



**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARINDA ÇOCUK KATILIMI İLE
İLGİLİ ÇOCUKLARIN VE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

FATİME ŞALLI İDARE

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Fatime
Soyadı : Şallı İdare
Bölümü : Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi :20.09.2018

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Çocuk Katılımı ile İlgili Çocukların
ve Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi

İngilizce Adı: The Investigation of Children's and Teachers 'Views on Child
Participation in Pre-School Education Environments

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazarın Adı Soyadı : Fatime ŞALLI İDARE

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Fatime ŞALLI İDARE tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Çocuk Katılımı ile İlgili Çocukların ve Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Neslihan AVCI

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ABD, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN

Okul Öncesi Eğitimi ABD, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ

(Okul Öncesi Eğitimi ABD, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 17/09/2018

Bu tezin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Aileme

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca her zaman bana vakit ayırıp sabırla dinleyen, bilgi ve deneyimleri ile bana yol gösteren, hiçbir zaman desteğini esirgemeyen, hoşgörüsü ve heyecanı ile bana kazandırdığı değerler için her zaman minnettar olacağım değerli danışmanım Sayın Prof. Dr. Neslihan AVCI' ya teşekkürü bir borç bilirim.

Tez dönemimde yardımlarını esirgemeyen, aynı zamanda çalışmamı yürütmem için gerekli izin ve desteği sunan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Nihan KORAN GÜNER'e değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Bu süreçte görüş ve bilgileri ile beni yönlendiren Sayın Doç. Dr. Mesut SAÇKES'e katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Sadece yüksek lisans sürecinde değil her zaman yanımda olan, sevinçlerimi, heyecanlarımı ve üzüntülerimi kısacası tüm hayatımı paylaştığım her koşulda beni destekleyen, varlıklarıyla kendimi şanslı hissettiğim aileme ve eşime, özellikle bugüne gelmemde büyük emeği olan çok kıymetli babama ve anneme gönülden teşekkür ederim.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARINDA ÇOCUK KATILIMI İLE İLGİLİ ÇOCUKLARIN VE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Fatime Şallı İdare
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Eylül, 2018

ÖZ

Bu çalışma, okul öncesi çocukların ve öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim ortamlarında çocuğun katılım durumunu inceleyen nicel bir araştırmadır. Araştırmaya başlamadan önce MEB ve Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan uygulama için gerekli izinler alınmıştır. Katılımcılar Ankara'nın dokuz farklı bölgesinden okul öncesi eğitim kurumuna devam eden yaşları 4-6 arasında değişen 612 çocuk ve okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 289 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi üç aşamada ve üç farklı yöntem kullanılarak oluşturulmuştur. İlk olarak Ankara evreninde ilçeleri temsil edecek örneklemi belirlemek için oranlı tabakalı örnekleme; her ilçeden okulların belirlenmesi için küme örnekleme kullanılmıştır. Son olarak her okuldan araştırmaya katılmaya gönüllü çocukların katılımında ise uygun örnekleme yaklaşımı benimsenmiştir. Belirlenen okullarda yöneticiler ile görüşülmüş ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden okullarda okul öncesi öğretmenleriyle

görülmüştür. Öğretmenler aracılığıyla velilere aydınlatılmış onam formu gönderilmiş ve çocuğunun araştırmaya katılmasını isteyen velilerin çocuklarından onam alınarak tamamen gönüllülük esasına dayanarak veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak KKTC’nde geliştirilen “Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği” Türkiye ’ye uyarlanmıştır. Bu ölçek çocuklara ve öğretmenlere uygulanmıştır. Buna ek olarak “Çocuğa Bakış Değerlendirme Envanteri” aracılığıyla öğretmenlere çocukluğa bakış açıları incelenmiştir. Uyarlanan ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi için Mplus 6.12 yazılımı kullanılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 24 programı kullanılmıştır. Analiz sonucunda araştırmada kullanılan ölçme aracının Türkiye’de geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kanıtlanmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine göre okul öncesi eğitim ortamlarında çocukların katılım durumunun düşük olduğu saptanmıştır. Örneklemdeki öğretmenlerin katılım hakkına yönelik anlayışları yaş, medeni hali, çocuk sahibi olma durumu, mesleki kıdem, mezun olduğu okul türü değişkenlerine çocukluk anlayışı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre mesleki deneyim ve yaş değişkeninin etkinlikler alt boyutunda değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Mezun olunan okul türünün paylaşım etkinlikleri ve sınıf kuralları ve işlemlerini belirleme alt boyutlarında farklılaştığı bulunmuştur. Medeni durumunun katılım ile ilgili görüşleri etkilemediği ancak çocuk sayısının etkinlikler alt boyutunda değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Son olarak öğretmenlerin çocukluğa bakışları ile katılıma yönelik görüşleri arasındaki ilişki incelendiğinde, katılımcı bakış açısı puanları ile etkinlikler ve paylaşım etkinlikleri alt boyutları arasında küçük ama anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Katılım, Katılım hakkı, çocuk, çocukluk, çocukluk anlayışı

Sayfa Adedi: 173

Danışman: Prof. Dr. Neslihan AVCI

**THE INVESTIGATION OF CHILDREN’S AND TEACHERS ’VIEWS
ON CHILD PARTICIPATION IN PRE-SCHOOL EDUCATION
ENVIRONMENTS**

(M.S. Thesis)

**Fatime Şallı İdare
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
September, 2018**

ABSTRACT

This study is a quantitative research that examines the children’s participation in pre-school settings according to the views of pre-school children and their teachers. Before beginning the research, the necessary approvals were obtained from the the Ministry of National Education and Gazi University Ethics Commission. Participants consist of 612 preschool children aged 4-6 and 289 preschool teachers in nine different districts of Ankara. The sample of the research was conducted in three steps and each step has different method. Firstly, in order to determine the sample which will represent the districts in the Ankara population, proportionate stratified random sampling; then cluster random sampling was used to choose schools in each district. Finally, a convenience sampling approach has been adopted for the participation of volunteer children in each school to participate in the research. Principles were interviewed in the selected schools and information about the

research was provided. Preschool teachers were informed about the research in the schools that agreed to participate in the study. Through the teachers, an informed consent form was sent to the parents. The children whose consent form was approved by their parent were asked to participate in the scale. The data was collected totally based on voluntariness. As data collection tool, " Participation Right Scale In Preschool Classes" developed in TRNC (Turkish Republic of Northern Cyprus) was adapted to Turkish. This scale was conducted to children and teachers. In addition, teachers' perspectives on childhood were examined through "Assessment Inventory of Childhood Images". The Mplus 6.12 software was used for the Verification Factor Analysis of the adapted scale. SPSS 24 packaged software was used for data analysis. Analysis results prove that the measurement tool used in this study is reliable and valid in Turkey. Results showed that according to the views of teachers and students, the participation of children in pre-school settings is low. It has been determined that whether the teacher's perceptions about the right to participate differ according to their age, marital status, having children, occupational experience, type of school they graduated, and childhood understanding variables or not. According to these results, it has been found that the occupational experience and the age variable differs in the activities sub-dimension. The type of the school graduated differs in the sub-dimensions of sharing activities and classroom rules and procedures. It is found that the marital status of teachers do not affect their views on participation but the number of children they have differs in the activities sub-dimension. Finally, when the correlation between teachers' perspective about childhood and their views towards participation is examined, it is found that there is a weak but significant correlation between the scores of the perspective of agentic child and subscales of activities and sharing activities.

Key Words: Participation, Participation Right, Child, Childhood, Understanding of Childhood

Page Number: 173

Supervisor: Prof. Neslihan AVCI

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	5
Alt Problemler	5
Araştırmanın Önemi.....	6
Varsayımlar	7
Sınırlılıklar	7
Tanımlar	7
BÖLÜM II	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
Çocuk ve Çocukluğa Bakış	9
Çocuk Hakları	19

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme.....	21
Katılım Hakkı	26
Katılım Hakkının Uygulanması için Temel Gerekler/ Katılımın Nitelikleri....	28
<i>Şeffaf ve bilgilendirici</i>	29
<i>Gönüllü</i>	29
<i>Saygılı.....</i>	29
<i>İlgili.....</i>	30
<i>Çocuk dostu</i>	30
<i>Kapsayıcı.....</i>	30
<i>Eğitim ile desteklenmiş.....</i>	30
<i>Güvenli ve riske karşı duyarlı</i>	31
<i>Hesap verebilir.....</i>	31
Farklı Ortamlarda Çocuk Katılımı	32
<i>Aile ortamında katılım.....</i>	32
<i>Eğitim ve okul ortamında katılım</i>	34
<i>Oyun, dinlenme, spor ve kültürel etkinliklerde katılım</i>	36
Öz Belirleme Kuramı ve Katılım Hakkı	36
Katılım Hakkı Modelleri	38
<i>Arnstein'in vatandaş katılımı merdiveni modeli</i>	40
<i>Roger Hart'ın çocuk katılım merdiveni modeli.....</i>	41
<i>Phil Treseder'in katılım dereceleri modeli</i>	46
<i>Harry Shier'in katılım yolları modeli</i>	48
<i>Clare Lardner'in katılım modeli.....</i>	51
<i>Katılıma stratejik yaklaşım modeli.....</i>	52
<i>Genç katılımı üçgeni modeli</i>	53
<i>Genç katılımı boyutları modeli.....</i>	55
<i>Katılımın yedi düzeyi modeli</i>	55
<i>Katılım matrisi modeli</i>	56
<i>Katılıma üç lens yaklaşımı</i>	57
<i>Genç katılımı tipolojisi</i>	58
<i>Çevrimiçi katılımın altı ilkesi</i>	59
<i>Genç katılımında zıtlıklar modeli.....</i>	60
Evrensel Tasarım	61

Öğrenme İçin Evrensel Tasarım.....	63
BÖLÜM III.....	68
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	68
BÖLÜM IV	90
YÖNTEM.....	90
Araştırma Modeli.....	90
Evren.....	91
Örneklem.....	91
Veri Toplama Yöntemi.....	94
Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinin Özellikleri	95
Ölçeğin Psikometrik Özellikleri	102
Veri Toplama Süreci.....	104
Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinin Uygulama Süreçleri.....	104
Uygulayıcıların Seçimi ve Eğitimi.....	106
Çocuğa Bakışı Değerlendirme Envanteri.....	107
Kişisel Bilgi Formu.....	110
Verilerin Analizi	111
BÖLÜM V.....	112
BULGULAR.....	112
Ölçme Araçlarının Psikometrik Özellikleri- Alt Problem 1	112
Okul öncesi sınıfında katılım hakkı ölçeği (Öğretmen formu)	112
Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği (Çocuk formu).....	113
Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Çocuk Katılımının Durumu- Alt Problem 2.....	113
Öğretmen görüşleri	113
Çocuk görüşleri	114
Öğretmenlerin Çocukluk Anlayışları	115
Çeşitli Değişkenlere Göre Çocuk Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşleri- Alt Problem 3	115
Katılıma ilişkin öğretmen görüşlerinin yaşa göre değişimi.....	116
Katılıma ilişkin öğretmen görüşlerinin medeni duruma göre değişimi	118

Katılıma ilişkin öğretmen görüşlerinin çocuk sayısına göre değişimi.....	119
Katılıma ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdeme göre değişimi	120
Katılıma ilişkin öğretmen görüşlerinin mezun olduğu okul türüne göre değişimi	121
Öğretmenlerin Katılıma İlişkin Görüşleri ile Çocukluk Anlayışları Arasındaki İlişki- Alt Problem 4	124
BÖLÜM VI.....	126
TARTIŞMA VE SONUÇ	126
Ölçme Araçlarının Uyarlanması	126
Öğretmen ve Çocukların Görüşlerine Göre Sınıflarda Katılım Durumu	128
Öğretmenlerin Katılım Anlayışları.....	133
Çocuğa Bakış	136
Öneriler	137
KAYNAKLAR	139
EKLER.....	156
Ek 1. İzin Yazıları	157
Ek 2. Okul Öncesi Sınıflarında Katılım Hakkı Ölçeği Çocuk Formu.....	161
Ek 3. Okul Öncesi Sınıflarında Katılım Hakkı Ölçeği Öğretmen Formu	165
Ek 4. Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Çocuk Uygulamasında Kullanılan Kartlar ve Materyaller	169
Ek 5. Analiz Tabloları.....	172

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 <i>Katılım Modelleri</i>	39
Tablo 2 <i>Örneklem Grubundaki Çocuklara Ait Frekans Dağılımı</i>	93
Tablo 3 <i>Örneklem Grubundaki Öğretmenlere Ait Frekans Dağılımı</i>	94
Tablo 4 <i>Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Boyut ve Alt Boyutları</i>	101
Tablo 5 <i>Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Maddelerinin Puanlanması</i>	102
Tablo 6 <i>Çocuğa Bakışı Değerlendirme Envanteri</i>	109
Tablo 7 <i>Katılıma Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Betimsel Analizi</i>	114
Tablo 8 <i>Katılıma Yönelik Çocuk Görüşlerinin Betimsel Analizi</i>	114
Tablo 9 <i>Öğretmenlerin Çocukluk Anlayışlarının Betimsel Analizi</i>	115
Tablo 10 <i>Öğretmenlerin Katılım Hakkı Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Betimsel Analizi</i>	116
Tablo 11 <i>Etkinlik Alt Boyutu Ortalamalarının Yaş Gruplarına Göre LSD Testi Sonuçları</i>	118
Tablo 12 <i>Öğretmenlerin Katılım Hakkı Puanlarının Medeni Duruma Göre Betimsel Analizi</i>	118
Tablo 13 <i>Öğretmenlerin Katılım Hakkı Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Betimsel Analizi</i>	119
Tablo 14 <i>Öğretmenlerin Katılım Hakkı Puanlarının Mesleki Deneyime Göre Betimsel Analizi</i>	120

Tablo 15 <i>Etkinlik Alt Boyutu Ortalamalarının Mesleki Deneyim Gruplarına Göre LSD Testi Sonuçları</i>	121
Tablo 16 <i>Öğretmenlerin Katılım Hakkı Puanlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Varyans Analizi Sonuçları</i>	121
Tablo 17 <i>Öğretmenlerin Katılım Hakkı Puanlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Brown-Forsythe Testi Sonuçları</i>	122
Tablo 18 <i>Etkinlik Alt Boyutu Ortalamalarının Mezun Olunan Okul Türü Gruplarına Göre Games-Howell Test Sonuçları</i>	123
Tablo 19 <i>Çocuğa Bakış Puanları ile Katılım Hakkı Puanları Arasındaki İlişki</i>	124

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Arnstein'in vatandaş katılımı merdiveni modeli.....	41
Şekil 2. Roger Hart'ın çocuk katılım merdiveni modeli	42
Şekil 3. Phil Treseder'in katılım dereceleri modeli.....	46
Şekil 4. Harry Shier'in katılım yolları modeli.....	50
Şekil 5. Clare Lardner'in katılım modeli.....	52
Şekil 6. Katılıma stratejik yaklaşım modeli	53
Şekil 7. Genç katılımı üçgeni modeli	54
Şekil 8. Katılıma üç lens yaklaşımı	58
Şekil 9. Çevrimiçi katılımın altı ilkesi.....	60
Şekil 10. Erken çocukluk eğitimi için evrensel tasarım çerçevesi	66
Şekil 11. Örneklem büyüklüğü güç analizi tablosu.....	92
Şekil 12. Okul öncesi sınıfında katılım hakkı ölçeği madde 1 görseli	96
Şekil 13. Okul öncesi sınıfında katılım hakkı ölçeği çocuk formu örnek sayfa.....	97
Şekil 14. Okul öncesi sınıfında katılım hakkı ölçeği öğretmen formu örnek sayfa	98

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve alt amaçları, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Çocuklar eski dönemlerde Sigmund Freud ve Erik Erikson'un da dahil olduğu çocuk kuramcıları tarafından “gelişim halindeki olgunlaşmamış varlıklar” olarak görülmüştür. Bu bakış açısı zamanla değişmiş ve 1950’lerde çocuklar yatırım yapmaya değer aktörler olarak görülmeye başlanmıştır (Asker & Gero, 2012). 20. yüzyılda çocuklara yönelik yapılan bilimsel çalışmalar çocuğun anlaşılmasına yardımcı olmuş ve çocukluğun gelişim süreci içerisinde farklı bir dönem olarak yer almasını sağlamıştır (Karataş, 2010). 21. yüzyılın başlarına doğru modern sosyolojinin çocukluk dönemini alelade ya da biyolojik bir aşamadan fazlası olarak görmesiyle bu odak noktası da değişmiştir (Asker & Gero, 2012). Boyden ve Levison, çocukların kendi ihtiyaçları, yetenekleri ve özgür iradeleri hakkındaki kendi bakış açılarının önemine odaklanmıştır (Boyden & Levison, 2000).

James ve Prout (1990) çocukluğun, yaşamın ilk yıllarını tanımlamak için kullanılan fakat başka hiçbir evrensel özelliğe sahip olmayan bir toplumsal yapı olduğunu söyleyerek,

çocukların sosyal ve kültürel ortamlarının, onların daha sonraki gelişimlerini ve davranışlarını büyük ölçüde etkilediği görüşünü savunmuştur. Çocukluğun toplumsal bir olgu olması sebebiyle çocuğun hiçbir zaman net bir tanımının yapılamadığı ve çocukluk döneminin yaş sınırlarının belirlenemediği görülmektedir (Şahin & Polat, 2012). Çocuk kavramının öneminin artmaya başladığı 19. ve 20. yüzyılda çocuk hakları düşüncesine ilham veren düşünce, çocukların özel gereksinimleri olan bireyler oldukları fikri olmuştur. Dünya savaşlarından en çok etkilenen kesimin çocuklar olması da uluslararası platformda yer almış önemli bir konu olup çocuk haklarına yönelik ulusal ve uluslararası düzenlemeler yapılmaya başlanmıştır (Kurt, 2016). Çocukları korumaya ve haklarını garanti almaya yönelik düzenlenen uluslararası en önemli temel yasal metin Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmedir (BMÇHS) (Akyüz, 2016; Canbulut, 2014). 20 Kasım 1989 tarihinde 193 ülke tarafından kabul edilerek yürürlüğe giren üç bölüm ve 54 maddeden oluşan bu sözleşme çocuğun yaşama, gelişme, korunma ve katılım hakkını korumayı amaçlamaktadır (Akyüz, 2016; Skelton, 2007; UNICEF, 2004). Sözleşmenin temel ilkelerinden birisi olan katılım hakkı çocukların kendilerini ilgilendiren her konuda görüşlerini dile getirebilme özgürlüğüne sahip olmaları hakkını ifade etmektedir. Çocuğun katılım hakkı konusu, çocuk haklarına yönelik daha önceki bildirgelerde yer almamış ilk defa BMÇHS'nin 12. Maddesi ile gündeme gelmiştir. Demokrasinin temel unsurlarından olan katılımın sözleşmede önemli bir şekilde yer almasına rağmen çocukların görüşlerinin ciddiye alınmaması, çocukların dinlenilmemesi günümüzde birçok toplumda görülen ortak bir alışkanlıktır (Akyüz, 2016; Kurt, 2016). Çocukların kendilerini ilgilendiren konularda katılım hakkı, yeni bir fikir olmamasına karşın çocukların katılım hakları kavramı genellikle tartışmalı ve zorlayıcı bir konu olarak görülmektedir çünkü çocukların hayatlarında kendilerini etkileyen kararlar konusunda bir fikir oluşturmak için çok genç oldukları düşünülmektedir (Theobald, Danby, & Ailwood, 2011). Türkiye'deki duruma bakıldığında ise tablo değişmemektedir. Yapılan araştırmalar ülkemizde çocukların katılım haklarını yeterince kullanamadıklarını, bunun için yeterli ilerleme sağlanamadığını, katılım hakkının sözleşme üzerinde kabul edildiğini ve

bunun dışında etkin bir katılımın olmadığını göstermektedir (Erbay, 2013; O. Polat, 2014; Şahin & Polat, 2012). Katılım hakkının uygulanmamasının temel nedeni çocukların bir birey olarak görülmemesidir. Ülkemizdeki toplumsal yapı ve kültür dikkate alındığında, çocuğun kendi kararlarını alabilecek kadar yetkin olmadığı düşüncesinin hâkim olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bakış açısı katılım hakkının uygulanabilirliğini olumsuz etkilemektedir (Canbulut, 2014; O. Polat, 2014). Katılım hakkının düşük seviyelerde uygulanması ya da hiç uygulanmaması, BMÇHS Madde 12'nin tam anlaşılamadığının göstergesi olarak düşünülebilir. Çünkü ilgili madde, çocukların bütün kararları kendilerinin almaları ve uygulamalarını değil, çocukların fikirlerini özgürce ifade edebilme ve kendilerini ilgilendiren her türlü konuda öneride bulunabilme, kendilerini etkileyen sorunları bilme ve çözüm üretme hakkına sahip bireyler olarak görülmesini öngörmektedir. BMÇHK, katılım kavramına açıklık getirme amacıyla 2009'da madde 12'ye yönelik genel bir yorum yayınlamışlardır. Genel Yorum No.12 içerik olarak katılım hakkının ihlalinin engellenmesini ve katılıma yönelik uygulamaların artması için uygun yöntemler önerilmesini kapsamaktadır (Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi [BMÇHK], 2009). Katılımı artırmak için önerilen bu uygulamalara rağmen katılım hakkı tam olarak kavranamamış olup çocuklar bu haktan yeteri kadar faydalanamamakta, çocuğun özellikle aktif katılacağı öncelikli ortamlardan olan aile ve eğitim ortamında çocukların görüşleri görmezden gelinmekte, katılım hakkı ihlal edilmektedir (Arkadaş & Müftü, 2010; Canbulut, 2014; Theobald vd., 2011; Van-Bijleveld, Dedding, & Bunders-Aelen, 2015).

Eğitim ortamında çocuk katılımına yönelik yapılan araştırmalar katılım hakkının yeteri kadar uygulanmadığını, çocukların fikirlerinin dikkate alınmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, çocukların aktif katılımında öğretmenin önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin uygulamaları ve çocuk haklarını nasıl algıladıkları çocuk katılımını etkilemektedir (Dunphy, 2012; Johnny, 2005; Lansdown, Jimerson, & Shahroozi, 2014).

Emilson ve Folkesson (2006) öğretmenlerin etkinliklerdeki kontrolünün çocuk katılımı üzerinde oldukça etkili olduğunu, bunun yanında çocuk bakış açısına daha yakın olan öğretmenlerin de çocuk katılımında daha etkili olduklarını tespit etmişlerdir. Öğretmenin planladığı aktivitelerin de çok yapılandırıldığında çocukların seçme şanslarının kısıtlandığı, yapılandırılmadığı durumlarda ise çocuk katılımının arttığı gözlemlenmiştir

Koran ve Avcı (2017) öğretmen adaylarının sınıf ortamlarında çocukların katılım hakları ile ilgili algılarını inceledikleri çalışmalarında, aday öğretmenlerin katılım hakkına yönelik olumsuz uygulamalarının olumlu uygulamalarından çok daha fazla yer aldığını gözlemlenmiştir. Geleneksel yaklaşımı benimsemiş öğretmenlerin sınıf yönetiminde otoriter bir tutum sergiledikleri ve uygulamalarının çocuk merkezli olmadığı bu durumun da çocuk katılımını olumsuz olarak etkilediği bulunmuştur.

Kuzey İrlanda Çocuk ve Gençlik Komisyonu (NICCY) adına yürütülen araştırmada, gençlerin okulla ilgili adil olmadığını hissettikleri şeyleri tanımlamaları istenmiştir. Doğrudan ya da dolaylı olarak yüzeyle çıkan temel konu, okulda onları etkileyen sorunların çoğunda söz sahibi olmadıkları gerçeği olmuştur. Öğrenciler okulda söz sahibi olmadıklarını ve öğretmenlerin görüşlerinin her zaman önce geldiğini belirtmişlerdir (Kilkelly vd., 2004).

Bae (2009), erken çocukluk ortamlarındaki kurallara ve işlemlere fazla vurgu yapılmasının, çocukların özgür seçimini ve özerkliğini daha fazla sınırlayacağını ve çocukların etkileşimli varlıklar olarak hareket etme kapasitelerini zorlayabileceğini bulmuştur. Katılım hakkının, bireysel tercihleri vurgulayan resmi rutinelere indirgendiğinde tehdit edildiğini belirtmektedir (Bae, 2009). Johansson 2003'te yaptığı araştırmasında yetişkinlerin çocuklardan daha iyi bildiklerini düşündükleri ve çocukları kendilerine göre daha mantıksız olarak algılandıklarını ifade etmektedir. Bu sonuçları takiben, Johansson (2004), öğretmenlerin ya da çocuklarla çalışan personellerin görüşlerinin çocukların öğrenme sürecinde farklı rollere sahip olduğunu ortaya koymuştur (Johansson, 2004). Quennerstedt ve Quennerstedt (2014) çocuğa bakış açısının çocuklara karşı davranışları etkilediğini savunmaktadır. Çocukluk

sosyologları tarafından tartışılan “çocuğun yetişkinlerden düşük statüye sahip olduğu” anlayışı yetişkin-çocuk etkileşimini etkilemekte ve yetişkinlerin çocuklar üzerinde hak sahibi olmasını meşrulaştırmaktadır. Bu araştırmalardan hareketle, hak perspektifinden bakıldığında, çocuğun aktif bir birey olarak görülmesinin ve kendi kararlarını kendisinin verebilmesinin çocukluk anlayışlarından “katılımcı çocuk” anlayışının gelişmesine bağlı olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin çocukluk anlayışlarını tespit etmek önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın problemi okul öncesi eğitim ortamlarında katılım hakkının ne durumda olduğunun incelenmesidir. Ek olarak öğretmenlerin çocukluk anlayışlarının belirlenip hâkim olan çocukluk anlayışının, çocukların katılım hakkı üzerinde etkisi olup olmadığının araştırılmasıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi çocuklarının ve öğretmenlerinin eğitim ortamlarında çocuk katılımı ile ilgili görüşlerini incelemektir.

Alt Problemler

- 1) Araştırmada kullanılan veri toplama araçları geçerli ve güvenilir midir?
- 2) Okul öncesi eğitim ortamlarında çocuk katılımı ile ilgili;
 - a) Çocukların görüşleri nasıldır?
 - b) Öğretmenlerin görüşleri nasıldır?
- 3) Eğitim ortamlarında çocuk katılımı ile ilgili olarak okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri;
 - a) Öğretmenin yaşına göre
 - b) Öğretmenin medeni haline göre
 - c) Öğretmenin çocuk sahibi olma durumuna göre
 - d) Öğretmenin mesleki kıdemine göre
 - e) Öğretmenin mezun olduğu okul türüne göre

farklılaşmakta mıdır?

- 4) Öğretmenin çocukluk anlayışları ile eğitim ortamlarındaki çocuk katılımı ile ilgili görüşleri arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Katılımın uygulanması hem bireysel hem de toplumsal gelişme için önemlidir. Çocuğa kendini ifade edebilmesi için fırsatlar sunulması, görüşlerine önem verilmesi, onların kendine güvenen özerk bireyler olmalarını sağlamaktadır. Katılım, çocuk haklarının önemli bir parçası olup, katılım hakkı en iyi çocuklukta öğrenilmektedir. Katılım hakkının uygulanması demokratik ortamlarda mümkün olup, çocuklar demokrasiyi bu şekilde öğrenmektedir. Toplamlar için kalkınma ve uluslararası barış süreci için demokrasi oldukça önemlidir. Demokrasinin temel değerleri insanların saygınlığını ve onurunu içermektedir (Skelton, 2007). Katılım hakkının tam anlamıyla kavranması bu bakımdan önemlidir. Bunun yanında katılım hakkının uygulanması BMÇHS için de oldukça önemlidir. Çünkü madde 12 ile belirtilen katılım hakkı öncelikle sözleşmenin dört temel ilkesi olan yaşama, gelişme ve koruma hakkı ile yakından bağlantılıdır (Akyüz, 2016; Polat, 2014). Ek olarak katılım hakkının uygulanması, çocuğun ifade özgürlüğünü temsil eden madde 13, din ve vicdan özgürlüğünü temsil eden madde 14, dernek kurma özgürlüğünü temsil eden madde 15, özel yaşamın dokunulmazlığını temsil eden madde 16, bilgiye ulaşma hakkını temsil eden madde 17 ve demokratik eğitim hakkını temsil eden madde 29 başta olmak üzere diğer bütün maddelerin de uygulanabilmesi için ön koşul olarak kabul edilmektedir. Bu durumda katılımın çocuk hakları bakımından bir güvence olduğu görülmektedir (Değirmencioğlu, 2010; Şahin & Polat, 2012). Bireylerin bir fenomeni kavramsallaştırma şekilleri nasıl davrandıkları konusunda belirleyici bir unsurdur. Bu bağlamda çocuklarla çalışanların çocuk katılımını kavramsallaştırması onların katılıma yönelik davranışlarını etkilemektedir (Križ & Skivenes, 2017). Yani öğretmenlerin görüşünü bilmek onların katılıma yönelik davranışlarının bilinmesinde önemlidir. Katılım hakkının doğru bir şekilde uygulanması öğretmenlerin çocukluk ve çocuk katılımı anlayışlarıyla doğrudan ilgilidir. Alanyazında bu

konu ile ilgili olarak okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk anlayışlarını, çocukların katılım hakkına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin inançlarının ne olduğunu, okul öncesi sınıflarında çocuk ve öğretmen görüşlerine göre katılım hakkını belirlemeye ve öğretmenlerin katılım hakkı anlayışlarını geliştirmeye yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Coskun, 2015; Koran, 2017; Kunt-Bulut, 2015; Tozduman-Yaralı & Güngör-Aytar, 2017). Ancak ülkemiz alanyazınında çocuk ve öğretmenlerin katılım hakkına yönelik görüşlerini, öğretmenlerin çocukluk anlayışı ile birlikte inceleyen bir çalışmanın henüz yapılmadığı belirlenmiştir. Aynı zamanda çalışma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde Koran (2017) tarafından geliştirilen sınıflarda katılım ölçeğinin Türkiye’deki geçerlik güvenirliğinin yapılmasını da içermesiyle alanyazındaki katılım ile ilgili ölçme aracı eksikliğini karşılaması açısından da önem taşımaktadır.

Varsayımlar

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ve çocukların içten ve samimi yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma Ankara’ da 2017-2018 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocukları ve bu kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Çocuk: Türk Dil Kurumu’nda ‘‘Küçük yaştaki oğlan veya kız, soy bakımından oğul veya kız evlat, bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, uşak, genç erkek’’ (2016) olarak tanımlanan çocuk kelimesi için; Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin ilk maddesinde yapılan tanım şu şekildedir: ‘‘Bu sözleşme uyarınca çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre, erken yaşta reşit olmak durumu hariç, 18 yaşına kadar her insan çocuk sayılır’’ (Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi

[BMÇHS], 1989). Çocuk, gençliğinin farklı toplumlarda ve farklı tarihsel dönemlerde farklı yorumlanabildiği genç bir insandır (Archard, 2004).

Çocuk hakları: Çocuğun mutlu bir yaşam geçirmesi, sağlıklı büyümesi, kendisi ve insanlık için doğru bir gelişme göstermesi için, tüm dünya halklarının benimsediği haklardır (Timuroğlu, 2007). Kanunen veya ahlâkî olarak dünya üzerindeki tüm çocukların doğuştan sahip olduğu, eğitim, sağlık, barınma; fiziksel, psikolojik veya cinsel sömürüye karşı korunma gibi haklarının hepsini birden tanımlamakta kullanılan evrensel kavramdır (Akyüz, 2001).

Katılım Hakkı: “Katılma işi, iştirak. Bir süreç ya da bir durum içinde istençli ve eylemli olarak bir işi üstlenme ya da bir olayda etkin olma” (Büyük Türkçe Sözlük, 2017) şeklinde tanımlanan katılım kelimesi bireysel bir hak olarak ele alındığında, “çocuğun görüşlerini serbestçe ifade etme, kendisini ilgilendiren herhangi bir konu ya da işlem sırasında görüşlerinin dikkate alınmasını isteme hakkı” olarak tanımlanır (Hodgkin & Newell, 1998, s.148; Lansdown, 2011).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çocuk ve çocukluğa bakış, çocuk hakları kavramı, çocuk hakları sözleşmesi, çocuğun katılım hakkı, katılım hakkının koşulları, katılım hakkı modelleri, okul öncesi eğitim ortamlarının özellikleri ve evrensel tasarım ilkesi açıklanacaktır.

Çocuk ve Çocukluğa Bakış

Kavram olarak çocuk, zamana göre, toplumların yapılarına, kültürlerine, inançlarına, ekonomilerine, siyasi ve hukuksal düzenlerine göre değişen çok boyutlu ve dinamik bir kavramdır (Mamur-Işıkçı, 2015). Farklı alanlarda farklı tanımlara sahip bu kavram, Türk Dil Kurumunda küçük yastaki oğlan veya kız, soy bakımından oğul veya kız evlat, bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, uşak... olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Türk lehçeleri içerisinde “insan yavrusu” anlamına gelen çocuk kelimesi, Türkçenin ilk sözlüğü olan Divan-ü Lügat-it-Türk’te “her şeyin küçüğü” olarak tanımlanmıştır (Merey, 2016). Genel tanımlara bakıldığında küçük, yetişkin olmayan birey olarak belirtilen çocuk kavramı için belirlenen bir yaş aralığı bulunmamaktadır. 20 Kasım 1989 tarihinde yayınlanan BMÇHS’nin ilk maddesinde çocuk için yapılan tanım şu şekildedir: “Bu sözleşme uyarınca çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre, erken yaşta reşit olmak durumu hariç, 18 yaşına kadar her insan çocuk sayılır”. Buradan da hareketle

görüş birliğine varılmış bir tanımı olmasa da çocuk için genel tanım 18 yaşın altında her insan çocuk olarak kabul edilmektedir (Hodgkin & Newell, 2002; Özer, 2013; Sağlam & Aral, 2017).

Bu genel tanımın yanında çocuk kavramı bir toplumda farklı tanımlara sahip olabilir. Toplumsal hayatta kişilerin birbirlerine karşı tutumları her toplumda kültüre bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Dolayısıyla çocuk kavramının da kültürden etkilendiği bu nedenle çocuğa ilişkin tek ve kapsayıcı bir tanım yapılamadığı ifade edilmektedir (Öktem, 2012). Çocuk kavramı sadece kültüre bağlı olarak değil kullanıldığı bilim dalına göre de değişiklik gösterebilir. Biyolojide çocuk, ergenlik çağından önceki birey olarak tanımlanabilir (Fazlıoğlu, 2007). Psikolojide durum farklıdır; çünkü bu alanda gelişim kalıtsal ve çevresel faktörlere bağlı olarak bireysel olarak gözlemlenir. Bu nedenle net bir yaş aralığı olmamakla birlikte psikolojide çocuk, doğumdan erinliğe kadarki dönemde bulunan birey anlamına gelir. Erinlik; çocukluğun bitişinden ergenliğe kadar olan 1-2 yıllık zaman dilimidir (Akyüz, 2016). Tıpta çocuk kavramına bakıldığında ise psikolojideki durumla aynı olduğu görülmektedir. Çünkü bu alanda da çocuk kavramı insan gelişimine bağlı değişiklik göstermektedir. Tıpta da çocuk net bir şekilde tanımlanamazken çocuk koruma kanununa göre erken erginliğe ulaşmış olsa bile 18 yaşını doldurmamış bireyler sağlık bakanlığınca hastanelerde çocuklara verilen bakım ve destek hizmetlerinden yararlanmaktadır (Çocuk Koruma Kanunu [ÇKK], 2005). Bazı kaynaklarda doğumdan önce de çocukların işitme duyusunun geliştiği ve annenin çocuklarına bu dönemde de kitap okudukları belirtilse de Edebiyat dalında çoğunlukla doğumdan itibaren çocuk kavramın geçerli olduğu görülmektedir (Merey, 2016). Günlük dilde çocuk kavramı çok farklı anlamlarda kullanılabilir. Halk dilinde tecrübesiz ve yeniyetme, acemi anlamında çocuk kelimesi kullanılabilir. Günlük dilde çocuk ile yetişkinlik arasındaki sınır, çevreye, yaşanmışlıklara, dini inanışlara, yaşa, hatta duygulara göre de değişiklik göstermektedir. Konuşma dilindeki çocuk kavramı, reşit olmak, eğitimi tamamlamak vs gibi çevresel bir etkenle veya belli bir yaştan sonra sona ermektedir fakat bireyin soyunu belirlemek için

çocuk kelimesi anne-babanın çocuğu olma durumunda her zaman kullanılır (Akyüz, 2016; Merey, 2016). Hukukta çocuk kavramı iki farklı boyutta ele alınmaktadır. Birinci boyut çocuğun soy bağıını belirtmek için ikinci boyut yetişkinler ile küçükler arasındaki ayrımı belirtmek için kullanılır. İkinci boyutta çocuk, özel haklar ve imtiyazlar verilen, yardıma ve korunmaya muhtaç yetişkin olmayan birey anlamına gelmektedir. Her ne kadar hukukta da 18 yaşı altındakiler çocuk olarak değerlendirilse de farklı hukuk dallarında çocuğun korunması adına yaş düzenlemeleri yapıldığı görülmektedir. Ceza hukukunda, medeni hukukta, iş hukukunda belirtilen çocuk yaşları farklıdır. Türk ceza hukukunda cezaî ehliyet yaşı 12 olarak kabul edilirken, iş hukukunda 15 yaşı altındaki bireylerin çalıştırılması yasaktır (Akyüz, 2016; Erdoğan, 2011). Bu bağlamda Türk hukukunda farklı konularda farklı yaş grupları temel alınmaktadır. Çocukluk da çocuk kavramı gibi, zamana ve mekâna göre değişen sosyal bir yapıdır (Malone & Hartung, 2010). Çocukluk, gelişim dönemlerine göre farklı yaş aralıklarında ele alınmaktadır. Erken çocukluk için hâkim olan görüş 0-8 yaş aralığıdır. Ancak bazı kaynaklar bebekliği bu dönemin dışında tutmuşlar ve çocukluk dönemini de erken çocukluk ve orta çocukluk olmak üzere iki evrede ele almışlardır. Erken çocukluk dönemi olarak da adlandırılan ilk çocukluk dönemi iki yaşından altı yaşına kadar olan süreyi, çocukluğun ikinci evresi olan orta çocukluk ise altı yaşından 11 yaşına kadar olan süreyi kapsamaktadır (Akyüz, 2016; Berk, 2015; Trawick-Smith, 2013). Çocukluk evresi yaşamın önemli bir parçasıdır. Bu evre ergenlik ve yetişkinlik dönemini şekillendirir. Bu nedenle çocukluk döneminde bakım, eğitim, sosyal haklar hükümetler tarafından dikkate alınması gereken bir önemli konulardır (Coskun, 2015). Bu açıdan çocukluk özel bir dönem olarak düşünülmelidir ancak çocukluk tarihsel süreçte her zaman böyle görülmemiştir.

Çocuk ve çocukluğun tarihine bakıldığında, antik dönemde çocukluğa yönelik elde edilen veriler oldukça azdır. Eski Yunanlıların çocuğu tanımlamak için kullandıkları terimlerin belirsiz olduğu ve çocukların resim ve heykellerini yapmaya değer görmedikleri bilinmektedir (Akyüz, 2016; Postman, 1995). İlk çağlardaki bu ilgisizlik orta çağda da devam etmiştir. Aries 1600'lü yıllara kadar çocukluk kavramının olmadığını ileri sürmektedir. Aries'in tezi çoğunlukla ortaçağ

döneminde Avrupa sanatını incelemeye dayanmaktadır. Bu dönemde çocuklar, yetişkin kasları ve duruşuyla küçük insanlar gibi tasvir edilmişlerdir.(Montgomery, 2009). Bu yıllarda çocuklar kendilerine has özellikleri olan bireyler olarak değil, küçük yetişkinler olarak görüldüğü için çocukluk ayrı bir dönem olarak değerlendirilmemiştir. Bu durumun çocuk sevgisi ile karıştırılmaması gerektiğini vurgulayan Aries, bu dönemde çocukların ihmal edilmediğini sadece çocukluk fikrinin bilincinde olunmadığını savunmaktadır (Ariès, 1965). Aries çocukluk dönemi ile ilgili fikirleri ortaçağ Avrupa sanatını incelemeye dayandığı için çok fazla eleştirilmektedir. Bu eleştirilere kanıt olarak 15. ve 16.yüzyılın hukuk sisteminde cezai sorumluluk yaşı ile ilgili düzenlemeler veya o dönemde yazılmış çocuk hastalıkları üzerine yazılmış bilimsel ve tıbbi kitaplar gösterilmektedir. Bu durum Aries'in iddia ettiğinin tersine çocukluğun yetişkinlikten farklı ve özel gereksinimleri olan bir dönem olarak görüldüğünü açıklamaktadır (Montgomery, 2009; Pollock, 1983). Kimi kaynaklara göre yine bu yüzyıllarda çocuklar katı bir disipline maruz kalıyor ve gaddarlığa varan sert bir anlayışla itaate zorlanıyorlardı. Çocuklar yedi yaşından sonra anne ve babalarına yardım etmeye, hizmetçilik ya da çıraklığa başlıyorlar ve bir yetişkin gibi muamele görüyorlardı (Heywood, 2003b; Pollock, 1983). 16. yüzyılın sonlarına doğru yetişkinler çocukları eğlence ve rahatlama kaynağı olarak fark etmeye başlamışlardı fakat hala çocukluk anlayışı gelişmemiş ve çocuklar sadece yetişkinlerin oyun arkadaşı olarak görülmeye başlanmıştır.

17. yüzyıla gelindiğinde çocukluk yaşamın bir evresi olarak ortaya çıkmaya başlamış bu dönemde çocuklar, çocukluklarını yansıtacak şeylere sahip olmaya başlamışlardır (Kehily, 2004). Örneğin çocukları yetişkinlerden kıyafetlerle ayırmaya yönelik ilk adım bu dönemde atılmıştır (Heywood, 2003a). Postman, çocukluk fikrinin, Rönesans'ın büyük ve en insani icatlarından biri olduğu görüşündedir (Postman, 1995). Çocukluğun yetişkinlerden ayrı bir dönem olduğunun, çocukların küçük yetişkinler olmadıklarına yönelik farkındalığın başladığı, kısaca çocukluğun keşfedildiği 17. yüzyıl, çocukların masum ve zayıf olarak görülmeye başlandığı dönemdir. (Montgomery, 2009; Pollock, 1983). Böylece masum ve zayıf olarak görülen çocukların yetişkinler tarafından korunması gerektiği anlayışı da

gelişmeye başlamıştır. Bazı kaynaklara göre çocukluğun keşfi 16. ve 17. yüzyıl olarak geçmektedir. Bunun yanında 17. yüzyılda Fransız papaz Berulle'in çocukluğu “ölümden sonra insan yaşamının en kötü ve sefil dönemi” olarak betimlemesi, bu yüzyılda öne sürüldüğü gibi çocukların masum ve saf olmadıkları yönünde bilgiler vermektedir (Heywood, 2003a). Genel olarak bakıldığında 17. yüzyılın çocukluk için farklı bir dönem olduğu söylenebilir.

18. yüzyıla gelindiğinde çocukların önemli bir varlık oldukları düşüncesi ön plana çıkmıştır. Locke çocukların *tabula rasa* yani boş bir levha olarak doğduğunu ileri sürmektedir. Çocuğun karakteri genetikten ziyade çevresel faktörler ve deneyimler tarafından şekillendirilmektedir. Locke bu boş levhanın yetişkinler tarafından istenilen şekilde doldurulabileceği, çocukların istenildiği gibi şekillendirilebileceği görüşüyle çocukluk imajına olumlu bir bakış açısı getirmiştir (Heywood, 2003a). Bu dönemin diğer bir düşünürü de Jean Jacques Rousseau'dur. Heywood, Rousseau'nun çocukluğun yeniden yapılandırılmasında ana figür olarak düşünülmesi gerektiğini savunmaktadır (2003). Rousseau çocukluğun dönemlerini ele aldığı “Emile ya da Çocuk Eğitimi Üzerine” adlı eserinde çocukların yetişkin birer birey olana kadar çocukluklarını yaşamaları gerektiğini savunmaktadır. Rousseau eserinde “yaratıcının elinden çıkan her şey mükemmeldir, ancak insanın elinde bozulur... Önyargılar, siyasal erk, içinde bulunduğumuz toplumsal kurumlar, insanın doğasını bozabilir” diyerek çocukların doğduklarında masum olduklarını sonradan toplum tarafından değiştirildiğini ifade etmiştir (Rousseau'dan aktaran Heywood, 2003). Bunlar ve benzer görüşler ışığında 18. yüzyıldaki çocukluk kavramının günümüze yakın bir anlayışa sahip olduğunu düşündürmektedir. Ancak yine de günümüzde hakim olan katılımcı anlayışı göze çarpmamaktadır.

19. ve 20. yüzyıl çocuğun en çok gündeme geldiği, modern çocukluk anlayışının oluştuğu ve “Çocuk yüzyılı” olarak da bilinen dönemdir (James & Prout, 1990). Heywood, 19. yüzyıl sonları ve 20. yüzyıl başlarında modern anlayışın geliştiğini söylemektedir (2003). Tohumları 18. ve 19. yüzyıl da atılan modern çocukluk anlayışının çıkışı 3 temel bileşeni

içermektedir. Bu anlayışın ilk ve en önemli adımı işten okula çocukluk hareketi olmuştur (Stearns, 2011). Çocuklar çok erken yaşlarda aile ekonomisine katkı sağlamaları için çalıştırılmaktaydılar (Corsaro, 2015; James & Prout, 1990). Çocuklar yedi sekiz yaşlarından itibaren fabrikalarda çalıştırılmakta, sanayileşme sonucunda üretim için gereken ucuz ve uysal işgücü olarak görülmektedirler. Çocukların iş gücü olarak çalıştırılmaya başlanması James ve Prout'a (1990) göre 19. yüzyıl başları, Corsaro'ya (2015) göre 19.yüzyılın ikinci yarısı, Heywood'a (2003) göre 18. yüzyıl, hatta çocukların sanayileşmeden önce de üretim alanında çalıştırılmaları 17. ve 18.yüzyıl boyunca devam etmiş bir süreçtir. Modern çocukluk anlayışında çocukların işlerde çalıştırılması yerine okula gidip eğitim almaları gerektiği görüşü hâkim olmuştur. Modern anlayışın ikinci bileşeni aile bireyi sayısının düşülmesi veya sınırlandırılmasıdır. Örneğin çiftçilikle geçinen ailelerin çocuk sayısı genellikle beş ila yedi arasında değişmekte ve bu çocuklar tarım işlerinde çalıştırılmaktaydılar. Fakat modern anlayışa göre, bir ailede bu kadar çok çocuk olmasının çocuklar çalıştırılmaksızın onlar için yeterli bakım, eğitim gibi şartların sağlanabilmesi için uygun olmadığı anlaşılmıştır (Stearns, 2011). Modern çocukluk anlayışında üçüncü temel geçiş bebek ölümleri oranının büyük ölçüde azalmasıdır. Doğum oranının düşmesiyle ailelerde doğmuş olan çocukları koruma meselesi ön plana çıkmış ve geleneksel olarak iki yaş altındaki bebek ölümlerinin oranı %30-%50 den düşmüştür. Modern modelin başlangıcı kısaca okul, daha az ölüm, aile nüfusunda daha az çocuk olarak özetlenebilir (Stearns, 2011). Çocukluk kavramının önem kazanmasıyla çocukluk sosyolojisi giderek artan bir ilgi görmeye başlamıştır (Dikmen-Özarslan, 2016). James ve Prout çocuklarla çalışma ve çocukluk sosyolojisi konusundaki gelecekteki gelişmeler için ideal bir model sunmuşlardır. Bu modelin kilit noktalarını şu şekilde belirlemişlerdir (1990):

1. Çocukluk sosyal bir yapı olarak anlaşılmalıdır. Böylece bu insan yaşamının ilk yıllarının bağlamsallaştırılması için yorumlayıcı bir çerçeve sağlar. Çocukluk, biyolojik olarak olgunlaşmamışlıktan ayrı olarak, insan gruplarının ne doğal ne de evrensel bir

özelliğidir, ancak birçok toplumun belirli bir yapısal ve kültürel bileşeni olarak ortaya çıkar.

2. Çocukluk sosyal çözümlemenin değişkenidir asla cinsiyet, yaş, etnik köken gibi diğer değişkenlerden bütünüyle ayrılamaz.
3. Çocukların sosyal ilişkileri ve kültürleri, yetişkin bakış açılarından bağımsız olarak, üzerinde çalışılmaya değer bir konudur.
4. Çocuklar kendi sosyal yaşamlarına, çevrelerindeki yaşamlara ve içindeki yaşadıkları topluma karar verme ve inşa etmede aktiftir, aktif olarak görülmek zorundadır. Çocuklar sosyal yapı ve sürecin sadece pasif bir öznesi değildir.
5. Etnografi çocukluk çalışmaları için özellikle yararlı bir yöntem bilimidir çünkü sosyolojik verilerin toplanmasında deneysel ya da anket araştırmalarından daha çok çocuğa söz sahibi olma ve katılım hakkı sağlar.
6. Sosyal bilimlerin çifte yorumsamacılığıyla (Double Hermeneutik¹- Giddens) bağlantılı olan çocukluk fenomeni belirgin bir şekilde mevcuttur. Bunu söylemek çocukluk sosyolojisinin yeni bir paradigmasını ilan etmek için toplumda çocukluğun yeniden yapılanma sürecine dâhil olma ve yanıt verme anlamına gelmektedir (James & Prout, 1990).

Çocukluk sosyolojisi yetişkinlerin çocuğa dair anlayışlarını değiştirmeye başlamıştır (Mayall, 2016).

Bir toplumdaki çocukluk anlayışı o toplumdaki çocuğun değerini ve konumunu belirler. Yetişkinlerin çocukluğa bakışları, çocukları nasıl gördüğü ve nasıl algıladığı onların

¹ Çifte veya açıklayıcı yorumsamacılık kavramı Anthony Giddens'in yapılaşma kuramı kapsamında ele aldığı önemli bir kavramdır. Çifte yorumsamacılık kavramı insanların günlük hayatta kullandıkları kavramlar ile bir sosyal bilimci tarafından kullanılanların uyuşması olarak açıklanabilir (Kemaleddin, 2011; Yıldırım, 1999).

çocuklara karşı olan davranışlarını şekillendirir. Çocukluk anlayışı ile ilgili yapılan çalışmalardan biri de Sorin'in (2005) "Changing images of childhood: Reconceptualising early childhood practice (Değişen çocukluk imajları: Erken çocukluk pratiğini yeniden kavramsallaştırma)" adlı çalışmasıdır. Sorin bu çalışmasında tarihte baskın olarak masum çocuk, kötü çocuk ve minyatür yetişkin olmak üzere üç çocukluk imajı olduğundan bahsetmektedir.

Sorin (2005), tarih boyunca hâkim olan bu çocukluk anlayışları için yetişkinler tarafından inşa edilen çocuk ve çocukluğun anlamlarını tam olarak karşılayamadığını iddia etmiş ve bu üç temel imaja başka çocukluk imajları da ekleyerek yetişkinlerin çocuklara ve çocukluğa bakışını tam olarak ifade eden 10 imaj geliştirmiştir. Sorin'in (2005) sunduğu çocukluk imajları şu şekildedir:

Masum çocuk imajı, çocukların yetersiz, savunmasız yani yetişkin tarafından korunmaya muhtaç ve bağımlı olarak konumlandırılmaktadır. Yetişkinlerin çocukları koruma endişeleriyle çocuklarını kontrol etmeleri ve sürekli gözetim altında tutmaları, çocukların kendi adlarına karar verme ve bağımsız hareket etme gibi hak ve fırsatlardan yararlanamamalarına neden olmaktadır.

Asil/Kurtarıcı çocuk imajı da masum çocuk gibi iyi çocuğu temsil eder fakat kurtarıcı çocuk diğerlerini korkunç kaderden koruyacak biçimde yetişkin sorumluluğu alma kapasitesine sahip çocuk için kullanılmaktadır. Bu çocuklar başkalarının iyiliği için kendilerini feda ederler. Bazı ailelerde, daha büyük çocuklar, kendileri hâlâ çocuk olsalar bile, küçük kardeşlerine yönelik bazı bakım rollerini üstlenebilirler.

Kötü çocuk imajı, çocukların doğuştan kötü olduklarını ve bu kötülükten kurtulmaları için şiddetli bir dayağa ihtiyaç duyduklarını, böylece olgun ve sorumlu yetişkinler olabildiklerini savunmaktadır. Okul öncesi sınıflarında kötü ya da yaramaz çocukların oyun dışı sandalyelerde oturtulup gruptan ayrılması kötü çocuk imajına örnektir. Fakat bu uygulamanın hem çocukta hem de sınıftaki diğer çocuklarda kötü davranışı pekiştirebilir.

Yetişkin bakış açısıyla çocuğu kötü olarak etiketleme de diğer bir tartışma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çığ gibi büyüyen çocuk imajı, yetişkin kontrolünün yavaşça azalmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu çocuklar tamamen kötü değildir; fakat yetişkin-çocuk ilişkisi ile kontrol altındadırlar. Birçok imkânla çevrili ama yine de memnuniyetsiz ve daha fazlasını isteyen “şımarık çocuklar” olarak görülebilirler. Ebeveynlerin çocuklarına karşı duyduğu suçluluğu maddesel eşyalarla karşılamaya çalıştıkları aynı şekilde eğitim ortamlarında da öğretmenlerin, bu çocukların ben merkezli davranışlarına karşı sınıfın düzenini korumak için bu çocuklara daha fazla taviz verebildikleri görülmektedir. Bu durumlar gitgide tekrarlanıp çocuğun gücü kartopu gibi büyüdükçe yetişkinin onu durdurmak için şansı azalmaktadır.

Kontrolden çıkmış çocuk imajı, istediklerini yaptırmak için şiddete ya da kendilerine zarar verme yoluna başvuran çocuktur. Çığ gibi büyüyen çocuk bir dereceye kadar “yönetilebilir” (rüşvet ya da gasp yoluyla olsa da), kötü çocuk katı bir disiplinle eğitilebilir iken, kontrolden çıkmış çocuk yetişkini çaresiz bırakmaktadır. “Sistem” tarafından terkedilen bu çocuklar genellikle özel sınıflara girerler ya da okulu tamamen terk ederler.

Minyatür/Küçük Yetişkin imajında çocuklar, yetişkinler ile aynı şekilde tasvir edilir; çocukluk, ayrı bir yaşam evresi olarak kabul edilmez ve ne çocuk ne de yetişkin herhangi bir gerçek güce sahip değildir. Endüstri Devrimi'nin başlangıcında, çocuklar genellikle madenlerde ve fabrikalarda uzun saatler çalıştırılmışlardır. Bu imaj, çocukların emeğinin askeri ya da endüstri tarafından kullanıldığı ülkelerde bugün hâlâ görülmektedir. Eğitim uygulamasında, özellikle de okul öncesi eğitiminde, bu imaj “büyük erkek” ya da “büyük kız” gibi davranma eğilimleri (genellikle öğretmenlerin modellenmiş davranışlarını kopyalayarak) göstermektedir.

Eğitime Devam Eden Yetişkinler imajında çocukluk sadece yetişkinlik için pratik yapılan dönem olarak görülmektedir. Bu anlayış, çocukluğu görmezden gelmemekte ancak daha büyük bir başarıya giden yol boyunca bir adım olarak konumlandırmaktadır. Piaget, Erikson ve Freud gibi gelişim kuramcılarının bu imaja sahip olduğu ifade edilmektedir. Çocuklar

sosyal dünyaya ve rasyonel yetişkin dünyasına geçene kadar bekleyen pasif varlıklar olarak düşünülmektedir. Oyun yoluyla öğrenme kavramı bu imajda önceliğe sahip değildir. Öncelik akademik başarıdır. Çocukları, yetişkinliğe giden yolda “iterek çalıştırma (vurdurma-bir araba terminolojisi)”, iyi niyetli ebeveynler ve öğretmenler tarafından yapılandırılmış ve uygulanmış bir uygulamadır.

Mülk Olarak Görülen Çocuk imajında çocuklar yetişkin seyirciler tarafından tüketilecek nesneler olarak görülmektedir. Çocuk pornografisinde kullanılan, beş yaşında güzellik yarışması kraliçesi, ya da çiçek saksısında fotoğrafı çekilen çocuk bu imajın metalaştırılmış çocuklarına örnek olarak gösterilebilir. Erken çocukluk eğitiminde, bu imaj masum, kötü ya da eğitime devam eden yetişkin diğer imajlar tarafından büyük ölçüde engellenmektedir. Yine de okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan ve sadece yetişkinleri eğlendirmeye yönelik yapılan yılsonu gösterileri de bu anlayışın bir parçasıdır.

Kurban Çocuk imajında savaş veya terör, kıtlık ya da yoksulluk içinde yaşayan çocuklar yer almaktadır. Bu mağdur çocuklar sosyal ve politik güçlerin kurbanı olan, sesleri duyulmayan güçsüz çocuklardır. Bu çocukların resimleri yetişkinlerden para toplamak için sergilenebilmekte ve çocuk bunun asla farkında olmamaktadır. Diğer sınıflarda olduğu gibi, okul öncesi sınıflarında da bu bakımsızlık ve yoksulluk içindeki çocuklar sorun yaratmayan, dikkat çekmeyen ve sınıftaki varlıkları büyük ölçüde göz ardı edilen çocuklardır. Ailelerinin okula ödeme yapamamaları sebebiyle gezilere katılamayan, ders malzemeleri verilmeyen çocuklarıdır. Kıyafetleri lekeli veya yamalıdır ve genelde sınıfta pek hoş karşılanmaz, yargılanır ve ayrımcılığa maruz kalırlar.

Katılımcı Çocuk imajı diğer imajlara göre nispeten yeni bir imajdır. Reggio Emilia hareketinin popülerleştirdiği ve birçok erken çocukluk eğitimcisinin uygulamalarında benimsedikleri bir durumdur. Bu imaj çocuğu masum ve güçsüz görme eğilimine meydan okumaktadır. Çocuklar kendi eğitimlerinin ve hayatlarının aktif birer katılımcısı olarak görülmektedirler. Çocuklar için eğitim programı, yetişkin-çocuk işbirliği ile birlikte yapılandırılır. Yetişkinler çocuklar için rehber konumundadır. Çocukları muhtaç ve yetersiz

olarak görmek yerine katılımcı olarak görmek bu anlayışın ilk adımı olabilir. Yetişkin ve çocuklar arasındaki araştırma ya da herhangi bir ilişki çocuklar hakkında olmaktan ziyade çocuklarla birlikte olacak şekildedir. Çocukların fikirlerine en çok önem verilen önem verilen çocukluk imajıdır. Yetişkinler ve çocuklar karar verme işini birlikte yapmaktadırlar.

Çocuk Hakları

Hukuk, uyulması devlet tarafından desteklenen ve toplumsal hayatın nizamı için belirlenmiş kurallar bütünüdür (Akyüz, 2016). Hukuk ile hak arasında yakın bir ilişki vardır. Hak, “bireyin korunmasını isteme konusunda yetkili saydığı, hukuken tanınmış menfaat” olarak tanımlanmakta ve bu yetki hukuk ile garanti altına alınmaktadır. (Erdoğan, 2011). Başlıca konusu çocuk hakları olan çocuk hukuku ise hukukun, sosyal boyutlu, çok yönlü ve çocuklara özgü dalı olarak tanımlanmaktadır (Serozan, 2005). İnsan haklarının özel bir alanı olan çocuk haklarını koruyan hukuk kuralları çocuğun değerini savunmaktadır (Akyüz, 2016). Hukukta çocuğa tanımlanan haklar genel kapsamıyla çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal, ahlaki, yönlerden özgürlük ve itibar içinde, sağlıklı ve normal olarak gelişebilmesi için korunan yararlardır. Dünyadaki her çocuk, kanunen ya da ahlaki olarak, eğitim, sağlık, barınma, fiziksel, psikolojik, ya da cinsel sömürüye karşı korunma gibi evrensel olarak tanımlanan haklara doğuştan sahiptir . Ancak günümüzde her çocuk aynı haklara sahip olamamaktadır. Göç, hızlı kentleşme, bölgesel farklılıklar, kriz, fakirlik, işsizlik, küreselleşme, aile içi şiddet, toplum cinsiyet ayrımı, gelenekler, terör, emek sömürüsü, istismar, çocuk pornografisi vb olumsuz faktörler büyük ölçüde çocuk haklarının ihlaline sebep olan etkenlerdir (Erbay, 2016). Günümüzde çocuk haklarının korunması sorunu tüm dünyada acilen çözülmesi gereken en önemli sorunlardandır. Çocukların ve çocuk haklarının korunması fikri, çocukların arasında dil, din, renk, etnik köken vs gibi herhangi bir nedenden dolayı hiçbir şekilde ayırım gözetmeksizin, insanların çocuklara karşı sorumlu olduğu düşüncesi ile başlamıştır (Merey, 2016). Çocuk haklarının insan haklarından ayrı olarak değerlendirilmesi ve başkaları tarafından koruma altına alınması gerektiği fikri ise çocukların zayıf, toplumun en kırılgan kesimi ve kendi haklarını koruyamayacak kadar

güçsüz oldukları için özel bir korumaya ihtiyaç duydukları gerekçesi ile gündeme gelmiştir. Çocukluğa bakış tarih boyunca değiştiğinden dolayı çocuk hakları konusu da buna paralel olarak farklı şekillerde gündeme gelmiştir.

Roma hukukunda çocuklar, ölüm ve yaşam hakkı ellerinde bulunan aile babalarının bir mülkü olarak görülmüştür ve Fransız aydınlanma dönemine kadar bu şekilde devam etmiştir (Butler, 2012). Çocukların korunmasına yönelik ilk söylemler 15. yüzyılda İspanyol filozof Juan Luis Vives tarafından ortaya atılmış fakat hukuksal bir temele dayandırılmamıştır (Akyüz, 2016). 18. yüzyıla gelindiğinde ise Jean Jacques Rousseau “Emile” adlı eserini okuyan Avrupa toplumu tarafından okul öncesi çocukluğun keşfedilmesini sağlamıştır. Rousseau’nun başlattığı çocuk hakları hareketi Johann Heinrich Peztaozzi, Friedrich Froebel, ve Elizabeth Peabody gibi kendi anaokullarına sahip olan çocuk hakları aktivistleri tarafından Almanca ve İngilizce konuşan bölgelere yayılmıştır. Rousseau çocuğun masumiyetinin korunması gerektiğini vurgulayarak bir tür çocukların özgürlük hareketini başlatmıştır. Rousseau’nun amacı çocukları mesela çalışma hakkı gibi yetişkin insan haklarının kullanılmasından kurtarmaktır. Fakat bu hareket çocukları tam olarak çocukluktan özgürleştiren bir hareket değildi (Butler, 2012). Rousseau’nun çocuk haklarına yönelik yaptığı çalışmalar da hukuk alanında olmaktan ziyade eğitim ilkeleri niteliğinde olmuştur. Hukuksal alanda çocukların korunması ile ilgili bir çalışma örgütünün oluşturulması fikri Rue Jules LeJeune tarafından ortaya atılmış ve çocuk korumayla ilgili ilk yasa Jeune tarafından 1894’da çıkarılmıştır (Akyüz, 2016; Laqua, 2015). Takip eden gelişmelerde çocuk hakları ve çocuk koruma ile ilgili uluslararası çalışmalar başlamıştır. Çocuk haklarının ele alınmasına yönelik yapılan çalışmaların bazıları bu konuda öncü olmuştur. Çocuk haklarının korumasına yönelik kilometre taşı niteliğindeki çalışmalar, belgeler aşağıda sıralanmaktadır:

Washington Kararları: 1918 yılında Washington’da yapılan konferans, çocukların korunması hakkı ile ilgili uluslararası platformda yapılan ilk toplantıdır. Bu konferansta

çocukların çalışma şartları görüşülmüş ve çalışma yaşı, çalışma saatleri gibi düzenlemeler getirilerek çocukların iş dünyasındaki şartları iyileştirilmeye çalışılmıştır (Merey, 2016).

Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi: I. Dünya savaşından sonra kurulan Milletler Cemiyeti, savaş mağduru çocukların acil koruma altına alınmaları gerektiği için hazırlamış “Uluslararası Çocuklara Yardım Birliği (Save the Children Fund)” tarafından hazırlanan bildirgeyi 26 Eylül 1924’te yayınlamışlardır (Uğurlu & Gülsen, 2014). Bildirgenin esas ilkesi, çocukların yaşatılması, geliştirilmesi ve korunmasına bağlı olarak dünyadaki tüm çocuklara asgari düzeyde bir ilgi, özen gösterilmesidir (Aral & Gürsoy, 2001). Bu bildirge 1931 yılında, Gazi Mustafa Kemal’in imzasıyla Türkiye tarafından da kabul edilmiştir (Akyüz, 2016). II. Dünya Savaşının çıkmasının ardından Milletler Cemiyeti dağılmış ve bu bildirge askıda kalmıştır (Aral & Gürsoy, 2001; Erdoğan, 2011).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi: Birleşmiş Milletler Örgütü kurulduktan sonra Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesinin, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nde esas alınan ilkelere göre tekrar gözden geçirilmesi kararı almıştır. Bu karar doğrultusunda çocuk hakları bildirgesi hazırlanmış fakat Birleşmiş Milletlere (BM) üye olan ülkelerin çoğunluğunun hukuki yaptırımları ve uygulama zorunluluğu olmayıp genel prensipleri içeren bir bildirge olmasını talep etmişlerdir. 10 temel ilkeden oluşan ve eğitim, sağlık, bakım, özel korunma, ayrımcılıktan korunma, isim ve vatandaşlık hakkı ve çocuğun her türlü ihmal, zulüm ve istismardan korunması gibi önemli konuları içeren bu bildirge, 20 Kasım 1959 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda oy birliği ile kabul edilmiştir (Akyüz, 2000; Serozan, 2005; Uğurlu & Gülsen, 2014). Bu bildirgeden sonra çocuk hakları ile ilgili atılan en büyük adım olan Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (BMÇHS) 20 Kasım 1989 tarihinde BM Genel Kurulunca benimsenerek 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe girmiştir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme

II. Dünya Savaşından sonra çocukları en fazla zarara uğramış, zulüm görmüş, acı çekmiş Polonya, 1978-79 yıllarında Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesinin bağlayıcılığı olan bir sözleşme haline getirilmesi için BM’de yoğun bir gayret göstermiştir. BM tarafından

“uluslararası çocuk yılı” olarak kabul edilen 1979 yılında çocukların ülkelerin gündeminde yer almaları bilinci gelişmiş ve çocuklara yönelik programlar oluşturulmuştur. Bu tarihlerde Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin hazırlık çalışmalarına başlanmıştır. Cenevre Bildirgesi ve BM Çocuk Hakları Bildirgesini temel alarak hazırlanan ve yaklaşık 30 yıl boyunca değişen anlayışlara, yeni fikirlere, değişen kavram ve kapsamlara göre güncellenen BMÇHS, dünya çocuk yılının 10. Yıldönümü ve Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesinin tam 30. Yıldönümü olan 20 Kasım 1989’da oy çokluğuyla kabul edilmiştir (Akyüz, 2000; Erdoğan, 2011; Serozan, 2005). Sözleşme, 26 Ocak 1990’da imzaya açılmasıyla aynı gün 61 devlet tarafından imzalanmış, 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Günümüzde ABD, Güney Sudan, Somali dışında 193 ülke tarafından onaylanmış olan bu sözleşme; çocukların yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarının uygulamasını sağlamayı, çocukların korunmasına yönelik evrensel temelleri belirlemeyi, ve çocukları ihmal ve istismardan, kötü muamelelerden korumayı amaçlamaktadır Sözleşmede yer alan haklar yaşama, gelişme, korunma ve katılma hakları olmak üzere dört ana grupta toplanmıştır (Akyüz, 2016).

Yaşamsal haklar: Çocuğun yaşama ve yaşama ve elveriş hayat standartlarına sahip olması, barınma, beslenme ve sağlık gibi temel ihtiyaçların karşılanmasını ele alan haklardır.

Gelişme hakları: Çocuğun optimum düzeyde kendini gerçekleştirmesini sağlayan eğitim, oyun, eğlence, dinlenme, bilgiye ulaşma, düşünce, din ve vicdan özgürlüğü ile sosyal refah gibi haklardır.

Korunma hakları: Çocuğun saldırganlık, fiziksel, cinsel, duygusal istismar, pornografi, madde bağımlılığı, çocuk işçiliği gibi ihmal, istismar ve sömürünün her türlüsüne karşı korunması gerektiğini öngören haklardır.

Katılım hakları: Çocuğun görüşlerini özgürce ifade etme, toplanma, dernek kurma, kendini ilgilendiren her konuda karar verme yetkisine sahip olma gibi aile ve toplum içinde aktif bir birey olmasını sağlayan haklardır. (Akyüz, 2000; Erdoğan, 2011; B. UNICEF, 2009).

Sözleşmede yer alan bazı haklar çocuklara tanınan tüm hakların kullanılmasında tarafların üstlerine düşen sorumlulukları yerine getirmeleri için dikkate almaları gereken temel ilkeler niteliğindedir Sözleşme; ayrımcılık yasağı, çocuğun yaşama ve gelişme hakkı, çocuğun yüksek yararına öncelik tanınması ve çocuğun görüşlerinin dikkate alınması olmak üzere 4 temel ilkeyi esas almaktadır (Akyüz, 2000).

Ayrımcılık yasağı ilkesi: Sözleşmenin 2. Maddesi bugün herhangi bir insan hakları belgesinin temel ilkesi olan evrensel bir uygulamadır. Ayrımcılık yasağı ilkesi Çocuk Hakları Komitesi tarafından da genel ilke olarak tanımlanmıştır. BMÇHS Madde 2’de Sözleşmeye imza atan tüm devletlerin ülkelerindeki tüm çocukların ve ailelerinin herhangi bir ayrımcı unsura maruz kalmamaları için uygun önlemleri almalarını garanti etmektedir. Sözleşmede geçen “her çocuk” ifadesi ile bütün çocukların aynı hak ve özgürlüklere eşit bir şekilde sahip olmaları amaçlanmış olsa da maalesef günümüzde bile bu eşitlik mümkün olamamakta ve çocukların ayrımcılığa maruz kaldıkları durumlar gözlenmektedir. Mesela yoksulluk ayrımcılığa neden olan etkenlerden birisidir. Yoksul ailelerin çocukları her açıdan kendilerini geri planda hissettiklerinden dolayı genelde özgüvenleri düşük olmaktadır. Bu çocuklara karşı da genel olarak toplumda ayrımcılık yapıldığı bir gerçektir (Akyüz, 2000; Erdoğan, 2011; Serozan, 2005; UNICEF, 2004, 2009). UNICEF kadına yönelik ayrımcılığın çok fazla olduğunu raporlamaktadır. Kadına yönelik cinsiyet ayrımı daha küçük yaşlardan itibaren gelenek ve göreneklerden dolayı ailelerin kız çocuklarına daha kısıtlı olanaklar tanınmasıyla başlamaktadır. Cinsiyetler arasındaki eşitsizlik, yetersiz beslenme, iş hayatı, eğitim, bebek ve çocuk ölümleri gibi durumlarla gözlenebilmektedir. Kadınlara Karşı Her Tür Ayrımcılığın Ortadan Kaldırılması Komitesi (CEDAW) ve Çocuk Hakları Komitesi bu konu hakkında Sözleşmelere imza atan devletlere önlem almaları hususunda yardımcı olmak için Genel Yorum No.18’i hazırlamışlardır. (Akyüz, 2016; BMÇHK & CEDAW, 2014; Erdoğan, 2011).

Çocuğun yüksek yararı ilkesi: Sözleşmenin 3. Maddesi devletlerin kendi faaliyetlerinin çocuklar açısından ne gibi etkileri olabileceği üzerine değerlendirme yapmalarını

öngörmektedir. Dolayısıyla bu maddenin yani yüksek yarar ilkesinin çocuk haklarına yönelik hukuki düzenlemeler, politikalar, stratejiler ve programlar üzerinde oldukça etkili olduğu görülmüştür. BMÇHS Madde 3'te Sözleşmeye imza atan tüm devletlerin ülkelerindeki tüm çocukların ve ailelerinin bakımı ve korunması için, çocukların kendilerini ilgilendiren her konuda önceliğin çocuğun yüksek yararı olması için tüm yasal önlemleri almalarını garanti etmektedir.

Bu madde kısa vadede çocuğun çıkarını değil geniş, kapsamlı, geleceğe yönelik ve toplumsal çerçevede çocuk yararını gözetmektedir. Çocuğun yüksek yararı gözetmek, çıkar çatışmalarında, çocuğun menfaatlerine öncelik tanınması, çocuğun tarafının tutulması, kayırılması anlamına gelmektedir. Bu ilke esasında bir hak değil, çocuk haklarının hayata geçirilmesinde bir rehberdir (Akyüz, 2000; Erdoğan, 2011; Serozan, 2005; UNICEF, 2004, 2009). Çocuğun yüksek yararının gözetilmesiyle çocuk yanlısı hukuksal bir yaklaşım sergilenirken dikkat edilmesi gereken nokta, çocuğun yararının yetişkinlerin yararı ile bütünleştirilmemesi, yozlaştırılmaması ve çocuk için en iyisini bildiklerini savunan yetişkinlerin değil hakkaniyetli uzmanların, hukukçuların ön plana alınmasıdır (Serozan, 2005). Çocuğun yüksek yararı önceden belirtilemeyen ve somut olaylarla karşılaşıldığı zaman karar verilmesi gereken göreceli bir kavramdır. Çünkü çocuk her zaman çevresi ile ilişki içerisinde ve herhangi bir olayda karar verirken çocuğun yararının gözetilebilmesi için çevresiyle olan ilişkisi, yaşam koşulları ve benzeri etkenlerin değerlendirilmesi önemlidir. Bu ilke ile çocuğun güvenliği ile de ilgilidir çünkü çocuğun fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişiminin güvence altına alınmaktadır. BMÇHK, bu ilkenin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, Sözleşmeye imza atan hükümetlere yönelik önlem almaları hususunda kılavuz niteliğinde Genel Yorum No.14'ü hazırlamışlardır (Akyüz, 2016; BMÇHK, 2013).

Çocuğun yaşama ve gelişme hakkı: Sözleşmenin 6. Maddesi en eski ve doğal hak olarak kabul edilen, diğer hakların temeli ve öncüsü olan yaşama, hayatta kalma, gelişme haklarını içermektedir. BMÇHS Madde 6'da yaşama hakkının tüm çocukların temel hakkı

olduğundan ve sözleşmeyi imzalayan devletlerin çocukların bu haklarından yararlanmaları için azami gayreti göstermelerini garanti etmektedir.

İçerik olarak yaşama ve gelişme hakkı azami sağlık standardı, sağlık ve bakım hizmetlerinden faydalanma ve yeterli düzeyde yaşam standardına sahip olma ile yakından ilgilidir. Bu hakkın güvence altına alınması için Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organisation) ve UNICEF'in öncülüğünde alınan önlemlerden bazıları şunlardır: büyümenin takibi, ağızdan sıvı tedavisi, anne sütüyle beslenme, doğumlar arası sürenin düzenlenmesi, hastalıkların kontrol edilmesi, bağışıklık ve kadın okuryazarlığıdır. Bu önlemler doğrultusunda devlet çocuğun yaşama ve gelişme hakkını güvence altına almakla yükümlüdür (Akyüz, 2016; UNICEF, 2004, 2009). Ne yazık ki bu temel hak da birçok şekilde ihlal edilmektedir. Yaşama hakkı sadece gelişmemiş değil, gelişmiş ülkelerin de sorunudur. Fakirlik gibi ekonomik kaynaklı ihlallerin yanında özgürlüğe düşkünlük, istenmeyen bebek gibi sebeplerle ölümü doğuracak şartların oluşması ile de bu hak ihlal edilmektedir. Savaş ortamında olan çocuklar da bu haktan mahrum bırakılmaktadırlar (Erdoğan, 2011).

Çocuğun görüşlerinin dikkate alınması hakkı: Bu hak, sözleşmede belli bir madde ile sağlanmak yerine bir dizi kararla güvence altına alınmıştır. Sözleşmenin en önemli maddelerinden biri olan 12. Maddesi ile çocuklara kendilerini ilgilendiren her konuda fikirlerini özgürce ifade edebilme ve dinlenilme hakkı sağlanmıştır. BMÇHS Madde 12'de Sözleşmeye imza atan tüm devletlerin çocukların düşüncelerini özgürce ifade etme haklarını tanımalarını, çocuğun gelişim seviyesinde göre bu düşünceleri ciddiye almalarını ve çocukların uygun bir yolla dinlenilmelerini sağlamalarını garanti etmektedir.

Sözleşmenin maddeleri arasında çocuğun görüşlerinin dikkate alınmasına yönelik başka maddeler de yer almaktadır. Madde 13 ifade özgürlüğü, madde 14 görüş, inanç ve vicdan özgürlüğü, madde 15 dernek kurma ve barış içinde toplantı yapma özgürlüğü, madde 17 kitle

iletişim araçlarına ve bilgiye erişim özgürlüğü yer almaktadır. Bu maddelerin hepsi katılım hakkı ile ilgilidir (Akyüz, 2016; UNICEF, 2004, 2009).

Katılım Hakkı

BMÇHS'nin 12. Maddesi, yetişkinlerin özerkliğine tam anlamıyla sahip olmayan ancak bunun yanında hakların da mutlak öznesi olan çocukların hem sosyal hem de yasal statülerini ele alan, diğer insan hakları ile ilgili diğer sözleşmelerde yer almayan eşsiz bir maddedir. Bu madde ile belirtilen bütün çocukların kendilerini ifade edebilme ve görüşlerinin dikkate alınması hakkı, Sözleşme'nin ana değerlerinden biri olup, ayrımcılık yasağı, çocuğun yüksek yararı, yaşama ve gelişme hakları ile birlikte ocuk Hakları Komitesi tarafından Sözleşme'nin dört temel ilkesinden biri olarak kabul edilmiştir (BMHK, 2009; UNICEF, 2004).

Sözleşmenin kabul edildiği tarihten itibaren bu maddenin uygulanmasını desteklemek için devletler yasal düzenlemeler yapmış, politikalar geliştirmiş, gerek ulusal gerek uluslararası düzeyde büyük bir ilerleme kaydedilmiştir. Süreç içerisinde ilgili maddenin içeriğinde yer almamasına rağmen, "katılım" olarak kavramsallaştırılan kapsamlı bir uygulama ortaya çıkmıştır (BMHK, 2009).

Katılım, ocukların kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerini özgürce ifade etme ve farklı seviyelerde karar verme sürecine aktif katılımlarının devam eden bir süreci olarak tanımlanabilir. Katılım, ocuklarla yetişkinler arasında karşılıklı saygıya dayalı olarak bilgi paylaşımı ve diyalog gerektirir. Aynı zamanda çocuğun yaş ve olgunluğunu da göz önüne bulundurarak, görüşlerinin tam olarak ciddiye alınmasını gerektirir (Lansdown, 2011).

BMÇHS aracılığıyla ocuk katılımının temel bir insan hakkı olduğu uluslararası hukukta tanınmasına ve sağladığı faydalarına ilişkin güçlü kanıtlara rağmen, katılımın gerçekleştirilmesinde hala büyük bir direnç vardır. ocuk katılımına engel olarak öne sürülen iddialar şu şekildedir:

- *Çocuklar, katılım için yeterli beceri veya deneyimden yoksundurlar.* Ancak uygun imkânlar sağlandığında çocuklar tüm konulara katılabilmektedirler. Her çocuk hayatının farklı yönleri bakımından farklı yeterlilik seviyesine sahiptir. Çok küçük çocuklar bile okulda ne sevdiklerini veya sevmediklerini nedenleriyle birlikte söyleyebilirler, dersi daha ilginç veya eğlenceli bir hale getirmek için fikirler üretebilirler ya da diğer çocuklara yardım edebilirler. Çocuklara resimler, şiirler, drama, fotoğraflar, daha geleneksel tartışmalar, mülakatlar ve grup çalışması gibi kendilerine görüşlerini ifade etmeleri en anlamlı ve uygun gelen yöntem sunulduğunda, bununla birlikte uygun destek ve yeterli bilgi sağlandığında tüm çocuklar onlar için önemli olan her konuya katılabilirler.

- *Çocuklar kendilerine hak verilmeden önce sorumluluk almayı öğrenmelidirler.* Ancak yeni doğmuş bebeklerin de hakları vardır ve sorumluluklarını taşıması beklenemez. Çocukları sorumluluk kabul etmeye teşvik etmenin en etkili yollarından biri, öncelikle haklarına saygı göstermektir. Çocuklara fikirlerini bir grup içinde paylaşma ve onları ciddiye alma şansı verilirse, başkalarının da saygı duyulması gereken bir birey olduğunu öğreneceklerdir.

- *Çocuklara dinlenilme hakkı verilmesi çocukluklarını ortadan kaldıracaktır.* Ancak 12. madde, çocuklara katılma zorunluluğu getirmez. Bunun yerine, çocukların bunu yapması için bir hak sağlar. Esas olan gönüllülüktür. Çok korunan ortamlardaki küçük çocuklar bile, arkadaşlıkları hakkında karar vermeye, ebeveynlerin boşanmasıyla başa çıkmaya ve çatışan ebeveynler arasında anlaşma sağlamaya, oyunların ne oynayacağına ve kurallarına karar vermeye dahil olabilirler. Çocukların kendilerini ifade etme ve dinlenilme aslında, yaşadıkları çocukluğun niteliğini ve kalitesini iyileştirmek için çok önemlidir ve birçok çocuk için aslında çalınmış çocukluklarını geri kazanmalarına yardımcı olabilir.

- *Ebeveynlere saygı duyulmamasına yol açacaktır.* Ancak çocukları dinlemek ebeveynlerini görmezden gelmelerini öğretmeyi değil, onlara saygı göstermek ve başkalarına saygı duymanın önemine değinmeyi öğrenmelerine yardımcı olmaktır.

BMÇHS'nin 29. maddesi de, eğitimin amaçlarından birinin çocuklara ebeveynlerine saygı gösterilmesini öğretmek olduğunu açıkça belirtmektedir (UNICEF, 2004).

- *Çocuklar, yetişkinler için bu hakka saygı duyulana kadar dinlenilme hakkına sahip olamazlar.* Ancak eğer toplumlar vatandaşlarının seslerinin duyulması için daha fazla fırsat yaratıyorsa, bu sürecin çocuklarla başlaması önemlidir. Çocukları en erken yaşlardan itibaren eleştirel sorgulama yapmaya, hak ihlallerine karşı çıkmaya ve görüşlerini ifade etme konusunda kendilerine güvenmelerini teşvik etmek, çok daha geniş toplumsal değişime katkıda bulunacaktır (Lansdown, 2011).

Çocuk katılımına engel oluşturan karşıt iddialara ilişkin yukarıda yapılan savunmaların (katılımın avantajlarına vurgu yapan) yanı sıra çocukları dinlemenin ve katılımlarını sağlamanın başka avantajları da vardır. Katılım, kişisel gelişime katkıda bulunur, daha iyi karar verme ve sonuçlara yol açar, çocukları korumaya hizmet eder, sivil toplumun gelişmesi, hoşgörü ve başkalarına saygı için hazırlık yapmaya katkıda bulunur (Franklin, 1995; Lansdown, 2011). BMÇHK, Genel Yorum No.7'de çocukların dinlenilme hakkı ile ilgili açıklama yapmışlar ve taraf devletlerin üzerlerine düşen sorumluluğu yerine getirmelerini hatırlatmışlardır. Yine BMÇHK, Genel Yorum No.12'de katılım hakkının önemini şiddetle vurgulamış ve madde 12'nin tam olarak uygulanabilmesi için taraf devletleri gerekli önlemleri almaları için öneriler sunmuştur (BMÇHK, 2006, 2009).

Katılım Hakkının Uygulanması için Temel Gerekler/ Katılımın Nitelikleri

BMÇHK, katılımın bir defaya mahsus bir etkinlik değil bir süreç olduğunu ve ülkelerin bu bilince sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. 12. Maddenin uygulanmasında taraf devletlerin yapay ve göstermelik bir tutumdan kaçınmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Yapmacık ve göstermelik tutumdan kasıt, çocukların düşüncelerini ifade etmelerinin kısıtlanması ya da kendilerini ifade etmelerine izin verilip, düşüncelerinin ciddiye alınmaması olarak açıklanmaktadır. Etik boyuttan ele alındığında ise yetişkinlerin çocukları manipüle etmesi, çocuğa ne söyleyeceğinin dayatıldığı durumlar veya katılımcı anlayış

kapsamında çocuğun zarar görme riskine maruz bırakılması katılımı etik olmayan uygulamalar olarak görülmektedir. Katılım hakkının yapay ve göstermelik tutumlardan kaçınıp, etik engellerin ortadan kaldırılabilmesi için çocuk katılımının olduğu durumların belirli gerekleri karşılaması zorunludur. Bunun için ÇHK Genel Yorum No.12’de katılımın gerekleri çerçevesini yayınlamıştır. Komite tarafından belirtilen ve katılım sürecinde yerine getirilmesi gereken nitelikler şunlardır (BMÇHK, 2009):

Şeffaf ve bilgilendirici

Çocuklara fikirlerini ifade etme ve bu fikirlere gerekli ciddiyetin verileceği, katılımın nasıl gerçekleşeceği, kapsamı, amacı ve potansiyel etkisi konusunda açık ve net bir şekilde bilgi sağlanmasıdır. Çocuğun yaşına ve gelişimine uygun, tam, erişilebilir, çeşitliliğe duyarlı bilgi sağlanması, çocuğun katılım sürecini anlayabilmeleri için önemlidir.

Gönüllü

Çocuklar hiçbir zaman kendi isteklerine yönelik görüşlerini ifade etmeye kesinlikle zorlanmamalı ve herhangi bir aşamada katılımını durdurabilecekleri hususunda bilgilendirilmelidirler. Bu nitelikte, çocuklara, katılımlarını düşünmeleri için zaman verilmeli, katılımları için kişisel, bilgilendirilmiş rızalarını verebildiklerinden emin olunmalıdır. Çocuklara, katılımlarının gönüllü olduğu, istedikleri zaman geri çekilebilecekleri bilgisi ve katılımlarının hakkında bilinçli bir karar verebilmeleri için yeterli bilgi ve destek verilmelidir.

Saygılı

Çocuk görüşlerine saygı gösterilmeli ve çocuklara düşüncelerini ifade etme, aktivite başlatma fırsatları sağlanmalıdır. Çocuklarla birlikte çalışan yetişkinler, çocukların katılımının olumlu örneklerini kabul etmeli, saygı göstermeli ve geliştirmelidir.

İlgili

Çocukların yaşamları ile gerçekten ilgili konulara ilişkin görüşlerini ifade etmeleri ve bilgi, beceri ve yeteneklerini kullanabilmeleri için imkânlar sunulmalıdır. Çocukların katılımı, çocukların kendi yaşamları, bulundukları toplum ve kendilerini etkileyen konular hakkında sahip oldukları bilgi ve anlayışları üzerine inşa etmelidir.

Çocuk dostu

Çocuklarla çalışma yaklaşımları ve çalışılan ortamlar çocukların kapasitelerine göre uyarlanmalıdır. Çocukların katılım sürecine yeterince hazırlanmaları için zaman ve kaynak sağlanmalıdır. Kaliteli katılım için, çocukların yaşlarına ve gelişimsel düzeylerine uygun destek ve katılım biçimleri sunulmalıdır. Çocukların ebeveynleri de dahil olmak üzere yetişkinlerin, çocukların katılımının değerini anlamaları ve bunu desteklemede olumlu bir rol oynamaları sağlanmalıdır.

Kapsayıcı

Katılımın mevcut ayrımcılık kalıplarından uzak durmalı, kız ya da erkek fark etmeksizin dışlanmış çocuklara yönelik katılım fırsatları teşvik etmelidir. Her çocuğun birbirinden farklı ve özel olduğunun bilinciyle hareket edilmeli, katılımın ne sebeple olursa olsun hiçbir şekilde ayırım yapılmadan herkes için fırsat eşitliği sağlanmalıdır. Tüm çocuklar eşit katılım şansına sahip olmalı ve çocukların yaş, ırk, renk, cinsiyet, dil, din, politik görüş, etnik ya da sosyal köken, mal vs gibi nedenlerle ayrımcılığa uğramamaları için duyarlı sistemler geliştirilmelidir.

Eğitim ile desteklenmiş

Yetişkinlerin, çocukların katılımını etkin bir şekilde sağlamak ve süreci kolaylaştırmak için ihtiyaç duydukları hazırlık, beceri ve destek sağlanmalıdır. Öncelikle tüm personel ve yöneticilerin çocuk katılımının önemini anlamaları gerekmektedir. Bu nitelik çocuklarla çalışan yetişkinlerin uygun şekilde desteklenmesi ve denetlenmesi ve katılım

uygulamalarının değerlendirilmesini içermektedir. Yetişkinlerin eğitim alabileceği konular çocuk hakları ile ilgili etkin katılım farkındalığı ve toplantı organizasyonu eğitimi, kaynak geliştirme, medya ile ilişkiler, topluluk önünde konuşma ve savunuculuk alanlarındaki yeteneklerini sağlamlaştırmak için kapasite geliştirme olabilir.

Güvenli ve riske karşı duyarlı

Yetişkinler çalıştıkları çocuklara karşı herhangi bir şiddet, sömürü ya da katılımlarının olumsuz sonuçlanabileceği durumlarda olası riski en aza indirmek için her türlü önlemi alma sorumluluğu taşımaktadırlar. Çocukların görüşlerini ifade etmelerinin riskli olabileceği durumlar olabilir. Bu risklere karşı uygun koruma sağlamak için yapılması gereken hareket, bazı çocuk gruplarının karşılaştığı belirli riskleri ve yardım almada maruz kaldıkları ekstra engelleri tanıyan açık bir çocuk koruma prosedürlerinin geliştirilmesidir.

Çocukların korunma hakları, çocukların katılımının planlanması ve organize edilmesi açısından çok önemlidir. Katılım çalışmalarında yer alan çocuklar, istismardan korunma haklarının farkındadır ve gerekirse yardım için nereye başvuracaklarını bilmelidir. Çocuklar tarafından sağlanan tüm bilgilerin kullanımı için onay alınmalı ve gizli olarak belirlenen bilgiler her zaman korunmalıdır. Çocuğun fotoğraflarının, videolarının veya dijital resimlerinin, çocuğun belirli bir kullanım için açık rızası olmadan alınmasına veya yayınlanmasına izin verilmemelidir.

Hesap verebilir

Takip ve değerlendirmenin sürekliliği şarttır. Herhangi bir araştırma veya danışma sürecinde, çocuklar düşüncelerinin nasıl yorumlandığı ve kullanıldığı konusunda bilgilendirilmeli ve gerektiğinde sonuçlara itiraz etme fırsatı sağlanmalıdır. Çocuklar mümkün olan en erken aşamada yer almalı ve katılımcı süreçlerin tasarımını ve içeriğini etkileyebilmelidir. Tüm çocuklara, katılımlarının etkisi, herhangi bir kararın / sonraki adımın sonucu ve onların katılımlarının değeri hakkında hızlı ve net geribildirim verilmelidir. İzleme ve değerlendirme, planlama aşamalarında, herhangi bir katılım girişiminin ayrılmaz

bir parçası olarak ele alınmalı ve mümkün olduğunca çocuklarla birlikte yapılmalıdır. Değerlendirme yoluyla tespit edilen hatalar kabul edilmeli ve derslerin nasıl öğrenileceği hakkında gelen yorumlar gelecekte katılımcı süreçleri iyileştirmek için kullanılmalıdır (BMÇHK, 2009; Lansdown, 2011).

Katılım hakkı uygulamalarında bu niteliklerin göz önünde bulundurulması oldukça önem taşımaktadır. Niteliklere bakıldığında çocukların yaş ve olgunluklarına göre katılımını teşvik etmek ve kolaylaştırmak için önlemler alınması gerektiği; katılımın, çocuğun en yüksek yararını teşvik etmesi ve her çocuğun kişisel gelişimini desteklemesi gerektiği; bütün çocukların ayrımcılık yapılmadan eşit katılım haklarına sahip olması gerektiği; bütün çocukların manipülasyon, şiddet, ihmal, istismar ve sömürüden korunma hakkına sahip olduğu söylenebilir (Lansdown, 2011; Willow, 2010).

Farklı Ortamlarda Çocuk Katılımı

Katılım hakkı çocukların hayatlarının her bölümüne uzanır. Katılım hakkı çocukların büyüdüğü, geliştiği ve öğrendiği var olduğu bütün ortamlarda ve durumlarda uygulanmalıdır. Bu ortamlar ve durumlar (ailede, eğitimde ve okulda, tıbbî bakımda, oyun, dinlenme ve spor etkinliklerinde, işyerinde...) BMÇHK tarafından Genel yorum No.12’de belirtilmiştir. Son yıllarda çocukların kamusal alana katılımlarını sağlamak için çok etkileyici çalışmalar yapılsa da, çocukların bütün bu ortamlara ve durumlara katılımlarına fırsat sağlamak için eşit yatırım yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bölümde BMÇHK tarafından Genel Yorum No.12’de belirtilen çocuğun katılacağı ortamlardan bazıları incelenecektir (BMÇHK, 2009; Lansdown, 2011).

Aile ortamında katılım

Çocukların katılım hakkının gerçekleştiği ilk ortam aile ortamıdır. Çocuklar, eğitim ortamına girmeden önce katılım hakkını ailede öğrenmektedir. Katılım, çocukların kendilerini ifade edebildikleri, yetişkinler tarafından dinlenildikleri ve düşüncelerinin dikkate alındığı aile biriminde başlayıp daha sonra sosyal çevreye taşınmaktadır. Ailede katılım hakkının

uygulanması çocukların sosyal yeterlik ve sorumluluk ile özgüven gelişimlerinin yanı sıra, aile içinde kaliteli ilişkilerinin kurulması ve saygıyı da beraberinde getirmektedir. Hart'a göre (1992), ailede çocuk katılımı, çocukların genellikle ailelerinin korumacılığı ile kısıtlanan bağımsızlık ve keşfetme gelişimleri için fırsat tanımaktadır (BMÇHK, 2009; Lansdown, 2011; Pećnik, Matić, & Tokić Milaković, 2016). Yapılan çalışmalar ailelerin çocuklarının bağımsızlığı üzerinde oldukça büyük bir etkisi olduğunu göstermektedir. Kağıtçıbaşı (2010) yaptığı kültürlerarası araştırmalarında ebeveyn tiplerinin, ailelerin yetiştirme tarzlarının, inançlarının çocuğun özerkliği üzerinde etkilediğini içinde yaşanılan toplumun ve kültürün de çocuğun benlik algısı üzerinde etkisi olduğunu kanıtlamıştır. Özerkliği yetkinlik yani bireyin kendini yönetmesi olarak tanımlamakta, bireyin özerkliğinin gelişmesi için de anne-babasından ayrılmasından ziyade onlarla yakın bir ilişki içinde olması ve anne-baba ile güvenli bir bağlanma gerçekleştirebilmesi gerektiğini savunmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2010). Ebeveyn tutumları çocukların kişiliklerinin oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır (Özdemir, Özdemir, Kadak ve Nasıroğlu, 2012). Bazı kaynaklarda “otoriter, demokratik ve izin verici” olarak da ele alınan ebeveyn tutumları genel olarak “demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici” olmak üzere dört boyutta ele alınmaktadır. Bu tutumlardan otoriter ve aşırı koruyucu tutumlar çocukların özerkliğini engelleyici tutumlar olarak görülmektedir (Alabay, 2017; Özdemir vd., 2012; Sak, Şahin-Sak, Atli ve Şahin, 2015). Kağıtçıbaşı (2010) 28 yıl arayla yaptığı “çocuğun değeri” başlıklı araştırmasında, Türkiye’de çocuğa verilen değerin, aileye ekonomik olarak katkı sağlayan ekonomik değerden duygusal ve sosyal değere dönüştüğünü bulmuştur. T.C. Aile Araştırma Kurumu’nun verilerine göre ailelerin eğitim ve gelirlerinin artması, buna ek olarak çocuk sayısının azalması, çocuğa yönelik otoriter tutumun azalmasına ve demokratik tutumun artmasına sebep olmaktadır (Şanlı & Öztürk, 2015). Aile Araştırma Kurumunun raporları ile Kağıtçıbaşı’nın araştırmasının birbirini desteklediği söylenebilir. Türk aile yapısını inceleyen güncel çalışmalara bakıldığında ise, ebeveynlerin genel olarak demokratik tutum sergiledikleri görülmektedir (Alabay, 2017; Sak vd., 2015). Alabay, çalışmasında

demokratik tutumdan sonra ikinci sırada aşırı koruyucu ebeveyn tutumunun sergilendiğini bu durumun da çocukların yapabileceği işleri bile kendileri yapan geleneksel Türk aile yapısından kaynaklandığını savunmaktadır. Aşırı koruyucu tutum, çocukların karar alma becerilerine engel olmaktadır (2017). Dolayısıyla bu ebeveyn tutumunun katılım uygulamaları üzerinde de olumsuz bir etkisi olacağı söylenebilir.

Eğitim ve okul ortamında katılım

BMÇHK, çocuğun eğitim hakkının tam anlamıyla sağlanabilmesi için çocuğun görüşlerine saygı duyulması ve kendini ifade etmesine olanak verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çocuğun aktif katılımını teşvik etmek için eğitim programları hazırlanmalı ve eğitim ortamları buna göre düzenlenmelidir. Çocuğun eğitimde katılımını sağlamak için taraf devletler eğitim sistemlerini ve politikalarını etkin bir şekilde planlamalıdır. Çocuğun eğitim ortamlarına katılımı yalnızca hükümet politikaları ile mümkün olamamaktadır. Okul ve toplum da bu hakkın uygulanmasında sorumluluk sahibidir. Okul yöneticileri, öğretmenler, aileler işbirliği içinde olmalıdır. Eğitim programları planlanırken ailelere danışılmalıdır. Okul yöneticileri, çocuğun görüşlerini ifade etmesine engel olan sert bir idarecilikten kaçınmalı, ayırım yapmamalı ve yapılmasına engel olmalı, okul içindeki şiddet, zorbalık ve saygısızlığa karşı önlem almalıdır. Öğretmenler çocuk merkezli uygulamalar yapmaya özen göstermelidir (BMÇHK, 2009; Lansdown vd., 2014). Bu noktadan hareketle öğretmen tiplerinin çocuğun katılım hakkı üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenlerin sınıf ortamında demokratik tutum sergilemelerinin, çocuğun insan hakları, katılımcılık, eşitlik, özgürlük ve adalet gibi kavramları öğrenmelerine olanak sağladığı bulunmuştur. Ayrıca öğretmenin demokratik tutum sergilemesi öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmektedir (Emilson & Folkesson, 2006; Koran, 2017; Koran & Avcı, 2017; Saracaloğlu, Evin, & Varol, 2004). Türkiye’de öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutumları üzerine yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin geleneksel bir yaklaşım benimsedikleri bulunmuştur. Geleneksel yaklaşımda sınıf düzenine ve günlük akışa karar

verirken yalnız başına hareket eden, öğrencinin aktif katılımını desteklemeyen, otoriter bir öğretmen söz konusudur (Akar, Erden, Tor, & Şahin, 2010). Çalışmada geleneksel yaklaşımın öğretmenlerin uygulamaları ve eğitimleri üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur. Bu durumun çocuğun eğitim ortamlarına katılımını olumsuz etkilediği söylenebilir. Türkiye’de 2015 yılında yapılan bir başka çalışmada, öğretmenlere yöneltilen sınıf içinde alınan kararlarda çocuğun görüşünün ne kadar etkili olduğu sorusuna çoğunluğun görüşlerinin etkili olduğunu belirten cevaplar alınmıştır. Cevaplarda çoğunluğun görüşünün cinsiyete bağlı olarak da değişebildiği (erkek çocukların çok olduğu sınıflarda hareketli oyunların seçilmesi gibi) vurgulanmıştır (Kunt-Bulut, 2015). Bu çalışma sınıf içinde katılımın kapsayıcı niteliğinin ihlal edildiğini, sınıftaki tüm çocukların eşit katılım hakkına sahip olmadığını göstermektedir (Kunt-Bulut, 2015). Benzer şekilde KKTC’nde yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin geleneksel bir tutumla sınıf içerisinde katılım karşıtı uygulamalar yaptıklarını ifade edilmiştir (Koran, 2012). Bunun dışında eğitim ortamlarında çocuk katılımına yönelik engeller söz konusudur. Öğretmenlerin çocuklardan daha iyi bildiklerini ve çocukların mantıksız olduklarını düşünmeleri çocuklar adına karar vermelerine neden olmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin katılım kavramını, son kararın çocuk tarafından verilmesi olarak yanlış anlamaları çocukların katılımına fırsat vermelerine engel olan diğer bir engeldir. Hâlbuki çocuk katılımı temelde çocukların fikirlerine liderlik etmek ve ortak bir karar vermektir. Öğretmenlerin bunun bilincinde olmaları katılımın uygulanabilirliğini artırmaktadır (Gibbs & Kanyal, 2014). Katılımın uygulamalarının Reggio Emilia okullarında oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Çünkü Reggio Emilia yaklaşımı, eğitim sisteminin katılımcı ve demokratik olması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu yaklaşıma göre çocuklar kendi hayatlarının yapılandırılmasında ve belirlenmesinde aktif ve sosyal aktörler olarak algılanmaktadır (Fernández-Santín & Feliu-Torruella, 2017). Bu yaklaşıma göre çocuklar sınıfta aktif bir katılımcı olarak görüldüklerinde öğrenme sağlanabilir. Reggio Emilia Yaklaşımı’nda, öğrenme ortamları, çocukların fikirlerini dinleyen, onlara sınıfta seçimler sağlayan ve günlük olarak materyallere erişim sağlayan öğretmenler tarafından

yönetilmekte ve böylece çocuklara bir özerklik seviyesi ve bağımsız olarak keşfetme fırsatı verilmektedir. Bu yaklaşım öğretmen ve öğrencinin birbirinin bakış açılarını dinlediği, fikirleri ve ilhamları paylaşmak ve öğrenme sürecinde kararları müzakere etmek için işbirliği içinde çalıştığı bir dengeleme eylemidir. Sınıf kontrolü paylaşılmaktadır (Gardner & Jones, 2016). Bu yaklaşım sınıflarda katılımı vurgulamaktadır. Süreçte öğretmenin etkisi de vurgulanmakta ancak çocuk katılımı göz ardı edilmemektedir. Öğretmen çocuğa rehberlik eden ancak salt öğretenden değil, çocuklarla birlikte öğrenen kişi olarak görülmektedir (Batistič-Zorec, 2015).

Oyun, dinlenme, spor ve kültürel etkinliklerde katılım

Bu katılım ortamı ile ilgili BMÇHK tarafından hem sözleşmenin 12.maddesine yönelik Genel Yorum No.12’de “çocuğun katılım hakkı”, hem de 31. maddesine yönelik Genel Yorum No.17’de “Çocuğun dinlenme, kendine ait zamanı değerlendirme, oyun, eğlence, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılma hakkı” ele alınmıştır. Oyun ve dinlenme hakkı çocuk gelişimi açısından çok önemlidir. Her çocuk sosyalleşme ve gelişme için bu tür etkinliklere ihtiyaç duymaktadır. Ancak çocukların oyun, dinlenme, spor ve kültürel faaliyetlere katılma hakları; ilgili maddeye yeteri kadar önem verilmemesi, bu ortamların tehlikeli olması, kamusal oyun ve eğlence ortamlarının ticarileştirilerek çocukların buralardan men edilmesi, akademik başarı için çocuklara baskı yapılması, teknolojinin artması gibi nedenlerden dolayı yeteri kadar uygulanamamaktadır.

Öz Belirleme Kuramı ve Katılım Hakkı

Öz Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory), tüm insanların büyümeye ve süregelen yaşam deneyimlerini entegre etmeye yönelik doğuştan gelen eğilimlere sahip olduğu varsayımına dayanan bir motivasyon teorisidir (Liu, Wang, & Ryan, 2015). İçsel motivasyona duyulan ilgiden yola çıkılarak Edward L.Deci ve Richard M. Ryan tarafından geliştirilen bu teori kişinin kendi çıkarları için bir şeyler yapması olarak tanımlanır (Gagné, 2014). Öz Belirleme Teorisinde evrensel olduğu ve doğuştan geldiği düşünülen üç ana

psikolojik ihtiyaç olan “özerklik”, “yeterlik” ve “iliŖki” ele alınmaktadır. Özerklik, bireyin kendi çıkarları ve değerleri doğrultusunda hareket ettiği zaman görülür. Bu durumda bir davranıŖ, benliğin bir ifadesidir ve davranıŖların kaynağı iten gelir. Yetkinlik, bireyin zorluklarla mücadele etme, kapasitelerini ifade etme ve özgüvenlerini geliŖtirme fırsatına sahip olduklarında çevreyle olan etkileŖimlerinde görülür. Son olarak, iliŖkisellik, baŖkalarıyla ve bir bütün olarak toplumla aidiyet duygusu olarak görülür. Bireylerin büyümeleri, geliŖmeleri ve iyi oluŖları bu psikolojik ihtiyaçların giderilmesiyle mümkündür ve bu ihtiyaçların karŖılaması için sosyal ve çevresel destek gerekmektedir (Liu vd., 2015; Ryan, 2012; Ryan & Deci, 2017). Bu temel psikolojik ihtiyaçlardan en önemlisinin özerklik yani kiŖinin hareketlerinde seçim yapma Ŗansının olması ve kendi kararlarını kendisi vermesi olduğu savunulmaktadır (Gagn, 2014; Ryan, 2012). Bireyin zerk olarak kararlar vermesi için öncelikle kendi haklarının farkında olması gerekmektedir. Birey kendi haklarını savunup baŖkaları tarafından dikkate alındığında özerk kararlar alabilir ve kendi hayatlarını kontrol edip düzenleyebilirler. Özerk benlik geliŖimi de bireyin iyi oluŖunu oldukça olumlu etkilemektedir. Bu bağlamdan ele alındığında bu kuramın kiŖinin kendisini ilgilendiren her konuda söz sahibi olmasına dayanan katılım hakkı ile doğrudan bağlantılı olduğu görülmektedir. Özerkliğin ocuk üzerinde etkileri ile ilgili birçok alıŖma bulunmaktadır örneğin özerkliğin desteklendiği sınıfların öğrencinin motivasyonunu artırdığı böylece çocuklarda daha iyi öğrenmeye aracı olduğu bulunmuŖtur. Buna göre öğrencilerin özerkliğinin ğretmen tarafından ğrenci merkezli uygulamalarla desteklenmesi, öğrenme motivasyonlarının artırılması gerektiği önemle vurgulanmaktadır (Chang, Fukuda, Durham, & Little, 2017; Ryan & Deci, 2017). Chang vd., öz belirleme kuramı ve özerkliği ele aldıkları alıŖmalarında, ğrenci merkezli ğretim uygulamalarının desteklenmesi için pratik bir kılavuz sunmuŖlardır. BeŖ maddelik bu kılavuza göre, öğrencilerin motivasyonunun artırılması ve özerkliklerinin desteklenmesi için öğretmenler; beklentilerini iletmek ve öğrencilerin duygularını kabul etmek için onlarla sıkça iletiŖim kurmalıdır. Öğrencilere daha fazla seçenek sunmalı ve kontrol edici olayları ortadan kaldırmalıdır. Öğrencilere olumlu ve

bilgilendirici geribildirim sağlamalıdır. Öğrencilere yapılandırılmış rehberlik sağlamalıdır. Öğrencilerin aktif bir şekilde katılımlarını sağlamalıdır (Chang vd., 2017).

Buna göre sınıflarda katılımın desteklenmesi, özerklik gelişimi ve sınıf içinde öğretmenin rolü ile ilgili yeniden düşünmeyi gerektirmektedir.

Katılım Hakkı Modelleri

Katılımın karmaşık bir olgu olmasının yanında özellikle çocukların sosyal aktörler, hizmet tüketicileri ve hak sahipleri olarak tanınmalarının giderek artması katılım hakkının uygulanmasını daha da zorlaştırmaktadır. Katılım hakkının bir eğitim ve bakım ortamında uygulanması çok yönlüdür ve çeşitli yaklaşımlarla ve şekillerde gerçekleştirilebilir. Bu çeşitli yaklaşımlar teorik ve pratik modeller olarak sunulan farklı modellerle açıklanabilir. Bu bölümde, çocukların aktif katılımını teşvik etmek için benimsenebilecek yaklaşımlar yer almaktadır. Bu modelleri bilmek katılım karşıtı uygulamaların da tanınmasına da yardımcı olacaktır. Katılım ile ilgili bugüne kadar geliştirilen modeller Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılım Modelleri

1969	Vatandaş katılımı merdiveni	Sherry Arnstein
1992	Çocuk katılımı merdiveni	Roger Hart
1996	Katılım tipolojisi	Sarah White
1997	Katılım dereceleri	Phil Treseder
1998	Katılım çarkı	Scott Davidson
2001	Aktif katılım çerçevesi	OECD
2001	Katılım yolları	Harry Shier
2001	Clare Lardner'in katılım modeli	Clare Lardner
2001	Katılma stratejik yaklaşım	UNICEF
2002	Genç katılımı üçgeni	Jans & de Backer
2002	Toplumda genç katılımı	Jans & de Backer
2002	Genç katılımı boyutları	David Driskell
2002	Katılımın yedi düzeyi	Francis & Lorenzo
2003	Gönüllü katılım merdiveni	Adam Fletcher
2003	Gençlik katılımı sürekliliği	FCYO
2006	Çevrimiçi katılımın dört C'si	Derek Wenmoth
2006	Katılımın güç yasası	Ross Mayfield
2006	Seviyeler, uzaylar ve güç formları	John Gaventa
2006	CLEAR katılım modeli	Lawndes & Pratchett
2006	Dört L katılım modeli	Tony Karrer
2007	Katılım 2.0 Modeli	New Zealand
2007	Halkın katılımı spektrumu	IAP2
2007	Politika döngüsünde katılım	Diane Warburton
2007	Çevrimiçi Katılım Davranış Zinciri	Fogg & Eckles
2009	Katılımın anahtar boyutları	Driskell & Neema
2009	Katılım matrisi	Tim Davies
2009	Doğrudan katılım yolları	NCVO & IVR
2010	Katılımla ilgili görüşlerin değiştirilmesi	Pedro Martín
2010	Online katılımın merdiveni	Bernoff & Li
2010	Yaş boyunca çevrimiçi katılım	Rick Wicklin
2010	Katılma üç lens yaklaşımı	DFID-CSO
2010	Davranış sistemi	BJ Fogg
2010	Katılım Ağacı	Harry Shier
2011	Genç katılımı tipolojisi	Wong vd
2011	Çevrimiçi katılımın altı ilkesi	Tim Davies
2012	Genç katılımında zıtlıklar modeli	Shier vd.

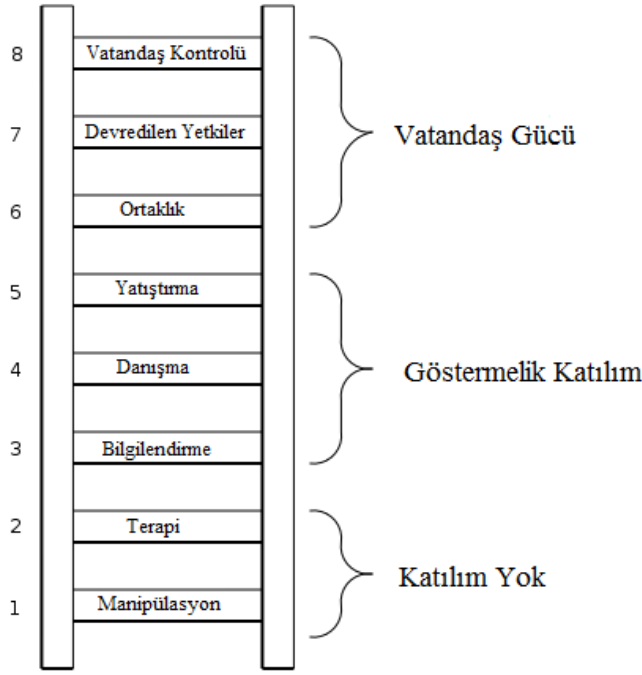
"Participation Models: Citizens, Youth, Online" Karsten, 2012, <https://www.nonformality.org/wp-content/uploads/2011/07/Participation-Models-20110703.pdf> kaynağından uyarlanmıştır.

Koyu işaretlenmiş olan modeller doğrudan çocuk ve gençlerin katılımı ile ilgili olup, bu bölümde incelenecek olan modellerdir. Ancak katılım ile ilgili ilk modeli oluşturma çabası

olarak, birçok modele esin kaynağı olduğu için, çocuklarla doğrudan ilgisi olmasa da Arnstein'in vatandaş katılım merdiveni bu bölümde ele alınacaktır. "Katılım" kavramının ilerlemesini takip etmek için modeller kronolojik sırayla ele alınacaktır.

Arnstein'in vatandaş katılımı merdiveni modeli

Arnstein'in vatandaş katılımı için oluşturduğu bu model sekiz basamaklı bir merdiven metaforuyla gösterilmiştir. İlk iki basamak katılım içermeyen durumları, sonraki üç basamak göstermelik katılım derecelerini, kalan son üç basamak ise katılım derecelerini temsil etmektedir. Merdivenin birinci ve ikinci basamağı olan "Zorlama/Maniüplasyon" ve "Terapi" basamaklarında vatandaşların planlamalara katılımına izin verilmemekte bununla birlikte güç sahiplerine, verilmiş kararları kabul etmeleri için vatandaşları tedavi etmeleri ve eğitmeleri için olanak sağlanmaktadır. Üçüncü ve dördüncü basamak olan "Bilgilendirme" ve "Danışma" basamaklarında sembolik bir katılım vardır. Vatandaşlara katılım hakkı verilir ama görüşlerinin dikkate alınıp alınmayacağı konusunda bir garanti söz konusu değildir. Beşinci basamak olan "Yatıştırma" göstermelik katılımın en üst basamağıdır. Bu basamakta kurallar vardır ve bu kurallar tam katılımı engellemektedir. Ancak buradaki katılım güç sahipleri karar verme devamlılığından alıkoymaktadır. Vatandaş katılımının ilk basamağı olan "Ortaklık" basamağında vatandaşlar, iktidar sahipleri ile görüşmelerde bulunmalarını ve bunlara katılmalarını sağlayan bir ortaklığa girebilmektedir. Yedinci basamak olan "Devredilen Yetkiler" basamağında, belirli bir plan veya program üzerinde baskın karar verme yetkisi vatandaşlardır. Katılımın en yüksek olduğu son basamak olan "Vatandaş Kontrolü" basamağı da programlar, uygulamalar üzerinde vatandaş kontrolünün olmasını garanti etmektedir.



Şekil 1. Arnstein'in vatandaş katılımı merdiveni modeli. "A ladder of citizen participation", Arnstein, S. R., 1969, <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t782043358> kaynağından uyarlanmıştır.

Roger Hart'ın çocuk katılım merdiveni modeli

Katılım modelleri içinde en yaygın ve popüler olanı Roger A. Hart'ın (1992) katılım merdivenidir. Hart bu modeli geliştirirken Sherry Arnsteins'in "vatandaş katılım merdiveni" modelinden uyarlamıştır. Arnstein vatandaş katılımının, vatandaş gücü olduğuna inanarak sekiz basamaklı merdiven modelini geliştirmiştir. İlk basamak olan zorlama basamağından son basamak olan vatandaş kontrolü basamağına kadar farklı katılım derecelerini gösteren bu model Hart'a ilham kaynağı olmuştur (Farrow & Bacalso, 2016; Kanyal, 2014).

Hart, bir milletin özellikle toplum düzeyinde vatandaşlarının dahil olduğu ölçüde demokratik olduğunu, katılım için gereken güven ve yetkinliğin uygulama ile kazanılacağını savunmaktadır. Bu sebeple Hart, çocuk hakları hareketinin büyümesiyle çocukların kendileri hakkında söz söyleme yeteneklerinin de arttığını ve çocuklara demokrasiye katılmaları için daha çok fırsat verilmesi gerektiği görüşündedir. Fakat dünya çapında çocukların ve gençlerin katılımının farklı derecelerde gerçekleştiği ve genellikle de istismarcı ya da

anlamsız bir katılım sağlandığını iddia etmektedir (Hart 1992). Hart'ın katılım merdiveni modeli, katılım dereceleri ve katılım karşıtı uygulamaların birbirinden ayırt edilmesine yardımcı olmaktadır. İlk üç basamağı katılım karşıtı durumları temsil eden sekiz basamaklı merdivenin katılım dereceleri aşağıdan yukarıya şu şekilde sıralanmaktadır:



Şekil 2. Roger Hart'ın çocuk katılım merdiveni modeli. Hart, R., 1992, <https://minorityinclusion.wordpress.com/2016/02/05/how-to-engage-active-participation-of-minority-young-people-harts-ladder-of-participation/> kaynağından uyarlanmıştır.

Manipülasyon/Zorlama

Merdivenin katılım karşıtı olan en alt basamağını temsil etmektedir. Çocukların sorunları anlamadıkları, bunun sonucu olarak yaptıkları davranışları da anlamadıkları durumlar zorlama olarak değerlendirilmektedir. Katılım adı altında çocukların siyasi süreçlere dahil edilmesi yetişkin manipülasyonuna örnek olarak gösterilebilir. Zorlama basamağına örnek teşkil eden bir diğer durum ise çocuklara danışılıp, daha sonra çocukların geri bildirim

almamasıdır. Çocukların, fikirlerinin neden ve nasıl kullanıldığı, analiz süreci, içerik, ya da sonuç hakkında bilgi sahibi olmadıkları durumlar manipölasyon yani zorlama basamağında değerlendirilir.

Dekorasyon

Merdivenin katılım karşıtı ikinci basamağını temsil etmektedir. Çocukların herhangi bir olaya dahil edildikleri; ancak meseleyi tam anlamıyla kavrayamadıkları durumlarda görülmektedir. Bu basamağı bir önceki zorlama basamağından ayıran nokta, yetişkinlerin çocuklardan ilham aldıklarını savunmamalarıdır. Yetişkinler kendi düşüncelerini yansıtmak için dolaylı olarak çocukları kullanırlar. Reklamlarda çocukların kullanılması bu basamağa örnek olarak gösterilebilir. Mesela site içindeki konut satışı reklamında çocukların koşturulup oynatılması ve çocuk için iyi bir çevre başlığıyla pazarlama yapılması bu reklamlara örnektir.

Sembolik/Göstermelik Katılım/Maskotluk

Merdivenin katılım karşıtı olan son basamağını temsil etmektedir. Çocukların bir konu hakkındaki düşünceleri sorulur ancak düşüncelerinin kapsamı hakkında seçenekleri yoktur. Çocuklardan, konuları tamamen anlayamadan, projenin ardındaki mantığı veya projeye katkılarının ne olduğunu tam olarak anlayamadan, yetişkinler tarafından yürütülen bir projeye katılmaları istenir. Çocuklara söz hakkı veriliyormuş gibi görünse de gerçekte projeye nasıl katılacakları hakkında çok az seçenek sunulur. Yetişkinler tarafından yönetilen ve geribildirim fırsatının minimal seviyede olduğu gençlere danışılan etkinliklerdir. Yılsonu gösterileri ya da belirli gün ve haftalarda yapılan gösteriler bu basamağa örnek olarak gösterilebilir. Ancak burada her zaman sembolik katılım olmayabilir. Öğretmenin karar verdiği gösteriler bu basamağa örnek teşkil ederken, çocukların karar verdiği gösterilerde bu durum gözlenmemektedir.

Bilgilendirerek Görevlendirme

Merdivenin katılım içeren ilk basamağını temsil etmektedir. Yetişkinler tarafından başlatılan ancak çocukların, amacını, katılımlarıyla ilgili kimin neden karar verdiğini, karar verme sürecini çok iyi bildikleri projelere gönüllü olarak dahil olmalarıdır. Yetişkinlerin çocukların görüşlerini ciddiye alıp ilk defa saygı duydukları basamaktır. Çocuklar göstermelik değil anlamlı bir şekilde rol almaktadır. Örneğin çevresel konularla toplumsal hareketlilik için çocuklara eğitim verilip bildiklerini ebeveynlerine anlatmalarını sağlamak bu basamağa örnek olarak gösterilebilir.

Danışılarak Bilgilendirme

Merdivenin beşinci basamağı olan danışılarak bilgilendirme, çocuklara danışılan ve çocukların, fikirlerinin nasıl kullanılacağı ile yetişkin kararlarının sonuçları hakkında bilgilendirildiği yetişkinler tarafından başlatılan aktiviteleri temsil etmektedir. Çocukların yetişkinler tarafından yürütülen projelere yönelik verdikleri tavsiyeler dikkate alınmaktadır. Çocuklar karar alma sürecine dahil değildir, ancak yetişkinlerin kararlarını etkileyebilecek fikirlerini paylaşmaları istenmektedir. Yetişkinlerin izin verdiği sürece dahil olan çocuklar, yetişkinlerin kararlarının sonuçlarından haberdar edilmektedir. Avrupa birliği mevzuatına uyum çerçevesinde belediyelerde oluşturulan çocuk meclisleri bu basamağa örnek olarak gösterilebilir.

Yetişkinler Tarafından Başlatılan, Çocuklarla Birlikte Alınan Kararlar

Merdivenin altıncı basamağında, projeler yine yetişkinler tarafından başlatılmaktadır ancak karar verme aşamasında çocuklar aktif bir şekilde sürece dahil edildiklerinden dolayı bu basamak gerçek katılımı temsil etmektedir. İlk fikir lider kişi olan yetişkinlerden gelebilirken, belirli bir projenin planlanması, tasarımı ve uygulanmasında çocuklar ve yetişkinler ortak kararlar almaktadırlar. Mesela yapılacak bir oyun alanı için planlama aşamasında çocuklara danışılması bu basamağa örnek olarak gösterilebilir.

Çocuklar Tarafından Başlatılan ve Yönetilen Projeler

Merdivenin bu basamağında çocuklar projeyi başlatıp yönlendirmekte, yetişkinler sadece destekleyici bir rol oynamaktadırlar. Yetişkinler, çocuklara görüş ve fikirleri bir araya getirmek için ihtiyaç duydukları araçları, kaynakları ve bilgileri sağlamakta, ancak karar verme sadece çocuklar arasında gerçekleşmektedir. Destekleyici koşullar sağlandığında, çok küçük çocuklar bile büyük gruplar halinde ve işbirliği içinde çalışabilmektedirler. Karar alma gücü sadece çocuklardadır ve projeler yetişkin müdahalesinden uzaktır. Bu basamakta yetişkinlerin çocukların kararlarına saygı duydukları ve güvendikleri görülmektedir. Okul öncesi günlük akıştaki güne başlama zamanı ve öğrenme merkezlerinde oyun etkinlikleri bu düzeye örnek olarak gösterilebilir.

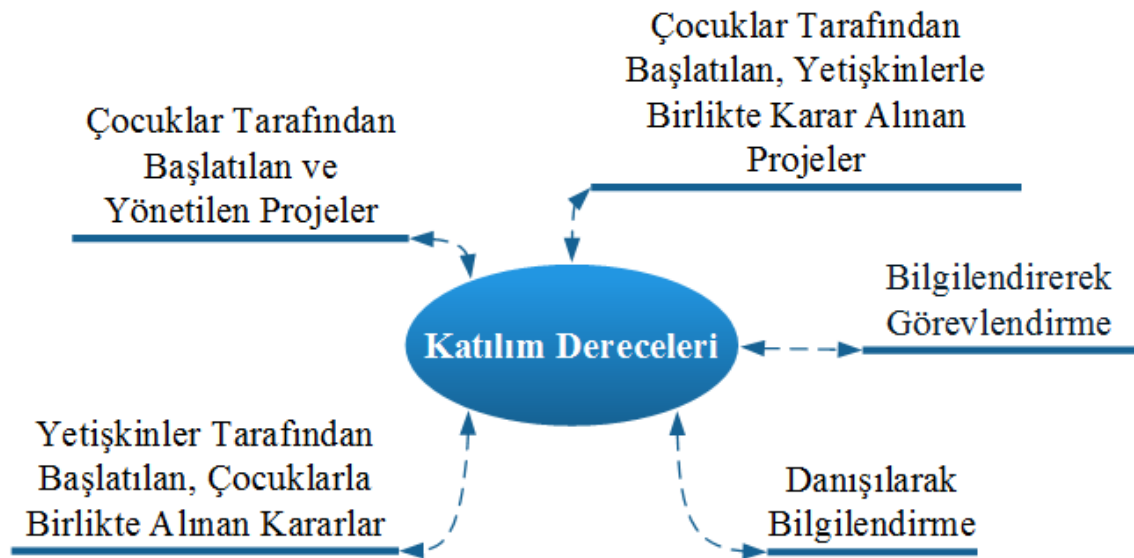
Çocuklar Tarafından Başlatılan, Yetişkinlerle Birlikte Karar Alınan Projeler

Merdivenin en üst basamağı olan sekizinci basamak katılımı en iyi temsil eden basamaktır. Çocuklar kendi başlarına projeler başlatırken, karar verme sürecini yetişkinlerle paylaşmaktadır. Çocuklar, yetişkinlerin tecrübe, uzmanlık ve yardımlarından faydalanırken kendi görüşlerine ve fikirlerine göre olumlu değişiklikler yapma gücüne sahiptir. Yetişkinler kendi görüşlerini dayatmak veya projeyi yönlendirmeye çalışmak yerine, daha çok çocukların fikir ve planlarını dinler, gözlemler ve bu fikirlerin yansıtıcısı (deneyen kişisi) olarak hareket etmektedir. Ancak maalesef bu gibi projeler, katılım merdiveninin en yüksek basamaklarında çok nadir görülmektedir. Bunun sebebi de yararlı olmaya çalışan gençlerin azlığı değil, gençlerin özel ilgi alanlarına uyum sağlayabilen yetişkinlerin azlığıdır. Yetişkinler çocukların fikirlerini ciddiye almamakta ve projeleri destek olacak kadar önemli görmemektedir. Bu nedenle katılımın en yüksek derecede sağlanabilmesi için, yetişkinlerin bakış açılarının değiştirmeleri, çocukların fikrini küçümsemeden onlara yardımcı olmaları gerekmektedir (Farrow & Bacalso, 2016; Hart 1992, 2016; Kanyal, 2014; Karsten, 2012). Reggio Emilia yaklaşımındaki proje uygulamaları bu basamağa örnek olarak gösterilebilir.

Phil Treseder'in katılım dereceleri modeli

Phil Treseder (1997) katılım modelini oluştururken Hart'ın katılım merdiveninden esinlenmiştir. Hart'ın katılım içeren beş düzeyini yeniden ele almıştır. Treseder, Hart'ın modeline yönelik eleştirilerinden yola çıkarak kendi modelini oluşturmuştur. Bu eleştirilerden birincisi, Hart'ın katılım derecelerini ilerleyen bir hiyerarşik düzende merdiven metaforu ile anlatmasıdır. Treseder'a göre katılımın merdiven şeklinde gösterilmesi merdivenin son basamağının tüm katılım çalışmalarında ulaşılması gereken nihai bir amaç gibi görülmesine neden olmaktadır. Bu nedenle Treseder modelini oluştururken dairesel bir döngü kullanmayı tercih etmiş, böylece katılımın farklı biçimleri arasında bir eşitlik sağlamıştır. Treseder'in ikinci eleştirisi çocukların ve gençlerin katılımı için bir sınırlama olmaması gerektiği, ancak çocukların kendi başlattıkları ve yönettikleri projelere tam olarak katılabilmeleri için yeterince yetkilendirilmelerinin gerektiğidir (Kanyal, 2014; Karsten, 2012).

Treseder'in katılım düzeyleri şu şekildedir:



Şekil 3. Phil Treseder'in katılım dereceleri modeli. Kanyal, M.,2014, Children's rights 0-8: promoting participation in education and care kaynağından uyarlanmıştır

Bilgilendirerek Görevlendirme

Bu, yetişkinlerin seçtiği, çocukların ve gençlerin gönüllü olduğu ve dahil olabileceği, ancak projenin yönetim ve kontrolüne yetişkinlerin sahip olduğu projeleri tanımlamaktadır. Çocukların ve gençlerin, bunun yetişkinlere ait bir proje olduğu ve gönüllülüğünün esas olduğunu bilmektedirler. Bunun yanında çocuklar ve gençler görüşlerinin, düşüncelerinin dinleneceğini ve saygı göreceğini de bilmektedirler.

Danışılarak Bilgilendirme

Yetişkinler tarafından tasarlanan ve yürütülen, çocukların sadece danışılarak dahil edildiği proje veya programlardır. Bu noktada danışılmak, tekliflerin anlaşılmasını ve ifade edilen görüşlerin ciddiye alınması beklentisini gerektirmektedir. Danışmanlık katılımdan farklıdır; dahil etmeye değil, sormaya dayanmaktadır.

Yetişkinler Tarafından Başlatılan, Çocuklarla Birlikte Karar Alınan Projeler

Yetişkinler ilk fikirleri oluştursalar da, planlama ve uygulamanın sonraki aşamaları aktif olarak çocukları kapsamaktadır. Bu seviyede, sadece çocukların görüşleri göz önünde bulundurulmayıp, aynı zamanda karar almada da rol almaktadırlar.

Çocuklar Tarafından Başlatılan, Yetişkinlerle Birlikte Karar Alınan Projeler

Bu aşamada, fikir sahibi olan çocuklar projeyi kurarlar ve yetişkinlerden ne zaman destek, tavsiye veya danışmanlık isteyeceklerine karar vermektedirler. Yetişkinler projeyi yönetmeyip ancak destek olup uzmanlık sağlarlar.

Çocuklar Tarafından Başlatılan ve Yönetilen Projeler

Bu aşama güç dengesinde bir değişimi temsil etmektedir. Çocuklar orijinal fikre sahiptirler ve ne olacağını, ne zaman ve nasıl olacağını belirlemektedirler. Yetişkinler ulaşılabilir ve mevcuttur, ancak kontrol etmemektedirler.

Arnstein, Hart ve Treseder'in modellerinin güçlü yanları olmasına rağmen birbirinden belirgin olarak ayrılmadıkları göze çarpmaktadır. Bu nedenle modellerin daha iyi bir şekilde anlaşılabilmesi için Arnstein, Hart ve Treseder'in modellerinde sık sık değindikleri “dahil olma” , “danışma” ve katılım” kelimelerinin genel terminolojideki anlamları arasındaki açık ayrımı bilmek gerekmektedir. Dahil olma kavramı belirli konularla ilgili bilgi alışverişinden danışmaya kadar olan süreci kapsamaktadır. Danışma kavramı ise benzer şekilde yetişkinlerin başlattığı aktivitelerden çocukların başlattığı aktiviteler için yetişkin desteğine kadar olan süreci kapsamaktadır. Süreçte güç yetişkindedir. Katılım ise katkı sağlayan anahtar kişi olarak süreçte aktif bir şekilde yer almaları için çocuklara fırsat sunmaktadır. Çocuklar karar alma ve süreci şekillendirme gücüne sahiptirler (Bell'den aktaran Kanyal, 2014).

Harry Shier'in katılım yolları modeli

Harry Shier'in (2001) katılım yolları modeli literatürdeki aktif katılım modellerine (özellikle R. Hart'ın Katılım Merdiveni Modeline) ek bir katkı niteliğindedir. Bu model de katılım sürecinin farklı yönlerini keşfetmeleri için uygulayıcılara yardım eden bir araçtır.

Shier'in öne sürdüğü katılım yolları modeli beş seviyeye dayanmaktadır:

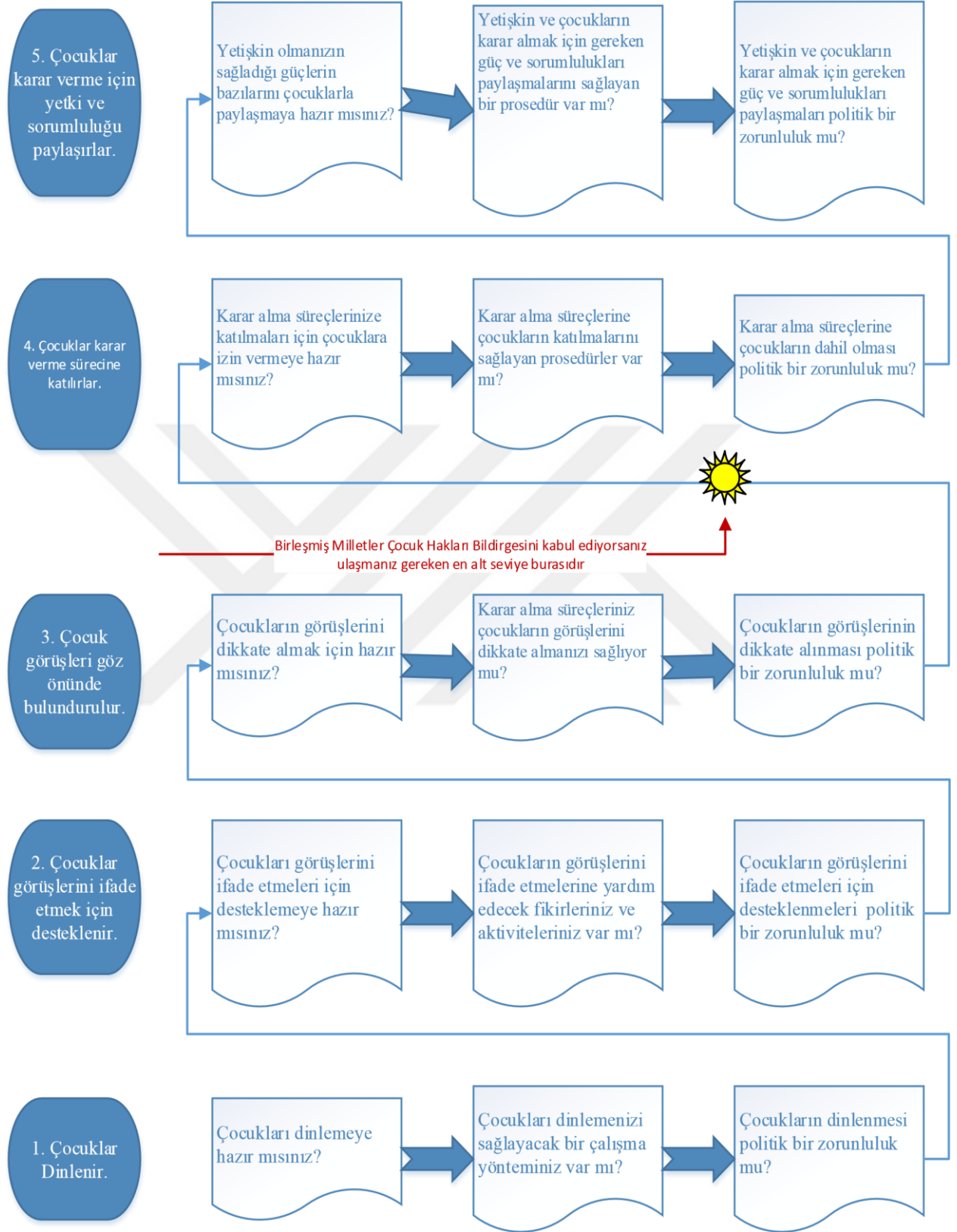
- 
1. Çocuklar karar verme için yetki ve sorumluluğu paylaşırlar.
 2. Çocuklar karar verme süreçlerine katılırlar.
 3. Çocuk görüşleri göz önünde bulundurulur.
 4. Çocuklar görüşlerini ifade etmeleri için desteklenir.
 5. Çocuklar dinlenir.

Katılımın beş seviyesini ele alan Shier, her bir seviye için uygulayıcıların üç farklı sorumluluk derecesini değerlendirmeleri gerektiğini dile getirmektedir. Her seviyede başlangıçlar (openings), fırsatlar (opportunities), yükümlülükler/zorunluluk (obligations) dereceleri bulunmaktadır. Başlangıç derecesi, uygulayıcının katılımcı olmak için kişisel

sorumluluk gösterdiği ve bu seviyede çalışmak için hazır olduğunda gerçekleşmektedir. Bu derece sorumluluğun hayata geçirilmesi için fırsatların olmaması nedeniyle sadece bir açıdır.

Fırsatlar derecesi, katılımı pratiğe dökmek için koşullar uygun olduğunda gerçekleşmektedir. Zorunluluk derecesi ise, fırsatların kabul edilmiş ortam politikası haline gelmesiyle oluşmaktadır. Personel üzerinde zorunluluk olduğunda katılım sisteme eklenmektedir. Shier'in beş katılım seviyesinin üç dereceye ayrılmış şeması şu şekildedir:





Şekil 4. Harry Shier'in katılım yolları modeli. Shier, H., 2001, "Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations" kaynağından uyarlanmıştır.

Shier'in modeli genel olarak ortamdaki yetişkin rolüne odaklanmaktadır. Model bu haliyle uygulayıcıların çalışmalarını bu üç derece (başlangıç, fırsat, zorunluluk) etrafında planlamaları ya da değerlendirilmeleri için katılımı soru formunda çerçevelemektedir. Fakat etkili bir katılımın sağlanabilmesi için yetişkin ve çocuğun işbirliği içinde olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Shier, model üzerinde herhangi bir aşamada cevap “hayır” olduğunda uygulayıcıların bu cevabı olumlu hale getirmek için tüm olasılıkları keşfedebileceklerini ileri sürmekte bu sebepten bu modeli kullanmanın, çocuk katılımını artırmak için eylem planını geliştirmede oldukça kullanışlı olduğunu iddia etmektedir (Kanyal, 2014; Karsten, 2012; Shier, 2001).

Clare Lardner'in katılım modeli

Bu model Clare Lardner (2001) tarafından Phil Treseder'in modelinden esinlenerek geliştirilmiştir. Lardner'in katılım modeli ızgara şeklinde olup herhangi bir hiyerarşik düzenden söz etmemektedir. 12 farklı katılım yönteminin karşılaştırılmasını içeren bir araştırmadan gelişen bu ızgara modeli katılımın altı boyutunu öne sürmekte ve boydan boya gücün sürekliliğini içermektedir. Bu model diğer modellerde ima edilen bazı katılım unsurlarını birbirinden ayırmakta ve gençler, gençlik çalışanları ve diğer profesyonellerin farklı yöntemleri karşılaştırabilmeleri için yararlı bir araç sağlamaktadır.

Lardner, merdiven modelinde olduğu gibi burada da gençleri dahil etmenin tek bir yolu olmadığını çünkü katılımın sunulan alıştırmanın amacına, sorulan soruların türüne, gençlerin ya da yetişkinlerin katılımında bulunmak istedikleri dereceye bağlı olduğunu savunmaktadır. Bu modelde keskin bir uygulama süreci yoktur çünkü Lardner'a göre farklı durumlarda farklı katılım dereceleri uygun olabilmektedir (Kanyal, 2014; Karsten, 2012).

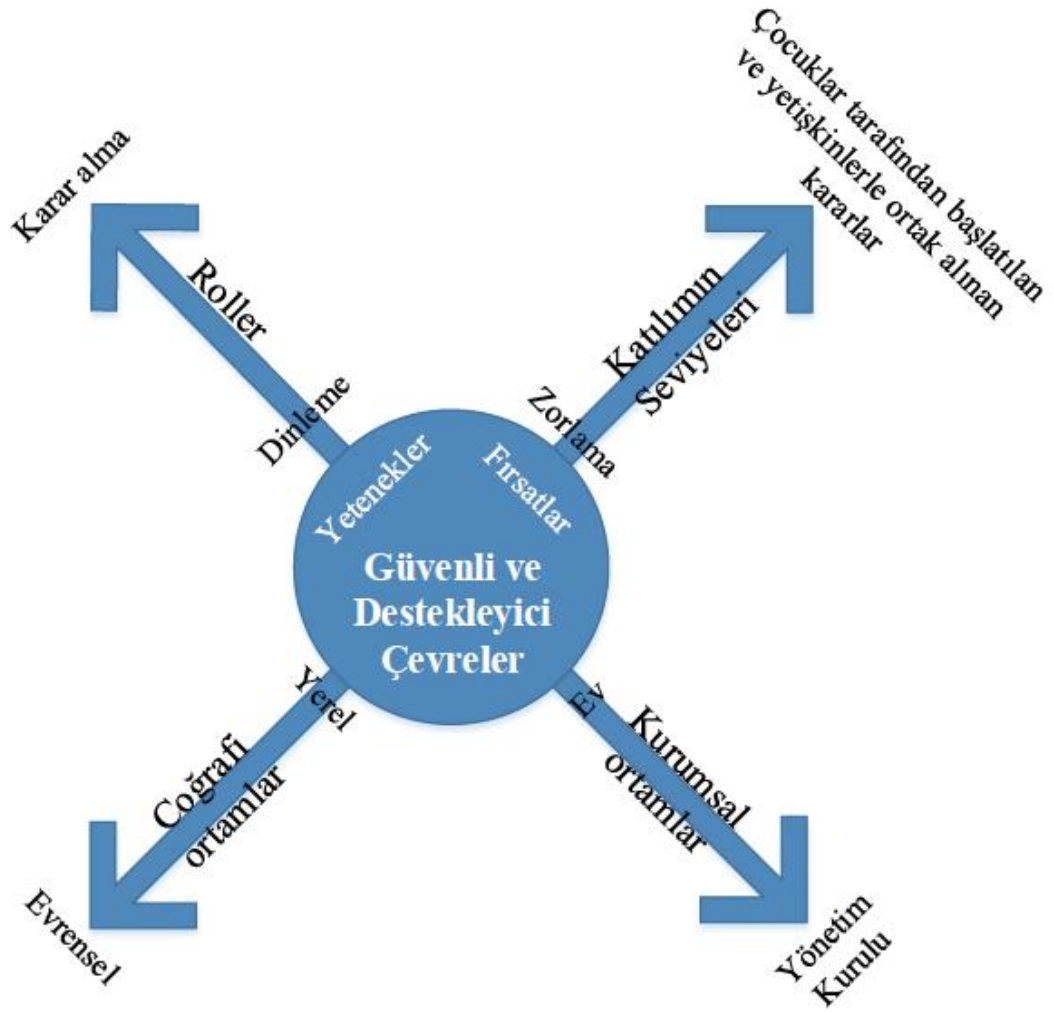
Yetişkinler başlatır	○ ■	Gençler başlatır
Yetişkinler gündeme karar verir	○ ■	Gençler gündeme karar verir
Yetişkinler karar verir	○ ■	Gençler karar verir
Yetişkinler bilginin çoğuna sahip	○ ■	Gençler bilginin çoğuna sahip
Harekete geçmek yetişkinlere bağlı	○ ■	Harekete geçmek gençlere bağlı
Yetişkin yapısına bağlı	○ ■	Gayriresmî yapı ve bağlantılar
○ Genç Jürisi ■ Genç Oturumu	Yetişkinlerin Gücü Güç Paylaşımı Gençlerin Gücü → ←	

Şekil 5. Clare Lardner’in katılım modeli. “Participation Models: Citizens, Youth, Online” Karsten, 2012, <https://www.nonformality.org/wp-content/uploads/2011/07/Participation-Models-20110703.pdf> kaynağından uyarlanmıştır.

Katıluma stratejik yaklaşım modeli

Bu model UNICEF tarafından gençlerin anlamlı katılımını teşvik etmekle ilgilenen aktörler, savunucular ve aktivistler için bir kaynak sağlamak ve konu ile ilgili müzakereleri tetiklemek amacıyla, genç katılımına yönelik, küresel, ülke ve toplum çapında geliştirilen stratejik bir yaklaşımdır (2001).

“Ergen katılım programlarının amacı, 10-19 yaş arası gençlerin, mümkün olan en geniş alanda ve etkili bir şekilde katılabilmeleri için gerekli olan yeteneklere, fırsatlara ve destekleyici çevrelere sahip olduklarından emin olmaktır. Mümkün olan en geniş alandan kastedilen aşağıdaki şekilde gösterilen dört eksenidir. Bu eksenler boyunca katılım, keyfi olarak reddedilmemeli, ancak her zaman gönüllü olmalı ve zorlanmamalıdır (Karsten, 2012).

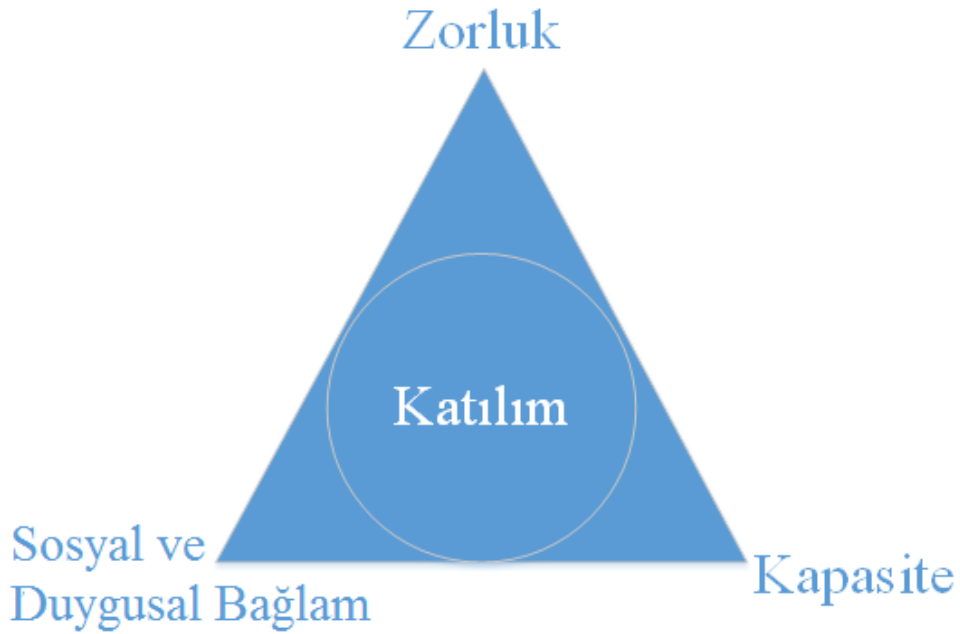


Şekil 6. Katılıma stratejik yaklaşım modeli. “Participation Models: Citizens, Youth, Online” Karsten, 2012, <https://www.nonformality.org/wp-content/uploads/2011/07/Participation-Models-20110703.pdf> kaynağından uyarlanmıştır.

Genç katılımı üçgeni modeli

Marc Jans ve Kurt de Backer (2002), katılımı üçgen bir model üzerinde göstermişlerdir. Bu üçgenin üç boyutu arasında, yani karşı karşıya olduğu zorluklar, kapasitesi ve sosyal ve duygusal bağlamı arasında dinamik bir denge olduğunda gençlerin aktif olarak topluma katılacağını iddia etmişlerdir. İlk olarak, katılımı teşvik eden bir durumun (karşılaşılan zorluklar) oluşması gerekmektedir. Bu, gençlerin ilgisini çeken ve kendilerini adanmak istedikleri kişisel veya sosyal bir konu olabilir. İkincisi, gençlerin karşı karşıya kalınan

zorluk konusunda bir anlayışa sahip olmaları ve çabalarıyla farklılık yaratabileceklerini bilmeleri gerekmektedir. Fark yaratma kapasiteleri gençleri büyük ölçüde katılımcı eylemlere teşvik etmektedir. Karşı karşıya olunan zorluk ve kapasite boyutları birbirleriyle özel olarak ilişkilidir. Kapasitenin eksikliği, güçsüzlük ve hayal kırıklığı duygularına, karşılaşılan zorluğun olmaması da rutin davranışlara ve anlamsızlık duygularına yol açabilir (Karsten, 2012).



Şekil 7. Genç katılımı üçgeni modeli. “Participation Models: Citizens, Youth, Online” Karsten, 2012, <https://www.nonformality.org/wp-content/uploads/2011/07/Participation-Models-20110703.pdf> kaynağından uyarlanmıştır.

Genç katılımı üçgenini geliştiren Marc Jans ve Kurt de Backer (2002), bu üçgenin tamamlayıcısı olarak "*toplumda genç katılımı*" modelini oluşturmuşlardır. Bu model doğrudan ve dolaylı katılımın yanı sıra içsel ve dışsal katılımı da ele almaktadır.

Jans ve Backer gençlerin, kendi alanlarında gerçekleşen meselelere katkıda bulunduklarında iç katılımın gerçekleştiğini; gençlerin, gençlik çalışanları, gençlik örgütleri veya kamusal alandaki diğer aktörlerle olan etkileşim içinde olup kendi alanları dışındaki meselelere etki ettiklerinde de dış katılımın gerçekleştiğini savunmaktadırlar. Bununla birlikte gençler ve diğer aktörler arasındaki etkileşimler arabulucu olmaksızın gerçekleştiğinde doğrudan

katılım, birileri, gençler ve diğer aktörler arasındaki etkileşime aracılık ettiğinde, dolaylı katılımın meydana geldiğini söylemektedirler (Karsten, 2012).

Genç katılımı boyutları modeli

David Driskell (2002), gençlerin toplum kalkınmasına katılımının nasıl sağlanacağı, yapılandırılacağı ve kolaylaştırılabileceği konusunda pratik bir kılavuz çerçevesinde gençlerin katılımı boyutlarını geliştirmiştir.

Driskell'in modelini oluştururken, Arnstein ve Hart'ın katılım içeren ve içermeyen sekiz basamağından esinlenmiş ve bunları iki boyuta odaklanan kavramsal bir çerçeve oluşturmak için bir diyagramda düzenlemiştir. Driskell'in odaklandığı boyutlar şunlardır:

- Birincisi, gençlerin karar verme ve değişimi etkileme gücü;
- İkincisi, gençlerin kendi topluluklarında başkalarıyla etkileşimi.

Driskell, bir dereceye kadar güç paylaşımı olmadan katılımın gerçek olamayacağını, gerçek katılımın hem güç hem de etkileşim sağladığını iddia etmektedir (Karsten, 2012).

Katılımın yedi düzeyi modeli

Karar vericiler, tasarımcılar ve araştırmacıların, kent planlamasına çocukların ve gençlerin katılıma yönelik ilgileri giderek artmaktadır. Bu ilgiden kaynaklı olarak Mark Francis ve Ray Lorenzo (2002), şehir planlaması ve tasarımında çocukların ve gençlerin katılımının tarihsel ve eleştirel bir incelemesini yapmışlar ve çocuk ve gençlerin katılımına yedi alanlı bir yaklaşım öne sürmüşlerdir. Tasarım ve planlamada çocuk ve genç katılımının 30 yılı aşkın geçmişine ve bakıldığında bu aşamalar netleştirmişlerdir.

1. Romantik Düzey: çocuklar ve gençler fütürist (gelecekçi) ve planlayıcıdır. Çocuklar genellikle yetişkin katılımı olmadan kendi geleceğini tanımlar ve yaparlar. Bu bölgenin amacı çocuk ve genç tanımlı şehirler olarak gösterilebilir.

2. Savunuculuk Düzeyi: Çocuklar ve gençler için planlılar vardır. Yetişkin planlılar çocukların ihtiyaçlarına göre onlar için planlarlar. Bu bölgede amaç yetişkin profesyonelin çocukların ihtiyaçlarını savunarak onların ilgisini göstermeleridir.
3. İhtiyaçlar Düzeyi: “çocuklar için sosyal bilimler” görüşü hakimdir. Çocukların ihtiyaçlarını işaret eden araştırmaya dayalı yaklaşım benimsenmiştir. Bu bölgede amaç çocukların mekânsal ihtiyaçlarını tanımlamak ve bunları bir tasarıma dahil etmektir.
4. Öğrenme Düzeyi: çocuklar ve gençler öğrencilerdir. Çevre eğitimi ve öğrenim yoluyla eğitim anlayışı hakimdir. Bu bölgede amaç katılımın öğrenme çıktılarının fiziksel değişim kadar önemli olduğunun bilinmesidir.
5. Haklar Düzeyi: yurttaş olarak çocuklar ve gençler vardır. Çocukların korunması gereken haklara sahip olduğu görüşü benimsenmiştir. Bu bölgede karar verme ve şehir planlanmada çocuk katılımı zorunludur.
6. Kurumsallaştırma Düzeyi: yetişkin olarak görülen çocuk ve gençler vardır. Yetişkinler tarafından belirlenen kurumsal sınırlar içerisinde çocuklar planlayabilirler.
7. Proaktif (ileri/etkin) Düzey: çocukların vizyonlarını yansıtacak şekilde sürece katılımları söz konusudur. Çocuklarla planlama yapılır. Çocuklar süreçte aktif katılımcılardır ancak tasarımcılar / planlamacılar da önemli bir rol oynarlar. Bu alan katılımı iletişimsel bir eğitim etkinliği olarak kabul etmektedir (Francis & Lorenzo, 2002; Karsten, 2012).

Katılım matrisi modeli

Tim Davies (2007) bu modeli geliştirirken R. Hart’ın katılım merdivenini temel olarak kullanmıştır. Davies’in katılım modeli matris biçiminde şekillendirilmiş ve dikey eksen Hart’ın merdiveninden oluşmaktadır. Yatay ekseninde ise, soldan sağa doğru, kısa vadeli,

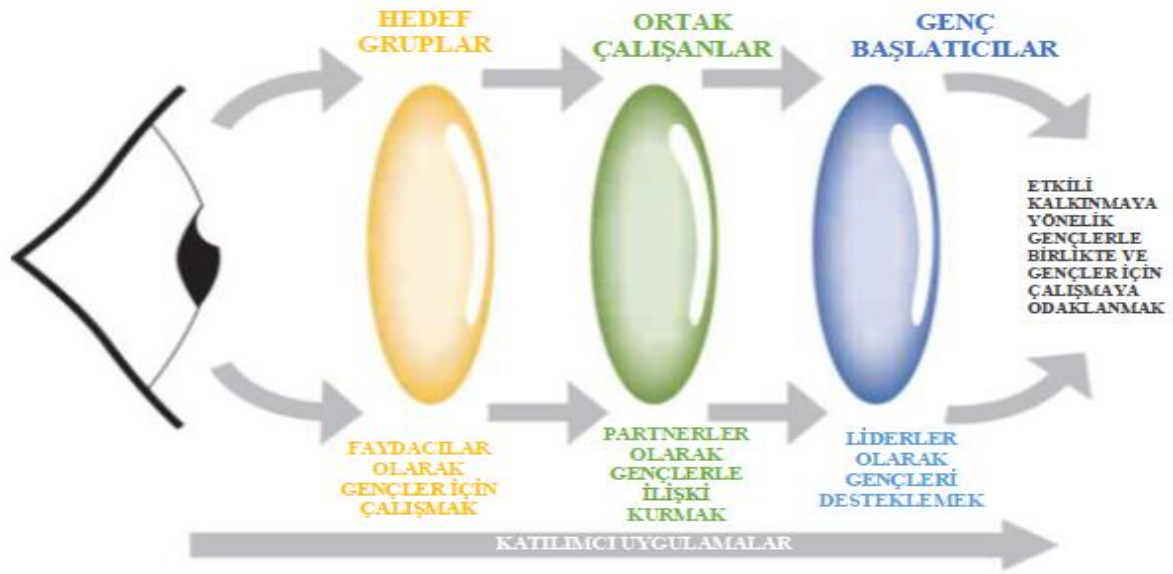
bir defaya mahsus, veya resmi olmayan yaklaşımlardan, uzun vadeli, yapılandırılmış yaklaşımlara kadar farklı katılım yaklaşımları yer almaktadır. Matristeki boşluklar, her kesişen evrenin katılımı nasıl kanıtladığını gösteren kelimeler veya ifadelerle doldurulabilmektedir. Grafik bir temsil olarak, katılıma ihtiyaç duyan alanları vurgularken güçlü bir görsel imajı sağlamaktadır. Bu matris bireysel ya da örgütsel olarak katılım uygulamalarının sorgulanması için bir araç niteliğindedir.

Davies, matrisin sabit olmadığını ve katılım konusunda oldukça kullanışlı olduğunu savunmaktadır. Matrisin açıklayıcı olduğunu ve gerektiğinde daha fazla kategorinin eklenebileceğini öne sürmektedir (Karsten, 2012).

Katılıma üç lens yaklaşımı

İngiltere Uluslararası Kalkınma Dairesi (DFID)'nin Gençlik Çalışma Grubu ve İngiltere Sivil Toplum Örgütleri (CSO), gençlerin karar vermede aktif, bilinçli ve gönüllü katılımını teşvik etmeyi amaçlayan genç katılımına yönelik üçlü yaklaşım geliştirmişlerdir (2010).

“Üçlü yaklaşım, kalkınma desteğinin gençlerin yararına çalışmasını, partner olarak gençlerle çalışmasını son olarak da gençlerin liderliğinde şekillenmesi gerektiğini savunmaktadır. Kurum ve uygulayıcıların üç lensi de dikkate almalarının önemli olduğu ve kalkınmada genç katılımının genellikle üçünün birleşimi olduğu vurgulanmaktadır. Bu dinamik yaklaşımın nihai amacı, gençlerin, kalkınmada ortaklar ve liderler olarak geliştirilmektir (Karsten, 2012).



Şekil 8. Katılıma üç lens yaklaşımı. “Participation Models: Citizens, Youth, Online” Karsten, 2012, <https://www.nonformality.org/wp-content/uploads/2011/07/Participation-Models-20110703.pdf> kaynağından uyarlanmıştır.

Genç katılımı tipolojisi

Wong, Zimmerman ve Parker (2010), beş tür genç katılımını tanımlamak tipoloji modelini geliştirmişlerdir. Bu beş katılım türü (Boş Kova, Sembolik, Çoğulcu, Bağımsız ve Özerk) piramit şeklinde gösterilmiştir. Wong ve arkadaşları bu modeli oluştururken Hart’ın merdiveninden esinlenmişlerdir. Boş kova (Freire’den ilham alarak) ve Sembolik katılım türü yetiştikine dayalı katılımları göstermektedir. Gençleri meşgul etmek için tasarlanmış yetişkinler tarafından geliştirilmiştir. Bazı yetişkinlere yönelik katılım önerileri Hart’ın merdivenine göre manipülasyon, dekorasyon veya maskotluk ile sonuçlanabilmektedir. Sembolik katılım türünde, gençler sorunlara ve kendi potansiyel çözümlerine dair bakış açılarını dile getirme ve karar vericiler tarafından duyulma fırsatına sahip olmaktadır. Yetişkinler, gençlerin fikirlerini ve deneyimlerini ifade etmeleri için resmi veya gayri resmi yapılar kurabilmektedirler. Çoğulcu katılım türünde genç ile yetişkinin kontrolü paylaştıkları görülmektedir. Araştırmacılar, gençlerin ve yetişkinlerin birlikte çalıştıkları sürecin gençlerin güçlendirilmesi ve olumlu gençlik gelişimi için en uygun koşulları sağlayabileceğini ileri sürmektedir. Yetişkinler, karar verme ve planlama faaliyetlerini

paylaşmak için gençlerle işbirliği yaparken, onların rol modelleri, destek kaynakları ve sosyal sermaye ve temel pozitif güçlendirme kaynakları olarak hizmet etmektedirler.

Son katılım türleri olan bağımsız katılım ile özerk katılım gençlere dayalı katılım türleri olarak sınıflandırılmaktadır. Gençler tarafından yönetilen faaliyet ve organizasyonlara katılım, gençlere yönelik katılım olarak düşünülebilir. Bu tür katılım gençler veya yetişkinler tarafından başlatılabilir, ancak esas karar vericiler gençlerdir (Wong, Zimmerman, & Parker, 2010).

Çevrimiçi katılımın altı ilkesi

2011 yılında ortaya atılan “çevrimiçi katılımın altı ilkesi” modeli, gençlere yönelik politika ve uygulama için uluslararası kabul edilmiş bir temel sağlayan BMÇHS’den başlamaktadır. Bu model üçgen biçiminde tasarlanmış olup her bir kenar, BMÇHS’nin yaşama ve gelişme, korunma ve katılım olmak üzere üç temel kategoriye ayrılmış olan maddelerini temsil etmektedir. Üçgende herhangi bir taraf kaldırıldığında üçgen yıkılır, her bir hak diğerlerinin tam olarak gerçekleşmesini desteklemek için gereklidir. Gençlerin çevrimiçi hayatlarına hitap eden herhangi bir proje, üçgenin içinde bulunan dijital vatandaşlığı destekleme, gençleri güçlendirme, risklere cevap verme, esnekliği destekleme, olumlu alanlar sağlama ve gençlik hizmetlerini oluşturma maddelerini dikkate almalıdır.



Şekil 9. Çevrimiçi katılımın altı ilkesi. “Participation Models: Citizens, Youth, Online” Karsten, 2012, <https://www.nonformality.org/wp-content/uploads/2011/07/Participation-Models-20110703.pdf> kaynağından uyarlanmıştır.

Genç katılımında zıtlıklar modeli

Shier, Méndez, Centeno, Arróliga, ve González (2012), katılım konusu ile ilgili geniş ve çeşitli bir literatüre rağmen, çocukların ve gençlerin katılımı ile ilgili evrensel bir teori olmadığını, tam aksine pek çok farklı yaklaşım ve disiplinle ilgili çalışmalar olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle Shier ve arkadaşları, kavramsal tutarlılık için genel bir çerçeve oluşturmayı hedeflemişlerdir. Bu amaçla, Nikaragua'da çocukların ve gençlerin başarılı siyasi savunuculuğuyla ilgili dört örnek çalışmayı örnek alarak, konuyla ilgili kavramları ve teorileri yeniden gözden geçirmiş ve sonuç olarak iki tamamlayıcı yaklaşım olan insan hakları ve insan gelişimi yaklaşımlarının birleştirilmesine dayanan kavramsal bir çerçeve

geliştirmişlerdir. Araştırma ekibinin Hart ve Shier’den de esinlenerek oluşturdukları bu model; farklı ortamlarda çocuk ve genç katılımı, katılım ve güçlendirme düzeyleri, çocuklar ve gençlerin katılımı için alanlar ve aralarındaki ilişki, çocuklar ve gençlerin vatandaşlığı, kimler katılıyor? dahil etme ve dışlama, katılım ve demokrasi, güçlendirmeye karşı gizlenmiş sosyal kontrol, kamu politikasını etkileyen çocuklar ve gençler olmak üzere sekiz temel alan içermektedir (Shier, Méndez, Centeno, Arróliga, & González, 2014).

Evrensel Tasarım

Evrensel Tasarım kavramı en genel şekliyle bütün insanların eşit koşullarda kullanabileceği tasarımlar olarak ifade edilmektedir. Boy, kilo, cinsiyet, yaş vs gibi herhangi bir fiziksel özelliğine bakılmaksızın tüm kullanıcıların aynı koşullara sahip olabilmelerini ve aynı haklardan yararlanmaları öngören evrensel tasarım anlayışı, her durum ve herkes için eşitlik düşüncesi olarak benimsenmiştir (Hacıhasanoğlu, 2003). Geçtiğimiz 50 yıl boyunca özel gereksinimlilik kavramları ve toplumsal tanımlamalar tamamen değişmiştir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO), özel gereksinimliliği insanın bir özelliği olarak gören tıbbi modelden, insanların çevre ile etkileşiminin sonucu olarak gören sosyal modele doğru kaydırmıştır (Story, 2011). Geçmiş dönemlerde özel gereksinimli insanlar kendilerini toplumdan dışlayarak hayattan kopuk bir şekilde yaşamlarını sürdürmekteydiler çünkü gereksinimleri onların toplum içinde rahatça yaşamlarını güçleştirmekteydi. Ancak bu durum zaman içinde değişmiş ve günümüzde her sağlıklı insanın birer özel gereksinimli birey adayı olduğu bilinci artmıştır. Buna bağlı olarak da birçok ülkenin, özel gereksinimli bireylerin toplumsal hayata karışabilmeleri için daha çok tedbir aldıkları görülmektedir (Hacıhasanoğlu, 2003). Alınan bu tedbirler “evrensel tasarım” kavramının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu kavram ilk olarak mimarlık alanında kullanılmıştır. Evrensel tasarımın esas amacı herhangi bir uyarılma veya özel tasarım gerektirmeden, bütün insanların mümkün olan en geniş ölçüde kullanabildiği ürünlerin ya da ortamların tasarlanmasıdır (Connell vd., 1997; Story, Mueller, & Mace, 1998). En az maliyetle veya ekstra maliyetsiz olarak, her yaştan ve yetenekten (fiziksel ya da zihinsel engel durumu) insana fayda sağlayan evrensel tasarım

anlayışı ile yapılmış ortam, ürünler, iletişim hizmetleri vs insanların hayatını kolaylaştırmaktadır.

Evrensel tasarım kavramı ortaya çıktığında teoride basit fakat uygulamada karmaşık bir terim olduğu anlaşılmıştır ve bunun üzerine “Evrensel Tasarım Merkezi” kurulmuştur. Bu merkezin personellerinden mimarlar, ürün tasarımcıları, mühendisler ve çevresel tasarım araştırmacılarından oluşan bir çalışma grubu bir araya gelmiş ve bütün tasarım disiplinler ve tüm insanlar için geçerli olan evrensel tasarım ilkelerini oluşturmuşlardır (Connell vd., 1997; Story, 2011).

Evrensel tasarım ilkeleri:

İlke 1: Adil/Eşitlikçi Kullanım: Tasarımın tüm kullanıcılara hitap etmektedir. Her bir kullanıcının eşit olarak erişme ve kullanma hakkına sahiptir.

İlke 2: Kullanımda Esneklik: Tasarımın çok çeşitli bireysel tercihleri ve yetenekleri içinde barındırmasıdır. Kullanım yöntemlerinde seçenek sağlanır.

İlke 3: Basit ve Sezgisel Kullanım: Kullanıcının deneyimine, bilgisine, dil becerilerine veya mevcut konsantrasyon seviyesine bakılmaksızın tasarımın kullanımı kolaydır. Gereksiz karmaşıklık yoktur.

İlke 4: Algılanabilir Bilgi: Tasarım, ortam şartlarına veya kullanıcının duyuşal yeteneklerine bakılmaksızın gerekli bilgileri kullanıcıya etkin bir şekilde iletir. Gerekli bilgilerin “okunabilirliğini” en üst seviyede olmalıdır.

İlke 5: Hata Toleransı: Tasarım, kazara veya istenmeyen eylemlerin tehlikelerini ve olumsuz sonuçlarını en aza indirir. Tehlike ve hata durumlarında uyarıları verilmelidir.

İlke 6: Düşük Fiziksel Çaba: Tasarım, verimli ve konforlu bir şekilde ve minimum yorgunlukla kullanılabilir. Sürekli fiziksel çaba en aza indirilmelidir.

İlke 7: Yaklaşım ve Kullanım için Boyut ve Alan: Kullanıcının beden ölçüsüne, duruşuna veya hareket kabiliyetine bakılmaksızın yaklaşım, erişim, manipölasyon ve kullanım için uygun boyut ve alan sağlanır.

İlkeler, mevcut tasarımları değerlendirmek, tasarım sürecine rehberlik etmek ve tasarımcıları ve tüketicileri daha kullanışlı ürün ve ortamların özellikleri hakkında eğitmek için uygulanabilir (Story, 2011; Story vd., 1998).

Öğrenme İçin Evrensel Tasarım

Öğrenme için evrensel tasarım, eğitim programı ile ilgili materyalleri, etkinlikleri ve öğretimi, bireysel olarak öğrencilerin güçlüklerini ve ihtiyaçlarını karşılamak için esneklik ile tasarlayan bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımla tüm öğrenciler sınıfta öğrenilenlere erişebilirler.

Öğrenme için evrensel tasarım, mimarlık alanında ortaya çıkan eşit erişim araçlarının sağlanmasına odaklanmış bir tasarım felsefesi olan Evrensel Tasarımın etkisiyle eğitim ilkeleri ve teorilerine dayanan modernleştirilmiş bir yaklaşımdır (Smith-Canter, King, Williams, Metcalf, & Myrick-Potts, 2017).

Öğrenme için evrensel tasarım, fiziksel ve / veya psikiyatrik gereksinimli olanlar da dahil olmak üzere tüm öğrenciler için başarıyı en üst düzeye çıkarmak için teknoloji kullanma ile tüm çocukların ve ailelerinin öğrenme ve sosyal fırsatlara tam ve eşit bir şekilde erişebildikleri esnek programlar tasarlamaya yönelik bir rehberdir (Bernacchio & Mullen, 2007). Başlangıçta bu tasarım uygulamaları sadece özel gereksinimli bireyler için gibi gözükse de bu tasarımın geliştiricileri kullanılabilirliğin arttığını çünkü tasarımın sadece özel gereksinimli insanlara değil herkese hizmet ettiği evrensel tasarım uygulayıcıları tarafından fark edilmiştir. Bu bağlamda eğitimde evrensel tasarımın sadece özel gereksinimli çocuklara yönelik değil tüm çocuklar kapsayacak şekilde uygulanmaktadır (Conn-Powers, Cross, Traub, & Hutter-Pishgahi, 2006). Her çocuk farklı bir yolla öğrenmektedir. Kimisi görsel kimisi işitsel, kimisi yaparak, kimisi de bunların bir araya gelmesiyle öğrenme sağlamaktadır. Her çocuğun öğrenmek için iç motivasyonu farklıdır. Öğrenme için Evrensel Tasarım aracılığıyla tüm çocukların, yetenekleri, ihtiyaçları ya da kültürel miraslarından bağımsız olarak, okulda ve hayatta başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları becerileri

edinmelerine yardımcı olacak şekilde tasarlanmış zengin bir öğrenme ortamına erişebilmeleri için bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Sınıfta bütün çocukların gelişimsel ve akademik öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak kolay bir iş değildir.

Bunun sağlanabilmesi için öğrenme için evrensel tasarıma yönelik, 1984 yılında kurulmuş olan ve özellikle de özel gereksinimliler başta olmak üzere tüm insanlar için fırsatların genişletilmesi amacıyla teknolojinin kullanımını teşvik eden bir kar amacı gütmeyen kuruluş olan “Uygulamalı Özel Teknoloji Merkezi (CAST)” çalışanları dört temel yol belirlemişlerdir:

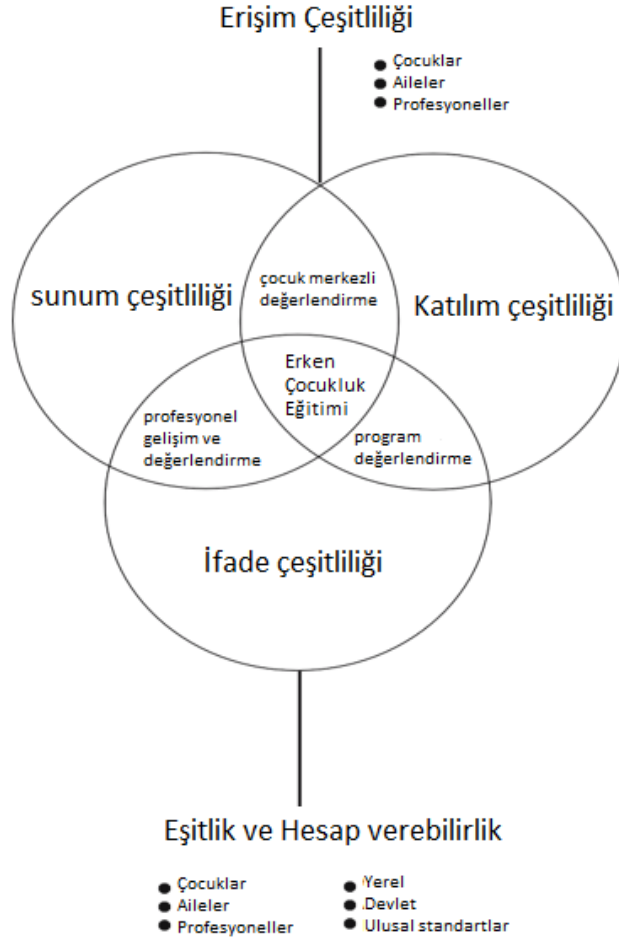
- Özel gereksinimli çocuklara yönelik, ayrı bir kategori oluşturmaktan ziyade, öğrenme farklılıklarının sürekliliği sağlanmalıdır.
- Öğretmenler, sadece özel gereksinimli olanlar için değil, tüm çocuklara yönelik öğrenme farklılıkları için ayarlama yapmalıdırlar
- Eğitim programı materyalleri, sadece tek bir kaynak olarak değil, dijital ve çevrimiçi kaynaklar da dahil olmak üzere, çeşitlendirilmelidir.
- Belirlenen bir eğitim programına uymak yerine, öğretmenler öğrenme farklılıkları için esneklik sağlamalıdırlar (Mcguire, Scott, & Shaw, 2006; Story vd., 1998).

Öğrenme için evrensel tasarımın Uygulamalı Özel Teknoloji Merkezi (CAST) tarafından belirlenmiş üç temel bileşeni vardır. Bu bileşenler:

- Sunum Çeşitliliği: öğrencilere bilgi edinmeleri için farklı yolların sunulmasını ifade etmektedir. Mesela özel gereksinimli öğrenciler için büyük baskılı, dijital yazılı kitaplar gibi sınıf materyallerinin daha ulaşılabilir olmasını sağlayan değişikliklerdir.
- İfade Çeşitliliği: öğrencilere ne bildiklerini göstermeleri için alternatifler sunulmasını ifade etmektedir. Mesela konuşma güçlüğü çeken öğrenciler için güçlendirici aygıtlar, bilgisayarlar, grafik programları gibi alternatif iletişim yöntemlerinin sağlanmasıdır.

- Katılım Çeşitliliği: öğrencilerin ilgilerine dokunmak, uygun zorluklar sunmak ve motivasyonlarını artırmak için birden fazla katılım aracı sunulmasını ifade etmektedir. Mesela çocukların katılımını teşvik etmek için samimiyet gösterme, tekrarlama, ya da cevaplamaları için fırsatlar sağlanmasıdır. Eğitimciler bu bileşenlerle öğrenmenin önündeki engellerin üstesinden gelebilirler vd., 2006; Spooner, Baker, Harris, Ahlgrim-Delzell, & Browder, 2007).

Bu konu ile alakalı olarak Darragh (2007) erken çocukluk eğitimi için evrensel tasarım çerçevesinden bahsetmiştir. Bu çerçevenin amacı, erken çocukluk eğitimi ve özel eğitim alanındaki en iyi uygulamaları sentezlemek ve tüm çocuklar için erişimi ve eşitliği desteklemek için bir şablon sağlamaktır. Erken çocukluk eğitimi için evrensel tasarım çerçevesi, erişim sorunlarının incelenmesi, yüksek kaliteli eğitim uygulamalarının sağlanması ve başarı ve eşitlik için hesap verebilirlik konularını içermektedir. Darragh, bu çerçeveyi oluştururken Conn-Powers, Cross, Traub, & Hutter-Pishgahi'nin evrensel tasarım ve öğrenme için evrensel tasarım ilkelerinin erken çocukluk eğitimine uygulanmasına yönelik yaptıkları çalışmadan yola çıkmıştır. Conn-Powers ve arkadaşlarının çalışmasının temel amaçlarından biri de eşit erişimdir ve merkezi önceliği tüm çocukları destekleyen erken eğitim programlarının oluşturulmasıdır. Bu çalışmanın çocuklar, aileler ve profesyoneller için erişim ve eşitliğe odaklanarak genişletilmesi ile “erken çocukluk eğitimi için evrensel tasarım” çerçevesi ortaya çıkmıştır. Bu yeni çerçeve, erken çocukluk eğitimi ve özel eğitim alanındaki uygulamaların nasıl sentezlendiğini keşfetmek ve bütün çocukların dahil edilmesine yönelik bir şablon oluşturmak için çocuklarla ilgili meselelere odaklanmaktadır (Darragh, 2007). Erken çocukluk eğitimi için evrensel tasarımın çocuklarla ilgili beş bileşeni ve birbirleriyle ilgisi şekilde gösterilmiştir.



Şekil 10. Erken çocukluk eğitimi için evrensel tasarım çerçevesi. “*Universal Design for Early Childhood Education: Ensuring Access and Equity for All*”, Darragh, J., 2007, Early Childhood Education Journal kaynağından uyarlanmıştır.

Bununla birlikte evrensel tasarımın ilkeleri eğitim uygulamaları için uyarlanmıştır. Yedi temel ilkenin eğitimsel uyarlaması şöyle belirtilmiştir:

İlke 1: Adil/Eşitlikçi Eğitim Programı - Öğretim, çok çeşitli yeteneklere sahip öğrenciler için erişilebilir olan tek bir program kullanmalıdır; eğitim programı, öğrencileri gereksiz yere ayırmamalı ya da farklılıklarına gereksiz yere vurgu yapmamalıdır.

İlke 2: Esnek Eğitim Programı - Eğitim programı, bir dizi bireysel yetenek ve tercihleri karşılamak için esnek bir şekilde sunulmak üzere tasarlanmıştır; öğrencilerin özel gereksinim durumlarının yanı sıra çeşitli öğrenme tercihlerini ve hızlarını da göz önünde bulundurmalıdır.

İlke 3: Basit ve Sezgisel Öğretim – Yönergeler öğrenciler için en ulaşılabilir olacak şekilde açık ve anlaşılır olmalıdır. Dil, öğrenme düzeyleri ve sunumun karmaşıklığı ayarlanabilir; Öğrencilerin ilerlemesi, ihtiyaç duyulduğunda hedefleri ve öğretim yöntemlerini düzenlemek için sürekli olarak izlenmelidir.

İlke 4: Çoklu Sunum Araçları - Eğitim programı, öğrencilerin duyuşal beceri, anlayış veya dikkat düzeyinden bağımsız olarak, onlara etkili bir şekilde ulaşabilmek için çeşitli yollar sağlamalıdır.

İlke 5: Başarı Odaklı Eğitim Programı - Öğretmen, öğrencilerin katılımının önündeki engelleri kaldırarak onları katılıma teşvik etmelidir. Öğretmen, ihtiyaç duyduğunda öğrencilere destek olarak onlara destekleyici bir öğrenme ortamı sağlamalıdır.

İlke 6: Öğrenciye Uygun Çaba Düzeyi - Genel sınıf ortamı, eğitim programı materyallerine erişim kolaylığı sağlayacak şekilde, rahat ve öğrencinin motivasyonunu artıracak biçimde tasarlanmalıdır. Ortam, öğrenciyi katılıma teşvik etmeli ve performanslarını sürekli değerlendirmelidir. Değerlendirmeler sonucuna göre öğretim değiştirilebilir.

İlke 7: Öğrenme için uygun ortam - Sınıf ortamı ve eğitim materyallerinin düzenlenmesi, öğrencilerin kolay ulaşabileceği şekilde olmalıdır. Sınıf ortamı öğrenmek için teşvik etmelidir (Mason, Orkwis, & Scott, 2005).

Öğrenme için evrensel tasarımın etkili bir şekilde uygulanmasında çocuk eğitimi ile ilgili olan herkes sorumluluğu vardır. Bu konuda, yöneticiler, eğitimciler, aileler üzerlerine düşen görevleri yapmalıdır.

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Sheridan ve Pramling-Samuelson 2001’de “Çocukların Okul Öncesinde Katılım ve Etkileşim Kavramları: pedagojik kaliteye bakış” başlıklı çalışmalarında, İsveç’te okul öncesi dönemde çocukların katılım durumunu belirlemek için bir araştırma yapmışlardır. İsveç’te küçük bir grupta yapılan bu çalışmada çeşitli okul öncesi ortamlarının kalitesi hem dıştan hem de içsel olarak değerlendirilmiştir. Okul öncesi kurumlarına devam eden 5 yaşındaki 39 çocuk ile yapılan görüşmeler sonucunda çocukların okul öncesi eğitim ortamına katılımlarının nasıl olduğu değerlendirilmiştir. Çalışmanın iki amacı vardır. Birinci amaç 5 yaşındaki çocukların karar alma/karar verme konusundaki düşüncelerini öğrenmek; ikinci amaç ise eğitimsel kalite açısından okul öncesi eğitim ortamlarının çocukların deneyimlerine etkisini incelemektir. Bu amaçla okul öncesi ortam değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Yüksek kalitedeki ortamların düşük kalitedeki ortamlara göre daha çok katılıma teşvik ettiği bulunmuştur. Karar alma sürecine katılımın seviyesinin yüksek ve düşük seviyedeki okulları birbirinden ayıran kalitenin bir göstergesi olduğu bulunmuştur. Yapılan bu çalışma sonucunda çocukların katılımlarının ve günlük etkinliklere olan etkisinin çoğunlukla kontrol edildiği saptanmıştır. Çocuklar kendi oyunlarına, kendi eşyalarına ve bazı aktivitelere karar verebileceklerini söyledikleri diğer her şeye öğretmenin karar verdiği bulunmuştur. Çember zamanının hem içeriğini hem de nasıl yürütüleceğini öğretmenin karar verdiğini belirten

ifadelere rağmen, çocuğun karar alma sürecine katılım örneklerinin en fazla çember zamanında sağlandığı görülmüştür.

Farrell, Danby, Leiminer, ve Powell ise okullardaki günlük uygulamaları çocuk gözüyle incelemek için çalışma yapmışlardır (2004). Bu çalışma Avustralya’da iki tane ilkokulda yapılmıştır. Katılımcılar 16 kişi A Okulu, 13 kişi B okulundan olmak üzere yaşları 7 ile 12 arasında değişen 29 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmaya katılacak olan çocukların ailelerinden ve kendilerinden yazılı onam alınmıştır. Çalışmada çocukların günlük yaşamları hakkında bilgi almak için resmi olmayan (informal) konuşma yöntemi kullanılmıştır. Sorular ve istenen bilgiler konuşmaya rehberlik edecek niteliktedir. Sorulan sorular şu şekildedir:

Ne yapacağına okulda kim karar verir? evde kim karar verir? diğer ortamlarda kim karar verir? bunun hakkındaki düşüncelerin nelerdir? Diğerlerinin senin hakkında karar vermelerini istediğin fakat onların yapmadığı zamanlar nelerdir?

Çocukların bu sorulara verdikleri yanıtlar ses kaydı olarak alınmıştır. Yapılan bu çalışma sonucunda günlerinin çoğunu okulda geçiren çocuklar için kararlarının çoğunlukla yetişkinler tarafından alındığı saptanmıştır. Sadece okul ortamında değil ev ortamında da aynı durumun yaşandığı bulunmuştur. Bazı çocuklar yetişkinlerin belirlediği düzenleme ve kontroller hakkında yetişkinlerle pazarlık ettiklerini ve bu konuşmaların hayatlarının önemli ve gerekli bir parçası olduğunu belirtmişlerdir.

Bu konu ile ilgili olarak diğer bir çalışma ise Türkiye’de Topsakal ve Ayyürek (2012) tarafından öğrencilerin çocuk haklarını kullanmaları konusunu sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelemek için yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğrencilerin Çocuk Haklarını Kullanmaları” başlıklı çalışmadır. Topsakal ve Ayyürek çalışmalarında Van’da görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri aracılığıyla ilköğretim 1.kademe öğrencilerinin kendi haklarını kullanma düzeyleri, çocuk haklarının gerçekleşmesi ve ihlali kapsamında değerlendirilmiştir. Nitel çalışma yönteminin kullanıldığı araştırmaya sosyo-ekonomik düzeyleri farklı okullardan 24 ilkokul öğretmeni katılmıştır ve öğretmen görüşleri yüz yüze görüşme yoluyla alınmıştır. Çocuk Hakları

Sözleşmesinde belirlenmiş dört temel hak olan yaşama, gelişme, korunma ve katılma hakları alt sorulara ayrılmış ve bu sorular öğrencilerin bu haklardan ne kadar yararlanabildikleri, hakların gerçekleşme ve ihlal durumları da dahil edilerek öğretmenlere sorulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerinin yaşama haklarının uygun standartlarda olmadığını, öğretmenlerin tamamının da öğrencilerin korunma haklarını yeterli düzeyde kullanamadıklarını belirttikleri saptanmıştır. Öğretmenler, öğrencilerinin eğitim haklarını genel olarak kullandıkları yönünde görüş belirtmişler ve buna gerekçe olarak ilköğretimin zorunlu olmasını göstermişlerdir. Katılım hakkına yönelik öğretmenlerin tamamının görüşü ise öğrencilerinin bu haklarını kullanmadıkları ya da çok sınırlı kullanabildiği yönündedir. Öğrencilerin görüşlerini rahatça dile getiremediklerini, okullardaki ve evlerdeki kalabalıktan dolayı öğrencilerin kendilerini ifade etme hakkı bulamadıklarını belirtilmiştir.

Ejeh ve Akinola (2009) “Çocuk Hakları ve Okullarda Katılım: Nijeryalı İlkokul Çocuklarının Farkındalık Düzeylerinin ve Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı çocuk hakları ve okulda katılıma yönelik çalışmalarında Nijeryalı ilkokul öğrencilerinin haklarının farkındalık düzeylerini ve bu hakların kullanımı ile ilgili görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, vaka analizi yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma verileri dört ilköğretim okulunun hazırlık sınıfları ve altıncı sınıflarında bulunan 144 öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Çocuklara “Çocuk olarak herhangi bir haklarınızın olduğunun farkında mısınız? Bu haklara sahip olduğunuzu nasıl anladınız? Bu okulda sizi etkileyen herhangi bir konuda karar vermede yer almak ister misiniz?” soruları sırayla yöneltilmiş ve cevaplar kaydedilmiştir. İkinci soruya geçilmeden çocuğun “çocuk hakları” kavramını tam olarak anlayıp anlamadığından emin olunmuş, çocuk anladığını gösterdikten sonra diğer soruya geçilmiştir. Veri analizleri, çocukların haklarına ilişkin çok az farkındalığa sahip olduğunu göstermiştir. Çocukların yaklaşık dörtte üçünün haklarını kullanmaya istekli olmadıkları bulunmuştur. Bu bulgunun kaynağı olarak da çocukların çocuk haklarına ihtiyaç duymadıklarına inanmaları ve yaşadıkları toplumun

kültürel normları gösterilmiştir. Bunun yanında çocuklar, yetişkinlerin kendileri için neyin daha iyi olduğunu bildiğini, kendilerinin karar vermek için yeterli olgunlukta olmadıklarını ve öğretmenlerin verdiği kararların kendileri için yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırma entelektüel ve orta sınıf aileler tarafından sıklıkla tercih edilen okullarda gerçekleştirilmiş ülkedeki diğer okullarda durumun daha fazla tedirgin edici olduğu belirtilmiştir. Çalışmanın sonucunda Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin ülkedeki okullarda hedeflerine ulaşmadığı söylenmiştir.

Çocuk katılımı ile ilgili bir başka çalışma da Sandberg ve Eriksson'un (2010) "Okul Öncesinde Çocukların Katılımı- Yetişkinlerin Olması Şartıyla- Okul Öncesi Personelinin Günlük Anaokulu Hayatında Çocuk Katılımına Yönelik Görüşleri" başlıklı çalışmadır. Okul öncesi eğitimi personelleri ile yapılan bu çalışmanın amacı, okul öncesi personellerinin günlük anaokulu yaşamında çocuk katılımına ilişkin görüşlerini araştırıp analiz etmek ve katılımcı çocukların nasıl bir karakteristiğe sahip olduklarına yönelik deneyim ve görüşlerini belirlemektir. Bu çalışma, genel amacı İsveç anaokullarında özel desteğe ihtiyaç duyan 1-5 yaş arası küçük çocuklara sunulan pedagojik etkinlikleri incelemek olan bir proje olan 'Okul öncesi dönemde küçük çocuklar için erken müdahale- genel ve özel destek' başlıklı bir projenin parçası olarak yapılmıştır. Ayrıca bu çalışma okul öncesi eğitim personelinin anaokuluna çocukların katılımını teşvik etmek için çok önemli olduğunu düşündükleri koşulları ele almıştır. Çalışma, karma metot yaklaşımıyla desenlenmiştir. Araştırma katılımcıları, 568 anaokulu içinden en az bir tane özel gereksinimli çocuğa sahip olması şartıyla seçilen 20 okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan personellerden oluşmaktadır. Katılımcıların bir çocuğu niteleyen şeylerin ne olduğunun sorulduğu açık uçlu soruya verilen 508 cevap analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, katılımcı çocukların sahip oldukları üç temel karakteristik olarak 'aitlik hissi', 'öz saygı' ve 'iletişim becerisi' belirlenmiştir. Diğer sonuçlara göre okul öncesi eğitim, personelin ve öğretmenlerin günlük iş ve eğitim faaliyetlerini desteklediği güvenli bir ortam olarak algılanmaktadır. Anketten elde edilen sonuçlar, çocukların öz belirleme ve gündelik hayat yönetiminin, personele göre

yüksek katılımın güçlü göstergeleri olduğunu göstermektedir. Görüşme sonuçları, okul öncesi personelinin çocuklara çevrelerindeki dünyayı kavrama ve tutarlılık duygusu kazandırmanın ve dolayısıyla okul öncesi dönemde çocukların yönetiminin ve günlük yaşama katılımının desteklendiği görüşünü paylaştıklarını göstermektedir.

Burger (2017), çocukların katılım hakları ile ilgili görüşleri ve bunları etkili bir şekilde gerçekleştirmek için gerekli şartlar hakkında nispeten daha az deneysel kanıt bulunduğunu iddia etmiş ve “Çocukların Kendi Haklarını Algılamalarında Sosyal ve Psikolojik Kaynakların Rolü” adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Bu çalışmanın amacı, çocukların okuldaki katılım haklarını nasıl değerlendirdiklerini ve bu değerlendirmelerin katılım haklarının uygulanması için ön koşulları oluşturan sosyal ve psikolojik kaynakların bir fonksiyonu olarak değişip değişmediğini araştırmaktır. Yapılan çalışmalardan farklı olarak bu çalışma hem çocukların katılım haklarına ilişkin görüşlerini hem de sosyal ve psikolojik kaynaklara ne ölçüde bağımlı olduklarını inceleyerek önceki araştırmaların ötesine geçmektedir. Ayrıca bu çalışmayla çocuk katılım haklarının uygulamada ne derece uygulanmakta olduğuna dair orijinal kanıtlar da sunmaktadır. Çalışmanın örneklemi, İsviçre’de Cenevre’de ilköğretim okulunun sondan bir önceki ve son yılında kayıt edilen, % 51.1’i erkek % 48.8’i kız çocuklardan oluşan, yaş ortalaması 11.71 olan 1006 çocuğu içermektedir. Örneklem iki aşamalı örnekleme metoduyla seçilmiştir. İlk aşamada kentin dokuz ilçesi, örneklemdeki çeşitli ilçeleri kapsamak için amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Daha sonra okullar bu ilçelerden rasgele seçilmiştir. Örneklemdeki tüm öğrencilerden bilgilendirilmiş onam alındıktan sonra veriler anket aracılığıyla toplanmıştır. Veri analizi; önlemlerin tanımlayıcı analizi, çocukların katılım haklarına ilişkin değerlendirmelerinin sınıflar, okullar ve ilçelerde farklılık gösterip göstermediğini anlamak için varyans analizi, ve hem sosyal ve psikolojik kaynaklar arasındaki ilişkilerin (yani, hakların kullanımının önkoşulları) gücünü modellemek için hem de çocukların katılım haklarını algılarını ölçmek için çoklu doğrusal regresyon analizi şeklinde yapılmıştır. Bu çalışmada çocukların çoğunluğu katılım haklarını okulda kullanabileceklerini

bildirmişlerdir. Sonuçlar, çocukların katılım haklarına ilişkin değerlendirmelerinin sınıflar, okullar veya şehir ilçeleri arasında sistematik olarak farklı olmadığına işaret etmektedir. Bununla birlikte, katılım hakkına yönelik bu değerlendirmeler çocukların öznel iyi oluşu ve güven duyguları, sosyal ayrımcılık yapılmayan bir iklim algısı ve okul ortamında bir güven kişinin varlığı da dahil olmak üzere sosyal ve psikolojik kaynaklarla önemli ölçüde ilişkilendirilmiştir.

Tozduman-Yaralı ve Güngör-Aytar (2017) tarafından yapılan “Okul Öncesi Sınıflarında Çocuğun Katılım Hakkının Çocukların ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İncelenmesi” başlıklı çalışmada okul öncesi eğitim uygulamalarında çocuğun katılım hakkı öğretmen ve çocukların görüşlerine göre incelenmiştir. Araştırma nitel bir çalışma olup, nitel araştırma türlerinden durum deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu on öğretmen ve altı yaş sınıfında eğitimine devam eden on çocuktan benzeşik örnekleme yöntemine göre seçilerek oluşturulmuştur. Çalışma grubu Ankara ve Kırklareli il merkezlerinden seçilen iki okul öncesi eğitim kurumundan oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak öğretmenlerle yarı yapılandırılmış bireysel görüşme metodu, çocuklarla da ikili odak görüşmesi metodu kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz metodu kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin ve çocukların görüşlerinden elde edilen veriler, BMÇHK tarafından genel yorum no 12’de belirtilen katılım hakkının niteliklerine göre kategori ve kodlara ayrılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre çocuğun katılım hakkı konusunda öğretmenlerin bilgilerinin yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çocuğun katılım hakkına yönelik uygulamalarında hem çocuğa katılım hakkı sağladıkları hem de bu hakları ihlal ettikleri belirtilmiştir. Katılımın niteliklerinden en çok ihlal edilenlerin şeffaf ve bilgilendirici, saygılı, ilgili, çocuk dostu nitelikleri olduğu bulunmuştur. Diğer bir bulguya göre okul öncesi öğretmenlerinin katılım hakkı ile ilgili açıklamalarında katılım niteliklerinden güvenli ve riske karşı duyarlı ile hesap verebilir niteliklerini göz ardı ettikleri ve uygulamalarında bu niteliklere daha az yer verdikleri saptanmıştır. Çocuk görüşleri açısından bakıldığında ise araştırma sonuçlarına göre çocukların sınıf içindeki

uygulamalarda daha çok söz hakkı istedikleri ve kararlarının bu uygulamalarda daha çok belirleyici unsur olmasını istedikleri bulunmuştur.

Uçuş ve Şahin (2012) tarafından yapılan “Çocuk Hakları Sözleşmesi’ne Yönelik Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri” başlıklı çalışmada Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin uygulanma ve yaşatılma durumuna yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerini belirleme amaçlanmıştır. Betimsel araştırma modeli kullanılan bu nitel çalışmanın örneklemini Aydın ilinde bulunan aykırı ve aşırı durum örneklemesine göre seçilen iki ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenleri ve yöneticiler oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanmış görüşme soruları ile oluşturulan yarı yapılandırılmış form kullanılarak yapılan bireysel görüşmeler aracılığıyla toplanan veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşleri görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre ayrı ayrı ele alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuk hakları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları saptanmıştır. Ayrıca ders programında yer almadıkça çocuk haklarına yönelik uygulama yapmadıkları görülmüştür. Eğitim programını değerlendiren okul yöneticileri ve öğretmenlerin ders programlarının çocuk haklarını bilmelerini sağlayacak yeterli içeriğe sahip olmadığını belirttikleri vurgulanmıştır. Araştırmanın katılım hakkı ile ilgili bulguları ise şunlardır: öğretmenler çocuk katılımının sağlanması durumunda çocuk haklarının etkili bir şekilde uygulanabileceğini belirterek katılımın sağlanması gerektiğini önermişlerdir. Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik nasıl uygulamaların yapılacağı ve çocuk haklarının nasıl öğretileceği konusunda yeteri kadar bilgiye sahip olmadıkları halde okulda ve sınıfta çocukların katılım haklarına dikkat ettiklerini savundukları görülmüştür.

Borgne ve Tisdall (2017) “Çocuk Katılımı: Yetkinlik ve Yeterlikleri Sorgulama” başlıklı çalışmalarında yeterlilik, yetkinlikler ve çocukların katılımı arasındaki ilişkileri araştırmayı amaçlamışlardır. Çocuk hakları sözleşmesi ve ilgili literatürdeki çocukların katılım haklarının ışığında, kavramların nasıl kullanıldığını ve ortaya çıkan sorular araştırılmıştır. Araştırmacılar Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin 12. Maddesi, çocukların toplu bir karar

alma sürecine katılımlarını teşvik etse de, literatürün bu türden katılımın başarıları yanı sıra zorluklarla da dolu olduğunu bu zorluklardan birinin de, yetişkinlerin çocuklara yönelik yetkinlik ve yeterlilik algıları olduğunu savunmuşlardır. Bunların sıklıkla eşik kriterleri olarak kullanıldığını, bu nedenle yetkin olmayan veya yetersiz olarak görülen çocukların katılımlarına izin verilmediği veya katılımlarının desteklenmediği görüşünde olduklarından dolayı bu araştırmayı yapmışlardır. Araştırmada; Tamil Nadu (Güney Hindistan) ve İskoçya'da, STK'ların yerel topluluklar hakkında karar vermede çocukları nasıl dahil ettikleri ele alınmıştır. 33 çocuk ve 15 personel ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sorularını cevaplamak için nitel araştırma türlerinden durum çalışması yaklaşımı seçilmiş ve çocukların gerçek yaşam bağlamında katılımını daha iyi anlayabilmek için çocuklar ve yetişkinlerin görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Bu araştırmada çalışanların çocuklara karar verme yeteneklerini etkilemek için yapı iskelesi oluşturarak ve çocukların bilgilerini tanıyıp ve artırarak çocukların yeterlik ve yetkinliklerini nasıl doğrulayıp geliştirdikleri incelenmiştir. Araştırma bulguları çocukların yeterliliğinin ve yetkinliğinin içsel ve kişisel özelliklerin değil, konumsal ve ilişkisel olduğunun altını çizmektedir. Yani yetkinliğin belirli ve bireysel bir özellikten ziyade durumsal ve sosyal olarak inşa edildiği vurgulanmıştır. Araştırma, özellikle STK çalışanlarının çocukların sosyal yeterliliklerindeki kilit rolünü ortaya koymaktadır. Bu araştırmadaki STK aktiviteleri, çocukların sadece kendi topluluklarında kullanmadıkları, okul ve aile bağamlarına da geçirebildikleri bilgilerini artırmıştır. STK personeli, kendi toplumlarında, çocuklar ve karar verici yetişkinler arasındaki bağlantıyı sağlamanın anahtarıydı. Bu, Tamil Nadu'da başarılı bir şekilde ve İskoçya'da daha az başarılı bir şekilde yapılmıştır. Çocukların Tamil Nadu STK'sının yasal ve bilgi yetkisini kullanmaları, sonuçta yeni bir öğretmen kazanıp cezalandırılmamaları ve ebeveynleriyle birlikte çalışmamaları konusunda müzakere edildiklerinde dikkat çekici olduğu bulunmuştur. Bu örnekler ayrıca çocukların STK desteği olmadan sosyal yeterliliklerini ifade etmede sınırlı kaldıklarını ortaya koymuştur. Bu iki sonuca yol açmıştır. Birincisi, çocuk katılımındaki personelin rolünün güçlendirilmesi yararlıdır çünkü

çocukların yetkinliğini ve yeteneklerini geliştirmek için kilit rol oynayabilirler. Personelin kendi yetkinlik ve yeterlik algıları, çocukların karar verme sürecindeki etkisini ne kadar iyi desteklediklerini etkilemektedir. İkincisi, personelin çocukların yeterliliğine yönelik önyargısı, çocukların katılımı için tehlikeli ve genellikle yararsızdır.

Wang, Harrison, McLeod, Walker ve Spilt (2018) tarafından yapılan “ Öğretmen-çocuk ilişkileri, insan hakları görüş ve ifade özgürlüğü, eğitim ve katılım haklarını destekleyebilir mi?” başlıklı çalışmada öğretmen çocuklar ile ilişkilerinin çocuğu nasıl etkilediği araştırılmıştır. Çalışmanın amacı çatışma ve yakınlık açısından öğretmen-çocuk ilişkilerinin okul öncesi yıllarda nasıl değiştiğini, bu değişim eğrilerinin normal gelişim gösteren çocuklar ile dil ve konuşma kaygısı (SLC) gösteren çocuklar değişip değişmediğini, yine bu değişim eğrilerinin 12-13 yaşlarındaki okul sonuçlarıyla ilgili olup olmadığını incelemektir. Çalışmada boylamsal yöntem kullanılmıştır. Katılımcılar Avustralya’da yaşayan çocuklar, veliler ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmada Avustralya Hükümeti Sosyal Hizmetler Dairesi tarafından finanse edilen çocuk gelişimi üzerine ulusal olarak temsil edilen uzunlamasına bir çalışma olan LSAC verileri kullanılmıştır. LSAC-K is bu boylamsal çalışmanın anaokulu grubudur. LSAC-K veri toplama çalışması, 2004’te çocukların 4-5 yaşlarında başladığı ve her iki yılda bir toplanan veri dalgaları ile başlamış ve bu çalışma için ilk beş veri dalgası kullanılmıştır. Dalga 1 (4–5 yaş); Dalga 2 (6-7 yıl); Dalga 3 (8-9 yıl); Dalga 4 (10-11 yıl); ve Dalga 5 (12–13 yaş) araştırma verilerini oluşturmaktadır. Ebeveynler tarafından tespit edilen 2890 normal gelişim gösteren çocuk ve 1442 SLC bulunan çocuklar katılımcı olarak belirlenmiştir. Öğretmen-çocuk ilişkileri yakınlık ve çatışmaları kapsayacak şekilde her iki yılda ölçülmüş bunun yanında akademik ve sosyal-duygusal sonuçlar öğretmenler ve çocuklar tarafından rapor edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda her iki grupta da çocukların çoğunluğunun, 12-13 yaşlarındaki olumlu sonuçları öngören yüksek yakınlık ve düşük çatışmayı sürdüren öğretmen-çocuk ilişkisine sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerle olan yakın ilişkilerin ve daha az çatışan ilişkilerin çocukların daha sonraki akademik başarıları ve sosyal-duygusal gelişimlerine olumlu etki ettiği saptanmıştır. İletişim

becerisi, çocukların yaşam faaliyetlerine tam katılımlarının sağlanması ve İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde yer alan insan haklarının yerine getirilmesinde çok önemlidir. Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi'nin 19., 26 ve 27. maddelerinde belirtildiği üzere, görüş ve ifade özgürlüğü, eğitim ve katılım kapasitelerini en iyi hale getirecek iletişim ve akademik becerilerin geliştirilmesinde çocukları desteklemedeki öğretmenlerin rolünü vurgulamaktadır.

Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin bu insan haklarını desteklemeye yardımcı olabileceğine dair kanıtlar elde edilmiştir.

De Róiste, Kelly, Molcho, Gavin, & Nic-Gabhainn (2012) tarafından yapılan “Okul katılımı çocuklar için iyi midir? Sağlık ve refah ile ilişkiler” başlıklı çalışmada İrlanda'daki okullarda katılımın algılanan akademik performans, okulu sevme ve olumlu sağlık algıları ile bağlantılı olup olmadığı araştırılmıştır. İrlanda’da 215 okuldan 10-17 yaşlarında 10.334 öğrenci anonim olarak kendilerine yönlendirilen anketi doldurmuşlardır. Okul katılımını ölçmek için öğrencilere aşağıdaki ifadelerle ne kadar katıldıkları veya katılmadıkları sorulmuştur: “okulumuzdaki öğrencilerimiz kuralları hazırlamada yer alırlar”, “sınıfta kendi görüşlerimi ifade etmeye teşvik edildim” ve “öğrenciler de okul etkinliklerinin organize edilmesine dahil olurlar”. Okul katılımının üç farklı bileşenini temsil eden bu üç madde için cevaplar “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” ya da “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” olarak belirlenmiştir. Okul algısını ölçmek için öğrencilere “Şu anda okul hakkında ne hissediyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin okulu sevme durumlarını gösteren bu madde için cevaplar “çok seviyorum” ve “biraz seviyorum” ya da “pek sevmiyorum” ve “hiç sevmiyorum” olarak belirlenmiştir. Algılanan akademik performans ise öğrencilere “Sizce, öğretmeniniz sınıf arkadaşlarınızla karşılaştırıldığında okul performansınız hakkında ne düşünüyor?” sorusu sorularak ölçülmüştür. Olası cevaplar “çok iyi” ve “iyi” ile “ortalama” ve “ortalamanın altında” olarak belirlenmiştir. Sağlık ve refahı ölçmek için öğrencilere üç adet soru sorulmuştur. Sağlık için “Sağlığınızın olduğunu söyler misiniz?” sorusu sorulmuş ve cevaplar “mükemmel”,

“iyi”, “orta” ve “kötü” olarak belirlenmiştir. Yaşam doyumu için, “0” en kötü “10” en iyi olarak şekilde öğrencilerden derecelendirme istenmiştir. 6’dan büyük puanlar yüksek yaşam memnuniyeti olarak tanımlanmıştır. Mutluluk düzeyi için ise “Genel olarak şu andaki hayatınız ile ilgili ne hissediyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve cevaplar “Çok mutluyum” ve “oldukça mutluyum” ,”çok mutlu değilim” ve ” hiç mutlu değilim ” olarak belirlenmiştir. Araştırma verilerinin analizi sonucunda katılan öğrencilerin yüzde 63’ünden fazlası, sınıfta görüşlerini ifade etmeye teşvik edildiğini, yüzde 58’inin okul etkinliklerini düzenlemede yer aldıklarını ve yüzde 22’si okul kurallarına dahil olduklarını belirtmişlerdir. Tüm katılım şekillerinin yaşı büyük olan öğrenciler arasında daha düşük olduğu saptanmıştır. Okula katılımın, okulu sevmeye, algılanan akademik performans, daha iyi sağlık, ve daha yüksek yaşam memnuniyeti ve mutluluk ile önemli ölçüde ilişkili olduğu bulunmuştur.

John-Akinola ve Nic-Gabhainn (2014), “Çocukların okula katılımı: okul ortamları, katılım ve sağlık ve refah sonuçları arasındaki ilişkinin kesitsel çalışması” başlıklı araştırmalarında bir önceki araştırmada bahsedilen çocuk katılımının öğrencilerin pozitif sağlığı refahı ile ilişkili olduğu ve pozitif sağlık sonuçlarını artırmada yararlı olabileceği bulgusuna dayanarak bu araştırmayı yapmışlardır. Fakat katılım konusundaki odaklanmanın çoğu, sağlık ve refah yönlerini geliştirmek için özel olarak tasarlanmış müdahalelerde gençlerin katılımıyla ilgili süreçler üzerinde olmuştur. Buna karşılık bu çalışmada ise öğrencilerin sadece belirli projelerde değil, günlük okul yaşamındaki genel katılımlarının genel refahlarıyla ilgili olabileceği üzerinde durulmuştur. Katılımcıları yaşları 9-13 arasında değişen 231 öğrenciden oluşan bu çalışmada karma metot yöntemi kullanılmıştır. Çalışma için on ölçek oluşturulmuş, bu ölçekler okul katılımı, okul sosyo-ekolojik çevre ve öğrenci sağlığı ve refahı olmak üzere üç kavramsal tanım altında gruplandırılmıştır. Etik kurallara özen gösterilen bu çalışmada öğrencilerin ailelerinden ve kendilerinden aydınlatılmış onam alınmış tamamen gönüllü katılımcılarla çalışma yapılmıştır. Esas uygulamadan önce 27 öğrencinin katıldığı bir pilot uygulama yapılmış ve katılımcılara anket formu uygulanmıştır. Anket formu doldurulduktan sonra katılımcılara soru formunu ne kadar iyi anladıkları

sorulmuştur. Öğrencilerin geribildirimlerine dayanarak, belirsiz sorular ya gözden geçirilmiş ya da kaldırılmış ve zor kelimeler yeniden yazılmıştır. Anketler tekrar gözden geçirildikten sonra soruları doğrulamak için pilot anket tekrar meslektaşlarına verilmiş ve veri toplamadan önce anketi revize etmek için daha fazla yorum ve öneri kullanılmıştır. Okul kararlarına ve kurallarına katılım, okul etkinlikleri, okul olayları ve okul katılımının olumlu algısı ölçekleri ile ölçülen okul katılımı ile ilgili sonuçlarda okul katılımının okullardaki çocuklar için önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımın, okul ortamının iyileştirilmesi, ilişkiler ve olumlu sağlık ve refah sonuçları ile ilgili olduğunu bulunmuştur. Okul katılımı ile okul sosyo-ekolojik çevre ve sağlık ve refahlık sonuçları arasındaki pozitif çağrışımlar, öğrencinin okul hayatına katılımını teşvik eden bir ortam sağlayarak ya da destekleyerek, öğrenci sağlığı ve refahı ve okul ilişkilerinin geliştirilebileceği ya da sürdürülebileceğini göstermektedir.

Lloyd ve Emerson (2017) “Çocukların Öznel İyi Oluşları ile Katılım Hakkı Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında, çocuk hakları ile iyi oluş kavramlarının birbirleri ile iç içe geçmiş olduğunu savunarak, iyi oluş ile katılım hakkı arasındaki ilişkinin doğasını araştırmayı amaçlamışlardır. Çocuğun okulda ve toplumda katılımını ölçmek için hak temelli geliştirilen “Çocukların Katılım Hakkı Anketi (CPRQ) ve öznel iyi oluşu ölçmek için geliştirilen “KIDSCREEN-10” ölçeği kullanılmıştır. Veriler, Kuzey İrlanda’daki internet erişimi olan ilköğretim okullarında yapılan yıllık çevrimiçi anket “Kid’s Life and Times-KLT” aracılığıyla toplanmıştır. 2008 yılından beri her sene yapılan KLT çalışmasına tüm öğrenciler davet edilmekte ve internet erişimi olan tüm okullarda öğrencilerin katılımı teşvik edilmektedir. Böylece temsil gücü yüksek bir örneklem elde edilmektedir. Bu çalışma, KLT verilerinin 2013 yılında, 212 ilköğretim okulundan, yaşları 10-11 arasında değişen, ilköğretim 5. sınıfa devam eden 3800 öğrencileriyle yapılmıştır. Katılımcıların %51’i kız %49’u erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, daha yüksek düzeyde algılanan katılımı bildiren çocukların daha iyi öznel refahı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu çocuk

refahı ve çocukların katılım haklarından yararlanmaları arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koyan yeni ampirik kanıtları önemli ölçüde güçlendirmektedir. Bu çalışmadan ortaya çıkacak en bilgilendirici bulgu, çocukların özerkliğini ve ilişkilerini kapsayan KIDSCREEN-10 ile ilgili sorularla ilgilidir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular önerilen hipotezi desteklemektedir ve KIDSCREEN-10 ile ilgili sosyal ilişkiler / özerklik sorularının çocukların okul ve toplum bağlamlarında katılım haklarına saygı duyulduğu algısı ile en fazla ilişkili olduğunu göstermektedir (Lloyd & Emerson, 2017).

Pećnik, Matić ve Tokić-Milaković (2016) “Çocuğun Ailede Katılım Haklarının Yerine Getirilmesi ve Çocukların Psikososyal Uyum: Çocuk ve Ebeveynlerin Görüşleri” başlıklı çalışmalarında çağdaş Hırvat ailelerinde çocuğun katılım hakkını araştırmışlardır. Bunun için de çocuk haklarının yerine getirilmesine ilişkin hem çocuk hem de ebeveynlerin algıları incelenmiştir. Ek olarak, çocukların ailelerinde demokratik bir iklimin varlığına ilişkin değerlendirmesi ve katılım haklarının yerine getirilmesi ile ilişkisi ve katılım haklarının yerine getirilmesi ile çocukların psikososyal uyumunun bazı göstergeleri arasındaki bağlantı incelenmiştir. Hırvatistan’da 50 okuldan, 1074 tane 7. Sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin ailelerinin (983 anne- 845 baba) katılımıyla gerçekleşen bu çalışmada ailede çocuk hakları ölçeği, aile yönetim biçimi ölçeği, benlik saygısı ölçeği çocukların kendi kendine kontrol ölçeği, problem davranış sıklığı ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda ailelerinde karar verme ve daha fazla ifade özgürlüğü için daha fazla fırsat algılayan çocukların çeşitli davranış problemlerine daha az eğilimli oldukları, daha iyi bir benlik saygısı ve öz denetime sahip oldukları bulunmuştur. Ancak ailelerin çocuğun katılım hakkına daha az önem verdikleri saptanmıştır. Bununla birlikte çocukların ailelerinde “yönetim tarzı” değerlendirmesi, ailelerin önemli bir yüzdesinin, çocuğun katılım için yeterliliğinin ve sosyal sorumluluk duygusunun geliştiği ilk ortam olma potansiyelini yerine getirmediğini göstermektedir. Ebeveynlerin çocuklarını karar verebilecekleri kadar gelişmiş görmedikleri ve çocuklarının fikirlerini dikkate almadıkları tespit edilmiştir.

MacNaughton ve Smith (2003), Avustralya Başkenti Bölgesi'nin (ACT) hükümeti için küçük çocuklarla (yani, doğum ile 8 yaş arasındaki çocuklar) “Çocukların Seslerini Duymak” başlıklı bölümler arası bir danışma uygulamasını yürütmüşlerdir. Küçük çocuklara danışmak için ACT'deki 23 okul öncesi personeline yardımcı olmak üzere bir eylem-öğrenme modeli kullanılmıştır. Katılımcılar, çoğu resmi olarak erken çocukluk eğitimi almış ve birkaç yıl boyunca erken çocukluk hizmetlerinde çalışmış personellerden oluşmuştur. Çalışmada toplam 137 çocuğa danışılmıştır. Personeller aracılığıyla çocuklara “iyi oluşları için ihtiyaç duyduklarını düşündükleri şeyler, hayatlarında değer verdikleri ve istedikleri şeyler ve onlara değerli hissettiren şeyler” sorulmuştur. Bu danışma çalışmasına katılan küçük çocukların, kendi iyi oluşları için neye ihtiyaç duyduklarına dair net görüşlere sahip oldukları ve bunların sadece doğrudan onlara yönelik hizmetler değil, aynı zamanda aile ve çocuk hizmetleri, barınma, aile koruma, toplum güvenliği topluluk altyapısı ve kamusal alanlar dahil olmak üzere daha geniş politika alanlarıyla da ilgili oldukları saptanmıştır.

John-Akinola, Gavin, O'Higgins ve Gabhainn (2013) tarafından yapılan “Okul Hayatında Yer Almak: Çocukların Görüşleri” başlıklı çalışmalarında, çocukların okula katılımları hakkındaki görüşlerini belgelemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmaya yaşları 9-13 arasında değişen toplam 248 ilköğretim okulu öğrencisi katılmıştır. İlk aşama, araştırmacılar tarafından sorulan iki soru (‘seni okulun bir parçası hissettiren şey nedir?’ ve ‘eğer herkesin kendisini okulun bir parçası hissetmesini sağlamak senin görevin olsaydı ne yapardın?’) hakkında veri üreten bir grup öğrenciyi içermektedir. Bir sonraki grup verileri kategorize ederken, üçüncü grup görüşlerini sunmak için şema oluşturarak verileri analiz etmiştir. Üç öğrenci grubu birbirinden bağımsız olarak çalışmıştır. Araştırmada tümevarım analiz kullanılmıştır. Birinci gruptaki öğrenciler, sorulan sorulara istedikleri kadar yanıt vermeleri için teşvik edilmiş ve tüm cevaplar ayrı ayrı renkli kâğıtlara yazılmıştır. İkinci gruptaki öğrenciler bu renkli kartlardaki benzer olduğunu düşündükleri cevapları oyun yoluyla bir araya getirerek kategorileri oluşturmuşlardır. Kategorileri kontrol edilip emin olunduktan sonra etiketlenmiştir. Son grup öğrencilere ikinci grup tarafından geliştirilen etiketli grup

kategorileri verilmiş ve verilerin şematik bir sunumunu oluşturmaları istemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin okullarının bir parçası olduklarını hissettikleri en yaygın kategorilerin okul üniformaları, spor, arkadaşlar, öğretmenler ve onların okul / sınıf ortamı olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin gözünden, herkesin okulun bir parçası hissedebilmesini sağlamanın yolunun arkadaş ilişkileri, okul etkinlikleri ve eşit katılımı teşvik etmek olduğu bulunmuştur.

Križ ve Skivenes (2017) “Çocuk refah çalışanlarının çocukların katılımına ilişkin algıları: İngiltere, Norveç ve ABD (Kaliforniya) hakkında karşılaştırmalı bir çalışma” başlıklı araştırmalarında, çocuk refahı çalışanlarının çocuk refahı / çocuk koruma alanında çocuk katılımı anlayışlarını incelemişlerdir. Križ ve Skivenes’e göre çocukla çalışanların çocuk katılımına itirazları çocuğun sosyo-kültürel imajı ile ilgilidir. Bu nedenle çocuk katılımını nasıl algıladıklarını bilmek önemlidir. 40’ı Kaliforniya, 25’i İngiltere ve 26’sı Norveç olmak üzere toplam 91 katılımcı ile gerçekleştirilen bu çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Veriler Hart’ın katılım merdivenine göre analiz edilmiştir. Sonuçlara göre Tüm Norveçli çalışanların çocuk katılımını bir çeşit karar verme biçimi olarak algıladıkları ancak İngiliz katılımcılarının %40’ı ABD’li katılımcılarının %35’inin çocuk katılımına yönelik ya göstermelik katılımı ya da katılımsız görüşü benimsedikleri görülmüştür. Her üç ülkedeki çocuk refahı çalışanlarının çocuk katılımını çocuğun görüşlerini duyma ve bilgi toplama olarak algıladıkları bulunmuştur. Norveç çocuk refah sistemindeki çocukların İngiliz ve Amerikan sistemlerindeki çocuklara göre daha fazla katıldıkları saptanmıştır.

Danner ve Jonynienė’nin (2013) “Anaokulu Çocuklarının Demokratik ve Toplumsal Katılımının Teşviki: Olanaklar ve Çevresel Hazırlık” başlıklı çalışmalarında Litvanya’da anaokulu bakım çalışanları ve öğretmenlerin günlük yaşam durumlarında kullandıkları eğitim tarzları hakkında yapılan araştırmanın sonuçları sunulmaktadır. Araştırmada Kaunas, Šiauliai ve Jonava şehirlerinde bulunan 7 anaokulundan 43 bakım çalışanı ve öğretmene katılımdan ne bekledikleri, katılım uygulamalarında ortaya ne gibi sorunların ya da

zorlukların çıktığı, çocukların öz belirleme haklarıyla ilgili kurumsal düzenin nasıl olduğu gibi sorular sorulmuştur. Veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda anaokulunda çocukların oynamak istedikleri nesneyi ve oyuncakları özgürce seçebildikleri ve kendi faaliyetlerini seçmek için boş zamanları olduğu saptanmıştır. Katılımcılar, çocuklarla ilgili problematik bir durumla karşılaştıklarında çözüm aramak için çocuklarla tartıştıklarını belirtmişlerdir. Anaokulu eğitimcilerinin çoğunluğunun çocuklarla demokratik bir iletişim tarzı sürdürdükleri bulunmuştur. Demokratik çocuk katılımı konusundaki yeni uygulamalar, bazı anaokullarında yaygın olarak uygulanmaktadır, ancak diğerlerinde düşük seviyelerde uygulanmakta ya da hiç uygulanmamaktadır. Anaokullarının, çocukların demokratik katılımını teşvik etmek için çevresel hazırlığı belgelendirme noktasında yetersiz olduğu bununla birlikte bakım çalışanları ve öğretmenlerin tutumları açısından olumlu olduğu gözlemlenmiştir.

Cherney, Greteman, ve Travers tarafından yapılan (2008) “Yetişkinlerin Çocuk Haklarına İlişkin Algılarının Kültürlerarası Görünümü” başlıklı çalışmada otonomi ihtiyacının mevcut kültürel normlarla nasıl bir arada olabileceğini incelemiştir. 264 ABD, 76 İsviçre ve 51 İngiliz vatandaşı olmak üzere toplam 391 yetişkin çalışmaya katılmıştır. Katılımcılara çocuk haklarına yönelik algılarını ölçen “yetişkin bakış açısından çocuk hakları” anketi uygulanmıştır. Sonuçlar, İsviçre ve İngiliz katılımcıların, aynı yaşlı ABD'li yetişkinlerden daha fazla özerklik veya özerklik hakları savunuculuğuna sahip olduklarını göstermektedir.

Ben-Arieh ve Khoury-Kassabri (2008) “Kudüs'teki Ortaokul Öğrencilerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları ve Anlayışları: Aile Değerlerinin ve Yapısının, Uyuğun ve Dinin Rolü” başlıklı bir çalışma yapmışlardır. Çocuk haklarının anlamının ve öneminin ulus, kültür, inanç ve aile gibi değişkenlerden etkilendiğini savunan araştırmacılar, çocuk haklarının çocuk bakış açısından incelemenin önemini özellikle vurgulayarak çocuklarla çalışmışlardır. Çocukların haklarını nasıl gördüklerini incelemek için doğu ve batı Kudüs'ten 12-14 yaşları arasında 810 Yahudi ve 582 Arap çocuğu (372 Müslüman, 210 Hristiyan)

arasında bir kesit araştırması yapılmıştır. Katılımcılar yapılandırılmış öz bildirim anketini anonim olarak tamamlamışlardır. Araştırma sonucunda, milliyetin yani etnik kökenin, çocukların haklarına ilişkin görüşlerindeki farklılıkları açıklamada önemli bir faktör olduğu bununla birlikte dinin küçük bir rol oynadığı bulunmuştur. Ek olarak aile değerlerinin ve uygulamalarının, çocuk haklarına yaklaşımları ile büyük ölçüde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların yanıtlarına göre, ailenin demokratik değerleri arttıkça çocuk haklarına verdikleri desteğin de arttığı bulunmuştur. Ailelerini ataerkil olarak algılayan çocuklar, çocuk hakları yönünden daha az destek aldıklarını belirtmişlerdir. Demokratik aile yapısı ile çocuk haklarının değişkenleri arasında pozitif ilişki bulunmuştur.

Fay (2018) “Okul Ortamının Araştırma Metodolojisi, Çocuk Katılımı ve Güvenliği Üzerindeki Etkisi: Zanzibar'daki Çocukların Görüşleri” adlı çalışmasında çocukların Zanzibar Kasabesindeki devlet ve Kur'an okullarındaki koruma programlarına yönelik algılarını araştırmıştır. Araştırma 18 aylık etnografik alan çalışması olarak yapılmıştır. Araştırmada “çizme ve yazma ile photovoice” metotları kullanılmıştır. Her iki metodoloji de çocukların gerçeklerini görselleştirmek, çevreleri ve dünyaları hakkındaki görüşlerini anlamak üzerine odaklanmaktadır. Photovoice metodu katılımcı bir eylem araştırması stratejisi olarak, genellikle politik alanda susturulmuş, kenarda kalmış önemsiz popülasyonlarla kullanılır (Sutton-Brown, 2014). Bu metotla bireylerin gündelik gerçekliklerini fotoğraflamak için kameraları kullandıkları ve bu sayede en büyük sorunlara odaklanan ve bu konuları politika yapıcılara ileten katılımcı bir eylem araştırması yöntemidir. Veriler ilkokul ve medreselerde, öğretmenlerin uygun gördüğü çocuklarla, boş sınıflarda sadece araştırmacı ve katılımcı olacak şekilde 30 dakikalık görüşmelerle toplanmıştır. Araştırmaya 9-16 yaşları arasında 60 çocuk katılmıştır. Araştırmacı seanslar sırasında tek kullanımlık kameralar, kağıt, kalem ve boya kalemleri dağıtıp, araştırma konularını anlatmış ve çocuklara iki hafta boyunca öykü, şiir, resim ve fotoğraf hazırlamalarını sağlamıştır. Sonrasında çocukların hazırladıklarını toplayıp ve onları ortak temalara ayırarak analiz ettikten sonra, çocukların, çalışmalarını detaylandırıp

açıklamalarını sağlamak için bu temaların etrafında çocuklarla odak grup tartışmaları yapmıştır. Analizler sonucunda okul ortamlarının çocukların aktif olarak katılma kapasitelerini kısıtladığı bulunmuştur. Çocukların düşüncelerini söylemek için aşırı utangaç olmalarının, okul ortamının çocukların katılımı üzerindeki en büyük etkisi olarak yorumlanmıştır. Yanlış davranışların hemen fiziksel bir zihniyetle düzeltilmesi okul ortamının ve kuralların etkisi olup katılımı sınırlandırmaktadır. Ayrıca bu durumun yetişkinler ve çocuklar arasındaki eşitsiz güç ilişkilerini ve hiyerarşiyi gösterdiği vurgulanmıştır.

Heimer, Näsman ve Palme (2018) “Savunmasız Çocuğun Katılım Koruma ve Hizmet Hakkı: İsveçli Çocuk ve Aile Refahında Problem Tanımlanma Süreci” başlıklı çalışmalarında İsveç'te çocukların katılımı ile sosyal hizmetlerin kendilerine sunduğu koruma ve hizmet arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Bu çalışma BMÇHS'ne bağlı çocuk refahını analiz etmek için teorik bir çerçeve uygulamaktadır. Çocuk katılımının çocuk korumasını ve hizmeti nasıl etkilediği, deneysel olarak iki belediyeden alınan vaka dokümantasyonları kullanılarak incelenmiştir. Bir yıl boyunca İsveç'te iki belediyeye ait toplam 688 çocuk soruşturması incelenmiş ve çok ağır vakalar olmayacak şekilde bunlardan 40 tanesi seçilmiştir. İlk aşamada vakalar incelenmiş, çeşitli işlemlere göre betimlenmiş ve çerçevelendirilmiştir. İkinci aşamada bir korelasyon analizi yapılmıştır. 40 çocuk vakasının her biri, çocuk katılım düzeyine, koruma ve bakım tasarımına göre ve bu iki fenomenin birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu analiz etmek için sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma yapılırken, vakalarda çocuğun dinlenip dinlenmemesi dikkate alınmıştır. Vakalarda açıklamaları sosyal hizmet görevlisi tarafında dikkate alınan çocuklar çerçeveyi etkilemiş çocuklar olarak sınıflandırılmıştır. Yapılan vaka analizleri sonucunda ebeveynlerin problemi çocuklardan farklı şekilde açıklaması durumunda çocukların susturulduğu ortaya çıkmıştır. Ancak çocuklara kendi durumlarına dair görüşlerini ifade etme hakkı verildiğinde, bu durumun sosyal hizmetler tarafından kendilerine verilen koruma ve hizmeti etkilediği bulunmuştur. Korelasyon analizinde, problem tanımlamada çocuk katılımı ile iyi bir refah

hizmetinin arasında güçlü bir pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırma katılımcı hakların eksikliğinin, çocukların daha savunmasız ve korunmasız kaldığı bir durum yarattığının altını çizmektedir.

Hännikäinen ve Rasku-Puttonen (2010) tarafından yapılan “Çocuk Katılımını Teşvik Etmek: Okul Öncesi ve İlkokul Dönemlerinde Öğretmenlerin Rolü” başlıklı araştırmada Finlandiya’daki anaokulu ve ilkokul sınıflarında yapılan ortak aktivitelere katılımının sosyal yapısını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, öğretmenlerin ilkokul sınıfına kıyasla okul öncesi sınıflarına katılımı nasıl teşvik ettikleri ve okul öncesi sınıfları ile ilkokul sınıfları arasında hangi benzerlik ve farklılıkların bulunduğu ele alınmıştır. Ek olarak, benzerliklerin, katılımın okul öncesinden ilkokula sürekliliğine nasıl katkıda bulunduğu sorusuna cevap aranmıştır. Etnografik olarak desenlenen araştırmanın verileri okul öncesi ve ilkokul ortamlarındaki gözlem verileri kullanılarak elde edilmiştir. Öğretmenler ile çocuk arasındaki etkileşimler, öğretmenlerin yönlendirmeleri dikkate alınmıştır. Araştırma sonucunda anaokulu ve ilkokul öğretmenlerinin, benzer şekilde, çocukların katılımını birçok yönden geliştirdikleri bulunmuştur. Öğretmenler çocukların önerilerini dinleyerek ve görüşlerine saygı göstererek kendilerini toplumun bir parçası olduklarını hissetmişler ve katılımlarını desteklemişlerdir. Öğretmenlerin aktif katılım ve arkadaşlık ilişkileri desteğine ek olarak, okul öncesi dönemdeki yaratıcı ve hayali faaliyetlerin çok daha çeşitli olduğu gözlenmiştir. Bu çeşitliliğinin çocukların merakını zenginleştirdiği, okuryazarlığın temellerine olan ilgiyi artırdığı ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını beslediği bulunmuştur. Okul öncesi dönemde odak noktanın çocukların katılımı ve etkileşimi üzerinde olduğu ancak bu önemin ilkokulda net bir şekilde akademik öğrenmeye verildiği bulunmuştur. Her ne kadar akademik alan ilkokulda merkezi olsa da, her iki bağlamda da katılımın arttığı ve okul öncesinden ilkokula katılımın sürekliliğinin sağlandığı bulunmuştur.

Sturges (2015) “Eğitimin Erken Yıllarında Çocuk Katılımını Destekleme” başlıklı çalışmada Avustralya’daki erken çocukluk ortamlarında çocuk katılımı konusundaki tartışmalara katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Bu amaçla Erken Çocukluk Merkezlerinde

anaokulunda çocuk için neyin önemli olduğunu araştırarak özgün bir şekilde katılmalarını sağlayacak çocuk katımlı çalıştaylar tasarlanmıştır. Etnografik bir araştırma olarak desenlenen bu çalışmanın verileri Yeni Güney Galler’de bir anaokulundan toplanmıştır. Anaokulu seçilirken katılım haklarının eğitim felsefelerinin önemli bir odağını oluşturduğunu iddia eden bir okul seçilmiş ve dokümantasyon ve yönetiminin de araştırmaya uygun olmasına dikkat edilmiştir. Anaokulunun pedagojik çalışmaları incelenerek çocuk katılımını destekleyen uygulamalar önerilmiştir. Çocukların aidiyet duygusu hissettiklerinde katılma olasılıklarının arttığı bu nedenle öğretmenlerin bunu sağlamaları gerektiği vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler için, çocuk katılımını teşvik eden pratik uygulama örnekleri de sunulmuş, bu önerilere uyulduğunda çocuk katılımının olumlu yönde destekleneceği belirtilmiştir.

Nir ve Perry-Hazan (2016) “Belediye Gençlik Meclislerine Çerçevesel Katılım Hakkı ve Eğitim Üzerindeki Etkisi” başlıklı çalışmalarında çerçevesel katılım olgusunu ele almaktadırlar. Çerçevesel katılım, çocukların katılımlarını karar vermenin belirli bir alanı içinde kısıtlanması olarak tanımlanmaktadır. Yani çerçevesel katılım çocuklara karar verme gücü sağlamakta ancak bu gücü sınırlandırmaktadır. Bu çalışmada çocukların belediye gençlik meclislerine katılımları ve katılım haklarına yönelik algıları incelenerek belediyenin çocuk meclislerine katılım hakkının önündeki engeller belirlenmiştir. Çalışma sekiz İsrail belediyesinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar belediye gençlik meclislerinde çalışmaya katılan yaşları 13-18 arasında değişen 32 çocuk ve çocuk meclisi lideri beş yetişkinden oluşmaktadır. Yetişkin liderlerle ve dokuz çocukla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve toplam 23 çocuk katılımıyla odak grup çalışması yapılmıştır. Ayrıca çocukların gençlik meclisleri ve kendi katılımları ile ilgili kişisel görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda, ÇHS’de belirtilen gençlik katılımı açıklamasına göre, gençlik meclislerindeki çerçevesel katılımın İsrail Gençlik Konseyi Yasası’nın hedeflerine ulaşmadığı bulunmuştur. Yani çocuk meclislerinde katılım hakkı tam anlamıyla uygulanılmamaktadır. Yetişkin liderlerin çerçevesel katılımdan belediye başkanlarını sorumlu tutmuşlar, belediye

başkanının gençlik konseyi ve diğer gençlik örgütleri arasındaki farkı anlamadıklarını ve gençlik konseyini “eğlenmeye ve partilere sahip olan bir grup genç” olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Gençlik meclislerinin yetişkinler tarafından şekillendirilen ve yetişkinler tarafından yönetilen mekânlar olduğu saptanmıştır.

Katılım ile ilgili araştırmalar genel olarak gözden geçirildiğinde araştırmaların çoğunluğunun sadece çocuklarla yapıldığı görülmektedir. Sadece yetişkinlerle veya hem yetişkinlerin hem de çocukların görüşlerinin alındığı çalışmalar da olmasına rağmen genel olarak katılım hakkı ile ilgili araştırmalar çocukların fikirleri alınarak yapılmıştır. Katılım hakkına yönelik çocukların görüşlerinin doğrudan çocuklardan alınması konunun doğası gereği çalışmaların daha anlamlı olmasını sağlamaktadır. Bunun dışında alanyazında az sayıda da olsa gözlemlere ve vaka incelemelerine dayalı çalışmalar görülmektedir (Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2010; Heimer, Näsman, & Palme, 2018; Sturges, 2015). Çeşitli ortamlarda katılım durumunun araştırıldığı çalışmalarda yoğunluğun eğitim ortamlarında olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmen, yönetici ve öğrencilerin görüşlerini inceleyen çalışmalara bakıldığında öğretmen rolünün öneminin sıklıkla vurgulandığı, katılımın uygulanabilmesi için öğretmenin adil olması, ayrımcılık yapmaması, öğrencileri teşvik etmesi, ortamı ve uygulamaları katılıma uygun yapması gerektiği araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulardır (Burger, 2017; Danner & Jonyniene, 2012; De Róiste et al., 2012; Yetunde Olufisayo John-Akinola et al., 2013; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001; Sturges, 2015; Wang et al., 2018). Okullarda katılım durumunun incelendiği çalışmalarda anasınıflarının katılımı teşvik etmede yetersiz olduğu, okul ortamların öğrencilerin katılımını kısıtladığı, anasınıflarında katılım hakkının uygulanmasında ihlaller yapıldığı belirtilirken (Tozduman-Yaralı & Güngör-Aytar, 2017; Danner & Jonynienė, 2013; Fay, 2018), bu çalışmalara karşıt olarak Hännikäinen ve Rasku-Puttonen (2010), anaokulu ve ilkokul öğretmenlerinin çocukların katılımını birçok yönden geliştirdiğini ve anaokullarında çocuk katılımının ilkokullara göre yoğun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çocuklar ile yapılan çalışmalar ele alındığında çocukların katılım hakkının farkında olduğu ve kendilerini

ilgilendiren konularda söz sahibi olmak istedikleri sıklıkla vurgulanan bir durum iken (Tozduman-Yaralı & Güngör-Aytar, 2017; Kosher & Ben-Arieh, 2017; Pećnik, Matić, & Tokić Milaković, 2016), Ejieh ve Akinola (2009) bu durumun tam tersini savunmaktadır. İlginç bir şekilde Ejieh ve Akinola çocukların haklarını gereksiz bulduklarını, yetişkinlerin kendileri için daha iyi kararlar verebildiklerini ve katılım hakkına ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. Eğitim ortamları dışında yapılan araştırmalarda Nir ve Perry-Hazan gençlik meclislerinde katılım durumunu incelediklerinde benzer şekilde yetişkin yönetiminde olduğunu bulmuştur. Genel olarak katılım hakkına yönelik araştırmaların sonuçları çocuklara söz hakkı verilmediğini, evde ve okulda çocukların katılım durumlarının düşük olduğunu, çocukların bu ortamlarda kendi kararlarını verebilecek olgunlukta olmadıkları düşüncesinin hakim olduğunu, ve katılım hakkının uygulanması ve çocukların görüşlerinin dikkate alınmasında devlet politikalarının yetersiz olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu (evren ve örneklem), veri toplama aracı ve veri toplama aracının uyarlanması aşamaları, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması hakkındaki bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırma nicel bir çalışma olup, nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelinde, evrenden alınan bir örneklem üzerinde çalışılarak araştırma evreninin herhangi bir konu hakkındaki tutum, görüş veya eğilimleri sayısal olarak tanımlanır (Creswell, 2016, s.13). Bu çalışma Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinin uyarlanarak okul öncesi dönemdeki çocukların ve okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamlarında çocuk katılımı ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla yapıldığından dolayı tarama yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada kullanılan tarama yönteminin doğası ‘kesitsel’ taramadır. Kesitsel tarama türünde araştırma verileri tek seferde toplanarak var olan bir durum olduğu şekliyle betimlenir (Creswell, 2016, s.157; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016, s.179). Geniş kitlelerin görüşlerini, özelliklerini betimlemeyi hedeflediği için tarama araştırmalarında çalışılan örneklem diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında görece daha büyüktür. Tarama araştırmalarında genel olarak

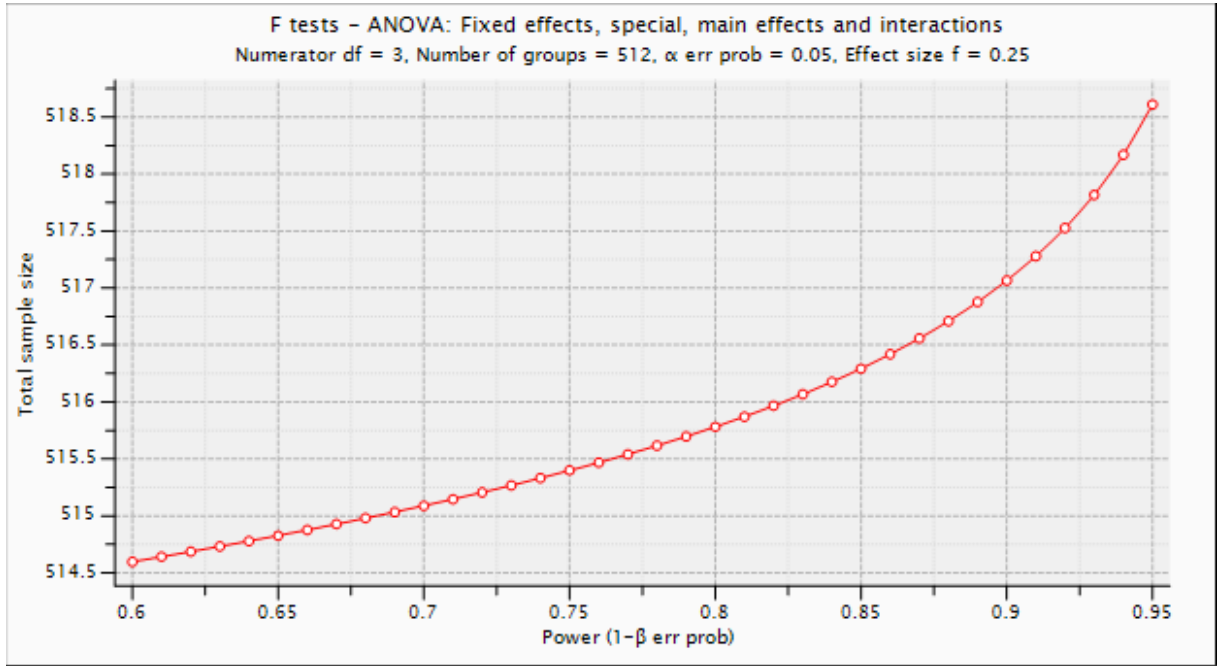
şu özellikler yer almaktadır: geniş bir topluluğun bir konu hakkındaki görüşlerinin belirlenebilmesi için o topluluktan geneli temsil etme gücüne sahip insanlardan oluşan bir parça seçilerek evreni temsilen örneklem oluşturulur. Araştırma sürecinde veriler, kaynak kişilerle soru-cevap şeklindeki görüşmelere dayalıdır. Veriler, görüşü belirlenecek topluluğun her ferdinden tek tek değil, örneklemden yani topluluğu temsil eden parçadan toplanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016, s.177).

Evren

Araştırmanın evreni, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ve ilçeleri genelinde Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı tüm resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ve bu kurumlarda eğitim gören çocuklardan oluşmaktadır.

Örneklem

Güç analizi yapılarak hesaplanan örneklem büyüklüğü asgari 516 çocuk olarak hesaplanmıştır. Güç analizi tablosu Şekil 11'de gösterilmiştir. %90 güven aralığında öğretmenler için belirlenen örneklem büyüklüğü ise asgari 257dir. Araştırmada 612 çocuk ve 289 öğretmen ile çalışılmış, çalışılan örneklemde hedeflenen asgari sayılardan daha fazla sayıya ulaşılmıştır.



Şekil 11. Örneklem büyüklüğü güç analizi tablosu

Ankara evreninde ilçeleri temsil edecek örneklemini belirlemek için oranlı tabakalı örnekleme yaklaşımı benimsenmiştir.

İlk aşamada ilçeler bazındaki temsil örneklemini, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden oranlı tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Ankara'daki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm resmi ve özel tüm okul öncesi kurumları; ilkökul, ortaokul ve lise bünyesindeki anasınıfları, bağımsız anaokulları ve özel okullar olacak şekilde üç homojen alt gruba ayrılmıştır. MEB'e bağlı resmi ve özel tüm okul öncesi kurumlarının sayısı MEB'in ilgili biriminden alınmıştır. Bu okullar sayılarına göre ilçe ilçe ayrılmıştır. Daha sonra Ankara evreninin temsil edilmesi için Ankara'daki tüm resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları ilçelere göre oranlanmıştır. Asgari örneklem büyüklüğünün % 19 fazlası kadar çocuk (yaklaşık 612 çocuk) her okuldaki 20 çocuk alınacak şekilde bölünmüş ve okullar bu sayılara göre oranlanmıştır. Seçkisiz örneklemede örnekleme birimlerinin seçilme olasılıkları eşit ve bağımsız olması sebebiyle bu örnekleme yöntemlerinin evreni temsil etme gücü oldukça yüksektir. Seçkisiz yöntemler ile evreni temsil gücü yüksek yani evrene geçerli genellemeler yapabilecek örneklem

oluşturulur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016, s.177). Seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme; hiçbir birimi açıkta kalmayacak ve her birimi sadece bir tabakaya ait olacak şekilde evrenin homojen alt gruplara ayrılması ve belirlenen bu alt grupların evrendeki oranlarıyla örnekleme temsili edilmelerini sağlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016, s.86). Tabakalı örneklemin en çok kullanılan türü olan oranlı tabakalı örnekleme ise tabakalı değişken üzerindeki örneklem oranlarının, evren oranları ile birebir aynı olduğu örneklemedir. Oranlı tabakalı örnekleme oranları tüm evrendeki belli başlı özelliklerin oranlarıyla aynı olduğundan dolayı bu örnekleme evreni mükemmel ya da neredeyse mükemmel şekilde temsil edecek güce sahiptir (Johnson & Christensen, 2014, s.226).

Araştırmaya Ankara'nın sekiz bölgesinden ve 36 eğitim kurumundan yaşları 4-6 arası değişen toplam 612 çocuk katılmıştır. Çocukların yüzde 11.4'ü 4 yaşında, % 86.1'i 5 yaşında ve % 2.3'ü ise 6 yaşındadır. Araştırmaya katılan çocukların ilçelere göre frekans ve yüzde tablosu aşağıdadır:

Tablo 2

Örneklem Grubundaki Çocuklara Ait Frekans Dağılımı

	Frekans	Yüzde
Altındağ	30	4.9
Çankaya	141	23.0
Etimesgut	16	2.6
Gölbaşı	31	5.1
Keçiören	150	24.5
Mamak	73	11.9
Pursaklar	27	4.4
Sincan	45	7.4
Yenimahalle	99	16.2
Toplam	612	100.0

Araştırmaya Ankara'nın 10 bölgesinden ve 86 eğitim kurumundan toplam 289 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin yaşları 19-58 arasında değişmekte olup ortalaması 32, ortancası 30 ve standart sapması ise 8.3 dür. Öğretmenlerin % 65.1'i evlidir. Öğretmenlerin % 54.6'sı çocuk sahibi olduğunu rapor etmektedir. Öğretmenlerin % 21.8'i Lise, % 2.9'u ön lisans ve % 72.3'ü ise lisans mezunu olup, % 3.1'ise öğrenim düzeyini belirtmemiştir. Öğretmenlerin mesleki deneyimi 1 ila 36 yıl arasında değişmekte olup ortalaması 9.5 yıl, ortancası 7 yıl ve standart sapması 7.7 yıldır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilçelere göre frekans ve yüzde tablosu aşağıdadır:

Tablo 3 *Örneklem Grubundaki Öğretmenlere Ait Frekans Dağılımı*

	Frekans	Yüzde
	4	1.4
Altındağ	3	1.0
Çankaya	32	11.1
Etimesgut	35	12.1
Gölbaşı	1	.3
Keçiören	86	29.8
Mamak	33	11.4
Pursaklar	2	.7
Sincan	6	2.1
Yenimahalle	87	30.1
Toplam	289	100.0

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada veri toplamak için Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği, Çocuğa Bakışı Değerlendirme Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim

kurumlarında çocuk katılımının ne durumda olduğunu ölçmek için Koran (2017) tarafından oluşturulan Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği, öğretmenlerin çocukluğa bakışlarını belirlemek amacıyla Kunt ve Avcı (2018) tarafından oluşturulan Çocuğa Bakışı Değerlendirme Envanteri, öğretmenler hakkında kişisel ve demografik bilgi elde etmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinin Özellikleri

Koran (2017) tarafından Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki okul öncesi öğretmenleri ve çocukları için geliştirilen ölçeğin özellikleri aşağıda yer almaktadır. Ölçeğin bölümleri, yapısı, uygulanması ve puanlanması açıklanmıştır.

Ölçeğin Biçimsel Özellikleri

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği okul öncesi dönemdeki çocukların ve okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamlarında çocukların katılım hakkı ile ilgili görüşlerini alarak okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk katılımının ne durumda olduğunu belirlemek amacıyla Koran (2017) tarafından geliştirilmiştir. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin görüşlerini almak için aynı sorular kullanılmıştır. Maddeler birebir aynıdır çocuk ve öğretmen ölçeğinin tek farkı, çocuk ölçeğinin sonunda yer alan açıklamanın öğretmen ölçeğinde her bir sorunun altında yer almasıdır. Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinin çocuklar için hazırlanmış olan formunda 23 maddenin her birinin A5 boyutunda resim olarak görselleştirilmiş hali bulunmaktadır. Örnek olarak birinci maddenin resmi Şekil 12'de gösterilmiştir.



Şekil 12. Okul öncesi sınıfta katılım hakkı ölçeği madde 1 görseli

Bu resimle gösterilen ilgili maddede “Kelebekler sınıfında oyun oynanıyor, kitap okunuyor, resim yapılıyor, şarkı söyleniyor. Bir günde bunlardan hangilerinin yapılacağına kim karar veriyor?” sorusu yer almaktadır. Resim gösterilip ilgili soru çocuğa yöneltildikten sonra çocuğun cevabını kendisi için hazırlanan cevap formunda göstermesi beklenmektedir. Örnek olarak cevap formunun ilk sayfası Şekil 13’te gösterilmiştir.

	MÜDÜR	ÖĞRETMEN	ÇOCUK	AİLE

Şekil 13. Okul öncesi sınıfta katılım hakkı ölçeği çocuk formu örnek sayfa

Çocuktan kendisine yöneltilen sorunun cevabını sorunun karşısına gelecek olan boşluğa daha önceden seçtiği mührü basarak form üzerinde göstermesi beklenmektedir.

Öğretmen ölçeği ile çocuk ölçeğinin maddeleri birebir aynı olup Şekil 14’te öğretmen formundan örnek bir sayfa yer almaktadır.

3. Kelebekler sınıfında oyun oynanıyor, kitap okunuyor, resim yapılıyor, şarkı söyleniyor. Bir günde bunlardan hangilerinin yapılacağına kim karar veriyor? ☐ Müdür ☐ Öğretmen ☐ Çocuk ☐ Aile 	4. 'Hayvanları Koruma Günü' yaklaşıyor ve hayvanlarla ilgili bir gezi düzenlenecek. Nereye gidileceğine kim karar veriyor? ☐ Müdür ☐ Öğretmen ☐ Çocuk ☐ Aile 
5. Eda öğretmen ve çocuklar müzik aletlerinin bulunduğu masanın yanında duruyorlar. Hangi aleti kimin kullanacağına kim karar veriyor? ☐ Müdür ☐ Öğretmen ☐ Çocuk ☐ Aile 	6. Kelebekler sınıfında Pazartesi gün her çocuk evinden sevdiği oyuncakını getiriyor. Bu oyuncaklarla hangi çocuğun nasıl oynanacağına kim karar veriyor? ☐ Müdür ☐ Öğretmen ☐ Çocuk ☐ Aile 

Şekil 14. Okul öncesi sınıfında katılım hakkı ölçeği öğretmen formu örnek sayfa

Orijinal ölçek formunda her maddenin altında yer alan ‘Neden böyle düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?’ nitel sorusu ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından çıkarılmıştır. Bu değişikliğe gidilmesine neden olarak orijinal çalışmada öğretmenlerin maddelerin altındaki nitel soruları cevaplandırmak istememeleri, sıkılmaları ve yüzeysel yanıtlar vermeleri gösterilebilir.

Ölçeğin boyut ve alt boyut özellikleri

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk katılımının ne durumda olduğunu belirlemek amacıyla geliştirilen ve toplam 23 maddeden oluşan ölçek iki boyut, yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar da kendi içinde bileşenlere ayrılmıştır. Ölçeğin ‘Günlük Akış’ boyutunun alt boyutları; “etkinlikler, öğrenme merkezlerinde/açık havada oyun, ve paylaşım etkinlikleri” olacak şekilde üçe ayrılmıştır. İkinci boyut olan ‘Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme’ boyutunun alt boyutları ise “sınıftan dışarı çıkma, sınıfta görüşünü ifade etme,

sınıfta yiyecek-içecek tüketme, ve işlemler: sınıftaki eşyaların düzenlenmesi, sınıfta oturacağı arkadaşını seçme” olarak dörde ayrılmıştır. Ölçeğin günlük akış boyutundaki alt boyutlar kendi içlerinde farklı bileşenler halinde ele alınmıştır. Etkinlikler alt boyutunda sekiz bileşen, öğrenme merkezlerinde/açık havada oyun alt boyutunda dört bileşen, paylaşım etkinlikleri alt boyutunda da üç bileşen bulunmaktadır.

Ölçekte günlük akış boyutunda değerlendirilen etkinlikler alt boyutu, ölçeğin ilk dokuz maddesi kapsamında (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9); öğrenme merkezlerinde/açık havada oyun alt boyutu sonraki 4 madde kapsamında (M10, M11, M12, M13);paylaşım etkinlikleri alt boyutu ise devamındaki 5 madde (M14, M15, M16, M17, M18) kapsamında ele alınmıştır.

Ölçekte Sınıf Kuralları ve İşlemlerini belirleme boyutunda değerlendirilen sınıftan dışarı çıkma alt boyutu Madde 19 kapsamında (M19); sınıfta görüşünü ifade etme alt boyutu Madde 20 kapsamında (M20); sınıfta yiyecek-içecek tüketme alt boyutu Madde 21 kapsamında (M21), ve işlemler: sınıftaki eşyaların düzenlenmesi, sınıfta oturacağı arkadaşını seçme alt boyutu ise son iki madde (M22-M23) kapsamında ele alınmıştır.

Etkinlikler ve paylaşım etkinlikleri alt boyutlarında bulunan “etkinlikleri başlatma ve etkinliklerde lideri belirleme”, “düzenlenecek olan etkinliği seçme” ve “etkinlikte kullanılacak olan materyal müzik vb. seçimi” bileşenleri ile “işlemler: sınıftaki eşyaların düzenlenmesi, sınıfta oturacağı arkadaşını seçme” alt boyutu ikişer madde ile temsil edilmiştir. Bu maddeler değerlendirilirken ayrı ayrı puanlandırılmış ve değerlendirme buna göre yapılmıştır. Eğitim ortamlarında katılım durumu “Etkinlikler” alt boyutunda değerlendirilirken, sınıfta yapılacak olan oyun, kitap, şarkı, resim gibi günlük akış içerisinde etkinliklere karar verme; okul gezisinde nereye gidileceğine karar verme; evden getirilen oyuncağın nasıl oynanacağına karar verme; sınıfta oynanacak oyuncakları seçme; oyunlarda ebenin kim olacağına karar verme; öğrenci dosyalarına nelerin konulacağına karar verme gibi sınıf içinde yapılan etkinliklerin katılım içermesi göz önüne alınmıştır. “Öğrenme merkezlerinde/Açık havada oyun” alt boyutunda katılım durumu, öğretmen merkezlerini

seçme ve hazırlama; hangi öğrenme merkezinde oynayacağına karar verme; sınıfa satın alınacak materyallere karar verme; eşli oyunlarda eş olacak arkadaşına karar verme gibi sorularla değerlendirilmiştir. Paylaşım etkinliklerinde katılım durumu ise temel olarak öğrenilenlerin paylaşılması anlamına gelmektedir. Sınıfta aileler için bayram kartı hazırlamaya karar verme; sınıfta yeni yıl partisi yapmaya karar verme; sınıfta drama kostümlerinden kimin hangi kostümü giyeceğine karar verme; 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nda yapılan dans gösterisinde müzik ve kıyafetlere karar verme; resim sergisinde hangi resimlerin konulacağına karar verme gibi sorular kapsamında değerlendirilmiştir. Sınıf Kuralları ve İşlemlerini belirleme boyutunun alt boyutlarına göre katılım durumu ise, dışarıya çıkıp çıkmamaya karar verme; sohbet sırasında hangi çocuğun konuşacağına karar verme; sınıfta su içip içemeyeceğine karar verme; hangi arkadaşının yanına oturacağına karar verme ve sınıfa alınan bilgisayarların nereye konulacağına karar verme gibi sorular sorularak incelenmiştir. Ölçeğin boyut ve alt boyutları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Boyut ve Alt Boyutları

Boyut – Alt Boyutlar	Maddeler
1. Günlük Akış	
1.1. Etkinlikler	
1.1.1. Etkinlikleri seçme	M1
1.1.2. Etkinlerin nasıl gerçekleşeceğini/içeriği ve kurallarını belirleme	M3-M4
1.1.3. Etkinlikleri başlatma ve etkinliklerde lideri belirleme	M5
1.1.4. Etkinliklere katılma/katılmaya karar verme	M7
1.1.5. Etkinlikleri sonlandırma	M8
1.1.6. Etkinliklerde rol dağılımı yapma	M6
1.1.7. Etkinliklerin yapılacağı mekânı seçme	M2
1.1.8. Etkinliklerin değerlendirilmesi	M9
1.2. Öğrenme merkezlerinde/açık havada oyun	
1.2.1. Sınıfta yer alacak ilgi merkezlerini seçme	M10
1.2.2. İlgi merkezlerinde yer alan materyalleri seçme	M12
1.2.3. Gün içinde hangi öğrenme merkezlerinde zaman geçirileceğine karar verme	M11
1.2.4. Oynayacağı arkadaşını belirleme	M13
1.3. Paylaşım etkinlikleri	
1.3.1. Düzenlenecek olan etkinliği seçme	M14-M15
1.3.2. Etkinlerde rol alacak çocuklara karar verme	M16
1.3.3. Etkinlikte kullanılacak olan materyal, müzik vb. seçimi	M17-M18
2. Sınıf Kuralları ve İşlemleri Belirleme	
2.1. Sınıftan dışarı çıkma	M19
2.2. Sınıfta görüşünü ifade etme	M20
2.3. Sınıfta yiyecek/içecek tüketme	M21
2.4. İşlemler: sınıftaki eşyaların düzenlenmesi, sınıfta oturacağı arkadaşını seçme	M22-M23

Ölçeğin puanlanması

Ölçek Roger A. Hart'ın sekiz basamaklı katılım merdivenine göre puanlanmıştır. Merdiven basamakları ve katılımı yansıtan durumları aşağıdan yukarıya doğru şu şekilde sıralanmaktadır:

8. Basamak: Çocukların Başlattığı ve Kararların Çocuklar ve Yetişkinler Tarafından Verildiği Süreçler - Katılım içerir.
7. Basamak: Çocukların Başlattığı ve Çocukların Yürüttüğü Süreçler - Katılım içerir.
6. Basamak: Yetişkinlerin Başlattığı Kararların Çocuklarla Alındığı Süreçler - Katılım içerir.
5. Basamak: Danışılarak Bilgilendirme - Kısmen katılım içerir.
4. Basamak: Bilgilendirerek Görevlendirme – Kısmen katılım içerir.
3. Basamak: Maskotluk – Katılım içermez.

2. Basamak: Dekorasyon – Katılım içermez.

1. Basamak: Manipülasyon – Katılım içermez.

Ölçek maddelerine verilen yanıtlar katılım merdivenine göre değerlendirildiğinde Tablo 5'teki gibi puanlama yapılmıştır.

Tablo 5

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Maddelerinin Puanlanması

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

Çocuk ile yetişkinlerin ortak aldığı kararlarda katılım tam anlamıyla gerçekleştiğinden dolayı 2 puan, sadece çocuğun aldığı kararlar katılım merdiveninin beşinci maddesine karşılık geldiğinden dolayı 1 puan, çocuğun yer almadığı herhangi bir cevap seçeneği ya da seçenekleri ise kesinlikle katılım içermediğinden dolayı 0 puan ile puanlanmıştır.

Ölçeğin Psikometrik Özellikleri

Ölçeğin geliştirilme süreci

Koran (2017) tarafından geliştirilen ölçeğin maddelerin oluşturulma aşamasında evrensel tasarıma uyulmaya özen gösterilmiştir. Kullanışlılık, herkes tarafından anlaşılabilirlik, herkes

için güvenlik gibi şartları taşıdığından dolayı ölçek evrensel tasarımın ilkelerini yansıtmaktadır. Ölçek maddeleri hazırlanırken okul öncesi öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşleri de dikkate alınarak günlük akışa uygun maddeler hazırlanmıştır. Ölçek maddelerinin hazırlanmasında Roger A. Hart'ın Katılım Merdiveni göz önünde bulundurulmuştur. Ölçek oluşturulurken uzman görüşü alınmış buna göre ise madde sayısında ya da ölçeğin resimlerinde herhangi bir değişiklik söz konusu olmamıştır. Bu süreçten sonra ölçek formları son halini almıştır.

Ölçeğin KKTC'deki geçerlik güvenirlik bulguları

Ölçeğin geliştirilme sürecindeki geçerlik ve güvenirlik çalışması için KKTC'de okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 167 öğretmen ve bu kurumlarda eğitim gören 221 çocuktan oluşan bir örneklem ile çalışılmıştır. Veri toplama aşamasında araştırmacı uygulayıcılar ile birlikte çalışmıştır. Uygulayıcılara ölçeği uygulamaları için gerekli eğitim verilmiş aralarındaki tutarlılık hesaplanmıştır. Ölçek uygulama süreçlerine göre hesaplanan uygulayıcılar arasındaki tutarlılık %94,5 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesine yönelik yapı geçerliğinin belirlenmesi için açımlayıcı faktör analizi (AFA) kullanılmış ve ölçeğin tek bir baskın boyut altında toplandığı saptanmıştır. Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testi kullanılarak verilerin AFA için uygun olup olmadığı üzerine bir değerlendirme yapılmış ve 0,94 ile verilerin analize uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin maddeleri toplam varyansın %55'ini açıklamakta ve her maddeye yönelik faktör yükleri 0,30'un üzerindedir. Güvenirlik katsayısı; Ferrando ve Lorenzo-Seva (2016) 'nın, gerçek puanlara dayalı, güvenirlik katsayısı formülüne göre hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,85 bulunmuş böylece ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğu ispatlanmıştır (Koran, 2017). Ölçeğin öğretmen formunda bulunan nitel soruların analizinde öğretmenlerin nitel soruların çoğunluğuna yanıt vermedikleri veya sorunun amacı dışında yanıt verdikleri görülmüş, bu yanıtlar analize dahil edilmemiştir. Öğretmen verilerinin nitel kısmında yaşanan kayıplara rağmen çocuk verilerinin hepsi kullanılmıştır. Verilerin analizinde araştırmacı başka bir araştırmacı ile birlikte çalışmıştır.

Öğretmen ve çocuk ölçeğindeki nitel yanıtları içerik analizi ile birbirlerinden ayrı olarak analiz eden araştırmacılar arasındaki güvenilirlik Miles ve Huberman'ın güvenilirlik formülü ile hesaplanmış ve tutarlık %96 (öğretmen verileri) ve %91 (çocuk verileri) olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizi sonucunda Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinin okul öncesi öğretmen ve çocukların katılım hakkı anlayışını ortaya koyma adına geçerlik ve güvenilirliği oldukça yüksek çıkmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde iki aşamalı bir süreç izlenmiştir. İlk aşamada çocuk verileri toplanmış ikinci aşamada öğretmen verilerini toplama yoluna gidilmiştir. Her iki aşamada da ölçeklerin uygulama süreçlerine uygun bir uygulama takip edilmiştir. Uygulama süreçleri aşağıda belirtilmiştir.

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinin Uygulama Süreçleri

Bu araştırmada ölçeğin uygulanma sürecinde ölçeği geliştiren Koran (2017) tarafından belirlenen tüm uygulama adımlarına ve uygulamadan önce, uygulama sırasında ve uygulamadan sonra dikkat edilmesi gereken noktalara özenle uyulmuştur.

Uygulamadan önce, uygulama sırasında ve uygulamadan sonra izlenecek adımlar olarak belirlenen uygulama süreçleri aşağıda yer almaktadır:

Öncelikle ailenin ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve onam alınmasına dikkate dilmiştir. Rıza alma, araştırmanın köşe taşıdır ve rutin bir uygulama olup, bireysel araştırma katılımcısının özerkliği ve onuruna saygı gösterir. Ancak, etik boyut olarak rıza alma çocuklarla yapılan araştırmalarla ilgili en çok tartışılan konulardan birisidir (Graham, Powell, & Taylor, 2015).

Katılımcı bir hak perspektifini yansıtan araştırma, katılımları hakkında bilinçli kararlar veren çocuklara dayanmalıdır. Çocuklar ne yaptıklarını net bir şekilde anladığında ve gönüllü olarak katkıda bulunmayı seçtiğinde gerçek bir katılım olmaktadır. Bu onay bir ebeveyn

veya vasi tarafından sağlanmalıdır (Dockett & Perry, 2011). Bu çalışmada araştırmının etik duruşu açısından çocuklar ile çalışma yapmak tüm izinler alınmıştır. Öncelikle okullarda çalışma yapmak için gerekli yasal izin valilikten alınmıştır. Takip eden süreçte araştırma yapılacak çocukların ailelerinden sonrasında da çocuklardan onam alınmıştır. Daha önceden hazırlanmış olan ve içinde çalışmanın amacı, uygulama süreci, kullanılacak ölçek hakkında kısa bir bilgi ve ölçekten örnek bir sorunun yer aldığı kısaca yapılacak olan çalışma ile ilgili velilerin akıllarında soru işareti kalmayacak şekilde hazırlanan aile onam formunun, öğretmenler aracılığıyla, velilere ulaşması sağlanmıştır. Sonrasında okullara uygulama için tekrar gidildiğinde aile onam formuna olumlu cevap veren ailelerin çocukları çalışma kapsamına alınmıştır. Uygulamaya başlamadan önce ortamın uygulamaya elverişli hale getirilmesi için düzenleme yapılmıştır.

Ailesinin izin verdiği çocuklar çalışma yapmak için tek tek uygulamaya alınır. Aile izninin yanında çocuğun da çalışmaya katılmak için gönüllü olup olmamasına dikkat edilir. Uygulamaya başlamadan önce çocuğa yapılacak çalışma hakkında bilgi verilir ve çalışmaya katılmak isteyip istemediği sorulur. Bu soruya yanıt olarak çocuğun gönüllü olduğunu söylemesiyle birlikte uygulama odasına gidilir. Çocuk, çalışmaya katılmak istememesi durumunda sınıfına geri götürülür.

Literatür, aydınlatılmış onamın dört temel ilkeye dayandığını gösterir - rıza açıkça sözlü veya yazılı bir anlaşmayı içerir; rıza, yalnızca katılımcılar riskler ve potansiyel faydalar da dahil olmak üzere araştırma hakkında bilgi sahibi olduğunda ve bir anlayışa sahipse verilebilir; rıza, gönüllü olarak zorlanmadan verilmelidir; ve rıza, çocukların araştırma sürecinin herhangi bir aşamasında geri çekilebilmesi için yeniden müzakere edilebilir olmalıdır (Graham vd., 2015). Araştırmada bu dört temel ilke dikkate alınmış ve hem aileler hem de çocuklar çalışma hakkında bilgilendirilerek ailelerden yazılı, çocuklardan da sözlü onam alınmıştır.

Uygulamaya başlarken çocuğun kendisini daha rahat hissetmesi için buz kırıcı etkinlik yapılır. Buz kırıcı etkinlik için plastik renkli toplar ve kova ile oyun oynanır. Oyun bittikten

sonra masaya geçilir ve uygulayıcı çocuktan ses kaydı yapmak için izin ister. Çocuk izin verirse ses kaydı alınır vermezse ses kaydı alınmadan uygulamaya geçilir. Daha sonra uygulayıcı kısaca ölçeği tanıtır. Çocuğa gösterilen kartlardaki resimlerin küçültölmüş hali ve çocuğun işaretleme yapabilmesi için boş alanlar yer almaktadır. Çocuk işaretleme yaparken mühür kullanır. Çocuk ile uygulayıcı masada karşı karşıya oturduktan sonra çocuğa ölçekteki soruları nasıl yanıtlayacağı hakkında açıklama yapılır.

Uygulama sırasında çocuğun dikkatinin dağılmaması için uygulayıcı dikkatli davranmalıdır. Uygulayıcının her bir soruyu ezberleyip ölçeğe hâkim olması ve soruları resimli kartların arkasından bakarak okumaması gerekmektedir. Uygulayıcı uygulama süresince çocuk ile göz kontağını kesmemeli böylece çocuğun dikkatini canlı tutmalıdır. Uygulama sonunda tüm sorular bittiğinde çocuğa teşekkür edilir, çocuğa sorusu olup olmadığı sorulur varsa cevaplandırılır ve uygulama öncesi yapılan buz kırıcı etkinlikte kullanılan top çocuğa hediye edilir.

Uygulayıcıların Seçimi ve Eğitimi

Veri toplanacak okullardaki öğretmenlerin sayıca az olması yani birkaç okul dışında okullarda yaklaşık iki ya da üç öğretmenin görev yapması, okulların yerleşimlerinin düzenli olmaması, ölçek uygulama sürecinin uzun olması, uygulama boyunca her okula önce ölçek tanıtımı yapıp yönetici, öğretmen ve aile izni almak sonra da uygulama yapmak için en az iki defa gidileceği... gibi sebeplerden dolayı araştırmacıya ek olarak iki uygulayıcı ile çalışılmasına karar verilmiştir.

Araştırma için seçilen uygulayıcılar Gazi Üniversitesinin dört yıllık Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nde halen eğitimlerine devam etmekte olan üçüncü sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Uygulayıcılara öncelikle çalışmanın içeriği ve amacı hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra ölçeğin özellikleri, uygulama süreci ve ödeme planından bahsedilmiştir. Ödeme planı dahilinde asgari ücretin günlük bedeli hesaplanmış ve bu ücret çalıştıkları gün kadar uygulayıcılara teklif edilmiştir. Toplam ücret uygulayıcıların isteği üzerine uygulama bitiminde toplu olarak ödenmiştir. Çalışmada yer almayı kabul eden

uygulayıcılarla araştırmacı arasında bir sözleşme imzalanmıştır. Karşılıklı anlaşma sağlandıktan sonra ölçeğin çocuk uygulaması için daha önceden belirlenmiş uygulama süreçleri anlatılarak uygulayıcı eğitimine başlanmıştır. Uygulayıcılar belirlenen süreçlerine çalışmışlardır. Bireysel çalışmadan sonra çocuk ile uygulamaya geçmeden önce araştırmacı ve yardımcılar ölçek uygulamasını birbirleri üzerinde gerçekleştirerek örnek uygulama yapmışlar ve kendilerini değerlendirmişlerdir.

Sonraki aşamada araştırmacı ve uygulayıcılar önceden belirlenmiş ve bilgilendirilmiş olan uygulama okullarından birine giderek ailelerinden izin alınmış çocukların kendilerinden de onam aldıktan sonra her biri üçer çocuk ile uygulamalarını göstermişlerdir. Yine çocuklardan alınan onam doğrultusunda bu uygulamalar kayıt altına alınmıştır. Bu uygulamaları değerlendirilmesi orijinal ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından yapılmış ve her bir uygulamacıya geri bildirim sağlanmıştır, değerlendirme sonucunda araştırmacı ve uygulayıcıların birbirleriyle tutarlı oldukları ve ölçek uygulama noktasında hazır oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuğa Bakış Değerlendirme Envanteri

Araştırmada, öğretmenlerin çocukluğa karşı bakış açılarını belirlemek amacıyla Kunt tarafından 2015’te geliştirilen ve Kunt ve Avcı tarafından 2018’de güncellenen “Çocukluğa Bakış Sıfat Listesi” yani güncel haliyle “Çocuğa Bakış Değerlendirme Envanteri” kullanılmıştır.

Çocukluğa bakış sıfat listesi altı alt boyuttan oluşan 72 maddelik bir ölçme aracıdır. Bu ölçek altı alt boyut ve 72 maddeden oluşmaktadır. Sorin ‘in (2005) tanımlamış olduğu 10 çocuk imajından yola çıkarak oluşturulan bu listenin alt boyutları dört gruba ayrılmış ve gruplardan iki tanesi de kendi içinde ikiye ayrılarak 6 alt boyutlu bir liste oluşturulmuştur. Bu araştırma 557 okul öncesi öğretmeni ve yine büyük bir kısmının öğretmen olduğu farklı meslek gruplarına dâhil 384 kişi ile toplamda 941 katılımcının kartopu örnekleme ile seçildiği örneklem ile yürütülmüştür. Çocuk özelliklerini tanımlayan 72 adet sıfat bu alt boyutlara dağıtılmıştır. “‘Çocuk’ kelimesi size neyi çağırıştırıyor?” sorusu sorularak katılımcılara

sunulan çocuk imajlarına dair 72 sıfat içeren liste sunulmuş ve verilen cevaplar doğrultusunda analizler yapılmıştır. Sıfatların puanlaması 1/0 şeklinde yapılmıştır. Güvenirlik katsayısının hesaplanması için puanlaması 1/0 olan araçlarda kullanılan ve testteki her maddenin aynı değişkeni ölçtüğü varsayılan Kuder-Richardson 20 formülü ile hesaplanmıştır. Ortaya çıkan KR20 değerlerine göre ölçme aracının güvenirliliğinin kabul edilebilir olduğu saptanmıştır.

Ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından tekrar gözden geçirildiğinde bazı maddelerin çocukluğa bakışı yeterince yansıtmadığı düşüncesiyle çıkarılmış, alt boyutlar yeniden düzenlenmiş ve alanında uzman bir istatistikçinin görüşü doğrultusunda ölçeğin “Çocukluğa Bakış Sıfat listesi” başlığı da “çocuk özelliklerini değerlendirme envanteri” olarak değiştirilmiştir. KKTC örnekleminde de çocukluğa bakış sıfat listesinin, içinden beş sıfat çıkarılıp alt boyutlarının yeniden düzenlenerek 2017 yılında güncellenmiş hali olan çocuk özelliklerini değerlendirme envanteri yer almaktadır. Daha sonra KKTC örnekleminde belirlenen dört alt boyut ve 67 sıfatlı listeye göre Türkiye’de yapı geçerliği tekrar hesaplanmıştır. 2018 yılında Türkiye’de orijinal çalışmadaki örneklem üzerinde yapılan güncellemeyle sıfat listesi 33 sıfat olacak şekilde “çocuğa bakışı değerlendirme envanteri” olarak yeniden düzenlenmiştir.

Güncel envanterin yapı geçerliğini incelemek amacıyla iki aşamalı bir süreç izlenmiştir. İlk aşamada katılımcılara ait 941 gözlemden oluşan veri seti seçkisiz olarak ikiye bölünmüş ve ilk setteki veriler (n=469) kullanılarak Keşfedici Faktör Analizi ve ikinci aşamada ise Keşfedici Faktör Analizi ile elde edilen yapılar ikinci setteki veriler (n=472) kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizine tabi tutulmuştur. Sonuçlar Envanterin dört faktör ve toplam 33 maddeli bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Geliştirme çalışmasında K-R20 formülü kullanılarak hesaplanan iç-tutarlık katsayılarının Yetersiz Çocuk boyutu (6 madde) için $\alpha = 0.58$, Yüceltilmiş Çocuk boyutu (11 madde) için $\alpha = .80$, Katılımcı Çocuk boyutu (9 madde) için $\alpha = 0.76$ ve Kötü Çocuk boyutu (7 madde) için ise $\alpha = .59$ olduğu bulunmuştur.

Bu kapsamda toplanan veriler kullanılarak geliştirme çalışmasında ortaya konulan dört faktörlü ve 33 maddeli yapı Doğrulamalı Faktör Analizi kullanılarak test edilmiştir. Doğrulamalı Faktör Analizi için Mplus yazılımı sürüm 6.12 kullanılmış ve veri matrisi Ağırlıklı En Küçük Kareler Ortalama ve Varyans Düzeltilmiş (weighted least squares means and variance adjusted) tahmin yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir (Brown, 2006; Muthen & Muthen, 2010). Envanter için yapılan DFA sonuçları dört faktörlü yapının yüksek düzeyde uyum değerlerine sahip olduğunu göstermiştir ($\chi^2=562.04$, $df=489$, $p=.012$; $RMSEA=0.023$, % 90 GA=0.018-0.028; CFI=0.97; TLI(NNFI)=0.96). Faktör yüklerinin tüm boyutlar için 0.32'nin üzerinde olduğu ve Yetersiz Çocuk boyutu için 0.48-0.72, Yüceltilmiş Çocuk boyutu için 0.55-0.77, Katılımcı Çocuk boyutu için 0.57-0.80 ve Kötü Çocuk boyutu için ise 0.63-0.85 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu çalışmada toplanan veriler için K-R20 formülü kullanılarak hesaplanan iç-tutarlık katsayıları ise Yetersiz Çocuk boyutu için $\alpha=0.59$, Yüceltilmiş Çocuk boyutu için $\alpha=.79$, Katılımcı Çocuk boyutu için $\alpha=0.75$ ve Kötü Çocuk boyutu için ise $\alpha=.54$ olduğu bulunmuştur. Bu son güncellemeye göre belirlenmiş alt boyutlar ve sıfatlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Çocuğa Bakışı Değerlendirme Envanteri

Alt Boyut	Sıfat
Yetersiz Çocuk	Küçük, Bağımlı, Muhtaç, Kolay Yönlendirilen, Savunmasız, Anı Anını Tutmayan
Yüceltilmiş Çocuk	Merhametli, Sempatik, Şanslı, Şefkatli, Şirin, Cana Yakın, Eğlenceli, İyi Kalpli, Çalışkan, Gayretli, Akıllı
Katılımcı Çocuk	Heyecanlı, Kararlı, Mutlu, Neşeli, Uyumlu, Güler yüzlü, Güzel, Komik, Sorumluluk sahibi
Kötü Çocuk	Sorumsuz, Söz dinlemeyen, Yaramaz, Çıkarıcı, Gürültücü, Kavgacı, Küfürbaz

Alt boyutlar yetersiz, yüceltilmiş, katılımcı ve kötü çocuk olarak değerlendirilmiştir. 6 sıfatla temsil edilen yetersiz çocuk alt boyutuna göre çocuk kendi kararlarını verebilecek kadar gelişmemiş, pasif ve yetiştikine bağımlı olarak görülmekte ve fikirlerini dile getirememektedir. Bu alt boyut çocuğun yerine yetişkinlerin karar verdiğini gösteren sıfatları içermektedir.

11 sıfatla temsil edilen yüceltilmiş çocuk alt boyutu, çocuğa yönelik abartılı duyguları ifade etmektedir. Yetişkinlerin kendi bakış açılarına göre çocuğun takdir görmeye layık ve aşırı derecede olumlu özellikleri vurgulanmaktadır.

9 sıfatla temsil edilen katılımcı çocuk alt boyutu, çocuk ve yetişkinin görüşlerini ifade etmede eşit derecede olduklarını vurgulamaktadır. Deneyim ve yaşanmışlıkların çok çeşitli olmaması nedeniyle çocuk karar verirken bazen yetişkin yönlendirmesine ihtiyaç duymakta fakat çocuk kendi kararı vermede yetişkin baskıcılığından uzaktır.

7 sıfatla temsil edilen kötü çocuk alt boyutu ise çocuğa yönelik olumsuz algıları tanımlamaktadır. Yetişkinlerin çocuklarda bulunmasını istemedikleri özellikler bu alt boyutta yer almaktadır (Koran, 2017).

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, öğretmenlerin katılım ile ilgili görüşlerinin bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla öğretmenlerden bazı bilgileri toplamak için oluşturulmuş bir formdur. Öğretmenin yaşının, çalıştığı okulun ve sınıfının, mezun olduğu okulun ve bölümünün, meslekteki görev yılının, medeni halinin ve çocuk sahibi olup olmamasının öğretmenlerin katılım hakkındaki görüşlerine etkisi olup olmadığını saptamak amacıyla bu sorular öğretmenlere yönlendirilmiştir. Çocuk için hazırlanan formda ise çocuğun yaşı, okulunun ve sınıfının adı, formun ne kadar sürede doldurulduğu ve hangi tarihte uygulandığı gibi uygulayıcılar tarafından doldurulacak olan bilgiler yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarının yapı geçerliğinin incelenmesinde Doğrulayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizleri Mplus yazılımı sürüm 6.12 kullanılarak yapılmış ve analizlerde kategorik ve sırasal veriler için uygun veri matrisleri oluşturularak bu matrisler Ağırlıklı En Küçük Kareler Ortalama ve Varyans Düzeltilmiş (weighted least squares means and variance adjusted) tahmin yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir (Brown, 2006; Muthen & Muthen, 2010). Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için normallik testi (Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk) testi uygulanmış ve verilerin dağılımının istatistiksel olarak anlamlı derecede normallik varsayımından saptığı bulunmuştur. Varyans analizi testinin normallik varsayımının ihlaline karşı dirençli olması nedeniyle (Blanca, Alarcón, Arnau, Bono ve Bendayan, 2017) alt problemlere ilişkin hipotezlerin test edilmesinde Varyans Analizi veya Bağımsız Örneklem T-testlerinden uygun olanları kullanılmış ve bu test sonuçları Varyans Analizi testinin parametrik olmayan karşılığı olan Kruskal-Wallis testi ve Mann-Whitney U-testi sonuçları ile karşılaştırılarak kontrol edilmiştir. Çoklu karşılaştırma testi yapılması gerektiği durumlarda LSD ve Games-Howell testleri ile Bonferroni düzeltmesi yapılarak Mann-Whitney U-testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde ise Spearman rho katsayısı hesaplanmıştır. Analizler SPSS sürüm 24 kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM V

BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin ve çocukların katılım hakkı ile ilgili elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular nicel boyutta incelenmiş ve alt amaçlara göre gruplandırılmıştır. Birinci alt probleme yönelik bu çalışma için uyarlanmış ölçme aracının Türkiye’deki geçerlik güvenirlik sonuçları, ikinci alt probleme yönelik çocuk ve öğretmenlerin katılıma ilişkin görüşleri, üçüncü alt probleme yönelik olarak da öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediği sorularına cevap aranmıştır.

Ölçme Araçlarının Psikometrik Özellikleri- Alt Problem 1

Okul öncesi sınıfta katılım hakkı ölçeği (Öğretmen formu)

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği öğretmen formu için yapılan DFA sonuçları dört faktörlü yapının kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğunu göstermiştir ($\chi^2=359.31$, $df=224$, $p<.0001$; $RMSEA=0.046$, % 90 $GA=0.041-0.051$; $CFI=0.93$; $TLI(NNFI)=0.92$). Maddelere ilişkin faktör yüklerinin tüm boyutlar için 0.32’nin üzerinde olduğu ve Etkinlikler boyutu için 0.45-0.72, Öğrenme merkezlerinde/açık havada oyun boyutu için 0.52-0.72, Paylaşım etkinlikleri boyutu için 0.57-0.81 ve Sınıf Kuralları ve İşlemlerini belirleme boyutu için ise 0.44-0.83 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu çalışmada toplanan veriler için hesaplanan iç-tutarlık katsayıları ise Etkinlikler boyutu için $\alpha= 0.67$, Öğrenme merkezlerinde/açık havada oyun boyutu için $\alpha=.50$, Paylaşım etkinlikleri boyutu

için $\alpha = 0.59$ ve Sınıf Kuralları ve İşlemlerini belirleme boyutu için ise $\alpha = .52$ olduğu bulunmuştur.

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği (Çocuk formu)

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği çocuk formu için yapılan DFA sonuçları dört faktörlü yapının yüksek düzeyde uyum değerlerine sahip olduğunu göstermiştir ($\chi^2=296.65$, $df=224$, $p<.0001$; $RMSEA=0.023$, % 90 GA=0.018-0.028; CFI=0.97; TLI(NNFI)=0.97). Maddelere ilişkin faktör yüklerinin tüm boyutlar için 0.32'nin üzerinde olduğu ve Etkinlikler boyutu için 0.41-0.68, Öğrenme merkezlerinde/açık havada oyun boyutu için 0.62-0.67, Paylaşım etkinlikleri boyutu için 0.66-0.68 ve Sınıf Kuralları ve İşlemlerini belirleme boyutu için ise 0.60-0.72 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu çalışmada toplanan veriler için hesaplanan iç-tutarlık katsayıları ise Etkinlikler boyutu için $\alpha = 0.64$, Öğrenme merkezlerinde/açık havada oyun boyutu için $\alpha=.54$, Paylaşım etkinlikleri boyutu için $\alpha= 0.59$ ve Sınıf Kuralları ve İşlemlerini belirleme boyutu için ise $\alpha = .56$ olduğu bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan tüm ölçme araçlarına yapılan DFA sonuçları, her biri dört faktörlü olan ölçme araçlarının tüm faktörlerinin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Uyarlanan Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinin hem öğretmen hem de çocuk formunda maddelere ilişkin faktör yüklerinin tüm boyutlar için 0.32'nin üzerinde olması ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Çocuk Katılımının Durumu- Alt Problem 2

Öğretmen görüşleri

Okul öncesi eğitim ortamlarında katılım durumunun öğretmen görüşlerine yönelik analiz sonuçları 7. tabloda yer almaktadır.

Tablo 7

Katılıma Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Betimsel Analizi

	Etkinlik	Oyun	Paylaşım	Kural	Genel Ortalama
N	289	289	289	289	289
Ortalama (madde sayısına bölünmüş)	.645	.741	.410	.320	0.529
Ortalama	5.803	2.965	2.052	1.599	3.11
Std. Sapma	3.818	1.590	1.990	1.738	1.88

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Öğretmen formunun dört alt boyutundan elde edilen puanların ortalama ve standart sapmaları Tablo 7’de verilmiştir. En yüksek katılımın sırası ile Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun ve Etkinlikler alt boyutunda, en düşük katılımın ise Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme ve Paylaşım Etkinlikleri alt boyutunda olduğu gözlenmektedir. Katılım anlayışının incelendiği boyutta yer alan dört farklı alt boyuttaki toplam 23 maddenin genel ortalamasının 0,529 olduğu tespit edilmiştir.

Çocuk görüşleri

Okul öncesi eğitim ortamlarında katılım durumunun çocuk görüşlerine yönelik analiz sonuçları 8. tabloda yer almaktadır.

Tablo 8

Katılıma Yönelik Çocuk Görüşlerinin Betimsel Analizi

	Etkinlik	Oyun	Paylaşım	Kural	Genel Ortalama
N	612	612	612	612	612
Ortalama (madde sayısına bölünmüş)	.189	.183	.136	.104	0.153
Ortalama	1.70	.734	.678	.518	0.907
Std. Sapma	.199	.256	.217	.187	0.989

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Çocuk formunun dört alt boyutundan elde edilen puanların ortalama ve standart sapmaları Tablo 8’de verilmiştir. En yüksek katılımın sırası ile Etkinlikler ve Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyunda en düşük katılımın ise Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme ve Paylaşım Etkinlikleri olduğu gözlenmektedir. Katılım anlayışının incelendiği ölçekte yer alan dört farklı alt boyuttaki toplam 23 maddenin genel ortalamasının 0,153 olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Çocukluk Anlayışları

Öğretmenlerin çocukluğa bakışlarına yönelik analiz sonuçları 9. tabloda yer almaktadır.

Tablo 9 Öğretmenlerin Çocukluk Anlayışlarının Betimsel Analizi

Öğretmenlerin Çocukluk Anlayışlarının Betimsel Analizi

	Yüceltilmiş	Katılımcı	Yetersiz	Kötü
N	289	289	289	289
Ortalama (madde sayısına bölünmüş)	.417	.411	.269	.054
Ortalama	4.591	3.70	1.613	.381
Std. Sapma	2.885	2.30	1.487	.799

Öğretmenlerin Çocuğa Bakışı Değerlendirme Envanterinin dört alt boyutundan aldıkları puanların ortalama ve standart sapmaları Tablo 9’da verilmiştir. En yüksek puanların sırası ile Yüceltilmiş ve Katılımcı çocuk, en düşük puanların ise Yetersiz ve Kötü çocuk alt boyutlarından alınan puanlar olduğu gözlenmektedir.

Çeşitli Değişkenlere Göre Çocuk Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşleri- Alt Problem 3

Araştırmanın ilgili alt problemini yanıtlamak amacıyla eğitim ortamlarında çocuk katılımı ile ilgili olarak okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri öğretmenin yaşına, medeni haline,

çocuk sahibi olma durumuna, mesleki kıdemine ve mezun olduğu okul türüne göre karşılaştırılmıştır.

Formal normallik testi sonuçları (Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk) araştırma verilerinin dağılımının normallik varsayımını karşılamadığını göstermiştir (Ek 5). Varyans analizi testinin normallik varsayımının ihlaline karşı dirençli olması nedeniyle (Blanca, Alarcón, Arnau, Bono ve Bendayan, 2017) alt problemlere ilişkin hipotezlerin test edilmesinde Varyans Analizi veya Bağımsız Örneklem T-testlerinden uygun olanları kullanılmış ve bu test sonuçları Varyans Analizi testinin parametrik olmayan karşılığı olan Kruskal-Wallis testi ve Mann-Whitney U-testi sonuçları ile karşılaştırılarak kontrol edilmiştir. Öğretmenlerin mezun olduğu okul türüne (Lise, Önlisans, Lisans) göre yapılacak karşılaştırmalar için varyansların homojenliği varsayımının Oyun alt boyutu dışındaki alt boyutlardan elde edilen puanların dağılımı için karşılanmadığı görüldüğünden bu bağımsız değişkene ilişkin hipotezin test edilmesinde Brown-Forsythe testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin çocuklarla ilgili düşünceleri ile katılıma ilişkin görüşleri arasındaki ilişki Spearman rho katsayısı hesaplanarak incelenmiştir.

Katılıma ilişkin öğretmen görüşlerinin yaşa göre değişimi

Öğretmenlerin yaşına göre katılıma ilişkin görüşlerine yönelik analiz sonuçları 10. ve 11. tablolarda yer almaktadır.

Tablo 10

Öğretmenlerin Katılım Hakkı Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Betimsel Analizi

		Kareler		Ortalama		
		Toplamı	sd	Kare	F	Sig.
Etkinlik	Gruplar Arası	1.687	2	.844	4.756	.009
	Gruplar içi	49.677	280	.177		
	Toplam	51.364	282			
Oyun	Gruplar Arası	.136	2	.068	.427	.653
	Gruplar içi	44.674	280	.160		
	Toplam	44.811	282			
Paylaşım	Gruplar Arası	.128	2	.064	.397	.673
	Gruplar içi	45.130	280	.161		
	Toplam	45.258	282			
Kural	Gruplar Arası	.411	2	.206	1.692	.186
	Gruplar içi	34.038	280	.122		
	Toplam	34.450	282			

Öğretmenlerin katılıma ilişkin görüşleri yaşlarına göre karşılaştırıldığında sonuçlar Etkinlikler alt boyutu puanlarında yaşa göre bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur ($p<0.05$). Öğrenme merkezlerinde/açık havada oyun, Paylaşım etkinlikleri ve Sınıf Kuralları ve İşlemlerini belirleme alt boyutlarında ise yaşa bağlı bir farklılık gözlenmemiştir (Tablo 10). Tek Yönlü Varyans Analizi testinin parametrik olmayan karşılığı olan Kruskal-Wallis testi de benzer sonuçlar vermiştir. Kruskal-Wallis testi sonuçları Etkinlikler alt boyutunda ($\chi^2=10.93$, $p=0.004$) yaşa bağlı farklılık olduğunu ortaya koyarken diğer alt boyutlardan alınan puanlarda yaşa bağlı farklılık olmadığını göstermiştir ($p>0.05$).

Tablo 11

Etkinlik Alt Boyutu Ortalamalarının Yaş Gruplarına Göre LSD Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	Sig.	95% Güven Aralığı Interval	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Etkinlik	1.00	2.00	-.64012	.50298	.204	-1.6302	.3500
		3.00	-2.07259*	.67956	.003	-3.4103	-.7349
	2.00	1.00	.64012	.50298	.204	-.3500	1.6302
		3.00	-1.43248*	.72675	.050	-2.8631	-.0019
	3.00	1.00	2.07259*	.67956	.003	.7349	3.4103
		2.00	1.43248*	.72675	.050	.0019	2.8631

Hangi yaş grubundaki öğretmenlerin (1-19-31 yaş, 2-32-42 yaş, 3-43 ve üstü) etkinlik alt boyutundan aldığı puan ortalamalarının farklılaştığını incelemek amacıyla çoklu karşılaştırma testi (LSD) yapılmıştır (Tablo 11). Sonuçlar 43 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin ortalamalarının 19-31 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık göstermiştir ($p < 0.05$). Bu farklılık 43 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin lehinedir.

Katılıma ilişkin öğretmen görüşlerinin medeni duruma göre değişimi

Öğretmenlerin medeni durumuna göre katılıma ilişkin görüşlerine yönelik analiz sonuçları 12. tabloda yer almaktadır.

Tablo 12

Öğretmenlerin Katılım Hakkı Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Betimsel Analizi

	Bağımsız Örneklem T-testi			Mann-Whitney U-testi	
	t	sd	Sig.	Z	Sig.
Etkinlik	-1.629	281	.105	-1.439	.150
Oyun	.158	281	.874	-.057	.955
Paylaşım	-.254	281	.800	-.313	.755
Kural	.354	281	.723	-.112	.911

Tablo 12’de öğretmenlerin katılıma ilişkin görüşleri medeni hallerine göre karşılaştırılmış ve sonuçlar öğretmenlerin puanları arasında evli ya da bekâr olmalarına göre bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur ($p>0.05$). Bağımsız Örneklem T-testinin parametrik olmayan karşılığı olan Mann-Whitney U-Testi de Medeni Duruma bağlı bir farklılık olmadığını göstermiştir ($p>0.05$).

Katılıma ilişkin öğretmen görüşlerinin çocuk sayısına göre değişimi

Öğretmenlerin çocuk sayısına göre katılıma ilişkin görüşlerine yönelik analiz sonuçları 13. tabloda yer almaktadır.

Tablo 13 Öğretmenlerin Katılım Hakkı Puanlarının Çocuk Sayısına Göre

Öğretmenlerin Katılım Hakkı Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Betimsel Analizi

		Kareler		Ortalama		
		Toplamı	sd	Kare	F	Sig.
Etkinlik	Gruplar Arası	1.562	5	.312	1.738	.126
	Gruplar içi	49.802	277	.180		
	Toplam	51.364	282			
Oyun	Gruplar Arası	.627	5	.125	.786	.560
	Gruplar içi	44.183	277	.160		
	Toplam	44.811	282			
Paylaşım	Gruplar Arası	.406	5	.081	.501	.775
	Gruplar içi	44.852	277	.162		
	Toplam	45.258	282			
Kural	Gruplar Arası	.315	5	.063	.511	.768
	Gruplar içi	34.135	277	.123		
	Toplam	34.450	282			

Öğretmenlerin katılıma ilişkin görüşleri sahip oldukları çocuk sayısına göre karşılaştırıldığında sonuçlar çocuk sayısına göre puanlar arasında bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur ($p>0.05$) (Tablo 13). Tek Yönlü Varyans Analizi testinin parametrik olmayan karşılığı olan Kruskal-Wallis testi ise sadece Etkinlik ($\chi^2=9.49$, $p<0.05$) alt

ölçeğinden alınan puanlarda çocuk sayısına bağlı bir farklılık olduğunu, diğer alt ölçeklerde ise bir farklılık olmadığını göstermiştir ($p>0.05$). Bonferroni düzeltmesi uygulanarak yapılan çoklu karşılaştırma testlerinde farkın sadece çocuk sahibi olmayan öğretmenler ile iki çocuk sahibi olan öğretmenler arasında farklılık olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın iki çocuk sahibi öğretmenlerin lehine olduğu gözlenmiştir. ($Z=2.778$, $p=0.005$).

Katılıma ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdeme göre değişimi

Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre katılıma ilişkin görüşlerine yönelik analiz sonuçları 14. ve 15. tablolarda yer almaktadır.

Tablo 14 Öğretmenlerin Katılım Hakkı Puanlarının Mesleki Deneyime Göre Betimsel Analizi

		Kareler		Ortalama		
		Toplamı	sd	Kare	F	Sig.
Etkinlik	Gruplar Arası	224.084	2	112.042	7.989	.001
	Gruplar içi	3898.934	278	14.025		
	Toplam	4123.018	280			
Oyun	Gruplar Arası	5.312	2	2.656	1.052	.351
	Gruplar içi	701.685	278	2.524		
	Toplam	706.996	280			
Paylaşım	Gruplar Arası	10.047	2	5.024	1.255	.287
	Gruplar içi	1112.729	278	4.003		
	Toplam	1122.776	280			
Kural	Gruplar Arası	21.601	2	10.801	3.589	.029
	Gruplar içi	836.655	278	3.010		
	Toplam	858.256	280			

Öğretmenlerin katılıma ilişkin görüşleri mesleki deneyimlerine göre karşılaştırıldığında sonuçlar Etkinlikler ve Sınıf Kuralları ve İşlemlerini belirleme alt boyutu puanlarında deneyime bağlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur ($p<0.05$). Öğrenme merkezlerinde/açık havada oyun ve Paylaşım etkinlikleri alt boyutlarında ise deneyime bağlı bir farklılık gözlenmemiştir (Tablo 14). Kruskal-Wallis testi sonuçları Etkinlikler alt

boyutunda ($\chi^2=16.32$, $p=0.001$) deneyime bağılı farklılık olduğunu ortaya koyarken diğerk alt boyutlardan alınan puanlarda deneyime bağılı farklılık olmadığını göstermiştir ($p>0.05$). Kruskal-Wallis testi ile Varyans Analizi testi sonuçları Sınıf Kuralları ve İşlemlerini belirleme alt boyutundan elde edilen puanların karşılaştırılmasında farklı sonuç vermesi nedeniyle I. Tip hataya düşmemek amacıyla Kruskal-Wallis testi sonuçları temel alınmış Sınıf Kuralları ve İşlemlerini belirleme puanları ortalaması açısından mesleki deneyime göre fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 15

Etkinlik Alt Boyutu Ortalamalarının Mesleki Deneyim Gruplarına Göre LSD Test Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I)	(J)	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	Sig.	95% Güven Aralığı Interval	
	Mesleki Deneyim	Mesleki Deneyim				Alt Sınır	Üst Sınır
Etkinlik	1.00	2.00	-.59563	.52630	.259	-1.6317	.4404
		3.00	-3.02420*	.75995	.001	-4.5202	-1.5282
	2.00	1.00	.59563	.52630	.259	-.4404	1.6317
		3.00	-2.42857*	.83740	.004	-4.0770	-.7801
	3.00	1.00	3.02420*	.75995	.001	1.5282	4.5202
		2.00	2.42857*	.83740	.004	.7801	4.0770

Hangi mesleki deneyim grubundaki öğretmenlerin (1-10 yıldan az, 2-10-20 yıl, 3-20 yıldan fazla) etkinlik alt boyutundan aldığı puan ortalamalarının farklılaştığını incelemek amacıyla çoklu karşılaştırma testi (LSD) yapılmıştır (Tablo 15). Sonuçlar 20 yıldan fazla mesleki deneyime sahip öğretmen grubunun ortalamasının hem 1-10 yıldan az hem de 10-20 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık göstermiştir. Bu farklılık 20 yıldan fazla mesleki deneyime sahip öğretmenlerin lehinedir ($p<0.05$).

Katılıma ilişkin öğretmen görüşlerinin mezun olduğu okul türüne göre değişimi

Öğretmenlerin mezun olduğu okul türüne (Lise, Önlisans, Lisans) göre yapılacak karşılaştırmalar için varyansların homojenliği varsayımının Oyun alt ölçeği dışındaki alt

ölçeklerden elde edilen puanların dağılımı için karşılanmadığı görüldüğünden (Ek 5) bu bağımsız değişkene ilişkin hipotezin test edilmesinde Brown-Forsythe testi kullanılmıştır (Tablo 17).

Tablo 16

Öğretmenlerin Katılım Hakkı Puanlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	Sig.
Oyun	Gruplar Arası	4.670	2	2.335	.916	.401
	Gruplar içi	706.327	277	2.550		
	Toplam	710.996	279			

Tablo 17

Öğretmenlerin Katılım Hakkı Puanlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Brown-Forsythe Testi Sonuçları

		F değeri	sd1	sb2	Sig.
Etkinlik	Brown-Forsythe	2.420	2	8.017	.151
Paylaşım	Brown-Forsythe	12.809	2	33.500	.001
Kural	Brown-Forsythe	6.071	2	24.521	.007

Öğretmenlerin katılıma ilişkin görüşleri mezun oldukları okul türüne (Lise, Önlisans, Lisans) göre karşılaştırıldığında sonuçlar Paylaşım etkinlikleri ve Sınıf Kuralları ve İşlemlerini belirleme alt boyutu puanlarında mezun olunan okul türüne bağlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur ($p < 0.05$). Etkinlikler ve Öğrenme merkezlerinde/açık havada oyun alt boyutlarında ise deneyime bağlı bir farklılık gözlenmemiştir (Tablo 16 ve 17). Kruskal-Wallis testi sonuçları da Paylaşım etkinlikleri ($\chi^2=14.37$, $p=0.001$) ve Sınıf

Kuralları ve İşlemlerini belirleme ($\chi^2=10.61$, $p=0.005$) alt boyutlarında mezun olunan okul türüne bağlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 18

Etkinlik Alt Boyutu Ortalamalarının Mezun Olunan Okul Türü Gruplarına Göre Games-Howell Test Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Okul Türü	(J) Okul Türü	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	Sig.	95% Güven Aralığı Interval	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Paylaşım	Lise	Onlisans	-1.10516	.52295	.145	-2.5806	.3703
		Lisans	-1.06509*	.21801	.001	-1.5804	-.5497
	Onlisans	Lise	1.10516	.52295	.145	-.3703	2.5806
		Lisans	.04007	.51922	.997	-1.4329	1.5131
	Lisans	Lise	1.06509*	.21801	.001	.5497	1.5804
		Onlisans	-.04007	.51922	.997	-1.5131	1.4329
Kural	Lise	Onlisans	-.96825	.59211	.285	-2.6466	.7101
		Lisans	-.75773*	.21249	.001	-1.2612	-.2542
	Onlisans	Lise	.96825	.59211	.285	-.7101	2.6466
		Lisans	.21053	.58087	.931	-1.4623	1.8834
	Lisans	Lise	.75773*	.21249	.001	.2542	1.2612
		Onlisans	-.21053	.58087	.931	-1.8834	1.4623

Hangi okul türü grubundaki öğretmenlerin (1-Lise, 2-Önlisans, 3-Lisans) Paylaşım etkinlikleri ve Sınıf Kuralları ve İşlemlerini belirleme alt boyutlarından aldığı puan ortalamalarının farklılaştığını incelemek amacıyla çoklu karşılaştırma testi (Games-Howell) yapılmıştır (Tablo 18). Sonuçlar Lisans mezunu öğretmen grubunun ortalamasının hem Paylaşım etkinlikleri hem de Sınıf Kuralları ve İşlemlerini belirleme alt boyutlarından puan ortalamalarının Lise mezunu öğretmen grubunun ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Bu farklılık lisans mezunu öğretmenler grubunun lehinedir ($p<0.05$).

Öğretmenlerin Katılıma İlişkin Görüşleri ile Çocukluk Anlayışları Arasındaki İlişki- Alt Problem 4

Öğretmenlerin çocukluk anlayışlarının katılıma yönelik görüşleri ile ilişkisi 19. tabloda yer almaktadır.

Tablo 19

Çocuğa Bakış Puanları ile Katılım Hakkı Puanları Arasındaki İlişki

			Etkinlik	Oyun	Paylaşım	Kural
Spearman's rho	Kötü	Korelasyon	.034	-.044	-.030	-.022
		Katsayısı				
		Sig. (2-Uçlu)	.566	.461	.613	.711
	Yüceltilmiş	N	289	289	289	289
		Korelasyon	.036	-.023	.082	-.040
		Katsayısı				
		Sig. (2-Uçlu)	.547	.701	.166	.497
	Yetersiz	N	289	289	289	289
		Korelasyon	.093	.025	.073	-.043
		Katsayısı				
		Sig. (2-Uçlu)	.116	.677	.213	.464
	Katılımcı	N	289	289	289	289
		Korelasyon	.152	.079	.140	.080
		Katsayısı				
		Sig. (2-Uçlu)	.010	.180	.017	.177
		N	289	289	289	289

Öğretmenlerin Çocuğa Bakış Değerlendirme Envanterinin dört alt boyutundan aldığı puanlar ile Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Öğretmen Formunun dört alt boyutundan aldığı puanlar arasındaki ilişki Spearman rho katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Sonuçlar Katılımcı bakış açısı puanları ile Etkinlikler ve Paylaşım etkinlikleri puanları arasında küçük fakat istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Korelasyon katsayıları Tablo 19’da sunulmuştur.

Araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular hem çocukların hem de öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi eğitim ortamlarında katılım durumunun genel olarak düşük olduğunu göstermektedir. Ancak 43 yaş ve üstünde bulunan öğretmenler ile 20 yıldan fazla mesleki deneyime sahip öğretmenlerin katılım ile ilgili görüşlerinin diğer yaş ve mesleki deneyim gruplarındaki öğretmenlerin görüşlerine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılık 43 yaş ve üstünde bulunan öğretmenler ile 20 yıldan fazla mesleki deneyime sahip öğretmenler lehinedir. Lisans eğitimi almış öğretmenlerin katılım ile ilgili görüşlerinin önlisans ve lise mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farklılığın lisans mezunu öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin katılıma ilişkin görüşlerinin medeni durumlarına göre değişmediği ancak iki çocuk sahibi olan öğretmenlerin görüşlerinin çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin görüşlerine göre, iki çocuk sahibi öğretmenlerin lehine olacak şekilde, farklılık gösterdiği bulunmuştur.

BÖLÜM VI

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin ve çocuklarının katılıma ilişkin görüşleri, öğretmenlerin çocukluğa bakışları ve katılım anlayışlarının bazı değişkenlere göre değişip değişmediği ve uyarlanmış ölçme araçlarının geçerlik güvenirliğinin incelenmesine yönelik elde edilen bulgular alanyazındaki çalışmalar ve araştırmalar doğrultusunda tartışılmıştır. Bulgular ve tartışma ışığında araştırma sonuçlarına ilişkin öneriler sunulmuştur.

Ölçme Araçlarının Uyarlanması

Bu araştırmada Koran (2017) tarafından KKTC’nde geliştirilen Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinin uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçeğin öğretmen ve çocuk formunun Türkiye’deki geçerlik ve güvenirliğine yönelik yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizleri (DFA) sonucunda maddelere ilişkin faktör yüklerinin tüm boyutlar için 0.32’nin üzerinde olduğu ve dört faktörlü yapının kabul edilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları düşük görülmekle birlikte DFA sonuçları dikkate alındığında bu ölçme aracının Türkiye’de geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir. Türkiye’de öğretmenlerin katılım hakkı ile görüşlerini değerlendirmek amacıyla farklı ölçekler kullanılmıştır. Coşkun (2015) çalışmasında öğretmenlerin çocuk katılım hakkına ilişkin inançlarını ve bu inançların; BMÇHS’ni bilme ve okuma durumuna göre, çocuk haklarıyla ilgili mesleğe başlamadan önce veya mesleğe başladıktan sonra hizmet içi olarak herhangi

bir eğitim alıp almama durumuna göre ölçen bir araç (katılım hakkı ölçeği) geliştirmiştir. Bu araç likert tipi, çoktan seçmeli ve açık uçlu soruları içeren bölümlerden oluşmaktadır. Bu araştırmada kullanılan Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği, Coşkun tarafından geliştirilen ölçek ile katılıma yönelik görüşleri ölçmesi bakımından benzerlik göstermekte ancak sorulan sorular ve değişkenler bakımından farklılık göstermektedir. Uçuş ve Şahin (2012) çalışmalarında öğretmen ve okul yöneticilerinin BMÇHS'ne ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmalarında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmışlardır. Bu form genel olarak çocuk hakları kavramını ölçmeye yönelik hazırlanmıştır. Katılım ile ilgili soru içermesi bakımından katılım ile ilgili fikir vermekte ancak sadece katılımın durumunu ölçmemektedir. Tozduman-Yaralı ve Güngör-Aytar (2017) çocukların ve öğretmenlerin katılım hakkına ilişkin düşüncelerini inceledikleri çalışmada öğretmenlerin görüşlerini yarı yapılandırılmış form aracılığıyla, çocukların görüşlerini ise odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplamışlardır. Araştırmanın çalışma grubu öğretmen ve çocukları içermesi bakımından mevcut çalışma ile aynı olmakla birlikte veri toplama araçları farklılık göstermektedir. Öğretmen ve çocuklar için farklı araçların kullanıldığı bu nitel çalışmanın aksine, mevcut araştırmada kullanılan ölçek evrensel tasarım ilkelerine göre hazırlanmış, öğretmenler ve çocuklar için birebir aynı soruları içeren bir ölçektir. Sınıftaki katılımı ölçme bakımından bu iki araştırmanın ölçme araçları farklılık göstermektedir. “Çocuk katılımı farkındalık ölçeği (ÇKFÖ): Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması” başlıklı çalışmada geliştirilen ölçek öncelikli olarak okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişiminde okuyan öğrencilere daha sonra da tüm öğretmen adaylarına, öğretmenlere, ailelere ve çocukla çalışan herkesle uygulanabilir olarak nitelendirilmiştir. Bu ölçek “Katılımda; dekorasyon, görüşe saygı, zorlama, ayırım gözetmeme ve fizyolojik ihtiyaçlar” alt boyutlarını içermektedir (Polat, Alkan-Ersoy & Toran, 2017). Katılım hakkı ile ilgili olmasından dolayı mevcut çalışmanın ölçme aracı ile benzerlik gösterdiği ancak sınıflarda katılım hakkına yer verilme durumunu ölçmeyip, katılım hakkına yönelik görüşler ve farkındalığı değerlendirmeyi amaçlaması bakımından farklılık göstermektedir.

Öğretmen ve Çocukların Görüşlerine Göre Sınıflarda Katılım Durumu

612 çocuk ve 289 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, katılımcılara uygulanan Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği sonucunda elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Katılım ölçeğinde ideal puanın iki olmasından hareketle alt boyutların ve genel ortalamanın puanları yorumlanmıştır. Buna göre ölçeğe verilen cevapların genel ortalamasına bakıldığında hem çocukların hem de öğretmenlerin çocuğun eğitim ortamındaki katılım hakkına yönelik anlayışlarının düşük olduğu söylenebilir. Çocukların kendi başlarına karar verebilecek olgunlukta olmadıklarının, yetişkinlerin çocuklardan daha çok bildiklerini ve onlar için daha doğru karar verebileceklerinin ve çocukların mantıklı kararlar veremeyeceğinin savunulduğu çalışmalarla (Coyne & Harder, 2011; Johansson, 2004) paralellik göstermektedir. Bununla birlikte yapılan çalışmalar küçük çocukların kendi fikirlerini savunabilecek kapasitede olduklarını, anaokulu çocuklarının kendi kararlarını verebileceklerini ve karar alma süreçlerine dahil edilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Küçük çocuklara söz hakkı vermenin, onları ciddi bir şekilde dinlenilme hakkı da dahil insan haklarına sahip bireyler olarak kabul edilmelerini, bu sayede toplumların güçlendirebileceğini göstermektedir (Danner & Jonyniene, 2012; MacNaughton, Hughes, & Smith, 2007).

Genel anlamda katılım anlayışının düşük olduğu sonucu, Koran (2017) tarafından ölçeğin geliştirildiği KKTC’nde yürütülen araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Koran, eğitim ortamlarındaki uygulamaların genellikle öğretmen merkezli olduğunu ve çocuk ve öğretmenlerin katılım anlayışlarının düşük olduğunu belirtmiştir. Coşkun (2015) tarafından Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin katılım hakkına yönelik inançlarının belirlendiği çalışma sonucunda bazı öğretmenlerin olumlu bazılarının olumsuz inançlara sahip olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin yetişkin yardımı olmadan çocukların karar veremeyeceklerini düşündükleri ve sınıflarında katılım hakkını sınırladıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde okul yöneticileri ve öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmada çocuğun katılım hakkının önemli bir hak olarak

görülmediği bulunmuştur (Uçuş & Şahin, 2012). Sadece öğretmen ve yöneticilerin değil, öğretmen adaylarının da katılım anlayışının yetersiz olduğuna ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik düşüncelerinin incelendiği çalışmada, Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinde okuyan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 492 katılımcının hiçbirinin katılım hakkını çocuğun en önemli hakları arasında görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre çalışmada içlerinde okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin de yer aldığı öğretmen adaylarının çocukların katılımını göz ardı ettikleri ve çocukların katılmalarını istemedikleri belirtilmiştir (Kaya, 2011). UNICEF de “Genel Yorum No. 7 Kılavuzu: Erken Çocuklukta Çocuk Haklarının Uygulanması” başlığını taşıyan çalışmada çocuk haklarının erken yıllarda uygulanmasını sağlayan temel etmenler arasında farkındalık, paylaşılan değerler, eğitim gibi boyutları içeren yetişkin bakış açısını da saymaktadır (UNICEF, 2006). Mevcut araştırmanın sonuçları bu çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Bu tüm çalışmalar birlikte incelendiğinde ülkemizdeki öğretmen ve öğretmen adaylarının katılım karşıtı görüş ve uygulamaları, öğretmen yetiştirme programları ve öğretmen mesleki gelişim programlarına dikkati çekmektedir.

Bulgularda ulaşılan bir diğer sonuç, sınıflardaki katılımın en çok Etkinlikler ve Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun alt boyutlarında, en düşük katılımın ise Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme ile Paylaşım Etkinlikleri alt boyutlarında olduğu görülmektedir. Bu sonuç hem öğretmen hem de çocuk gözünden bakıldığında değişiklik göstermemektedir. Bu bulgu sınıf kurallarının öğretmenler tarafından konulduğunu göstermektedir. Paylaşım etkinliklerindeki sorulara verilen cevaplar yılsonu gösterilerinde kullanılacak olan müzik ve kıyafet için veya sınıfta yapılacak olan partinin çocuğa danışılmadığını göstermektedir. Paylaşım etkinliklerinin düşük katılım içermesi ise çocukların Roger A. Hart’ın katılım merdiveninin göstermelik katılım basamağında bulundukları şeklinde yorumlanabilir (Hart 1992). Koran’ın (2012) okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında katılım hakkına yönelik uygulamalarını incelediği çalışmasında katılım hakkının kısmen uygulandığı, bazı

uygulamalarda katılıma yer verilip, bazen bu hakkın ihlal edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Sözü edilen araştırma bu yönüyle mevcut çalışmaya paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin çocukları karar verme noktasında dikkate almamaları eğitimde az rastlanılan bir durum değildir. Çünkü çocukların kendilerini anlatabilme kapasitelerini kanıtladıkları zaman dinlenilme hakkına sahip oldukları görüşünün eğitim ortamlarında yaygın görüş olduğu savunulmaktadır (Sargeant, 2017). Çocukların karmaşık konularda dahi karar verebilme kapasitelerine sahip olduğunu gösteren çalışmalara rağmen öğretmenlerin birçoğunun sınıflarında karar verme süreçlerini kontrol etmeye devam ettikleri belirtilmektedir (Einarsdottir, 2005; Gillett-Swan, 2014; Sargeant & Gillett-Swan, 2015; Sargeant, 2017). Çocukların katılım hakkının tam anlamıyla uygulanmamasının öğretmenlerin onların kapasitelerine yeteri kadar güvenmediği şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde çocukların katılım derecelerinin sadece çocuğun kronolojik yaşına bağlı değil, yetişkinlerin çocukları kendi hayatları ile ilgili kararlarını verebilecek kadar yetkin olarak görmeye başladıkları yaşa bağlı olduğu savunulmaktadır (Cherney, Greteman & Travers, 2008; Bosisio, 2012; Herczog, 2012).

Etkinlikler ve Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun alt boyutlarında katılımın yüksek olması ise oyun, oyuncak ve sınıf içi etkinliklere çocukların karar verdiğini göstermektedir. 2013 güncel eğitim programında öğrenme merkezlerinde oyun ve genel etkinlik anlayışının çocuk merkezli olmasının vurgulanmasının bir etkisi olarak da yorumlanabilir. Yapılan çalışmaların bu bulguyu desteklediği görülmektedir. Kunt- Bulut (2015) öğretmenlerle yaptığı görüşmeler sonucunda katılım hakkının en fazla etkinlik türü seçiminde çocukların düşüncelerinin alınması olarak uygulandığını bulmuştur. Tozduman-Yaralı ve Güngör-Aytar (2017) yaptıkları araştırmada mevcut çalışmaya paralel bir sonuç elde etmişlerdir. Sınıfta katılım hakkını uygulamak üzere öğretmenler tarafından çocuklara serbest zaman etkinliklerinde diledikleri öğrenme merkezinde yer almayı seçme hakkı verildiğini bulmuşlardır.

Katılım hakkı genel olarak düşük olsa da birbirleriyle kıyaslandığında Etkinlikler ve Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun alt boyutlarında katılımın yüksek, Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme ile Paylaşım Etkinliklerinin düşük katılım içermesi öğretmenlerin dışarıdan gelebilecek müdahalelere karşı kontrollü görünmek istediklerini gösterebilir. Okul yönetimi ve/veya velilerin de dâhil olduğu yılsonu gösterileri, sergi gibi durumlarda tertip ve düzen açısından öğretmen merkezli olmayı tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Ek olarak, Sargeant (2017) çalışmasında çocuğun dinlenilmesi ile ilgili bir çocuğun sesinin çoğu zaman duyulmayacağını ya da en iyi ihtimalle, yalnızca yetişkinlerin ilgi alanlarına göre seçici bir şekilde duyulacağını belirtmiştir. Koran (2012) çalışmasında öğretmen görüşlerinin katılım hakkının uygulanması üzerinde etkili olduğunu, katılımın bazı niteliklerinin ihlal edilmesinin öğretmenlerin görüşleri ile ilgili olduğunu saptamıştır. Koran öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını gözlemlemiş ve katılım niteliklerine göre değerlendirmiştir. Örneğin katılımın saygılı niteliğinde öğretmenlerin çocukların boyama yapma etkinliği sırasında yaprağı mor renge boyayan öğrenciyi azarladığı resmi sildiği ve yeniden yeşil ve sarıya boyamasını istediğini, kırmızı deniz yapan çocuğun resmi tekrarlamasını istediği gibi sonuçlar elde etmiş ve öğretmenin çocukları kendi görüşlerine göre davranmaya zorladığını bulmuştur. Öğretmenin karar verme yetkisini çocuklarla paylaşmadığı, karar alma süreçlerinde çocukların görüş ve düşüncelerine önem vermediğinin bulunduğu bu çalışma öğretmen görüşlerinin katılıma etkisini gösteren güzel bir örnek olup, bu açıdan mevcut çalışmayı desteklemektedir.

Katılım hakkı çocukların görüşlerine göre ele alındığında öğretmenlere benzer şekilde genel olarak düşük katılıma ilişkin görüşler öne çıkmaktadır. Çocukların haklarına ilişkin kendi bakış açılarını belirlemek önemlidir. Çünkü katılım hakkının pratikte uygulanıp uygulanmadığının ortaya konulmasını sağlar ve çocukların katılım hakkının uygulanmadığına inandıkları durumların aydınlatılmasına yardımcı olabilir. Fay (2018) çocukların kendi deneyimleri ve ifadelerinin, günlük hayatlarındaki yanlışlar ve haklarını nasıl algıladıklarına yönelik bize bilgi verdiğini savunmaktadır. Ek olarak Ben-Arieh ve

Khoury-Kassabri (2008), çocuklarının görüşlerini almanın onlara karşı kişisel saygıyı ifade ettiğini, çocuk hakları ile ilgili sorunların düzeltilip müdahalelerin geliştirilmesinde çocuk görüşlerinin yardımcı olabileceğini ifade etmektedir. Aksine çocuklar için endişe verici durumları belirlemede yetişkinlerin yeterli olmayabileceklerini belirterek çocukların görüşlerini almanın önemini vurgulamaktadır. Ancak çocukların görüşlerine göre de ne yazık ki katılım durumunun değişmediği, öğretmenlerin belirttiği gibi çocukların gözünden de sınıflarda genel olarak katılım hakkının düşük olduğu görülmektedir. Çocukların bakış açılarından katılım hakkının araştırıldığı araştırmalarda çocukların karar verme hakkına sahip olmak istediklerini vurguladıkları, genellikle kendilerini ilgilendiren durumlarda kararların aile içerisinde ebeveynleri, okul içinde de öğretmenleri tarafından verildiğini belirttikleri görülmektedir. Çocukların haklarının farkında oldukları ancak korunma ve yaşama-gelişme hakkının katılım hakkından daha çok ön planda olduğunu vurguladıkları bulunmuştur (Bosisio, 2012; Kosher & Ben-Arieh, 2017; Pećnik, Matić, & Tokić Milaković, 2016). Bu sonuçlara karşıt olarak Ejieh ve Akinola'nın katılım hakkına yönelik çocukların görüşlerini aldığı araştırma oldukça ilginç sonuçlar içermektedir çünkü yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunda çocukların katılım hakkına sahip olmak istedikleri yönünde bulgular elde edilmişken, bahsi geçen çalışmada çocuklar karar verme süreçlerine katılmaya gönüllü olmadıklarını belirtmişlerdir. Buna sebep olarak kültürel normlar, öğretmenin ve yetişkinlerin kararlarının kendileri için yeterli olduğunu düşünmeleri ve çocuk haklarına ihtiyaç duymadıklarını belirttikleri bulunmuştur (Ejieh & Akinola, 2009). Çocukların sahip oldukları koşullara ilişkin görüşlerinin gerçekçi olduğu söylenebileceği gibi bu durum Nijerya'daki çalışmaya benzer bir şekilde yetişkin merkezli bir eğitim ve ev yaşamına işaret etmektedir. Çocuklar katılmadıklarını ifade etmekte ama bunun gerekli olmadığını da düşünüyor olabilirler. Öğretmenlerin konu hakkında gerçekleri bu kadar rahat söylemeleri de buradan kaynaklanıyor olabilir. Yani öğretmenler çocukların karar alma süreçlerine katılmaması gerektiğini düşündükleri için rahat davranıyor olabilirler.

Öğretmenlerin Katılım Anlayışları

Öğretmenlerin eğitim ortamlarında çocuk katılımına yönelik görüşlerinin, öğretmenlerin yaşları, mesleki kıdemleri, mezun oldukları okul türü, medeni halleri, çocuk sahibi olma durumları değişkenlerine göre incelenmiş ve öğretmenlerin çocukluk anlayışları ile eğitim ortamlarında çocuk katılımına yönelik görüşleri arasındaki ilişki bu araştırma kapsamında değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin katılım ile ilgili görüşleri yaşları ile karşılaştırıldığında sadece etkinlikler alt boyutunda yaşa bağlı bir değişiklik gözlenmiştir. Yaşları 19-31 arası, 32-42 arası ve 43 ve üstü yaş olacak şekilde gruplandırılan öğretmenlerden 43 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin etkinlik alt boyutundaki katılım anlayışları, 19-31 yaş grubunda bulunanlardan istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı bulunmuş bu farklılığın 43 ve üstü yaş grubu öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür. Araştırmanın alt problemleri belirlenirken yaş değişkeni için; 19-31 yaş grubundaki öğretmenlerin 2013 güncel okul öncesi eğitim programına daha aşina oldukları ve bu programda çocuk merkezli etkinliklerin teşvik edildiği düşüncesinden yola çıkılarak katılım durumunun genç yaş grubunda olumlu olarak farklı olabileceği hipotezi öne sürülmüştü. Ancak araştırma sonuçları bu durumun aksini göstermektedir. Burada yaş ile birlikte tecrübe ve yaşanmışlıkların artmasına bağlı olarak mesleki deneyimin arttığı, bu durumun da katılım üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılabilir. Bu aşamada mesleki deneyim ile katılım durumu arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Öğretmenlerin katılım ile ilgili görüşleri mesleki deneyimleri ile karşılaştırıldığında yine etkinlikler alt boyutunda farklılık gözlenmiştir. Mesleki deneyimleri 10 yıldan az, 10-20 yıl arası ve 20 yıldan fazla olacak şekilde gruplandırılan öğretmenlerden, 20 yıldan fazla çalışanların katılım anlayışı ortalamaları, diğer gruptaki öğretmenlerin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık göstermiş bu farklılığın 20 yıldan fazla deneyim sahibi olan öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaş arttıkça mesleki deneyimin paralel olarak artışı ikisinde de benzer sonuçlar çıkmasına neden olmuştur. Mesleki deneyim arttıkça katılım hakkına yönelik anlayışın artması, öğretmenlerin

katılım hakkına yönelik tecrübelerinin artması ve sınıf ortamlarında çocukların katılım hakkını kullanabilmeleri için bu tecrübeleri uygulamalarına yansıttıkları şeklinde yorumlanabilir. Yaş ve deneyim arttıkça, öğretmenlerin katılım ile ilgili görüşlerinin olumlu yönde artması öğretmen yetiştirmeye yönelik programlarının yapısı ve içeriğine dikkat çekmektedir. Şahin, Kartal ve İmamoğlu (2013) çalışmalarında Okul Öncesi Eğitimi öğretmen adaylarının Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Programının uygulama boyutunda eksikliği olduğunu ve teorik içeriğin fazla olduğunu belirttiklerini vurgulamışlardır. Yıldırım ve Arhan (2017) öğretmen yetiştiren fakültelerin ders ağırlıklarının teori ve uygulama dengesi dikkate alınarak yeniden yapılandırılmasının gerekliliğini belirtmişlerdir. Öğretmen yetiştirme programlarındaki sınırlı uygulama içeriği okul öncesi öğretmenlerin katılım ile ilgili görüşlerinin çocuk katılımı karşıtı olmasına yol açmış olabilir. Ülkemizde okul öncesi eğitim programlarına çocuk katılımı açısından göz atıldığında 1994, 2002 ve 2006 yıllarında geliştirilen okul öncesi eğitim programlarında çocuk haklarına yönelik amaç ve kazanımların yeterli ölçüde yer almadığı (Gelişli ve Yazıcı, 2012) ancak 2013 yılında güncellenen okul öncesi eğitim programında bu durumun değişiklik gösterdiği görülebilecektir. Güncel programda sosyal-duygusal gelişim kazanımlarına “Kendisinin ve başkalarının haklarını korur” kazanımı eklendiği dikkati çekmektedir (Kazanım 6) (Dilek, 2016; MEB, 2013). Bu güncelleme ile çocuk haklarına verilen önemin arttığı söylenebilir. Çocuk haklarına vurgu giderek artarken, araştırmalarda öğretmenlerin katılım anlayışların düşük çıkması öğretmen yetiştirme lisans programlarının teorik ve uygulama içeriklerinin yetersizliğine ilgiyi yoğunlaştırmaktadır. Çocuk katılımı karşıtı uygulamalara lisans programlarındaki yetersizliklerin zemin hazırladığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin katılım ile ilgili görüşleri mezun oldukları okul türüne göre karşılaştırıldığında Paylaşım ve Kural alt boyutunda mezun olunan okul türüne bağlı bir farklılık gözlenmiştir. Mezun oldukları okul türü Lise, Ön lisans ve Lisans olacak şekilde gruplandırılan öğretmenlerden, Lisans mezunlarının katılım anlayışı ortalamaları, Lise mezunu öğretmenlerin ortalamalarından -paylaşım ve kural alt boyutunda- istatistiksel

olarak anlamlı derecede farklı çıkmıştır. Bu farklılığın lisans eğitimi alan öğretmenler lehinde olması, lisans eğitiminin ön lisans ve lise eğitimine göre katılım anlayışında olumlu bir etkisi olduğunu gösterebilir. Ancak genel olarak öğretmenlerin katılım anlayışlarının düşük çıkması da çocuk haklarına yönelik verilen eğitimin yetersiz olduğu sonucunu desteklemektedir. Koran (2017) tarafından ölçeğin geliştirildiği KKTC’nde yürütülen araştırmanın analiz sonuçları incelendiğinde, eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkına yönelik öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin yaşlarına, mesleki kıdemlerine, mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde ilköğretim okulu öğrencilerinin katılım haklarını kullanmalarına yönelik sınıf öğretmenleri ile Türkiye’de yapılan bir çalışmada (Özyıldırım, 2007), öğretmenlerin öğrencilerinin katılım hakkını kullanma durumlarına ilişkin görüşlerinin yaşa göre herhangi bir farklılık göstermediği ancak mesleki deneyime göre karşılaştırıldığında mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin öğrencilerin katılım hakkını daha çok kullandıklarını belirttikleri ifade edilmektedir.

Çocukların kendilerini ilgilendiren tüm durumlara katılımının anlamlı olması için önemli olan, aile ve toplum içindeki bireyler olarak haklarının anlaşılmasıdır (Ben-Arieh & Khoury-Kassabri, 2008). Bir sınıfta katılım hakkının tam anlamıyla uygulanabilmesi için ise o sınıfın öğretmenin öncelikle katılım hakkı ile ilgili inançlarının yüksek olması gerekmektedir. Öğretmenin katılım hakkı anlayışı yüksek olduğunda bunu uygulamalarına yansıtması, çocuklara fırsat sunmaları dolayısıyla çocukların katılım hakkını etkin bir şekilde kullanabilmeleri beklenmektedir. Öğretmenin çocukların katılımını artırmadaki rolü, sınıf etkinliklerine katılımı destekleyen, öğrencilerin eşit erişime sahip olmalarını sağlayan, onları topluluğun bir parçası hissetmelerini sağlayan hassas bir koçun rolü olarak tanımlanmaktadır (Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2010). Ayrıca Sturges (2015), çocukların aidiyet duygusu hissettiklerinde katılma olasılıklarının daha yüksek olduğunu, katılımın, aidiyetin önemli bir parçası olduğunu ve çocuğun aidiyet duygusunu ne kadar hissettiğine bağlı olduğunu vurgulamıştır. Çocuğun aidiyet duygusunu hissedebilmesinde öğretmenlere büyük görevler

düşmektedir. Sturges'in bu saptaması öğretmenlerin çocuk katılımında rolünü belirten diğer araştırmacıların görüşleriyle örtüşmektedir (Bae, 2009; Bosisio, 2012; Koran, 2012; Perry-Hazan, 2015; Sargeant & Gillett-Swan, 2015; Wang, Harrison, McLeod, Walker, & Spilt, 2018; Batistič-Zorec, 2015).

Çocuğa Bakış

Öğretmenlere uygulanan çocuğa bakış değerlendirme envanterinin istatistiksel sonuçlarına göre en yüksek puanların sırası ile Yüceltilmiş Çocuk ve Katılımcı Çocuk, en düşük puanların ise Yetersiz Çocuk ve Kötü Çocuk alt boyutlarından alınan puanlar olduğu bulunmuştur. Yüceltilmiş alt boyutunda yer alan “cana yakın, eğlenceli, iyi kalpli, merhametli, sepatik, şanslı, şefkatli, şirin, çalışkan, gayretli ve akıllı” sıfatları ile temsil edilen bu imaj, çocuklarla ilgili abartılmış duyguları içermektedir. Yetersiz alt boyutunda yer alan “küçük, bağımlı, muhtaç, kolay yönlendirilen, savunmasız, anı anını tutmayan” sıfatlarıyla temsil edilen bu imaj, yetişkinlerin çocuklara yönelik yetersizlik algılarını içermektedir. Bu imaja göre çocuklar kendi kararlarını alamayan, yetişkin desteğine ihtiyaç duyan ve görüşlerini ifade etmede yetersiz bireyler olarak görülmektedir. Çocuğa bakış imajlarından yetersiz çocuk algısının düşük çıkmasının, çalışma sonucunda öğretmenlerin sınıf içerisinde çocuğa katılım hakkı vermedikleri, sınıflarda katılımın düşük olduğu, öğretmenlerin çocukların yerine karar aldıkları sonucu ile çeliştiği söylenebilir. Ancak en yüksek çıkan yüceltilmiş çocuk anlayışı çerçevesinde düşünüldüğünde çocuklarla ilgili merhametli, sepatik, şanslı, şefkatli, şirin, cana yakın, eğlenceli, iyi kalpli gibi inançların çocukların saf, naif, melexi yönünü vurguladığı görülmektedir. Bu inançların öğretmenlerin tehlikelere açık günahsız varlıkları koruma, destekleme, onun adına karar alma eğilimini tetikleyerek çocuk katılımına uygun çevreler oluşturmadığını desteklediği düşünülebilir. Diğer yandan çocuklar ile yetişkinleri, görüşlerini ifade etme noktasında eşit olarak gören katılımcı çocuk anlayışının da yüceltilmiş çocuk anlayışından sonra en yüksek çıkan imaj olması, sınıflardaki düşük katılım durumuyla zıtlık gösterdiği düşünülmektedir. Ancak tüm bu görüşlere karşın öğretmenlerin Çocuğa Bakış Değerlendirme Envanterinin alt

boyutlarından aldığı puanlar ile Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Öğretmen Formunun alt boyutlarından aldığı puanlar arasındaki ilişki incelendiğinde sadece Katılımcı bakış açısı puanları ile Etkinlik ve Paylaşım puanları arasında küçük fakat istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Yüceltilmiş, Yetersiz ve Kötü çocuk alt boyutlarıyla katılım ile ilgili öğretmen görüşlerinin arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Sonuç olarak istatistiksel olarak bakıldığında öğretmenlerin çocukluk anlayışı ile çocuk katılımı anlayışları arasında belirgin bir ilişki olmadığı söylenebilir. Koran (2017) çocukların sınıfa katılım hakkı ile katılımcı çocuk anlayışı arasında zayıf bir ilişki bulmakla beraber, katılım hakkının yetersiz çocuk ve yüceltilmiş çocuk imajları ile herhangi bir ilgisinin bulunmadığını saptamıştır. Bu noktada KKTC ve Türkiye çalışmaları paralellik göstermektedir. Bu paralellik yukarıda da söz edildiği gibi öğretmenlerin çocukluğa bakışının katılım ile ilgili görüşlerini etkilemediği düşüncesini akla getirebileceği gibi her iki ülkedeki okul öncesi öğretmen özellikleri arasındaki benzerliklere de işaret ediyor olabilir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları kapsamında araştırma ve uygulama kapsamında önemli olduğu düşünülen öneriler sınıf içi uygulamalara yönelik öneriler, ileri araştırmalara yönelik öneriler ve politika oluşturmaya ilişkin öneriler şeklinde aşağıda sunulmaktadır.

Sınıf içi uygulamalara yönelik öneriler

- ∅ Türkiye’de geçerlik ve güvenirliği kanıtlanan bu ölçme aracı okullarda çocuk katılımının artırılması amaçlı olarak okul öncesi düzeyde tüm okullarda mevcut katılım durumu belirlenebilir.
- ∅ Katılımın sınıf içi engellerini ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- ∅ Çocuklarda katılım bilincinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı sınıf içi etkinlikler gerçekleştirilebilir

İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Ø Öğrenci ve öğretmenler haricinde okul yöneticilerinin de katılım hakkına yönelik görüşleri alındıktan sonra ihtiyaç dâhilinde yöneticilerin de katılım anlayışını desteklemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Ø Katılım ya da katılmamanın gerekçeleri ile ilgili olarak çocukların düşünceleri araştırılabilir.

Politika oluşturmaya ilişkin öneriler

- Ø Okul öncesi eğitim programında anlayış olarak çocuk katılımı öne çıkarabilir.
- Ø Öğretmen adaylarının lisans eğitimi programlarına çocuk katılımı anlayışını oluşturmak/geliştirmek üzere dersler eklenebilir.
- Ø MEB tarafından yürütülen mesleki gelişim programlarına çocuk hakları ve çocuk katılımı seminerleri konulabilir. Bu eğitimlerin bilinç artırmaya ve sınıf içi uygulamalara yansıtmaya yönelik yöntem ve teknikleri içermesi sağlanabilir.
- Ø Çocukların kendi haklarını bilip savunabilmeleri için okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde çocuk hakları konusu eğitim programına eklenebilir.
- Ø MEB tarafından üniversiteler ve UNICEF gibi STK'larla işbirliği içinde çocuk katılımını artırmaya yönelik konferans, seminer, proje gibi bilinç geliştirme faaliyetleri düzenlenebilir.
- Ø Çocuklarda katılım bilincinin gelişmesine yönelik olarak çocuğun yaşamının önemli bir parçası olan ailelere yönelik çocuk katılımı aile eğitimi çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- Ø Vatandaş çocuk anlayışı, eğitim programları, politika metinleri ve günlük söylemler dâhil tüm yasa, yönetmelik, program ve uygulamalara söylemsel bağlamda yansıtılabilir.

KAYNAKLAR

- Akar, H., Erden, F. T., Tor, D., & Şahin, İ. T. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 792-806.
- Akyüz, E. (2000). *Çocuğun haklarının ve güvenliğinin korunması: ulusal ve uluslararası hukukta*. Ankara: Millî Eğitim.
- Akyüz, E. (2016). *Çocuk hukuku*. Ankara: Pegem.
- Alabay, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 156-174.
- Aral, N., & Gürsoy, F. (2001). Çocuk hakları çerçevesinde çocuk ihmal ve istismarı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151(5).
- Archard, D. (2004). *Children: Rights and childhood*. New York: Routledge.
- Ariès, P. (1965). *Centuries of childhood: a social history of family life*. New York: Alfred A. Knopf.
- Arkadaş, A., & Müftü, G. (2010). Türkiye'de çocuk haklarının durumu: son 16 yılda neler değişti? H. Acar & A. Çoban İçağasioğlu (Ed.), *Birleşmiş milletler çocuk haklarına dair sözleşme'nin 20. yılında türkiyede çocuk hakları içinde*. (s. 1-8). Ankara: Maya.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of planners*, 35(4), 216-224.

- Asker, S., & Gero, A. (2012). *The role of child and youth participation in development effectiveness: a literature review*. Sydney: Child Fund Australia.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate—challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406.
- Batistič-Zorec, M. (2015). Children's Participation in Slovene Preschools: The Teachers' Viewpoints and Practice. *European Education*, 47(2), 154-168.
- Ben-Arieh, A., & Khoury-Kassabri, M. (2008). Attitudes toward and understanding of children's rights among middle school students in Jerusalem: The role of family values and patterns, nationality, and religion. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78(3), 359-368.
- Berk, L. E. (2015). *Bebekler ve Çocuklar*. Ankara: Nobel.
- Bernacchio, C., & Mullen, M. (2007). Universal design for learning. *Psychiatric rehabilitation Journal*, 31(2), 167.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, (2006). *Çocuk haklarına dair sözleşme genel yorum no: 7 Erken çocuklukta çocuk haklarının uygulanması*. Kırk Birinci Oturum, Cenevre.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, (2009). *Çocuk haklarına dair sözleşme genel yorum no: 12 çocuğun dinlenilme hakkı*. Elli Birinci Oturum, Cenevre.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, (2013). *Çocuk haklarına dair sözleşme genel yorum no: 14 çocuğun yüksek yararının birinci planda dikkate alınması hakkı*. Altmış İkinci Oturum.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, & Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Tür Ayrımcılığın Ortadan Kaldırılması Komitesi. (2014). *Kadınlara karşı her tür ayrımcılığın ortadan kaldırılması komitesi ile çocuk hakları komitesi'nin zararlı*

uygulamalara ilişkin 31 ve 18 sayılı ortak genel tavsiyeleri/genel yorumları genel yorum no:18.

Blanca, M., Alarcón, R., Arnau, J., Bono, R., & Bendayan, R. (2017). Non-normal data: Is ANOVA still a valid option?. *Psicothema*, 29(4), 552-557.

Bosisio, R. (2012). Children's right to be heard: what children think. *The International Journal of Children's Rights*, 20(1), 141-154.

Boyden, J., & Levison, D. (2000). *Children as economic and social actors in the development process*. Stockholm: EGDI.

Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guildford.

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.

Butler, C. (2012). *Child rights: the movement, international law, and opposition*. Indiana: Purdue University.

Canbulut, T. (2014). Türkiye'de çocukların katılım hakkı üzerine bir derleme. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 1(2), 85-94.

Chang, R., Fukuda, E., Durham, J., & Little, T. D. (2017). Enhancing students' motivation with autonomy-supportive classrooms. M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little & S. J. Lopez (Ed.), *Development of self-determination through the life-course içinde* (s. 99-110). New York: Springer.

Cherney, I. D., Greteman, A. J., & Travers, B. G. (2008). A cross-cultural view of adults' perceptions of children's rights. *Social Justice Research*, 21(4), 432-456.

Conn-Powers, M., Cross, A., Traub, E., & Hutter-Pishgahi, L. (2006). The universal design of early education: moving forward for all children. *Beyond the Journal*. 25 Temmuz 2018 tarihinde <http://www.journal.naeyc.org/btj/200609/ConnPowersBTJ.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Connell, B. R., Jones, M., Mace, R., Mueller, J., Mullick, A., Ostroff, E., . . . Vanderheiden, G. (1997). The principles of universal design, version 2.0. *The Center for Universal Design*. 25 Temmuz 2018 tarihinde https://projects.ncsu.edu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm sayfasından erişilmiştir.

Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood*. USA: Sage.

Coskun, T. (2015). *Early childhood teachers' beliefs towards participation rights of children*. Yüksek Lisans Tezi, Middle East Technical University The Graduate School Of Social Sciences, Ankara.

Coyne, I., & Harder, M. (2011). Children's participation in decision-making: balancing protection with shared decision-making using a situational perspective. *Journal of Child Health Care*, 15(4), 312-319.

Çocuk Koruma Kanunu. (2005). *T.C. Resmi gazete*, 15, 25876, 3 Temmuz 2005. 20 Temmuz tarihinde www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5395.pdf sayfasından erişilmiştir.

Danner, S., & Jonyniene, V. Z. (2012). Participation of children in democratic decision-making in kindergarten: experiences in Germany and Lithuania. *Socialinis Darbas*, 11(2), 411.

Danner, S., & Jonynienė, Ž. (2013). The promotion of democratic and civic participation of kindergarten children: possibilities and environmental preparedness. *Social Education/Socialinis Ugdyimas*, 1(33).

Darragh, J. (2007). Universal design for early childhood education: ensuring access and equity for all. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 167-171.

De Róiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A., & Nic Gabhainn, S. (2012). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education*, 112(2), 88-104.

- Değirmencioğlu, S. (2010). Tersten katılım: katılım hakkı üzerine bir değerlendirme. H. Acar, A. İçağasioğlu-Çoban (Ed.), *Birleşmiş milletler çocuk haklarına dair sözleşme'nin 20. yılında Türkiye'de çocuk hakları içinde* (s. 72-79). Ankara: Maya.
- Dikmen-Özarslan, A. (2016). *Çocuk ve çocukluk sosyolojisi*. İstanbul: Resse.
- Dilek, H. (2016). TC MEB 2013 okul öncesi eğitim programı ile 2006 programının karşılaştırılması. *Pegem Atıf İndeksi*, 585-604.
- Dockett, S., & Perry, B. (2011). Researching with young children: seeking assent. *Child Indicators Research*, 4(2), 231-247.
- Dunphy, E. (2012). Children's participation rights in early childhood education and care: the case of early literacy learning and pedagogy. *International Journal of Early Years Education*, 20(3), 290-299.
- Einarsdottir, J. (2005). We can decide what to play! Children's perception of quality in an Icelandic playschool. *Early Education and Development*, 16(4), 469-488.
- Ejeh, M. U., & Akinola, O. B. (2009). Children's rights and participation in schools: exploring the awareness level and views of Nigerian primary school children. *Elementary Education Online*, 8(1), 176-182.
- Emilson, A., & Folkesson, A. M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 219-238.
- Erbay, E. (2013). Çocukların katılım hakkı üzerine bir türkiye değerlendirmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38-54.
- Erbay, E. (2016). *Çocuk katılımı*. Ankara: Nobel.
- Erdoğan, O. (2011). *Çocuk hakları*. İstanbul: Acar.
- Farrell, A., Danby, S. J., Leiminer, M. J., & Powell, K. (2004). *Methodological insights from children's accounts of everyday practices in school*. 27 Kasım 2016 tarihinde <http://eprints.qut.edu.au/977/> sayfasından erişilmiştir.

- Farrow, A., & Bacalso, C. (2016). *Youth policies from around the world: International practices and country examples*. 24 Temmuz 2018 tarihinde http://www.youthpolicy.org/library/wp-content/uploads/library/Youth_Policy_Working_Paper_01_201603.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Fay, F. (2017). The impact of the school space on research methodology, child participation and safety: views from children in Zanzibar. *Children's Geographies*, 1-13.
- Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk hakları sözleşmesinde yer alan “çocuk hakları” konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin bilinç düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fernández-Santín, M., & Feliu-Torruella, M. (2017). Reggio Emilia: An essential tool to develop critical thinking in early childhood. *Journal Of New Approaches In Educational Research*, 6(1), 50-56. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.1.207>
- Francis, M., & Lorenzo, R. (2002). Seven realms of children's participation. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1-2), 157-169.
- Franklin, B. (1995). *The handbook of children's rights: comparative policy and practice*. London: Routledge.
- Gagné, M. (2014). *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory*. New York: Oxford.
- Gardner, A. F., & Jones, B. D. (2016). Examining the Reggio Emilia approach: keys to understanding why it motivates students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 602-625. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.40.16046>
- Gelişli, Y., & Yazıcı, E. (2012). Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*(29), 85-93.

- Gibbs, J., & Kanyal, M. (2014). Participation: why and how?. M. Kanyal (Ed.), *Children's rights 0-8 promoting participation in education and care* (s. 61-78). New York: Routledge.
- Gillett-Swan, J. K. (2014). Investigating tween children's capacity to conceptualise the complex issue of wellbeing. *Global Studies of Childhood*, 4(2), 64-76.
- Graham, A., Powell, M. A., & Taylor, N. (2015). Ethical research involving children: encouraging reflexive engagement in research with children and young people. *Children & Society*, 29(5), 331-343.
- Hacıhasanoğlu, I. (2003). Evrensel tasarım. *Tasarım+ Kuram Dergisi*, 2(3), 93-101.
- 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.
- Hart, A. R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. İtalya: Unicef.
- Hart, R. (2016). *Çocukların katılımı: kuram ve uygulamada toplum gelişimi ve çevre korumasında genç yurttaşları içermek* (T. Şener-Kılınç, Çev.). Ankara: Nobel.
- Heimer, M., Näsman, E., & Palme, J. (2018). Vulnerable children's rights to participation, protection, and provision: The process of defining the problem in Swedish child and family welfare. *Child & Family Social Work*, 23(2), 316-323.
- Herczog, M. (2012). Rights of the child and early childhood education and care in Europe. *European Journal of Education*, 47(4), 542-555.
- Heywood, C. (2003a). *Baba bana top at! Batı'da çocukluğun tarihi*. İstanbul: Kitap.
- Heywood, C. (2003b). *A history of childhood: children and childhood in the west from medieval to modern times*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Hodgkin, R., & Newell, P. (2002). *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child*. Ankara: Unicef.

- James, A., & Prout, A. (Ed.). (1990). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. New York: Falmer.
- Johansson, E. (2004). Learning encounters in preschool: interaction between atmosphere, view of children and of learning. *International Journal Of Early Childhood*, 36(2), 9.
- John-Akinola, Y. O., Gavin, A., O'Higgins, S. E., & Gabhainn, S. N. (2013). Taking part in school life: views of children. *Health Education*, 114(1), 20-42.
- John-Akinola, Y. O., & Nic-Gabhainn, S. (2014). Children's participation in school: a cross-sectional study of the relationship between school environments, participation and health and well-being outcomes. *BMC Public Health*, 14(1), 964.
- Johnny, L. (2005). UN convention on the rights of the child: a rationale for implementing participatory rights in schools. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* (40).
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi: kültürel psikoloji*. İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Kanyal, M. (Ed.). (2014). *Children's rights 0-8: promoting participation in education and care*. New York: Routledge.
- Karataş, K. (2010). Sosyal politika açısından türkiye'de çocuklar. H. Acar, A. İçağasıoğlu-Çoban (Ed.), *Birleşmiş milletler çocuk haklarına dair sözleşme'nin 20. yılında Türkiye'de çocuk hakları içinde* (s.51-66). Ankara: Maya.
- Karsten, A. (2012). Participation models: citizens, youth, online: a chase through the maze. *Community Engagement in Online Higher Education*, 127. 20 Nisan 2018 tarihinde <https://www.nonformality.org/wp-content/uploads/2011/07/Participation-Models-20110703.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Kaya, S. (2011). Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyon.*
- Kehily, M. J. (2004). Understanding childhood: An introduction to some key themes and issues. Kehily, M. J (Ed.), *An introduction to childhood studies* içinde. Maidenhead: Open University.
- Kemaleddin, T. (2011). Anthony Giddens' ın sosyal teorisi ve metodolojisi üzerine/an assessment on anthony giddens's social theory and his methodolog. *Hikmet Yurdu Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 4(8), 11-24.
- Kilkelly, U., Kilpatrick, R., Lundy, L., Moore, L., Scraton, P., Davey, C., . . . McAlister, S. (2004). Children's rights in Northern Ireland.
- Koran, N. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusundaki uygulamalarının öğretmen adayı gözlemlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Girne Amerikan Üniversitesi, Girne.
- Koran, N. (2017). *Sınıflarda katılım hakkı: okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımını desteklemeye yönelik anlayışları ve geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- 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.
- Kosher, H., & Ben-Arieh, A. (2017). What children think about their rights and their well-being: A cross-national comparison. *American Journal of Orthopsychiatry*, 87(3), 256.
- Križ, K., & Skivenes, M. (2017). Child welfare workers' perceptions of children's participation: a comparative study of England, Norway and the USA (California). *Child & Family Social Work*, 22, 11-22.

- Kunt-Bulut, M. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk anlayışı*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurt, S. L. (2016). Çocuk haklarına ilişkin temel uluslararası belgeler ve türkiye uygulaması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi* (36).
- Lansdown, G. (2011). *Every child's right to be heard: a resource guide on the UN committee on the rights of the child general comment no. 12*. London: Save the Children/United Nations Children's Fund.
- Lansdown, G., Jimerson, S. R., & Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: children's right to participation. *Journal of School Psychology*, 52(1), 3-12.
- Laqua, D. (2015). *The age of internationalism and Belgium, 1880-1930: peace, progress and prestige*. New York: Oxford University.
- Le Borgne, C., & Tisdall, E. K. M. (2017). Children's participation: questioning competence and competencies?. *Social Inclusion*, 5(3), 122-130.
- Liu, W. C., Wang, J. C. K., & Ryan, R. M. (Ed.). (2015). *Building autonomous learners: perspectives from research and practice using self-determination theory*. London: Springer.
- Lloyd, K., & Emerson, L. (2017). (Re) examining the relationship between children's subjective wellbeing and their perceptions of participation rights. *Child Indicators Research*, 10(3), 591-608.
- MacNaughton, G., Hughes, P., & Smith, K. (2007). Young children's rights and public policy: Practices and possibilities for citizenship in the early years. *Children & Society*, 21(6), 458-469.
- MacNaughton, G., Lawrence, H. R., & Smith, K. (2003). *Having A Voice: Findings From The Birth To Eight Consultations With Young Children Consulting with Children*

Birth to Eight Years of Age. Hearing young children's voices.
https://education.unimelb.edu.au/___/1.5finalreport.pdf sayfasından erişilmiştir.

Malone, K., & Hartung, C. (2010). Challenges of participatory practice with children. B. Percy-Smith & N. Thomas (Ed.), *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice* içinde (s. 24-38). London: Routledge.

Mamur-Işıkçı, Y. (2015). *Çocuk gözüyle türkiye'de çocuk hakları sorunu*. Ankara: Hegem

Mason, C., Orkwis, R., & Scott, R. (2005). Instructional Theories Supporting Universal Design for Learning—Teaching to Individual Learners. *Council for Exceptional Children and Merrill Education*.

Mayall, B. (2016). Çocuk hakları ile ilgili çocukluk dönemi sosyolojisi (Ö. Aydoğmuş-Ördem, Çev.). *Electronic Turkish Studies*, 11(18), 161-176.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9976>

Mcguire, J. M., Scott, S. S., & Shaw, S. F. (2006). Universal design and its applications in educational environments. *Remedial and Special Education*, 27(3), 166-175.

Merey, Z. (2016). *Çocuk hakları*. Ankara: Pegem.

MEB. (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: MEB.

Montgomery, H. (2009). *An introduction to childhood: anthropological perspectives on children's lives*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Muthen, B., & Muthen, L. (2010). *Mplus user's guide (Version 6)*. Los Angeles, CA: Authors.

Nir, T., & Perry-Hazan, L. (2016). The framed right to participate in municipal youth councils and its educational impact. *Children and Youth Services Review*, 69, 174-183. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.07.012>

- Öktem, D. (2012). Türkiye'deki çocuk adalet sisteminin yönetimi ve yaş ayrımcılığına ilişkin paradigmanın incelenmesi. *Türkiye'de çocuk adalet sisteminin yönetimi, İHOP*, Ankara: Uluslararası Çocuk Merkezi. 10 Temmuz 2018 tarihinde <http://panel.stgm.org.tr/vera/app/var/files/a/r/arastirmalar-rapor.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T., & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar- Current Approaches in Psychiatry*, 4(4), 566-589. doi:10.5455/cap.20120433
- Özer, Y. E. (2013). Çocuk hakları, katılım ve yerel düzeyde uygulaması: Türkiye örneği. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(1), 245-258.
- Özyıldırım, T. (2007). *Ankara ili ilköğretim okulu öğrencilerinin katılım hakkını kullanma durumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Pećnik, N., Matić, J., & Tokić Milaković, A. (2016). Fulfillment of the child's participation rights in the family and the child's psychosocial adjustment: children's and parents' views. *Revija za socijalnu politiku*, 23(3), 399-422.
- Perry-Hazan, L. (2015). Freedom of speech in schools and the right to participation: When the first amendment encounters the convention on the rights of the child. *Brigham Young University Education & Law Journal*, 2015(2), 421-452.
- Polat, B. D., Alkan-Ersoy, Ö., & Toran, M. (2017). Çocuk katılımı farkındalık ölçeği (ÇKFÖ): Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 186-215.
- Polat, O. (2014). Türkiye'de çocuk haklarının durumu. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(2), 149-157.

- Pollock, L. A. (1983). *Forgotten children: parent-child relations from 1500 to 1900*. Cambridge: Cambridge University.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu* (K. İnal, Çev.). Ankara: İmge
- Quennerstedt, A., & Quennerstedt, M. (2014). Researching children's rights in education: Sociology of childhood encountering educational theory. *British Journal of Sociology of Education*, 35(1), 115-132.
- Rousseau, J.J. (2013). *Emile ya da çocuk eğitimi üzerine* (M. Baştürk & Y. Kızılcım, Çev.). Ankara: Kilit.
- Ryan, R. M. (2012). *The Oxford handbook of human motivation*. New York: Oxford.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford.
- Sağlam, M., & Aral, N. (2017). Tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocukluk kavramları. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 1(2), 43-56.
- Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Atli, S., & Şahin, B. K. (2015). Okul öncesi dönem: anne baba tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 972-991. DOI: 10.17860/efd.33313
- 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.
- Saracaloğlu, A. S., Evin, İ., & Varol, S. R. (2004). İzmir ilinde çeşitli kurumlarda görev yapan öğretmenler ile öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 335-363.

- Sargeant, J. (2017). Towards Voice-Inclusive Practice: Finding the Sustainability of Participation in Realising the Child's Rights in Education. *Children & Society*, 32(4), 314-324.
- Sargeant, J., & Gillett-Swan, J. K. (2015). Empowering the disempowered through voice-inclusive practice: Children's views on adult-centric educational provision. *European Educational Research Journal*, 14(2), 177-191.
- Serozan, R. (2005). *Çocuk hukuku*. İstanbul: Vedat.
- Sheridan, S., & Pramling-Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117.
- Shier, H., Méndez, M. H., Centeno, M., Arróliga, I., & González, M. (2014). How children and young people influence policy-makers: lessons from Nicaragua. *Children & Society*, 28(1), 1-14.
- Skelton, T. (2007). Children, young people, UNICEF and participation. *Children's Geographies*, 5(1-2), 165-181.
- Smith-Canter, L. L., King, L. H., Williams, J. B., Metcalf, D., & Myrick-Potts, K. R. (2017). Evaluating pedagogy and practice of universal design for learning in public schools. *Exceptionality Education International*, 27(1), 1-16.
- Spooner, F., Baker, J. N., Harris, A. A., Ahlgrim-Delzell, L., & Browder, D. M. (2007). Effects of training in universal design for learning on lesson plan development. *Remedial and Special Education*, 28(2), 108-116.
- Stearns, P. N. (2011) Themes in world history- *childhood in world history*. New York: Routledge.

- Story, M. F. (2011). Principles of universal design. F. E. P. Wolfgang & H. S. Korydon (Ed.), *Universal design handbook* içinde. New York: McGraw Hill.
- Story, M. F., Mueller, J. L., & Mace, R. L. (1998). *The universal design file: Designing for people of all ages and abilities*.
- Sturges, M. (2015). Supporting child participation in the early years of education. *Journal of Education and Educational Development*, 2(1), 17-29.
- Sutton-Brown, C. A. (2014). Photovoice: A methodological guide. *Photography and Culture*, 7(2), 169-185.
- Şahin, Ç., Kartal, O. Y., & İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1).
- Şahin, S., & Polat, O. (2012). Türkiye’de ve dünyadaki gelişmiş ülkelerde çocuk katılım hakkı algısının ve uygulamalarının karşılaştırılması. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 275-282.
- Şanlı, D., & Öztürk, C. (2015). Anne babaların çocuk yetiştirme tutumları ve tutumlar üzerine kültürün etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(4), 240-246.
- Theobald, M., Danby, S., & Ailwood, J. (2011). Child participation in the early years: Challenges for education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(3), 19-26.
- Timuroğlu, V. (2007). *İnsan hakları sözlüğü*. Özkan Matbaacılık.
- Topsakal, C., & Ayyürek, O. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin çocuk haklarını kullanmaları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 37-53.

- 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. Doi: 10.14686/buefad.263554
- Trawick-Smith, J. W. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim: çok kültürlü bir bakış açısı*. Ankara: Nobel.
- Uçuş, Ş., & Şahin, A. E. (2012). Çocuk hakları sözleşmesine yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 25-41.
- Uğurlu, 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.
- United Nations International Children's Emergency Funds- UNICEF. (2004). Çocuk haklarına dair sözleşme. Unicef, Türkiye. 30 Kasım 2016 tarihinde https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html sayfasından erişilmiştir.
- UNICEF. (2006). *A Guide to General Comment 7: 'Implementing Child Rights in Early Childhood'*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- UNICEF. (2009). *Dünya çocuklarının durumu özel sayı, çocuk haklarına dair sözleşmenin 20. yılını kutluyoruz*. Ankara: Unicef.
- Van-Bijleveld, G. G., Dedding, C. W. M., & Bunders-Aelen, J. F. G. (2015). Children's and young people's participation within child welfare and child protection services: a state of the art review. *Child & Family Social Work*, 20(2), 129-138.
- Wang, C., Harrison, L. J., McLeod, S., Walker, S., & Spilt, J. L. (2018). Can teacher-child relationships support human rights to freedom of opinion and expression, education and participation? *International Journal Of Speech Language Pathology*, 20(1), 133-141.

- Willow, C. (2010). *Children's right to be heard and effective child protection: a guide for governments and children rights advocates on involving children and young people in ending all forms of violence*. Sweden: Save the Children Sweden.
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A., & Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 100-114.
- Yıldırım, E. (1999). Anthony Giddens' in yapılanma teorisi. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi* (1), 25-44.
- Yıldırım, O., & Arhan, S. (2017). Öğretmen yetiştirme programlarındaki ders ağırlıklarının karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 197-218.

EKLER



Ek 1. İzin Yazıları

Millî Eğitim Bakanlığı Uygulama İzin Belgesi



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.2542568
Konu : Araştırma İzni

06.02.2018

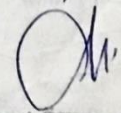
GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 11/01/2018 Tarihli ve E.1489 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Fatime ŞALLI İDARE'nin "Okul Öncesi Çocukların ve Öğretmenlerinin Eğitim Ortamlarında Çocuk Katılımı ile İlgili Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (14 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik
Açılış Aygıtı
02/02/2018

Mahmut ÖZDEMİR

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c496-e4c2-37db-af3d-5c87 kodu ile teyit edilebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı Ek Uygulama İzin Belgesi



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.7540951

13.04.2018

Konu : Araştırma İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 30/03/2018 Tarihli ve E.14777 sayılı yazımız.

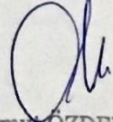
Enstitünüz, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Fatime ŞALLI İDARE'nin "**Okul Öncesi Çocukların ve Öğretmenlerinin Eğitim Ortamlarında Çocuk Katılımı İle İlgili Görüşleri**" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (9 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

13.04.2018


Mahmut ÖZDEMİR

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: isticatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4758-39a1-32b7-b5d5-8cbb kodu ile teyit edilebilir.

Gazi Üniversitesi Etik Komisyon Uygulama İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/05/2018-E.75654

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu



Sayı : 77082166-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 27/03/2018 tarihli ve 80287700-399- 50077 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Fatime ŞALLI İDARE'nin, Prof.Dr.Neslihan AVCI'nın danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Çocukların ve Öğretmenlerinin Eğitim Ortamlarında Çocuk Katılımı ile İlgili Görüşleri" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 08.05.2018 tarih ve 04 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Alper CEYLAN
Komisyon Başkanı

Aaştırma Kod No: 2018-153

Ek:1 Liste



Ankara
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/

Bilgi için :Esengül BOŞNAK
Genel Evrak Sorumlusu
Telefon No:03122022666

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

[illegible]

Ek 2. Okul Öncesi Sınıflarında Katılım Hakkı Ölçeği Çocuk Formu

Okul Öncesi Sınıflarında Katılım Hakkı Ölçeğinin bir kısmı ekte yer almaktadır. Ölçeğin tamamına ulaşmak isteyenlerin öncelikle ölçeğin geliştiricisi ile nihankoran@hotmail.com e-posta adresinden iletişime geçtikten sonra ölçeğin Türkiye’de kullanılan haline ulaşmak için salli.fatime@gmail.com adresinden iletişime geçerek gereken uygulama iznini almalarından memnuniyet duyulacaktır.





Genel
Sıralama



Uygulayıcı
Sınıfı

Kelebekler Sınıfında Bir Gün Ölçeği

Aşağıdakileri yanıtlayınız.

YAŞINIZ:

OKULUNUZUN ADI:

SINIFINIZIN ADI:

**ÖLÇEĞİN
DOLDURULDUĞU SÜRE:**

TARİH:

Kelebekler Sınıfı sizin okulunuz gibi bölgesindeki (okulun bulunduğu bölge söylenecek) bir okulda bulunuyor. Bu okul tek katlı bir okul. Geniş bir bahçesi ve oyun parkı var. Kelebekler sınıfında 20 çocuk ve 2 öğretmen var. Bir öğretmenin adı Eda diğeri ise Murat. Sınıfınızda birçok oyuncak, boya, müzik aleti, kitap ve kuklalar bulunuyor. Şimdi bu sınıfla ilgili sohbet edeceğiz. Resimli kartlar var ve ben sana bazı sorular soracağım. Bir cevabı veya birden fazla cevabı seçebilirsin. Resimli kartlardaki olaylara öğretmenin karar verdiğini düşünüyorsan sadece öğretmeni işaretleyebilirsin. Öğretmen ve çocukların birlikte karar verdiğini düşünüyorsan iki seçeneği de işaretleyebilirsin.

	MÜDÜR	ÖĞRETMEN	ÇOCUK	AİLE
 				
 				
				
				
				

	MÜDÜR	ÖĞRETMEN	ÇOCUK	AİLE
				
				
				
				

Ek 3. Okul Öncesi Sınıflarında Katılım Hakkı Ölçeği Öğretmen Formu

Hoş Geldiniz

Kelebekler Sınıfında Bir Gün Ölçeği

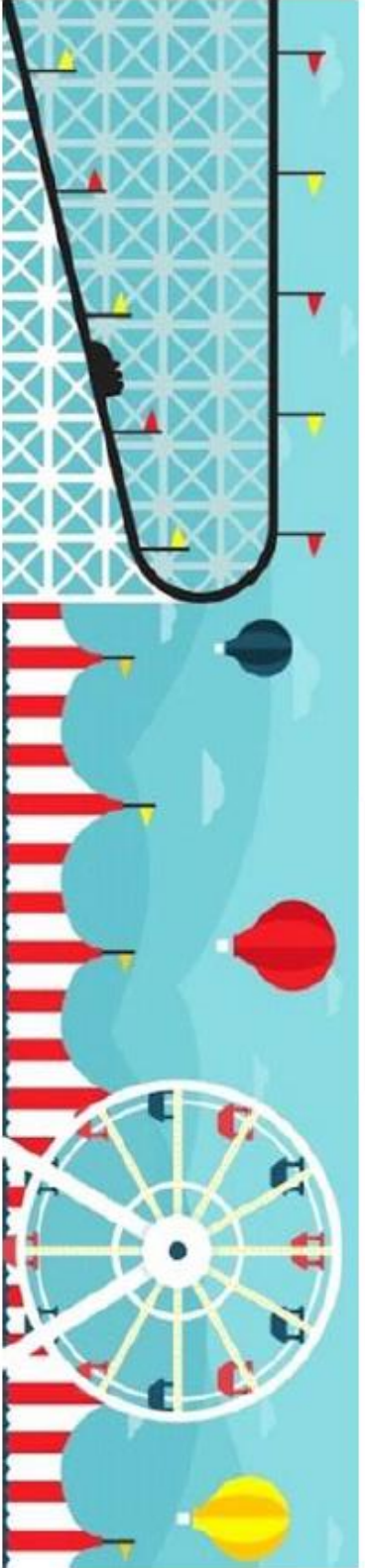
Kelebekler Sınıfında Bir Gün ölçeğini doldurmaya zaman ayırdığınız için teşekkürler.

Kelebekler Sınıfı Ankaradaki bir okulda bulunuyor. Okulunuz tek katlı bir okul. Geniş bir bahçesi ve oyun parkı var. Kelebekler sınıfında 20 çocuk ve 2 öğretmen var. Bir öğretmenin adı Eda diğennin ise Murat. Sınıfınızda birçok oyuncak, boyra, müzik aleti, kitap ve kuklalar bulunuyor. Size bu sınıfta geçen bir gün hakkında sorular yönelteceğim. Bu sınıftaki olayları sizinde paylaşıacağım ve bunlara cevap vermenizi isteyeceğim. Bir cevabı veya birden fazla cevabı seçebilirsiniz. Verilen örneklere öğretmenin karar verdiğini düşünürsünüz sadece öğretmeni işaretleyebilirsiniz. Öğretmen ve çocukları birlikte karar verdiğini düşünürsünüz iki seçeneği de işaretleyebilirsiniz. Lütfen verdiğiniz yanıtların nedenlerini ölçeğin sonundaki açıklama kısmına yazınız. Örneğin seçtiğiniz olaya ailenin karar vereceğini düşünüyorsunuz. Neden ailenin karar vermesi gerektiğini düşündüğünüzü yazınız. Ölçek toplam 25 sorudan oluşmaktadır.

1. Aşağıdakileri yanıtlayınız.

1.1 Yaşınız:	
1.2 Görev Yaptığınız Okul:	
1.3 Görev Yaptığınız Sınıf:	
1.4 Mezun Olduğunuz Okul:	
1.5 Mezun Olduğunuz Bölüm:	
1.6 Mesleki Deneyiminiz:	
1.7 Medeni Durumunuz:	
1.8 Çocuk Sahibi Olma Durumunuz:	

☐ Çocuğum yok
☐ 1 çocuğum var
☐ 2 çocuğum var
☐ 3 çocuğum var
☐ Diğer:



2. Çocuk kelimesi size neyi çağırıyor? Lütfen aşağıdaki seçenekler arasından işaretleyiniz. Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.

- | | | | |
|---|--|--|--|
| ☐ ACIMASIZ | ☐ EĞİTİMSİZ | ☐ KOMİK | ☐ SAVURGAN |
| ☐ SIKICI | ☐ ÜZGÜN | ☐ KAVGACI | ☐ SAVUNMASIZ |
| ☐ AÇIKSÖZLÜ | ☐ DERDİNİ ANLATAMAYAN | ☐ MASUM-SAF | ☐ SEMPATİK |
| ☐ AĞLAYAN | ☐ DÜRÜST | ☐ KISKANÇ | ☐ ŞANSILI |
| ☐ SİNİRLİ | ☐ ÇIKARCI | ☐ KOLAY YÖNLENDİRİLEN | ☐ SORUMLULUK SAHİBİ |
| ☐ AFACAN | ☐ YALANCI | ☐ MERAKLI | ☐ SEVİMLİ |
| ☐ SORUMSUZ | ☐ EĞLENCELİ | ☐ MERHAMETLİ | ☐ ŞEFKATLİ |
| ☐ AKILLI | ☐ ÇIRKIN | ☐ MUTLU | ☐ ŞİRİN |
| ☐ SÖZ DİNLEMİYEN | ☐ YARAMAZ | ☐ KURNAZ | |
| ☐ AYAKBAĞI | ☐ GAYRETLİ | ☐ İYİKALPLİ | |
| ☐ SÖZ DİNLEYEN | ☐ DAĞINIK | ☐ KÜFÜRBAZ | |
| ☐ ŞİMARİK | ☐ GÜLER YÜZLÜ | ☐ NEŞELİ | |
| ☐ BAĞIMLI-MUHTAÇ | ☐ GÜRÜLTÜCÜ | ☐ OYUN SEVEN | |
| ☐ ÇOKBİLMİŞ | ☐ GÜZEL | ☐ UYUMLU | |
| ☐ CANAYA YAKIN | ☐ KÜÇÜK | ☐ SABIRSIZ | |
| ☐ BENCİL | ☐ HAREKETLİ | ☐ SAKAR | |
| ☐ TEMBEL | ☐ HİPERAKTİF | ☐ ANANINI TUTMAYAN | |
| ☐ CESUR | ☐ İNATÇI | ☐ KARARLI | |
| ☐ UYUMSUZ | ☐ HEYECANLI | ☐ YARATICI | |
| ☐ ÇALIŞKAN | ☐ KIRILİ-PASAKLI | | |

3. Kelebekler sınıfında oyun oynamıyor, kitap okunuyor, resim yapılıyor, şarkı söyleniyor. Bir günde bunlardan hangilerinin yapılacağına kim karar veriyor?

☐ Müdür

☐ Öğretmen

☐ Çocuk

☐ Aile



4. Hayvanları Koruma Günü' yaklaşıyor ve hayvanlarla ilgili bir gezi düzenlenecek. Nereye gideceğine kim karar veriyor?

☐ Müdür

☐ Öğretmen

☐ Çocuk

☐ Aile



5. Eda öğretmen ve çocuklar müzik aletlerinin bulunduğu masanın yanında duruyorlar. Hangi aleti kimin kullanacağına kim karar veriyor?

☐ Müdür

☐ Öğretmen

☐ Çocuk

☐ Aile



6. Kelebekler sınıfında Pazartesi gün her çocuk evinden sevdiği oyuncakını getiriyor. Bu oyuncaklarla hangi çocuğun nasıl oynayacağına kim karar veriyor?

☐ Müdür

☐ Öğretmen

☐ Çocuk

☐ Aile



7. Çocuklardan biri annesinden bir şarkı öğretiyor. Şarkıyı öğretmenine ve arkadaşlarına söylemek istiyor. Şarkıyı sınıfta söyleyip söylemeyeceğine kim karar veriyor?

☐ Müdür

☐ Öğretmen

☐ Çocuk

☐ Aile



8. Eda öğretmen ve çocuklar bahçeye çıkıp Kerebe oyununu oynuyor. Kerebe oyununda ebeyi kim seçiyor?

☐ Müdür

☐ Öğretmen

☐ Çocuk

☐ Aile



9. Murat öğretmen çocuklara kuklaları oynatarak hikaye anlatabileceğini söylüyor. Hangi çocuğun hangi kuklayı oynayacağına kim karar veriyor?

☐ Müdür

☐ Öğretmen

☐ Çocuk

☐ Aile



10. Kelebekler sınıfında çocuklar resim yapıyor. Dışarı çıkma zamanı geliyor ama bazı çocuklar resimlerini bitiremiyor. Resimlerini bitiremeyenlerin ne yapacağına kim karar veriyor?

☐ Müdür

☐ Öğretmen

☐ Çocuk

☐ Aile



Ek 4. Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Çocuk Uygulamasında Kullanılan Kartlar ve Materyaller





Ek 5. Analiz Tabloları

Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Etkinlik	.152	289	.001	.872	289	.001
Oyun	.187	289	.001	.939	289	.001
Paylaşım	.216	289	.001	.849	289	.001
Kural	.208	289	.001	.826	289	.001

Varyansların Homojenliği Test Sonuçları

	Yaş	Deneyim	Okul Türü	Medeni Durum	Çocuk Sayısı
Etkinlik	.088	.349	.001	.125	.628
Oyun	.714	.293	.620	.759	.675
Paylaşım	.749	.255	.005	.419	.895
Kural	.377	.111	.039	.269	.568



GAZİ GELECEKTİR...