

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARI İÇİN AKTİF ÖĞRENME TEMELLİ ÇOCUK HAKLARI EĞİTİMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TUĞÇE NUR KARATAŞ

GAZİANTEP
OCAK 2023

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARI İÇİN AKTİF ÖĞRENME TEMELLİ ÇOCUK HAKLARI EĞİTİMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TUĞÇE NUR KARATAŞ

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK

GAZİANTEP
OCAK 2023

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı : Tuğçe Nur KARATAŞ
Üniversite : Gaziantep Üniversitesi
Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı : Temel Eğitim Ana Bilim Dalı/Sınıf Eğitimi
Tezin Başlığı : Sınıf Öğretmeni Adayları İçin Aktif Öğrenme
Temelli Çocuk Hakları Eğitimi
Tezin Savunma Tarihi : 19/01/2023

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Yavuz SAKA
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmzası

Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK (Jüri Başkanı)

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep YILMAZ ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Nuri Can AKSOY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Ahmet İhsan KAYA
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

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 dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim. Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu onayladığımı beyan ederim.

İmza:.....

Adı ve Soyadı: Tuğçe Nur KARATAŞ

Öğrenci Numarası:19262511012

Tezin Savunma Tarihi:19.01.2023

ÖN SÖZ

Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutum ve anlayışlarının aktif öğrenme yöntemleriyle gerçekleştirilen çocuk hakları eğitimi uygulaması sonrasında gelişip gelişmediğini incelemek, tutum ve anlayışlarının nasıl geliştiğini yorumlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Toplumun geleceğini şekillendirecek kişiler bugünün çocuklarıdır. Çocukları şekillendirecek olanlarsa öğretmenlerdir. Çocukların hakları BMÇHS ile koruma altına alınmıştır. BMÇHS yaşama hakları, gelişim hakları, korunma hakları ve katılım hakları kapsamında çocuğun yaşama, eğitim, sağlık, beslenme, barınma, düşünce özgürlüğü gibi temel haklarını korumayı amaçlamaktadır.

Akademik hayatımın başlangıcından tez sürecimin tamamlanmasına kadar bütün süreçlere bana rehberlik eden, yol gösteren, her daim yanımda olan, bilgisi ve geri bildirimleriyle tez sürecimde yolumu aydınlatan, tüm yoğunluğuna rağmen sabırla dinleyip çözümler sunan değerli hocam Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK'e teşekkürü borç bilirim. Değerli görüş ve önerileriyle tez savunma sürecimde bulunup katkı sunan sayın Dr. Öğr. Üyesi Zeynep YILMAZ ÖZTÜRK'e ve Dr. Öğr. Üyesi Nuri Can AKSOY'a içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yüksek lisans dersleri boyunca bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım bütün hocalarıma teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca bana her daim yardımcı olan biricik abim Ahmet Gürkan KARATAŞ'a gönül dolusu sevgimi ve teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çalışma sürecinde her daim yanımda hissettiğim, desteklerini esirgemeyen kıymetli arkadaşlarım Ayşe KARATAŞTAN'a ve Meral KARAASLAN'a teşekkür ediyorum. Son olarak bugüne kadar hayatıma dair aldığım tüm kararlarda arkamda duran, beni her kararında destekleyen ve haklarını ödeyemeyeceğim başta annem Gülay KARATAŞ ve babam Ahmet KARATAŞ olmak üzere değerli aileme sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Ocak 2023
Tuğçe Nur KARATAŞ

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARI İÇİN AKTİF ÖĞRENME TEMELLİ ÇOCUK HAKLARI EĞİTİMİ

KARATAŞ, Tuğçe Nur
Yüksek Lisans Tezi
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK
Ocak-2023, 128 sayfa

Bu çalışmada aktif öğrenme temelli çocuk hakları eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına ilişkin anlayış ve tutumları üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem araştırma desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunu eş değer olmayan ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel boyutunu ise durum araştırması oluşturmuştur. Deneysel uygulamalar üçüncü sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 36'sı deney 36'sı kontrol grubunda olmak üzere 72 sınıf öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Nitel verilerin toplandığı katılımcı grubunu ise deney grubunu oluşturan sınıf öğretmeni adayları arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 12 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmada Aktif öğrenme temelli çocuk hakları eğitimi programı geliştirilmiş olup, 13 hafta boyunca deney grubuna AÇHEP ile kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi ile çocuk hakları eğitimi verilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği ve Anlayış Gelişimi Değerlendirme Formu deney ve kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Programın Etkililiğine ve Bireysel Gelişime İlişkin Görüşme Formu ise araştırmanın nitel boyutunun katılımcılarını oluşturan 12 sınıf öğretmeni adayına uygulanmıştır. Araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri bağımsız gruplar t testi, nitel verileri ise içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları, sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutum son ölçüm puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını, anlayış gelişimlerinin ise deney grubunda daha iyi olduğunu göstermiştir. Ayrıca deney grubunda bulunan sınıf öğretmeni adayları ile yapılan görüşmelere ilişkin sonuçlar da Aktif öğrenme temelli çocuk hakları eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarında çocuk haklarına ilişkin anlayış, tutum, davranış ve mesleki gelişim bağlamında çeşitli katkılar sağladığını göstermiştir. Araştırma, öğretmen eğitiminde çocuk hakları eğitiminin aktif öğrenme ile nasıl gerçekleştirilebileceğine ilişkin örnek bir uygulama olması ve bilgiler sunması açısından önem taşımaktadır.

Anahtar sözcükler: Çocuk Hakları, Çocuk Hakları Eğitimi, Aktif Öğrenme, Program Geliştirme, Sınıf Eğitimi.

ABSTRACT

ACTIVE LEARNING-BASED CHILDREN RIGHTS EDUCATION FOR PRIMARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES

KARATAŞ, Tuğçe Nur

MA Thesis,

Department of Primary Education

Division of Classroom Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ayşe ÖZTÜRK

January-2023, 128 pages

In this study, it is aimed to examine the effect of active learning-based children rights education on the understanding and attitudes of primary school teacher candidates towards children's rights. Explanatory sequential design, one of the mixed method research designs, was used in the study. The quantitative dimension of the study consisted of a non-equivalent quasi-experimental design with a pretest-posttest control group, and the qualitative dimension of the study was a case study. Experimental implementations were carried out with 72 primary school teacher candidates, 36 of whom were in the experimental group and 36 in the control group, who were studying at the third-grade level. The participant group, from which qualitative data were collected, consists of 12 primary school teacher candidates selected by criterion sampling method among the primary school teacher candidates in the experimental group. In the study, an active learning-based children rights education program (ACREP) was developed, and children's rights education was implemented to the experimental group with ACREP and to the control group with traditional teaching method for 13 weeks. As data collection tools in the study, the Attitude Scale towards Children's Rights and the Development of Understanding Evaluation Form were implemented to the experimental and control groups as pretest and posttest. The Interview Form on the Effectiveness of the ACREP and Personal Development was implemented to 12 primary school teacher candidates who were the participants of the qualitative dimension of the study. Qualitative data of the study were collected by semi-structured interview. Quantitative data of the study were analyzed by independent groups t-test and qualitative data were analyzed by content analysis. The results of the research revealed that the posttest scores of the primary school teacher candidates' attitudes towards children's rights differed significantly in favor of the experimental group and the understanding development of children's rights was better in the experimental group. In addition, the results of the interviews with the primary school teacher candidates in the experimental group revealed that ACREP provided various contributions to the primary school teacher candidates in terms of understanding, attitude, behavior, and professional development regarding children's rights. The study is important in terms of being an exemplary implementation and presenting information on how children's rights education can be carried out with active learning in teacher education.

Keywords: Children's Rights, Children's Rights Education, Active Learning, Curriculum Development, Primary Education

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
EKLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	8

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Çocuk Hakları ve Önemi	10
2.2. Çocuk Hakları Tarihi ve Belgeler	15
2.2.1. Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi (1924)	17
2.2.2. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi (1959)	18
2.2.3. Türk Çocuk Hakları Bildirisi (1963)	19
2.2.4. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989)	20
2.2.4.1. BM Çocuk Hakları Sözleşmesi Hazırlık Aşaması	20
2.2.4.2. Sözleşme'nin Yapısı ve Temel Amacı	22
2.2.4.3. Sözleşme'nin Temel İlkeleri	22
2.3. Çocuk Hakları Eğitimi ve Önemi	26
2.4. Çocuk Hakları Eğitiminde Öğretmen ve Öğretmen Eğitimi	28

2.5. Aktif Öğrenme	31
2.6. Aktif Öğrenmede Öğretmenin Rolü.....	37
2.7. Aktif Öğrenmede Öğrencinin Rolü.....	40
2.8. İlgili Araştırmalar.....	41
2.8.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	41
2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	44

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	48
3.2. Araştırmanın Katılımcıları	49
3.2.1. Araştırmada Nicel Verilerin Toplandığı Katılımcı Grubu	50
3.2.2. Araştırmada Nitel Verilerin Toplandığı Katılımcı Grubu.....	50
3.3. Aktif Öğrenme Temelli Çocuk Hakları Eğitimi Programının (AÇHEP) Hazırlanma Süreci.....	50
3.3.1. İhtiyaç Analizi Çalışmaları.....	51
3.3.2. AÇHEP İçin Amaçların Belirlenmesi, Etkinlik Planlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması.....	51
3.3.3. Kontrol Grubunun Uygulama Süreci	59
3.3.4. Deneysel Araştırma Süreci İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	60
3.4. Veri Toplama Araçları	61
3.4.1. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği(ÇHTÖ).....	61
3.4.2. Çocuk Haklarına İlişkin Anlayış Gelişimi Değerlendirme Formu (ÇADF) 61	
3.4.3. Programın Etkililiğine ve Bireysel Gelişime İlişkin Görüşme Formu (GF) 62	
3.5. Verilerin Toplanması	62
3.6. Araştırma Verilerinin Analizi	63
3.6.1. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeğine (ÇHTÖ) Ait Verilerin Analizi....	63
3.6.2. Çocuk Haklarına İlişkin Anlayış Gelişimi Değerlendirme Formuna (ÇADF) Ait Verilerin Analizi.....	63
3.6.3. Programın Etkililiğine ve Bireysel Gelişime İlişkin Görüşme Formuna (GF) Ait Verilerin Analizi.....	64
3.7. Nitel Verilerin Analizine İlişkin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları	65

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Gelişimine Yönelik Bulgular	67
4.2. Çocuk Haklarına İlişkin Anlayış Gelişimine Yönelik Bulgular	68
4.3. AÇHEP'in Etkililiği ve Bireysel Gelişime İlişkin Bulgular	79
4.3.1. Çocuk Hakları ve BMÇHS Hakkında Anlayış Gelişimi Bulguları	80
4.3.2. Çocuk Hakları ve BMÇHS Hakkında Tutum Gelişimi Bulguları	83
4.3.3. Çocuk Haklarına İlişkin Davranış Gelişimi Bulguları	85
4.3.4. AÇHEP'in Etkililiğine İlişkin Bulgular	91

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Tartışma	95
---------------------	----

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	101
6.2. Öneriler	102

KAYNAKÇA	104
EKLER	119
ÖZGEÇMİŞ	128
VİTAE	128

TABLÖLER LİSTESİ**Sayfa**

Tablo 2.1. Birleşmiş milletler çocuk hakları sözleşmesi temel hakları.....	13
Tablo 3.1. ÇHTÖ Shapiro-wilk normallik analizi sonuçları.....	63
Tablo 3.2. Anlama düzeyleri analiz çerçevesi.....	64
Tablo 4.1 ÇHTÖ ön test puanlarına ait bağımsız gruplar t testi sonuçları..	67
Tablo 4.2. ÇHTÖ son test puanlarına ait bağımsız gruplar t testi sonuçları	68
Tablo 4.3. Çocuk hakları ve BMÇHS'ye ilişkin anlayış gelişimi bulguları	69
Tablo 4.4. AÇHEP'in etkililiğine ve bireysel gelişime ilişkin bulgular.....	79

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 2.1. Çocuk hakları eğitiminin amaçları	27
Şekil 2.2. Öğrenme piramidi	34

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ).....	119
Ek 2. Çocuk Haklarına İlişkin Anlayış Gelişimi Değerlendirme Formu	120
Ek 3. Programın Etkililiğine ve Bireysel Gelişime İlişkin Görüşme Formu	121
Ek 4. Örnek Etkinlik Planları.....	122

KISALTMALAR

AÇHEP: Aktif Öğrenme Temelli Çocuk Hakları Eğitimi Programı

BMÇHS: Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi

ÇADF: Çocuk Haklarına İlişkin Anlayış Gelişimi Değerlendirme Formu

ÇHTÖ: Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği

GF: Programın Etkililiğine ve Bireysel Gelişime İlişkin Görüşme Formu

SÖA: Sınıf Öğretmeni Adayı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Çocuklar; masum, öğrenme ihtiyacı ile dolu ve kendi bakımlarını tam anlamıyla karşılayamayan bağımlı insanlardır. Bu özelliklerinden dolayı çocuklar korunmaya muhtaç canlılardır (Akyüz, 2018; İnci, 2010). Çocukların korunmasını sağlamak amacıyla onlara birtakım haklar tanınmıştır. Bu haklara çocuk hakları denmektedir. İnsan haklarının özel bir alanı olan çocuk hakları (Erbay, 2012; Fazlıoğlu, 2007; Merey ve Kuş, 2019; Sarı, 2019) çocukların doğuştan sahip oldukları (Uçuş ve Şahin, 2012) ve onları ihmal ve istismardan korumak için ortaya çıkmış haklardır (Akyüz, 2018). Bu hakları çocukların fiziksel, bedensel, zihinsel ve ruhsal durumlarını korumaya çalışan önlemler olarak nitelemek de mümkündür (Özdemir Doğan, 2017). Çocuk haklarının ayırım olmadan dünyanın her tarafındaki çocuklara uygun bir şekilde uygulanabilmesi için Birleşmiş Milletler tarafından “Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (BMÇHS)” hazırlanmıştır (Flowers, 2007). BMÇHS, çocukların dünyaya gelmeleriyle birlikte kazandıkları vatandaşlık pozisyonunu geliştirerek toplumda etkin olarak yer alan bireyler olmasını sağlamıştır. Bu sözleşmeyle çocuklar kendi haklarına sahip ve bu hakları

kullanabilen insanlar olarak kabul edilmişlerdir. Bu sayede günümüz çocukları, sahip oldukları haklar ve bunları kullanabilme yetisiyle geçmiş dönemlerdeki çocuklardan ayrılmaktadırlar. İkinci Dünya Savaşı'nın ardından gelişen ve çocuğun topluma katılımını temel alan bu anlayış, çocuğa yönelik geleneksel bakış açısını değiştirmiştir (Doek, 2008). Çağdaş dünyamızda toplumların kıymetli öğelerinden olan çocuğun bedeni büyürken, zihni gelişirken, davranışları toplumsallaşırken eğitimsel önlemler gelişimine paralel olarak alınır ve uygulanır (Akgül, 2018). Bu bağlamda günümüz toplumlarında çocuk hakları eğitiminin önem kazandığı söylenebilir.

Çocuk hakları eğitimi, en genel tanımıyla çocukların sahip oldukları hakların onlara tanıtılmasıdır. Haklarını bilen, başkalarının haklarına saygı gösteren ve onların da haklarını korumaya çalışan bireyler yetiştirmenin en iyi yolu, çocuk haklarına dayalı olarak verilecek olan eğitimidir (Özdemir Uluç, 2008). Çocukların sahip oldukları haklarla ilgili gerekli seviyede algı ve farkındalığa sahip, başkalarının haklarına saygılı, demokratik değer ve bilinci taşıyan, sosyal hayata etkin katılım gösteren ve girişimci bireyler olarak hayatlarını devam edebilmeleri, küçük yaşlardan itibaren aile ve eğitim ortamlarında verilecek olan gelişimsel özellikleriyle uyumlu, kapsamlı ve özgün çocuk hakları eğitimi ile mümkün olabilir (Hareket, 2018). İnsan kişiliğinin oluşmaya başladığı, var olan bilgilerin anlamaya çalışıldığı çağlar okul öncesi dönem ve ilköğretim dönemleridir. Bu dönemdeki çocuklar için çocuk hakları eğitimi büyük önem taşımaktadır (Haçat ve Demir, 2017; Özen, 2012; Üste, 2007). İlköğretimde çocuklara verilecek çocuk hakları eğitiminde çocukların yaşları, hazırbulunuşluk seviyeleri ve gelişimsel özelliklerine de dikkat edilmelidir. Çocukların bu eğitimi yaparak yaşayarak almaları büyük önem taşımaktadır (Özen, 2012; Turan, 2019). Böyle bir eğitimdeyse en önemli öğelerden birinin öğretmen olduğu söylenebilir. Öğretmen, öğrencilerin rol modeli konumundadır. Öğretmenin gerek sınıf içindeki davranışları gerek sınıf dışındaki davranışları öğrenciler tarafından dikkatle gözlenir. Bu nedenle öğretmen insan haklarına dolayısıyla da çocuk haklarına saygılı davranışlar sergilemelidir (Bağcı, 2013; Yeşil, 2002). Etkili bir çocuk hakları eğitiminin gerçekleşmesi için öğretmenin çocuk hakları ve eğitimi konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir (Dağlı, 2015; Ersoy, 2012). Öğretmenler çocuk hakları konusunda yeterli bilgiye sahip olsa da uygulama

konusunda zorluk yaşadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin çocuk haklarını etkili bir şekilde aktarabilmeleri için lisans eğitimleri sürecinde çocuk haklarına yönelik ders almalarının önemli olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum öğretmen adaylarına yönelik hizmet öncesi eğitim sürecinde eğitim fakültelerinde çocuk hakları dersinin verilmesinin önemine dikkat çekmektedir (Babicka-Wirkus, 2019; Daniels-Simmonds, 2009; Karaman-Kepenekçi ve Baydık, 2009; Pilatin ve Ahmetoğlu, 2020). Ancak Türkiye’de ilk ve orta dereceli öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde, çocuk hakları ve eğitime yönelik Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından belirlenmiş derslerin bulunmadığı görülmüştür (Öztürk ve Doğan, 2017).

Çocuk hakları eğitiminde öğretmen adaylarının bu konudaki bilgi ve tutumu önemlidir. Öğretmenlerin sahip olduğu bu tutum çocuk hakları eğitime ilişkin uygulamalarını da şekillendirmektedir (Özdemir Doğan, 2017). Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumlarda çocuk hakları eğitiminin kalıcı ve etkili bir şekilde öğretilmesi için hangi yöntemle verilmesi gerektiğinin de önemli bir husus olduğu söylenebilir. Yeşil (2004), insan hakları eğitiminde yöntem üzerine yaptığı çalışmada bu eğitimin yaşantı merkezli olması gerektiğine değinmiştir. İnsan haklarının özel bir alanı olan çocuk haklarında da böyle olması gerektiği söylenebilir. Eğitim sürecinde öğrencilerin edilgen dinlemesinin en az hâle getirilmesiyle kendi öğrenmelerinde aktif bir şekilde rol alacaklarını söylemek mümkündür (Flowers, 2007). Öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutum ve davranış kazanmasında onların etkin kılınması büyük öneme sahiptir. Nitekim geleneksel yöntemle verilen çocuk hakları eğitiminin çocukların temel bilgi edinmesinde etkili olsa da tutum ve davranış kazandırmada etkili olduğunu söylemek güçtür. Bu nedenle geleneksel yöntemler yerine öğrencilerin aktif katılımının temel alındığı, yaşantı merkezli, yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat tanıyan ve öğrenilen şeyleri yaşamlarına aktarmalarına yardım edecek yöntemler kullanılması çocuk hakları eğitiminin başarıya ulaşmasında önemli yere sahip olduğu söylenebilir (Hassi vd., 2015; Oğuşgil, 2008; Öztürk ve Doğan, 2017). Öğretmenlerin de gerçekleştirecekleri eğitim-öğretim etkinliklerinde çocuklara haklarını kullanabileceği uygulamalar ortaya koymaları, çocukların haklarını öğrenmesinde önemli role sahiptir (Peker Ünal, 2010). Bu durum, çocuk hakları eğitiminde aktif öğrenme temelli uygulamaların gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Aktif öğrenme, çağın gereklerini karşılayamadığı için geleneksel öğretim yöntemlerine bir tepki olarak doğmuştur. Aktif öğrenme süreci ile öğrenciler öğretim sürecinde aktif rol alıp, sorumluluklarının farkına vararak öğrenmeye istekli bir şekilde yeni bilgileri ile eskileri sentezler. Aktif öğrenmenin sağlanması için birçok yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Bu yöntem ve teknikler öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılmasını sağlayarak analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerilerin de kullanımına olanak sağlar (Aytan, 2011; Süzen, 2007). Aktif öğrenme yöntem tekniklerine örnek olarak istasyon, altı şapka, rol oynama, örnek olay, beyin fırtınası vb. verilebilir. Kullanılan bu yöntem tekniklerle öğrenilenler, gerçek hayatla bağdaştırılarak öğrencinin etkin katılımı sağlanır. Nitelikli bir çocuk hakları eğitimi için çocukları aktif kılan bu tekniklerin işe koşulmasının önemli olduğu söylenebilir (Çarıkçı, 2019). Bu nedenle etkili çocuk hakları eğitiminin aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle verilmesi öğrenilenlerin gerçek hayatla bağdaştırılmasına ve haklara dair anlayışlarının oluşmasında yardımcı olduğunu söylemek mümkündür.

Aktif öğrenme yöntemlerinin çocuk hakları eğitimi için önemli olması araştırmacıları bu bağlamda çalışmalar yapmaya yönlendirdiği gözlenmektedir. Bu kapsamda Topçu (2019) yaratıcı drama ile ilkokul öğrencilerinde çocuk hakları eğitimi uygulamaları gerçekleştirdiği, Öztürk (2019) çalışmasında okul öncesi öğretmen adayları ile aktif öğrenme yöntemlerini de içeren çocuk hakları eğitimi uygulamaları gerçekleştirdiği, Çarıkçı (2019) çalışmasında ilkokul öğrencilerine aktif öğrenme yöntemleriyle çocuk haklarına ilişkin tutum ve farkındalık kazandırmak amaçlı uygulamalar yaptığı, Uçuş (2013) da yine ilkokul öğrencileriyle yaptığı çalışmasında aktif öğrenme yöntemlerini de içeren çocuk hakları eğitimi programıyla çocuk haklarına ilişkin bilgi ve farkındalık kazandırmayı amaçladığı belirlenmiştir. Kent Kükürtcü (2019) çalışmasında okul öncesi öğrencilerine etkinliklerle çocuk hakları eğitimi uygulamaları gerçekleştirdiği, Torun (2011) ilkokul öğrencilerine oyun yöntemi ile çocuk haklarına ilişkin tutum kazandırmak amaçlı uygulamalar yaptığı, Hareket (2018) çocukları hikaye serisi ile ilkokul öğrencilerinde çocuk haklarına ilişkin algı ve farkındalığı ortaya koymayı amaçladığı gözlenmiştir. Covell ve Howe (1999) ilkokul öğrencilerine yönelik aktif katılım sağladıkları çocuk hakları eğitimi uygulamaları gerçekleştirdiği, Covell ve Howe (2001) ortaokul öğrencilerine yönelik öğrencileri merkeze alan çocuk hakları eğitimi uygulamalarını ortaya

koymuştur. Mtukwa'nın (2010) drama yöntemi ile ilkokul öğrencilerine çocuk hakları eğitimi verdiği, Choleva, Lenakakis ve Pigkou-Repousi'nin (2021) drama yöntemi ile öğretmenlere yönelik insan hakları eğitimi verdiği, Hassi vd.'nin (2015) ortaokul öğrencilerine yönelik drama yöntemi ile çocuk haklarına ilişkin bilgi ve beceri kazandırmak amaçlı uygulamalar gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte ilgili literatürde farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı çalışmaları yanı sıra öğretmen, öğretmen adayı ve öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin bilgileri, farkındalıkları, tutumları ve anlayışlarına dair çeşitli araştırmaların yapıldığı gözlenmiştir. Bu çalışmalar arasında Olsson (2020) İsveç öğretmen eğitiminde çocuk haklarının varlığını ve durumunu incelemiş, Babicka-Wirkus (2019) çalışmasında çocuk haklarına saygı açısından öğretmen eğitiminin ihtiyaçlarını ele almış ve halihazırda aldıkları eğitimin yetersiz olduğuna dikkat çekmiştir. Kaya (2011) öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Neslitürk ve Ersoy (2007) okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretime ilişkin görüşlerini incelemiştir. Benzer şekilde Lo (2020) öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik bilgi ve tutumlarını incelemiş, Gültekin vd. (2016) ise ilkokul öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin görüşlerini ele almıştır.

Bu çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde çocuk haklarına dair öğretmen ve öğrenci görüşlerinin çoğunlukta olduğu araştırmalara rastlanmıştır. Bununla birlikte çocuk hakları eğitime yönelik uygulamalar yapılan araştırmaların daha çok ilkokul ve ortaokul öğrencileri üzerinde yoğunlaştığı gözlenmektedir. İlgili alan yazın bulguları ile ulaşılan kaynaklarla sınırlı olmak kaydıyla sınıf öğretmeni adaylarına aktif öğrenme temelli uygulamalarla çocuk hakları eğitime yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Böyle bir çalışmanın, sınıf öğretmeni adaylarına çocuk hakları için anlayış ve tutum kazanımının aktif öğrenme yöntemleri ile ilgili bilgi sunması, öğretmen eğitiminde çocuk hakları eğitiminin etkili hale getirilmesine yönelik çalışmalara katkı sağlayacağı ve ilgili alan yazın boşluğunun doldurulması açısından önemli olacağı düşünölmektedir. Belirtilen gerekçeler doğrultusunda bu çalışmada, "Aktif öğrenme temelli çocuk hakları eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına ilişkin anlayış ve tutumlarının üzerine etkisi nasıldır?" sorusu bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Aktif Öğrenme Temelli Çocuk Hakları Eğitimi Programı'nın (AÇHEP) sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına yönelik anlayış ve tutumları üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen bu ana amaç temel alınarak şu sorulara cevap aranmıştır:

- Aktif Öğrenme Temelli Çocuk Hakları Eğitimi Programı uygulanan deney grubundaki sınıf öğretmeni adayları ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ) ön test puanları arasındaki fark anlamlı mıdır?
- Aktif Öğrenme Temelli Çocuk Hakları Eğitimi Programı uygulanan deney grubundaki sınıf öğretmeni adayları ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ) son test puanları arasındaki fark anlamlı mıdır?
- Aktif Öğrenme Temelli Çocuk Hakları Eğitimi Programı uygulanan sınıf öğretmeni adayları ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının uygulamalar öncesinde ve sonrasında çocuk haklarına yönelik anlayışları karşılaştırıldığında gruplar arasında ve grupların kendi içerisinde anlayış gelişimi açısından bir farklılaşma yaşanmakta mıdır? Nasıl?
- Aktif Öğrenme Temelli Çocuk Hakları Eğitim Programı uygulanan sınıf öğretmeni adaylarının bireysel gelişimlerine ve programın etkililiğine ilişkin görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocukların hayatında çok az insan öğretmenler kadar etki bırakmaktadır (Riha ve Robles-Piña, 2009). Özellikle ilköğretim çağındaki öğrenciler okul hayatlarının başında kendilerini karşılayan sınıf öğretmenlerini rol model olarak almaktadırlar (Yeşil, 2001). Öğretmenler, öğrencilerin üzerindeki etkilerinin farkında olarak davranışlarına dikkat etmelidirler (Kuzucu, 2018). Öğrencilerde büyük etkilere sahip olan öğretmenlerin çocuk hakları eğitiminde de önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Pedük'e (2015) göre çocuklara hak eğitimi ve bilincinin, konu üzerinde yetkin ve

farkındalığı yüksek öğretmenler tarafından verilmesi, çocukların sahip oldukları hakları yaşamlarına aktarabilmeleri açısından önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalardaki öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde kendilerini çocuk hakları eğitimi konusunda yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki eksikliklerinin giderilmesi amacıyla hizmet öncesinde gerekli eğitimin verilmesi hayati önem taşımaktadır (Balbağ, Bayır ve Ersoy, 2017; Güdücü, 2008; Kor, 2013; Özen, 2012; Toprak ve Demir, 2017; Uçuş ve Şahin, 2012; Ülger ve Yel, 2012).

Çocuk hakları eğitiminde uygulanacak olan yöntemin seçimi, öğrenilenlerin hayata aktarılabilir olması ve kalıcılığı sağlaması açısından önem taşımaktadır. Öğrencilerin etkin kılındığı yöntemler işe koşulduğunda motivasyonları, derse ilgi ve tutumları, başarıları artarken derste öğrendiklerini de yaşamlarına kolayca aktarabilmeleri sağlanmış olmaktadır (Torun, 2011). Sayılan bütün bu özellikler dikkate alındığında, çocuk hakları eğitiminde öğrencileri daha etkin kılacak yöntem ve tekniklerden bazıları; yaratıcı drama, örnek olay, problem çözme, sosyal faaliyetler düzenleme, eğitsel oyun ve iş birlikli öğrenme olarak sıralanabilir (Yeşil, 2004). Sıralanan aktif öğrenme tekniklerinin günümüz yaparak yaşayarak öğrenme ortamına uygun olarak çocukları süreçte etkin kılan ve hayatlarında karşılarına çıkan problemleri çözmelerine yardımcı olan teknikler olduğu söylenebilir (Çarıkçı, 2019). Bu bağlamda çocuk hakları eğitiminde aktif öğrenme tekniklerinin kullanılması, çocuklarda empati becerisinin gelişmesi, haklara ilişkin anlayışlarının oluşması ve bu hakları kendi yaşantılarında kullanmaları açısından etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmalar (İşler, 2019; Karatay, 2021; Korkmazer, 2021; Şenlik, 2019; Yenilmez, 2022) sonucunda Türkiye’de çocuk hakları eğitimi konusunda öğretmen adaylarının eğitimi üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmaların ise genellikle tarama ve durum araştırmaları olduğu, derslerin hedeflerine ulaşmasına katkı sağlayabilecek deneysel çalışmalara hiç yer verilmediği görülmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarına çocuk hakları eğitiminin etkili bir şekilde verilmesinde yeni yöntem ve tekniklerin denendiği deneysel çalışmaların yapılması alana katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir. Bu doğrultuda böyle bir çalışmanın:

- İlgili alan yazındaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı,
- Öğretmen yetiştirme programlarında çocuk hakları eğitimi için yapılacak program geliştirme çalışmaları için önemli bir veri kaynağı olacağı,
- Çocuk hakları dersi ile aktif öğrenmenin bütünleştirilmesinin nasıl uygulanacağına dair önemli bilgiler sunacağı,
- Ulusal ve uluslararası düzeyde çocuk hakları eğitimi ve aktif öğrenme uygulamaları ile ilgili teorik bilgi oluşumuna önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları şu şekildedir:

- Araştırmada katılımcılar veri toplama araçlarına gerçek bilgi ve düşüncelerini içtenlikle ve doğru bir şekilde yansıttıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma ulaşılan sonuçlar, üçüncü sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 72 sınıf öğretmeni adayından toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Hak: Hukuk düzeni içinde kişilere tanınmış yetkilerdir (Aybay, 2016).

Çocuk Hakları: Kanunen ve ahlaki olarak dünya üzerinde yaşayan bütün çocukların doğuştan sahip olduğu; yaşama, eğitim, barınma, sağlık, ihmal ve istismardan korunma gibi hakların hepsini birden tanımlamakta kullanılan evrensel bir kavramdır (Kent Kükürtcü, 2019).

Çocuk Hakları Eğitimi: BMÇHS’nde çocuğa tanınan hakların, bu haklara model olan ve saygı duyulan bir ortamda açık bir şekilde öğretilmesidir (Howe ve Covell, 2005).

Aktif Öğrenme: Öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenmenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Ün Açıkgöz, 2014).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Çocuk Hakları ve Önemi

İnsan ömrü çocukluk, yetişkinlik ve yaşlılık evrelerinden oluşmaktadır. Bu evrelerin her birinin kendine has süreçleri vardır (Öz Akar, 2013). Çocuk kavramına bakıldığında toplumdan topluma, çağdan çağa, yer aldığı toplumun yapısına, kültürüne, inancına sosyo-ekonomik durumuna ve geleneğine kadar birçok bileşenden etkilendiği görülmektedir (Dönmez, 2015; Öz Akar, 2013; Kırca, 2019; Fazlıoğlu, 2007; Taşkın, 2019). En genel şekliyle insan yavrusu olarak tanımlanan çocuk (Karadağ, 2013; Kaya, 2011; Kor, 2013) kendine özgü davranış, duygu zekâ, karakter, ilgi ve yeteneğe sahiptir. Ulusal yasalarca belli nedenlerle erken yaşta reşit olma hâli dışında on sekiz yaşının altında olan her birey çocuk olarak kabul edilmektedir (Kaya, 2011). İnsan yaşamının en önemli evrelerinden birisi olan çocukluk, yetişkinlik döneminin de şekillenmesini sağlamaktadır (Torun, 2011). Bununla birlikte çocuklar küçük yetişkinler olarak değil kendine özgü özel bakım ve ihtiyaçlara sahip olan korunması gereken bireyler olarak da görülebilir. Çocukların seilmeye, desteklenmeye ve güvende hissetmeye ihtiyacı olduğu açıktır. Bu nedenle çocukların doğumdan önce başlayıp doğduktan sonra devam eden bu ihtiyaçları onlara yönelik birtakım hakların oluşturulmasına zemin hazırlamıştır (Bülbün Aktı, 2014; Uçuş, 2009; Toğrulca, 2019). Çocukların yetişkinlerden ayrı olarak bir birey olduğu ve doğduğu andan itibaren birtakım haklara sahip olduğu düşüncesinin kabul

görmeye başlaması ile birlikte çocuk hakları kavramı ortaya çıkmıştır (Taşkın, 2019). Çocuk hakları, insan haklarının içerisinde yer alan bir kavram olup (Erbay, 2012; Yılmaz, 2019; Püsküllü, 2020) üçüncü kuşak haklar çerçevesinde nitelendirilmiştir (Erbay, 2011).

Çocuk hakları; çocuğu bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal, ekonomik ve ahlakî yönden korumayı amaçlar. Bu çerçevede oluşturulan çocuk hakları, hukuk kurallarıyla güvence altına alınmıştır. Bu kurallar çocukların özel gereksinimleri ve ihtiyaçları gözetilerek oluşturulmuştur. Bu kurallar sayesinde çocuklara, hayatlarının en önemli ve kırılgan dönemlerini uygun bir şekilde yaşama olanağı sunulmaktadır (Akyüz, 2018). Çocuk hakları, insan haklarının ayrılmaz bir parçasıdır. Her toplum, çocukların haklarını güvence altına alarak kendi geleceğini korumuş olmaktadır. Nitekim çocukların, ulusların ve devletlerin geleceğini kuracağını söylemek mümkündür. Çocuklar, kendilerini koruyan ve çıkarlarını gözeten haklara sahip olmalıdır. Çocukların hakları olmalıdır ve bu haklar içinde bulunan çağa uygun olmalı ve ayak uydurabilir olmalıdır (Fazıloğlu, 2007). Bu bağlamda çocuk hakları, çocukları ihmal ve istismardan korumak için ortaya çıkmış, çocukların fiziksel, bedensel, zihinsel ve ruhsal durumlarını korumaya çalışan önlemler olarak nitelemek mümkündür (Doğan, 2017). Buradan hareketle çocuk haklarının çocukların birey olma inşasında önemli rolü olduğu ifade edilebilir.

En genel anlamıyla çocuk hakları, çocukların sahip olduğu kazanç ve yetkilerdir. Bu haklar dünya üzerindeki tüm çocuklar için ortak olup onların iyiliğini gözetmekte, temel hak ve ödevlerini bildirmekte ve çocuğun kendisiyle ilgili olan konularda etkin rol almasını sağlamayı hedeflemektedir. Bu çağda çocuğun temel hak ve özgürlüklerinin çocuğa tanıtılması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Uçuş, 2013). Geçmişte çocuğun sömürüldüğü ve önemsenmediği zamanlardan haklarına saygı duyulması gereken, korunması ve geliştirilmesinin önemli görülmeye başlandığı günümüze kadar çocuk hakları konusunda çeşitli bildirge ve sözleşmeler ortaya konmuştur. İkinci Dünya Savaşı sonrasında bu savaş ortamlarından en çok zarar görenlerin çocuklar olduğu düşüncesinden yola çıkılarak Birleşmiş Milletler'e üye devletler tarafından çalışmalar başlamıştır. Dünya üzerinde yaşayan çocukların zulüm ve kötülükten daha fazla etkilenmemeleri amacıyla Birleşmiş Milletler tarafından 20 Kasım 1959 tarihinde Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi

hazırlanıp kabul edilmiştir (Çarıkçı, 2019; Karaman, 2019). Bildiriler birçok devlet tarafından kabul edilse de bağlayıcı özelliği bulunmayan ilkelerdir. Bu nedenle çocuk haklarının uluslararası hukukta güvence altına alınması gerekliliği ile Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (BMÇHS) hazırlanmış ve 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilmiştir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde (BMÇHS) çocuğun hakları en geniş kapsamıyla yer almıştır. BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocukların haklarıyla ilgili uluslararası standartları belirleyen, bağlayıcı ve dünyaca kabul gören hukuki bir belge niteliği taşıyan ilk sözleşme olmasından dolayı önemlidir (Doğan, 2017). Bu sözleşmede yer alan çocuk haklarının Alanyazında birçok farklı şekilde sınıflandırıldığı söylenebilir. Bu sınıflandırmalardan Flowers (2007) çocuk haklarıyla ilgili maddeleri “koruma”, “refah sağlama” ve katılım olarak üç kategoride sınıflandırırken bir diğer sınıflandırmaya göre haklar “yaşama”, gelişme”, “korunma” ve “katılım” olarak kategorize edilmiştir (Akyüz, 2018; Fountain, 1993; Topsakal ve Akyürek, 2012; Alpay, 2019):

Yaşama hakları: Çocuğun yaşama ve uygun yaşam standartlarına sahip olmasıdır. Bunun yanında beslenme, barınma, tıbbi bakım gibi temel ihtiyaçlar da yaşama haklarının içine girmektedir.

Gelişme hakları: Çocuğun kabiliyetleri doğrultusunda alması gereken eğitimi en üst seviyede almasıdır. Bununla birlikte oyun hakkı, dinlenme hakkı, bilgi edinme hakkı, inanç, vicdan ve düşünce özgürlüğü gibi haklardan oluşmaktadır.

Korunma hakları: Çocuğun tüm ihmal ve istismarlardan korunması, sömürüye karşı korunmasını sağlayan haklardır. Bunlarla birlikte fiziksel, zihinsel, duygusal ve cinsel istismar konularında da çocukları koruyan haklardır. Ayrıca sığınmacı (mülteci) çocukların da haklarının korunmasıdır.

Katılım hakları: Çocuğun toplumda ve ailede söz sahibi olmasını sağlayan haklardır. Katılım hakları sayesinde çocukların kendilerine ilgilendiren konularda fikirlerini ortaya koymaları sağlanmaktadır. Bu hakla çocuk toplum hayatına katılır, yaşadığı olaylara karşı fikirlerini açıklar. Bu hakkın sağlanabilmesi yetişkinlerin sorumluluğundadır. Yetişkinler çocukların fikirlerine saygı göstermeli, fikirlerini önemsemeli ve dinlemelidirler. Çağımızda en ideal yönetim modelinin demokrasi

olması ve demokrasinin temel ilkeleri arasında katılım, insan hak ve hürriyetlerinin yer alması nedeniyle katılım hakkı diğer bildiri ve düzenlemelerde yer almazken ilk kez BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde (BMÇHS) yer almıştır (Akyüz, 2001). Çocuk hakları sözleşmesinde yer alan haklar ve sınıflaması aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur (Hareket, 2020, s.80):

Tablo 2.1. Birleşmiş milletler çocuk hakları sözleşmesi temel hakları

Yaşama Hakları	Gelişme Hakları	Korunma Hakları	Katılma Hakları
Çocuğun yaşama hakkı, Uygun yaşam standartlarına sahip olma hakkı, Tıbbi bakım hakkı, Beslenme hakkı, Barınma hakkı.	Eğitim hakkı, Oyun hakkı, Dinlenme hakkı, Bilgi edinme hakkı, Bilgi alma hakkı, Din, vicdan ve düşünce özgürlüğü.	Yargı sisteminde korunması, Silahlı çatışmada korunması, Çalışma yaşamında korunması, Fiziksel istismardan korunması, Duygusal istismardan korunması, Cinsel istismardan korunması, Madde bağımlılığından korunması, Mülteci çocuklar için özel bakıma ilişkin konularda korunması.	Görüşlerini açıklama hakkı, Dernek kurma, Toplanma hakları, Kendisini ilgilendiren konularda karara katılma hakkı.

Alan yazında haklar bu başlıklar altında sınıflandırılrsa da bu hakların birbirinden keskin çizgilerle ayrılmadığı söylenebilir. Nitekim yaşama haklarının içerisinde yer alan bir hak korunma haklarıyla, katılım haklarının içerisinde olan bir hak ise gelişme hakları ile ilgili olabilir. Hareket'e (2020) göre konunun anlaşılabilirliğini bilişsel açıdan kolaylaştırdığı için bu şekilde bir sınıflama tercih edilmiştir.

Çocuklar birtakım özel gereksinimlere sahip olan bireylerdir. Bu özel gereksinimlerden bazılarını kendileri karşılayamadığı için yetişkinler tarafından karşılanması gerekmektedir. Dünya üzerinde her birey gibi çocuklar da haklara sahiptir. Çocukların sahip olduğu çocuk hakları, onlara özel olarak hazırlanan haklardır ve dünya üzerindeki tüm çocuklar için geçerlidir. Bu hakların her çocuğa dil, din, ırk, cinsiyet vb. ayrımı olmaksızın uygulanabilmesi için de Birleşmiş Milletler tarafından "BM Çocuk Hakları Sözleşmesi" hazırlanmıştır. Nitekim sahip oldukları yaşam şartları nedeniyle bazı çocuklar sahip olması gereken beslenme, barınma, yeterli yaşam standartlarına sahip olma gibi haklara yeterince

erişememektedir. Bütün bunlar çocukların sosyal eşitsizlikten kaynaklanan sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Bu bağlamda çocuk hakları ile dünyanın farklı yerlerinde bulunan çocukların eşit haklara sahip olabilmesi amaçlanmıştır (Özdemir Doğan, 2017). Bu da tüm dünya çocuklarının eşit olarak görülmesini desteklediğinden önemli görülebilir.

Çocukların haklarına saygı duyulması ve hayata geçirilmesinin desteklenmesi yalnızca çocuk açısından değil toplum ve dünya açısından da önem arz etmektedir. İyi eğitim almış, haklarını bilen, kendini ifade edebilen çocuk ve gençler gelecekte haklara saygılı, barış içinde yaşamayı destekleyen, hak ve sorumluluklarının farkında olan bireylerin var olmasının toplumun yararına olacağı söylenebilir (Washington, 2020). Toplumların gelişmişlik seviyeleri o toplumda yaşayan bireylerin niteliği ile yakından ilgilidir. Bugünün çocuklarının geleceğin yetişkinleri olduğu düşünüldüğünde geçirilen çocukluk döneminin yetişkinliği de etkileyeceği söylenebilir. Çocuklar çocukluk dönemini ne kadar sağlıklı ve üretken geçirirlerse gelecek yaşamlarında da bu özelliklere sahip yetişkinler olarak toplumun refaha ulaşmasına o oranda katkı sağlayacağı söylenebilir (Uçuş, 2009). Toplumlar kendi gelecekleri için henüz küçük yaşlardan itibaren çocuklara haklarını öğretmeli, bu hakları kullanabilecekleri ortamlar hazırlamalı ve çocukların haklarını içselleştirmeleri sağlanmalıdır. Haklarını bilerek yetişen çocuğun ileride topluma katkısı olacağı ve toplumu kalkındıracağı söylenebilir.

Bireyin sonraki hayatında çağdaş ve demokratik olmayan tutum geliştirmesini engellemek adına çocukluktan itibaren demokrasi ve hak bilinci verilmeli ve bu bilinci çocukların içselleştirebilmesi sağlanmalıdır. Bu aşamada ise aileye büyük görevler düştüğü söylenebilir. Demokrasi ve hak eğitimi yalnızca okullar yardımıyla sağlanabilecek bir kazanım değildir. Çocuklara bu bilincin kazandırılmasında ailelere de büyük görevler düşmektedir (Kuş ve Çetin, 2014). Çocukların haklara saygılı olması ve demokratik değerleri kazanması ve bu sayede toplumun demokratik ve barışçıl bir biçimde yapılması için çocuk haklarını bilmeleri ve hayata aktarabilmeleri gereklidir (Howe ve Covell, 2005; Akt. Kardeş, Banko, Eren ve Antakyahoğlu, 2017). Bu bilinci kazandırmada ailenin yanında devletlere de düşen sorumluluklar bulunmaktadır. Devletler çocuklara verilen hakları korunma, eğitim, sağlık, uygun yaşam standartlarına ulaşabilme gibi konularda çocukların haklarını

güvence altına almalı ve bu haklardan yararlanabilmelerini sağlamalıdır (Gür, 2019). Devletler çocukların sahip olduğu hakları gözetmeli ve çocukların bu haklarını kullanabilmelerine yönelik ortamlar hazırlamalıdır. Bu sayede çocukların bilinç düzeyi artacağından toplumda söz sahibi olmalarının önünün açılabilir.

Diğer bir ifadeyle çocuk hakları, çocukların ihtiyacı olan sevgi, ilgi, barınma, sağlık, eğitim ve beslenme hakkı gibi gereksinimlerinin korunması amacıyla çocuklara özel olarak oluşturulan haklardır. Çocuk hakları çocukları her türlü ihmal, istismar ve çocuk işçiliği gibi istenmeyen durumlara karşı koruma altına alan haklardır (Kalender, 2018). Bu bağlamda çocuk hakları, çocukların doğuştan sahip oldukları, onları her türlü ihmal ve istismardan korumayı hedefleyen çocuklara özgü haklardır. Bu haklar dünya üzerindeki her çocuk için geçerli olup dil, din, ırk cinsiyet gözetilmeden her çocuğa tanınan haklardır. Bu hakların sağlanması konusunda ise aileye, topluma ve devlete büyük görevler düşmektedir.

2.2. Çocuk Hakları Tarihi ve Belgeler

Tarihsel süreç içerisinde değişen çocuk ve çocukluk anlayışı incelendiğinde günümüzdeki çocuk anlayışının kazanılması sürecinde çocuklara özgü haklar olması gerektiği düşüncesi yer edinmiştir (Yeşilkayalı, 2014). Çocuk haklarının tarihçesine bakıldığında geçmiş zamanlarda hem aile hem de toplum açısından çocuklar hak etmediği bir konumdaydı. Çocuk haklarının önem kazanmasıyla zaman içinde çocuğun bu konumu değişmeye ve hak ettiği değeri kazanmaya başlamıştır. Fakat çocuğun hak ettiği değeri kazanmasındaki bu mücadele kolay olmayıp uzun yıllar almıştır. Çocuklar insanların kendi çıkarları uğruna yaptıkları hesaplaşmalar, siyasi gerilimler ve savaşlar arasında büyük zararlar görmüşlerdir (Çarıkçı, 2019). Yaşanan bu savaşlardan en çok etkilenenlerden birisinin de çocuklar olduğu göz önünde bulundurulursa onların korunması ve geliştirilmesi için adım atılması gerektiği düşünülmeye başlanmıştır.

Çocuk hakları uygulamada bulunan yasalar ve uluslararası sözleşmelerle ele alınan haklardır. Geçmiş zamanlardan beri toplumların ilgilendiği bir varlık olan çocuğa bakış toplumdan topluma, kültürden kültüre birçok etkene bağlı olarak değişmiştir (Fazlıoğlu, 2007). Çocuğa ilkel zamanlarda ekonomik katkı sağlayan

varlık gözüyle bakılmıştır. Çocuklar para kazanmak amacıyla saatler boyunca ağır işlerde çalışmak zorundaydı. Çocuk ailesine ekonomik olarak katkı sağladığı gibi birtakım ekonomik yükleri de beraberinde getirmekteydi. Özellikle ekonomik olarak buhranlı geçen zamanlarda işsizliğin artması, çocuğun engelli, hasta olmasıyla bakımına yardım edecek birilerinin olmaması durumunda çocuklar toplumdan dışlanmakta hatta yaşama hakları ellerinden alınmaktaydı. Geçen zamanla devletlerin güçlenmesiyle birlikte aile reisinin çocuğun üzerinde var olan baskısı ve sonu olmayan egemenliği zayıflamıştır. Devletler çocuklara karşı bakım ve koruma gibi yükümlülüklerle sahip olmaya başlamışlardır. Her ne kadar devletler bu yükümlülüğü yerine getirmeye çalışsa da bu denetim yeterli olmamıştır (Müftü, 2001; Öz Akar, 2013). Bunun sonucunda çocuk haklarıyla ilgili uluslararası düzenlemelerin gündeme gelmeye başladığı söylenebilir.

15. yüzyılın sonlarına gelindiğinde İspanyol filozof Vives, çocukların korunmasıyla ilgili birtakım ilkeler ortaya koymuştur. 18. yüzyılın sonlarında ise İsviçreli bir eğitimci olan Johann Heinrich Pestalozzi yoksul çocukların yaşadıkları sorunlara değinmiştir. Pestalozzi aynı zamanda çocukların aile içinde eğitilmesinin öneminden bahsederken anne babası olmayan çocukların da koruyucu ailelerce eğitilmelerinin önemine değinmiştir. Uluslararası alanda çocukların korunmasına yönelik bir örgütün kurulması gerektiği fikriyse ilk olarak Jules de Jeune tarafından 1894 yılında ortaya atılmıştır. Bu fikirle birlikte Paris'te bazı Avrupa devletleri delegelerinin katıldığı bir toplantı yapılmıştır. Yapılan bu düzenlemelerle birlikte çocuk haklarını korumaya dönük ilk resmi girişim 1912 yılında İsviçre'de gençlik sorunları, çocuk ve annelerin korunması için kurulan merkezdir. I. Dünya Savaşı'nın başlamasıyla birlikte yapılan bu çalışmalar sekteye uğramıştır. Fakat savaşın bitimiyle birlikte 1921 yılında Brüksel'de bir kongre toplanmış ve "Uluslararası Çocukları Koruma Birliği" kurulmuştur (Akyüz, 2018). Bununla birlikte uluslararası düzenlemelere bakıldığında birinci dünya savaşının sonuna kadar çocuk hakları ile ilgili yapılan bir belge veya bildirgenin olmadığını söylemek mümkündür.

Çocukların korunması hakkı uluslararası alanda ilk defa 1918 yılında Washington'da yapılan iş konferansında gündem olmuştur. Bu konferansta çocukların çalışma şartlarının düzenlenmesine yönelik kararlar alınmıştır. I. Dünya Savaşı'nın hemen ardından dünya barışını sağlamak için 10 Ocak 1920 tarihinde

Milletler Cemiyeti kurulmuştur. Cemiyet öncelikli olarak barış, huzur ve mutlu bir toplumun gereğine odaklanarak, çocukların ihmal ve istismardan korunması amacıyla “Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi”ni hazırlamış ve 26 Eylül 1924 tarihinde bu bildirme kabul edilmiştir. Bu bildirme çocukların gelişmeleri ve korunmalarının ele alındığı uluslararası ilk bildirme olması yönüyle önem taşımaktadır (Merey, 2018; Merey, 2019; Ulsan, 2008). Genel olarak bakıldığında çocuk haklarının tarihsel süreç içerisinde dört önemli belge etrafında şekillendiği görülmektedir. Bunlar:

- 1) Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi (1924)
- 2) Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi (1959)
- 3) Türk Çocuk Hakları Bildirisi (1963)
- 4) Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989)

2.2.1. Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi (1924)

Birinci Dünya Savaşı’ndan şüphesiz ki en çok zarar görenlerden biri de çocuklardır. Birinci Dünya Savaşı’nda zarar gören çocukları her türlü ihmal ve istismardan korumak amacıyla Milletler Cemiyeti tarafından 1924 yılında “Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi” yayımlanmıştır. Bu bildirme uluslararası alanda çocukların yaşatılmaları, gelişmeleri ve korunmalarını içeren ilk bildirme olması yönüyle önem taşımaktadır. Aynı zamanda bildirme Mustafa Kemal Atatürk’ün imzasıyla Türkiye Cumhuriyeti tarafından da kabul edilmiştir. Bildirmede 5 madde yer almaktadır (Müftü, 2001).

Bildirmede yer alan maddeler (Erbay, 2019):

- Çocuk, hem bedenlen hem de ruhen normal gelişmesini sağlayacak fırsatları elde edebilmelidir.
- Bir felaket anında yardım, ilk olarak çocuklara yapılmalıdır.
- Acıkan çocuk beslenmeli, hasta çocuk tedavi edilmeli, fikren geri kalmış çocuk eğitilmeli, yoldan çıkmış çocuk doğru yola getirilmeli, terk edilmiş çocuk korunmalıdır.
- Çocuk hayatını kazanacak hale getirilmelidir ve her türlü istismara karşı korunmalıdır.

- Çocuk yeteneklerini hemcinslerinin hizmetine adayacak bir ruh ve düşünce içerisinde yetiştirilmelidir.

Birinci Dünya Savaşı sonrasında çocukların yaşadıkları yoksunluk, hırpalanmışlık ve savaşın diğer olumsuz etkilerini dindirmek amacıyla hazırlanan bu bildirge ne yazık ki hedefine ulaşamamıştır. 1939 yılında çıkan İkinci Dünya Savaşı'yla birlikte Milletler Cemiyeti hükümsüz olmuş ve bu bildirge de askıya alınmıştır (Hareket, 2020). Bu bağlamda çocukların haklarını ele alan ilk çalışmanın amacına ulaşamadığını söylemek mümkündür.

2.2.2. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi (1959)

Birleşmiş milletlerin kuruluşunun ardından 1946 yılında Milletler Ekonomik ve Sosyal Konseyine “dünya halklarını 1924 yılındaki kadar birbirine bağlamak” maksadıyla Cenevre Bildirgesi’nin yeniden canlandırılması önerilmiştir. İki yıl sonra 1948 yılında BM Genel Kurulu İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’ni kabul etmiştir. Kabul edilen bu bildirmede her ne kadar çocukların hak ve özgürlüklerine kısmen değinilse de bunu yeterli olmadığı düşüncesi ortaya çıkmıştır (Erkan, 1989). İkinci Dünya Savaşı sonrasında bu savaş ortamlarından en çok zarar görenlerin çocuklar olduğu, çocukların korunmaya ihtiyaç duyması ve özel ihtiyaçlara sahip olması gerektiği düşüncesinden yola çıkılarak Birleşmiş Milletlere üye devletler tarafından çalışmalar başlamıştır. Dünya üzerinde yaşayan çocukların zulüm ve kötülükten daha fazla etkilenmemeleri amacıyla Birleşmiş Milletler tarafından 20 Kasım 1959 tarihinde Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi hazırlanıp kabul edilmiştir (Çarıkçı, 2019; Karaman, 2019). 10 ilkeden oluşan bu bildirmede yer alan ilkeler (Dağ vd.,2015):

1. İlke: Dünyadaki her çocuk dil, din, ırk, cinsiyet vb. ayrımı olmaksızın bu bildirmede bulunan haklardan faydalanabilmelidir.
2. İlke: Çıkarılacak yasalarda çocukların yüksek yararı gözetilmelidir.
3. İlke: Doğduğu andan itibaren her çocuğun bir isme sahip olma ve bir devletin vatandaşı olmaya hakkı vardır.
4. İlke: Her çocuk sosyal güvenlikinden faydalanabilmelidir. Sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi için kendine ve annesine doğumdan önce ve sonra özel bakım ve korunma gibi ortamlar sağlanmalıdır.

5. İlke: Fiziksel, zihinsel veya toplumsal açıdan engelli çocuğa gereken tedavi, eğitim, sağlık ve bakım hizmetleri sağlanmalıdır.
6. İlke: Çocuk her durumda sevgi ve güvenliğin sağlandığı ortamlarda yetişmelidir. Kişilik gelişimi için çocuğun sevgi ve anlayışa ihtiyacı vardır. Küçük yaşlarda çocuğun annesinden ayrılmaması için bütün imkânlar kullanılmalı, ailesi ve yeterli maddi durumu olmayan çocuklara toplum ve kurumlarca yardım edilmelidir.
7. İlke: Çocuğun kültür ve yetenekleri doğrultusunda eğitim almaya hakkı vardır. Verilecek olan bu eğitimin ilk aşamaları zorunlu ve ücretsiz sağlanmalıdır.
8. İlke: Her koşulda koruma ve kurtarma imkanlarından ilk yararlananalar arasında çocuklar olmalıdır.
9. İlke: Çocuklar ihmal, istismar ve sömürünün her türünden korunmalıdır. Çocuk belirli bir yaştan önce çalıştırılmayacaktır. Çocuğun eğitimini ve sağlığını tehdit eden fiziksel, zihinsel, duyuşsal vb. gelişimine olumsuz etki eden bir işte çalışmasına izin verilmemelidir.
10. İlke: Çocuk her türlü dil, din, ırk ya da bir başka ayrımcılığa teşvik eden uygulamalardan korunmalıdır. Çocuk barış ve evrensel kardeşlik ortamında yetişmelidir.

2.2.3. Türk Çocuk Hakları Bildirisi (1963)

BM Çocuk Hakları Bildirgesi temel alınarak hazırlanan Türk Çocuk Hakları Bildirisi 28 Haziran 1963 günü kabul edilmiştir (Kurt, 2013). Bu bildirgedeki maddeler şu şekildedir:

- İyi bakım, iyi yetiştirilme ve çocuğa uygun bir eğitim, her yerde ilgi, sevgi ve yardım görme her Türk çocuğunun hakkıdır. Resmî, özel her kurum, her yurttaş bu çocuk hakkını tanımak, eldeki olanaklarla onu gerçekleştirmek yükümlülüğündedir. Sıkıntı içinde bulunan çocuğun kurtarılmasına öncelik verilir.
- 16 yaşından önce hiçbir çocuk resmî öğrenimden alıkonularak özel işlerde çalıştırılmaz. Hiçbir şekilde sömürülemez. Her ana baba; çocuğuna bakmak, onu bilgili, becerili ve en iyi şekilde yetiştirmekle yükümlüdür.

Orta dereceli öğrenime devam etmeyenlerin, edemeyenlerin gerekli bilgi ve becerileri kazanmaları için devlet kurslar açar. Ana babanın yeterli olmadığı durumlarda bu görev, çocuğun birinci derece yakın akrabalarına ve devlete düşer.

- İlköğretimden sonra orta dereceli okullara devam etmeyenler, edemeyenler için teknik, tarımsal bilgi ve beceri kazandıran kurslar açılması ve bu kurslardan çocukların yararlanması için Millî Eğitim Bakanlığı, Belediye Başkanlığı ve muhtarlar işbirliği yapmakla yükümlüdür.
- Sakat ve uyumsuz çocukların iyileştirilmeleri, yaşama zorluğu çeken çocukların kurtarılmaları, durumlarına uygun bir meslek için kendi yaşamlarını kazanacak derecede başarılı ve güçlü yetiştirilmeleri ana baba ile birlikte devletin ve bu amaçla kurulmuş örgütlerin ödevidir.
- Çocuğun korunması ile ilgili yasalar öncelikle hazırlanıp çıkarılmalı, geciktirilmeden uygulanmalıdır.

Annenin, babanın ve devletin sorumluluklarından söz edilen Türk Çocuk Hakları Bildirgesi'nde özellikle devlete büyük görevler düştüğü ele alınmaktadır. Devlet çocuğun korunmasına, gözetilmesine ve güvence altına alınmasına ilişkin her türlü yasal, idari ve uygulamaya dönük önlemi almalıdır (Kurt, 2016).

2.2.4. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989)

2.2.4.1. BM Çocuk Hakları Sözleşmesi Hazırlık Aşaması

Dünyada çocuk hakları konusunda yapılan ilk düzenleme 1924 Cenevre Çocuk Hakları Bildirisi'dir. Bu bildiriye 1959'da yapılan Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi takip etmiştir (Özdemir Uluç, 2008) Ortaya konan bu bildirgeler birçok devlet tarafından kabul görmüş olsa da devletlere bu kurallara uymadığında herhangi bir yaptırım uygulanamamaktadır. Bildirgeler yapısı gereği bağlayıcı niteliği olmayan belgelerdir. Devletlerin bu kurallara uymaması durumunda herhangi bir yaptırım olması söz konusu olmamaktadır. Bunun aksine sözleşmeler ise kabul eden devletleri bağlayıcı yapıda olan yasal metinlerdir. Devletler sözleşmelerin hükümlerine uygun davranmamaları durumunda bir yaptırımla karşılaşmak durumunda kalırlar. Bu nedenle çocuk hakları konusunda yapılan düzenlemeler

yaptırımsal bir zemine oturtulmak istenmiştir (Uçuş, 2013). Bu sayede çocuk haklarına ilişkin Sözleşme ile bağlayıcılığın arttırıldığı ifade edilebilir.

Çocuk haklarının korunmasına ilişkin daha sistematik bir yaklaşım ortaya konması çağrısıyla Çocuk Hakları Sözleşmesi fikri doğmuştur. 1970’li yıllara gelindiğinde uluslararası alanda çocuk haklarının ihlal edilmesiyle ilgili endişeler artmaya başlamıştır. Bu düşünceler çocuk haklarını güvence altına alan uluslararası bir belgenin ortaya konmasını güçlendirmiştir. UNICEF’in isteğiyle 1979 yılı Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından Uluslararası Çocuk Yılı ilan edilmiş ve hükümetler bu yılı anmaya davet edilmişlerdir. Polonya hükümeti bu yıla katkı sağlamak amacıyla 1978 yılında BM İnsan Hakları Komisyonu’na yeni bir Çocuk Hakları sözleşmesi için taslak sunmuştur. Polonya hükümeti, 1959 Çocuk Hakları Bildirgesi’yle neredeyse aynı olan bu taslağın hemen sonraki yıl 1979 Uluslararası Çocuk Yılı’nda Birleşmiş Milletler tarafından yasal olarak bağlayıcı uluslararası bir belge olmasını ummuştur. Fakat ilk başta önerilen bu metnin düzenlenmesi ve üzerinde çalışılması gerekmiştir. Bu nedenle BM Genel Kurulu tarafından 1979’da bir çalışma grubu hazırlanmıştır. 43 üye devletin temsilcilerinden meydana gelen bu çalışma grubu her yıl ocak aylarının sonunda bir haftalık toplantılar yaparak bir sözleşme tasarısı hazırlanmıştır (Fortin, 2003; Kırca, 2019). Bu tasarı öncelikle tartışma ve onay için BM İnsan Hakları Komisyonu’na sonrasında nihai oylamanın yapılması için BM Genel Kuruluna sunulmuştur. Nihai tasarı Çocuk Hakları Bildirgesi’nin 30. yıldönümü olan 20 Kasım 1989 tarihinde BM Genel Kurulunda oybirliği ile kabul edilmiş ve 26 Ocak 1990 tarihinde imzalanmıştır. İmzaya açılan bu ilk günde Sözleşme 61 devlet tarafından imzalanmıştır (Bülbün Aktı, 2014; İnan, 1995). Sözleşme önemli hükümler içermesinin yanında bu güne kadar yapılmış olan uluslararası düzenlemeler arasında en fazla devlet tarafından kabul görmesi açısından da benzersiz bir yere sahip olmuştur. Nihayetinde sözleşme 193 ülke tarafından imzalanmıştır (Doğan, 2015). Türkiye Cumhuriyeti bu sözleşmeyi 9 Aralık 1994 tarihinde 17., 29. ve 30. maddelerini T.C. Anayasası ve Lozan Barış Antlaşması hüküm ve ruhuna uygun yorumlama hakkına ilişkin çekince koyarak imzalamıştır. 1995 yılında Resmî Gazete’de yayımlanmasıyla birlikte de yürürlüğe girmiştir. (Çarıkçı, 2019).

2.2.4.2. Sözleşme'nin Yapısı ve Temel Amacı

Sözleşme ön söz ve üç kısımdan meydana gelmektedir. Ön sözde Birleşmiş Milletlerin temel ilkelerine gönderme yapılmakta ve insan hakları bildiri ve sözleşmelerinde bulunan haklardan ayırım olmaksızın her bireyin faydalanma hakkı olduğu belirtilmektedir. Çocukların özel ilgi, korunma, özen ve özel gereksinimlere sahip olduğundan söz edilmekte ve çocukları koruma sorumluluğunun öncelikle aileye ait olduğu, devletin de aileye bu konuda yardım etmesi gerektiğinin altı çizilmektedir (Akyüz, 2018).

Özdemir Uluç'a (2008) göre Sözleşme'nin bölümleri:

İlk kısmı (madde 1-41) çocukların sahip oldukları hakları ve sözleşmeye taraf devletlerin bu hakların yerine getirilmesi hususundaki sorumluluklarını kapsamaktadır.

İkinci kısmı (madde 42-45) çocukların sahip oldukları hakların gözetilmesi ve korunması hakkındaki gelişmeleri yakından izlemek ve incelemek için kurulacak olan "Çocuk Hakları Komitesi'nin kuruluş, üye seçimleri, çalışma yer ve esaslarına ilişkin yargıları içermektedir.

Üçüncü kısmı (Madde 46-54) Sözleşme'nin taraf devletler tarafından imzalanmasına, onaylanmasına, yürürlüğe girmesine, yazılı feshinin usul ve sonuçlarına, Sözleşmeye katılma usullerine, itiraz ve kayıt usullerine, Sözleşmenin tevdi makamına ve Sözleşmenin resmi çevirilerini ihtiva etmektedir.

Akyüz'e (2018) göre Sözleşme'nin amacı çocukların yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarının hayata geçirilmesini sağlamak, çocukların korunmasına yönelik evrensel ölçüt ve ilkeleri belirlemek ve çocukları her türlü ihmal, istismar ve kötü muamelelere karşı muhafaza etmektir.

2.2.4.3. Sözleşme'nin Temel İlkeleri

Sözleşmede yer alan 4 madde diğer tüm maddelerle ilişkili olduğundan dolayı sözleşmenin temel ilkelerini ortaya koymaktadır. Bu ilkeler ayrımcılığa uğramama (Madde 2), çocuğun yüksek yararı (Madde 3), Yaşama ve gelişme (Madde 6) ve Çocuğun görüşlerine saygı duyulması/ katılım hakkı (Madde 12) olarak ifade edilebilir (Nastasi, Hart ve Naser, 2020; Yurtsever, 2009).

Ayrımcılığa Uğramama: Ayrımcılık; dil, din, ırk, renk, cinsiyet, fikir, ulusal ya da toplumsal köken gibi bir statü temelinde yapılan, böylelikle hak ve özgürlüklerden eşit bir biçimde faydalanmalarına mani olma amacı güden ya da bu sonucu ortaya çıkaran ayırım, dışlama veya tercih yapılması durumudur (Hodgkin ve Newell, 2003). Sözleşmede yer alan bu ilke sayesinde çocuklar arasında ayrımcılığa dikkat çekilerek önlenmesi konusunda adım atıldığı ifade edilebilir.

Tüm insanlar için temel haklardan birisi olan eşitlik ve ayırım gözetmeme başta İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi olmak üzere birçok uluslararası sözleşmede yer almıştır (Erbay, 2019). Bu uluslararası sözleşmelerden biri olan BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin ikinci maddesini temel alan bu ilke çocuklara karşı yapılabilecek her türlü ayırma karşı konulmasını amaç edinmiştir. BMÇHS'nin ikinci maddesi şöyledir:

1. Taraf devletler, bu sözleşmede yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ana-babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları, ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeksizin tanır ve taahhüt ederler.
2. Taraf devletler, çocuğun ana-babasının, yasal vasilerinin veya ailesinin öteki üyelerinin durumları, faaliyetleri, açıklanan düşünceleri veya inançları nedeniyle her türlü ayırma veya cezaya tâbi tutulmasına karşı etkili biçimde korunması için gerekli tüm uygun önlemleri alırlar.

Sözleşmede bulunan tüm haklar ayırım olmaksızın dünya üzerindeki her çocuğun sahip olması gereken haklardır. Din, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasal, ulusal, etnik, sosyal köken vb. ayırt etmeksizin her çocuk bu haklara sahip olmalıdır. Devletler ise çocukları her türlü ayrımcılıktan korumak ve çocukların haklarını gözetmekle yükümlüdürler (Turan, 2019).

Çocuğun Yüksek Yararı: Çocuk hukukunun en temel ilkesi olan çocuğun yüksek yararının korunması ilkesi çocuğun güvenliğini esas alarak onun bedensel, zihinsel, duygusal, ahlaksal, sosyal, kültürel, ekonomik ve hukuksal açıdan korumayı ve geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çocuğu ilgilendiren bütün durumlarda en başta onun

yüksek yararı gözetilmelidir. Her koşulda çocuğun öncelikli yararı ilgili yetişkinlerin çıkarlarından başta gelmelidir. Ancak çocuğun yüksek yararının belirlenmesinde nelerin dikkate alınacağı, çocuğun yüksek yararının ne olduğu ve nasıl belirleneceği gibi konuların değişiklik göstermesinden dolayı sözleşmede tanımlanmamıştır (Flowers, 2007; Turan, 2019). Çocuğun yüksek yararı konusunda karar verici konumda olan hakim nelerin bu amaca hizmet ettiğine karar verebilmek için belirli ölçütlere ihtiyacı duymaktadır. Fakat bu ölçütlerin tanımlanması güç olduğundan dolayı sözleşmede kesin sınırları çizilememiştir (Alston, 1994; Akt. Özer Taşkın, 2006).

Çocuğun yüksek yararını ele alan sözleşmenin 3. maddesi şu şekildedir:

1. Kamusal ya da özel sosyal yardım kuruluşları, mahkemeler, idari makamlar veya yasama organları tarafından yapılan ve çocukları ilgilendiren bütün faaliyetlerde, çocuğun yararı temel düşüncedir.
2. Taraf devletler, çocuğun ana-babasının, vasilerinin ya da kendisinden hukuken sorumlu olan diğer kişilerin hak ve ödevlerini de göz önünde tutarak, esenliği için gerekli bakım ve korumayı sağlamayı üstlenirler ve bu amaçla tüm uygun yasal ve idari önlemleri alırlar.
3. Taraf devletler, çocukların bakımı veya korunmasından sorumlu kurumların, hizmet ve faaliyetlerin özellikle güvenlik, sağlık, personel sayısı ve uygunluğu ve yönetimin yeterliliği açısından, yetkili makamlarca konulan ölçülere uymalarını taahhüt ederler.

Maddeye göre çocuğu ilgilendiren tüm durumlarda çocuğun yüksek yararı her yönüyle gözetilecektir. Anne babalar veya çocuğun sorumluluğunu üstlenen vasilerin bu sorumluluğu yerine getirmemesi durumunda taraf devletler çocuğa gereken dikkat ve gereği göstermekle yükümlüdürler (Hareket, 2020). Aile çocukla ilgili alınan kararlarda çocuğun yüksek yararı ilkesini göz ardı ederse devreye devletin gireceği ifade edilebilir. Devletin bu durumda çocuk için neyin faydalı olduğunu çocuğun yüksek yararını göz önüne alarak yasal ve idari önlemler almakta yükümlü olduğu söylenebilir.

Yaşama ve Gelişme: BMÇHS'nin 6. Maddesine göre, dünya üzerinde bulunan her çocuk yaşama hakkına sahiptir. Devletler ise çocuğun yaşama ve gelişme hakkını güvence altına alma sorumluluğuna sahiptir (Uçuş, 2013). Sözleşmeyi imzalayan bütün devletler çocukların yaşama ve gelişme haklarını gerçekleştirmek ve güvence altına alma konusunda yükümlülüğe sahiptir. Bu yükümlülükler (Akyüz, 2018, s. 52-53):

- Her çocuğun doğuştan sahip olduğu yaşama hakkını tanıyacak, çocuğun yaşaması ve gelişmesine en geniş ölçüde güvence altına alacaktır.
- Çocukların kendi esenlikleriyle bağdaşan her türlü bilgiye ulaşma haklarını güvenceye alacaktır.
- Çocuğu yetiştirmenin ilk önce ana babaya ait olduğu esassından hareket ederek, onlara bu doğrultuda gerekli desteği sağlayacaktır.
- Çocuğun mümkün olan en üst sağlık standardına ulaşmasına özen gösterecektir. Temel ve önleyici sağlık bakımına ve çocuk ölümlerinin azaltılmasına özel önem verecektir.
- Bütün çocuklara en azından ilköğretim düzeyinde ücretsiz ve zorunlu eğitim olanakları sağlayacaktır.
- Çocuğun kişiliğinin ve becerilerinin, yetişkin olduğunda etkin bir yaşam sürmesini sağlayacak biçimde geliştirilmesine yönelik eğitim verecektir.
- Çocukların boş zaman, oyun, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılma haklarını gerçekleştirecektir.

Bu doğrultuda bu hakları yalnızca yaşama hakkının sağlanması değil uygun yaşam koşullarının oluşturulması olarak da nitelemek mümkündür. Sözleşmenin belirli maddelerinde yer alan bu hükümler çocuğun yalnızca hayatta kalmasını değil uygun yaşam standartlarına sahip olmasını da güvence altına aldığı söylenebilir. Sözleşmeye taraf devletlerin de bu doğrultuda çocukların yaşama hakkının sağlanmasının yanında maddi ve manevi varlığını geliştirmeyi de amaç edindiğini söylemek mümkündür.

Çocuğun Görüşlerine Saygı Duyulması/ Katılım Hakkı: Modern dünyada çocuk kavramının değişip çocukların da birey olarak kabul edilmesiyle birlikte bağlı

bulunduğu toplumda etkin bir vatandaş olması ve düşüncelerini demokratik sınırlar doğrultusunda açıklamasında katılım hakkı önemli bir yere sahiptir. Katılım hakkı en genel tanımıyla çocuğun yaşına ve olgunluk düzeyine sahip bütün çocukların kendisini ilgilendiren bütün konularda fikirlerini hür bir şekilde dile getirebilmesi olarak tanımlanabilir. Sözleşmeye taraf devletler de bu hak doğrultusunda çocukların görüşlerini rahatça ifade edebileceği ortamlar yaratmakla sorumludurlar (Şahin ve Polat, 2012; Turan, 2019).

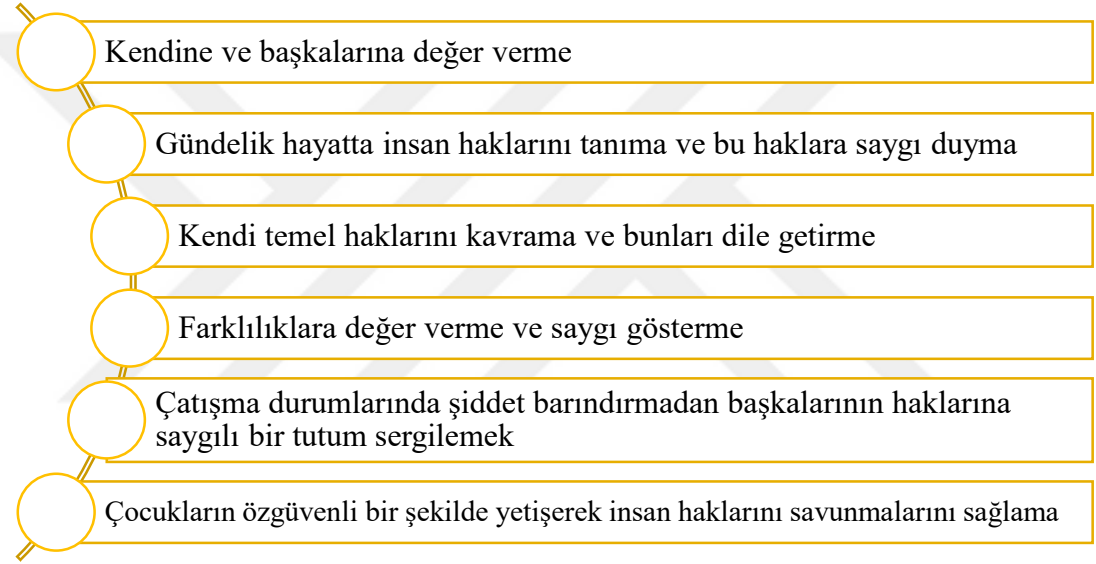
2.3. Çocuk Hakları Eğitimi ve Önemi

Toplumların geleceklerini nitelikli insanlar belirlemektedir. Nitelikli bireyler yetiştirmekse ailede başlayan ve okulda devam eden bir süreçtir. Çocuk aileden sonra dış dünya ile ilk etkileşimini okulda kurar. Okulla birlikte çocuğun bilişsel, duyuşsal ve sosyal açıdan gelişim gösterdiğini söylemek mümkündür. Okullar hedef davranışları belirli bir plan dâhilinde formal olarak kazandırmaya çalışmaktadır. Nitekim çocuk hakları eğitiminin formal, aşamalı, düzenli olarak çocuğa aktarıldığı yerlerin de okullar olduğu söylenebilir (Aykaç, 2018; Turan, 2019). Çocuklar örgün eğitimle birlikte düzenli ve aşamalı olarak çocuk hakları eğitimi konusunda geliştirilirler. Haklarını bilen çocuklar ileride refah ve demokratik toplumun da temellerini atmış olacaklardır. Haklarını içselleştirmiş, bu hakları yaşamına aktarabilen ve bir başkasının haklarına saygı duyan bireyler yetiştirmenin yolu ise okullarda verilecek çocuk hakları eğitimi sayesinde olacaktır. BM Çocuk Hakları Sözleşmesi 42. Maddesi doğrultusunda sözleşmeye taraf devletler çocukları sahip oldukları haklar konusunda bilgilendirmek ve bu hakları öğretmekle yükümlü olduklarını kabul etmişlerdir. Bu bağlamda devletler okullarda çocukların hakları konusunda bilgi sahibi olmasını ve haklara saygılı bireyler olarak yetişmesini sağlamalıdır.

Howe ve Covell'e (2005) göre çocuk hakları eğitimi çocuğu en az 3 şekilde etkilemektedir. Bunlardan ilki; çocuklar kendi hak ve sorumluluklarını sistemli bir şekilde temel olarak öğrenirler. İkincisi, çocuklar kendi hak ve sorumluluklarının yanında başkalarının da haklarına saygı duyup adalet ve eşitlik gibi değerlere uygun olarak sosyal hayatın içerisinde yer alırlar. Üçüncüsü, vatandaş olarak bilinçlenen

çocuklar gelecekte insan haklarına dayalı bir kültüre dâhil olurlar. Bu sayede çocuklar kendi haklarını sistematik bir şekilde öğrenerek hak ve sorumluluklarının farkına varacaklardır. Böylelikle hem kendi hem de diğer bireylerin haklarını korumaya yönelik bilinç kazanacakları söylenebilir. Hem kendi hem başkalarının hak ve sorumluluklarını bilen bireyler olarak yetişen çocuklar, ilerde insan haklarına ve demokratik temellere dayalı toplumun yapı taşını oluşturup refah seviyesini yükseltebilirler.

Flowers'a (2007) göre çocuk hakları eğitiminin amaçları şu şekildedir:



Şekil 2.1. Çocuk hakları eğitiminin amaçları (Flowers, 2007)

Tablodan hareketle çocuk hakları eğitiminin çocukların öncelikle kendilerine ve başkalarına değer vermesini sağlamayı amaçladığı söylenebilir. Çocuk, gündelik yaşam içinde bu hakları bilerek dile getirebilecek ve farklılıklara saygı gösterebilecektir. Karşılaşacakları bir çatışma durumunda şiddete başvurmadan ve başkalarının da haklarına saygılı şekilde davranabilecektir. Bu sayede çocukların özgüvenli bir şekilde haklarını savunacakları söylenebilir.

Toplumlar gelecekteki refahları için çocukların haklarını bilen ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmesini amaçlamaktadır. Bu süreç ise ailede başlayarak okullarda devam etmektedir. Çocuğun kişiliğinin temellerinin atıldığı aile ortamlarının hak ve demokrasinin öğrenilmesi ve uygulanması için fırsat verilen ilk ortam olduğu söylenebilir. Ailede elde edilen değerler, bireylerin çocukluktan

başlayarak hayatının ilerleyen dönemlerinde hak ve demokrasiye ilişkin bakış açılarını belirlemektedir (Ağdemir, 1991; Üstün ve Yılmaz, 2008). Haklara saygılı ve hoşgörülü bir ortam, çocuğun kendini gerçekleştirerek bağımsızlık kazanmasına zemin hazırlar. Bu şekilde yetişen çocukların ilerde çağdaş, demokratik ve hak ve sorumluluklarının bilincinde bir toplumun meydana getirilmesinde önemli rol oynadığı söylenebilir (Kaya, 1997; Kuş ve Çetin, 2014)

En genel anlamıyla çocuk hakları eğitimi, Sözleşmede yer alan hakların çocuklara öğretilmesidir. Küçük yaşlardan başlayarak hak ve sorumluluklarını öğrenen çocuklar başkalarının hak ve sorumluluklarına da saygılı olacaklardır. Haklara saygı duyulan bir ortamın oluşmasında ise en büyük rolün öğretmenlere düştüğü söylenebilir. Öğretmenler böyle bir ortamın oluşması için öğrenme ortamını çocuk haklarına yönelik olarak tasarlamalıdır. Öğretmenler hazırladığı etkinlik ve çalışmalarla bu hak ve sorumlulukların çocuğa kazandırılmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Öğretmen çocukların bu hakları bilmelerinin yanı sıra içselleştirip hayata aktarabilmelerine de destek olmalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin de haklara saygılı, bu hakları içselleştirmiş ve yaşantı haline getirebilmiş olmaları gerekmektedir. Bu ise üniversitelerde öğretmen adaylarına verilen çocuk haklarına yönelik eğitimle olabilmektedir (Covell ve Howe, 2007; Uslu, 2022). Bu bağlamda etkili bir çocuk eğitimi dersi için öğretmenlere büyük görev düştüğü söylenebilir. Çocuklara haklarını öğretecek ve bu hakları uygulaması için gerekli ortamı sağlayacak olan öğretmenin çocuk haklarına ilişkin olumlu tutum ve anlayışa sahip olması gerektiğini söylemek mümkündür.

2.4. Çocuk Hakları Eğitiminde Öğretmen ve Öğretmen Eğitimi

Eğitimin iki temel unsurunu öğretmen ve öğrenci olarak ifade etmek mümkündür. Çağdaş öğrenme yaklaşımlarında öğrencileri yönlendiren, onlara rehberlik eden ve öğrenmelerini gerçekleştirmelerini sağlayan aktör öğretmen olarak değerlendirilmektedir (Nguyen & Bui, 2016). Her ne kadar öğretmenin rolü güncel bazı yaklaşımlarda azalmış gibi ifade edilse de (Smith, 2000) süreci kurguladığı için önemini korumakta olduğu düşünülebilir. Bu nedenle öğretmenlerin başta çocuk hakları olmak üzere niteliklerini artırmaları önemli görülmektedir.

Çocuk hakları eğitiminde çocuklara temel olarak kendilerine ve başkalarına değer vermek, günlük yaşamda insan haklarını tanıyıp saygı duymak, temel hakları anlayıp içselleştirmek, farklılıklara saygı duyup değer vermek ve tüm insanlara saygılı olmak gibi erdemler kazandırmak amaçlanmaktadır (Flowers, Santos ve Szelényi, 2007). Bu hedefi gerçekleştirmek için kuşkusuz öğretmenin süreci organize etmesi gerektiği düşünülebilir. Çağımızda, haklarını bilen ve bu hakları uygulayabilen çocuklar yetiştirmek ilk olarak ailenin ardından eğitim kurumlarının görevidir. Eğitim kurumlarında öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarını tespit etme, ihtiyaçları doğrultusunda etkinlikler geliştirme ve bu etkinlikleri uygulama temel görevlerindendir (Beeckman, 2004; Işık, 2013; Morrow, 1999). Öğretmenlerin bu etkinlikleri amaca ve sürecin niteliğine göre hazırlayabilmelerinin de aldıkları eğitime bağlı olduğu düşünülebilir.

Eğitimin en temel hak olduğu temel evrensel kabullerden olup öğretmenlerden bunun bilincinde olmaları beklenmektedir. Çünkü bireyler aldıkları eğitimlerle kendisini geliştirmekte, başta insan haklarına ve temel özgürlüklere olan saygılarını pekiştirmektedirler (Gül, 2004). Kuşkusuz tüm bu sıralananlar çocuk haklarını da kapsamaktadır. Sözgelimi eğitimin işlevleri düşünüldüğünde bakma ve koruma gibi işlevlerin ilk sırada yer aldığı ve verilen eğitimin bu haklar çerçevesinde kurgulanması gerektiği belirtilmektedir (Altunya, 1999). Bilindiği üzere öğretmenlik mesleği genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile kazanılmaktadır (MEB, 1973). Bu alanlarda donanımlı olan öğretmenlerin insan haklarına ve çocuk haklarına karşı da duyarlı olacağı düşünülebilir.

Öğretmenler, eğitim öğretim sürecinde önemli bir aktör olarak değerlendirildiği için öğretmenlerin aldığı eğitimin de önem kazandığı ifade edilebilir. Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümleri göz önünde bulundurulduğunda ilgili bölümlerde zorunlu ders olarak çocuk hakları eğitiminin yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında seçmeli ders olarak programda yer veren üniversiteler olsa da bunun yeterli olmadığı ifade edilebilir. Çünkü çocuklara haklarını öğretecek olan öğretmenlerin bu konu hakkında bilgili olmaları, çocukların da haklarını öğrenebilmelerini sağlayabilir. Öğrenciler, vakitlerinin çoğunu okulda öğretmenleriyle geçirdiklerinden ötürü öğretmenlerin çocukların hak ihlallerine karşı bilinçlerini artırmaları mümkün olmaktadır (Keen and Tirca, 1999; Tower, 2003). Bu

çerçevede öğretmenlerin deneyimlerinden ve bilgi birikimlerinden hareketle çocuk haklarını merkeze alarak kurgulayacağı etkinliklerle öğrenme öğretme sürecinden alınacak verim maksimum düzeyde olabilecektir.

Öğretmen eğitimi gerçekleştirilirken eğitim fakültelerinde etkinlik, materyal ve uygulamalar geliştirmek için çeşitli dersler ve uygulamalar yer almaktadır. Bu dersler ve uygulamalarla yetişen öğretmenlerin nitelikli çalışmalar ortaya çıkaracağı düşünülebilir. Çünkü öğrenme sürecine doğrudan katılan öğretmen adayları farklı düşünceler geliştirebilir, tartışmalara katılabilir ve farklı bakış açıları kazanabilirler (Felder ve Brent, 2009, s. 2; Perkins, 1999, s. 7). Bu gibi nitelikleri kazanmış olan öğretmen adaylarının çok yönlü materyaller ve etkinlikler geliştirebileceği ifade edilebilir. Çünkü öğrencileri merkeze alan ve onların gelişmelerini destekleyen, öğrencileri öğrenmeye ve araştırmaya teşvik eden öğrenme süreçlerinin daha avantajlı ve verimli olduğu yapılan araştırmalarda tespit edilmiştir (Silberman, 1996; Anton, 1999). Bunu eğitim öğretimde sağlayabilmek için öğretmen adaylarının aldıkları eğitimde aktif olmaları ve bilgiyi uygun bir biçimde yapılandırarak öğrenmeler gerçekleştirmeleri gerektiği düşünülebilir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramının aktif öğrenmeyi amaçlayan öğretim süreçleri için önemli bir destekleyici olduğunu belirtmek mümkündür (Simons, 1997, s. 39; Perkins, 1999; De Corte, 2000). Çünkü öğrenciler var olan bilgiyi anlamlı bir hâle getirmek durumundadır ve bunu sağlamak için aktif, birikimli ve amaç yönelimli bir sürece ihtiyaç duyulmaktadır. Bunu gerçekleştirmek adına öğrencilerin öğrenecekleri yeni bir bilgiyi organize etmek için bilgiyi ayrıntılı olarak irdeleyip incelemesi beklenmektedir (Clements 1997, s. 200). Bunun yanında sınıf ortamında öğrendikleri bilgileri organize ederek akranlarıyla paylaşımları ve öğrenmeleri etkileşim içinde gerçekleştirerek bilgiyi öğrenmede ve üretmede iş birliği yapmaktadırlar (Ward ve Tiessen, 1997). Bu da öğrencileri pasif olarak yalnızca anlatılan bilgiyi alımlayan ve ezberleyen kişilerden çok etkin bir biçimde anlatılan bilgileri yapılandıran, organize eden ve sunan bireyler hâline getirebilir. Bu çerçevede gerçekleşen öğrenme öğretme süreciyle öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri verimli bir biçimde sağlayabilmek mümkün hâle gelebilir.

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda verilen eğitimler belirli öğretim programları, ders planları ve süreçler çerçevesinde gerçekleştirilmektedir.

Öğretmenlerin eğitim sürecini etkili, verimli ve eğlenceli kılmak için birtakım çalışmalar yaptığı, etkinlikler geliştirdiği ve uygulamalara yer verdiği yapılan araştırmalarda dikkat çekilen bir husustur. Bu süreçler kimi zaman bir tiyatro ve drama etkinliği (Kuyumcu, 2004) kullanımı, kimi zaman oyun yönteminin (Torun ve Duman, 2014) işe koşulması, kimi zaman ise birden çok uyarının ve temel dil becerisinin (Maden, 2013) işletildiği öğrenme ortamları olarak sıralanabilmektedir. Bu süreçler kullanılarak kurgulanan eğitim süreci öğrencilerin derslerde aktif olarak yer aldığı, yaparak yaşayarak öğrenmeler gerçekleştirdiği ve sosyalleşerek öğrenme imkânı bulduğu eğitim süreçleri olabilmektedir.

Özetle sınıf öğretmenlerinin aldıkları lisans eğitimlerinde çocuk haklarına ilişkin bilgi birikimlerini artırmak ve bu bilgi birikimleri öğrencilere aktarabilecek yeterliklerle donatmanın hedeflenmesi önemli görülebilir. Bu sayede gelecekte öğretmenlik mesleğini icra edecek sınıf öğretmeni adaylarının öğrencilerine lisansta edinmiş olduğu bilgileri aktarabilmeleri mümkün olacaktır. Bu bilgileri aktarırken de yukarıda ifade edildiği gibi çeşitli etkinlikler, uygulamalar ve çalışmalardan yararlanmaları beklenmektedir. Bunun için öğrencilerini aktif kılacak, ders ortamında akranlarıyla etkileşime yönlendirecek çalışmaları gerçekleştirebilmeleri önemli görülmektedir. Bu sayede öğretmenlerin ders verdikleri öğrencilerin derslerde aktif olması sağlanabilecektir. Bu sayede hedeflenen kazanımlara ulaşan öğrencilerin haklarını bilen, insanlara saygılı ve çevresindekilerin haklarını gözetten bir kitle olmaları mümkün olabilecektir.

2.5. Aktif Öğrenme

Öğrenme birçok temel ilkeyi içinde barındıran sistemler bütünüdür. Bu ilkeleri ders işleniş sürecinde etkin bir biçimde işe koşmanın dersin etkililiğini artıracakı düşünülebilir. Öğrenme süreçlerinde kullanılan bütün etkinliklerde amacın öğrenmeyi daha kalıcı boyutlara taşıyabilmesi olduğu düşünüldüğünde eğitimin bu esaslar göz önünde bulundurarak kurgulanması yararlı olabilir. Eğitimin temel amaçlarından biri olan öğrenmeyi kalıcı boyutlara taşımak içinse öğrenme sürecine birden fazla uyarının katılması gerekmektedir (İl, 2018). Kısıtlı sayıda uyarının kullanıldığı geleneksel öğretim yaklaşım ve yöntemleri ezbere dayalı öğretimi esas almaktadır. Ezberle öğrenilenler suya yazı yazmak gibi geçici olarak hafızada yer

etmekten ötesine gitmeyebilir. Ezber yalnızca hatırlama gerektiren zihinsel süreçler gerçekleştirilirken işe koşulmalıdır. Eğitimde insanoğlunun sürekli kendini geliştirmesi ve hayat boyu bunu devam ettirmesini sağlamak esastır. Son yıllarda zihindeki bilgilerin düz anlatım yoluyla aktarıldığı, öğrenenin basit bir alıcı olarak nitelendirildiği geleneksel öğretim yöntemlerinin yerini yeni yöntemler almaya başlamıştır (Kavak, 2020; Suna, 2019).

Rousseau, Pestalozzi ve Dewey’le birlikte geleneksel öğretim yaklaşımlarına eleştiriler getirilmiştir. Diğer bilimcilerin de bu eleştirileri derinleştirmesi ve var olan kuramlara karşıt teoriler geliştirmesiyle birlikte öğretim yaklaşım ve yöntemleri çeşitlenmeye başlamıştır. Bu düşünürler geleneksel öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin öğrenme becerilerini olumsuz etkilediği, onları öğrenme sürecinde edilgen kıldığı ve öğrencilerin düşünmelerini engellediğini ifade etmişlerdir. Aktif öğrenme yaklaşımı kapsamında bilgiyi öğrencilere hazır olarak sunmak yerine onların bilgiyi yapılandırarak edinmelerini, öğrenme süreci içerisinde aktif rol oynamalarını ve sınıf içinde etkileşimli bir öğrenme süreci geçirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir (Keskin, 2016; Ün Açıkgöz, 2014). Bu bağlamda John Dewey’in öğrenci merkezli eğitim felsefesini temele alan aktif öğrenme modeli, 1980’lerde başlayan ve günümüzde de hâlâ etkili olan çağdaş bir öğrenme modeli olarak ortaya çıkmıştır (Kavak, 2020).

Aktif öğrenmenin kuramsal temelleri bilişselcilik ve yapılandırmacılığa dayanmaktadır. Bu iki kuramda da temel alınan nokta öğretim değil öğrenme olmaktadır. Her iki kuram da öğrenme süreçlerinde öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırması gerektiğine ilişkin açıklamalarda bulunup öneriler geliştirmişlerdir (Ün Açıkgöz, 2014). Temele aldığı kuramlar doğrultusunda aktif öğrenme sürecinde de bilginin öğrenci zihninde yapılandırılması ve süreç içerisinde öğrencilerin aktif katılım göstermesi amaçlanmıştır. İl’e (2018) göre günümüz yapılandırıcı yaklaşımıyla bağlantılı olan aktif öğrenmede de tıpkı yapılandırmacı yaklaşımda olduğu gibi öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırması, farklı konu ve olaylara aktarabilmesi, sentezlemesi gibi beceriler yer almaktadır.

Bonwell ve Eison’a (1991) göre aktif öğrenmeye ilişkin stratejiler şunlardır:

- Öğrenci, dinlemekten çok derse katılım gösterir.
- Bilgi aktarmaktan çok öğrencilerin becerilerinin gelişimine önem verilir.

- Öğrenci üst düzey düşünmeye (analiz, sentez, değerlendirme) katılır.
- Öğrenciler okuma, yazma tartışma gibi etkinliklerle meşgul olurlar.
- Öğrencilerin kendi tutum ve değerlerini bulmalarına önem verilir.

Aktif öğrenme öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımı olduğu için öğretmen bilgiyi direkt veren değil bilgiye nasıl ulaşılabileceğine dair yol gösteren kişi rolü üstlenmektedir. Bu sayede öğrenci öğrenme sürecine direkt katılmaktadır (Aşıroğlu, 2014). Aktif öğrenme yaklaşımı ile birlikte öğrenciler öğrenme etkinliğine etkin bir rol alır ve bu süreçte yaptıkları hakkında fikir yürütme olanağı bulabilirler. Bu süreçte öğrenciler zihinsel becerilerini kullanabilmeyi, yorum yapabilmeyi ve bir konu hakkında karar alabilmeyi kazanırlar (Duran, 2019). Suna'ya (2019) göre aktif öğrenmenin olmazsa olan şartları öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi ve süreç içerisinde gerektiğinde kendi kararlarını kendisi alabilmesidir. Bu sayede öğrencinin öğrenme sürecinde bir sorumluluk üstleneceği ve günlük hayatta karşı karşıya kaldığı durumlarda da karar alabilme becerisinin gelişeceği söylenebilir.

Bonwell ve Eison (1991) yaptıkları çalışmada aktif öğrenmeyi, öğrencilerin ders süresince bir şeyler yapması ve yaptığı şeyleri düşünmesi olarak tanımlamayı önermişlerdir.

Ün Açıkgöz'e (2014) göre aktif öğrenme; *“öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenmenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir.”*

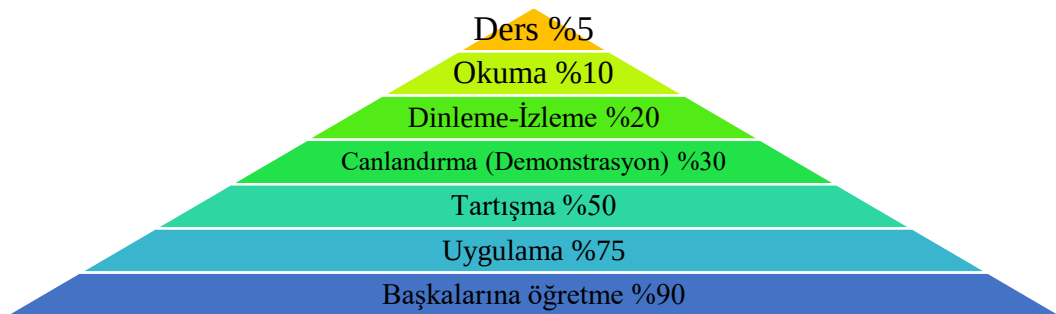
Petress'e (2008) göre aktif öğrenme pasif öğrenmenin tam tersidir. Pasif öğrenciler öğrenilecek olanı öğrenebilmek için bir öğretmene ihtiyaç duyarlar. Pasif konumda olan öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonları yeterli olmayabilir. Pasif öğrenmeyle öğrenilen bilgiler zihinde iyi yer edinemez. Aktif öğrenme sürecinde ise öğretmene aşırı derecede bağımlılık yoktur. Aktif öğrenme, öğrenciyi öğrenme sürecine katarak bu süreçte etkin rol oynamasını sağlar. Adından da anlaşılacağı üzere aktif öğrenme, öğrencinin kendi öğrenmesi sırasında dinamik ve enerjik bir rolü üstlendiği, etkin katıldığı bir süreçtir.

Felder ve Brent'e (2009) göre aktif öğrenme, sınıftaki tüm öğrencilerin etkin olarak katılmasının sağlandığı, öğrencilerin verdikleri cevapların not edildiği ve yeni

bilgilerin sunulduğu bir eğitmen liderliğinde dersle ilgili kısa bireysel ya da küçük grup etkinliklerinden oluşan bir öğrenme sürecidir. Bir başka tanıma göre ise aktif öğrenme, eğitim öğretim süreci boyunca öğrenciyi olabildiği kadar etkin kılma işidir (Kandemir, 2017). Keskin'e (2016) göre aktif öğrenme, öğreneni pasif dinleyici olma durumundan çıkarıp öğrenme sürecine doğrudan etkin olarak katılmasını sağlayan öğrenme anlayışıdır. Bu yönüyle öğrenciler kendilerini dersin içinde bulup kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alacaklardır. Böylelikle öğrenilenlerin kalıcılığının artacağı söylenebilir.

Yapılan tanımlara bakıldığında ortak noktanın derse etkin olarak katılmak olduğu söylenebilir. Öğrenme işine ne kadar etkin katılım sağlanır ve ne kadar fazla duyu organı katılırsa öğrenme o ölçüde kolaylaşacak ve kalıcı olacaktır. Bireyin öğrenmesi salt okuma, işitme veya görme ile değil onun öğrenme sürecine aktif katılımı ile gerçekleşmektedir (Çalışkan, 2005). Bonwell ve Eison (1991) öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak dâhil olabilmeleri için uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi daha üst düzey düşünme becerilerini kullanmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler ihtiyaç duyduğu zamanlarda akranlarından yardım alabilmelidir. Öğrencilerin gereksinim duyduğunda birbirlerinden yardım almaları akran öğretimini destekler. Akran öğretiminde öğrenciler birbirlerine yardım ederek ve öğreterek aslında kendileri de öğrenmiş olurlar (Doğanay, 2015; Harunoğulları, 2017).

Bir Çin atasözünde “Duyarsam unuturum, görürsem hatırlarım, yaparsam öğrenirim.” denerek uygulamanın ve bir işte aktif olarak yer almanın önemine değinilmiştir. Günümüzde de bu atasözünü doğrulayan çeşitli bilimsel çalışmalar yapılmıştır. Aşağıda yer alan öğrenme piramidi bu görüşü desteklemektedir.



Şekil 2.2 Öğrenme piramidi (The learning pyramid originates from the National Training Laboratories (NTL) (akt. Wood, 2004).

Dünyanın her yerinde eğitim sistemleri öğrencinin aktif katılımına ve kendi deneyimleri ile öğrenmesine önem vermektedir. Öğrencinin artık yalnızca öğretmen tarafından verilen alan değil araştırarak bulan sorular soran ve cevaplar arayan, tartışmalara katılan ve kendisi faaliyet göstererek öğrenmesi tercih edilmektedir. Son yıllarda aktif öğrenmenin tercih edilmesinin etmenleri aşağıda sunulan başlıklar altında toplanabilir (Babadoğan, 2005):

- Aktif öğrenmenin beynin çalışmasına uygunluğu,
- Hayat boyu öğrenen bireylere duyulan ihtiyaç,
- Geleneksel öğretimin çağın ihtiyaçlarını karşılayamaması,
- Öğretme öğrenme anlayışındaki gelişmeler,
- Aktif öğrenmenin etkililiği,
- Aktif öğrenmenin faydaları,
- Aktif öğrenmede geçen aktif olma durumu hem süreç hem de sonuçla ilişkilidir.

Gürkan ve Babadoğan'a (2003; akt. Aykaç, 2009) göre aktif öğrenmenin uygulandığı bir sınıfta güven, enerji, özdenetim, gruba ait olma ve farkındalık gibi beş temel nitelik bulunmaktadır.

Güven: Öğrenci kendine güvenir ve öğrenmeye hazır halde olursa kendine karşı saygı duyar. Bu tür öğrenciler kendilerini sınıf ortamında rahat hissederler. Bir yarış içerisinde olmadıklarının farkındalardır ve kimseyi memnun etme düşüncesi gütmazler.

Enerji: Öğrenciler sürekli bir şeyle ilgilenirler. Sınıf ortamında herkes ara vermeksizin çalışır. Sınıfta sıkılan zamanını boşa harcayan kimse görülmez. Öğrenciler sürekli saate bakarak dersin bitmesini arzulamazlar.

Özdenetim: Her öğrenci kendi öğrenmelerinden sorumludur. Kendilerini yönetir ve motivasyonlarını yüksek tutarlar. Kendi seçimleri doğrultusunda çalışmalarına başlar, bitirir ve gerektiğinde çalışmalarını düzenlerler.

Gruba Ait Olma: Bu ortamda her öğrenci olumlu ilişki kurmayı başarmıştır. Öğrenciler birbirlerini dinler, kabul ederler ve kabul edilirler. Karşıdakine saygı duyar ve karşısındakinden saygı görürler.

Farkındalık: Öğrenciler sınıfta neler olup bittiğinin farkındadırlar. Dikkatli, çalışkan, araştırmacı ve özgündürler. Diğer insanların duygu ve düşüncelerine duyarlılık gösterirler.

Aktif öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme ortamında birtakım aktif öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Bu yöntem ve teknikler tek başına aktif öğrenmeyi sağlamasa da aktif öğrenmenin oluşmasına ortam hazırlamaktadırlar. Buradan hareketle aktif öğretim yöntemleri öğrencilerin derse etkin katılmasını sağlayan, bilgiyi doğrudan aktarmak yerine bilgiye ulaşma yolunda alternatifler sunan, öğretmeni geleneksellikten kurtarıp öğrencilere rehber rolüne evrilmesini sağlayan araçlar olarak tanımlanabilir. Bazı aktif öğretim yöntem ve teknikleri soru-cevap, tartışma, münazara, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme tekniği, örnek olay yöntemi, balık kılçığı, rol oynama, istasyon olarak sıralanabilir (Aykaç, 2009).

Silberman'a (2016) göre sınıfta aktif öğrenmeye uygun olarak ders işlemek için sizi başarıya ulaştıracak 8 adım bulunmaktadır. Bu 8 adım şu şekildedir:

1. **Adım dersin en başına öğrencilerin dikkatlerini çekerek başlamak:** Ders sürecinde aktif öğrenmeye uygun bir ortam yaratmak, öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırmak ve etkin katılımı sağlamak için dersin başında açılış etkinlikleri kullanın
2. **Adım “zihin dostu” bir öğretmen olmak:** Öğrencilerin ders sürecinde sunulan bilgileri alabilmesi ve zihinlerinin açık olması için beyni uyaracak tekniklerle anlama ve zihinde tutma becerilerini en tepeye taşıyacak bilgi ve içerikleri onlara sunun.
3. **Adım tartışırken cesaretlendirmek:** öğrencilere konsantre olarak coşkulu biçimde fikir sunabilecekleri tartışma ortamları inşa edin. Bu şekilde öğrenciler konuyu ince ayrıntıları ile takip etme ve katılım sağlama konusunda güdüleneceklerdir.
4. **Adım öğrencileri soru sormaya özendirin:** öğrencileri soru sormaya teşvik edin. Bununla birlikte onları kendilerine yöneltilen sorulara cevap verebilmeleri için gereken bilgi ve donanımı edinmeleri konusunda isteklendirin.

5. **Adım akran öğretimine izin verin:** öğrencilerinize birbirlerinden öğrenebilecekleri ortamlar hazırlayın. İş birliği yaparak çalışabilecekleri, grup halinde yapılabilecek etkinliklere yer verin.
6. **Adım öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayın:** öğrencilerin kazanacakları bilgi ve becerileri, değer anlayışlarını edinirken bu süreçte aktif rol oynamalarını sağlayın. Öğrencilerin oyun oynarken, bir olayı canlandırırken, deneysel etkinlik yaparken vs. dahil olabileceği her alanda etkin katılım sağlayarak öğrenmelerini sağlayın.
7. **Adım teknolojiden yararlanın:** Öğrenmede faydalanılan etkinliklerde öğrencilerin bütün duyularını harekete geçirebilecek teknolojik aletleri, multimedya sunumlarını, internet tabanlı programları, eğitsel içerik barındıran linkleri ve araştırma veri tabanlarını aktif bir biçimde kullanın.
8. **Adım akılda kalıcı bir final yapın:** öğrenme sürecini öğrencilerin unutmasının önüne geçebilecek bir finalle sonlandırın. Öğrenme sürecinin sonunda öğrencilerin öğrendiklerini sorgulayıp ne öğrendiklerine, öğrendikleri şeyin önemine, öğrendiklerini gelecekteki öğrenmelerine nasıl entegre edebileceğine yönelik sorulara başarılı cevaplar verebilmesini sağlayın.

2.6. Aktif Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Konfüçyüs “bir kişiye iyilik etmek istiyorsan ona balık verme, balık tutmayı öğret.” demiştir. Bu sözün ifade ettiği şey kişiye bir şeyi hazır olarak vermek yerine ona nasıl ulaşacağının yolunu göstermektir. Öğretmenler de öğrencilere bilgiyi doğrudan vermek yerine onları araştırmaya yönlendirmeli ve bilgiye kendilerinin ulaşmalarını sağlamalıdır. Etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmen, etkin öğrenmeyi sağlamak adına öğrencilerin aktif olabileceği sınıf ortamı oluşturmalı ve kullandığı etkinliklerle öğrencilerin etkin katılım sağlamasını kolaylaştırabilmelidir (Duran, 2019). Sınıfta bulunan her öğrenciyi öğrenme sürecinde etkin hâle getirmeli ve öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almasını sağlamalıdır. Bunun nedenle öğretmen, kullandığı yöntem ve tekniklerle öğrencileri yönlendirerek onların bilgiyi

yapılandırmasına rehberlik etmelidir. Ayrıca öğrencilerin bilgiyi anlamlı bir şekilde zihninde yapılandırması için bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak öğrenme sürecini zenginleştirmelidir. Aktif öğrenme sürecinde öğrenci kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alır, öğretmen bu süreçte rehberlik eder. Burada tüm sorumluluğun öğrencide olduğu düşünülmemelidir. Öğretmen süreç boyunca öğrencileri cesaretlendiren, motive eden ve öğrenmeye hazır hale getiren bir rehberdir (Ceylaner, 2018; Eker, 2014; Zayapragassarazan ve Kumar, 2012). Öğretmenin rolünün sınıf ortamını olabildiğince bireysel farklılıklara uygun olarak düzenleyerek ortamı zenginleştirmek olduğu ifade edilebilir. Aynı zamanda öğrenme sürecinde öğrencilere rehberlik ederek onların öğrenmesini desteklemeli ve öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerine yardımcı olarak onları motive etmelidir.

Öğrenci merkezli eğitimin temel alındığı aktif öğrenme yaklaşımında öğretmenin görevi bilgiye ulaşmaya çalışan öğrencilere yol gösterici olmaktır (Aşıroğlu, 2014). Öğretmen bilgiyi aktarmak yerine öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşmalarını sağlamak için ortam oluşturabilmelidir. Öğretmenin kültürlü, donanımlı, yeniliklere açık, yaratıcı, araştırmayı seven ve yönlendiren gibi özelliklere sahip olması aktif öğrenme yaklaşımı için çok önemlidir (Kavak, 2020). Bu bağlamda etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmenlere büyük görevler düştüğü söylenebilir. Gelişen dünya ile birlikte öğretmenler günümüz eğitiminde artık bilgiyi doğrudan aktaran değil öğrencilerin ulaşmasını sağlayan rehber rolündedir. Öğretmen, öğrencilerin bilgiye ulaşabilmesini sağlamak için dersin konusuna ve yapısına uygun yöntem tekniği doğru bir şekilde seçebilmeli ve uygulayabilmelidir. Uygulama aşamasında öğrencileri cesaretlendirerek etkin katılımı sağlamalı ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasına yardım edebilmelidir.

Aktif öğrenmeyle birlikte öğretmen rollerine kolaylaştırıcılık, araştırmacılık ve tasarımcılık eklenmiştir. Bu roller şu şekildedir (Ün Açıkgöz, 2014):

Kolaylaştırıcılık: Aktif öğrenme sürecinde öğrenciler her ne kadar kendi kararlarını kendileri alabilseler de bilmedikleri, fikirlerinin olmadıkları konular hakkında doğru kararlar alabilmeleri oldukça güçtür. Bu nedenle öğrenci bu süreçte rehberliğe gereksinim duyabilmektedir. Bu durumda öğretmenin göreviyse ihtiyaç duyduğu anda öğrenciye yardım etmek ve onun öğrenmesini kolaylaştırmaktır.

Öğretmenin bu süreçte nasıl yardım ettiği de önemli bir konudur. Öğretmen, öğrenciye konuyu kolaylaştırıcı sorular sorarak, seçenekler sunarak, konuyu öğrenebilecek şekilde düşünmesini sağlayarak yardım edebilir. Geleneksel yaklaşımlarda olduğu gibi öğretmen artık sınıfın önünde durup onlara bilgiyi doğrudan veren kişi değil sıraların aralarında gezerek öğrenme sürecini paylaşan, gerektiğinde onlara yol gösteren bir rehberdir.

Araştırmacılık: Bilginin hızla değiştiği dünyamızda öğretmenler de çağa ayak uydurmak için araştırma ve kendini geliştirme özelliklerine sahip olmalıdırlar. Sınıflarında yenilikleri uygularken, sonuçları değerlendirirken, karşılaştıkları problemlerin çözümü için öneriler ortaya koyarken bir araştırmacı gibi davranmalıdır.

Tasarımcılık: Öğretmen, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak için yaratıcı çözümler ortaya koymalıdır. Öğretmen, öğrencilere verecekleri kararlara ilişkin alternatifleri, bir sorun olduğunda onun muhtemel çözümlerini tasarlayıp sunmak durumundadır. Bu nedenle öğretmenin iyi bir tasarımcı olması gerektiği söylenebilir.

O'Neill'e (2016) göre ise öğretmenin rolleri şu şekildedir:

- Öğretmen, öğrencinin kendini tanıyabilmesi, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi konusunda onu cesaretlendirici ve heyecanlandırıcı yöntemler bulmasını sağlar. Kendi öğrenmesiyle sorumluluk ve kararlar alması için alternatifler sunar,
- Öğretmen ders sürecinde dersin hedeflerinden sapıldığında önlemler alır ve aynı zamanda öğrencilerin ders sürecinde ilgisiz olma durumlarını önlemek için yöntemler geliştirir,
- Öğrencinin süreç içerisindeki hedefe yönelik olarak yapılan tüm davranışlarını ödüllendirir ve daha iyisini ortaya koyabileceği konusunda onu cesaretlendirir,
- Detaya sahip olan konularda zaman kaybedilmemesi ve konunun özünün anlaşılması için gerekli formülleri verebilmesi,
- Hedefe ulaşırken oluşan baskı ve kaygının her bir yeni öğrenme sonucunda giderek azalacağı bilincini verebilmesi,

- Hayat boyu öğrenmeyi kazandırabilmeli ve bunu bir yaşam felsefesi haline getirmesini sağlamalıdır.

2.7. Aktif Öğrenmede Öğrencinin Rolü

Aktif öğrenme sürecinde öğretmenler önemli bir role sahip olsa da en mühim rol öğrencilere düşmektedir. Aktif öğrenme yönteminde başrol olan öğrenciler öğrenmeye karşı hevesli, istekli, meraklı ve araştırmacıdır. Bilgiyi edinebilmek için kaynağa kendisi ulaşmalıdır, iş birlikli öğrenmeye istekli, empati sahibi ve yardımsever olmalıdır. Öğrenci sınıf içinde etkinliklere aktif olarak katılmalı, proje ve ödevlerde bireysel ve grup sorumluluğu almalı ve içinde bulunduğu grubun diğer üyelerine katkıda bulunabilmelidir (Duran, 2019). Aktif öğrenme sürecinde öğrenciler birbirleriyle yakından ilişki içindedirler. Öğrenciler problemlerini ve bilgilerini birbirleriyle paylaşır ve öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için araştırır, düşünür ve keşfeder (Ün Açıkgoz, 2014).

Aktif öğrenme sürecinde öğrenci neyi niçin öğrendiğinin bilincindedir. Öğrendiklerini nerede kullanacağını iyi bilir, eski bilgilerinden yola çıkarak yeni öğrendiklerini analiz ederek ilişkilendirir. Aktif öğrenme sürecinde öğrenci kendi kendini motive eder ve öğrenmeye hazır olur. Süreç boyunca başarısızlık durumunda bile özgüven ve öğrenmeye olan güdülenmesini sürdürebilir. Motivasyonunu kaybetmeden başarısızlıklarının nedenlerini araştırarak çözüm yolları üretir (Eker, 2014; Sallabaş, 2011). Bu bağlamda öğrenme süreci boyunca kendi kararlarını kendisi alabilen, kendi öğrenmesinden sorumlu olan bireyin aktif öğrenmenin en önemli öğelerinden biri olduğu söylenebilir.

Aktif öğrenme sürecinde öğrencinin rolü şu şekildedir (Acar, 2008; O'Neill, 2016):

- Öğrenme sürecinde tüm aşamalara etkin bir şekilde katılım sağlar.
- Çevresindekilerle iş birliği içinde olup pozitif ilişkiler kurabilmeyi başarır.
- Öğrenme sürecinde kendi sorumluluğunu almanın bilincindedir. Grup çalışmalarına katılmaya istekli olur ve grubun ilerlemesine önem verir.
- Öğrendiği yeni bilgileri zihninde yapılandırmak hoşuna gider.
- Kararlı, aktif, canlı ve sevinçlidir.

- Araştırmacı ve üretkendir.
- Başkalarının fikirlerine saygı duyar, hoşgörölü ve empati sahibidir.
- Grupta kendilerine yönelik olarak yapılan her eleştiriyi anlayışla karşılar.
- Her durumda mutlaka öğrenebilecek bir şeyler bulur.

2.8. İlgili Araştırmalar

2.8.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Neslitürk ve Ersoy'un (2007) okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin çocuk haklarının öğretimine ilişkin görüşler incelenmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının çocuk hakları öğretiminde daha çok drama, anadili ve oyun gibi yöntemleri kullandığı belirlenmiştir. Öğretmen adayları okul öncesi dönemde verilecek olan çocuk hakları eğitiminin çocuklarının seviyelerine uygun etkinlikler vasıtasıyla verilebileceğini ifade etmişlerdir.

Kaya (2011) tarafından yüksek lisans tezi olarak hazırlanan çalışmada Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. 492 öğretmen adayının katıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının büyük bir kısmının BMÇHS'yi okumadığı görölmüştür. Öğretmen adayları en önemli hakkı yaşama hakkı olarak belirtirken, katılım hakkına hiç değinmemişlerdir.

Torun (2011) tarafından nicel araştırma yöntemlerinden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. İlköğretim 5. Sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada oyunla desteklenmiş çocuk hakları eğitiminin başarı, kalıcılık ve tutuma etkisi incelenmek istenmiştir. 4 hafta süren uygulama sürecinden sonra öğrencilerin başarı ve tutumları deney grubu lehine olurken 30 gün sonra yapılan kalıcılık testinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin dersi ve dersin öğretmenini daha çok sevdiklerini ve eğlenerek öğrendikleri ortaya konmuştur.

Uçuş (2013) tarafından yapılan bu çalışmada çocuk haklarına yönelik bir eğitim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi planlanmıştır. Bu kapsamda çalışmanın amacı ilköğretim öğrencilerine yönelik hazırlanan “Çocuk Hakları Eğitimi Programı”nın öğrencilerin haklarından ve özgürlüklerinden faydalanmalarına etkisini belirlemek, bilişsel ve duyuşsal özelliklerine katkısını saptamaktır. Eylem araştırması kullanılan çalışmada ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerine on bir hafta boyunca “Çocuk Hakları Eğitimi Programı” uygulanmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği”, yarı yapılandırılmış görüşme formları, öğrenci günlükleri, gözlem, araştırmacı notları, videolar olmak üzere çeşitli nitel ve nicel veri toplama araçlarından elde edilmiştir. Nicel veriler SPSS paket programı ile analiz edilirken nitel veriler betimsel ve içerik analizine tabii tutulmuştur. Araştırma sonucunda uygulama yapılan çalışma grubunda çocuk haklarını öğrenme, bu hakları beceri haline getirme, haklar ve özgürlüklerden faydalanma hususunda gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin program öncesi ve sonrasında çocuk hakları eğitimine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmuştur. Çocuklar hakları konusunda farkındalık kazanmışlardır.

Akgül (2018) tarafından doktora tezi olarak hazırlanan bu çalışmanın amacı ilkokul 3 ve 4. Sınıfa devam eden öğrencilerin çocuk haklarına yönelik bilinç düzeylerini ölçmeye dönük geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması kullanılan çalışmaya ilkokul 3 ve 4. Sınıfa devam etmekte olan 501 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda “İlkokul 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Hakları Konusundaki Görüşlerinin Belirlenmesi”ne ilişkin 3 faktör ve 18 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir.

Hareket (2018) tarafından yapılan çalışmanın amacı BMÇHS doğrultusunda oluşturulmuş çocuk hakları öykü serisi ile yürütülen çocuk hakları eğitimiyle öğrencilerin, çocuk haklarına ilişkin farkındalıklarının nasıl geliştirilebileceği ve süreçte karşılaşılabilecek zorluklara ilişkin getirilmesi gereken çözüm önerilerinin neler olabileceğinin incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasıyla desenlenen çalışmaya bir ilkokulda öğrenim görmekte olan on beş çocuk ve bir sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada verilerini elde etmede yapılandırılmamış gözlem kayıtları, öğrenci ürünleri, günlük formlar, yarı

yapılandırılmış görüşme formu, hikaye değerlendirme formu, açık uçlu anket formları, zihin haritası ve bağımsız kelime ilişkilendirme testlerinden faydalanılmıştır. Elde edilen verilen içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde çocuk hakları serisi ile gerçekleştirilen uygulama sonrasında öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin algı ve farkındalıklarının geliştiği belirlenmiştir. Buradan hareketle çocuk hakları eğitiminde edebi ürünlerden faydalanmanın çocuk haklarına ilişkin algı ve farkındalık gelişimini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çarıkçı (2019) tarafından doktora tezi olarak yapılan araştırmanın amacı ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerine hazırlanan ve uygulanan “Çocuk Hakları Eğitimi Program’nın (ÇOHEP)”, öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutum, farkındalık ve kazanımları edinme durumuna etkisini belirlemektir. Karma yöntem desenlerinden karma paralel yöntemin kullanıldığı çalışmada Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda aktif öğrenme yöntemleri, oyun ve drama etkinlikleri kullanılarak çocuk hakları programı hazırlanıp 13 hafta boyunca 4. Sınıfa devam eden 42 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak Kepenekçi’nin (2006) geliştirdiği “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği”, Uçuş’un (2011) geliştirdiği “İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS aracılığıyla çözümlenmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda ise öğrenci ve araştırmacı günlükleri, ÇOHEP etkinlik kağıtları, videolar ve seçilen öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden faydalanılmıştır. Elde edilen veriler ise içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutum, farkındalık ve bilgi düzeylerinde artış olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenciler uygulama süresince heyecanlandıklarını, mutlu hissettiklerini, sürecin verimli geçtiğini ifade etmişlerdir.

Kent Kükürtçü (2019) tarafından doktora tezi olarak hazırlanan çalışmanın amacı çocuk hakları ve demokrasi eğitiminin çocuklardaki demokrasi davranışlarına etkisini incelemektir. Bu amaçla öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen “Çocuk Hakları ve Demokrasi Eğitimi” uygulanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırmanın kullanıldığı çalışma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desene yürütülmüştür. 53 anasını öğrencisinden oluşan çalışmada veriler araştırmacı tarafından oluşturulan “Demokratik Davranış Ölçeği”

ile toplanmıştır. Veriler SPSS paket programı ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda programın uygulandığı deney grubunda çocukların demokratik davranışlarının arttığı görülmüştür. Bununla birlikte uygulama bitiminden 1 ay sonra kalıcılık testi yapılmış ve eğitim programının kalıcılığının devam ettiği görülmüştür.

Topçu (2019) tarafından yapılan çalışmanın amacı yaratıcı dramının kullanıldığı bir çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesidir. Karma yöntemlerden açıklayıcı sıralı desen kullanıldığı çalışmanın nicel boyutunda ön test son test tek gruplu deneysel desen kullanılırken nitel boyutunda görüşme yapılmıştır. İlkokul üçüncü sınıfa devam etmekte olan 33 öğrenci ile 15 hafta süren bir çalışmada veri toplama aracı olarak “Çocuk Haklarına İlişkin Farkındalık Testi (ÇHFT)”, “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ)” ve Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre uygulama sonrasında öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin tutum ve farkındalıklarının anlamlı olarak arttığı ortaya konmuştur. Bununla birlikte bu eğitimin çocuklarda çocuk hakları için bilgi gelişimi, çocuk haklarının önemi için farkındalık oluşumu ve çocuk hakları temelli davranış gelişimi açısından faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Osler (1994) ortaya koyduğu çalışmasında öğretmenler için çocuk haklarına ilişkin temel sorunları belirlemeyi ve BMÇHS'nin öğretmen eğitiminde bir araç olarak nasıl kullanılabileceğini ortaya koymayı amaçlamıştır.

Covell ve Howe (1999) tarafından ortaya konan araştırmada Kanada'da öğrenim görmekte olan 11-12 yaş grubundaki çocuklar için çocuk hakları eğitimi programı tasarlamışlardır. Tasarlanan bu program ile çocukların çocuk haklarını anlama düzeyleri, tutum ve davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında ilgili program yedi öğretmen tarafında toplamda 175 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre çocuk hakları eğitimi alan öğrenciler bu eğitimi almayan öğrencilere göre azınlık olan çocuklarla daha iyi etkileşim kurabildiklerini belirlemişlerdir. Bununla birlikte çocuk hakları eğitimini alan öğrenciler hak sahibi olmaya ilişkin daha kapsamlı anlayış sergiledikleri ortaya konmuştur. Ayrıca çocuk haklarına yönelik olumlu tutum geliştirdikleri ve özgüvenlerinin daha yüksek olduğuna yönelik sonuçlar elde edilmiştir.

Morine (2000) ortaya koyduğu çalışmasında, çocukların ve ailelerin çocuk hakları ve aile ilişkilerini ele almıştır. 32 öğrenci ve bunların ebeveynleri ile yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde karar verme süreçlerinde katılım haklarının desteklendiği çocukların özerklik haklarına yönelik olumlu tutum kazandığı ortaya konmuştur.

Covell ve Howe (2001), çalışmasında 8. Sınıf öğrencilerine yönelik çocuk hakları eğitimi programı geliştirmişlerdir. Program BMÇHS kapsamındaki hak ve sorumlulukların eşitlikçi ve öğrencilerin merkeze alan bir şekilde tasarlanmıştır. 8. Sınıf öğrencilerine yapılan uygulamalardan sonra araştırmaya katılan çocukların katılmayan akranlarına göre daha yüksek benlik algısına sahip oldukları ve haklara saygılı tutum kazandıkları ortaya konmuştur.

Tomanovic (2003) araştırmasında çocuk katılımını incelemiştir. Bu doğrultuda ifade özgürlüğü, kimlik ve iletişim kavramlarını çocuk ve aileleri bağlamında ele almıştır. Yapılan çalışmada çocukların ve ailelerin katılım hakkına ilişkin yeterli ölçüde bilgiye sahip olmadıkları bununla birlikte bazı ailelerin korumacı davranışlar ortaya koyması nedeniyle katılım hakkının desteklenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tragard (2009), çalışmasında Afrika’da bulunan birkaç okulda öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik görüşleri ve çocuk haklarına yönelik yaptıkları uygulamaları incelemiştir. Araştırmacı gözlem ve görüşme yaparak verilerini toplamıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin BMÇHS’yi bilmediklerini ve bu konuya yönelik devlet tarafından herhangi bir destek veya eğitim almadıkları ortaya konmuştur. Öğretmenlerin çoğu bedensel cezanın faydalı olduğunu dile getirmiş ve çocuğun katılım hakkı konusunda bilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler çocuk hakları kavramının farkında olsalar da yaptıkları etkinliklerin düzenli ve kapsamlı olmadığını ifade etmişlerdir.

Ejeh ve Akinola (2009) ilkökul öğrencilerinin haklarını ne kadar bildiklerine ve bu haklarını kullanmalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Children's Rights and Participation in Schools: Exploring the Awareness Level and Views of Nigerian Primary School Children” adlı çalışmayı ortaya koymuşlardır. Araştırma 4 ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 144 öğrenci ile yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanan verilerde öğrencilerin hakları

konusunda sınırlı bir farkındalığa sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca çocukların sahip oldukları hakları kültürel normları kullanmak istemedikleri tespit edilmiştir.

Thornberg ve Elvstrand'in (2012) ortaya koyduğu, çocukların demokrasi ve öğrenci katılımı konusundaki düşüncelerini ve yaşantılarını okul deneyimleriyle bağlantılı olarak araştırmayı amaçlandığı bu çalışma İsveç'teki üç ilkokulda yürütülmüştür. Bu üç okuldan ikisinde araştırmaya dâhil edilen sınıflarda okul ve sınıf kuralları yetişkinler tarafından verilirken diğer okulda bu kararların alınmasında öğrencilerin de fikirleri önemsenererek sürece dâhil edildikleri belirlenmiştir. Ancak süreksizlik, öğretmen tutarsızlıkları, çocukların seslerini bastırmaya yönelik yaklaşımlar vb. nedenlere bağlı olarak diğer iki okulda olduğu gibi öğrenci özerkliğini ele alan okulda da öğrencilerin karar alma süreçlerine yeterince dâhil edilmedikleri gözlenmiştir.

Deb ve Mathews (2012) Hindistanda yaptıkları "Children's Rights In India: Parents' and Teachers' Attitudes, Knowledge and Perceptions" adlı çalışmada 300 ebeveyn ve öğretmenin çocuk haklarına yönelik bilgi, tutum ve algılarını araştırmayı amaçlamışlardır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde ebeveynlerin ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sağlık hakkı, eğitim hakkı ve çocukların evliliğine karşı olma gibi çocuk haklarına yönelik olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin ise düşüncelerini özgürce ifade etme ve dernek kurma haklarına sahip olduklarını bilmedikleri gözlenmiştir. Bununla birlikte araştırma sonuçları incelendiğinde yasaların çocuk hakları konusunda yetersiz olduğu ortaya konmuştur.

Babicka-Wirkus (2019) çalışmasında çocuk hakları ve insan haklarına saygı açısından öğretmen eğitiminin önemini ve ihtiyaçlarını ele almıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin halihazırda alıyor oldukları eğitimin yetersizliğine dikkat çekilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin çocuk hakları konusunda uzmanlık bilgisine sahip olması ve bu bilgileri uygulamaya dönüştürülebilmesi ele alınmıştır.

Olsson (2020) yaptığı çalışmasında İsveç öğretmen eğitiminde çocuk haklarının varlığını ve durumunu incelemiştir. Araştırmada 12 üniversiteden toplam 362 öğretmen eğitimi ders planı ve müfredatı incelenmiş ve 156 öğretmen eğitimcisine anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen eğitimcileri,

ocuk haklarıyla ilgili bilginin ğretmen adayları için önemli olduğunu ifade etseler de, müfredat, ğretmen adaylarının hangi bilgilere ihtiyaç duyduğu konusunda çok az rehberlik sağladığına yönelik açıklamalarda bulunmuşlardır.



BÖLÜM II

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Aktif öğrenme temelli uygulamalarla çocuk hakları eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına ilişkin anlayış ve tutumları üzerine etkisini incelemenin amaçlandığı bu çalışmada karma yöntem araştırma desenlerinden açımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. En geniş tanımıyla karma yöntem, bir veya birkaç ilgili araştırmanın nitel ve nicel öğelerin birleşmesi ve harmanlanması olarak tanımlanabilir (Schreier ve Odağ, 2020). Araştırmacı çalışmasında araştırma problemini derinlemesine anlamak için hem nicel hem de nitel veriler toplayarak bu iki veri setini bütünleştirerek ayrıntılı bir sonuç ortaya koymaya çalışır. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin ayrı ayrı kullanıldığı duruma kıyasla bu yöntemlerin bir arada kullanılması problem durumu ve soruların daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Araştırma hem nicel hem nitel iki veri tabanının ilişkilendirilip birbiri üzerine inşa edilmesiyle düzenlenmektedir (Creswell, 2021). Açımlayıcı sıralı desen birbiri ile etkileşimli iki aşamada gerçekleşir. Bu desende ilk olarak nicel veriler toplanır ve çözülür. Nicel aşama sonuçlarının takip edilmesiyle nitel veriler toplanarak çözümlemesi yapılır (Creswell ve Plano Clark, 2015). Nicel bulgular detaylı bir şekilde ele alınmakta ve nitel bulgularla etkili bir biçimde ilişkilendirilmektedir. Bu süreçler takip edilerek sürdürülen çalışmanın verimliliğinin artacağı söylenebilir.

Bu araştırmada da ilk olarak nicel veriler toplanıp analiz edilmiştir. Bunun ardından nitel veriler toplanmış ve çözülünmüştür. Son olarak veriler yorumlanarak

analiz süreci sonlandırılmıştır. Açımlayıcı sıralı desenin dikkat çekici kısmı nicel bulguları detaylı olarak açıklamak için nitel bulgulara başvurmaktır (Teddle ve Tashakkori, 2010). Bu araştırmanın nicel boyutunda eşitlenmemiş ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır (Cohen ve Manion, 1994). Bu çalışmada bir devlet üniversitesinde üçüncü sınıf düzeyinde bulunan iki şubeden biri kontrol diğeri deney grubu olmak üzere rastgele atanmıştır. Bu araştırmanın nicel boyutunda deney grubuna AÇHEP ile kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemi ile çocuk hakları eğitimi verilmiştir. AÇHEP'in geliştirilmesi sürecinde öncelikle ihtiyaç analizi çalışmaları yapılmış daha sonra genel amaçlar belirlenerek kazanımlar ve sonrasında etkinlikler oluşturulmuştur. Hazırlanan programın pilot uygulaması yapılarak son hali verilmiştir. Bu kapsamda hazırlanan AÇHEP deney grubuna 13 hafta boyunca uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise 13 hafta boyunca AÇHEP kapsamında belirlenen genel amaçlar ve kazanımlar doğrultusunda geleneksel öğretim yöntemi ile çocuk hakları eğitimi verilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ) ve Çocuk Haklarına İlişkin Anlayış Gelişimi Değerlendirme Formu (ÇADF) deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır (Programın hazırlanması ve uygulanması sürecine ait daha detaylı bilgiler için sayfa 50'ye bakabilirsiniz).

Araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması; genellikle bir veya birkaç durum ya da olayın gözlem, görüşme, raporlar gibi veri toplama araçları kullanarak derinlemesine incelendiği nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2021). Bu araştırmada da Aktif öğrenme temelli uygulamalarla çocuk hakları eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarında çocuk haklarına ilişkin anlayış ve tutum gelişimi üzerine etkililiği, görüşmeler yapılarak derinlemesine incelenmiştir. Bu bağlamda deneysel uygulamaların bitiminde deney grubunda bulunan 12 sınıf öğretmeni adayına Programın Etkililiğine ve Bireysel Gelişime İlişkin Görüşme Formu (GF) uygulanmıştır.

3.2. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmada nicel verilerin toplandığı ve nitel verilerin toplandığı iki farklı katılımcı grubu bulunmaktadır. Bu katılımcı gruplarına ilişkin bilgiler sırasıyla sunulmuştur.

3.2.1. Araştırmada Nicel Verilerin Toplandığı Katılımcı Grubu

Araştırmanın nicel boyutu kapsamında deneysel uygulamaların yürütüldüğü ve nicel verilerin toplandığı katılımcı grubu bir devlet üniversitesinde üçüncü sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 72 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Bu sınıf öğretmeni adaylarından 36'sı deney 36'sı kontrol grubunda bulunmaktadır. Deney grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının yaşları 19-21 aralığında değişmekte olup 23'ü kız, 13'ü erkektir. Kontrol grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının ise yaşları 19-22 aralığında değişmekte olup 25'i kız 11'i erkektir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarından hiçbiri daha önce çocuk haklarına yönelik herhangi bir eğitim almamıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni adayları daha önceden çocuk hakları ve eğitime yönelik bilgi edinme amaçlı bireysel çalışmalar yapmadıklarını ifade etmişlerdir.

3.2.2. Araştırmada Nitel Verilerin Toplandığı Katılımcı Grubu

Araştırmada, nitel verilerin toplandığı katılımcı grubunu AÇHEP'nin uygulandığı 36 kişilik deney grubundaki sınıf öğretmeni adayları arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 12 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Nitel verilerin elde edildiği katılımcı grubunu oluşturan sınıf öğretmeni adaylarının seçiminde AÇHEP kapsamında yapılan tüm uygulamalara katılım sağlamaları, akademik başarı olarak dördünün düşük, dördünün orta ve dördünün yüksek başarıya sahip olması ve görüşmeye gönüllü olarak katılmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütlere uygun olarak katılımcı grubu, yaşları 19-21 arasında değişmekte olan beşi erkek yedisi kız sınıf öğretmeni adayından oluşmuştur. Bu sınıf öğretmeni adaylarının akademik ortalamaları 2.96-3.62 arasında değişmekte olup sürece gönüllü olarak katılmışlardır.

3.3. Aktif Öğrenme Temelli Çocuk Hakları Eğitimi Programının (AÇHEP) Hazırlanma Süreci

AÇHEP'nin hazırlanmasında öncelikle ihtiyaç analizi çalışmaları yapılmıştır. İhtiyaç analizi çalışmalarında ulaşılan sonuçlar doğrultusunda programın amaçları belirlenmiş, bu amacı gerçekleştirmeye yönelik etkinlik planları hazırlanmış ve

değerlendirme süreçleri tasarlanmıştır. Pilot uygulama yapıldıktan sonra programa son hali verilerek 13 haftalık AÇHEP hazırlanmıştır. Bu süreçle ilgili ayrıntılı bilgiler sırasıyla sunulmuştur.

3.3.1. İhtiyaç Analizi Çalışmaları

AÇHEP için ihtiyaçların belirlenmesinde iki aşamadan oluşan bir süreç izlenmiştir. Birinci aşamada, Aktif Öğrenme Temelli Çocuk Hakları Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu ile üç farklı devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği programında dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 90 sınıf öğretmeni adayından gönüllülük esasına bağlı olarak ihtiyaç belirlemeye yönelik bilgiler toplanmıştır. Bu kapsamda, sınıf öğretmeni adaylarından %80'i (72 kişi) çocuk haklarına ilişkin anlayış ve tutum gelişimine yönelik çalışmalara lisans eğitimi süreçlerinde ihtiyaç olduğunu, %90'ı (81 kişi) lisans eğitimi süresince çocuk haklarına ilişkin yeterli anlayış ve beceri kazanmadıklarını, %87.7'si (79 kişi) lisans döneminde çocuk haklarına yönelik anlayış ve tutum kazanımını için çalışmalar yapılmasını önemli ve gerekli bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının çocuk hakları ve çocuk hakları ihlali kavramlarını ya bilmedikleri ya da yeteri kadar açıklayamadıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda BMÇHS, BMÇHS'nin özellikleri ve sözleşmede yer alan haklara ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. İkinci aşamada ise ilgili alan yazın incelenerek sınıf öğretmeni adaylarına çocuk haklarına ilişkin anlayış ve tutum gelişimi için çalışmalar yapılmasının gerekliliği, bu süreçte verilecek bir eğitimin taşıması gereken özellikler, kazandırılması gerekli olan tutum ve anlayışların neler olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, çocuk haklarına ilişkin anlayış ve önemine ilişkin tutum gelişimi, çocuk hakları ihlali için anlayış ve çocukları hak ihlalinden korumanın önemi için tutum gelişimi, BMÇHS, ilkeleri ve sınıflandırması için anlayış ve BMÇHS'nin önemi için tutum gelişimi çalışmalarının yapılması ihtiyaç olarak belirlenmiştir.

3.3.2. AÇHEP İçin Amaçların Belirlenmesi, Etkinlik Planlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması

AÇHEP için amaçların hazırlanması sürecinde ihtiyaç analizi bulguları doğrultusunda uzman görüşleri de alınarak genel amaçlar ve kazanımlar

belirlenmiştir. Daha sonra bu kazanımları gerçekleştirmeye yönelik aktif öğrenme temelli etkinlik planları geliştirilmiştir. Hazırlanan etkinlik planları alanda uzman üç akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Alınan dönütler ile etkinlik planları üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve daha sonra ikinci sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adayları üzerinde pilot uygulaması yapılarak son hali verilmiştir. AÇHEP kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler haftalara göre sırasıyla sunulmuştur.

1. Hafta/1. Uygulama

Birinci hafta “Hak Şemsiyesi” isimli etkinlik 40+40 dakika olarak uygulanmıştır. Etkinlik sürecinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinden eğitsel oyun, soru cevap ve büyük grup tartışması kullanılmıştır. Bu etkinlik ile SÖA’ların ÇH’ye ilişkin anlayış ve önemine ilişkin tutum kazanmaları amaçlanmıştır. Eğitsel oyun aşamasında sınıfa elinde şemsiyesi olan bir kukla çocuk getirilmiştir. SÖA’lara küçük kâğıtlar verilerek ÇH denildiğinde ne anladıklarını yazmaları ve şemsiye asmaları istenmiştir. Daha sonra yazılan ÇH açıklamaları sesli olarak okunmuştur. Buradan hareketle ortak bir tanım yapılmıştır. Araştırmacı soru cevap yöntemiyle katılımcıların tanımında eksik kalan özellikleri bulmalarını sağlamış ve anım eksikler tamamlanarak revize edilmiştir. İkinci aşamada ÇH’nın önemine ilişkin büyük grup tartışması yapılarak farkındalık gelişimi sağlanmıştır. Ders sonunda ÇH ve önemine ilişkin anlayış ve tutum gelişimi bağlamında neler kazandıklarını SÖA’lar sözel olarak değerlendirmişlerdir.

2. Hafta/ 2. Uygulama

İkinci hafta “İhlale Dur Diyelim” isimli etkinlik 40+40 dakika olarak uygulanmıştır. Etkinlik sürecinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinden örnek olay, soru cevap, büyük grup tartışması ve afiş hazırlama kullanılmıştır. Bu etkinlik ile SÖA’ların ÇH ihlaline karşı farkındalık kazanmaları ve ÇH ihlali ile karşılaştıklarında ne yapmaları gerektiğine yönelik anlayış kazanmaları amaçlanmıştır. Bu süreçte katılımcılar gruplara ayrılmış ve örnek olay kâğıtları dağıtılmış, üzerinde düşünmeleri ardından kâğıtta yer alan sorulara cevap vermeleri istenmiştir. SÖA’lar verilen örnek olayı önce bireysel olarak çalışmış sonrasında tüm sınıf tartışması yapılmıştır. Bu süreçte SÖA’ların ÇH ihlaline ilişkin farkındalık kazanmaları sağlanmıştır. Daha sonra araştırmacı soru cevap yöntemiyle ÇH ihlali ile

karşılaştıklarında neler yapılması gerektiğine yönelik tartışma başlatmış, verilen cevaplar tartışıldıktan sonra araştırmacı eksikleri tamamlayarak açıklamalarda bulunmuştur. Son olarak gruplara ayrılan SÖA'lerden dersin içeriğine uygun olarak afiş hazırlamaları istenmiştir. Hazırlanan afişler asılarak tüm katılımcıların incelemesi sağlanmıştır.

3. Hafta/ 3. Uygulama

Üçüncü hafta “Sözleşmem Var” isimli etkinlik 40+40+40 dakika olarak uygulanmıştır. Etkinlik sürecinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinden puzzle, eğitsel oyun ve tartışma kullanılmıştır. Bu etkinlik ile BMÇHS ve ilkelerine ilişkin anlayış ve BMÇHS'nin önemine ilişkin tutum kazanmaları amaçlanmıştır. Bu uygulamada SÖA'ların BMÇHS'yi tanımaları ve içeriğini öğrenmelerine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Araştırmacı sınıfa daha önceden hazırladığı ve içerisinde puzzle parçaları olan bir kutu ile gelmiştir. Kutunun içinde bulunan her bir puzzle parçasının arkasında BMÇHS'nin maddeleri yer almaktadır. Araştırmacı bir müzik açmış ve kutunun elden ele dolaşmasını sağlamıştır. Müzik durduğunda elinde kutu olan kişi puzzle parçalarından birini seçerek arkasında yazılı maddeyi yüksek sesle okumuş ve tahtada asılı olan puzzle şablonundaki yerine asmıştır. Tüm puzzle parçaları tamamlanana kadar etkinliğe devam edilmiştir. Tüm puzzlenin parçaları yerine asıldığında ortaya BMÇHS'nin kapağındaki görsel çıkmıştır. Araştırmacı bu görselin BMÇHS'ye ait olduğunu ve az önce okudukları maddelerin de BMÇHS'deki maddeler olduğunu ifade etmiştir. Daha sonra BMÇHS'nin önemi ve gerekliliği üzerinde tartışması yapılmıştır. İkinci aşamada, SÖA'lar sekiz gruba ayrılmış ve BMÇHS'nin temel ilkelerini barındıran dört maddeden (Madde 2, Madde 3, Madde 6, Madde 12) her biri iki gruba verilecek şekilde paylaştırılmıştır. Her bir maddeyi alan gruplardan ellerindeki maddeleri okumaları ve bu maddeyi en fazla üç kelimeyle ifade etmeleri istenmiştir. Gruplar oluşturdukları ifadeleri madde ile birlikte sınıfa okumuşlardır. Daha sonra sınıfla birlikte ilgili madde için ortak bir ifade oluşturulmuş ve tahtaya yazılmıştır. Tüm maddeler için aynı süreç işletilmiştir. Sonra, tahtaya BMÇHS'in temel ilkelerini de yazılarak oluşturulan ifadelerle BMÇHS'nin ilkeleri arasında değerlendirme yapılmıştır. Araştırmacı son olarak temel ilkelerin Ayrımcılığa uğramama, Çocuğun yüksek yararı, Yaşama ve gelişme, Çocuğun görüşlerine saygı duyulması/ katılım hakkı şeklinde adlandırıldığını

söylemiştir. Sonuç etkinliği olarak derste öğrendikleri temel ilkeler konusunda kavram haritası yapmaları istenmiş, oluşturulan kavram haritaları paylaşılmış ve genel bir değerlendirme yapılarak ders sonlandırılmıştır.

4. Hafta/ 4. Uygulama

Dördüncü hafta “Hakları Sınıflandırıyoruz” isimli etkinlik 40+40 dakika olarak uygulanmıştır. Etkinlik sürecinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinden jigsaw, kavram haritası ve soru cevap kullanılmıştır. Bu etkinlik ile SÖA’lara BMÇHS’nin sınıflandırılmasına ilişkin anlayış kazandırmak amaçlanmıştır. Bu uygulamada SÖA’ların BMÇHS’de yer alan hakların sınıflandırılmasını ve hakların bu sınıflandırmada hangi başlık altında olduğunu belirleyebilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda, iki farklı günde ders yapılmıştır. Birinci derste dörder kişilik gruplar oluşturup her bir hak sınıfı gruptan birine gelecek şekilde dağıtılmış ve asıl uygulamanın yapılacağı derse araştırma yapıp gelmeleri istenmiştir. İkinci derse SÖA’lar araştırmalarını yapıp gelmişlerdir. Derste tüm gruplarda aynı hak sınıfını çalışan SÖA’lar bir araya toplanarak bilgi alış verişinde bulunup bilgilerini derinleştirmişlerdir. Daha sonra SÖA’lar kendi gruplarına dönerek uzmanlaştıkları hak sınıfı ile ilgili bilgileri grup arkadaşları ile paylaşmışlardır. Böylece, tüm gruplar hak sınıfları ile ilgili bilgileri öğrenmişlerdir. Daha sonra öğrencilere A3 kâğıtları dağıtılarak öğrendikleri bilgileri içeren bir kavram haritası oluşturmaları istenmiştir. Oluşturulan kavram haritası gruplar tarafından sunulmuş ve kavram haritaları sınıfa asılarak herkes tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Soru cevap yöntemi ile dersin genel bir değerlendirmesi yapıldıktan sonra ders sonlandırılmıştır.

5. Hafta/5. Uygulama

Beşinci hafta “Her Çocuğa Eğitim” isimli etkinlik 40+40 dakika olarak uygulanmıştır. Etkinlik sürecinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinden örnek olay, soru cevap ve istasyon kullanılmıştır. Bu etkinlik ile SÖA’lara eğitim hakkı, eğitim hakkının önemi ve gerekliliğine ilişkin anlayış ve tutum kazandırılması amaçlanmıştır. Uygulama sürecinde birinci aşamada sınıf ikişer kişilik gruplara ayrılmıştır. Daha sonra her gruba eğitim hakkı ile ilgili örnek olay kâğıdı verilerek okumaları ve soruları cevaplamaları istenmiştir. Gruplar sırayla sorulara verdiği

cevapları paylaşmış ve cevaplar sınıfça tartışılmıştır. Bu süreçte çocuklar için eğitim hakkının önemine ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. İkinci aşamada, sınıf beş gruba ayrılmıştır. Öğrencilerden örnek olaydaki öğrenciden birisi olduklarını hayal etmeleri istenmiştir. Seslerini topluma duyurmak için şiir, mektup, gazete haberi, şarkı ve slogan hazırlayacakları belirtilmiştir. İstasyon tekniğinin kullanıldığı çalışmada şiir, mektup, gazete haberi, şarkı ve slogan istasyonları hazırlanmıştır. Tüm gruplar her istasyonu dolaştıktan sonra ortaya çıkan ürünler sunularak tüm sınıf birlikte değerlendirmiştir. Ders sonunda eğitim hakkı ve önemine yönelik soru cevap yöntemi ile genel bir değerlendirme yapılmıştır.

6. Hafta/6. Uygulama

Altıncı hafta “En Temel Hak: Yaşamak” isimli etkinlik 40+40 dakika olarak uygulanmıştır. Etkinlik sürecinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinden eğitsel oyun, soru cevap, gazete çıkarma ve tartışma kullanılmıştır. Bu etkinlik ile SÖA’lara yaşama hakkına ilişkin anlayış ve yaşama hakkının önemine ilişkin tutum kazandırmak amaçlanmıştır. Aynı zamanda, haklar arasında önem açısından bir öncelik sırasının olduğuna ilişkin farkındalık kazandırılması hedeflenmiştir. Uygulama sürecinin birinci aşamasında SÖA’lardan kendilerini bir çocuk olarak hayal etmeleri ve bir uçan balona binerek hayallerindeki gezegene doğru yola çıkmaları istenmiştir. Balona binmeden çocukların sahip olduğu hakların yazılı olduğu çuvallar gösterilmiştir ve balona binerken yanlarında bu çuvalların da olacağı söylenmiştir. Balon havalandıkça SÖA’lardan sonunda sadece bir hak kalacak şekilde tüm hak çuvallarını önem sırasına göre atmalarını söylenmiştir. İlk hangisinden vazgeçeceklerse onu atmaları gerektiği söylenmiş ve balonda son bir çuval kalana kadar etkinlik devam ettirilmiştir. Daha sonra SÖA’lara kalan hak çuvalının hangisi olduğu sorulmuş ve herkesin elinde kalan çuval tartışılmıştır. Hakları atarken nasıl bir yol izledikleri, atma gerekçelerinin neler olduğu, nelerde zorlandıkları gibi sorular sorularak hakların önem sırasına ilişkin değerlendirme yapılmıştır. Yaşama hakkının en temel hak olduğuna ilişkin bir uzlaşmaya varılması sağlanmıştır. Uygulama sürecinin ikinci aşamasında ise SÖA’ların yaşama hakkının önemi için farkındalık gelişimini desteklemek için grup olarak bir gazete hazırlamaları istenmiştir. Hazırlanan gazete çalışmaları gruplar olarak hazırlanıp

sunulmuş tüm sınıf tartışması yapılarak değerlendirilmiştir. Ders sonunda soru cevap yöntemi ile genel bir değerlendirme yapılmıştır.

7. Hafta/7. Uygulama

Yedinci hafta “Sıcak Yuva, Sıcak Aş” isimli etkinlik 40+40 dakika olarak uygulanmıştır. Etkinlik sürecinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinden eğitsel oyun, soru cevap, canlandırma, fotoğraf karesi kullanılmıştır. Bu etkinlik ile SÖA'lara barınma, beslenme gibi yaşam standardı hakkına ilişkin anlayış ve önemine ilişkin farkındalık kazandırılması amaçlanmıştır. Uygulama sürecinde birinci aşamada SÖA'lara barınma hakkı için anlayış ve önemini için farkındalık oluşturmak için eğitsel oyun kullanılmıştır. Bu etkinlikte SÖA'lar 3'er kişilik gruplara ayrılmış, bir de ebe seçilmiştir. Oluşturulan gruplardaki iki kişi el ele tutuşarak ev sahibi olurken diğer kişi ortalarında kiracı olmuştur. Araştırmacının “kiracılar değişsin” komutuyla kiracılar yer değiştirirken ebe de boşta kalan eve girmeye çalışmıştır. Dışarıda kalan kişi yeni ebe olarak seçilmiştir. Bu etkinlikle sınıf öğretmeni adaylarının neler hissettiği sorularak çocukların barınma hakkı bağlamında farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. İkinci aşamada, barınma ve beslenme haklarını da içerisine alan uygun yaşam standartlarına sahip olma hakkı için anlayış ve önemi için farkındalık kazandırılması amaçlanmıştır. Uygulama sürecinde, Kibritçi kız masalının barınma, beslenme gibi uygun yaşam standardı ile ilgili bölümlerinin yazılı olduğu kâğıtlar oluşturulan eş gruba dağıtılmıştır. Grupların yaptığı canlandırmalar çocukların uygun yaşam standartlarına sahip olma hakkı bağlamında değerlendirilerek tutum ve anlayış kazanımına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Değerlendirme sürecinde her bir grubun barınma, beslenme gibi yaşam standardı hakkına ulaşmasının önemi için bir fotoğraf karesi oluşturup sloganı ile paylaşmıştır.

8. Hafta/ 8.Uygulama

Sekizinci hafta “Bir Oyun Hikâyesi” isimli etkinlik 40+40 dakika olarak uygulanmıştır. Etkinlik sürecinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinden eğitsel oyun, soru cevap, resim-fotoğraf yorumlama ve hikâye tamamlama kullanılmıştır. Bu etkinlik ile SÖA'ların oyun-eğlence ve dinlenme haklarına ve bu hakların çocuğun hayatındaki önemine ilişkin tutum ve anlayış kazanımları amaçlanmıştır. Uygulama

sürecinde Pieter Brueghel'in "Çocuk Oyunları" tablosu tahtaya yansıtılmıştır. 30 saniyenin sonunda tablodaki insanların ne yaptığı, tablonun neyi konu almış olabileceği, dikkatlerini en çok çeken kesitin neresi olduğu sorulmuştur. Tablo çocukların oyun, eğlence ve dinlenme hakkı bağlamında değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, ilk olarak SÖA'ların çocukların oyun-eğlence hakkından mahrum bırakıldığı durumda neler hissedebilecekleri üzerinde durularak bu hakka ilişkin tutum kazanmaları sağlanmıştır. Daha sonra sınıf 5'er kişilik gruplara ayrılarak oyun, eğlence ve dinlenme hakkına yönelik yarım kalmış bir hikâyeye tüm gruplara dağıtılmıştır. SÖA'lardan bu hikâyeleri ilgili hakları düşünerek istedikleri gibi tamamlayabilecekleri söylenmiştir. Hikâyeler tamamlandıktan sonra okunarak çocukların oyun, eğlence ve dinlenme hakkı bağlamında değerlendirmeler yapılmıştır. SÖA'larla derste öğrenilenler, fikir ve düşüncelerinde meydana gelen değişimler üzerine soru cevap yöntemi ile dersin değerlendirmesi yapılarak ders sonlandırılmıştır.

9. Hafta/ 9.Uygulama

Dokuzuncu hafta "Benim Bir Fikrim Var" isimli etkinlik 40+40 dakika olarak uygulanmıştır. Etkinlik sürecinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinden eğitsel oyun, soru cevap, rol oynama ve büyük grup tartışması kullanılmıştır. Bu etkinlik ile SÖA'larda çocukların katılım, duygu ve düşüncelerini ifade etme hakkı için anlayış ve önemine yönelik tutum geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu uygulamada SÖA'ların çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etme hakkına sahip olduğunu bilmesi ve bu hakkın çocuğun yaşamındaki önemi üzerinde durulmuştur. SÖA'lar iç içe iki çember olacak şekilde yerleştirilmiş ve karşı karşıya olanların eş olduklarını belirtilmiştir. Sonrasında çemberin iç kısmındaki katılımcılardan başından geçen bir olayı anlatmalarını eşlerinin ise anlatılanları dinlememesi ya da anlatmasına engel olması istenmiştir. Uygulama sona erdikten sonra araştırmacı katılımcılara karşısındaki arkadaşının anlattıklarından ne anladıklarını sormuştur. Cevaplar alındıktan sonra anlatıcılara neler hissettiği sorulmuştur. Görüşlerini açıklama ile ilgili ÇH bağlamında küçük bir tartışma ortamı yaratılmıştır. İkinci aşamada SÖA'lar dört kişilik gruplara ayrılmış ve sonrasında her bir gruba rol kartı dağıtılmıştır. Bu kartlarda çocukları ilgilendiren konularda karar süreçlerine katılmak istedikleri ancak sürece dâhil edilmedikleri olaylara yer verilmiştir. Gruplar rollerini canlandırmış ve

sonrasında üzerinde konuşularak rol kartlarındaki çocuklara doğru bir şekilde davranılıp davranılmadığını yorumlamaları ve bu süreçte çocukların neler hissetmiş olacaklarını değerlendirmeleri istenmiştir. Buradan hareketle çocukların kendilerini ilgilendiren konularda karar süreçlerine katılmalarının önemi fark ettirilip bunun çocukların katılım hakkı olduğu belirtilmiştir. Değerlendirme sürecinde her bir grup çocukların katılım hakkını kullanabileceği üç durum oluşturulup paylaşılmış ve çocukların katılım hakkının önemi üzerine grup tartışması yapılmıştır.

10. Hafta/ 10.Uygulama

Onuncu hafta “Çocukların Sesi” isimli etkinlik 40+40 dakika olarak uygulanmıştır. Etkinlik sürecinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinden örnek olay, eğitsel oyun, soru cevap ve tartışma kullanılmıştır. Bu etkinlik ile SÖA’ların çocukların katılım hakkı, dernek kurma ve toplanma haklarına ilişkin anlayış ve bu hakların çocuğun hayatındaki önemine yönelik tutum geliştirmeleri amaçlanmıştır. Birinci aşamada, çocukların dernek kurma ve toplanma haklarına ilişkin iki farklı örnek olay sınıfa getirilip incelenilmiş, soru cevap yöntemi ile dernek kurma ve toplanma hakları ile önemi için anlayış ve farkındalık kazandırılmıştır. İkinci aşamada, “dernek kurmak ve toplanmak çocuk hakkı çünkü...” ifadesini kullanarak top oyunu oynamışlardır. Bu süreçte, SÖA’lar topu birbirlerine bu ifadeyi kullanarak topu arkadaşlarına atmış topu alan boşluğu doğru bir ifade ile tamamlayıp topu başka bir arkadaşına atmıştır. Boşluğu tamamlayamayan ya da doğru bir şekilde tamamlayamayan oyundan çıkmıştır. Dersin sonunda tüm sınıf tartışması ile dernek kurma ve toplanma hakkı ve önemi için tartışma yöntemi ile genel bir değerlendirme yapılmıştır.

11. Hafta/ 11.Uygulama

On birinci hafta “Bir Gazete Manşeti: Tamirci Çırağı” isimli etkinlik 40+40 dakika olarak uygulanmıştır. Etkinlik sürecinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinden örnek olay, beyin fırtınası ve balık kılçığı kullanılmıştır. Bu etkinlik ile SÖA’ların, çocukların çocuk işçiliğinden korunma hakları için anlayış ve tutum kazanmaları için çalışmalar yapılmıştır. Aynı zamanda, çocuk işçiliğinden korunma hakkının tam olarak hayata geçirilememesinin nedenleri ve çocukların çocuk işçiliğinden korunma haklarını hayata geçirebilmek için çözüm önerileri üretilmesi

amaçlanmıştır. Birinci aşamada, örnek olay yöntemi ile sınıfa çocuk işçiliği ile ilgili gerçek hayat durumlarını içeren örnek olaylar getirilerek soru cevap yöntemi ile incelenmiştir. Böylece, çocuk işçiliğinden korunmanın bir hak olduğu ve önemi ile ilgili farkındalık oluşturulmuştur. İkinci aşamada, balık kılçığı tekniği ile çocukların çocuk işçiliğinden korunma haklarının hayata geçirilememe nedenleri incelenmiştir. Üçüncü aşamada ise, çocukların çocuk işçiliğinden korunma haklarının hayata geçirilmesi için çözüm önerileri geliştirilmiştir. Ders sonunda, tüm sınıf tartışması ile genel bir değerlendirme yapılarak ders sonlandırılmıştır.

12. Hafta/ 12.Uygulama

On ikinci hafta “İstismara Dur De!” isimli etkinlik 40+40 dakika olarak uygulanmıştır. Etkinlik sürecinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinden işbirliğine dayalı öğrenme, eğitsel oyun ve tartışma kullanılmıştır. Bu uygulamalar ile SÖA’ların çocuğun ihmal ve istismardan korunma hakkına ilişkin anlayış ve tutum kazanmaları amaçlanmıştır. Bu doğrultuda SÖA’lar dersten bir hafta önce altı kişilik gruplara ayrılmış, çocukların ihmal ve istismardan korunma hakkı ile ilgili araştırma yaparak grup olarak bir poster hazırlamaları istenmiştir. Derste her grup hazırladığı posterini sunmuş ve tüm sınıf değerlendirmiştir. İkinci aşamada, ihmal ve istismarla karşılaşıldığında yapılması gerekenler ile ilgili “bul sırala oyunu” oynanmıştır. Bu süreçte, yapılması gerekenlerin yazılı olduğu kart kutuları gruplara dağıtılmıştır. Grupların bunları doğru bir şekilde sıraya koymaları istenmiştir. Gruplar çalışmalarını tamamladıktan sonra sırasıyla sıralamasını okumuşlardır. Daha sonra tüm sınıf olarak sıralama gerekçelendirmeler de yapılarak tekrar birlikte yapılmış ve hatalar düzeltilmiştir. Yasal sorumluluklar hakkında tüm sınıf tartışması yapılmıştır. Değerlendirme sürecinde SÖA’lardan ihmal ve istismardan korunma hakkına yönelik örnekler vermeleri istenmiş, hakkın önemi ile ilgili paylaşımlar yapılmıştır.

13. Hafta- 13.Uygulama

On üçüncü hafta “Hak engel tanımaz” isimli etkinlik 40+40+40 dakika olarak uygulanmıştır. Uygulama sürecinde aktif öğrenme uygulamaları kapsamında canlandırma, tartışma, haklar listesi oluşturma çalışmaları yapılmıştır. Bu uygulamalar ile SÖA’larda engelli çocukların hakları ile ilgili anlayış ve tutum kazandırılması amaçlanmıştır. Uygulama sürecinde birinci aşamada, SÖA’lar

gruplara ayrılmış ve görme, işitme gibi farklı engel durumlarının olduğu kartlar gruplara dağıtılmıştır. Grup sırasıyla verilen engel durumu ile ilgili bir canlandırma yapmışlardır. Daha sonra yapılan canlandırmalar ve neler hissettikleri, engelleri kaldırmak için neler yapılabileceği üzerinde tartışılmıştır. Böylece engelli çocukların yaşadığı zorluklar ve yapılabilecekler için farkındalık oluşturulmuştur. İkinci aşamada, engelli çocukların haklarının neler olabileceği ile ilgili her gruptan dört madde oluşturmaları istenmiştir. Oluşturulan maddeler sırasıyla tahtaya yazılmış ve uygunluğu tartışılmıştır. Oluşturulan haklar listesindeki eksikler soru cevap yöntemi ile SÖA'lara buldurularak eklenmiştir. Ders sonunda, engelli çocukların hakları ve neden önemli olduğu ile ilgili görüş paylaşımlarının olduğu genel bir değerlendirme yapılmıştır.

3.3.3. Kontrol Grubunun Uygulama Süreci

Araştırmada belirlenen kazanımlara yönelik 13 haftalık plan hazırlanmıştır. Bu doğrultuda kontrol grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarına; çocuk hakları ve önemi, çocuk hakları ihlali, BMÇHS'nin önemi, BMÇHS'nin genel yapısı, ilkeleri, sınıflandırılması ve BMÇHS'deki hakların öğretime yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu süreçte deney grubunun uygulama sürecinde olduğu gibi aktif öğrenme yöntem ve teknikleri işe koşulmamış, AÇHEP kapsamında belirlenen kazanımlar geleneksel öğretim yöntemi kullanılarak anlatılmıştır.

3.3.4. Deneysel Araştırma Süreci İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada, bağımlı değişkene ilişkin gözlenen değişimlerin bağımsız değişken ile açıklanmasını arttırmak amacıyla uygulamalar öncesinde sınıf öğretmeni adaylarından çocuk haklarına yönelik geçmiş yaşantıları ile ilgili bilgiler toplanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının önceden çocuk hakları ile ilgili herhangi bir eğitim alıp almadıkları ve çocuk haklarına ilişkin bilgilenmek amacıyla farklı kaynaklardan bireysel olarak bilgi ve beceri edinmeye yönelik çalışmalar yapıp yapmadıkları ile ilgili bilgiler toplanmıştır. Ayrıca uygulama sürecinde araştırmacıdan kaynaklanabilecek yanlılığı önleyebilmek ve uygulamanın

planlandığı şekilde yürütüldüğünü teyit edebilmek adına eğitimlere çocuk hakları eğitiminde uzman olan bir dış denetçi katılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği(ÇHTÖ)

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Karaman-Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği(ÇHTÖ) gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. 5’li likert olarak hazırlanan ölçekte 22 madde bulunmaktadır. Maddelere verilebilecek tepkiler “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Tamamen Katılmıyorum” olarak sunulmuştur. Maddeler çocukların yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım haklarını kapsamaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin 19’u olumlu 3’ü olumsuzdur. Ölçekten alınacak en yüksek puan 110 en düşük puan ise 22’dir. Olumsuz maddelere (2, 14 ve 15) verilen yanıtlar ters olarak puanlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde tek faktörlü bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Maddelerin toplam korelasyon katsayılarının .32-.61 arasında değiştiği ifade edilmiştir. Yarı test güvenirlik katsayısı .77 bulunurken Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .85 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ÇHTÖ için 72 sınıf öğretmeni adayından veri toplanmış olup Cronbach Alpha değeri .80 olarak hesaplanmıştır.

3.4.2. Çocuk Haklarına İlişkin Anlayış Gelişimi Değerlendirme Formu (ÇADF)

Çocuk Haklarına İlişkin Anlayış Gelişimi Değerlendirme Formu (ÇADF), araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına ilişkin anlayışlarını değerlendirmek için araştırmacı tarafından geliştirilerek kullanılmıştır. ÇADF’nin geliştirilme sürecinde öncelikle ilgili alan yazın taranarak (Harwood ve Mcshane, 1996; Platten, 1995; Öztürk, 2019) anlayış gelişiminin nasıl değerlendirilebileceği ve çocuk haklarına ilişkin anlayış gelişimini değerlendirmek için hangi bağlamlarda (içerikleri kapsayan) sorular sorulması gerektiği ile ilgili bilgiler toplanmıştır. Ulaşılan bu bilgilerden hareketle ve programın amaçlarına da uygun olacak şekilde

açık uçlu sorulardan oluşan bir taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu taslak görüşme formu çocuk hakları eğitimi alanında uzman ve nitel araştırma bilgisine sahip dört alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılan taslak görüşme formunun beş sınıf öğretmeni adayı üzerinde pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamadan alınan dönütlerden sonra gerekli düzeltmeler yapılarak ÇADF'ye son hali verilmiştir. ÇADF'de çocuk haklarına ilişkin anlayışları belirlemek amaçlı sekiz açık uçlu soru bulunmakta olup bu sorular ile çocuk hakları, BMÇHS, BMÇHS ilkeleri, BMÇHS'deki hakların sınıflandırması ve çocuk hakları ihlaline yönelik anlayışlarını belirlemek amaçlanmıştır. Anlayışa ilişkin ÇADF, Ek 2'de sunulmuştur.

3.4.3. Programın Etkililiğine ve Bireysel Gelişime İlişkin Görüşme Formu (GF)

GF, AÇHEP'nin uygulandığı deney grubu arasından seçilen 12 katılımcının yapılan uygulamaların etkililiğini ve bireysel gelişimlerini değerlendirmek için araştırmacı tarafından geliştirilerek kullanılmıştır. Formun hazırlanma sürecinde uzman görüşünden faydalanılarak açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan maddeler uzman görüşüne sunulmuş, uzmanlardan gelen dönütler sonucunda sorular revize edilerek pilot uygulaması için beş sınıf öğretmeni adayına uygulanmıştır. Pilot uygulamadan alınan dönütler sonrasında gerekli düzenlemeler yapılarak GF oluşturulmuştur. GF'de programın etkililiğine ve bireysel gelişimi değerlendirmeye ilişkin görüşleri belirlemek amaçlı dört açık uçlu soruya yer verilmiştir. Programın etkililiğine ve bireysel gelişimi değerlendirmeye ilişkin GF Ek 3'te sunulmuştur.

3.5. Verilerin Toplanması

ÇHTÖ ve ÇADF deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcılara uygulama öncesinde ve uygulamaların sonrasında uygulanmıştır. Bu süreçte araştırmacı veri toplama araçlarını tüm sınıfa eş zamanlı olarak her bir veri toplama aracı arasında onar dakika ara olacak şekilde uygulamıştır. Bununla birlikte AÇHEP uygulamaları sona erdikten sonra deney grubunda bulunan katılımcılar arasından seçilen 12 kişiyle birebir yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler veri kaybını

önlemek amacıyla katılımcıların izinleri alınarak ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır.

3.6. Araştırma Verilerinin Analizi

3.6.1. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeğine (ÇHTÖ) Ait Verilerin Analizi

Araştırmada Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği'nden elde edilen ön test ve son test verileri istatistik program kullanılarak analiz edilmiştir. Çocuk haklarına yönelik tutum puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek ve normallik değerlerini incelemek için Shapiro Wilk testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. *ÇHTÖ Shapiro-wilk normallik analizi sonuçları*

Ölçüm Türleri	Gruplar	n	Shapiro-Wilk p değeri
Ön test puanı	Deney	36	.110
	Kontrol	36	.312
Son test puanı	Deney	36	.056
	Kontrol	36	.631

Tablo 3.1. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p>.05$). Bu nedenle ÇHTÖ ön test ve son test analizleri için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

3.6.2. Çocuk Haklarına İlişkin Anlayış Gelişimi Değerlendirme Formuna (ÇADF) Ait Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan Çocuk Haklarına İlişkin Anlayış Gelişimi Değerlendirme Formu'ndan (ÇADF) elde edilen veriler, anlama seviyeleri öğrencilerin cevaplarına göre kategoriler haline getirilmiştir. Anlama düzeyini belirlemeye yönelik çalışmalarda öğrencilerin yanıtlarına göre anlama seviyeleri kategoriler halinde incelenmektedir (Harwood ve Mcshane, 1996; Platten, 1995; Akt. Ekiz ve Akbaş, 2005). Bu doğrultuda ÇADF'ndan elde edilen veriler Ekiz ve

Akbaş'ın (2005) ilgili alan yazından yararlanarak oluşturduğu betimsel analiz çerçevesi kullanılarak çözümlenmiştir. Bu bağlamda ÇADF verileri, beş anlama düzeyine göre analiz edilmiştir. (Tablo 3.2.)

Tablo 3.2. *Anlama düzeyleri analiz çerçevesi*

Seviyeler	Kapsamlar
Anlama (A)	Bilimsel cevabın tüm yönlerini içeren yanıtları kapsamaktadır
Sınırlı Anlama (SA)	Geçerli olan bilimsel cevabın bir ya da birkaç yönünü içeren fakat tüm yönlerini içermeyen cevapları kapsamaktadır
Anlamama (AA)	Soruyu aynen tekrarlama, ilgisiz veya açık olmayan cevapları kapsamaktadır
Yanlış Anlama (YA)	Geçerli olan bilimsel cevaplara alternatif olan öğrenci yanıtları bu kategoride yer almaktadır. Bu kategoride bulunan katılımcı cevapları bilimsel gerçeklerle uymayan ifadeleri kapsamaktadır.
Cevap Verememe (CV)	Boş bırakma, “bilmiyorum” veya “unuttum” şeklinde verilen cevapları kapsamaktadır

Anlayış verilerinden elde edilen bulgular sunulurken deney grubunda bulunan öğretmen adaylarına “D” harfi, kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarına ise “K” harfi ve katılımcı numaraları verilmiştir. Örneğin K13 kontrol grubunda bulunan on üçüncü kişiyi, D20 ise deney grubunda bulunan yirminci kişiyi ifade etmiştir.

3.6.3. Programın Etkililiğine ve Bireysel Gelişime İlişkin Görüşme Formuna (GF) Ait Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan Programın Etkililiğine ve Bireysel Gelişime İlişkin Görüşme Formundan (GF) elde edilen veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi sürecinde görüşmeden elde edilen veriler satır satır incelenerek araştırma amacı doğrultusunda bazen doğrudan bazen dolaylı olarak ortaya çıkan anlamlardan hareketle kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen kodlar tekrar gözden geçirilerek benzer amaçlara hizmet edenler bir araya getirilmiş ve kategorilere ulaşılmıştır. Bu doğrultuda ulaşılan kategoriler “Çocuk Hakları ve BMÇHS Hakkında Anlayış Gelişimi”, “Çocuk Hakları ve BMÇHS Hakkında Tutum Gelişimi”, “Çocuk Haklarına İlişkin Davranış Gelişimi”, “AÇHEP’in etkililiğine ilişkin görüşler” olarak

isimlendirilmiştir. Görüşme yapılan gruba ait verilerin analizi yapılırken ÇADF’de kullanılan kod isimler kullanılmıştır.

3.7. Nitel Verilerin Analizine İlişkin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada nitel verilerin analizi sürecinde elde edilen sonuçların güvenilirliği ve geçerliliği için çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda nicel araştırmalarda kullanılan ölçütler olan iç geçerlik, dış geçerlik, güvenirlik ve nesnellik ölçütlerinin nitel araştırmalardaki karşılığı inandırıcılık, transfer edilebilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanılabilirliktir (Lincon ve Guba, 1985).

İç geçerliliğe karşılık gelen inandırıcılığın sağlanabilmesi için ortamda uzun süre bulunma, sürekli gözlem yapma, uzman görüşlerine başvurma teknikleri kullanılmaktadır. Nicel araştırmalarda dış geçerliğe karşılık gelen transfer edilebilirlik ise araştırmacının bağlam ile ilgili ayrıntılı veri toplaması ve araştırma raporunu detaylı bir şekilde yazmasını kapsamaktadır. Güvenirliğe karşılık gelen güvenilebilirlik ise araştırma verilerinin zaman içindeki tutarlılığına işaret etmektedir. Nicel araştırmalarda nesnellığe karşılık gelen onaylanılabilirlik ise araştırmacının verileri ve bu verilerden elde ettiği bulguları yorumlarken yansız ve objektif olmasını ifade etmektir (Lincoln ve Guba, 1985; Johnson, 2005). Bu bağlamda araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlayabilmek için aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

- Araştırmada veri kaybına engel olmak amacıyla görüşme verileri ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.
- Araştırma sonuçlarının nasıl elde edildiği ve yapılan çıkarımlara yönelik kanıtlar açık ve ayrıntılı bir şekilde sunularak diğer kişilerin de süreci anlayabileceği sadelikte sunulmuştur.
- Araştırmacı uygulamalar boyunca araştırma sürecindeki rolünü, ön yargılı davranıp davranmadığını sorgulamıştır.
- Çalışmanın yöntem bölümünde araştırma hakkında detaylı bilgi verilmiştir.
- Veri analizi sürecinde güvenirliği sağlamak amacıyla kodlayıcı güvenirliği işe koşulmuştur. Bu doğrultuda analiz sürecinde araştırmacının yanı sıra çocuk hakları eğitiminde uzman olan bağımsız bir kodlayıcı ile çalışılmıştır.

Araştırmacı ve uzman veri setini birbirinden bağımsız olarak kodlamıştır. Kodlama süreci sonrasında araştırmacı ve uzmanın yaptığı kodlamalar karşılaştırılarak incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonrasında görüş ayrılığı yaşanan kodlar üzerinde uzlaşmaya varılmıştır.

- Araştırma sonuçlarının güvenilirliği hesaplanırken Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü uygulanmış ve AGDF'ye yönelik kodlayıcılar arası güvenilirlik %86; GF'ye yönelik kodlayıcılar arası güvenilirlik %85 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte görüş ayrılığı olan kodlar üzerinde uzmanla birlikte tartışılarak uzlaşmaya varılmıştır.



BÖLÜM III

BULGULAR

Araştırmada, Aktif öğrenme temelli uygulamalarla çocuk hakları eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutum ve anlayış gelişimi incelenmiştir. Elde edilen bulgular Çocuk haklarına ilişkin tutum gelişimine yönelik bulgular, Çocuk haklarına ilişkin anlayış gelişimine yönelik bulgular ve AÇHEP'in etkililiği ve bireysel gelişime ilişkin bulgular olmak üzere üç başlık altında sırasıyla sunulmuştur.

4.1. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Gelişimine Yönelik Bulgular

Araştırmada çocuk haklarına ilişkin tutum bulguları Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ) puanlarının incelenmesinden elde edilmiştir. Bu kapsamda, sınıf öğretmeni adaylarının ÇHTÖ ön test ve son test puanları bağımsız gruplar t testi yapılarak analiz edilmiştir. ÇHTÖ ön test puanları bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. *ÇHTÖ ön test puanlarına ait bağımsız gruplar t testi sonuçları*

Ön Test Puanları	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney	36	70.47	6.15	70	.233	.816
Kontrol	36	70.16	4.88			

Tablo 4'e deney ve kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının ÇHTÖ ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Test sonuçları incelendiğinde AÇHEP uygulaması öncesinde deney ve kontrol grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının ÇHTÖ puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir [$t(70)=.233$, $p>.05$]. Bu durum, AÇHEP uygulanmadan önce seçilen grupların çocuk haklarına yönelik tutumlarının benzer olduğunu göstermektedir.

AÇHEP sonrası deney ve kontrol grubu sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarıyla ilgili değişim olup olmadığına yönelik bilgi edinmek için ÇHTÖ son test puanları bağımsız gruplar t yapılarak analiz edilmiştir. ÇHTÖ son test puanları bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2 ÇHTÖ son test puanlarına ait bağımsız gruplar t testi sonuçları

Son Test Puanları	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney	36	102.36	5.66	70	19.22	.000
Kontrol	36	79.05	4.56			

Tablo 4.2 incelendiğinde AÇHEP uygulaması sonrasında deney ve kontrol grubu sınıf öğretmeni adaylarının ÇHTÖ son test puanları bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Test sonuçları incelendiğinde AÇHEP uygulaması sonrasında deney ve kontrol grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının ÇHTÖ puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$t(70)=19.22$, $p\leq.05$]. Anlamlı farkın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek için ÇHTÖ ortalamaları incelendiğinde; deney grubu sınıf öğretmeni adaylarının ÇHTÖ puan ortalamalarının ($X=102.36$), kontrol grubu sınıf öğretmeni adaylarının ÇHTÖ puan ortalamalarından ($X=79.05$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, deney grubu sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutum gelişimlerinin daha iyi olduğunu göstermektedir.

4.2. Çocuk Haklarına İlişkin Anlayış Gelişimine Yönelik Bulgular

Araştırmada çocuk hakları eğitimine ilişkin deneysel işlemler sonrasında deney ve kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının ÇH, BMÇHS ve ÇH

ihlaline ilişkin anlayışlarında bir değişim olup olmadığını belirlemek için de incelemeler yapılmıştır. Bu bağlamda ulaşılan bulgular Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Çocuk hakları ve BMÇHS'ye ilişkin anlayış gelişimi bulguları

Anlayış gelişimi sağlanan durumlar			A		SA		AA		YA		CV	
			F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Çocuk haklarına ilişkin anlayış gelişimi	Ö-Ö	Kontrol Grubu	0	0	30	83.33	0	0	4	11.11	2	5.55
		Deney Grubu	0	0	30	83.33	5	13.88	0	0	1	2.77
	S-Ö	Kontrol Grubu	14	38.88	22	61.11	0	0	0	0	0	0
		Deney Grubu	34	94.44	2	5.55	0	0	0	0	0	0
BMÇHS'nin temel ilkelerine ilişkin anlayış gelişimi	Ö-Ö	Kontrol Grubu	0	0	0	0	0	0	23	63.88	13	36.11
		Deney Grubu	0	0	0	0	0	0	25	69.44	11	30.55
	S-Ö	Kontrol Grubu	18	50	10	27.77	0	0	0	0	8	22.22
		Deney Grubu	36	100	0	0	0	0	0	0	0	0
Çocuk hakları ihlali kavramına ilişkin anlayış gelişimi	Ö-Ö	Kontrol Grubu	0	0	12	33.33	0	0	20	55.55	4	11.11
		Deney Grubu	0	0	14	38.88	0	0	18	50	4	11.11
	S-Ö	Kontrol Grubu	5	13.88	16	44.44	0	0	15	41.66	0	0
		Deney Grubu	33	91.66	3	8.33	0	0	0	0	0	0
BMÇHS'deki hakların sınıflandırılmasına ilişkin anlayış gelişimi	Ö-Ö	Kontrol Grubu	0	0	0	0	0	0	18	50	18	50
		Deney Grubu	0	0	0	0	0	0	17	47.22	19	52.77
	S-Ö	Kontrol Grubu	8	22.22	14	38.88	0	0	10	27.77	4	11.11
		Deney Grubu	35	97.22	0	0	0	0	0	0	1	2.77
Çocukların katılım haklarına ilişkin anlayış gelişimi	Ö-Ö	Kontrol Grubu	0	0	17	47.22	0	0	0	0	19	52.77
		Deney Grubu	0	0	19	52.77	0	0	0	0	17	47.22
	S-Ö	Kontrol Grubu	12	33.33	17	47.22	0	0	4	11.11	3	8.33
		Deney Grubu	33	91.66	3	8.33	0	0	0	0	0	0
Çocukların korunma haklarına ilişkin anlayış gelişimi	Ö-Ö	Kontrol Grubu	0	0	18	50	7	19.44	0	0	11	30.55
		Deney Grubu	0	0	25	69.44	0	0	6	16.66	5	13.88
	S-Ö	Kontrol Grubu	12	33.33	19	52.77	0	0	0	0	5	13.88
		Deney Grubu	33	91.66	3	8.33	0	0	0	0	0	0

Tablo 4.3. *Çocuk hakları ve BMÇHS'ye ilişkin anlayış gelişimi bulguları (Devamı)*

Çocukları n gelişme haklarına ilişkin anlayış gelişimi	Ö-Ö	Kontrol Grubu	0	0	12	33.33	0	0	9	36.11	11	30.55
		Deney Grubu	0	0	10	27.77	0	0	19	52.77	7	19.44
	S-Ö	Kontrol Grubu	11	30.55	6	16.66	0	0	12	33.33	7	19.44
		Deney Grubu	34	94.44	2	5.55	0	0	0	0	0	0
Çocukları n yaşama haklarına ilişkin anlayış gelişimi	Ö-Ö	Kontrol Grubu	0	0	16	44.44	6	16.66	0	0	14	38.88
		Deney Grubu	0	0	9	25	20	55.55	0	0	7	19.44
	S-Ö	Kontrol Grubu	14	38.88	13	36.11	7	19.44	0	0	2	5.55
		Deney Grubu	36	100	0	0	0	0	0	0	0	0
Ö-Ö: Ön Ölçüm, S-Ö: Son Ölçüm												

Tablo 4.3'te deney ve kontrol grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının deneysel uygulamalardan önceki ve sonraki ÇH ve BMÇHS'ye ilişkin anlayışlarına yönelik değerlendirmeler görülmektedir. Bu kapsamda Çocuk haklarına ilişkin anlayış gelişimi, BMÇHS'nin temel ilkelerine ilişkin anlayış gelişimi, Çocuk hakları ihlali kavramına ilişkin anlayış gelişimi, BMÇHS'deki hakların sınıflandırılmasına ilişkin anlayış gelişimi, Çocukların katılım haklarına ilişkin anlayış gelişimi, Çocukların korunma haklarına ilişkin anlayış gelişimi, Çocukların gelişme haklarına ilişkin anlayış gelişimi ve Çocukların yaşama haklarına ilişkin anlayış gelişimi olmak üzere sekiz farklı durumun incelendiği gözlenmektedir. ÇH ve BMÇHS'ye ilişkin anlayış bulguları sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 4.3'te ÇH'ye ilişkin anlayış gelişimi bulguları deney ve kontrol gruplarına ait ön ölçüm ve son ölçüm olarak sunulmuştur. Bu kapsamda uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun ÇH'ye ilişkin anlayış ön ölçüm bulguları incelendiğinde yapılan uygulamalardan önce her iki grubun da büyük oranda (%83.33) SA düzeyinde cevaplar verdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda kontrol ve deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının “Çocukların rahat bir hayat sürmesi için onlara tanınan haklardır” (K10), “Çocukların güven ve huzurla yaşamını sürdürmesine yardımcı olacak onları koruyan haklardır” (K20), “Çocukların haklarını korumak amacıyla onlara tanınan haklardır” (D33) gibi sınırlı ifadelerle açıklamalarda bulundukları görülmüştür. Yapılan uygulamalardan sonra kontrol grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının 14'ünün anlama düzeyinde

cevaplar verdiği 22'sinin SA düzeyinde cevaplar verdikleri gözlenmiştir. AÇHEP sonrasında ise deney grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının tamamına yakınının (n=34) anlama düzeyinde cevaplar verdikleri saptanmıştır. Bu doğrultuda ise *“Temel haklar ve buna ilave olarak hazırlanan tüm haklar çocuk hakları olarak geçmektedir. Her çocuk aynı standartta haklara sahiptir. Evrensel Çocuk hakları; eğitim, yaşama, barınma, beslenme vb. hakların tüm dünya üzerinde kanunen eşit olma durumudur”* (D1) *“Çocuk hakkı tüm çocukların sahip olması gereken her türlü faaliyete denir. Çocuğun yaşam, eğitim, barınma, korunma ve katılım gibi tüm hakları devletlerarası kanunlarla desteklenir”* (D10) şeklinde anlama düzeyinde cevaplar vermişlerdir. Buradan hareketle deney grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının AÇHEP sonrası çocuk haklarına ilişkin verdikleri cevaplarda evrensellik, tüm çocuklara tanınma, yaşama hakkı, korunma hakkı, katılım hakkı ve gelişim hakkı gibi hakların ayrıntılarına değinerek açıklayıcı cevaplar verdikleri saptanmıştır.

Tablo 4.3 incelendiğinde kontrol grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının yarısından fazlasının (n=23) uygulama öncesi BMÇHS'nin temel ilkelerine yönelik yaptıkları açıklamaların YA seviyesinde olduğu, 13 kişinin ise cevap vermediği saptanmıştır. Bu doğrultuda kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının yanlış anlama düzeyinde *“Her çocuğun cinsiyet gözetmeksizin yaşama ve barınma hakkı en temel haklarıdır”* (K4), *“Eşitlik, adalet, büyüme ve gelişme, yeme-içme”* (K8) şeklinde ifadelerle BMÇHS ilkelerine ilişkin doğru cevaplar veremediklerini, bu ilkelere ilişkisiz cevaplar verdikleri gözlenmiştir. Deney grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının ise AÇHEP öncesi BMÇHS'nin temel ilkelerine yönelik yaptıkları açıklamaların büyük çoğunluğunun (n=25) YA düzeyinde olduğu görülürken 11'inin CV düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda deney grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının *“Yaşama ilkesi ve eğitim ilkesi”* (D3), *“Sözleşmenin temel ilkesi çocukları korumak ve kollamaktır”* (D36) şeklinde YA seviyesinde cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Bu kapsamda kontrol ve deney gruplarının uygulamalar öncesinde benzer bir şekilde YA düzeyinde ve CV düzeyinde yoğunlaştıkları tespit edilmiştir. Uygulamalar sonrasında ise kontrol grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının yarısı (n=18) ilkeleri doğru bir şekilde sıralayarak anlama düzeyinde cevaplar verirken sekizinin cevap vermediği 10'unun ise BMÇHS ilkelerinden bir kısmını bilerek *“Çocuklar*

arası ayırım yapmamak ve yüksek seviyede fayda sağlamak”(K15), “Katılım, çocuğun yüksek yararı ve korunma”(K31) gibi SA düzeyinde açıklamalar yaptıkları gözlenmiştir. AÇHEP sonrasında ise deney grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının tamamının (n=36) BMÇHS ilkelerine ilişkin doğru yanıtlar verdikleri ve cevaplarının anlama düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Bu doğrultuda deney grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının “Sözleşmenin dört temel ilkesi vardır. Bu ilkeler ayırım gözetmeme, çocuğun yaşama ve gelişme hakkı, çocuğun yüksek yararı, katılım hakkıdır. Bunlar sözleşmedeki haklarla bağlantılıdır” (D22), “Sözleşmenin ilkeleri çocuğun yaşama ve gelişme hakkı, yüksek yarar, ayrımcılık olmaması ve katılım hakkıdır. Bu ilkeler sözleşmenin iki, üç, altı ve on ikinci maddeleri ile ilişkilidir” (D35) şeklinde anlama düzeyinde cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Verilen bu cevaplarda BMÇHS’nin dört temel ilkesi olan çocuğun yaşama ve gelişme hakkı, çocuğun yüksek yararı, ayrımcılık yasağı ve katılım hakkına dair detaylı açıklamalar yaptıkları belirlenmiştir.

Tablo 4.3’e göre çocuk hakları ihlali kavramına yönelik anlayışlar incelendiğinde kontrol grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının eğitim öncesi ön ölçüm sonuçlarına göre çocuk hakları ihlaline yönelik yaptıkları açıklamaların SA (n=12), YA (n=20) ve CV (n=4) düzeylerinde olduğu görülmektedir. SA düzeyinde verilen cevaplar incelendiğinde “Çocuklara tanınan hakların yerine getirilmemesi veya çocukların sahip oldukları hakları kullanamamasıdır”(K3), “Çocukların doğuştan gelen haklarını yok saymaktır”(K5), “Çocukların sahip oldukları hakların kullanılması engellenirse ihlal olur”(K17) şeklinde açıklamalar yaptıkları gözlenmiştir. YA düzeyinde ise “Çocukların çocuk kalıbından daha ağır yasak ve olmaması gereken durumlara zorla yönlendirilmesidir” (K30), “Sokak çocuklarının zorla çalıştırılmasıdır”(K9) şeklinde cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Deney grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının AÇHEP öncesi çocuk hakları ihlaline yönelik yaptıkları açıklamalar incelendiğinde kontrol grubuyla benzer şekilde yarısının (n=18) YA düzeyinde cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte 14’ünün SA düzeyinde cevap verdiği gözlenirken dördünün cevap veremediği belirlenmiştir. Bu doğrultuda SA düzeyindeki cevaplar incelendiğinde “Çocuğa verilecek olan hakların elinden alınması”(D6), “Çocukların özgürce kullanabileceği hakların kısıtlanması ya da tamamen yok sayılması”(D9) şeklinde tüm boyutlarıyla

olmasa da sınırlı açıklamalarda bulundukları gözlenmiştir. YA düzeyinde ise “Çocukları kısıtlamak, baskı yapmak ve otoriter bir şekilde davranmak çocuk hakları ihlali” (D15), “Çocukların özgür şekilde yaşamasını engeller, çocukları sınırlar” (D20) şeklinde soruya ilişkin olmayan cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Uygulamalar öncesi deney ve kontrol gruplarının çocuk hakları ihlali kavramına verdikleri cevaplar incelendiğinde SA düzeyinde hak kaybından bahsetseler de bu hak kaybının neden ve kimden kaynaklandığına ilişkin açıklama yapamamışlardır. Eğitim sonrasında ise kontrol grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının beşi anlama düzeyinde 16’sı SA düzeyinde 15’inin ise YA düzeyinde cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Anlama düzeyinde verilen cevaplar incelendiğinde “Çocukların haklarının devlet tarafından korunmaması” (K19), “Çocukların sahip oldukları hakkı kullanırken devlet tarafından yapılan eksikliklerdir” (K30) çocuk haklarına ilişkin doğrudan veya dolaylı olarak devletlerin eksikliğinden, tutumundan ya da haksız müdahalesinden kaynaklanan hak kaybı olarak ifade etmeye çalıştıkları belirlenmiştir. AÇHEP sonrasında ise deney grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının üçü haricinde tamamının anlama düzeyinde cevaplar verdikleri görülmüştür. Bu cevaplar incelendiğinde “Çocukların hakları konusunda devlet tarafından üstüne düşenleri yapmamaları durumudur. Çocuk bundan dolayı haklarını kaybedebilir” (D1), “Devletin çocukların haklarını koruma konusunda gerekli destek ve imkânı sağlamaması durumunda çocuğun zarar görmesidir. Bu durumda çocuk devletin yapması gerekeni yapmamasından dolayı hak kaybı yaşar” (D4), “Çocukların hak kaybı yaşamasıdır. Çocukların sahip olduğu hakların devlet tarafından korunmaması, bu haklara özen gösterilmemesidir” (D6) çocuk hakları ihlaline ilişkin doğrudan veya dolaylı olarak devletlerin eksikliğinden, tutumundan ya da haksız müdahalesinden kaynaklanan hak kaybı olarak açıkladıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda çocuk hakları ihlali kavramına kontrol grubu öğrencilerinin yalnızca beşi anlama düzeyinde cevap verirken deney grubu öğrencilerinin tamamına yakınının (n=33) anlama düzeyinde cevap verdikleri saptanmıştır.

Tablo 4.3 incelendiğinde BMÇHS’deki hakların sınıflandırılmasına ilişkin anlayış gelişimine yönelik kontrol grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının yarısı (n=18) YA düzeyinde yarısı (n=18) CV düzeyinde yanıtlar vermişlerdir.

Benzer şekilde deney grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının da 17'sinin YA düzeyinde 19'unun ise CV düzeyinde yanıtlar verdikleri gözlenmiştir. Bu doğrultuda ön ölçüm sonucunda deney ve kontrol gruplarının YA düzeyinde “Çocukların temel ihtiyaçlarını (hayatta kalabilmeleri için gerekli ihtiyaçları) onurlu yaşamını sürdürebilmesi” (K3), “Çocuk hakları tüm dünyada bütün çocuklara verilmesi gereken haklardır. Bunların sınıflaması sözleşmeye ve devlete aittir” (K23), “Temel ilkelerin öncelikli olup sonrasında refah düzeyine göre sınıflandırılmıştır” (D9), “Temel haklar ve sosyal haklar gibi olabilir” (D19) şeklinde bilimsel gerçeklerle uyuşmayan yanlış cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Yapılan uygulamalardan sonra ise kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğunun (n=14) SA düzeyinde açıklamalar yaptıkları gözlenmiştir. AÇHEP sonrasında ise deney grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının biri haricinde tamamının (n=35) anlama düzeyinde cevaplar verdiklerini gözlenmiştir. Deney grubu sınıf öğretmeni adayları “Yaşama, gelişme, korunma ve katılım olarak sınıflama yapılır. Yaşama haklarına örnek olarak beslenme, barınma vb., gelişme hakkında eğitim oyun vb., korunma hakkı istismardan korunma, çalışma hayatından korunma vb., katılım hakkına örnek ise görüşlerini açıklama, dernek kurma verilebilir” (D1), “Sınıflama yaşama, gelişme, korunma ve katılım olarak dört başlıktır. Tıbbi bakım, beslenme ve barınma gibi haklar yaşama başlığında, eğitim, oyun ve dinlenme gibi haklar gelişme başlığında, korunma başlığında fiziksel, duygusal, cinsel istismardan korunma ve katılım hakkında ise kendisi ile ilgili konularda karar verme gibi örneklerdir” (D11) şeklinde Anlama düzeyinde açıklamalar yapmışlardır. Verilen cevaplar incelendiğinde yaşama, gelişme, korunma ve katılım hakları şeklinde sınıflandırarak detaylı bir şekilde açıklama yaptıkları tespit edilmiştir.

Tablo 4.3'e göre Çocukların katılım haklarına ilişkin anlayış gelişimine yönelik bulgular incelendiğinde kontrol grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının AÇHEP öncesi ön ölçüm sonuçlarına göre çocukların katılım haklarına ilişkin anlayış gelişimine yönelik yaptıkları açıklamaların SA (n=17) ve CV (n=19) düzeylerinde olduğu görülmektedir. Bir sınıf öğretmeni adayının SA düzeyinde verdiği cevap incelendiğinde “Görüş ve düşüncelerini serbestçe söyleyebilme” (K18) şeklinde çocuğun yalnızca fikrini ifade edebilmesine yönelik SA düzeyinde açıklama yaptığı gözlenmiştir. Deney grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının AÇHEP

öncesi çocukların katılım haklarına ilişkin anlayış gelişimine yönelik yaptıkları açıklamalar incelendiğinde kontrol grubuyla benzer şekilde 19'unun SA düzeyinde cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte 17'sinin de cevap veremediği belirlenmiştir. Bu doğrultuda deney grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının SA düzeyindeki cevapları incelendiğinde “*Oyuna katılım ve herhangi bir konuda fikir belirtmeye katılım*” (D20), “*Çocukların katılma hakkını belirtir.*” (D37) şeklinde tüm boyutlarıyla olmasa da sınırlı açıklamalarda bulundukları gözlenmiştir. Eğitim sonrasında ise kontrol grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının 12'si anlama düzeyinde cevaplar verirken büyük çoğunluğunun (n=17) SA düzeyinde cevaplar verdiği tespit edilmiştir. AÇHEP sonrasında ise deney grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının üçü haricinde tamamının (n=33) anlama düzeyinde cevaplar verdikleri görülmüştür. Anlama düzeyinde bir öğretmen adayı “*Kendi görüşlerini oluşturma yeteneği olan her çocuğun görüşlerini serbestçe ifade etmesi anlamına gelir. Çocuklar kendilerini ilgilendiren konularda karar verebilir, dernek ve toplanma gibi faaliyetler yapabilir*”(D2) şeklinde açıklama yapmıştır. Anlama düzeyinde verilen cevaplar incelendiğinde çocukların görüşlerini açıklama, kendileri ile ilgili karar süreçlerine katılma, dernek kurma, toplanma ve oyun ve eğlence faaliyetlerine katılma gibi farklı bağlamlarda ilgili maddelerle birlikte açıklamalar yaptıkları görülmüştür.

Tablo 4.3'te çocukların korunma haklarına ilişkin anlayış gelişimi bulguları deney ve kontrol gruplarına ait ön ölçüm ve son ölçüm olarak sunulmuştur. Bu kapsamda uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubunun çocukların korunma haklarına ilişkin anlayış gelişimi ön ölçüm bulguları incelendiğinde anlama düzeyinde verilen cevaba rastlanmamıştır. Bununla birlikte kontrol grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının yarısının (n=18) SA düzeyinde “*Her türlü şiddet, istismar ve kötü davranışlardan koruma*” (K5), “*Şiddet ve istismara karşı önlem alınması*” (K10) şeklinde sınırlı açıklamalar yaptıkları gözlenmiştir. Bununla birlikte kontrol grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının yedisi AA düzeyinde “*Çocukların korunmasıdır*” (K11), “*Çocukların korunma haklarıdır*” (K12) şeklinde soruyu tekrarlayan açıklamalarda bulundukları gözlenmiştir. Deney grubunun ön ölçüm sonuçları incelendiğinde 25'inin SA düzeyinde “*Terör, taciz, istismar gibi dış tehlikelerden korunmasıdır*” (D17) “*Her türlü istismardan uzak tutmaktır*” (D26)

şeklinde tüm boyutlarıyla olmasa da sınırlı açıklamalarda bulundukları gözlenmiştir. Buna ek olarak deney grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının altısı YA düzeyinde “*Aile ortamı yoksa yetiştirme yurdu gibi sosyal kurumlara gitme hakkı olmalıdır*” (D8), “*Barınma ve beslenme*” (D32) gibi yanlış cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Eğitimden sonra kontrol grubu sınıf öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunun (n=19) SA düzeyinde cevaplar verdiği, 12’sinin anlama düzeyinde cevaplar verdiği ve beşinin ise cevap veremediği tespit edilmiştir. Anlama düzeyinde verilen cevaplar incelendiğinde istismardan korunma, çocuk işçiliği, madde bağımlılığı, mülteci çocukların hakları, savaş ve silahlı çatışmadan korunma gibi farklı bağlamlarda açıklamalar yaptıkları belirlenmiştir. SA düzeyinde ise ön ölçümde olduğu gibi tüm boyutlarıyla olmasa da sınırlı açıklamalarda bulundukları gözlenmiştir. Yapılan AÇHEP sonrasında deney grubu sınıf öğretmeni adaylarının çocukların korunma haklarına ilişkin anlayış gelişimi bulgularında üçü haricinde tamamının (n=33) anlama düzeyinde cevaplar verdikleri saptanmıştır. Bu doğrultuda anlama seviyesinde “*Çocuğun bedensel, zihinsel, ruhsal olarak zararlı olabilecek şeylerden korunmasıdır. İstismardan korunma hakkı, yargı sisteminde korunması, silahlı çatışmada korunma hakkı, çalışma yaşamından korunma örnek olarak verilebilir*” (D25), “*Çocukların silahlı çatışmadan korunma, çalışma yaşamında korunması, her türlü istismardan korunması, madde bağımlılığından korunması gibi haklardır*” (D29) şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır. Deney ve kontrol gruplarının yanıtları incelendiğinde verilen eğitimlerden sonra kontrol grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarından 12’sinin anlama düzeyinde cevap verdiği görülürken deney grubundaki katılımcıların 33’ünün anlama düzeyinde cevaplar verdiği belirlenmiştir.

Tablo 4.3’te Çocukların gelişme haklarına ilişkin anlayış gelişimi bulguları deney ve kontrol gruplarına ait ön ölçüm ve son ölçüm olarak sunulmuştur. Bu kapsamda kontrol grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının 12’sinin SA 9’unun YA ve 11’inin de cevap veremediği belirlenmiştir. Bu doğrultuda kontrol grubunda yer alan bir sınıf öğretmeni adayının YA düzeyinde “*Gelişim yaşlarının gerektirdiği hem zihinsel hem fiziksel gelişime yönelik ilerlemelidir*” (K33) şeklindeki ifadesiyle çocukların gelişme haklarına ilişkin doğru cevaplar veremediği gözlenmiştir. Deney grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının ise AÇHEP öncesi çocukların gelişme

haklarına yönelik yaptıkları açıklamaların büyük çoğunluğunun (n=19) YA düzeyinde olduğu görülürken yedisinin CV düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda deney grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının çocukların gelişme haklarına yönelik YA düzeyindeki cevapları incelendiğinde “*Çocukların fiziksel gelişimlerine yardımda bulunması*” (D31), “*Büyümeleridir. Fiziksel olarak yetişmeleridir.*” (D36) şeklinde yanlış cevaplar verdikleri gözlenmiştir. Eğitim sonrasında ise kontrol grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının 11’inin anlama düzeyinde altısının SA düzeyinde 12’sinin YA düzeyinde ve yedisinin CV düzeyinde yanıtlar verdikleri belirlenmiştir. Kontrol grubu sınıf öğretmeni adaylarının SA düzeyinde verdikleri yanıtlar incelendiğinde “*Çocuğun eğitim, dinlenme, din ve vicdan özgürlüğü gelişim haklarındandır*” (K24), “*Eğitim görüp bilgi edinmeleri gerekir. Gelişim için eğitim şarttır. Oyun hakkı da örnek verilebilir*” (K16) şeklinde tüm boyutlarıyla olmasa da sınırlı açıklamalarda bulundukları gözlenmiştir. YA düzeyinde ise ön ölçüme benzer şekilde yanıtlar verdikleri tespit edilmiştir. AÇHEP sonrasında ise deney grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının ikisi haricinde tamamının (n=34) anlama düzeyinde cevaplar verdikleri görülmüştür. Bu cevaplar incelendiğinde “*Çocuğun yetenekleri doğrultusunda alması gereken eğitime ulaşmasıdır. Eğitim hakkı, oyun ve dinlenme hakkı, bilgi edinme hakkı örnek olarak verilebilir*” (D1), “*Çocukların yetenekleri doğrultusunda iyi bir eğitim almak için yönlendirilmeleri gerekir. Bu onların bir hakkıdır. Düşünce özgürlüğüne sahiptirler. Oyun ve eğlence gibi hakları da gelişim haklarındandır*” (D10). Deney ve kontrol gruplarının cevapları incelendiğinde verilen eğitimlerden sonra kontrol grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarından 11’inin anlama düzeyinde cevap verdiği görülürken deney grubundaki katılımcıların 34’ünün anlama düzeyinde cevaplar verdiği belirlenmiştir.

Tablo 4.3 incelendiğinde çocukların yaşama haklarına ilişkin anlayış gelişimi bulguları deney ve kontrol gruplarına ait ön ölçüm ve son ölçüm olarak sunulmuştur. Bu kapsamda kontrol grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının 16’sının SA düzeyinde altısının AA düzeyinde cevaplar verdikleri 14’ünün ise cevap veremedikleri belirlenmiştir. SA düzeyinde verilen cevaplar incelendiğinde “*Anne karnına düştüğü andan itibaren çocuğun sahip olduğu en temel hak o çocuğun yaşama hakkıdır*” (K17), “*Çocuklar doğdukları andan itibaren yaşama hakkına*

sahiptir” (K1) şeklinde tüm boyutlarını kapsamayan yanıtlar verdikleri görülmüştür. Kontrol grubunun AA düzeyindeki cevapları incelendiğine “*Oyun oynamanın ve farklı etkinliklere katılmanın çocuğun yaşama haklarından olduğunu düşünüyorum*” (K29) şeklinde soruyla alakası olmayan cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Deney grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının ise AÇHEP öncesi çocukların yaşama haklarına yönelik yaptıkları açıklamaların büyük çoğunluğunun (n=20) AA düzeyinde olduğu görülürken dokuzunun SA düzeyinde cevap verdiği yedisinin ise cevap veremediği belirlenmiştir. Bu doğrultuda deney grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının çocukların yaşama haklarına yönelik AA düzeyindeki cevapları incelendiğinde “*Çocuk yaşamını kısıtlamamaktır*” (D25), “*Nefes alma ve konuşma*” (D32), şeklinde soruyla alakasız cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Eğitim sonrasında ise kontrol grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının 14’ünün anlama düzeyinde 13’ünün SA düzeyinde yedisinin AA düzeyinde ve ikisinin CV düzeyinde yanıtlar verdikleri belirlenmiştir. Kontrol grubu öğretmen adaylarının SA düzeyinde verdikleri yanıtlar incelendiğinde çocuğun yaşama haklarına ilişkin tüm boyutlarını ele alan açıklamalar olmasa da sınırlı düzeyde açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Bununla birlikte AA düzeyindeki cevaplar da ön ölçüme benzer şekilde soruyla ilgisi olmayan cevaplar olduğu belirlenmiştir. AÇHEP sonrasında ise deney grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının tamamının anlama düzeyinde cevaplar verdikleri görülmüştür. Bu cevaplar incelendiğinde “*Çocukların yaşama ve uygun yaşam koşullarına sahip olmasıdır. Örnek olarak yaşama hakkı, beslenme hakkı, sağlık hakkı verilebilir*” (D11), “*Çocuğun uygun yaşam standartlarına sahip olup temel ihtiyaçlarının eksiksiz karşılanmasıdır. Beslenme hakkı, yaşama hakkı, barınma hakkı gibi haklar da bunun içerisinde*” (D22) çocukların yaşama haklarına ilişkin tüm boyutlarını içeren detaylı açıklamalarda bulundukları belirlenmiştir.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde deney grubu sınıf öğretmeni adaylarının AÇHEP sonrasında ÇH, BMÇHS ve ÇH ihlaline yönelik yüksek oranda anlama düzeyinde bilgiler edindikleri, kontrol grubu sınıf öğretmeni adaylarının ise geleneksel öğretim yöntemi kullanılarak verilen çocuk hakları eğitimi sonrasında ÇH, BMÇHS ve ÇH ihlaline yönelik yüksek oranda SA düzeyinde bilgiler edindikleri bununla birlikte YA ve AA düzeyinde de cevaplar verdikleri söylenebilir.

4.3. AÇHEP'in Etkililiği ve Bireysel Gelişime İlişkin Bulgular

Araştırmada, AÇHEP'in etkililiğine ilişkin nicel verilerle değerlendirmeler yapılmakla birlikte elde edilen nicel sonuçları detaylı bir şekilde açıklamak ve daha anlaşılır hâle getirmek için nitel veriler de toplanarak analiz edilmiştir. Bu doğrultuda AÇHEP'in etkililiğine ve AÇHEP uygulamasının sınıf öğretmeni adaylarına çocuk hakları bağlamında sağladığı kazanımlara ilişkin bulgular Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4 AÇHEP'in etkililiğine ve bireysel gelişime ilişkin bulgular

Kategoriler	Kodlar	f
Çocuk Hakları ve BMÇHS Hakkında Anlayış Gelişimi	ÇH'ye ilişkin anlayış kazanma	12
	BMÇHS' için anlayış kazanma	12
	ÇH ihlali için anlayış kazanma	5
	Mesleki gelişim açısından anlayış kazanma	4
	Hakların önem açısından önceliklerini kavrama	2
Çocuk Hakları ve BMÇHS Hakkında Tutum Gelişimi	ÇH'ye ilişkin olumlu tutum kazanma	12
	BMÇHS'ye ilişkin olumlu tutum kazanma	12
	ÇH'ye yönelik mesleki gelişim için olumlu tutum kazanma	4
Çocuk Haklarına İlişkin Davranış Gelişimi	Demokratik davranış geliştirme	6
	Çocukları daha dikkatli dinleme	5
	Çocuklara saygı duyma	5
	ÇH'ye yönelik gözlem yapma	4
	Çocukları hakları konusunda bilinçlendirme	4
	ÇH'ye ilişkin araştırma yapma	3
	Çocuk haklarına uygun davranma konusunda rol model olma	3
	ÇH'ye ilişkin öğrendiklerini hayata transfer etme	2
AÇHEP'in etkililiğine ilişkin görüşler	ÇH ve BMÇHS'ye ilişkin kalıcı öğrenmeyi sağlama	11
	ÇH için mesleki yetkinlik kazandırma	9
	Çocuk hakları için etkili bir eğitim sağlama	6
	ÇH ile ilgili bilgi artışı sağlama	6
	Çocukların haklarını savunmanın önemi için farkındalık oluşturma	6
	ÇH bağlamında empati kurma becerisi geliştirme	5

Tablo 4.4. incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının AÇHEP'in etkililiğine ve bireysel gelişime yönelik değerlendirmelerine ilişkin bulguların Çocuk Hakları ve BMÇHS Hakkında Anlayış Gelişimi, Çocuk Hakları ve BMÇHS Hakkında Tutum Gelişimi, Çocuk Haklarına İlişkin Davranış Gelişimi, AÇHEP'in etkililiğine ilişkin görüşler olmak üzere dört kategori altında toplandığı gözlenmektedir. Bu kategorilere ilişkin bulgular sırasıyla sunulmuştur.

4.3.1. Çocuk Hakları ve BMÇHS Hakkında Anlayış Gelişimi Bulguları

Araştırmada AÇHEP'in etkililiğine ve bireysel gelişime yönelik ulaşılan kategorilerden Çocuk Hakları ve BMÇHS Hakkında Anlayış Gelişimi kategorisi kapsamında ÇH'ye ilişkin anlayış kazanma, BMÇHS için anlayış kazanma, ÇH ihlali için anlayış kazanma, Mesleki gelişim açısından anlayış kazanma ve Hakların önem açısından önceliklerini kavrama şeklinde beş koda ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda ÇH'ye ilişkin anlayış kazanma koduna ilişkin katılımcılar AÇHEP sonrasında çocuk haklarına dair anlayış kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda katılımcılar AÇHEP kapsamında yapılan uygulamalar sonrasında çocuklara ve çocukların sahip oldukları haklara yaklaşımlarında olumlu yönde değişim olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar çocuk haklarının öneminden ve gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Bu ifadelere yönelik alıntılar şu şekildedir:

“Bu eğitimle birlikte hani daha çok kapsamlı şeyler öğrendik. Ben hakların bu kadar kapsamlı olduğunu bilmiyordum açıkçası. Ama bu eğitim sayesinde ben birçok çocuğun daha çok hakkı olduğunu öğrendim. Bakış açım çok değişti...” (D1).

“Ben önceden çocuk haklarının bu kadar geniş ve kapsamlı olduğunu bilmiyordum yani. Sınırlı temel hakları biliyordum ama çocuğun daha çok bir birey gibi görüldüğünü bilmiyordum. Onların da geniş hakları vardı. Bu program sonucunda bunları öğrenmiş oldum...” (D11)

“Ben daha önceden çocukların oyun oynamak, eğlenceye katılma hakkı olduğunu dahi düşünmemiştim. Ama bu çocuk hakları eğitimi sayesinde böyle hakları olduğunu hatta hayata daha yakın hissetmeleri için gerekli olduğunu bu çalışmalarla öğrenmiş olduk.” (D17).

Bu alıntılar incelendiğinde katılımcıların önceden çocuk haklarını bilmedikleri ve çocuk hakları konusunda detaylı bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. AÇHEP sonrasında çocukların sahip oldukları hakları öğrendikleri ve bu yönde anlayış kazandıkları tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu BMÇHS için anlayış kazanma olarak belirlenmiştir. Bu kod kapsamında katılımcılar AÇHEP uygulamaları sonrasında çocuk haklarına yönelik anlayış kazandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu koda ilişkin alıntıları şu şekildedir:

“İlk önce geldim mesela çocuk hakları sözleşmesinden bahsettik ve buna dair neredeyse hiçbir şey bilmiyordum. Eğitimden sonra bu çok değişti. Bu eğitim benim için çok yararlı oldu o yüzden.” (D10).

“En başta çocuk hakları diye çocuk hakları sözleşmesi diye bir şey olduğunu bilsem de yeterli bilgiye sahip olmadığımı fark ettim. Bildiğimi zannediyordum. Ama eğitimden sonra aslında çok yüzeysel bildiğimi fark ettim... Ya en basitinden sözleşmede bir sürü hakkın olduğunu gördüm. Herkes bilir tüm insanlar gibi çocukların da yaşama hakkı olduğunu ama mesela katılım hakkını ilk burada gördüm. Yani sözleşmeye dair de bir sürü yeni şeyler öğrendim. Lafa gelince hepimiz haklara saygı duyuyoruz ama fark ettim ki çocuk haklarına hiç saygı duymuyordum. Artık bu konuda onlara bir çocuk değil de bir birey olarak bakarak daha saygı duyuyorum” (D35).

Bu doğrultuda katılımcılar AÇHEP öncesinde BMÇHS hakkında yeterli anlayışa sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. AÇHEP sonrasında ise BMÇHS’ye ilişkin detaylı bilgiler edinerek anlayış kazandıkları bulgulanmıştır.

Araştırmada ulaşılan diğer önemli bulgu ise ÇH ihlali için anlayış kazanma olarak belirlenmiştir. AÇHEP öncesinde öğretmen adaylarının ihlal kavramını bilmedikleri ve eğitim sonrasında bu kavramı öğrenip anlayış geliştirdikleri tespit edilmiştir. Buna yönelik bir sınıf öğretmeni adayı: “*Bazı terimlerin tam anlamını bilmiyordum. Örneğin derste gördüğümüz ihlalin ne demek olduğunu bilmiyordum. İhlal devletin yaptığı bir hatayla çocukların hak kaybı yaşamasıymış*” (D9) diyerek ihlal kavramını öğrendiğine yönelik görüş belirtmiştir. Bir diğer öğretmen adayı ise çocuk hakları ihlaline ilişkin “*Mesela çocuk hakları ihlali devletlerin eksikliğinden kaynaklanan çocukların haklarını kullanamamaları. Burada ben ihlalde ilk başta devletin sorumluluğu olduğunu bilmiyordum. Bunları fark ettim.*” (D35) ifadesi ile

çocuk hakları konusunda devletin tutum veya eksikliğinden ortaya çıkan hak kaybı durumunu hak ihlali olarak nitelemiştir. Bu kapsamda hak ihlaline ilişkin anlayış kazandıkları belirlenmiştir.

Elde edilen bir diğer bulgu Mesleki gelişim açısından anlayış kazanma olarak saptanmıştır. Sınıf öğretmeni adayları yapılan AÇHEP uygulamalarının mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağladığını ve bu yönde anlayış kazandıklarını belirten ifadelerde bulunmuşlardır. Sınıf öğretmeni adaylarından birisi meslek hayatında çocukların yüksek yararına göre hareket edeceğini dile getirmiştir. Bir diğer sınıf öğretmeni adayı ise çocuklara haklarını öğretmek için öncelikle bu hakları kendilerinin bilmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Buna yönelik iki öğretmen adayı görüşlerini şu şekilde sunmuşlardır:

“İleride öğretmen olacak biri olarak çocuğa söz hakkı veririm. Çocuğun düşüncelerini daha iyi dinlerim. Çocuk diye geçiştirmem. Tabii ki buna önem veriyordum ama bu aldığımız eğitim programından sonra daha çok önem vereceğime, onun yararı için en iyisini düşüneceğime karar verdim. İleride meslek hayatımda bu hakları onlara öğretirken en başta benim öğrenmem gerektiğini de fark ettim.” (D9).”

“Ben bilmediğim bir sürü hakları öğrendim. Bu eğitim almamız bizim için çok önemli. İlerde çocuklara bir şeyi verirken bir kere öğretmenin bilmesi gerekiyor. Çünkü doğru şekilde aktarması gerekiyor. Bu konu gerçekten çok önemli. Çocuklar hiçbir şey bilmiyor. Mesela çocuklar en basitinden kendilerine dokunmama hakkını bilmiyor. Bunları öğretmek gerek öğretmen olarak.” (D15)

Alıntılar incelendiğinde katılımcılar çocukların haklarını bilmediğini ve bunları kendilerinin öğretmeleri gerektiğini belirtmiştir. Buradan hareketle öğretmen adayları AÇHEP uygulamaları sonrasında ileriki meslek hayatlarına yönelik anlayış kazandıkları söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu Hakların önem açısından önceliklerini kavrama olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının ifadeleri incelendiğinde bilmedikleri hakları öğrendikleri ve bu hakları önem açısından önceliklerini kavramaya yönelik ifadelerde bulundukları gözlenmiştir. Bu doğrultuda bir katılımcının ifadesi şu şekildedir:

“Ama mesela bunlar haricinde oyun hakkı eğlence hakkı, katılım hakkı, dernek kurma öyle bir hak vardı yanlış hatırlamıyorsam. Hani bunların hepsini sonradan öğrendim. Bu eğitim sayesinde öğrendim. Bir de bir etkinlik yapmıştık balondan hakları atıyorduk.

Ben burada şunu fark ettim çocuğun sahip olduğu haklar aslında hepsi eşit seviyede değiller. Yani aslında çocuğun karnı açken dernek kurma hakkını düşünmezsin mesela gibi.” (D4)

Bu ifade incelendiğinde sınıf öğretmeni adayının çocuk haklarına yönelik değerlendirme yaptığı ve AÇHEP sonrasında bu hakları değerlendirirken çocukların beslenme ve dinlenme gibi yaşamsal ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda AÇHEP uygulamaları sonrasında sınıf öğretmeni adaylarının bilmedikleri hakları öğrendikleri bununla birlikte bu hakların önem açısından önceliklerini kavradıkları saptanmıştır.

Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde sınıf öğretmeni adaylarının ÇH, BMÇHS, Mesleki gelişim ve ÇH ihlali için anlayış kazandıkları bununla birlikte hakların önem açısından önceliklerini kavradıkları söylenebilir.

4.3.2. Çocuk Hakları ve BMÇHS Hakkında Tutum Gelişimi Bulguları

Araştırmada AÇHEP’in etkililiğine ve bireysel gelişime yönelik ulaşılan kategorilerden Çocuk Hakları ve BMÇHS Hakkında Tutum Gelişimi kategorisine yönelik ÇH’ye ilişkin olumlu tutum kazanma, BMÇHS’ye ilişkin olumlu tutum kazanma, ÇH’ye yönelik mesleki gelişim için olumlu tutum kazanma şeklinde üç koda ulaşılmıştır. Bu kodlara ilişkin bulgular sıralı olarak sunulmuştur.

Tablo 4.4. incelendiğinde AÇHEP’in katılımcıların ÇH’ye ilişkin olumlu tutum kazanmaları konusunda etkili olduğu görülmektedir. Yapılan uygulama sonrasında katılımcıların tümünün (n=12) ÇH’ye ilişkin olumlu tutum kazandıkları saptanmıştır. Katılımcılar AÇHP uygulamaları öncesinde çocuk haklarına yönelik yeterli tutuma sahip olmadıklarını, aldıkları eğitim sonrasında çevrelerindeki çocuklara daha bilinçli şekilde yaklaştıklarını ve çocuk haklarına yönelik tutumlarında olumlu yönde gelişim olduğunu dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda katılımcıların örnek ifadeleri şu şekildedir:

“Tutum olarak bakacak olduğumda çok geliştim. Etrafımda mesela benim küçük bir yeğenim var. Önceden ona karşı bu kadar sabırlı ve onu dinleyici şekilde olamıyordum. Şu an daha çok dinleyip fikirlerine daha çok önem veriyorum. O da bir birey. 4 yaşında da olsa o da bir birey.” (D11)

“Ben önceden ben bu hakları bilmiyordum... Daha sonradan geliştirdim tutumum. Dersi aldığımda bu hakların neler olduğunu nasıl etki edebileceğimi nasıl bu haklarla çocuğa yaklaşabileceğimi öğrendim. Onlara karşı tutumum şu şekilde değişti. Bir çocuğun farklı bir bakış açısıyla bakmam değişti. Mesela çocuk çiftçi olur, öğretmenin çocuğu olur farklı bir meslekten olur ailesi o çocuğun hakkının yenildiğinde ailesi hangi meslekten olursa olsun karşıdaki kişi kim olursa olsun aynı derecede bakabilmeyi öğrendim. Hepsi eşit haklara sahipler. Ben bu derslerden sonra daha adaletli davranmaya özen gösterdim.” (D23)

Bu ifadeler doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının AÇHEP uygulamaları sonrasında çocuklara karşı eşit tutum sergilemeye özen gösterdikleri, çocukların fikirlerini önemsedikleri ve ÇH’ye yönelik olumlu tutum geliştirdikleri bulgulanmıştır.

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli bulgu ise BMÇHS’ye dair olumlu tutum kazanma olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının ifadeleri incelendiğinde katılımcıların BMÇHS’ye yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği gözlenmiştir. Sınıf öğretmeni adayları sözleşmeye ilişkin hiç bilgi sahibi olmadıklarını ya da yeteri kadar bilgiye sahip olmadıklarını bu nedenle de BMÇHS’ye ilişkin tutumlarının olmadığını dile getirmiştir. Bununla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının AÇHEP sonrasında sözleşmeyi daha yakından inceleme fırsatı buldukları ve araştırma yaptıkları belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcılardan biri *“Bu sözleşmeyi bilmek, içeriklerini öğrenmiş olmak çocuğun katılım hakkını tanımış olmak çocuğun daha saygı değer benim için daha kıymetli olduğuna dair bir tutum geliştirdi açıkçası. Bu sözleşmeyi bilmek benim için önemliydi.”* (D17) şeklindeki ifadeleri ile BMÇHS’yi bilmenin çocuğa daha saygıdeğer davranmayı ve çocuğa kıymet verme konusunda önemli olduğunu dile getirmiştir. Başka bir katılımcı ise *“Aslında sözleşmeye dair bir tutumumuz yoktu. Çünkü bilmiyorduk. Öğrendikçe olumlu olarak tutum geliştirdim. Daha da bilinçlendik sözleşme hakkında. Çocuklara değer veriliyormuş biz de bunu öğrenmiş ve bilmiş olduk.”* (D22) diyerek BMÇHS hakkında bilgi ve tutum sahibi olmadığını AÇHEP sayesinde öğrendikçe sözleşmeye yönelik olumlu tutum geliştirdiğini belirtmiştir. Katılımcılardan bir diğeri *“Sözleşmeye dair bilgilerim ve tutumum artarak değişti. Bir sözleşme var zaten bunu herkes biliyor ama bu sözleşmenin kapsamı hakkında bilgim yoktu. Bu kadar madde olduğunu falan bilmiyordum. Sonradan kendim de araştırdım zaten. Detaylı bir sözleşme olduğunu fark ettim.”* (D35) şeklindeki ifadeleri ile AÇHEP sayesinde bilgi

ve tutumunda artış olduğunu, BMÇHS maddelerinin kapsam ve niteliği hakkında bilgi sahibi olduğunu dile getirmiştir. Bu ifadeler doğrultusunda katılımcıların AÇHEP öncesinde BMÇHS'ye dair bilgilerinin olmadığı bu nedenle tutum olarak kendilerini eksik gördüklerini ya da tutuma sahip olmadıkları belirlenmiştir. AÇHEP sonrasında katılımcıların BMÇHS'nin kapsamı ve nitelikleri hakkında bilgi sahibi oldukları, bu durumun sınıf öğretmeni adaylarını BMÇHS'yi araştırma konusunda teşvik ettiği ve olumlu tutum kazandırdığı bulgulanmıştır.

Araştırmada ulaşılan diğer önemli bulgu ÇH'ye yönelik mesleki gelişim için olumlu tutum kazanma olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının ifadeleri incelendiğinde ilerideki meslek hayatlarında çoğunlukla çocuklara hitap edecekleri ve onlarla zaman geçirecekleri için ÇH'yi bilmeleri gerektiğini dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra AÇHEP uygulamalarının katılımcıları mesleki olarak geliştirdiğini ve öğretmenlerin tümüne verilmesi gereken bir eğitim olarak gördüklerini ifade ettikleri gözlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Olan tutumum daha da pekiştirdi tabii. Bu tarz eğitimlerin aslında çocukla ilgisi olan tüm mesleklere verilmesi gerektiğine inanıyorum. İlerde bir öğretmen olarak en çok çocuklarla uğraşacak ve zaman geçirecek olan biziz. Bu yüzden bu eğitim öğretmen olarak alınması gereken bir ders bence.” (D15)

“Geleceği de etkileyecek tabii. Öğretmenlik mesleğini yaptığımda belki hani aynı okuldan mezun olduğum arkadaşlarımdan bir tık daha ileride olabileceğim. Çünkü ben çocuklar için artık bunu hak olarak görebiliyorum.” (D2)

Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının yapılan AÇHEP sayesinde mesleki gelişime yönelik olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir.

Çocuk hakları ve BMÇHS hakkında tutumları yansıtan bulgular genel olarak değerlendirildiğinde sınıf öğretmeni adaylarının ÇH, BMÇHS ve ÇH'ye yönelik mesleki gelişim için olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir.

4.3.3. Çocuk Haklarına İlişkin Davranış Gelişimi Bulguları

Araştırmada AÇHEP'in etkililiğine ve bireysel gelişime yönelik ulaşılan kategorilerden Çocuk Haklarına İlişkin Davranış Gelişimi kapsamında Demokratik davranış geliştirme, Çocukları daha dikkatli dinleme, Çocuklara saygı duyma, ÇH'ye yönelik gözlem yapma, Çocukları hakları konusunda bilinçlendirme, ÇH'ye ilişkin

araştırma yapma, Çocuk haklarına uygun davranma konusunda rol model olma ve ÇH'ye ilişkin öğrendiklerini hayata transfer etme şeklinde sekiz koda ulaşılmıştır. Bu kodlara ilişkin bulgular sıralı olarak sunulmuştur:

Tablo 4.4. incelendiğinde AÇHEP kapsamında yapılan uygulamalar sonrasında sınıf öğretmeni adaylarının demokratik davranış geliştirdikleri gözlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının yanıtları incelendiğinde katılımcıların AÇHEP sayesinde meslek hayatlarında demokratik bir sınıf ortamı oluşturmaya özen gösterecekleri, çocukların haklarını kullanması konusunda onları destekleyecekleri, çocuklara eşit şekilde yaklaşacaklarına yönelik ifadelerde bulundukları belirlenmiştir. Bu doğrultuda iki katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

“Mesela öğrencilerin, sınıftaki ya da okulumdaki öğrencilerin herhangi bir konuda dernek kurmalarını kendi aralarında böyle bir şey yapmalarına yardımcı olabilirim. Ya da herhangi bir faaliyet, toplanma gibi kampanya düzenlemeleri, herhangi bir etkinlik düzenlemeleri kendi aralarında. Hani böyle şeyler organize edebilirim ileride... Elimden geldiği kadar hak temelli ve demokratik bir sınıf olmasına özen gösteririm.” (D4)

“Ben sürekli aynı çocuğa söz hakkı verirsem diğerleri aslında biliyor ama mesela kaldırmıyor parmağını. Biraz da onun bildiğini öğrenmek için hani sınıfta kendisini ifade etsin. Aslında yanlış bir şey söylediğinde de kızılmayacağını, kötü bir tepkiyle karşılaşmayacağını bilsin diyerek mesela hepsini katmaya çalışırım. Sonra mesela çocuğu kaldırdığımda da şunu söylerim ona. Bak bu senin düşünce özgürlüğün yani düşüncelerini istediğin gibi ifade edebilirsin ve burada ben ve arkadaşların da dâhil olmak üzere kimse sana bir şey diyemez. Bunu diyerek aslında mesela çocuğun düşüncelerini ifade etme konusunda özgür olduğunu anlatmış olabilirim.” (D10)

Bu alıntılar incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının AÇHEP uygulamaları sonrasında gelecekte sınıflarında demokratik bir sınıf iklimi oluşturacakları, çocukların kendilerini rahatça ifade edecekleri ortamlar sunacakları ve katılım haklarını destekleyici şekilde davranmaya özen gösterecekleri saptanmıştır.

Çocuk haklarına ilişkin davranış gelişimi kategorisine yönelik elde edilen bir diğer bulgu ise çocukları daha dikkatli dinleme olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının AÇHEP öncesinde çocukları yeteri kadar dinlemedikleri ya da çocukların söylediklerini ciddiye almadıklarını; AÇHEP sonrasında ise bunun farkına varıp çocukları dinleme konusunda daha istekli davranışlar sergilediklerini

belirten ifadelerine rastlanmıştır. Bu kapsamda katılımcılardan biri *“En başta dinleme. Bunu pek çocuklarda yapmıyordum. Önem vermemek değil, biraz geçiştirme vardı. Dinliyordum ama yüzeysel. Şu an onu dinleyip isteklerine onun için faydalıysa isteklerini yapma konusunda olumlu yönde bir değişim oldu bende.”* (D11) şeklindeki ifadesi ile çocukları yüzeysel olarak dinleyip geçiştirdiğini ifade ederken başka bir katılımcı ise *“Bir çocuk fikrini ifade ederken çok önemsemediğim oluyordu. Tamam diyordum. Eğitimden sonra anlamlı ya da anlamsız bir şey söylese haydi anlat dinliyorum diyorum. Konu küçük de olsa ben onu her türlü dinliyorum artık”* (D15) diyerek AÇHEP öncesinde çocukların söylediklerine önem vermediğini ve geçiştirici nitelikte cevaplar verdiğini belirtirken AÇHEP sonrasında çocukları her konuda dinlediğini belirtmiştir. Bu kapsamda AÇHEP sonrasında sınıf öğretmeni adaylarının çocukları daha dikkatli dinleme konusunda gelişme gösterdikleri söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli bulgu ise çocuklara saygı duyma olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının yanıtları incelendiğinde birçok sınıf öğretmeni adayının AÇHEP sonrasında çocuğa ve çocuğun görüşlerine daha fazla saygı duydukları ve bunu bir davranış haline getirmeye özen gösterdikleri belirlenmiştir. Bu kapsamda katılımcılardan biri *“Dediğim gibi çocukları daha dikkatli incelememe, haklarına, öğrendiğim haklarına daha fazla saygı duymamı ve onlara daha özenli yaklaşmamı sağlayacak.”* (D9) şeklindeki ifadeleri ile AÇHEP sonrasında çocukları daha dikkatli incelediğini ve çocuğa saygı duymaya başladığını ifade etmiştir. Bununla birlikte bir diğer katılımcı ise *“Mesela önceden çocuk haklarını ve sözleşme maddelerini bilmiyorduk çocuktan örnek veriyorum sert davranıyordum, çocuğu dinlemiyordum bir şey yaşandığında. Şimdi öyle değil. Daha saygılıyım.”* (D22) diyerek BMÇHS maddelerini öğrendikten sonra çocuklara karşı davranışlarında olumlu yönde değişim olduğunu ve çocuğa saygı duyduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda AÇHEP sonrasında sınıf öğretmeni adaylarının çocuklara saygı duydukları söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise ÇH'ye yönelik gözlem yapma olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının AÇHEP uygulamaları ile çevrelerine karşı artık daha duyarlı olduklarını ve çevrelerinde haklarla ilişkili olarak gözlem yapmaya başladıklarını belirten ifadelerde bulundukları gözlenmiştir. Bu

bağlamda katılımcılardan biri “*Bir de çevreme karşı da etkiledi bu eğitim beni. Artık ben çevremi çocuk haklarını bilerek gözlemliyorum. Çevremde olup bitenleri görmüyordum önceden. Şimdi çevremi iyice gözlemliyorum. Çocukların hakları konusunda gördüğüm yanlış bir şey varsa söyleyebiliyorum artık*” (D23) şeklindeki ifadeleri ile çevrelerinde gözlemlediği durumları çocuk hakları bağlamında ilişkilendirdiğini belirtirken başka bir katılımcı ise düşüncelerini “*Bu eğitim gözlem yapmamı ve gözlem yaptığım durumları çocuk hakları ile bağdaştırmamı sağladı, etrafımdaki çocuklara bakmıyormuşum... Eğitim süresince çok gözlem yaptım özellikle çocuklara ve haklarına dair. Mesela girdiğim ortamlarda çocuk varsa ilk önce bir çocuğu izliyordum.*” (D10) şeklinde belirtmiştir. Bu kapsamda sınıf öğretmeni adaylarının AÇHEP uygulamaları sonrasında çevrelerini ve çocukları gözlemlemeye başladıkları bulgulanmıştır.

Araştırmada ulaşılan bir diğer bulgu Çocukları hakları konusunda bilinçlendirme olarak belirlenmiştir. AÇHEP uygulamaları sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarını yalnızca kendilerinin bilmelerinin değil aynı zamanda çocukların da bu konuda bilgi sahibi olmalarının önemli olduğunu fark etmelerinde etkili olmuştur. Bu doğrultuda katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Çevremde çok çocuk var. Onlara diyorum ki sen oyun oynamak istiyorsun tamam bu senin hakkın. Bir de bunu yavaş yavaş aşlamaya da başlıyorum onlara. Mesela eğitim görmek, yaşamak, barınmak kadar oyun oynamak da senin hakkın. Fikirlerini açıkça dile getirebilmek de senin hakkın. Hani bunları çevremde de yavaş yavaş uygulamaya geçiyorum.” (D4)

“Bu hakları çocuklara da bildirmek gerekli. Bu hakları sadece benim bilmem önemli değil. Onlar da kendi haklarının farkında olmaları gerekiyor ki başkalarına karşı haklarını savunabilsinler. Bu nedenle onlara haklarını öğretmemiz gerek. Mesela benim yeğenlerim var. Bu eğitimden sonra onlara yeri geldikçe bak bu senin hakkın bunu bil diyorum. Artık çevremdeki her çocuğa haklarını söylemeye başladım.” (D9).

Bu ifadeler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının AÇHEP sonrasında çocukların haklarını öğrenmesi ve haklarını korumaları konusunda çocukları bilinçlendirdiği belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ÇH’ye ilişkin araştırma yapma olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının AÇHEP sonrasında çocuk hakları konusunda araştırma yapma ihtiyacı hissettiklerini ve yapılan uygulamalar

sonrasında çocuk haklarına yönelik daha derinlemesine bilgi sahibi olduklarını belirten ifadeleri gözlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Hani önceden bu hakları biliyorduk ancak bunu ders olarak aldığımda daha çok araştırma gereği duydum. Yani bu konuyla ilgili genel geçer şeyler biliyordum şimdi derinlemesine öğrendim. Bu konuda araştırmalar da yaparak derste öğrendiklerimi de düşünerek daha da bilinçlendim” (D15).

“Günlük hayatta çocukların başına çok fazla şey geliyor. Bilmiyoruz. Haberlerden falan öğreniyoruz daha çok. Ben bundan sonra sadece haberlerden değil bu konuda araştırma da yapıyorum. Mesela hiçbir şey yapamıyoruz. Ama bundan sonra daha çok şey yapabileceğimizi öğrendim.” (D22)

Bu ifadeler incelendiğinde AÇHEP uygulamalarının sınıf öğretmeni adaylarını çocuk haklarına yönelik bireysel araştırmalar yapmaları konusunda teşvik ettiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının AÇHEP uygulamaları sonrasında çocuk haklarına ilişkin araştırma yaptıkları söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan bulgulardan bir diğeri ise Çocuk haklarına uygun davranma konusunda rol model olma olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adayları çocukların sahip oldukları hakları öğrenip sosyal yaşamda diğer bireylerin haklarına saygı duyabilmesi için kendilerinin de öncelikle rol model olması gerektiğini ve AÇHEP sonrasında çocuk haklarına uygun şekilde rol model olacak davranışlar sergilediklerini dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda iki katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

“Biri hakkında bir çocukla konuşurum bir öğrenciyle öğrencimin yanında bu çocuklar her ne kadar olumlu bir davranış sergilersem çocuklar da kendi araların da o kadar olumlu davranış sergileyeceklerini düşünüyorum. Ben ne kadar haklara saygılı davranış sergilersem onlar da öyle olurlar. Bu yüzden ben mesela stajda ya da evde nerede olduğu fark etmez çocuk haklarına uygun davranıyorum. Çünkü ben öyle davrandığımda bu şekilde çocuklara rol model oluyorum.” (D1)

“Onlar ileride bir birey olacak bizden gördüklerini yani yansıtacaklar. Ya da ne bileyim kendinden sonrakilere aktaracaklar. Bu yüzden biz onlara iyi bir rol model olmalıyız. Ben de öyle olmaya çalışıyorum. Onlara haklarını öğrensinler diye bunu hayatlarında uygulasinlar diye öncelikle ben hayatımda öyle davranıp onlara örnek oluyorum.” (D15)

Bu ifadeler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının çocuk hakları bağlamında davranışlar sergileyerek çocuklara uygun bir rol model olmanın gerekliliğine yönelik açıklamalarda bulundukları ve AÇHEP sonrasında kendi çevrelerindeki çocuklara da çocuk hakları konusunda uygun bir rol model olmaya yönelik davranış sergiledikleri söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan diğer önemli bulgu ise AÇHEP'in sınıf öğretmeni adaylarının ÇH'ye ilişkin öğrendiklerini hayata transfer etmeleri üzerinde de etkili olmuştur. Katılımcılar çocuk haklarını öğrendikten sonra bu hakları kendi hayatlarında da kullandıklarını dile getirmişlerdir. Buna yönelik olarak iki sınıf öğretmeni adayının ifadeleri şu şekildedir:

“Bilmek ve kavramak arasındaki farklı anladıktan sonra artık kavradığın şeyi hayatına da uygulamaya başlıyorsun... Ben de çocuk haklarıyla ilgili öğrendiklerimi hayatıma da yansıtıyorum artık. Etrafımda çok fazla çocukla yaşayan bir insanım. 4 tane yeğenimle aynı evde yaşıyorum. Artık çocuklara daha olumlu daha net bir şekilde yaklaşabiliyorum.” (D2)

“Mesela ben öğrendiklerimi sadece hayatımda uygulamakla kalmadım bu konuda kardeşlerimi de bilinçlendirdim. Ben çocukları mesela kardeşlerim olduğu için onlarla konuşuyordum ama onlara mesela istismardan korunma hakkı katılma hakkı böyle haklardan bahsettiğimde onlarda da bir bilinçlenme olduğunu gördüm. Aile içinde konuşulduğunda kendi haklarını hani benimde konuşma hakkım var diyerek bende bu konu hakkında fikrimi söyleyeceğim benim fikrimi önemsemelisiniz. Tarzı konuşmalar geçti evde bundan sonra.” (D1)

Alıntılar incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının çevrelerinde bulunan kişileri de çocuk hakları konusunda bilinçlendirerek çocuk haklarını hayatlarına dâhil etmeleri gerektiği yönünde ifadelerde bulundukları gözlenmiştir.

Çocuk haklarına ilişkin davranış gelişimi bulguları genel olarak değerlendirildiğinde sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutum geliştirdikleri, çocukları daha dikkatli dinledikleri ve onlara saygı duydukları, ÇH hakkında gözlem ve araştırma yaptıkları söylenebilir.

4.3.4. AÇHEP'in Etkililiğine İlişkin Bulgular

Araştırmada AÇHEP'in etkililiğine ve bireysel gelişime yönelik ulaşılan kategorilerden AÇHEP'in Etkililiğine İlişkin Görüşler kategorisine yönelik ÇH ve BMÇHS'ye ilişkin kalıcı öğrenmeyi sağlama, ÇH için mesleki yetkinlik kazandırma, Çocuk hakları için etkili bir eğitimi sağlama, ÇH ile ilgili bilgi artışı sağlama, Çocukların haklarını savunmanın önemi için farkındalık oluşturma ve ÇH bağlamında empati kurma becerisi geliştirme şeklinde altı koda ulaşılmıştır. Bu kodlara ilişkin bulgular sıralı olarak sunulmuştur.

Tablo 4.4. incelendiğinde AÇHEP kapsamında yapılan uygulamalarla sınıf öğretmeni adaylarının tamamına yakınının (n=11) kalıcı öğrenmelerini sağlaması konusunda etkili olduğu gözlenmiştir. sınıf öğretmeni adaylarının ifadeleri incelendiğinde AÇHEP uygulamalarında aktif rol oynayarak öğretim sürecine dahil olmaları öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırmasında ve öğrendikleri hakları içselleştirmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu doğruda iki katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

“Bunları teorik olarak görsek bu kadar bence kalıcı olmazdı. Şu an dönüp baktığımda yaptığımız uygulamaları hatırlıyorum. Canlandırmaları hatırlıyorum. Yaptığımız etkinlikleri hatırlıyorum. Bende daha kalıcı. Bir de hissederek yaptığımız sen olsan ne yapardın demek farklı bir şey bu yapılmalı bu yapılmalı farklı bir şey. Bence hissederek yaptığımız her şey daha kalıcı. İçselleştirebildim bu sayede.” (D4)

“Bu eğitimde zaten en çok dikkatimi çeken aktif olarak yapılması oldu. Aktif öğrenmenin bizde daha kalıcı olduğunu düşünüyorum. Bunların hepsini bildiğimizi zannediyorduk işte aktif olarak biz de öğrenme sürecine katılınca kalıcı oldu yani.” (D18)

Bu ifadeler incelendiğinde sınıf öğretmeni adayları aktif öğrenme yöntemlerinin geleneksel öğretim yöntemine oranla daha akılda kalıcı olduğunu ve öğrenilenlerin içselleştirilmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda AÇHEP uygulamalarının öğretim sürecinde aktif rol almayı destekleyerek kalıcılığa olumlu etkide bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise ÇH için mesleki yetkinlik kazandırma olarak belirlenmiştir. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde AÇHEP uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin mesleki olarak yetkinlik kazanmalarına katkı

sağlayacağı ve bu uygulamaları alanlarında gelişmeleri açısından yararlı gördükleri tespit edilmiştir. Bu kapsamda sınıf öğretmeni adaylarından biri *“Bunu bütün sınıf öğretmenlerinin alması gerekiyor. Çünkü hepimiz ileride yeni nesil yetiştireceğiz. Ben ileride bu hakları çocuklara nasıl öğretebileceğim konusunda aydınlandım.”* (D1) şeklindeki ifadeleri ile çocuklara hak eğitiminin verilmesinde öncelikle öğretmenlerin çocuk hakları öğretimi konusunda yeterlilik kazanmaları gerektiğine değinirken bir diğer katılımcı ise *“Biz sonuçta bir öğretmen adayınız. İlerde öğretmen olacağız ve çocuklarla muhatap olacağız. Yani mesleğimiz gereği bizim bu hakları bilmemiz gerek. Sadece bu hakları bilmek de yetmez. Onları çocuklara aktarmak da önemli.”*(D35) diyerek çocuk haklarına yönelik uygulamaların tüm öğretmenler için gerekli olduğunu ve öğrenilen hakların çocuklara aktarılmasının önem taşıdığını belirtmiştir. Bu doğrultuda AÇHEP uygulamalarının sınıf öğretmeni adaylarına ÇH bağlamında mesleki yeterlilik kazandırma konusunda etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli bulgu ise Çocuk hakları için etkili bir eğitim sağlama olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri incelendiğinde katılımcıların yarısının (n=6) AÇHEP uygulamalarını çocuk hakları eğitiminin daha etkili şekilde öğretilmesi açısından gerekli ve yararlı buldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte sınıf öğretmeni adayları çocukların yaş aralığına bakıldığında hak kavramının soyut kaldığı ve uygulamalı eğitimlerin çocukların öğrendiklerini somutlaştırması açısından yararlı olacağını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda katılımcılardan birinin ifadeleri şu şekildedir: *“Öğretmen hakları bilmeli ve bunu nasıl çocuklara ilgi çekici olarak vermesi gerektiğini de bilmeli. Bu şekilde küçük yaş grubundaki çocukların ilgisi çekilir daha kolay öğrenirler.”* (D17). Başka bir katılımcı ise *“İbn i Sina der ki sözle değil çocuklara daha çok göstererek hareket ya da uygulama olarak gösterin diye. Çünkü çocuk daha iyi kavıyor. Soyut bir kavram olduğu için bu haklar anlamıyorlar. Ama çocuklar aktif olurlarsa daha etkili olur öğrendikleri.”* (D22) şeklindeki ifadeleri ile çocukların öğretimde aktif kılınmasının çocuk hakları öğretimini kolaylaştıracağını ve uygulamalı olarak verilen eğitimin hak kavramını somutlaştırmaları açısından etkili olacağını belirtmiştir. Bu kapsamda AÇHEP uygulamalarının çocuk hakları için etkili bir eğitim sağlamada önemli olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise ÇH ile ilgili bilgi artışı sağlama olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının ifadeleri doğrultusunda AÇHEP kapsamında yapılan uygulamalar sonrasında çocuk haklarına dair bilgi düzeylerinde artış olduğunu belirten ifadelerde bulundukları belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcılardan biri *“Yaptığımız çalışma bilgi olarak çok fazla şeyler kattı bana. Yani dediğim gibi en başta yüzde yirmilik bir bilgim vardı. Teorik anlatılsaydı kırka elliye yükselirdi. Ama bu uygulamalarla birlikte yani yüzde doksana neredeyse yüzde yüze çıktı.”* (D10) şeklindeki ifadeleri ile yapılan uygulamaların geleneksel öğretim yöntemleri yerine aktif öğrenme yöntemleri ile kazandırılmasının bilgi birikimini daha fazla artırdığını dile getirirken başka bir katılımcı ise *“Bu uygulama beni çocuk hakları konusunda açıkçası çok bilgilendirdi. Eskiden sadece ismen bilirdik. Şu anda bilgim çok çok arttı diyebilirim bu konuyla ilgili.”* (D9) diyerek AÇHEP öncesinde çocuk haklarını yalnızca ismen bildiğini uygulamalar sonrasında ise daha detaylı öğrendiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının AÇHEP uygulamalarını bilgi artışı sağlama konusunda gerekli ve yararlı buldukları saptanmıştır.

Araştırmada ulaşılan önemli bulgulardan bir diğeri ise Çocuk haklarını savunmanın önemi için farkındalık oluşturma olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adayları AÇHEP uygulamalarının çocuk haklarını savunmanın demokratik toplumlar yetiştirmek açısından önem arz eden bir konu olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları öğrendikleri çocuk haklarını yalnızca kendilerinin öğrenmelerinin yeterli olmayacağını aynı zamanda çocukları da hakları konusunda bilinçlendirmeleri gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda katılımcılardan biri *“Bir çocuk haklarını bilmeli, kendini savunmalı yanlış kararlara hani dur diye bilmeli ya da yanlış bir fikre ile dayatılmaya çalışıyorsa ben sana katılmıyorum benim düşüncem şu şekilde diyerek devam edebilmeli”* (D1) şeklindeki ifadeleri ile çocukların da kendi haklarını bilip savunmaları gerektiğini dile getirmiştir. Başka bir katılımcı *“Haklarını bilen çocuklar adil bir düzeni sağlar bana göre hakkını bilen her zaman hem kendi hakkını hem başkasının hakkını korumayı bilir ve güzel bir sosyal düzen sağlar.”* (D17) diyerek adil bir düzenin sağlanması için çocukların haklarını bilmesi gerektiğini ve tüm bireylerin haklarını gözetmesi gerektiğini belirtmiştir. Bir diğer katılımcı ise *“Çocuklara da haklarını bildirmek*

gerekli. Bu hakları sadece benim bilmem önemli değil. Onlar da kendi haklarının farkında olmaları gerekiyor ki başkalarına karşı haklarını savunabilsinler.” (D9) ifadeleri ile yalnızca kendilerinin değil çocukların da sahip oldukları hakları bilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının AÇHEP uygulamaları sonrasında çocukların sahip olduğu hakları savunarak daha bilinçli bir toplum oluşacağını, çocukların yalnızca kendi hakları değil başkalarının da haklarını gözeterek savunmalarının önemine ilişkin bilgiler edindikleri söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli bulgu ise ÇH bağlamında empati kurma becerisi geliştirme olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda sınıf öğretmeni adayları AÇHEP uygulamaları ile olaylara çocukların gözünden bakma fırsatı bulduklarını ve çocuk hakları bağlamında çocuklarla empati kurmanın gerekli ve yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda katılımcılardan biri *“Dünyaya biraz da onların gözünden bakmamı sağladı. Bir sürü etkinlik yaptık. Çoğunda da aktiflik. Çocuk olduğumuz zamanlarda bir çocuk gibi düşünmeyi öğrendik. Onların ne hissedebileceğini daha iyi görmüş oldum.” (D35)* şeklindeki ifadesi ile AÇHEP uygulamaları sonrasında olaylara çocukların gözünden bakıp onların ne hissettiği konusunda farkındalık kazandığını dile getirmiştir. Başka bir katılımcı ise *“Ben kendi etrafımdaki çocuklara davranırken de onun ne hissedebileceğini düşünmeye başlıyorum artık. Empati kuruyorum. Doğru ya da yanlış değil o ne hisseder diye düşünüyorum. Bundan dolayı çocuklara daha iyi yaklaşabiliyorsun.” (D2)* şeklindeki ifadesi ile AÇHEP uygulamaları sonrasında kendi çevresindeki çocukların hislerini daha fazla önemseydiğini ve çocuklarla empati kurduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının AÇHEP uygulamaları sonrasında çocuk hakları bağlamında empati kurma becerisi kazandığı belirlenmiştir.

Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde sınıf öğretmeni adaylarının AÇHEP kapsamında yapılan uygulamaların kalıcı öğrenmeyi sağladığı, empati kurma becerilerini geliştirdiği yönünde ifadelerinin yer almasının yanında; mesleki yetkinlik kazanmalarına katkı sağladığı ve ÇH için etkili bir eğitimi sağlayabilecekleri yönünde kazanımlar edindikleri söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Tartışma

Demokratik bir toplumun temelini çocukluk yıllarından başlayarak çocuk haklarına saygılı, olumlu tutum ve anlayış kazanmış bireyler oluşturacaktır. Bu hakların öğretilmesi küçük yaşlardan itibaren başlayan eğitim süreciyle mümkün olmaktadır. Çocuk hakları eğitimi küçük yaşlardan itibaren verecek olan kişilerse öğretmenlerdir. Bu doğrultuda çocuk hakları eğitimi öğretmenler için önem arz etmektedir. Nitekim çocuk hakları konusunda bilgi, tutum ve anlayışa sahip olan öğretmenler meslek hayatlarında bu haklara saygılı ve bilinçli nesiller yetiştirebilecektir (Ünal, 2010). Bu kapsamda üniversitelerde Çocuk Hakları Eğitimi dersinin yer alması öğretmenlerin bilgi ve birikimlerini artıracaktır. Covell ve Howe (1999) ile Karaman Kepenekçi ve Baydık (2009) ilgili eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeylerini artırdığını rapor etmişlerdir. Çocuk haklarını bilen bir öğretmen sınıfında da bu hakları öğrencilerine öğretebilecek ve eğitim sürecinin işler bir biçimde uygulanmasını sağlayacak ortamı geliştirecektir (Osler, 1994). Bu nedenle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çocuk haklarına hâkim olması önemli görülmektedir. Öğretmenlerin çocuklara hak eğitimi vermesi açısından yalnızca haklara hâkim olması değil buna ek olarak öğretimde kullanılan yöntemler de büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda çocuk haklarının öğretiminde geleneksel yöntemler yerine kalıcı öğrenmeyi sağlayan ve çocuk hakları konusunda olumlu tutum ve

anlayış kazanmaya yardımcı, çağdaş öğretim metotlarının kullanılması savunulmaktadır (Neslitürk ve Ersoy, Ersoy, 2011, Torun, 2011, Uçuş, 2014). Bu doğrultuda çocuk haklarına yönelik bilgi, tutum, anlayış ve farkındalık kazandırılması için aktif öğrenme yöntemlerinin gerekli bağlamı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarında aktif öğrenme yöntemleriyle çocuk haklarına ilişkin tutum ve anlayışın geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları aktif öğrenme yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen çocuk hakları eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarında çocuk haklarına ilişkin tutum ve anlayış gelişimini sağladığını göstermiştir. Öğretmen adaylarının ileriki yıllarda çocuk haklarını rahatça öğretebilmeleri için BMÇHS'ye hâkim olmaları ve demokratik öğretim yöntemlerine aşina olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin çocuk hakları konusunda temel bilgilere sahip olmadan etkili bir çocuk hakları eğitimi verebilmeleri beklenemez (Covell, 2001). Fazlıoğlu (2007) yaptığı çalışmada öğretmenlerin ÇH'nin önemini kavradıklarını ancak uygulama boyutunda istenilen düzeyde olmadıklarını ortaya koymuştur. Çocukları çocuk hakları konusunda bilinçlendirme ve onlara hakları konusunda olumlu tutum kazandırmada öğretmenlerin etkili bir unsur olduğu düşünüldüğünde öncelikle öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik yeterli bilgi, tutum ve anlayışa sahip olmaları önemli görülmektedir (Bulut Pedük, 2015).

Araştırmanın çocuk haklarına ilişkin tutum gelişimine yönelik nicel bulguları değerlendirildiğinde AÇHEP'nin uygulandığı deney grubunda bulunan sınıf öğretmeni adaylarının lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde sınıf öğretmeni adaylarının anlayış gelişimine ait bulguları incelendiğinde Anlama Düzeylerinde deney grubu lehine artış olduğu gözlenmiştir. Bu doğrultuda aktif öğrenme yöntemlerinin sınıf öğretmeni adaylarında çocuk haklarına dair tutum ve anlayış gelişiminde önemli bir bağlam oluşturduğunu söylemek mümkündür. Karaman (2019) çalışmada sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilere verilen yaratıcı drama eğitimi sonrasında BMÇHS'nin temel ilkelerine yönelik farkındalık durumunu incelemiştir. Buna göre verilen eğitim öncesinde sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına ilişkin farkındalıklarının düşük olduğu, eğitim sonrasında ise farkındalıklarının arttığını tespit etmiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde aktif öğrenme yöntemleri içerisinde drama çalışmaları önemli bir yer

tutmaktadır. Bu yönüyle ilgili çalışma bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Karaman'ın (2019) yaptığı çalışma ile benzer olarak bu çalışmada da verilen eğitim sonrasında sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına yönelik bilgi ve tutumlarının olumlu yönde geliştiği tespit edilmiştir. Uslu (2022) ise ön lisansta öğrenim gören Çocuk Gelişimi bölümü öğrencileriyle çalışmıştır. Araştırmasında drama, oyun ve farklı yöntem teknikler kullanarak tasarladığı çocuk hakları eğitimi dersinin katılımcıların çocuk haklarına ilişkin tutumlarına etkisini incelemiştir. Yapılan testler sonucunda katılımcıların çocuk haklarına yönelik tutumlarının deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde tıpkı bu çalışmada olduğu gibi deney grubu katılımcılarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının arttığı belirlenmiştir. Öztürk (2019) okul öncesi öğretmen adayları ile ilgili yaptığı çalışmada araştırma inceleme, işbirliğine dayalı öğrenme, tartışma, örnek olay ve medya haberleri incelemesi gibi aktif öğrenme yaklaşımlarını işe koşturmuştur. ÇH ve BMÇHS için tutum, beceri ve anlayış kazanımı kapsamında eğitim süreci organize etmiştir. Katılımcıların uygulamalardan sonra ÇH ve BMÇHS'ye ilişkin tutum ve anlayışlarında olumlu yönde değişim olduğunu tespit etmiştir. Yapılan uygulamalardan sonra öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin anlayışlarında, temel ilkeler ve çocuk hakları ihlali bağlamında Anlama Düzeyinde verilen cevaplarda önemli artış gözlenmiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde AÇHEP uygulandıktan sonra sınıf öğretmeni adaylarının anlayışlarında Anlama Düzeyinde verilen cevapların arttığı tespit edilmiştir. Bulut Pedük (2015) senaryo, aktivite ve kısa videolar kullandığı çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim sonrasında çocuk hakları ve hak ihlallerine ilişkin bilgi edindiklerini, farkındalıklarının ve anlayışlarının geliştiğini belirlemiştir. Böylece öğrenme sürecine aktif katılımın çocuk hakları eğitimine yönelik olumlu tutum, farkındalık ve anlayış kazanımına katkı sağladığı sonucu alan yazın bulgularıyla desteklenmektedir. Bununla birlikte farklı bir perspektiften aktif öğrenme yöntemlerinin çocuklarla ilgili yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edildiği gözlenmiştir. Bu bağlamda okul öncesi ve ilköğretim birinci kademedeki yapılan çalışmalar (Çarıkçı 2019; Kent Kükürtçü 2019; Topçu 2019; Torun 2011; Uçuş 2013) incelendiğinde bu çalışmayla benzer bir şekilde verilen eğitim sonrasında çocuklarda çocuk haklarına yönelik olumlu tutum geliştirdikleri saptanmıştır. İncelenen çalışmalarda aktif öğrenme

yöntemleri, oyun, drama gibi öğrencileri öğrenme öğretme sürecinde etkin kılan yöntemler kullanılmıştır. Bu sayede olumlu tutum kazanan bireyler çocuk haklarına yönelik bilgi ve birikimlerini artırarak bilinç düzeylerini geliştirmişlerdir. Uygulamaya katılan öğrenciler uygulama süreci boyunca mutlu hissettiklerini ve katılmaya istekli olduklarını belirtmişlerdir. İncelenen çalışmaların tümünde ortak olan temel noktanın uygulanan eğitimlerin faydalı olduğu yönündedir. Bu şekilde öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeler gerçekleştirmesinin önü açılmakta ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilmektedirler. Aktif öğrenmeyle gerçekleşen öğrenme öğretme sürecinin öğrencilerin tutumlarına etkisi açısından alan yazın incelendiğinde ise çalışmaların tamamına yakınında öğrencilerin olumlu tutum geliştirdiği rapor edilmiştir. Çocuk haklarına yönelik tutum ve anlayış geliştirmesi sürecinde aktif öğrenme yöntemlerinden örnek olay, eğitsel oyun, afiş hazırlama, araştırma inceleme, jigsaw, tartışma (küçük grup, büyük grup), istasyon, 6 şapka, gazete çıkarma, canlandırma, fotoğraf karesi, hikaye tamamlama, slogan hazırlama, balık kılçığı ve beyin fırtınası işe koşulmuştur. Öğrenme öğretme sürecinin bu teknikler etrafında kurgulanması ise sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına ilişkin fikirler oluşturarak öğrenilenlerin kalıcılığını sağladığı, empati kurma becerilerini geliştirdiği ve mesleki yetkinlik kazanmalarını sağladığı gözlenmiştir. Yapılan bu uygulamaların bilgi, tutum ve anlayış kazanımını sağladığı düşünüldüğünde aktif öğrenme yöntemlerinin çocuk hakları eğitimi için gerekli yaşantıyı sağladığı söylenebilir. Nitekim çocuk hakları eğitiminde de uygulamalı ve katılımcıları aktif kılarak yapılandırılması katılımcıların çocuk haklarına ilişkin bilgi, olumlu tutum ve anlayışı geliştirdiği tespit edilmiştir (Çarıkçı, 2019; Kent Kükürtçü, 2019; Hareket, 2018; Cowell ve Howe, 1999; Uçuş, 2014; Topçu, 2019; Torun, 2011; Washington, 2010). Çocuk hakları eğitiminde bilişsel kazanımların da ötesinde duyuşsal olarak tutum ve anlayış kazanımı için öğrenme öğretme sürecinde geleneksel yöntemler yerine yaparak yaşayarak öğrenmeye imkân sağlayan yöntemler işe koşulmalıdır (Osler ve Starkey, 1998). Bu bağlamda farklı yaşlarda bulunan öğrenci gruplarında olduğu gibi öğretmen adaylarında da aktif öğrenme yöntemlerinin çocuk haklarına yönelik tutum ve anlayış gelişiminde işlevsel bir bağlam olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Günümüzde öğrenme öğretme sürecinin temel amacının öğrencilerin etkin olarak eğitim faaliyetlerinde yer almasını sağlamak olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin derslere etkin katılımının sağlanmasıyla öğrenmeler kalıcı olmaktadır. İlgili alan yazında da aktif öğrenme yöntemlerinin gerek çocuk hakları ve haklar eğitimini esas alan çalışmalarda gerekse farklı bağlamlarda gerçekleştirilen çalışmalarda bilgi, başarı, tutum, kalıcılık ve farkındalığa olumlu yönde katkı sağladığı gözlenmiştir. Nitekim Aksu ve Keşan (2011) yaptıkları deneysel çalışmada aktif öğrenme modeliyle kurgulanan derslerin kalıcılığa etki ettiğini ortaya koymuşlardır. Aşıroğlu (2018) ise çalışmasında aktif öğrenmenin öğrencilerin bilgi düzeylerini artırdığını ve etkin kıldığını saptamıştır. Suna (2019) da aktif öğrenme yaklaşımıyla gerçekleştirilen eğitimde öğrenci başarısında olumlu yönde farklılaşma olduğunu tespit etmiştir. Aydede (2006) de aktif öğrenme yaklaşımıyla kurgulanan öğrenme sürecinin kalıcılığı ve başarıyı artırdığını saptamıştır. Dilmaç (2016) aktif öğrenme yaklaşımıyla gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin derse karşı olumlu tutum kazandığını tespit etmiştir. Taraban ve diğerleri (2007) aktif öğrenmeyle yapılan bir dersin daha fazla öğrenme kazanımı sağladığı ve öğrencilerin derse karşı tutumlarının arttığını belirlemişlerdir. Armbruster ve diğerleri (2009) aktif öğrenme ile gerçekleştirilen ders sonucunda öğrencilerin tutum ve performanslarının arttığını gözlemlemişlerdir. Hyun ve diğerleri (2017) de aktif öğrenmenin öğrencilerin derse katılımlarını arttırdığını, ders performanslarını iyileştirdiği, bireysel ve grup öğrenme süreçlerine katılmaktan memnuniyet duyduklarını tespit etmişlerdir. Öğretme öğrenme sürecinin aktif öğrenme yöntemleriyle kurgulanmasının öğrenilenlerin kalıcılığı arttırdığı, öğrenilenlere karşı olumlu tutum ve anlayış kazanımını sağladığı ve katılımcıların eğitime katılma isteklerini arttığı söylenebilir. İlgili araştırmalara benzer olarak bu çalışmada da katılımcılar ÇH ye yönelik bilgi artışı sağladıklarını ve öğrendiklerinin kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda alan yazında aktif öğrenmeyle edinilen kazanımların bu çalışmayla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu sınıf öğretmeni adaylarının programın etkililiğine ve bireysel gelişime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesine (GF) yönelik olmuştur. Bu kapsamda sınıf öğretmeni adaylarının ÇH ve BMÇHS'ye ilişkin bilgilerinin arttığını, öğrendiklerinin kalıcı olduğunu, çocuk hakları eğitimi için mesleki gelişim kazandıklarını, ÇH ihlali için farkındalık geliştirdiklerini ve

çocuk haklarına ilişkin davranış geliştirdikleri gözlenmiştir. Nitekim yapılan çalışmalarda da aktif öğrenme yöntemlerinin katılımcılarda kalıcı öğrenmeyi sağladığı belirlenmiştir (Apaydın ve Kandemir, 2017; Aydede ve Matyar, 2009; Bilgiç, 2011; Sağlamgöncü, 2022). Bu yönüyle yapılan çalışmayla benzer olarak aktif öğrenme yaklaşımının öğrenilenlerin kalıcılığını sağladığı ifade edilebilir. Bununla birlikte Öztürk (2019) yaptığı çalışmayla okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk hakları ihlaline ilişkin anlayış ve farkındalık geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Böylece aktif öğrenme yöntemlerinin çocuk hakları ihlali için tutum ve farkındalık gelişimine katkı sağladığı sonucu literatür bulgularıyla desteklenmektedir. Araştırmaya ilişkin ele alınan bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde aktif öğrenme yöntemlerinin çocuk haklarıyla ilgili bilgi, tutum ve anlayış kazanımı üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının elde ettikleri bu kazanımların çocuk hakları eğitiminin önemli bileşenlerini oluşturduğu ve bu doğrultuda eğitimin, çocuk hakları eğitiminden istenilen beklentilere cevap verdiği söylenebilir (Flowers, 2007).

Araştırmaya ilişkin bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde aktif öğrenme temelli uygulamaların çocuk haklarıyla ilgili tutum ve anlayış kazanımı üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarına uygulanan AÇHEP'in kalıcı öğrenmeyi sağladığı, ÇH için mesleki yetkinlik kazandırdığı, çocuk haklarına yönelik bilgi artışı sağladığı ve ÇH bağlamında empati kurma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde Aktif Öğrenme Temelli Çocuk Hakları Eğitimi Programıyla (AÇHEP) sınıf öğretmen adaylarında çocuk haklarına yönelik anlayış ve tutum geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara bağlı olarak önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı Aktif Öğrenme Temelli Çocuk Hakları Eğitimi Programı'nın (AÇHEP) sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına yönelik anlayış ve tutumları üzerine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda kontrol grubu öğrencilerine 13 hafta süreyle geleneksel yaklaşımla çocuk hakları dersi verilirken deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından hazırlanan AÇHEP geliştirilmiş ve 13 hafta süreyle uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan sonuçlar aşağıda paylaşılmıştır.

Araştırmada uygulamalar öncesi deney ve kontrol grubunun çocuk hakları tutum düzeylerinin birbirine benzer olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada uygulamalar sonrasında AÇHEP uygulandığı deney grubu lehine çocuk haklarına yönelik tutum düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada uygulamalar öncesinde deney ve kontrol gruplarının çocuk hakları anlayış düzeyleri birbirine benzer olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada uygulamalar sonrasında AÇHEP uygulandığı deney grubu lehine çocuk haklarına yönelik anlayışlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada uygulama sürecine ve bireysel gelişimlerine ilişkin görüşler incelendiğinde deney grubu sınıf öğretmeni adaylarının ÇH ve BMÇHS'ye ilişkin bilgilerinin arttığı, öğrendiklerinin kalıcı olduğu, çocuk hakları eğitimi için mesleki gelişim kazandıkları, ÇH ihlali için farkındalık geliştirdiklerini ve çocuk haklarına ilişkin davranış geliştirdikleri gözlenmiştir.

6.2. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulamaya yönelik ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonuçları AÇHEP'nin çocuk haklarına dair tutum ve anlayış gelişiminde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Bu kapsamda çocuklara bu eğitimi verecek olan öğretmen ve öğretmen adaylarına çocuk haklarına dair anlayış ve olumlu tutum geliştirebilmek amacıyla bu uygulamaların kullanılması önerilebilir.
2. Bu araştırmada sınıf öğretmeni adayları çocuk haklarına ilişkin mesleki gelişim bağlamında anlayış ve tutum kazandıklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda eğitim fakülteleri lisans programlarında çocuk hakları dersinin yer alması ve bu derste aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması önerilebilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma sınıf öğretmeni adayları ile yürütülmüştür. AÇHEP diğer branşlarda öğrenim görmekte olan öğretmen adayları veya hâlihazırda görev yapan öğretmenlere uygulanarak aktif öğrenme yöntemlerinin

çocuk haklarına yönelik tutum ve anlayış üzerindeki etkisi araştırılabilir.

2. Bu araştırmada AÇHEP'in sınıf öğretmeni adaylarında çocuk haklarına ilişkin tutum ve anlayış gelişimi amaçlanmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının çocuk hakları eğitimi için uygulama becerisi kazandırılması yönünden sınırlılıklar taşımaktadır. Bu doğrultuda aktif öğrenme yöntemlerinin sınıf öğretmeni adaylarında hem tutum ve anlayış hem de aktif öğrenme yöntemleriyle çocuk hakları eğitime yönelik beceri kazandırılmasına ilişkin daha kapsamlı çalışmalar yapılması önerilebilir.



KAYNAKÇA

- Acar, B. (2008). *Lise kimya “asitler ve bazlar” konusunda yapılandırmacılığa dayalı bir aktif öğrenme uygulaması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi
- Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151(1), 445-455.
- Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Akyüz, E. (2018). *Çocuk hukuku: Çocukların hakları ve korunması*. Pegem Akademi.
- Altunya, N. (1999). “Eğitim hakkı”, 75 Yılda Eğitim. Tarih Vakfı Yurt Yayınları
- Antón, M. (1999). The discourse of a learner-centered classroom: Sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom. *The Modern Language Journal*, 83(3), 303-318.
- Apaydın, Z., & Kandemir, M. A. (2017). Aktif öğrenme yaklaşımı doğrultusunda jigsaw II tekniğini kullanmanın akademik başarı ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 336-354
- Armbruster, P., Patel, M., Johnson, E., & Weiss, M. (2009). Active learning and student-centered pedagogy improve student attitudes and performance in introductory biology. *CBE—Life Sciences Education*, 8(3), 203-213. <https://doi.org/10.1187/cbe.09-03-0025>
- Aşıroğlu, S. (2014). *Aktif öğrenme temelli fen ve teknoloji dersi etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerin problem çözme becerileri ve başarıları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi.
- Aydede, M. N., & Matyar, F. (2009). Aktif öğrenme yaklaşımının fen bilgisi dersindeki akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 137-152.
- Aykaç, N. (2009). *Öğrenme ve öğretme sürecinde aktif öğretim yöntemleri*. Naturel Yayıncılık.

- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Babadoğan, C. (2005). Stil Odaklı Eğitim ve Ders Tasarımı. İ. Erdoğan (Editör), *Özel Okullar ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (1. Basım, ss. 99-112) içinde. Özel Okullar Birliği Yayını.
- Babicka-Wirkus, A. (2019). Children's rights and human rights as a key condition for the education of transformative teachers. In M. Kowalczyk-Walędziak et al. (Eds.), *Rethinking teacher education for the 21st century. Trends, challenges and new directions* (pp. 239–252). Verlag Barbara Budrich.
- Bağcı, E. (2013). *Çocuk edebiyatı ürünleriyle çocuklar için yazılmış eserlerin değerler eğitimi bağlamında karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi.
- Balbağ, N. L., Gürdoğan Bayır, Ö., ve Ersoy, A. F. (2017). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersini öğretmenler ve öğrenciler nasıl algılıyor. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 223-241.
- Beeckman, K. (2004). Measuring the implementation of the right to education: Educational versus human rights indicators. *The International Journal of Children's Rights*, 12(1), 71-84.
- Bilgiç, S. F. (2011). *İlköğretim 7. sınıf çember ve daire alt öğrenme alanında aktif öğrenmenin öğrencilerin başarıları, tutumları ve kalıcılık düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Bonwell C. C. & Eison J. A. (1991) *Active learning: Creating excitement in the classroom*. 1991 ASHE-ERIC higher education reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, Washington.
- Bulut Pedik, Ş. (2015). Çocukların hak ettiği eğitimi almalarında onların gelişim haklarını bilen ve dikkate alan okul öncesi öğretmenleri olabilmek. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 97-105.

- Bülbün Aktı, B. (2014). *Trt çocuk kanallarında yayınlanan okulöncesi yaş grubu çocuklarına yönelik çizgi dizilerin çocuk hakları açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Ceylaner, S. (2018). *Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin ve fen bilgisi öğretmenlerinin aktif öğrenme uygulamalarına yönelik görüşlerinin karşılaştırmalı incelemesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Choleva, N., Lenakakis, A., & Pigkou-Repousi, M. (2021). Communicating vessels: Drama and human rights education in in-service teacher training. *Human Rights Education Review*, 4(3), 65-88.
- Clements, D. H. (1997). In my opinion:(Mis?) Constructing constructivism. *Teaching children mathematics*, 4(4), 198-200.
- Covel, K. (2001). Children's rights education: a new reality for. *Education Canada*, 41 (2), 16-19.
- Covell, K. & Howe, R. B. (1999). The impact of children's rights education: A Canadian study. *International Journal of Children's Rights*, 7, 171-183.
- Covell, K. & Howe, R. B. (2001). Moral Education through the 3 Rs: rights, respect and responsibility. *Journal Of Moral Education*, 30(1), 29-41.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (M. Sözbilir, Çev.). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, Vicki L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev: Y. Dede ve S.B. Demir, Çev.) Anı Yayınları.
- Çalışkan, F. (2005). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme yöntemlerinden çözümlemeli öykü yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve aktif öğrenme düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Çarıkçı, S. (2019). *Çocuk hakları eğitimi programı'nın ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin çocuk hakları tutum ve farkındalıklarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.

- Dağ, H., Doğan, M., Sazak, S., Kaçar, A., Yılmaz, B., Doğan, A. & Arıca, V. (2015). Çocuk haklarına güncel yaklaşım. *Cukurova Medical Journal (Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi)*, 40(1), 1-5. <https://doi.org/10.17826/cutf.02147>
- Dağlı, S. K. (2015). *Öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin davranışlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Daniels-Simmonds, L. (2009). *Early childhood professionals' beliefs and practices regarding the rights of young children to express views and to be heard*. (Unpublished doctoral thesis). Texas Woman University.
- De Corte, E. (2000). High-powered learning communities: A European perspective. The Economic and Social Research Council's Research Programme on Teaching and Learning Leicester, England, November 9-10.
- Dilmac, O. (2016). The effect of active learning techniques on class teacher candidates' success rates and attitudes toward their museum theory and application unit in their Visual Arts course. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(5). <https://doi.org/10.12738/estp.2016.5.0108>
- Doek, J. E. (2008). Citizen child: A struggle for recognition. A. İvernizzi & J. Williams (Editörler), *Children and citizenship* (ss.12-17) içinde. Sage Publications.
- Doğan, G. (2017). *Çocuk hakları eğitiminde uzman sınıf öğretmenlerin perspektifinden etkili çocuk hakları eğitimi: anlayışlar ve uygulamalar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gaziantep Üniversitesi.
- Doğanay, A. (2015). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Dönmez, T. (2015). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.

- Duran, F. (2019). *6. sınıf matematik dersi ondalık sayılar konusunun aktif öğrenme teknikleri ile öğretiminin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Erciyes Üniversitesi.
- 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.
- Eker, E. (2014). *Ortaokul 5. sınıf matematik dersinde uzunluk ölçme, dörtgenler, çevre ve alan ünitesinin aktif öğrenme yaklaşımına uygun olarak öğretiminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi.
- Ekiz, D. & Akbaş, Y. (2005). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin astronomi ile ilgili kavramları anlama düzeyi ve kavram yanılgıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 165, 61-78.
- Erbay, E. (2011). *Türkiye’de çocuk haklarını tanıtmaya, yaygınlaştırma ve izlemeye yönelik uygulamaların eleştirel analizi ve bir model önerisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Erbay, E. (2012). Türkiye’de çocuk haklarını tanıtmaya, yaygınlaştırma ve izlemeye yönelik uygulamaların eleştirel analizi ve bir model önerisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(2), 47-74.
- Erbay, E. (2019). *Çocuk Hakları*. Yeniinsan Yayınevi
- Erkan, S. (1989). Çocuk hakları üzerine. *Eğitim ve Bilim*, 13(73), 38-40.
- Ersoy, A. F. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algıları. *Elementary Education Online*, 10(1), 20-39.
- Ersoy, A. F. (2012). Vatandaşlık eğitiminde ihmal edilen bir alan: Evde ve okulda çocuk haklarının eğitimi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 359-376.
- Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk hakları sözleşmesinde yer alan “çocuk hakları” konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin bilinç düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi.

- Felder, R. M., & Brent, R. (2009). Active learning: An introduction. *ASQ higher education brief*, 2(4), 1-5.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2009). Effective teaching: A workshop. *Chemical Engineering Education*, 43(1), 15-16.
- Flowers, N. (2007). *Pusulacık çocuklar için insan hakları eğitimi kılavuzu*. (M. Çulhaoğlu, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Fountain, S. (1993). It's only right – A practical guide to learning about the Convention on the Rights of the Child. UNICEF. Apa stili. https://www.unicef.ca/sites/default/files/legacy/imce_uploads/UTILITY%20NAV/TEACHERS/DOCS/GC/its_only_right_intro.pdf
- Güdücü, H. S. (2008). *İlköğretim programlarında yer alan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersine ilişkin öğretmen algısına yönelik manisa örneği* (Yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi.
- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *HAYEF Journal of Education*, 1(1), 223-236.
- Gültekin, M., Bayır, Ö. G., & Balbağ, N. L. (2016). Haklarımız var: Çocukların gözünden çocuk hakları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(24), 971-1005.
- Güneş, H., Aktaş, İ., Konuk, Ö. & Şahsuvaroğlu, T. (2013). Eğitim. E. Menda, N. Balkan, ve N. Berktaş (Yay. haz.). *Engelsiz Türkiye için: Yolun neresindeyiz? Mevcut durum ve öneriler içinde* (ss. 173-227). Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Gür, G. (2019). *Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin çocuk haklarına ilişkin görüş ve uygulamaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Haçat, S. O., & Demir, F. B. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine ilişkin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Hareket, E. (2018). *Eğitim hukuku bağlamında çocuk hakları eğitimi: bir eylem araştırması* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi.

- Hareket, E. (2020). *Disiplinlerarası Yaklaşımla Çocuk Hakları*. Pegem Akademi.
- Harunoğulları, S. (2017). *Fen bilimleri öğretmenlerini aktif öğrenmeyi benimsemeye ve uygulamaya motive etmede önemli faktörlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Hassi, ML, Niemelä, H., Paloniemi, A., Piekkari, J., & Wolde, K. (2015). Drama in Child Rights Education - Developing a Pedagogical Model. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 14(3), 291-307. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.172>
- Hodgkin, R., & Newell, P. (1998). *Çocuk haklarına dair sözleşme: uygulama elkitabı*. Unicef. <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme-uygulama-elkitab%C4%B1>
- Howe, R. B., & Covell, K. (2005). *Empowering children: Children's rights education as a pathway to citizenship*. University of Toronto Press.
- Hyun, J., Ediger, R., & Lee, D. (2017). Students' Satisfaction on Their Learning Process in Active Learning and Traditional Classrooms. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(1), 108-118.
- Işık, A. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı bireyler yetiştirmede görev ve sorumlulukları. <http://hdl.handle.net/11772/161>
- İl, İ. (2018). *Aktif öğrenme yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine (konuşma-dinleme) etkisi ve öğrencilerin aktif öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- İnci, Y. (2010). *Çocukların cinsel suistimali ve istismarının sosyo-kültürel ve ekonomik boyutları* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- İşler, M. (2019). *Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Johnson, A.P.(2005). *A short guide to action research* (second edition). USE: Pearson Education, Inc

- Kalender, B. (2019). *Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının çocuk hakları sözleşmesinin eğitim hedefleri maddesi açısından incelenmesi: Tarihsel bir analiz*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Karadağ, Ö. (2013). Türkiye Türkçesi atasözlerinde çocuk ve çocukluk. *Mili Folklor*, 25(98), 109-124.
- Karaman, E. R. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarına yönelik çocuk hakları eğitiminde bir yöntem olarak yaratıcı dramının kullanılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Karaman-Kepenekci, Y., & Baydık, B. (2009). Zihinsel engelli çocukların öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 329-350.
- Karatay, M. (2021). *Eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Kardeş, S., Banko, Ç., Eren, S. & Antakyalıoğlu, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(54), 469-481. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.12717>
- Kavak, Ö. (2020). *Türkçe derslerinde „erdemlerimiz“ temasındaki sevgi kavramının işlenmesinde aktif öğrenme tekniklerinin anlama becerisi üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Kaya, S. Ö. (2011). *Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Keen, A. E. & Tirca, A. (1999). *Education for Democratic Citizenship Teacher 's Guide*. United Kingdom: Radical.
- Kent Kükürtçü, S. (2019). *Çocuk hakları ve demokrasi eğitiminin çocukların demokratik davranışlarına etkisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Keskin, H. (2016). *Aktif öğrenme tekniklerinin ortaokul öğrencilerinde okumaya etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi.
- Kırcan, G. (2019). *Çocuk hakları ve yerel düzeyde uygulanabilirliği: İzmir örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Kor, K. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusundaki görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi.
- Koran, N. (2015). Öğretmenlere yönelik çocuk hakları ve hak ihlalleri eğitiminin değerlendirilmesi üzerine nitel bir çalışma. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 542-557.
- Kurt, S. L. (2016). Çocuk haklarına ilişkin temel uluslararası belgeler ve türkiye uygulaması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (36), 99-127. <https://doi.org/10.21560/spcd.28915>
- Kuş, Z. & Çetin, T. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin demokrasi algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 769-790.
- Kuyumcu, N. (2004). Yaratıcı eğitim çalışmalarında bir araç: tiyatro ve canlandırma. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 261-271.
- Kuzucu, C. (2018). *İlkokul 4. Sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile sosyal bilgiler ders kitaplarının temel insani değerler açısından karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, Ca.: Sage Publications.
- Lo, Y. L. (2020). Hong Kong pre-service teachers' attitudes towards and knowledge of children's rights. *Education, Citizenship and Social Justice*, 15(2), 119–135. <https://doi.org/10.1177/1746197918800670>
- Maden, S. (2013). Temel dil becerileri eğitiminde kullanılabilecek aktif öğrenme öğretimsel iş/taktikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 20-35. <https://doi.org/10.16916/aded.16005>
- Merey, Z. & Kuş, Z. (2019). *Demokratik Vatandaşlık ve Çocuk Hakları Eğitimi*. Kadir Ulusoy-Bayram Tay (Ed.), Değer Eğitimi içinde (ss.. 244-267). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Merey, Z. (2018). *Çocuk Hakları*. Pegem Akademi.
- Merey, Z. (2019). *Vatandaşlık Bilgisi*. Pegem Akademi.

- Morine, S. L. (2000). *Children's and parents' attitudes towards children's rights and perceptions of family relationships*. (Doctoral dissertation). University of Toronto.
- Morrow, V. (1999). We are people too: Children's and young people's perspectives on children's rights and decision-making in England. *Int'l J. Child. Rts*, 7, 149-170.
- Mtukwa, T. (2010). *Catch Them Young: Using Process Drama for Children's Rights Education* (Doctoral dissertation). University of the Witwatersrand.
- Müftü, G. (2001). Çocukların Hakları. *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*, 151.
- Nastasi, B. K., Hart, S. N., & Naser, S. C. (2020). *International handbook on child rights and school psychology*. New York: Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-37119-7>
- Neslitürk, S. & Ersoy, A. (2007). Okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 245-257.
- Nguyen, H. T. M., & Bui, T. (2016). Teachers' agency and the enactment of educational reform in Vietnam. *Current Issues in Language Planning*, 17(1), 88-105.
- O'Neill, H. (2016). *Başarının Yol Haritası Aktif Öğrenme (Etkili Öğrenci)*. Siyah Beyaz Yayınları.
- Oğuşgil, V. A. (2008). *Bir Avrupa Birliği degeri olarak ilköğretim okullarında insan hakları eğitimi* (Doktora tezi) İstanbul Üniversitesi.
- Olsson, Ö. (2020). Children's rights in Swedish teacher education. *Human Rights Education Review*, 3(2), 49-67.
- Osler, A. (1994). The UN Convention on the Rights of the Child: some implications for teacher education. *Educational Review*, 46(2), 141-150.
- Osler, A., ve Starkey, H. (1998). Children's rights and citizenship: some implications for the management of schools. *International Journal of Children's Rights*, 6(3), 313-333.
- Öz Akar, L. (2013). *Çocuk hakları bağlamında çocuklarda eğitim hakkı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çag Üniversitesi.

- Özdemir Doğan, G. (2017). *Çocuk hakları eğitiminde uzman sınıf öğretmenlerin perspektifinden etkili çocuk hakları eğitimi: Anlayışlar ve uygulamalar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Özdemir Uluç, F. (2008). *İlköğretim programlarında çocuk hakları* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Özen, B. (2012). *Devlet ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin insan haklarına ilişkin tutumlarının çok boyutlu incelenmesi (İstanbul ili anadolu yakası örneği)* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi.
- Özer Taşkın, Ö. (2006). *Velayette çocuğun yüksek yararı ilkesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Öztürk, A. (2019). Development of Children's Rights Education Curriculum for Prospective Preschool Teachers. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(4), 1257-1283. <https://doi.org/10.30831/akueg.471086>
- Öztürk, A., & Dogan, G. Ö. (2017). Effective children's rights education from the perspectives of expert teachers in children's rights education: A Turkish sample. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 303-314.
- Pedük, Ş. B. (2015). Çocukların hak ettiği eğitimi almalarında onların gelişim haklarını bilen ve dikkate alan okul öncesi öğretmenleri olabilmek. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 97-105.
- Peker-Ünal, D. (2010). *İlköğretim öğretmenlerine yönelik web tabanlı çocuk hakları eğitimi programı* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
- Petress, K. (2008). What is meant by "active learning?". *Education*, 128(4), 566-569.
- Pilatin, G., & Ahmetoğlu, E. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(3), 117-136.

- Püsküllü, F. N. (2020). *Rehberlik psikolojik danışmanlık öğrencilerinin çocuk haklarına dair farkındalıklarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi.
- Riha, M., & Robles-Piña, R. A. (2009). The influence of multiple intelligence theory on web-based learning. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 5(1), 97-103.
- Sağlamgöncü, A. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde güncel olay öğretiminde aktif öğrenme tekniklerinin kullanılması: Bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Sallabaş, E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Schreier, M. & Odag, Ö. (2020). ~ “Mixed Methods,” in *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Editors G. Mey and K. Mruck (Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Springer Reference Psychologie)), 1–26. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_22-2
- Silberman, M. (1996). *Active Learning: 101 Strategies To Teach Any Subject*. Boston: Allyn and Bacon
- Simons P. R. J. (1997). Definitions and theories of active learning. In D. Stern, & G. L. Huber (Eds.), *Active learning for students and teachers. Reports from eight countries* (pp. 19–39). OECD, Frankfurt amMain: Peter Lang.
- Smith, R. C. (2000). Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning. In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds.) *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. London: Longman.
- Suna, Y. (2019). *Aktif öğrenme yaklaşımının 7. sınıf matematik dersi rasyonel sayılar konusunun öğretimine etkisinin akademik başarı, tutum ve kalıcılık düzeyleri bağlamında incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Süzen, S. (2007). *Aktif öğrenme teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitiminin öğrenme ürünlerine etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi.

- Şahin, S. & Polat, O. (2012). Türkiye’de ve dünyadaki gelişmiş ülkelerde çocuk katılım hakkı algısının ve uygulamalarının karşılaştırılması. *Hukuk ve İktisat Araştırma Dergisi*, 4(1), 275-282.
- Şenlik, S. (2019). *Öğretmenlerin mesleki değerleri ile çocuk haklarına ilişkin görüşleri: Okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir inceleme (Nevşehir ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi.
- T.C. Resmî Gazete. (14.06.1973). Milli Eğitim Temel Kanunu (1739). Sayı: 14574. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> (Erişim tarihi: 25.10.2022)
- Taraban, R., Box, C., Myers, R., Pollard, R., & Bowen, CW (2007). Effects of active-learning experiences on achievement, attitudes, and behaviors in high school biology. *Journal of Research in Science Teaching*, 44 (7), 960-979. <https://doi.org/10.1002/tea.20183>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). Putting the human back in “human research methodology”: The researcher in mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 4(4), 271-277
- Taşkın, A. (2019). *Çocuk hakları konusunda ebeveyn tutumları ile ortaokul öğrencilerinin farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi.
- Thornberg, R., & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44-54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>
- Toğrulca, H. Ş. (2019). *Cumhuriyetten günümüze hayat bilgisi dersi öğretim programlarının çocuk hakları bakımından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Tomanovic, S. (2003). Negotiating children's participation and autonomy within families. *International Journal Of Childrens Rights*, 11(1), 51-71.
- Topçu, B. (2019). *Yaratıcı drama temelli çocuk hakları eğitimi programının geliştirilmesi ve uygulanması* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.

- Toprak, E. Ve Demir, S. B. (2017). İlkokul 4. sınıf “insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi” dersinde yaşanan sorunların sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 2160-2179.
- Torun, F. & Duran, H. (2014). Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 418-448 . <https://doi.org/10.14520/adyusbd.653>
- Torun, F. (2011). *Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi.
- Tower, C.C. (2003). The role of educators in preventing and responding to child abuse and neglect. [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=p1tHAAAAMAAJ&oi=fnd&pg=PP7&dq=Tower,+C.C.+\(2003\).+The+Role+of+Educators+in+Preventing+and+Responding+to+Child+Abuse+and+Neglect.+Washington,+D.C.:+U.S.+Department+of+Health+and+Human+Services,+Office+on+Child+Abuse+and+Neglect.&ots=fvXSVDBy7&sig=aYopSWzCYehbi3We1YpGds1oJnM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=p1tHAAAAMAAJ&oi=fnd&pg=PP7&dq=Tower,+C.C.+(2003).+The+Role+of+Educators+in+Preventing+and+Responding+to+Child+Abuse+and+Neglect.+Washington,+D.C.:+U.S.+Department+of+Health+and+Human+Services,+Office+on+Child+Abuse+and+Neglect.&ots=fvXSVDBy7&sig=aYopSWzCYehbi3We1YpGds1oJnM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Trägårdh, J. (2009). It is good! It always reminds us that they have rights and we have rights – A study about working with children’s rights in a few preschools in South Africa. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1311283/FULLTEXT01.pdf>
- Turan, R. (2019). *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uçuş, Ş. (2009). *Çocuk hakları sözleşmesi’nin ilköğretim programlarındaki yeri ve sözleşme’ye yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Uçuş, Ş. (2013). *Çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması ve değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Uçuş, Ş. ve Şahin, A. E. (2012). Çocuk hakları sözleşmesi’ne yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 25-41.

- Uluslan, Ş. (2008). Türkiye'nin milletler cemiyeti'ne (cemiyet-i akvam) girişi-öncesi ve sonrası. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 7(16), 237-258.
- Uslu, E. M. (2022). Çocuk hakları ve eğitimi dersinin üniversite öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarına etkisi. *Kesit Akademi Dergisi*, 8(30), 225-241.
- Ülger, M. ve Yel, S. (2012). Ara disiplin olarak insan hakları ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik algıları. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 2013(10), 19-32.
- Ün Açıkgoz, K. (2014). *Aktif Öğrenme*. Biliş Yayıncılık.
- Üste, R. B. (2007). İnsan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemi, *Ege Akademik Bakış*, 7(1): 295–310.
- Ward, D. R., & Tiessen, E. L. (1997). Adding educational value to the Web: Active learning with AlivePages. *Educational Technology*, 37(5), 22-31.
- Yeşil, R. (2001). *İlköğretim düzeyinde okul ve ailenin demokratik davranışlar kazandırmadaki etkisi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Yeşil, R. (2002). *Okulda ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*. Nobel Yayıncılık.
- Yeşil, R. (2004). İnsan hakları ve demokrasi eğitiminde yöntem. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 35-41.
- Yılmaz, F. (2019). *Üniversite öğrencilerinin çocuk hakları konusundaki tutumlarının incelenmesi ve çözüm önerileri: Amasya üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Yurtsever, M. (2009). *Ebeveyn çocuk hakları tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve anne babaların çocuk haklarına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Zayapragassarazan, Z., & Kumar, S. (2012). Active learning methods. *Online Submission*, 19(1), 3-5.

EKLER

Ek 1. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ)

Madde No	Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	18 yaşın altındaki herkesin çocuk olmaktan kaynaklanan özel haklara sahip olduğuna inanıyorum.	()	()	()	()	()
2*	Çocuk hakları konusunda özel bir uluslar arası sözleşme hazırlanmasına gerek yoktur .	()	()	()	()	()
3	Çocuk hakları devlet tarafından koruma altına alınmalıdır.	()	()	()	()	()
4	Devletler, çocuklarını daha iyi yetiştirmeleri için ailelere yardımcı olmalıdır.	()	()	()	()	()
5	Çocuğun en temel hakkının “yaşama hakkı” olduğuna inanıyorum.	()	()	()	()	()
6	Annesinden, babasından ya da her ikisinden de ayrı olan çocukların anne-babasını görme hakkı vardır.	()	()	()	()	()
7	Devletler farklı ülkelerde yaşayan parçalanmış ailelere bir arada yaşamaları için gerekli yardımı sağlamalıdır.	()	()	()	()	()
8	Çocukların düşüncelerini yazarak ya da çizerek anlatma hakları olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
9	Çocukların özel yaşamı vardır bu yüzden de özel yaşamlarının gizliliğine saygı gösterilmelidir.	()	()	()	()	()
10	Devlet çocuğu her türlü kötü muameleden korumalıdır.	()	()	()	()	()
11	Evsiz çocukların devlet tarafından korunması ve yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
12	Anne-babasıyla yaşama şansı olmayan çocukların, uygun ailelere evlatlık olarak verilme veya koruyucu aile yanına yerleştirilme hakkı vardır.	()	()	()	()	()
13	Devlet engelli çocukları korumak, eğitmek ve istihdam etmek için gerekli önlemleri almalıdır.	()	()	()	()	()
14*	Çocukların sağlıkları ile ilgili sorumluluk sadece ailelerde olmalıdır; devletler çocukların sağlık sorunlarına karişmamalıdır .	()	()	()	()	()
15*	Sadece yetişkinlerin sosyal güvenlik hakkı olmalıdır; çocuklara sosyal güvenlik hakkı tanımaya gerek yoktur .	()	()	()	()	()
16	Devletlerin ailelere çocuklarına daha iyi yaşam standartları sağlamaları konusunda yardım etmeleri gerektiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
17	Oyun oynamanın ve farklı etkinliklere katılmanın çocukların hakkı olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
18	Çocukların madde kullanımına karşı korunmaları gerektiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
19	Çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması gerekir.	()	()	()	()	()
20	Çocukların savaşıardan korunmaları gerektiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
21	Devletler istismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve terapileri için her türlü önlemi almak zorundadır.	()	()	()	()	()
22	Suç işlemiş çocuklara, sağlıklı ve sosyal yurttaşlar olabilmeleri için yardım edilmesi gerektiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()

* Ters maddeler

Ek 2. Çocuk Haklarına İlişkin Anlayış Gelişimi Değerlendirme Formu (ÇADF)

- 1- Sizce çocuk hakları nedir? Açıklayınız.
- 2- BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin temel ilkeleri nelerdir? Açıklayınız.
- 3- Sizce çocuk hakları ihlali nedir? Açıklayınız.
- 4- BM Çocuk hakları sözleşmesindeki hakların sınıflandırılması ne şekildedir? Açıklayınız.
- 5- Sizce çocukların katılım hakları nelerdir? Açıklayınız.
- 6- Sizce çocukların korunma hakları nelerdir? Açıklayınız.
- 7- Sizce çocukların gelişim hakları nelerdir? Açıklayınız.
- 8- Sizce çocukların yaşam hakları nelerdir? Açıklayınız.

Ek 3. Programın Etkililiğine ve Bireysel Gelişime İlişkin Görüşme Formu (GF)

- 1) Aktif Öğrenme Temelli Çocuk Hakları Eğitimi Programı (AÇHEP) sonrasında BM Çocuk Hakları Sözleşmesi ve çocuk haklarına ilişkin anlayışınızda herhangi bir değişim meydana geldi mi? Evet ise nasıl? Hayır ise neden?
- 2) Aktif Öğrenme Temelli Çocuk Hakları Eğitimi Programı (AÇHEP) sonrasında BM Çocuk Hakları Sözleşmesi ve çocuk haklarına ilişkin tutumunuzda herhangi bir değişim meydana geldi mi? Evet ise nasıl? Hayır ise neden?
- 3) Aktif Öğrenme Temelli Çocuk Hakları Eğitimi Programı (AÇHEP) sonrasında BM Çocuk Hakları Sözleşmesi ve çocuk haklarına ilişkin davranışınızda herhangi bir değişim meydana geldi mi? Evet ise nasıl? Hayır ise neden?
- 4) Katıldığınız Aktif Öğrenme Temelli Çocuk Hakları Eğitimi Programı (AÇHEP) uygulamalarını gerekli ve yararlı buluyor musunuz? Neden?

Ek 4. Örnek Etkinlik Planları

Konu: BM Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Sözleşme'nin temel ilkeleri

Süre: 3 Ders Saati

Kazanımlar:

BMÇHS ve ilkelerine ilişkin anlayış kazanma

BMÇHS'nin önemine ilişkin tutum kazanma

Öğretim Yöntem ve Teknikleri:

Puzzle, Eğitsel Oyun, Tartışma, Kavram Haritası

Giriş Etkinlikleri

Uygulayıcı sınıfa elinde numaralandırılmış bir puzzle panosu ve kutu ile girer. Daha sonra puzzle panosunu tahtaya asar. Kutu içerisinde bulunan puzzle parçalarının arka yüzünde BMÇHS maddelerinden biri ve bu parçanın puzzle panosunda asılacağı yerin numarası bulunurken ön yüzünde BMÇS'nin kapak resminin bir kısmı yer almaktadır. Kutu müzik eşliğinde elden ele dolaştırılır. Uygulayıcı müziği durduğunda kutu kimin elindeyse o kişi kutudan bir puzzle parçasını seçip arkasındaki maddeyi yüksek sesle okur ve puzzle panosundaki yerine yapıştırır. Puzzle tamamlanana kadar bu etkinlik devam eder. Etkinliğin sonunda ortaya çıkan puzzle'nın BMÇHS'nin kapağı olduğu ve okunan maddelerin bu sözleşmeye ait maddeler olduğu sonucuna varılır. BMÇHS'nin önemi ve gerekliliği üzerinde tartışılır.

Geliştirme Etkinlikleri

Sınıf uygulayıcı tarafından 8 gruba ayrılır. Sözleşmenin temel ilkelerini barındıran 4 maddeden (Madde 2, Madde 3, Madde 6, Madde 12) her bir madde iki gruba verecek şekilde paylaştırılır (Örneğin Madde 2 iki farklı gruba, Madde 3 iki farklı gruba olacak şekilde). Gruplara ellerindeki maddeleri okumaları ve bu maddeyi en fazla üç kelimeyle ifade etmeleri istenir. Daha sonra aynı maddeyi alan iki grubun ifadeleri tüm sınıfa madde ile birlikte okunur. Başka bir şekilde ifade etmek isteyen var mı diye sorularak fikirleri alınır. Bu süreç diğer maddelerde de devam ettirilir. Son

olarak uygulayıcı bu maddelerin sözleşmenin temel ilkelerini oluşturduğunu ve bunların şu şekilde adlandırıldığını söyler:

Ayrımcılığa uğramama

Çocuğun yüksek yararı

Yaşama ve gelişme

Çocuğun görüşlerine saygı duyulması/ katılım hakkı

Sonuç Etkinliği

Her gruba A3 kağıt dağıtılır. Derste öğrendikleri temel ilkeler konusunda kavram haritası yapmaları istenir. Oluşan kavram haritaları sınıfa asılır.

Konu: Eğitim Hakkı

Süre: 2 Ders Saati

Kazanımlar:

Eğitim hakkı, eğitim hakkının önemi ve gerekliliğine ilişkin anlayış ve tutum

Öğretim Yöntem ve Teknikleri:

Örnek Olay, Soru Cevap, İstasyon

Giriş Etkinliği

Uygulayıcı sınıfı ikiye kişilik gruplara ayırır. Her gruba bir örnek olay kağıdını vererek okumalarını ve soruları cevaplamaları istenir.

Köyden Okula

Eskiden gittikleri okul bünyesinde bulunan pansiyonlarda kalan öğrenciler, müdürün pansiyonu kapatması sonucunda mağdur oldular. Eğitim görmek amacıyla civar köylerden gelip pansiyonda kalan öğrenciler evlerine döndüklerinde okula gelme konusunda sıkıntı yaşamaya başladılar. Yaşadıkları köyler mahalle statüsünde olduğu için taşınmalı eğitim yapılamayan köylerinde sabah 6.45-09.45 ile öğleden sonra 17.00'da belediye otobüsü çalıştığını ancak bu saatlerin okul saatlerine uymadığını

belirten Bülent İ., “Çocuklar ilk otobüsle gittiğinde okul daha açılmamış oluyor. Kışın yağmur veya kar yağdığında çocuklar dışarıda kalıyor. Çocuklar erken geldiğinde müdür okulun kapısını açmam diyor. 9.45’teki otobüsle gittiklerinde de ilk derse yetişemiyorlar. Müdür bu kez de ‘Geç geleceklerse boşuna göndermeyin’ diyor.

TEK İSTEKLERİ KÖYLERİNDEKİ OKULUN TEKRAR AÇILMASIYDI

Yan köydeki pansiyonda kalarak eğitime geçildiği tarihten bu yana kendi köy okullarının kapalı olduğunu anlatan köy sakinleri okullarının yeniden açılmasını istiyor. Köyde ilkokula giden 49 öğrenci olduğunu aktaran Bülent İ. şunları dile getirdi: “Çocuklarımız pansiyonlu okulda kalıyorlardı, hafta sonları evlerine gidip geliyorlardı ama şimdi pansiyon kapandı. Okul zaten bize uzak. Hem köyde okul kapalı zaten. Çocuklar otobüse binmek istese saatleri uymuyor. Okuldan geldiklerinde yoruldukları için ders çalışmak istemiyorlar. Bazı öğrenciler okula gitmek bile istemiyor.” İki çocuğu okula gidemeyen velilerden Fatma A. ise bu durumdan büyük üzüntü duyduklarını dile getirerek, "Biz para pul istemiyoruz. Çocuklarımızın okula gitmesini istiyoruz. Yaşlıları ders çalışıyor, bizim çocuklarımız sokaklarda geziyor. En azından köy okulumuz açılsın çocuklarımız köyde okusun” dedi

Örnek Olay Soruları

- 1) İncelediğiniz örnek olayın çocuk haklarıyla ilgili olduğunu düşünüyor musunuz?- Evet ise hangi haklarla nasıl ilişkili olduğunu açıklayabilir misiniz?-Hayır ise neden?
- 2)Okul müdürünün bu davranışını eğitim hakkı bağlamında değerlendiriniz.
- 3)Siz bu durumda olsaydınız ne hissederdiniz, ne yapardınız?
- 4)Bu sorunun çözümü için ne yapılabilir?

İkili çalışmadan sonra tüm sınıf tartışmasına geçilerek tüm katılımcıların fikirlerini açıklamaları ve diğer öğrencilerin bunlar üzerinde tartışmaları sağlanır. Cevaplandırılan örnek olay kağıtları uygulayıcı tarafından toplanır.

Geliştirme Etkinliği

Etkinlik 1: Sınıf 5 gruba ayrılır. Öğrencilerden örnek olayda verilen 49 öğrenciden birisi oldukları hayal etmeleri istenir. Seslerini topluma duyurmak için şiir, mektup, gazete haberi, şarkı ve slogan hazırlamaları istenir. İstasyon tekniğinin kullanılacağı çalışmada şiir, mektup, gazete haberi, şarkı ve slogan istasyonları hazırlanır. Grupların her biri bir istasyonda 5 dakika çalışma yaptıktan sonra yandaki istasyona geçip orada olan çalışmayı kaldığı yerden devam ettirmesi gerektiği söylenir. Daha sonra uygulayıcı grupları sırasıyla süre yeterli olacak şekilde istasyonlara gönderir. Tüm gruplar her istasyonu dolaştıktan sonra ortaya çıkan ürünler tüm sınıfla değerlendirilir.

Sonuç Etkinlikleri

Ders sonunda eğitim hakkı ve önemine yönelik soru cevap yöntemi ile genel bir değerlendirme yapılır

Konu: Çocuğun Çocuk İşçiliğinden Korunma Hakkı

Süre: 2 Ders Saati

Kazanımlar:

Çocukların çocuk işçiliğinden korunma hakları için anlayış ve tutum gelişimi

Çocuk işçiliğinden korunma hakkının tam olarak hayata geçirilememesinin nedenleri ve çocukların çocuk işçiliğinden korunma haklarını hayata geçirebilmek için çözüm önerileri

Öğretim Yöntem ve Teknikleri:

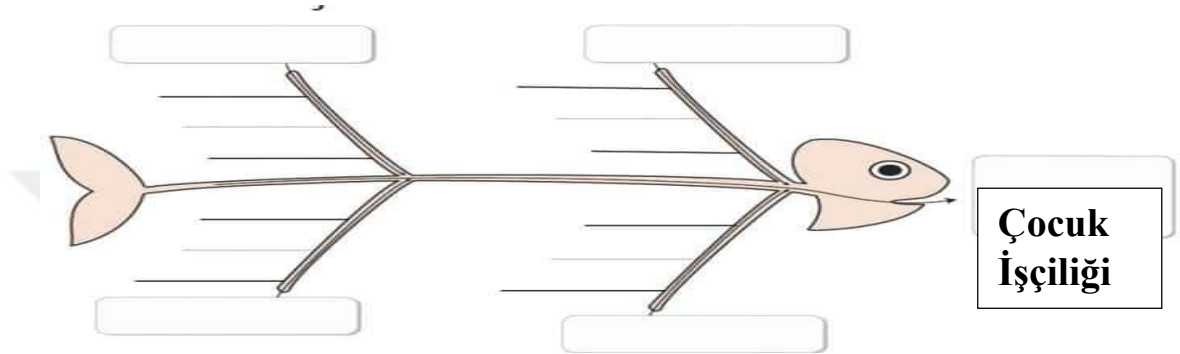
Örnek olay, Beyin Fırtınası, Balık Kılıcı

Giriş Etkinlikleri

Uygulayıcı 5'er kişilik gruplara ayırır. Araştırmacı çocuk işçiliği ile ilgili gerçek hayattan örneklerin yazılı olduğu kâğıtları gruplara dağıtır. Gruplar kâğıtta yer alan durumları önce bireysel olarak inceler ardından grupça tartışırlar. Tüm gruplar incelemelerini tamamladıktan sonra araştırmacı soru cevap yöntemi kullanarak sınıf öğretmeni adaylarını değerlendirme yapmasını sağlar.

Geliştirme Etkinlikleri

Etkinlik 1: Uygulayıcı sınıfı beşer kişilik gruplara böler. Gruplar belirlendikten sonra kafasında sorun olarak “çocuk işçiliği” yazılı olan balık kılçığı etkinlik kâğıdını her bir gruba dağıtır. Öğretmen adaylarına etkinliği yaparken kılçıklara çocukların çocuk işçiliğinden korunma haklarının hayata geçirilmeme nedenlerini yazmalarını ister. Daha sonra gruplar yazdıklarını paylaşır ve üzerinde tartışılır.



Etkinlik 2: Gruplara A5 boyutunda kâğıt dağıtılır. Araştırmacı katılımcılardan çocukların çocuk işçiliğinden korunma haklarının hayata geçirilmesi için çözüm önerileri geliştirmeleri ister. Sınıf öğretmeni adayları geliştirdikleri çözüm önerilerini diğer arkadaşlarıyla paylaşarak üzerinde konuşulur.

Sonuç Etkinlikleri

Ders sonunda, tüm sınıf tartışması ile genel bir değerlendirme yapılarak ders sonlandırılmıştır.





ÖZGEÇMİŞ

Tuğçe Nur KARATAŞ ilk ve ortaöğrenimini Gaziantep’te tamamladı. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği bölümünde 2019 yılında mezun oldu. 2020 yılında MEB bünyesinde öğretmenlik mesleğine başlayan Karataş, Gaziantep ili Şehitkamil ilçesine bağlı bir köyde mesleğine devam etmektedir.

VİTAE

Tuğçe Nur KARATAŞ, completed her primary and secondary education in Gaziantep. She graduated from Gaziantep University, Faculty of Education, Department of Classroom Teaching in 2019. Karataş, who started her teaching profession in the Ministry of National Education in 2020, continues her profession in a village of Şehitkamil district of Gaziantep province