F., & Kepenekci, Y. K. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında çocukların katılım hakları. *İlköğretim Online*, 10(1), 160–168. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2011.8593>
- Odman, M. T. (2012). Dünyada ve Türkiye’de çocuğun hakları. In *Uluslararası Katılımlı Çocuk İhtiyaçları Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s. 305–345). Ankara, 18–19 Mayıs.
- Oktay, A., & Sarıcan Esmer, E. (2018). Geçmişten günümüze eğitim düşüncesi, Türk eğitim sisteminin tarihsel temelleri ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme. In A. Oktay (Ed.), *Eğitime giriş* (9. baskı, ss. 71–111). Pegem Akademi.
- Oğuzkan, A. F. (1985). *Orta dereceli okullarda öğretim (Amaç, ilke, yöntem ve teknikler)*. Emel Matbaacılık Sanayii.
- Oğuzman, M. K., & Barlas, N. (2013). *Medeni hukuk* (19. basım). Vedat Kitapçılık.
- Ökten, Ş. (2009). Toplumsal cinsiyet ve iktidar: Güneydoğu Anadolu bölgesi’nin toplumsal cinsiyet düzeni. *Journal of International Social Research*, 2(8), 301–312.
- Özcan, E. G. (2010). Ortaöğretim okullarındaki öğretmen ve öğrencilerin okul yönetiminin karar verme sürecine katılmalarının incelenmesi (Beyşehir örneği) (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir-Doğan, G. (2017). Çocuk hakları eğitiminde uzman sınıf öğretmenlerin perspektifinden etkili çocuk hakları eğitimi: Anlayışlar ve uygulamalar (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, T. (2024). İlkokul ve ortaokul ders kitaplarının çocuk hakları sözleşmesi’nin genel ilkeleri bağlamında incelenmesi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Özkara, M. E. (2025). Okul öncesi eğitime devam eden çocuğu olan ebeveynlerin çocukların katılım haklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi / Examination of the opinions of parents who have children attending preschool education on their children's participation rights (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Özmen, A., & Kaymak-Özmen, S. (2011). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının çocuk hakları konusunda bilgi düzeyleri ve bilgi gereksinimleri. In *1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi* (ss. 382–394). İstanbul, Türkiye.

- Öztürk, A. (2017). Türkiye’de hayat bilgisi dersi öğretim programlarında çocukların katılım hakkı: Tarihsel bir analiz. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 864–890.
- Özyıldırım, T. (2007). Ankara ili ilköğretim okulu öğrencilerinin katılım hakkını kullanma durumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pilatin, G. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekirdağ.
- Polat, B. D. (2018). Çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin çocukların katılım hakkına ilişkin görüşleri (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Polat, B. D., Ersoy, Ö. A., & Toran, M. (2017). Çocuk katılımı farkındalık ölçeği (ÇKFÖ): Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 186–215. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171241>
- Polat, O. (1997). *Çocuk hakları nedir?* Analiz Yayınları.
- Polat Unutkan, Ö. (2008). İnsan hakları, çocuk hakları ve eğitimi. In A. Oktay (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (ss. 98–120). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Quennerstedt, A. (2011). The construction of children’s rights in education: A research synthesis. *The International Journal of Children’s Rights*, 19(18), 661–678. <https://doi.org/10.1163/157181811X570708>
- Ruck, M. D., Keating, D. P., Abramovitch, R., & Koegl, C. J. (2011). *Children’s and mothers’ interpretations of children’s rights in South Africa*. *International Journal of Children’s Rights*, 19(2), 233–258. <https://doi.org/10.1163/157181811X560054>
- Roche, J. (1999). Children: Rights, participation and citizenship. *Childhood*, 6(4), 475–493. <https://doi.org/10.1177/090756829900600402>
- Sağlam, M., & Aral, N. (2016). Tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocukluk kavramları. *Çocuk ve Medeniyet*, 1(2), 43–56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cm/issue/57207/807848>
- Sandberg, A., & Eriksson, A. (2010). 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. <https://doi.org/10.1080/03004430903414699>
- Save the Children. (2010). Children’s right to be heard: An effective protection. Save the Children.
- Sezer, Ş. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin 60-72 aylık çocukların katılım hakkına dair görüşleri (İstanbul ili örneği) (Yayımlanmamış doktora tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı, Çocuk Gelişimi Bilim Dalı.
- 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. <https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.2.4>
- Smith, A. B. (2007). Children and young people’s participation rights in education. *International Journal of Children’s Rights*, 15, 147–164. <https://doi.org/10.1163/157181807X186469>
- Sop, A., & Topçu Bilir, Z. (2021). Üniversite öğrencilerinin çocuk katılım hakkı farkındalıklarının incelenmesi. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26–45. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dicod/issue/74125/1223744>

- Sunal, Ö. (2010). Çocuğa yönelik çağdaş sosyal politika yaklaşımları. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 23(23), 57–74. <https://doi.org/10.21560/spcd.37609>
- Şahin, S., & Polat, O. (2012). Türkiye’de ve dünyadaki gelişmiş ölkelerde çocuk katılım hakkı algısının ve uygulamalarının karşılaştırılması. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 4(1). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hukavetiktisat/issue/45815/563516>
- Şallı İdare, F. (2018). Okul öncesi eğitim ortamlarında çocuk katılımı ile ilgili çocukların ve öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Şen, A. (2021). Human rights and human rights education. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 462–482. <https://doi.org/10.18039/ajesi.742558>
- Şişlioğlu, M. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile eğitim ortamlarında çocuk katılım hakkına yer verme durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Taylor, N., Smith, A. B., & Nairn, K. (2001). Rights important to young people: Secondary student and staff perspectives. *The International Journal of Children’s Rights*, 9, 137–156. <https://doi.org/10.1163/15718180120490749>
- Te One, S. (2011). Supporting children’s participation rights: Curriculum and research approaches. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 49–57. <https://doi.org/10.1177/183693911103600408>
- Talay, İ., Aslan, F., & Belkayalı, N. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında doğa dostu ve çocuk katılımı temelli dış mekan tasarım yaklaşımları: Bir proje önerisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 317–322. http://www.kefdergi.com/pdf/18_1/18_23.pdf
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. A. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Tezcan, M. (2019). Eğitim sosyolojisi (19. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tomanovic, S. (2003). Negotiating children’s participation and autonomy within families. *International Journal of Children’s Rights*, 11(1), 51–71. <https://doi.org/10.1163/15718180322598466>
- Tozduman Yaralı, K., & Güngör Aytar, F. A. (2017). Okul öncesi sınıflarında çocuğun katılım hakkının çocukların ve öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29–47. <https://doi.org/10.14686/buefad.263554>
- Tsai, C.-Y. (2015). Am I interfering? Preschool teacher participation in children’s play. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12), 1028–1033. <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.031212>
- Turnšek, N. (2019). Early childhood educators’ beliefs about children’s participation in Slovenia. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 828–843. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1664776>
- Tuzcuoğlu, N., & Tuzcuoğlu, S. (2007). *Çocuğun cinsel eğitimi; Anne ben nasıl doğdum* (4. baskı). İstanbul: Morpa Kitabevi.
- Türk Ceza Kanunu. (2004, 12 Ekim). *Resmî Gazete* (Sayı 25611).
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>
- Türk Medeni Kanunu. (2001, 8 Aralık). *Resmî Gazete* (Sayı 24607).
- Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü. (2025). <https://www.tubaterim.gov.tr>
- Türkyılmaz, M., & Kuş, Z. (2014). İlköğretim 100 temel eserde çocuk hakları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 39–63.

- Tüzün, İ., & Sarıışık, Y. (2015). *Türkiye’de okullarda çocuk katılımı: Durum analizi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Uçuş, Ş. (2013). Çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması ve değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uçuş, Ş., & Şahin, A. E. (2012). Çocuk hakları sözleşmesine yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 25–41.
- Uğurlu, Z., & Gülsen, İ. A. (2014). Çocuk hakları ve hukuki bağlamda çocuğun ihmal ve istismardan korunması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 36–58. <https://doi.org/10.20860/ijoses.40982>
- UNICEF. (2004). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf
- UNICEF. (2009). *Dünya çocuklarının durumu: Özel sayı*. Ankara.
- Unutkan, Ö. P. (2008). İnsan hakları, çocuk hakları ve eğitimi. In A. Oktay (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (ss. 98–120). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Urfalıoğlu, K. (2019). Demokratik tutum bağlamında çocukların katılım hakkının gerçekleşme düzeyi: Karşılaştırmalı durum araştırması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Varol, S. Z. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların katılımının ve etkileyen durumların incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. YÖK Tez Merkezi.
- Washington, F. (2010). 5-6 yaş grubu çocuklarına uygulanan aile katılımlı çocuk hakları eğitimi programının etkinliğinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Güncellenmiş baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz Aydemir, E. (2014). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin çocuk hakları konusundaki tutumlarının belirlenmesi (Yüksek lisans tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Yüksekokulu.
- Yurtsever, M. (2009). Ebeveyn çocuk hakları tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve anne babaların çocuk haklarına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Yüksel, B., & Yazıcı, Z. (2019). Öğretmen adaylarının çocuk katılım hakkına ilişkin farkındalıklarının değerlendirilmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 457–477. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932169>

EKLER

EK-1

Etik Kurul İzni

**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ**
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
26.07.2024	7	2024-750

KARAR NO: 2024-750

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Cemal KILIÇ'ın Dr. Öğr. Üyesi Melek BABA ÖZTÜRK danışmanlığında "Öğretmen Adaylarının Çocukların Katılım Hakkına İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezine ilişkin ölçek, mülakat ve kişisel bilgi formu çalışmasını içeren 129281 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Cemal KILIÇ'ın Dr. Öğr. Üyesi Melek BABA ÖZTÜRK danışmanlığında "Öğretmen Adaylarının Çocukların Katılım Hakkına İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezine ilişkin ölçek, mülakat ve kişisel bilgi formu çalışmasının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

EK-2

ÇOCUK KATILIMI FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

Katılım Hakkı İle İlgili Maddeler		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Çocukların görüşleri saygı ile karşılanmalıdır.					
2	Çocuğun etkinliğe başlamadan sı içmesi etkinliğin bölünmemesi açısından gereklidir. Etkinlik esnasında çocuğun sı içmesi doğru değildir.					
3	Öğretmenler çocukların fotoğraflarını kendi sosyal hesaplarında yayınlatabilir.					
4	Yılsonu gösterileri için çocuklar öğretmen tarafından planlanan gösteri planına uygun olarak hazırlanmalıdır.					
5	Çocuklara görüşlerini ifade etmeleri için yeterli zaman tanınmalıdır.					
6	Öğretmen ırk ayrımı yapmadan tüm çocuklar için eşit katılım ortamları yaratmalıdır.					
7	Uygulama öğrencileri ödev kapsamında çocuklarla yaptıkları etkinlik videolarını/fotoğraflarını sınıflarında gösterebilirler					
8	Sınıf kurallarını öğretmen belirlemelidir.					
9	Öğretmenler çocukların fotoğraflarını ailelerinden izin alarak kendi sosyal hesaplarında yayınlatabilir.					
10	Sınıf kuralları uygulama sorumluluğun öğretmende olmalıdır.					
11	Çocukların görüşlerini ifade etmeleri için rencide edilmeyeceklerini bildikleri güvenilir ortamlar yaratılmalıdır.					
12	Çocukların fotoğrafları okul internet sitelerinde yayınlanabilir.					
13	Öğretmen cinsiyet ayrımı yapmadan tüm çocuklar için eşit katılım ortamları yaratmalıdır.					
14	Çocuklarla yapılan etkinlik örneği videoları okul sitesinde paylaşılabilir.					
15	Çocuklara görüşlerini ifade edebilmeleri için gelişimlerine uygun nitelikli uyandırıcı sağlanmalıdır.					
16	Etkinlik esnasında çocuğun tuvalete gitmesine izin verilmemelidir.					
17	Uygulama öğrencileri ödev kapsamında çocuklarla yaptıkları etkinlik videolarını/fotoğraflarını okuldaki bu konuda ailelerin izni olduğuna dair bilgi aldıktan sonra sınıflarında gösterebilirler.					
18	Sınıf içinde oturma düzenine öğretmen karar vermemelidir.					

EK-3

ÇOCUK KATILIMI FARKINDALIK ÖLÇEĞİ İZİN BELGESİ



Mehmet Toran

Alıcı: ben ▼

13 May 2024 Pzt 22:32



Cemal hocam merhaba,

Ölçeği kaynak göstermek şartı ile kullanabilirsiniz. Makalenin sonunda ölçek ile ilgili bilgileri bulabilirsiniz. Makaleye erişemezseniz yazın bana size göndereyim.

Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Selamlar

Prof. Dr. Mehmet Toran

Eğitim Fakültesi | Faculty of Education
İstanbul Kültür Üniversitesi | Istanbul Kultur University
Basın Ekspres Campus, Kucukcekmece 34303 Istanbul-Turkey
Phone:

website: <https://avesis.iku.edu.tr/m.toran>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3457-9113>

[EECERA Turkey Coordinator](#)

Editor

[Journal of Childhood Education & Society](#)

[Journal of Education for Life](#)

Co-Chair: [2024-Conference of Childhood Education & Society](#)

EK-4

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU SORULARI

- 1) Çocukların katılım hakkı deyince ne alıyorsunuz? Bu hakkın içeriği ve kapsamı hakkında ne düşünüyorsunuz? Örnek verebilir misiniz?
- 2) Çocukların katılım hakkını desteklemeli miyiz? Neden?
- 3) Bir çocuğun düşüncesine katılmasanız bile bu düşüncayı dikkate alır mısınız? Neden?
- 4) Staj veya gözlem yaptığınız okullarda çocukların karar süreçlerine katılımına dair örnekler gördünüz mü? Siz bu tarz bir etkinlikte bulundunuz mu?
- 5) Sınıf ortamında çocukların katılım hakkını destekleyecek uygulamalar sizce neler olabilir?
- 6) Ders planı hazırlarken öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve görüşlerini dikkate almak sizce nasıl bir etki yaratır? Bu süreci nasıl planladınız?
- 7) Sizce öğretmenlerin çocukların katılım hakkını uygulamada karşılaştığı zorluklar nelerdir? Bu zorlukların aşılması için neler yapılabilir?
- 8) Kendi öğretmenlik pratiğinizde çocukların katılım hakkını nasıl uygulamayı düşünüyorsunuz?
- 9) Lisans eğitimi sırasında (çocukların) katılım hakkına ilişkin bir ders aldınız mı? Aldıysanız bu eğitimin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Geliştirilmesi gereken yönleri var mı?

ÖZGEÇMİŞ

Cemal KILIÇ, Karabük/ Safranbolu Atatürk Anadolu Lisesi’ni bitirdikten sonra Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi bölümünden 10.06.2013 tarihinde mezun oldu. Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesinden 20.06.2018 tarihinde mezun oldu. 2023 yılında OMÜ LEE Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans programına girdi. 2022 yılından bu yana Milli Eğitim Bakanlığı avukatı olarak görev yapmaktadır.

İletişim Bilgileri

ORCID ID : 0009-0000-1542-738X

Yayınlar:

1. Kılıç C., Baba Öztürk M., Çağlayan K. T. (2024). Parent Implementing Child Rights To What Extent? A Multivariate Assessment With Families Having Children İn Primary School. 6. Uluslararası Multi-Disipliner Çocuk Çalışmaları Kongresi.