

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK HAKLARINA  
İLİŞKİN TUTUM, DAVRANIŞ VE GÖRÜŞLERİNİN  
İNCELENMESİ**

**THE INVESTIGATION OF EARLY CHILDHOOD  
EDUCATORS' ATTITUDE, BEHAVIORS AND BELIEFS  
TOWARD RIGHTS OF THE CHILD**

**Çağla Banko**

Hacettepe Üniversitesi

İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2017

## KABUL ve ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,  
Çağla BANKO'nun hazırladığı "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına İlişkin Tutum, Davranış ve Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir

*Başkan* Prof. Dr. Berrin Akman



*Üye (Danışman)* Prof. Dr. T¼lin G¼ler Yıldız



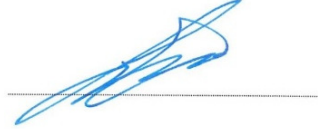
*Üye* Doç. Dr. Aysel Çoban



*Üye* Doç. Dr. Neslihan G¼ney Karaman



*Üye* Yard. Doç. Dr. Serap Sevimli Çelik



### ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 14 /12 /2017 tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

## YAYINLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

**Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.**

(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

**Tezimin/Raporumun 01/01/2021 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.**

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

**Tezimin/Raporumun ..... tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.**

**Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi:** .....

29 /12 /2017



Çağla Banko

## ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

İmza  
Çağla BANKO

## TEŞEKKÜR

“Her ocuęun haklarını bilmeye hakkı var.” dűőüncesiyle yaklaşık dört senelik bir dűőüncüyü uygulamak adına ilk adım olan bu tez süreci benim için zor ama bir o kadar da keyifli bir süreç oldu.

Öncelikle tezin planlama sürecinden, uygulamasına ve sonuçlandırılmasına kadar olan bütün süreçte özverili, sabırlı ve dikkatli davranarak bana vakit ayıran sevgili ve saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Tűlin Güler Yıldız’a,

Tezime verdikleri değerli görüşler ve öneriler için tez jürilerim Prof. Dr. Berrin Akman’a, Doç. Dr. Aysel oban’a, Doç. Dr. Neslihan Güney Karaman’a, Yard. Doç. Dr. Serap Sevimli elik’e,

Tezin başından sonuna kadar her daim beni destekleyen, her türlü sıkıntıda beni rahatlatan sevgili anneme, babama, ablama, kardeőlerime, teyzeme ve neőe kaynağım Enes’e,

Yine her zaman yanımda olan ve olacaklarını bildięim sevgili arkadaşlarım Gül Surat’a, Tűlay İlhan’a, Aytek etin’e, Merve Dal’a, Sabiha Eren’e, Műleyke Burgazlı Osanmaz’a, Hilal Karakuő’a ve Dila Yazıcı’ya,

Verdikleri bütün destekler için teşekkür ederim.

Sevgi ve saygılarımla.

*Haklarını kullanamayan bütün çocuklara ithafen...*

# OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÇOCUK HAKLARINA İLİŞKİN TUTUM, DAVRANIŞ VE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Çağla BANKO

## ÖZ

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarını ve sınıf içindeki uygulamalarında çocuk haklarına uygun davranış ve görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmanın deseni sıralı dönüşümsel desendir. Araştırmanın nicel boyutuna katılan 205 öğretmen ve nitel boyuta katılan 10 öğretmen uygun örnekleme metodu kullanılarak ve gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Karaman- Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için ise araştırmacı tarafından öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında çocuk haklarına uygunluğa yönelik belirlenen temalara göre hazırlanan gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma bulgularında okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Katılımcıların yaş, çocuk sahibi olma durumları, çalıştıkları okul türü, mesleki deneyimleri, sınıflarında bulunan öğrenci sayısı ve çocuk hakları dersi alma durumlarının çocuk haklarına yönelik tutumları etkilemediği saptanmıştır. Öğrenim durumunun ise etkili olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ile çocuk sevgisi düzeyleri arasında anlamlı, pozitif ve düşük bir ilişki bulunmuştur. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgulara göre katılımcıların sınıf içindeki uygulamalarında çocuk haklarına uygunluklarına yönelik görüş ve davranışlarının istenilen düzeyde değildir. Katılımcıların etkinlikler hakkında çocukların fikirlerini almadıkları ve geri bildirim vermedikleri saptanmış, yeteri kadar bilgilendirme ve değerlendirme yapmadıkları bulunmuştur. Bütün çocukların etkinliğe katılımlarına önem vermeleri ve kararlarına saygı duymalarına rağmen katılım sağlamak istemeyenler için farklı alternatifler sunmadıkları gözlem ve görüşmeler sonucu elde edilmiştir. Bununla

birlikte katılımcıların çocuklara zorlandıklarında rehber oldukları elde edilmiştir. Katılımcıların oyun hakkına önem verdikleri hem tutum ölçeğinde, hem de yapılan görüşmelerde görülmektedir. Fakat sınıfta çocuklara oyun oynamaları için yeterli fırsatlar sağlanmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin çocuklara sevgiyle yaklaştığı hem gözlem hem de görüşme bulgularında yer almaktadır. Fakat istenilmeyen durumlarda öğretmenlerin tehdit, kıyaslama ve yargılama davranışları gösterdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin çocukların ihmal, istismar ve şiddetten korunması gerektiği tutumunda ve görüşünde oldukları bulunmuş ve sınıfta da çocukların zarar görmesini önledikleri gözlemlenmiştir. Son olarak, katılımcıların çocukların paylaşımlarını yeteri kadar desteklemedikleri ve desteklemeye yönelik herhangi bir ortam hazırlamadıkları görülmüştür.

**Anahtar sözcükler:** Çocuk hakları, katılım hakkı, koruma hakkı, yaşama- gelişme hakkı, çocuğun yüksek yararı, ayrımcılık gözetmeme, okul öncesi eğitimi, okul öncesi öğretmeni

**Danışman:** Prof. Dr. Tülin Güler Yıldız, Hacettepe Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Temel Eğitim Bilim Dalı



# **THE INVESTIGATION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATORS' ATTITUDE, BEHAVIORS AND BELIEFS TOWARD RIGHTS OF THE CHILD**

**Çağla BANKO**

## **ABSTRACT**

The aim of this study is to investigate preschool teachers' attitude towards rights of children and their views and behaviors on applying rights of children on their activities in class. Mixed research method and the sequential transformative design were used in this research. 205 preschool teachers for quantitative study and 10 preschool teachers for qualitative study were voluntarily included by using convenient sampling method. To determine preschool teachers' attitude towards rights of children Attitude Scale for Children's Rights, which was developed by Karaman- Kepenekçi (2006) was used. An interview form and an observation form, which were developed by the researcher, were used to investigate preschool teachers' views and behaviors on applying rights of children on their activities. According to results of this study, preschool teachers' attitude towards children's rights was high. The results show that the age of participants, whether they have children, the school types they work, their occupational experience, the number of children at their classroom and whether they get any education about rights of children do not have any effect on their attitudes toward rights of children. However, their graduation level had an effect. Moreover, it was obtained that their attitudes toward rights of children and their level of loving of children had a significant, positive and low relationship. The data obtained from interviews and observation shows that participants' views and behaviors were not sufficient in terms of applying rights of children in their activities. It was found that they did not take children's opinions about which activities could be applied and give feedbacks about their progress. Moreover, they did not give information about activities and evaluate the activities enough. Although they cared about participation of children and their opinions about participation, they did not offer any alternative activity to children who did not want to participate. It was found that teachers tried to guide them as children had difficulty on activities. In both attitude scale and interviews, it was obtained that teachers gave importance to right of play. However, they did not represent this importance in their behaviors. They did not allocate enough time for

playing to children and playing was generally seen as a present for good behaviors. According to obtained data from scale and interviews, teachers love children. However, it was found that teachers threatened, compared and made judgement when they faced with misbehaviors. In scale, interviews and behaviors, it was seen that right of protection was important for participants. Finally, it was explored that participants did not offer enough opportunities for sharing atmosphere for children.

**Keywords:** rights of children, right of participation, right of protection, right of survival and development, the best interest of the child, nondiscrimination, early childhood education, early childhood educator

**Advisor:** Prof. Dr. Tülin Güler Yıldız, Hacettepe University, Department of Primary Education, Division of Preschool Education

## İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY.....	ii
YAYINLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ .....	<b>Hata! Yer işareti tanımlanmamış.</b>
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ .....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ .....	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:.....	4
1.3. Problem Cümlesi: .....	4
1.3.1. Alt Problemler:.....	4
1.4. Sayıtlar:.....	5
1.5. Sınırlılıklar:.....	5
1.6. Tanımlar:.....	5
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli .....	6
1.7.1. Tarihte Çocuk.....	6
1.7.2. Çocuk Hakları.....	8
1.7.2.1. Çocuk Hakları Tarihçesi.....	8
1.7.2.2. Çocuk Hakları Sözleşmesi .....	11
1.7.2.3. Türkiye’de Çocuk Hakları .....	12
1.7.2.4. Çocuk Hakları Eğitimi .....	15
1.7.2.5. Okullarda Çocuk Hakları .....	17
1.7.2.6. Okulun ve Öğretmenin Çocuk Hakları Eğitimindeki Önemi.....	20
1.7.3. Okul Öncesi Eğitim.....	22
1.7.3.1. Okul Öncesi Eğitim ve Çocuk Hakları .....	23
1.7.4. Öğretmen ve Çocuk Sevgisi .....	27
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	28
2.1. Yurt içinde yapılan ilgili araştırmalar .....	28
2.2. Yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar .....	40
2.3. İlgili Araştırmalar Özet .....	43
3. YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırmanın Yöntemi .....	45
3.2. Çalışma Grubu.....	45
3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri.....	45
3.2.2. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler .....	46
3.3. Veri Toplama Araçları .....	48
3.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	48
3.3.2. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği.....	49
3.3.3. Çocuk Sevme Ölçeği.....	49

3.3.4. Öğretmenlerin Çocuk Haklarına Yönelik Davranışları İçin Gözlem Formu.....	49
3.3.5. Öğretmenlerin Çocuk Haklarına Uygun Davranmalarına Yönelik Görüşleri İçin Görüşme Formu .....	50
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı .....	51
3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi .....	54
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	54
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi .....	54
3.6. Araştırmanın Geçerliliği .....	55
3.6.1. Araştırmanın İç Geçerliliği.....	55
3.6.2. Araştırmanın Dış Geçerliliği .....	56
4. BULGULAR VE TARTIŞMA .....	57
4.1. Öğretmenlerin Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları.....	57
4.2. Öğretmenlerin Etkinliklerinde Çocuk Haklarına Uygun Davranma ve Görüşler Belirtme Durumları .....	65
4.2.1. Etkinliklerin Şeffaf ve Bilgilendirici Olmasına Yönelik Bulgular .....	66
4.2.1.1. Etkinliklerde Çocukların Fikirlerini Almaya Yönelik Bulgular .....	66
4.2.1.2. Çocukların Etkinlikler Hakkında Bilgilendirilmesine Yönelik Bulgular .....	69
4.2.1.3. Çocuklara Etkinlikteki Durumlarına Göre Geri Bildirim Verilmesine Yönelik Bulgular.....	71
4.2.1.4. Çocuklarla Birlikte Değerlendirme Yapılmasına Yönelik Bulgular ..	72
4.2.2. Etkinliklere Katılımın Gönüllülük Esasına Dayalı Olmasına Yönelik Bulgular .....	75
Öğretmenlerle yapılan gözlem ve görüşmelerde öğretmenlerin etkinliklerde katılımın gönüllülük esasına dayalı olmasını değerlendirmek adına sınıf içindeki uygulamalarında bütün çocukların etkinliğe katılımını sağlama, etkinliklere katılımları konusundaki görüşlerine saygı duyma ve katılmak istemeyen çocukların ilgilerine göre farklı alternatifler sunmaya yönelik görüş ve davranışları incelenmiştir. ....	75
4.2.2.1. Etkinliklerde Bütün Çocukların Katılımına Önem Vermeye Yönelik Bulgular .....	75
4.2.2.2. Etkinliklere Katılım Konusunda Çocukların Kararlarını Dikkate Almaya Yönelik Bulgular.....	77
4.2.2.3. Katılmak İstemeyen Çocukların Farklı Alternatiflerden Yararlanmasını Mümkün Kılmaya Yönelik Bulgular .....	78
4.2.3. Çocuk Dostu Uygulamalara Yer Vermeye Yönelik Bulgular .....	81
4.2.3.1. Her Türü Ayrımcılıktan Kaçınma ve Bütün Çocuklara Eşit İlgi Göstermeye Yönelik Bulgular .....	81
4.2.3.2. Yardıma İhtiyacı Olan Çocuklara Rehber Olmaya Yönelik Bulgular .....	82
4.2.3.3. Çocukların Sorularını Cevaplama ve Onların Düşüncelerine Önem Vermeye Yönelik Bulgular .....	84
4.2.3.4. Çocukların İlgi ve İhtiyaçlarına Dikkat Etmelerine Yönelik Bulgular .....	85
4.2.3.5. Çocukların Oyun Oynamalarına Önem Verilmesine Yönelik Bulgular .....	87
4.2.3.6. Çocukların İhmal ve İstismardan Korunması Hakkındaki Görüşlere Yönelik Bulgular.....	88

4.2.4. Çocuklarla Olumlu İletişim Kurmaya Yönelik Bulgular.....	89
4.2.4.1.Çocuklara Karşı Sevecen Olma ve Onlarla Açık Konuşulması ile Etkinlik Dışında Sohbet Etmeye Yönelik Bulgular.....	89
4.2.4.2. Çocukları Yargılama, Kıyaslama Ve Tehditte Bulunmadan Kaçınma Davranışlarına Yönelik Bulgular .....	92
4.2.5. Çocukların Olumlu İletişim Kurmasını Sağlamaya Yönelik Bulgular.....	93
4.2.5.1. Çocukların Birbirlerine Fiziksel, Sözlü ve Duygusal Şiddet Uygulamasını Önlemeye Yönelik Bulgular.....	93
4.2.5.2.Çocukların Birbirleriyle Paylaşım İçinde Olmalarının Sağlanmasına Yönelik Bulgular.....	94
4.6. Öğretmenlerin Çocuk Haklarına ilişkin Tutumları, Uygulanan Etkinliklerdeki Davranışlarının ve Uygulanan Etkinlikler Konusundaki Görüşlerinin Çocuk Haklarına Uygunluğu Hakkında Genel Değerlendirilme .....	96
5. SONUÇ ve ÖNERİLER .....	109
5.1. Sonuçlar.....	109
5.2. Öneriler.....	113
5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler.....	113
5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler .....	113
KAYNAKÇA.....	115
EKLER DİZİNİ .....	124
EK 1. ETİK KOMİSYON ONAY BİLDİRİMİ.....	125
EK 2. MEB İZİN BELGESİ.....	126
EK 3. ORJİNALLİK RAPORU.....	126
EK 4. DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU .....	128
EK 5. ÇOCUK HAKLARINA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ .....	130
EK 6. ÇOCUK HAKLARINA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ İZİN BELGESİ .....	131
EK 7. ÇOCUK SEVME ÖLÇEĞİ.....	132
EK 8. ÇOCUK SEVME ÖLÇEĞİ İZİN BELGESİ.....	133
EK 9.ÖĞRETMENLERİN SINIFTAKİ UYGULAMALARINDA ÇOCUK HAKLARINA UYGUN DAVRANMASINA YÖNELİK GÖZLEM FORMU VE BELİRTKE TABLOSU .....	134
EK 10.ÖĞRETMENLERİN ÇOCUK HAKLARINI SINIFTA GÖZETMELERİNE YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU .....	135
ÖZGEÇMİŞ. ....	136

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1.Nicel Araştırmaya Katılan Öğretmenlere ilişkin Demografik Bilgiler .....	47
Tablo 3.2.Nitel Araştırmaya Katılan Öğretmenlere ilişkin Demografik Bilgiler .....	48
Tablo 3.3.Nitel verilerin toplanması çalışma takvimi.....	53
Tablo 4.1. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği Madde Frekans ve Yüzde Değerleri.....	57
Tablo 4.2.Öğretmenlerin Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği Ortalaması.....	59
Tablo 4.3.Çocuk Haklarına Yönelik Tutumun Yaşa Göre Analizi-Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	59
Tablo 4. 4.Çocuk Haklarına Yönelik Tutumun Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Analizi- Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	60
Tablo 4.5.Çocuk Haklarına Yönelik Tutumun Öğrenim Durumuna Göre Analizi- Mann Whitney U testi Sonucu .....	60
Tablo 4.6.Çocuk Haklarına Yönelik Tutumun Çalışılan Okul Türüne Göre Analizi- Mann Whitney U Testi Sonucu .....	61
Tablo 4.7.Çocuk Haklarına Yönelik Tutumun Mesleki Deneyime Göre Analizi- Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	62
Tablo 4.8.Çocuk Haklarına Yönelik Tutumun Öğrenci Sayısına Göre Analizi- Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	63
Tablo 4.9.Çocuk Haklarına yönelik Tutumun Eğitim Alma Durumuna Göre Analizi- Mann Whitney U Testi Sonucu .....	63
Tablo 4.10.Çocuk Haklarına Yönelik Tutum ve Çocuk Sevme Düzeyi Arasındaki İlişki Anallizi-Spearman Testi.....	64
Tablo 4.11.Öğretmenlerin Çocuk Haklarına Uygun Davranışlarının Frekans Analizi.....	66

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Verilerin Toplanması ve Analizi .....	45
--	----

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

**ÇHS:** Çocuk Hakları Sözleşmesi

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**UNICEF:** Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations International Children's Emergency Fund)

**BM:** Birleşmiş Milletler

**ASPB:** Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı



## 1. GİRİŞ

Çocuk kavramının tanımı yıllar geçtikçe değişse bile genel anlamıyla toplumun en küçük yapı taşı olan aileyi tamamlayan bireyler olarak görülmektedir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre 18 yaşına kadar olan bütün bireyler çocuktur (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1989). Çocuklar toplumun küçük üyeleri olup toplumun geleceğini temsil etmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde toplumun geleceği olan bireylerin kendileri, aileleri ve toplum için faydalı olmaları önem taşımaktadır. Çocukların faydalı birer vatandaş olabilmeleri için de çocukluk yıllarından itibaren edindikleri tecrübeler oldukça önemlidir. Çünkü çocukların erken yaşlarda edindikleri tecrübeleri onların gelecekte nasıl bireyler olacaklarını belirlemektedir (Oktay, 2005; Schweinhart, 2017).

Psikanalitik bakış açısının temsilcilerinden olan Freud, çocukluk yıllarının önemli ve çocukların sağlıklı bir kişilik geliştirmesi için ilk yıllarda tecrübe ettiği cinsel ve saldırganlık dürtülerinin yönetilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Yine aynı bakış açısının temsilcilerinden olan Erikson ise çocukların toplumun değer ve yargılarını ilk çocukluk yıllarında öğrendiğini savunmuştur (Berk, 2015; Sertelin-Mercan, 2010; Shaffer ve Kipp, 2007). Sosyal Öğrenme Kuramı'nın en önemli temsilcilerinden olan Bandura yaşamın ilk yıllarının çok önemli olduğunu vurgulamış, bu dönemde yapılan davranışların ödüllendirilmesi veya cezalandırılması, çevredekilerden öğrenilen davranışların gözlemlenmesi ve taklit edilmesi ile kişiliğin şekilleneceğini belirtmiştir (Berk, 2015; Sertelin-Mercan, 2010; Shaffer ve Kipp, 2007). Bilişsel Gelişim Teorisi'nin öncüsü olan Piaget'ye göre ise gelişim evreler halindedir ve her evrede kritik dönemler bulunmaktadır. Bu kritik dönemler atlatılmadan üst evreye geçilememektedir. Okul öncesi dönem ise kritik dönemler açısından oldukça önemlidir. (Berk,2015; Sertelin-Mercan, 2010). Vygotsky, çocuk zihninin sosyal çevreden etkilendiğini, çevresindekilerin çocuğa karşı olan davranışlarıyla çocuğun öğrendiğini ve böylece geliştiğini vurgulamıştır (Berk, 2015; Sertelin-Mercan, 2010; Shaffer ve Kipp, 2007). Çevrenin etkisinden bahseden bir diğer kuramcı ise Bronfenbrenner'dir. Bronfenbrenner'e göre çocuğun içinde bulunduğu çevre onun kişilik özelliklerini şekillendirir (Sertelin-Mercan, 2010; Shaffer ve Kipp, 2007). Gelişimi çeşitli yönleriyle açıklayan bu kuramlar dikkate alındığında kişiliğin şekillenmesinde ve sağlıklı gelişim

sağlanmasında yaşamın ilk yıllarının önemli olduğu ve bireylerin geleceklerini etkilediği söylenebilir.

Postman (1995) ile Aral ve Gürsoy (2001) çocuklara öğretilenler sadece çocukları değil toplumun geleceğini de etkilediğini belirtmişlerdir. Çocukların sorumluluk sahibi, bilinçli ve nitelikli bireyler olarak yetiştirilmesi toplumun refahına da katkı sağlar. Howe ve Covell (2005) çocukların topluma faydalı olabilmesi için vatandaşlık sorumluluklarını bilmeleri gerektiğini belirtmiş ve bu sorumluluklarının bilincine varmaları için de öncelikle Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS)'nde yer alan haklarını bilmeleri gerektiğini vurgulamıştır. ÇHS'ye (1989) göre çocuk hakları dünyadaki bütün çocukların doğdukları andan itibaren sahip olduğu haklardır. Aynı zamanda çocuk hakları, çocukların refah ve mutluluk içinde yaşamaları, her türlü fiziksel, psikolojik veya cinsel sömürüden ve ihmalden korunmaları, bağımsız bireyler olup, gelecekte sorumluluk sahibi yetişkinler olmaya hazırlanmaları amacıyla eğitim, sağlık, barınma, korunma gibi hakları kapsayan hukuki ve ahlaki haklardır (Birleşmiş Milletler (BM) Genel Kurulu, 1989). Türkiye bu sözleşmeye 1990 yılında imza atarak imza atan ilk devletlerden olmuş, 1994 yılında da sözleşmeyi onaylamıştır (Adak-Özdemir, 2016; Akyüz, 2015). ÇHS'ye göre çocukların dört temel hakkı bulunmaktadır. Bunlar; yaşamsal haklar, gelişme hakkı, korunma hakkı, katılım hakkıdır. Bunlara ek olarak sözleşmeyi imzalayan ülkeler, çocuğun yüksek yararını gözeteceklerini ve çocuklara karşı hiçbir ayırım yapmayacaklarını kabul etmiştir. Çocukların haklarını öğrenmesinde toplum ve devlete görevler düşmektedir. ÇHS'ye göre de devlet hem çocukları hem de toplumun diğer bireylerini çocukların hakları olduğu konusunda bilgilendirilmesi için gerekli düzenlemeleri yapmalıdır (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1989).

Çocukların haklarını öğrenebilmesi için yaşadıkları ortamların çocuk haklarına uygun ve çocuk haklarını destekleyici şekilde olması gerekmektedir. Bu ortamlarda çocuklar kendi haklarını ve bu hakları korumayı, başkalarının haklarına da saygı göstermeyi öğrenmelidir (Aral ve Gürsoy, 2001; Kepenekçi, 1999). Çocukların bu davranışları öğrenebilecekleri ve uygulayabilecekleri önemli ortamlardan biri de okuldur. Çocuklar okulda birey olarak yer almalarının yanı sıra, grup üyesi olmayı, akranlarıyla güçlü iletişimi, grup içinde haklarını arayıp özgürce kendini ifade etmeyi öğrenir ve bir vatandaş olarak sorumluluklarının farkına varır (Howe ve Covell, 2005; Kepenekçi, 1999; Uçuş, 2014). Bu açıdan bakıldığında çocukların

okul yaşantılarının kişiliklerini etkileyeceği görülmektedir. Okul ortamında eğitim-öğretimi sağlayan öğretmenlerin de bu konuda oldukça önemli rolleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin çocuk haklarını çok iyi bilmeleri, çocuklara çeşitli yollarla haklarını öğretmeleri, öğretmekle yetinmeyip günlük hayatlarında haklarını kullanacakları ortamlar yaratmaları gerekmektedir (Howe ve Covell, 2005; Uçuş, 2014). Fakat bunları yaparken çocukların ihtiyaçlarına da karşılık vermeleri gerekir. Öğretmenlerin çocukların haklarını savunmasını sağlamalarının ve onları istismar ve ihmalden korumalarının yanı sıra onların temel ihtiyaçlarından biri olan sevgiyi de onlara koşulsuz şartsız vermesi, nitelikli ve başarılı bir eğitim-öğretim ortamı için gereklidir (Erden, 2005; Yoleri, 2014; Malmberg, 2008).

### **1.1. Problem Durumu**

Toplumun geleceğini şekillendiren çocukların okul öncesi dönemde edindikleri tecrübeler yaşam boyu etkilidir (Yavuzer, 2006). Okul öncesi dönemde bir eğitim kurumuna devam eden çocukların en çok bulunduğu ortamlardan biri okul iken en çok karşılıklı etkileşim halinde olduğu kişilerden biri de okuldaki öğretmenleridir. Bu yüzden öğretmenlerin toplumun geleceği olan çocuklara karşı olan tutumu ve öğretileri oldukça önemlidir. Çocukların kendi haklarını bilmeleri, kendi hakları ve diğer çocukların haklarını korumaları ve bir vatandaş olarak toplumdaki sorumluluklarının farkına varmaları için okul öncesi dönemden itibaren çocuk haklarına yönelik eğitim almaları önemlidir (Howe ve Covell, 2005; Kepenekçi, 1999; Uçuş, 2014). Çocuklar haklarını öğrenirken öğretmenler bu hakları kendileri de gözetmeli, çocuklara bu konuda rol model olmalıdır. Bütün bunların yanında öğretmenin çocuklara sevgiyle yaklaşmasının nitelikli eğitim için gerekli olduğu söylenebilir (Erden, 2005).

Nitelikli okul öncesi eğitiminin çocukların yaşamlarının ileriki dönemlerine olan olumlu etkileri düşünüldüğünde, okul öncesi eğitimcilerinin çocuklara yönelik davranış ve tutumlarının da son derece önemli olduğu söylenebilir. Bu noktada okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına karşı olan olumlu tutumları ve çocukların haklarını her koşulda gözetmesi de çocukların haklarını aktif olarak kullanmasını etkilemektedir (Howe ve Covell, 2005). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile çocuklara yönelik hazırladıkları uygulama stratejilerinin çocuk haklarına uygunluğunun önem arz ettiği söylenebilir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:**

Araştırmalar ışığında, çocuk hakları eğitiminin çocukların iyi bir yurttaş olması, kendine güvenen sağlıklı nesillerin yetişmesi için önemli olduğu sonucuna varılabilir (Howe ve Covell, 2005; Kepenekçi, 1999; Uçuş, 2014; Yavuzer, 2006). Çocukların gelecekte iyi birer yetişkin olmasında öğretmenlerin katkısı oldukça büyüktür. Öğretmenlerin de öğrenme ve öğretme sürecinde başarılı olabilmeleri için bu konuyla ilgili bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Okul öncesi dönemde alınan eğitimin çocuğun kişilik yapısını şekillendirmesi, tüm gelişim alanlarına katkıda bulunması ve bu eğitimin yaşam boyu bir etkiye sahip olması öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutum ve davranışlarının önemini ortaya koymaktadır. Daha önce okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına karşı tutumlarını inceleyen araştırmalar olsa da, öğretmenlerin sınıf ortamlarında çocuk haklarını dikkate alıp almadıkları konusundaki araştırmalara rastlanmamıştır. Bu da okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını ve uygulamaları stratejilerini incelemeyi gerekli kılmıştır. Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına karşı tutumlarını, öğretmenlerin uygulama stratejilerindeki davranışlarının ve bu stratejiler hakkındaki görüşlerinin çocuk haklarına uygunluğunu incelemektir.

## **1.3. Problem Cümlesi:**

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumları ve sınıf içindeki uygulama stratejilerindeki davranışlarının ile bu stratejiler hakkındaki görüşlerinin çocuk haklarına uygunluğu nasıldır?

### **1.3.1. Alt Problemler:**

1. Okul öncesi öğretmenlerinin

- a) Çocuk haklarına yönelik tutumları nasıldır?
- b) Yaşlarına, çocuk sahibi olmalarına, öğrenim durumlarına, çalıştıkları okul türüne, mesleki deneyimlerine, sınıflarında buluna çocuk sayısına ve çocuk haklarına yönelik eğitim alma durumlarına göre çocuk haklarına yönelik tutumlarında fark var mıdır?
- c) Çocuk haklarına yönelik tutumları ile çocuk sevgisi düzeyleri arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin uygulama stratejilerindeki davranışlarının çocuk haklarına uygunluğu nasıldır?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin uygulama stratejileri hakkındaki görüşlerinin çocuk haklarına uygunluğu nasıldır?

#### **1.4. Sayıtlar:**

Çalışmaya katılan öğretmenlerin sorulara içten ve gerçekçi cevaplar verdikleri varsayılmıştır. Çalışma grubunun evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar:**

Bu araştırmadan elde edilen veriler 2016-2017 yılları ile sınırlıdır ve Ankara ili Çankaya ilçesindeki çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

Öğretmenlerin gözlemleri, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin istekleri üzerine iki gün yapılmıştır. Bu açıdan yapılan gözlemler, her bir öğretmen için iki gün ile sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar:**

**Çocuk Hakları:** Dünyadaki bütün çocukların doğdukları andan itibaren sahip oldukları, onların refah ve mutluluk içinde yaşamaları, her türlü fiziksel, psikolojik veya cinsel sömürüden ve ihmalden korunmaları, bağımsız bireyler olup, gelecekte sorumluluk sahibi yetişkinler olmaya hazırlanmaları amacıyla eğitim, sağlık, barınma, korunma gibi hakları kapsayan hukuki ve ahlaki haklardır (Akyüz, 2015; Antakyalıoğlu ve Kumcu, 2010; Çılga, 2001; Erbay, 2010; Save the Children, 2006).

**Yaşama hakkı:** ÇHS'nin 6. ve 28. maddelerini kapsayan en temel haklardır. Bu haklara göre yaşama hakkı ayırım gözetmeksizin bütün çocuklar için gereklidir. Hiçbir ayırma tabii tutulmaksızın, bütün çocuklar fiziksel ve ruhsal bütünlüğünü koruma adına, yaşamaları için en uygun ortamın sağlanması hakkına sahiptir (Akyüz, 2015; Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1989).

**Gelişme hakkı:** Yaşam hakkına bağlı olarak, her çocuğun bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlaksal, psikolojik ve toplumsal gelişimini ve çocukların saygın ve özgür bireyler olarak yaşamını sürdürmelerini sağlamak adına devletlerin gerekli önlemleri almasıyla ilgili haklardır. Bütün çocukların ilgili alanlarda kendi

yeteneklerini keşfedip geliştirme hakkı bulunmaktadır. Bunun için sözleşmeyi imzalayan taraf devletler üstüne düşeni yapmalıdır (Akyüz, 2015; Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1989).

**Korunma hakkı:** Çocukların ihmal, istismar ve sömürüden korunma, işkence ve özgürlükten yoksun bırakmaya karşı korunma, çocuk kaçırılmasına karşı korunma, çalıştırılmasına karşı korunma, silahlı çatışmalardan korunma, adil yargılanma, çocuğa özgü usulle yargılanma, kurum bakımının son çare olması, aile birleşmelerinde kolaylık, özel gereksinimli bireylerin katılımının sağlanması gibi hakları içeren koruyucu haklardır. Sözleşmeye göre taraf devletler çocukları olası risklerden korumak için bütün tedbirleri almalıdır (Akyüz, 2015; Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1989).

**Katılım hakkı:** Çocukların kendini ve düşüncelerini ifade etme özgürlüğünü ve temel sivil haklarını kapsayan haklardır. Sözleşmeye göre, çocuklar kendilerini ilgilendiren bütün konularda görüşlerini ifade etme hakkına sahiptir ve taraf devletler, çocukların yaşları ve olgunluk seviyelerine uygun olarak bu görüşleri tanımaya yükümlüdür (Akyüz, 2015; Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1989).

**Çocuğun yüksek yararı ilkesi:** ÇHS' nin 3. maddesidir. Çocuk hakkında yapılan bütün faaliyetlerde öncelikle çocuğun yüksek yararının düşünülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Şemsiye hak olarak kabul edilir ve diğer hakların kullanımıyla ilişkilidir (Akyüz, 2015; Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1989).

**Ayrımcılığı önleme ilkesi:** ÇHS' nin 2. maddesinde belirtilmiştir ve bu maddeye göre çocuklara yönelik ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetilmemelidir (Akyüz, 2015; Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1989).

## 1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

### 1.7.1.Tarihte Çocuk

Çocuk kavramının ne anlama geldiği veya çocuklara verilen değer tarih boyunca değişmiş, çocukların rol ve sorumlulukları farklılık göstermiştir. Eski çağlarda toplumlar çocukluk adı altında bir dönem veya kavram tanımlamamıştır (Akyüz, 2001; Butler, 2012). Roma, Atina ve Cermen Hukuku'nda çocuk babanın hâkimiyeti altındadır ve babanın çocuk üstündeki hakkı sorgulanmamaktadır.

Aristo döneminde Atina'da çocukların öldürülmesinde ahlaki veya hukuki boyutta bir sınır bulunmamaktadır. Aristo çocuğun babanın malı olduğunu kabul etmiş, çocuk üstünde babanın kararlarının sorgulanamayacağını belirtmiştir. Plato da çocukların itaat etmemesi durumunda sopayla terbiye edilebileceklerini savunmuştur (Akyüz, 2015). Romalılar çocuğu ayıp ile bağdaştırmış, çocukların yetişkinleri küçük düşürdüğü düşünmüşlerdir (Postman, 1995). Fakat zamanla devletlerin gücü artmış, baba hâkimiyetinin etkisi azalmıştır. M.S. 374'te reşit olmayan çocukların öldürülmesi, terk edilmeleri, satılmaları kanun ile yasaklanmıştır (Akyüz, 2015).

Aries (1962)'e göre Sanayileşme Dönemi'ne kadar çocuklar önemsenmemiştir. Hatta Orta Çağ'da çocukluk kavramının olmadığını, çocukların 7 yaşından itibaren minyatür yetişkin olarak görülüp, yetişkinlerin aktivitelerine katıldığını belirtmiştir. 7 yaşına kadar ise çocuklar annelerine bağımlı bireyler olarak görülmüştür (Akyüz, 2001; Onur, 2005). Bu dönemde çocukların iş gücü genelde tarım alanında kullanılmıştır. Sanayileşme ile birlikte ise çocuğun ailede ve toplumda yeri değişmiştir. Ancak bu değişim olumlu yönde olmamıştır. Sanayileşme sonrasında çocuk işçiliği ortaya çıkmış, çocuklar acımasızca sömürülmüştür. Çocuklar bu dönemde daha iyi işçi olmaları yönünde eğitim almışlardır. Aries (1962) 15. yüzyıldan önce çocukların betimlendiği tabloların olmadığını, 15. ve 16. yüzyılda ise çocukların tablolarda yer almaya başladıklarını belirtmiştir. 17. yüzyılda çocuk ve yetişkin dünyası ayrılmış, çocuklar kendilerine özgü şeyler yapmaya başlamıştır. Ancak bu ayrım, soylu kısımda görülmektedir. Fakir ailelerde çocuğun yeri öncekinden farklı değildir (Aries, 1962). 19. Yüzyılda ekonominin canlanması ve orta sınıfın artmasıyla birlikte çocukluğun ayrı bir dönem olduğu düşüncesi iyice benimsenmiş, çocukluk anlayışı ve çocuk eğitimi konusunda ilerlemeler olmuştur. 20. Yüzyıla gelindiğinde çocuğa verilen değer oldukça artmış, çocuklar toplumların vazgeçilmez parçası olarak algılanmıştır. Bu da çocukların toplumda geleceği belirleyen en önemli faktör haline gelmesini sağlamıştır. Çocukların gelişimleri, özellikleri hakkında bu dönemde incelemeler artmış, çocuk hakları konusunda fikirler ileri sürülmüştür. 20. yüzyıl bu yönleri nedeniyle "Çocuk Yüzyılı" olarak adlandırılır (Akyüz, 2001).

Babaerkil bir toplum olan Eski Türklerde de durum çok farklı değildir. Çocuğun velayet hakkı babaya aittir. Fakat babanın yokluğunda anne de bu hakkı

kullanabilir. Çocuklar, aileyi bir arada tutan varlıklar olarak görülür, çocuksuz aileler evlatlık edinirdi. İslamiyet'in kabulünden sonra ise velayet hakkı yalnızca babaya verilmiş, anneye hızzane hakkı, yani besleyip büyütme hakkı verilmiştir. Fakat erkek ve kız çocuklarına bakış açısı arasında oldukça önemli farklar bulunmaktadır. Bu dönemde erkek çocukları 7 yaşına kadar, kızlar buluş çağına kadar anne tarafından bakılıp yetiştiriliyorken, daha sonra çalıştırılır veya evlendirilirdi. 19. yüzyıldan itibaren Türk tarihinde de çocuğa ve çocuk eğitimine karşı bakış açısı değişmiş, bu konuda olumlu gelişmeler yaşanmıştır. 1824'te ilköğretim zorunlu kılınmış, 1847'de yayınlanan talimatnamede ise çocukların doğasında oyun oynama, yaramazlık yapma ve bunlardan zevk alma eğilimleri olduğundan bahsedilmiş, zorunlu eğitim 6 yıla çıkarılmıştır. 19. Yüzyılın sonlarına doğru, ailenin ve okulun çocuk üstündeki görevleri üzerinde çalışmalar artmış, çocuklar yazılı belgelerde saygı duyulması gereken ve önem verilen bir varlık olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Akyüz, 2015).

Sonuç olarak, gerek Türk toplumunun tarihinde gerek uluslararası tarihte çocuk babanın hâkimiyetine bağlı, şiddet uygulanabilir, hatta öldürülebilir bir varlık iken, zaman içinde çocuğa verilen değer olumlu yönde gelişmiş, geleceğin yapı taşı olarak görülmüş, hak sahibi bireyler olarak tanımlanmıştır. Çocukların hakları, 1989 ÇHS ile yürürlüğe girmiş ve bugüne kadar en çok imzalanan sözleşme olmuştur. Amerika ve Somali hariç, bütün devletler bu sözleşmenin altına imza atmıştır (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1989).

## **1.7.2. Çocuk Hakları**

### **1.7.2.1. Çocuk Hakları Tarihçesi**

Çocukların hakları olduğu düşüncesi zamanla düşünürlerin önderliğinde toplumlarda yer edinmiştir. Fakat bu oldukça uzun bir süreye dayanmaktadır. Bu konuda bilinen ilk önemli çalışma İspanyol filozof Vives tarafından ortaya konulmuştur. Vives, çocukların korunmasına yönelik eğitim ilkeleri ortaya koymuştur (Akyüz, 2001). Jean-Jacques Rousseau'nun "Emile" adlı kitabı 19. yüzyılda oldukça ses getirmiştir. Rousseau, çocukların iyi ve masum olduklarını savunmuş, yetişkinlerin çocukların bu iyilik ve masumluğu koruması gerektiğini söylemiştir. Aynı zamanda çocukların oyun ve keşfetme gibi hakları olduğunu belirtmiş, çocukluk dönemindeki eğitimin yetişkinliğe katkısı olacağını savunmuştur (Rousseau, 2011). Rousseau'nun bu görüşleri, Pestalozzi, Froebel ve Peabody



gibi teorisyenleri de etkilemiştir (Butler,2012). Batı toplumlarını en çok etkileyen ise Pestalozzi'nin düşünceleri olmuştur. Pestalozzi, özellikle yoksul ve kimsesiz çocukların korunmasıyla ilgilenmiş, çocuca karşı yapılan ihmal, istismar ve haksızlığın önlenmesi gerektiğini savunmuştur. Bu korumayı sadece ailenin değil, devletin de sağlaması gerektiğini belirtmiştir (Akyüz, 2001; Akyüz, 2015).

19. yüzyılda Dr. Budin ana ve çocuğun korunması fikrini ortaya atmışken, Jules de Juene da çocukların ve anaların korunmasına yönelik uluslararası bir örgüt kurulmasını önermiştir. Böylece Paris'te özel bir toplantı yapılmıştır. Bu konudaki ilk resmi girişim, 1912'de İsviçre'de gerçekleşmiş, Belçika'da da benzer bir toplantı yapılmıştır. Birinci Dünya Savaşı'yla birlikte bu konudaki çalışmalara ara verilmiştir (Akyüz, 1980; Akyüz, 2015; Butler, 2012). 1921 yılında Brüksel'de bir kongre düzenlenmiş, sonucunda "Uluslararası Çocukları Koruma Birliği" kurulmuş, fakat herhangi bir bildirge yayınlanmamıştır. Savaşın sonunda ise çocukların korunmasının önemi artmış, bunun üzerine Cenevre'de "Uluslararası Çocuklara Yardım Birliği" kurulmuş, 1924 yılında "Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi" yayınlanmıştır (Akyüz, 1980; Akyüz, 2015; Butler, 2012; Çakır-Tunç, 2008). 5 maddeden oluşan bu bildiri, çocukların istismardan korunmalarına, felaket anlarında onlara yardım edilmesine, ihtiyaçlarının karşılanması gerekliliğine değinilmiş ve bütün bunlarda ayırım yapılmaması gerektiği belirtilmiştir. Bildirinin maddeleri şunlardır:

*"Çocuk, beden ve ruhen doğal biçimde gelişmesine olanak sağlayan şartlar içinde bulundurulmalıdır.*

*Acıkan çocuk beslenmeli, hasta çocuk tedavi edilmeli, fikren geri kalmış çocuk eğitilmeli, yoldan çıkmış çocuk doğru yola getirilmeli, terk edilmiş çocuk korunmalıdır.*

*Herhangi bir felaket anında yardım öncelikle çocuca yapılmalıdır.*

*Çocuk hayatını kazanabilecek hale getirilmelidir ve her türlü istismara karşı korunmalıdır.*

*Çocuk yeteneklerini hemcinslerinin hizmetine adayacak bir ruh ve düşünce içinde yetiştirilmelidir. "*

Bu bildiri, 1931 yılında dönemin cumhurbaşkanı Gazi Mustafa Kemal Atatürk tarafından da kabul edilmiştir. 1936 yılında Birinci Balkan Kongresi yapılmıştır. Bu kongreyi çocukları koruma kuruluşları düzenlemiş, çocukların korunmasına, sağlıklı yaşamalarına ve çalışma yaşı gibi konuların tartışıldığı İkinci Balkan Kongresi de hemen arkasından yapılmıştır. Bu çalışmalar, Türkiye'nin çocuk hakları konusunda katıldığı ilk çalışmalardır (Çakır-Tunç, 2008).

1945 yılında UNICEF (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu) kurulmuş, 1948 İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde de çocuklara özel önem verilmesine yönelik bir maddeye yer verilmiştir (Çakır-Tunç, 2008). 20 Kasım 1959 yılında ise Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Hakları Bildirgesi'ni kabul etmiştir. Fakat bu bildirme Cenevre'nin gelişmiş hali olarak nitelendirilmektedir ve fazla kapsayıcı bir bildirme olamamıştır (Çakır-Tunç, 2008; Akyüz, 2015). Bu sözleşmenin maddeleri şunlardır:

*“1. Çocuk bu bildirmede belirtilen bütün haklardan yararlanır. Bütün çocuklar, hiçbir istisna olmaksızın ve ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi veya başka görüş, milli ve sosyal köken, mülkiyet, doğum veya başka bir statü nedeniyle herhangi bir ayırım yapılmaksızın –bunlar ister kendisini, isterse ailesini ilgilendirsin- bu haklara sahiptirler.*

*2. Çocuk özel bir himayeden istifade edebilmeli; onun özgürlük ve haysiyet içinde sağlıklı ve normal şekilde bedeni, fikri, ahlaki, ruhi ve toplumsal yönden gelişimini sağlayacak imkân ve kolaylıklar yasalarla ve diğer araçlarla temin edilmelidir. Bu amaçla hazırlanan yasalarda çocuğun çıkarları göz önünde bulundurulmalıdır.*

*3. Çocuk doğduğu andan itibaren bir ad ve tabiiyet (uyruklu) sahibi olmaya hak kazanmalıdır.*

*4. Çocuk sosyal güvenlikten yararlanır. Sağlıklı bir biçimde büyüme ve gelişme hakkına sahiptir; bu amaçla hem kendisine hem annesine, doğum öncesi ve sonrası bakımı da dâhil olmak üzere, özel bakım ve koruma sağlanır. Çocuk, yeterli beslenme, barınma, eğlenme ve tıbbi bakım hakkına sahiptir.*

*5. Fiziksel, zihinsel ve ya sosyal bakımdan özel durumun gerektirdiği çocuğa özel tedavi, eğitim ve bakım sağlanmalıdır.*

*6. Kişiliğinin tam olarak ve uyumlu bir şekilde gelişebilmesi için çocuğun sevgiye ve anlayışa ihtiyacı vardır. Mümkün olan her durumda çocuk, ana babasının bakımı ve sorumluluğu altında ve her halükarda bir şefkat ve ahlaki ve maddi güvenlik ortamında yetişecektir; istisnai durumlar dışında, küçük bir çocuk annesinden ayrılmayacaktır. Ailesi ve yeterli maddi desteği bulunmayan çocuklara özel bakım sağlamak, toplumun ve kamu otoritelerinin görevidir. Geniş ailelere mensup çocuklara devlet yardımı ve başka türlü yardımlar yapılması arzu edilmektedir.*

*7. Çocuk en azından ilk aşamalarda, parasız ve zorunlu olmak kaydıyla eğitim hakkına sahiptir. Kendisine genel kültürünü ilerletecek ve fırsat eşitliği temelinde yeteneklerini, bireysel karar verme kapasitesini, ahlaki ve toplumsal sorumluluğunu geliştirecek ve böylece toplumun yararlı bir üyesi haline gelmesini sağlayacak bir eğitim verilecektir.*

*8. Çocuk her türlü şartlarda ilk korunan ve yardım gören olmalıdır.*

*9. Çocuk ihmalin, zulmün ve istismarın her çeşidine karşı korunmalıdır. Çocuk hiçbir şekilde ticaretin konusu olmamalı, asgari bir yaştan önce istihdam edilmemeli (çalıştırılmamalı) ve sağlığına veya eğitimine veya bedeni, fikri ahlaki gelişmesine engel teşkil edecek bir meslek veya işte çalıştırılmaya zorlanmamalı veya çalıştırılmasına izin verilmemelidir.*

*10. Çocuk ırki, dini veya başka ayrıcalıkların (küçük düşürücü özellikte olan durumların) gerektirdiği muameleye karşı korunmalı, enerjisini ve yeteneklerini hemcinslerinin hizmetine adayabilmesi için anlayış, sabır, evrensel barış, dostluk, evrensel kardeşlik ruhu ve düşüncesi içinde yetişmelidir (Akyüz; 2015; Doğan, 2000).”*

Görüldüğü gibi bu bildirmede bütün çocuklara her koşulda öncelik verilmesi gerektiği vurgulanmış, yaşama, gelişme, sağlık ve eğitim haklarından bahsedilmiştir. Her türlü ayrımcılıktan kaçınılması gerektiği belirtildiği gibi, özel gereksinim gerektiren bireylerin hakları da göz ardı edilmemiştir. Bu bağlamda bu bildirgenin 2. Dünya Savaşı'nın sonrasında ortaya çıkması da düşünüldüğünde çocukların hakları olması konusunda farkındalık yaratmak amacıyla oldukça önemlidir.

BM İnsan Hakları Komisyonu Uluslararası Çocuk Yılı olan 1979 yılında, ÇHS'nin taslağını hazırlamaya başlamıştır. 20 Kasım 1989 tarihinde ise ÇHS, BM Genel Kurulunca kabul edilmiş, fakat yürürlüğe 2 Eylül 1990'da girmiştir (Çakır-Tunç, 2008).

### **1.7.2.2. Çocuk Hakları Sözleşmesi**

Çocuk hakları, dünyadaki bütün çocukların doğdukları andan itibaren sahip oldukları, onların refah ve mutluluk içinde yaşamaları, her türlü fiziksel, psikolojik veya cinsel sömürüden ve ihmalden korunmaları, bağımsız bireyler olup, gelecekte sorumluluk sahibi yetişkinler olmaya hazırlanmaları amacıyla eğitim, sağlık, barınma, korunma gibi hakları kapsayan hukuki ve ahlaki haklardır (Akyüz, 2015; Antakyalıoğlu ve Kumcu, 2010; Çılga, 2001; Erbay, 2010; Save the Children, 2006). Çocukların haklarına dair olan bu sözleşme, 1989 yılında 191 ülke tarafından kabul edilmiştir ve en çok imzalanan belge niteliğindedir. Belge çocukların bireysel haklarını hukuki olarak belirlemesi nedeniyle çocukların "Magna Carta"sı olarak bilinmektedir (Doğan, 2000).

ÇHS, bir önsöz ve üç bölümden oluşmakta, önsöz bölümünde sözleşmeyi imzalayan taraf devletlerin sorumlulukları belirtilmektedir. Birinci kısımda çocukların taraf devletlerce dikkate alınması gereken hakları belirlenmiş, ikinci ve üçüncü kısımda ise sözleşmeye nasıl uyulacağı, sözleşmenin nasıl denetleneceği, hangi şartlarda yürürlüğe gireceğine yer verilmiştir (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1989).

ÇHS, özetle, 18 yaşından küçük olan bütün bireylerin çocuk sayılacağı, bütün çocukların yaşama hakkı olduğu, ana-babaların ve devletin ve sorumluluklarının olduğu maddeleri içermektedir. Sözleşmede yer alan haklar dört temel grupta toplanmıştır. Bunlar; yaşama hakları, gelişim hakları, korunma hakları ve katılım

haklarıdır. Bunların yanı sıra ayrımcılığın önlenmesi ilkesi de bulunmaktadır (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1989). Ayrıca 1990 yılında düzenlenen Dünya Çocuk Zirvesi'nde bütün devletlere çocuklara birinci öncelik ilkesini kılavuz edinmeleri yönünde bir çağrı yapılmıştır. Bu ilke ÇHS'nin de temel ilkeleri arasına girmiştir (Kor, 2013).

Türkiye Cumhuriyeti de ÇHS'yi 1990 yılında imzalamış, 17., 29. ve 30. Maddelere çekince koyarak onaylamıştır (Adak-Özdemir, 2016).

### **1.7.2.3. Türkiye'de Çocuk Hakları**

Türkiye'de çocuk hakları terimine ilk olarak Tanzimat döneminde rastlanmaktadır. Tanzimat döneminde halk, çocuk haklarını insan hakları gibi algılamıştır. Bu konuda yapılan en önemli çalışma ise, Maarif Nazırı Münif Paşa'nın Mecmua-i Fünun adlı gazetede yayınladığı makalesidir. Bu makalede Münif Paşa, çocukların topluma kazandırılması gerektiğini fakat bu konuda genel olarak bilinçsiz ve kayıtsız kalındığına dikkat çekmiş; dayağın çocuğu terbiye edemeyeceğini, çocukların iyi muamele hakkı bulunduğunu, başka yöntemlerle eğitilebileceklerini belirtmiştir. Münif Paşa, makalesinde çocukların uygun lisanla uyarılması, okuldan bir süre uzaklaştırılması veya çocuklara fazladan yükümlülük verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Avrupa'yla ülkeyi kıyaslamış, Avrupa'da çocukların eğitime oldukça önem verildiğini vurgulamıştır. Osmanlı halkının ise çocuğun eğitime öncelik vermediğini, çocukları erken yaşta evlendirdiklerini söyleyerek onları eleştirmiştir (Doğan, 2001).

Daha sonra Mustafa Kemal Atatürk, yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin Cumhurbaşkanı iken, Cenevre Çocuk Hakları Bildirisi'ni kabul etmiştir. Devam eden süreçte Balkan kongrelerine de katılmıştır (Doğan,2000). Bununla birlikte Mustafa Kemal Atatürk 23 Nisan'ı "Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı" olarak ilan etmiştir.

Türkiye aynı zamanda Çocuklar için Dünya Zirvesi'nde imzaya açılan ÇHS'ye de ilk imzayı atan devletlerden olmuştur. Dönemin başkanı Turgut Özal 14 Ekim 1990 tarihinde sözleşmeye imza atmıştır. Ancak sözleşme Türkiye'de 1994 yılında onaylanmıştır. Sözleşmenin 17., 29. ve 30. maddelerine Lozan Antlaşması ve anayasamızın ilgili maddeleri gereğince çekince konulmuştur. 1995 yılında da resmi gazetede yayınlanıp, iç hukuk kuralı haline dönüştürülmüştür (Adak-Özdemir, 2016). Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin tek elden incelenmesi, Türkiye'nin

temsil edilmesi, ülke raporlarının hazırlanması gibi görevler 1995 yılında Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü'ne verilmiştir (Doğan, 2000). Bu kurum daha sonra Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı hükmüne alınmıştır.

2012 TÜİK istatistiklerine göre Türkiye nüfusunun yüzde 30'unu 18 yaşının altındakiler, yani çocuklar oluşturmaktadır. Rakamın yüksek olması, çocuk haklarının önemini daha da artırmaktadır. Türkiye'de sözleşmenin uygulanmasından ve izlenmesinden sorumlu kuruluş Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na (ASPB) bağlı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü'dür. Bu görev bu kuruma 2012 yılında verilmiştir. Bu müdürlükte de Çocuk Hakları Daire Başkanlığı bulunmaktadır. Çocuk Hakları Daire Başkanlığı'nın da Çocuk Hakları Tanıtım ve Bilinçlendirme Birimi, Çocuk Hakları Raporlama Birimi ve Çocuk Haklarının İzlenmesi ve Koordinasyonu Birimi adı altında 3 birimi bulunmaktadır (www.aile.gov.tr). Aynı zamanda, 2012 yılında Çocuk Hakları İzleme ve Değerlendirme Kurulu ilgili bakanlıkça, Çocuk Haklarına ilişkin idari ve yasal düzenlemelere yönelik önerilerde bulunmak, strateji belgesi ve eylem planları hazırlamak ve onaylamak, çocuk hakları konusunda kurumlar arası işbirliği sağlamak üzere oluşturulmuştur. Bu kurulda bir erkek ve bir kız çocuk kurul üyesi bulunmakta, bu çocuklar görüşlerini serbestçe ifade edebilmektedir (Kurt,2013). ASPB 2013-2017 yıllarını kapsayan bir strateji belgesi hazırlamıştır ve bu belge 4 Aralık 2013'te yürürlüğe girmiştir. Bu belgede öncelikle çocukların haklarının korunmasına yönelik bazı hedefler belirlenmiştir. Bu hedefler şu şekildedir:

- 1. Çocuğa saygıyı ve çocuk hakları kültürünü geliştirmek*
- 2. Çocuk haklarına ilişkin karar süreçlerine bütün çocukların katılımını sağlamak*
- 3. Çocuğun doğduğu, büyüdüğü ve yetiştiği ortamını korumak ve fiziksel çevreyi iyileştirmek*
- 4. Çocuk hakları kültürü çerçevesinde eğitim politika ve programları geliştirmek*
- 5. Sağlık hizmetlerini geliştirmek*
- 6. Aileye ve çocuğa yönelik destek ve özel koruma hizmetlerini geliştirmek*
- 7. Çocuk adalet sistemini iyileştirmek*
- 8. Çocuk dostu bir medya oluşturmak*
- 9. Etkin bir denetleme, izleme ve değerlendirme sistemi kurmak. (ASPB, 2013)"*

Hedeflerin belirlenmesinde öncelikle çocuğun yüksek yararı ilkesi göz önüne alınmış, aynı zamanda yaşama-gelişme, katılım ve korunma hakkı ile ayırım gözetmeme ilkelerine de dikkat edilmiştir. Eğitime yönelik politika ve programlarını

geliştirmek amacıyla belirlenen hedefler eğitim ortamlarında çocuk hakları kültürünün yerleşmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, çocukların sanat, spor ve bilim dallarına yönlendirilmesi ve eğitimde her türlü şiddetin önlenmesi olarak belirtilmiştir. Bu hedeflere yönelik bir takım faaliyetler saptanmış ve bu faaliyetlerin gerçekleşmesinden sorumlu kurumun da MEB olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, bu faaliyetlerin yerine getirilmesinde öğretmenlere, yöneticilere, üniversitelere ve sivil toplum kuruluşlarına da ihtiyaç duyulduğu görülmektedir (ASPB, 2013).

Ulusal Çocuk Kongresi sırasında her ilde kurulan Çocuk Hakları Komiteleri çalışmalarına devam etmektedir. Komiteler 81 ilde faaliyetlerini yürütmektedir. Böylece tüm ülkede bu konuda örgütlenmiş bir yapı oluşmuştur. Aynı zamanda her yıl 20 Kasım'da Ulusal Çocuk Forumları düzenlenerek çocuklarla kendi haklarıyla ilgili bilinç ve duyarlılığı artırma çalışmaları yapılmaktadır. Ülkemizde çocukların kent yönetimine katılmasını amaçlayan Çocuk Meclisleri de bulunmaktadır fakat meclislerde alınan kararların etkililiği sorgulanmaktadır (Kurt, 2013).

Türk Medeni Kanunu, İsviçre Medeni Kanunu'ndan alınma nedenlerinden biri söz konusu kanunda çocukları ve kadınları koruyan maddelerin bulunmasıdır. Anayasa'da da ayırım gözetmeme, herkes için eğitim, ailenin korunması gibi çocukları etkileyen ve çocuk haklarıyla uyumlu olan maddeler bulunmaktadır. Türk Ceza Kanunu'nda da çocuklara şiddete, istismara, sömürüye, terkedilmeye karşı koruyan kuralların yanında; uyuşturucudan, kumardan, pornografik film ve yayınlardan, insan ticaretinden koruyan kurallar da bulunmaktadır (Akyüz, 2015).

ÇHS'nin 28. maddesinde her çocuğun ayırım gözetmeksizin eğitim hakkı olduğuna vurgu yapılmıştır. İlgili maddelere göre ilköğretimin zorunlu ve parasız olması, eğitimin de sürekliliğinin sağlanması ve bunun için gerekli önlemlerin alınması gerektiği belirtilmiştir (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1989). 1982 Anayasası'nın 10, 27 ve 42. maddeleri de eğitim hakkıyla ilgilidir. Bu maddelere göre herkes bilim ve sanatı serbestçe öğrenme, öğretme, açıklama, yayma ve araştırma yapma hakkına sahiptir. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur (T.C. Anayasası, 1982). Bu maddelerden yola çıkarak, Türkiye Cumhuriyeti'nin öğrenmeye teşvik edici ve ayırım gözetmeyen bir anayasası olduğu söylenebilir.

Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerinde de, eğitim hakkına değinildiği görülmektedir. Türk Milli Eğitimi'nin ilkeleri arasında din, dil, ırk, cinsiyet ayrımı gözetmeksizin eğitim herkese genellenir ve eşittir. İlköğretim her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretimden sonra da vatandaşların ilgi ve yeteneklerine göre eğitim kurumlarından yararlanması sağlanır. Milli eğitim hizmeti vatandaşların istek ve yeteneklerine göre düzenlenmiştir. Yaşam boyu eğitim esastır. Eğitim karmadır ve her yerdedir (MEB; 1973). Bütün bu ilkeler, ÇHS'nin ilke ve maddelerine uyumludur.

Verhellen, sözleşmede belirtilen eğitim hakkını üçe ayırmıştır. Verhellen'e göre bunlardan ilki ücretsiz ilköğretim, orta ve yükseköğrenime erişim hakkı ve özel gereksinim gerektiren bireylere uygun eğitim hakkı olan eğitim hakkıdır. İkincisi ise eğitimde hakları içerir ve ayırım gözetmeme, özgürce kendini açıklama, düşünce ve din özgürlüğünü kapsamaktadır. Üçüncüsü eğitimle edinilen haklardır. Bunlar çocukların haklarını öğrenebildiği, insan haklarına saygı geliştirdiği çocuk hakları eğitimini içerir (akt. Howe ve Covell, 2005). Üçüncü kategoride çocuklara verilen çocuk hakları eğitiminden bahsedilmiştir. ÇHS' nin 42. Maddesinde bu hakka rastlanmaktadır. İlgili maddeye göre çocuk hakları hem çocuklara hem de yetişkinlere öğretilmelidir ve çocukların kendi haklarını bilmeleri en temel haklarındandır. Sözleşme bu hakkın yerine getirilmesinden taraf devletleri sorumlu tutmuştur (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1989).

#### **1.7.2.4. Çocuk Hakları Eğitimi**

Postman (1995)'a göre çocuklar, göremeyeceğimiz bir zamana gönderdiğimiz canlı mesajlardır. Postman (1995), bu sözülle çocukların bugün öğrendikleri her şeyin gelecekte etkisinin görüleceğini vurgulamıştır. Aral ve Gürsoy (2001)'da bunlara ek olarak, çocukların sorumluluk sahibi, bilinçli ve nitelikli bireyler olarak yetiştirilmesinin toplumun bugünü ve geleceği ile örtüştüğünü söylemiştir. Birçok araştırmacı çocukların sağlıklı bireyler olarak yetiştirilmesinin devletin geleceğini olumlu etkileyeceğini, ancak nitelikli ve sağlıklı bir eğitim almış, iyi şekilde yaşamış, gelişmiş, büyümüş bireylerin toplumun mutluluğunu ve huzurunu sağlayabileceğini savunmuştur (Kepenekçi, 2000; Senemoğlu; 2001; Uçuş, 2014). Bütün bunlardan toplumun gelecekteki yapısının bugün çocuklara verilen ortamla sağlanacağı söylenebilir. Howe ve Covell (2005) çocukların vatandaş olarak sorumluluklarının bilincine varmaları için onların öncelikle ÇHS'de yer alan

haklarını bilmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Zaten ÇHS'nin 42. maddesine göre de taraf devletler hem çocukların hem de toplumdaki diğer bireylerin çocuk hakları konusunda bilgilendirilmesini sağlamalıdır (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1989). Çocuk haklarının gözetilmesinde devlet, çocuk ve toplum paydaşları bulunmaktadır. Çocuk haklarının öğretilmesini ve yaygınlaştırılmasını destekleyen Save The Children (2006) adlı kuruluşa göre, çocuklara haklarının olduğu ve haklarını öğrenme hakkına sahip oldukları öğretilmeli, onlara haklarını uygulayacakları, destekleyecekleri ve savunacakları fırsatlar sunulmalıdır. Bu da ancak çocuk hakları eğitimiyle gerçekleşecektir. Çocukların haklarını öğrenmeleri, öğrendikten sonra uygulamaları toplumun ve devletin teşvikiyle olacaktır. Bu nedenle toplum ve devletin de çocuk haklarını bilmesi gerekir.

Howe ve Covell (2005), çocuk hakları eğitiminin amacının çocuklara demokratik ve insan haklarına saygılı bir toplum yaratmak ve öyle bir toplumda yaşamak için gerekli olan bilgileri, değerleri, davranışları ve becerileri öğretmek olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda bu eğitim, çocukların kendi haklarını bilmelerini, sorumluluklarının farkına varmalarını, haksızlıklardan ve kötü muameleden korunma yollarını öğrenmelerini sağlayan, diğerlerinin haklarının da bilincinde olup saygı gösteren ve bütün bunları tutum ve davranışlara dönüştüren bir eğitimidir (Akyüz, 2010; Kurt, 2013; Howe ve Covell, 2005). Yani çocukların demokratik toplum için gerekli olan değerleri anlayıp uyguladığı bir eğitimidir. Akyüz'e (2010) göre ise çocuk hakları eğitimi insan hakları eğitiminin temelidir çünkü çocuklar çocuk haklarını kendi yaşamında daha kolay uygulayabilir. Bu durumda sağlıklı bir toplum yaratmak için gerek demokratik toplumların gerek demokratik olmayan toplumların çocuk haklarına yönelik eğitimler sağlamanın önem arz ettiği söylenebilir.

Tibbits'e (1997) göre çocuk hakları eğitimi çocukları üç yönden etkiler. Öncelikle çocuklara kendi haklarının neler oldukları ve özellikleri hakkında bilgi verir. İkinci olarak, demokratik yaşam ve vatandaşlığın gerekliliği olan tutum ve davranışların öğretilmesiyle, çocuklar başkalarına saygı duymayı, sosyal sorumluluğun farkında olarak davranmayı, adalet ve eşitliği desteklemeyi öğrenir. Son olarak da başkalarının haklarını korumaya ve desteklemeye karşı olumlu bir tutum sergilemeyi öğrenir (akt. Howe ve Covell, 2005). Covell ve Howe'un yaptığı araştırmalar da, çocuk hakları eğitiminin benlik saygısını artırdığı, sorumluluk



almada daha istekli olduğu sonucuna varılmıştır. Bunlara ek olarak, farklı gruplara karşı daha kolay benimseme olduğu, başkalarından gelen desteklerin daha çok kabullenildiği, hak ve sorumluluk duygularında artış olduğu ve sosyal sorumlulukların farkında olarak yerine getirildiği görülmüştür (Howe ve Covell, 2010; Howe ve Covell, 2005). Benzer şekilde, Akyüz (2010) de çocuk hakları eğitiminin çocuklarda hak ve sorumluluk bilincini artıracaklarını, çocukların ihmal ve istismardan korunmalarında önleyici olduğunu, kendilerinden farklı olan gruplarla dayanışma duygusunun gelişeceğini, eşitlik ilkesinin benimseneceğini belirtmiş, böylece etkin, özgür, sorumlu ve katılımcı bir kimlik kazanan çocukların demokrasinin yerleşmesine katkı sağlayacağını vurgulamıştır. Kepenekçi (2000) çocuk hakları eğitimiyle birlikte bilinçlenen bireylerin gelecekte de bu hakları kullanıp, iyi bir yurttaş olacaklarını belirtmiştir. Sonuç olarak, haklarını bilen çocukların gerek ülkelerinin gelişimi gerekse kendi gelişimleri için daha yararlı olacakları görülmektedir.

#### **1.7.2.5. Okullarda Çocuk Hakları**

BM Çocuk Hakları Komitesi Genel Yorum No:7 (2005)'e göre erken çocukluk dönemindeki çocukların yaşama gelişme, ayrımcılığa maruz kalmama, yüksek yararın gözetilmesi, görüşlerine ve duygularına saygı hakkı bulunmaktadır. Ayrıca çocukların haklarını aşama aşama öğrenmesini sağlamak adına yetkili herkesin aktif olarak faaliyetler sürdürmesi gerektiği belirtilmiştir. Yetişkinlerin çocuk merkezli bir anlayışta olmalarının, çocukların düşüncelerini önemseyip onların kişiliklerine saygı duymalarının, beklentilerini çocukların ilgilerine göre uyarlamalarının çocukların katılımlarını artıracakları belirtilmiştir.

UNICEF çocukların okul içinde iyi olma durumlarını ve haklarını kullanmalarını artırmaya yönelik okulların ve eğitim sistemlerinin düzenlenmesine yönelik yürütülen bir proje, sonrasında "Çocuk Dostu Okullar El Kitabı (Child Friendly Schools Manual)" adlı bir kılavuz yayınlamıştır (UNICEF, 2009). Bu kılavuza göre sınıflarda kurallar olmalı fakat bu kurallar çocuğun yüksek yararı ilkesine dayanmalıdır. Aynı zamanda kuralların adil ve şeffaf olması gerekmektedir. Öğretmenlerin her türlü fiziksel ve sözlü ihmalden kaçınması gerektiği, ödül ve cezaya başvurmamaları belirtilmiştir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin rolünün danışman olduğu, çocuklara direkt müdahale yerine yardımcı olmayı tercih etmeleri önerilmiştir. Çocuğun katılımına önem gösterilmesi, fikirlerinin alınması,

fikirlerin tartışılıp genişletilmesi ve çocukların gelişimlerini destekleyecek öğrenme yaşantılarının sağlanması da diğer öneriler arasındadır (UNICEF, 2009).

Yine UNICEF çocuk haklarının ve bütün çocukların refahının sağlanmasına yönelik girişimlerde çocuk haklarına dayalı ve çocuk merkezli olunmasına odaklanması adına “Çocuk Hakları Araçları (Child Right Toolkits)” adı altında bir rehber kılavuz daha yayınlamıştır (UNICEF, 2014). Bu kılavuzda çocukların sınıftaki etkinliklerdeki katılımlarına yönelik bir takım öneriler sunulmuştur. Bu önerilere göre çocuklar öncelikle katılımları hakkında bilgilendirilmelidir ve katılımları saydam olmalıdır. Çocuklardan katılımları konusunda fikir alınmalıdır. Aynı zamanda katılımlar gönüllülük esasına dayanmalı ve bütün çocukların katılımları ayrımcılık gözetmeksizin teşvik edilmelidir. Uygulamalar çocukların gelişimini desteklemeli, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir. Çocukların güvenliğinin sağlanması ve sağlıklı bir ortamda öğrenim görmeleri de dikkat edilmesi gereken bir diğer husustur. Katılım sağlanan uygulamalar sırasında geri bildirim verilmesi, sonrasında ise değerlendirme yapılması önerilen diğer önemli noktalardır (UNICEF, 2014).

Görüldüğü üzere, çocuk haklarının okul ortamlarında etkin bir şekilde gözetilmesinde bütün hakların yanı sıra katılım hakkının oldukça önemli bir yeri vardır. BM Çocuk Hakları Komitesi Genel Yorum No:12 (2009)’de çocukların katılımlarının bir takım nitelikleri taşıması gerektiğini belirtmiştir. Bu nitelikler aşağıdaki gibidir:

*1. Şeffaf ve bilgilendirici: Çocuklara görüşlerini özgürce ifade etme ve görüşlerine gerekli ağırlığın verilmesi hakları ve bu katılımın nasıl gerçekleşeceği, kapsamı, amacı ve potansiyel etkisi konusunda tam, erişilebilir, çeşitliliğe duyarlı ve yaşlarına uygun bilgi sağlanmalıdır.*

*2. Gönüllü: Çocuklar hiçbir zaman dilekleri dışında görüşlerini ifade etmeye zorlanmamalı ve istedikleri aşamada bu katılımlarını durdurabilecekleri konusunda bilgilendirilmelidir.*

*3. Saygılı: Çocukların görüşleri saygı ile karşılanmalıdır ve kendilerine görüş veya faaliyet başlatmaları için fırsatlar sağlanmalıdır. Çocuklarla çalışan yetişkinler, örneğin aileye, okula, kültüre ve çalışma ortamına katkılarında çocukların katılımının iyi örneklerini kabul etmeli, onlara saygı göstermeli ve bunlardan yararlanmalıdır. Bu yetişkinlerin ayrıca çocukların yaşamlarının sosyo-ekonomik, çevresel ve kültürel bağlamını anlamaya ihtiyacı vardır.*

*4. İlgili: Çocukların görüşlerini ifade etme hakkı olduğu konular çocukların yaşamları ile gerçekten ilgili olmalıdır ve bilgi, beceri ve kabiliyetlerini kullanmalarına olanak vermelidir. Bunun yanında, çocukların kendilerinin ilgili ve önemli gördükleri konuları vurgulamaları ve ele almalarına olanak sağlanması için alan yaratılmalıdır*

5. *Çocuk dostu: Ortamlar ve çalışma yöntemleri, çocukların kapasitelerine uyarlanmalıdır. Çocukların yeterince hazırlanmasını ve onların görüşlerini katmak için gerekli güvene ve fırsata sahip olmalarını sağlamak için yeterli zaman ve kaynak sağlanmalıdır. Çocukların yaşlarına ve gelişen kapasitelerine göre farklı düzeylerde destek ve katılım biçimlerine ihtiyaç duyacağı hususu dikkate alınmalıdır;*

6. *Kapsayıcı: Katılım kapsayıcı olmalı, mevcut ayrımcılık kalıplarından kaçınılmalı hem kız hem erkek dışlanmış çocuklar için katılım fırsatları teşvik etmelidir. Çocuklar homojen bir grup değildir ve katılımın hiçbir gerekçeyle herhangi bir ayırım yapılmadan herkes için fırsat eşitliği öngörmesi gerekir. Programların ayrıca tüm topluluklardan çocuklara kültürel olarak duyarlı olmalarını sağlamaları gerekir;*

7. *Eğitim ile desteklenmiş: Yetişkinler çocuklarla ortaklaşa çalışmak ve çocukları gelişen kapasitelerine uygun olarak etkin bir şekilde katmak ve çocukların katılımını etkin bir şekilde kolaylaştırmak için örneğin, çocuklara dinleme becerileri sağlamak için hazırlık, beceri ve desteğe ihtiyaç duyar. Çocuklar kendileri etkin katılımın nasıl destekleneceği konusunda eğitmenler kolaylaştırıcı olarak sürece dahil edilebilirler; örneğin hakları ile ilgili etkin katılım farkındalığı ve toplantı organizasyonu eğitimi, kaynak geliştirme, medya ile ilişkiler, topluluk önünde konuşma ve savunuculuk alanlarındaki becerilerini güçlendirmek için kapasite geliştirmeye ihtiyaç duyarlar;*

8. *Emniyetli ve riske karşı duyarlı: Belli durumlarda, görüşlerin ifade edilmesi riskler içerebilir. Yetişkinlerin birlikte çalıştıkları çocuklara karşı sorumluluğu vardır ve çocukların şiddet, sömürü veya katılımlarının başka herhangi bir olumsuz sonucu ile ilgili risklerini asgariye indirmek için her tedbiri almalıdır. Uygun koruma sağlamak için gerekli eylemler, bazı çocuk gruplarının karşı karşıya olduğu belirli riskleri ve yardım almada yüz yüze kaldıkları ekstra engelleri kabul eden açık bir çocuk koruma stratejisinin geliştirilmesini içerecektir. Çocuklar zarardan korunma haklarından haberdar olmalıdır ve ihtiyaç duyduklarında yardım için nereye gideceklerini bilmelidir. Katılımın değerinin ve getireceklerinin anlaşılmasını geliştirmek ve aksi halde çocukların maruz kalabileceği riskleri asgariye indirmek için aileler ve topluluklar ile birlikte çalışmaya yatırım yapılması önemlidir;*

9. *Hesap verebilir: Takip ve değerlendirmede devamlılık elzemdir. Örneğin, her türlü araştırma ve istişare sürecinde, çocuklar görüşlerinin nasıl yorumlandığına ve kullanıldığına ilişkin olarak bilgilendirilmeli ve gerektiğinde bulguların analizine itiraz etme ve etkileme fırsatı verilmelidir. Çocukların ayrıca katılımlarının elde edilen sonuçları nasıl etkilediği konusunda açık geri bildirim alma hakkı vardır. Uygun olduğunda, çocuklara takip süreçlerine ve faaliyetlerine katılma fırsatı verilmelidir. Çocukların katılımının mümkün olduğunda çocukların kendileri ile birlikte izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekir.*

Uluslararası Aile Sağlığı Vakfı (Family Health International Foundation) (2009) da benzer şekilde çocukların katılımının beş niteliği olduğunu belirtmiştir. İlk nitelik olan “gönüllü” niteliğine göre çocuklar katılmak istemedikleri hiçbir uygulamaya katılmamalıdır ve uygulamaların başlarında bu durum çocuklara açıkça belirtilmelidir. “Bilgilendirici” niteliğinde ise katılımlar hakkında gerekli bilgilendirmenin (arka plan, amaç, riskler ve olası çıktılar hakkında) yapılması söz konusudur. Üçüncü nitelik ise katılımın çocuklar için daima gerçekçi ve yapıcı olması ve aynı zamanda onların yararının gözetilmesiyle ilgili olan “anlamlı” niteliktir. Bir sonraki nitelik olan “saygılı” niteliğine göre çocukların katılımına önem gösterilmeli ve fikirleri dikkate alınmalıdır. “Güvenli” niteliğine göre uygulanan

herhangi bir etkinliğin çocuklara veya yetişkinlere her türlü zarar verme olasılığında arındırılmasıdır (Uluslararası Aile Sağlığı Vakfı, 2009).

Hart (1992) çocukların katılımlarının kapsamını ve farklı düzeylerini anlamlandırmak adına bir "katılım merdiveni" oluşturmuştur. Birinci basamak olan manipülasyon basamağında çocuklar katılımlarının amacı ve konusu hakkında bir bilgiye sahip değildirler. Sonraki basamak olan dekorasyon basamağında ise çocuklar yalnızca etkinliğin dekoratif unsurlarıdır. Maskotluk adlı üçüncü basamakta ise çocuklara görünüşte söz hakkı verilse de görüşleri önemsenmez ve katılımları yalnızca göstermeliktir. Görüldüğü gibi bu ilk üç basamakta çocukların görüş veya fikirleri önemsenmemekte, katılımları sağlanmamakta veya sağlanıyorsa yalnızca öğretmenlerin amaçlarına hizmet için sağlanmaktadır. Dördüncü basamak olan bilgilendirerek görevlendirmede ise çocuklar kendi istekleriyle sürece katılmaları amacıyla önce bilgilendirilirler ve sonrasında isteklere bağlı olarak sorumluluk alırlar. Danışarak bilgilendirme olarak adlandırılan beşinci basamakta çocukların görüşleri alınır ve çocukların görüşlerini de dikkate alarak öğretmen yönetiminde süreç başlayıp devam eder. Altıncı basamak olan yetişkinlerin başlatıp çocukların katıldığı basamakta süreç yetişkinler tarafından başlatılır fakat çocuklar karar mekanizmasıdır. Yedinci basamakta süreci çocuklar başlatıp çocuklar devam ettirir. Son basamakta ise süreci yine çocuklar başlatırken yetişkinlerden de destek almaktadır (Hart, 1992).

#### **1.7.2.6. Okulun ve Öğretmenin Çocuk Hakları Eğitimindeki Önemi**

Aral ve Gürsoy'a (2001) göre çocukların haklarının farkında olabilmesi ve bunları toplum yararına kullanabilmesi için gerekli koşullar sağlanmalıdır. Böylece bireyler fiziksel ve ruhsal açıdan sağlıklı olarak toplumun geleceğini şekillendirebilir. Kepenekçi (1999) de çocukların başkalarına saygı duymasının, haklarını öğrenmesinin ve bu hakları korumasının öğretilmesi, çocuğun yaşadığı ortamların demokratik ve insan haklarına saygılı olmasıyla mümkün olacağını savunmuştur. Ayrıca bu ortamın oluşmasında öğretmenin ve yöneticinin önemine vurgu yapmıştır. Ona göre, öğretmen ve yönetici de bu eğilime sahip olup, sınıf ve okul ortamını ona göre düzenlemelidir.

Osler ve Starkey (1998), okulların çocukların haklarını öğrenip, uygulamaya geçirdiği kurumlar olduğunu savunmuşlardır. Benzer şekilde Howe ve Covell

(2005) da çocukların okulda bir grup üyesi olmanın ne anlama geldiğini ve akranlar arasında anlaşmazlıkları nasıl çözümleneceğini, öğreneceğini, kendi fikirlerini ilk kez açıklayıp, haklarını kullanacağını ve vatandaşlık sorumluluklarını öğreneceği belirtmiştir. Aynı zamanda çocukların bunları öğrenmesi için öncelikle öğretmenlerin bu konuda bilgili olması, daha sonra da müfredatın çocuk haklarına uygun şekilde düzenlenmesi gerektiğini savunmuşlardır. Uçuş (2014)'a göre çocukların demokratik süreç içindeki rollerini öğrenip anlayabilmeleri ancak çocuk haklarının okul ortamında hayata geçirilmesiyle ve çocuğun haklara saygı duyup hak arama anlayışı içinde olmasıyla gerçekleşir. Sonuç olarak, çocuk hakları eğitiminin iyi bir şekilde aktarılması için uygun ortamın oluşturulması gereklidir ve bu konuda okul ve öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir.

Bu durumda öğretmenler öncelikle uygun ortam hazırlamalı ve çocuklara rol model olmalıdır. Ayrıca çocuk haklarını bilmeleri, eğitim programlarında bu haklara yer verip, hakları göz önünde bulundurarak davranmaları, hakları kendi yaşamlarının da ayrılmaz bir parçası olarak görmeleri ve hakları sınıf içinde uygulamaları gerekir. Bunun yanında öğretmenlerin de bu konuda okul ve devlet tarafından desteklenmesi ve gerekli kaynağın öğretmenlere sağlanması gerekir (Osler ve Starkey, 1998; Peker- Ünal, 2010). Uçuş (2014), eğer çocuklara hakları kendi yaşamından ve yakın çevresinden örneklerle öğretilirse ve çocukların bu hakları sınıflarında ve okullarında uygulanması sağlanırsa hak kavramının soyut olarak değil somut olarak kavranabileceğini söylemiştir. Howe ve Covell (2005) bunlara ek olarak, öğretmenlerin çocuk haklarını sınıf ortamında etkili bir şekilde öğretmesi için demokratik, işbirlikçi öğrenmeye olanak sağlayan ve çocuk haklarını tartışacak ortam hazırlayan, katılımcı kişiler olması gerektiğini belirtmişlerdir. Shier (2001) çocukların katılım haklarının sınıf ortamlarında dinlenerek, düşüncelerini açıklamaları desteklenerek, görüşleri dikkate alınarak, karar verme sürecine dâhil edilerek ve karar verme sürecinde öğretmenle eşit güç ve sorumluluk sahibi olarak sağlanacağını belirtmiştir. Landsdown (2005) çocukların gelişimlerini destekleyecek her türlü uygulamada etkin rol oynama hakları bulunduğunu belirtmiş ve çocukların gelişimlerinin de oyun hakkının kullanımıyla gerçekleşeceğini savunmuştur.

### 1.7.3. Okul Öncesi Eğitim

Okul Öncesi Eğitim, 0-72 ay çocukları kapsayan, bu çocukların bütün gelişim alanlarını destekleyen, bunun için gerekli uyarıcıları ve çevre imkânlarını sağlayan, bunu yaparken de bireysel özelliklere dikkat eden eğitim sürecidir (MEB, 1993; MEB, 2013; Kuru-Turaşlı, 2015; Yılmaz, 2003). Türkiye’de okul öncesi eğitim çocukların 0-6 yaş aralığında bulunduğu eğitim dönemini kapsamaktadır. Son yıllarda dünya çapında yapılan araştırmalar okul öncesi döneminin önemini ortaya çıkarmış, bu durum Türkiye’de de etkisini göstermiştir. Araştırmalara göre okul öncesi eğitim:

- Çocukların benlik algılarını geliştirir.
- Çocukların kendini ifade etme becerilerini geliştirir.
- Çocukların öz denetim kazanmasını sağlar.
- Çocukların bağımsız bireyler olarak karar vermelerini sağlar.
- Akıl yürütme, yaratıcılık, hayal gücü gibi kavramlar geliştirilir.
- Çocukların sosyal ilişkileri gelişir.
- Farkındalıkları artar.
- Bedensel, bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanları desteklenir; öz bakım becerileri kazanılır.
- Kişilik yapısı biçimlenir.
- Yaşam boyu etkisi devam eder (Oktay, 2009; Ural ve Ramazan, 2007; Yavuzer, 2006; Yazar, 2007).

Zengin uyarıcılar ve nitelikli eğitimle öğretmen, okul öncesi dönemde çocukların gelişimine katkı sağlar. Aynı zamanda, araştırmalar okul öncesi eğitimi ile; kurallara uyma, haklara saygı gösterme, bireysel farkları kabul etme ve sosyal bir birey olma gibi özelliklerin de çocuklara kazandırıldığını ortaya koymaktadır. (Oktay, 2009; Pianta ve Walsh, 1996; Reijntjes, Stegge ve Terwogt, 2006). Myers’a (1992) göre ise okul öncesi eğitim, çocukların yaşama ve gelişme hakkını kullanmalarına fırsat verir; çocuklar ahlaki ve sosyal değerleri bu dönemde alır ve gelecekte korur. Tüm çocuklara fırsat eşitliği sağlanarak eşitsizlik kalkar. Myers (1992), bu noktalarda çocukların demokratik gelişmesinde okul öncesi eğitiminin

önemini vurgulamıştır. 6 yaşına kadar beyin gelişiminin yüzde sekseni tamamlanmaktadır. Bu dönemde çevre etkisinin oldukça önemli olduğunu, sevgi ve saygıyla büyüyen çocuğun ileride başkalarıyla daha iyi iletişim ve daha sağlam ilişkiler kuracağını belirtmiştir (Myers, 1992). Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman ve Cemalcılar (2009) okul öncesi eğitimin etkisini araştırmak amacıyla yaptıkları boylamsal araştırmada okul öncesi eğitim alan bireylerin dil gelişimlerinin, öğrenim sürelerinin, mesleki kariyerlerinin ve çağa ayak uydurma becerilerinin almayanlara oranla daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Sonuç olarak yapılan araştırmaların; okul öncesi eğitim sürecinde olumlu bir ortamda sevgiyle büyüyen ve haklarını öğrenen çocukların gelecekte daha iyi birer vatandaş olacaklarını, sosyal ve akademik anlamda daha faydalı bir hayatları olacağını vurguladığı söylenebilir.

#### **1.7.3.1. Okul Öncesi Eğitim ve Çocuk Hakları**

Kanada Çocuk Bakımı Federasyonu (Canadian Child Care Federation) (2014) okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların duygusal, fiziksel, sosyal ve zihinsel hakları olduğunu belirtmiştir. Duygusal haklar çocukların benlik duygusu, bağımsızlık, eğlence, başarı, duygu kabulü, tutarlılık duygusu ve yaratıcılık gibi kişisel özelliklerin geliştirilmesine yönelik haklardır. Oyun oynama, kuralları bilme, grup deneyimi kazanma, kararlara itiraz etme ile düşünce ve görüşleri açıklama ise sosyal haklar içerisinde. Sabırlı, nezaketli, sıcak ve katılımcı öğretmene, bütünleştirilmiş, güçlü, çocukların ilgilerini dikkate alan ve bireysel, küçük ve büyük grup etkinliklerinin yer veren programlar ve uygulamaların yer aldığı haklar zihinsel haklar olarak nitelendirilmiştir. Fiziksel haklar ise güvenlik için yakın gözetim, sağlıklı koşullar, sessiz ve hareketli oyun fırsatları, dış oyun alanları ve uyumak için rahat bir ortamı içermektedir. Belirtilen bu haklara göre çocukların haklarının okul öncesi eğitim kurumlarında gözetilmesinde öğretmen davranışlarının, eğitim-öğretim sürecindeki uygulamaların ve öğrenme ortamlarının etkili olduğu söylenebilir.

Ülkemizde 1989 yılından bugüne kadar toplam 5 okul öncesi eğitim müfredatı yayınlanmıştır. Musaoğlu ve Haktanır (2012)'in 2006 Okul Öncesi Eğitim Müfredatı'nın çocuk haklarını içermesi ile ilgili çalışmalarında müfredatta yer alan program kitabı ve öğretmen rehber kitabında ÇHS'den bahsedilmediği belirtilmiştir. Programda öğretmenlerin çocukları demokratik yollarla eğitmelerinin iyi olacağı

söylense de, öğretmenlerin haklarla uyumlu olarak uygulayacakları bir yaklaşımdan bahsetmemiş ve hak ihlalleri konusunda uyarı yapılmamıştır. Herkes için eğitimden bahsedilse de, başkalarına saygı gösterme ve nasıl davranılması gerektiği ile özgürlük temaları açıklanmamıştır. Çocuğun kendi ilgisine yönelik bir eğitim görmesi vurgulanmış fakat uygulamalarda buna rastlanmamış, çocuk katılımına teşvik eden kazanımlara fazla yer verilmemiştir. Programda sosyal ve duygusal alanda “Başkalarının duygularını fark edebilme”, “Farklılıklara saygı gösterme” ve “Hoşgörü gösterme” kazanımlarına yer verilmiş, “Haklarını korur” ifadesi de bu dönem çocuğunun gelişim özellikleri arasında gösterilmiştir (Neslitürk ve Ersoy, 2007). Bu tip kazanımlara yer verilmesine rağmen bu kazanımların ne kadar ve nasıl uygulamaya yansıtıldığı tartışmaya açıktır.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı 2006 programının güncellenmiş halidir. Bu programın ilkelerinde çocuk hakları ile ilgili olan maddeler şunlardır:

- “ Okul öncesi eğitimi kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
- Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
- Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
- Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir (MEB, 2013).”

Bu ilkelerde, müfredatın demokratik eğitim anlayışını savunduğunu, çocuk hakları eğitimi sonucunda elde edilecek sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi becerilerin geliştirilmesini desteklediği, hem çocuğa saygıya hem de çocuğun saygıyı öğrenmesine önem verdiği görülmektedir. Programın çocuk hakları maddeleriyle uyuşan ilkelerinin bulunmakta olduğu söylenebilir.

Belirtilen kazanımlarda Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı'ndaki 6. ve 8. kazanımda çocuk hakları ile ilgili kazanım ve göstergelere doğrudan yer verildiği söylenebilir.

*“Kazanım 6: Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.*

*Göstergeleri:*

*Haklarını söyler.*

*Başkalarının hakları olduğunu söyler.*



*Haksızlığa uğradığında neler yapabileceğini söyler.*

*Başkalarının haklarını korumak için ne yapması gerektiğini söyler.*

*Kazanım 8: Farklılıklara saygı gösterir.*

*Göstergeleri:*

*Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler.*

*İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler.*

*Etkinliklerde farklı özelliklerdeki çocuklarla birlikte yer alır (MEB,2013). “*

Bu kazanım ve göstergelerde hak eğitime ve eğitimde eşitliğe verildiği görülmektedir. Programın özelliklerinde de herkes için eğitim ve özel gereksinimli bireyler için uyarılma çalışmaları yapılacağı vurgulanmıştır.

Öz bakım becerilerinde yer alan tehlikeli durumları söyleme, kendini tehlikelerden ve kazalardan korumak için yapılması gerekenleri söyleme, temel güvenlik kurallarını bilme, tehlikeli olan durumlardan, kişilerden, alışkanlıklardan uzak durma ile herhangi bir tehlike ve kaza anında yardım isteme olarak belirtilen göstergelerin de doğrudan korunma hakkıyla ilgili olduğu düşünülmektedir.

Programda çocuk haklarına yönelik kazanım ve göstergeler bulunmaktadır. Bilişsel, dil, sosyal, motor gelişimi ve öz bakım becerilerine yönelik kazanım ve göstergelere yer verilmekte, öğretmenlerin bu kazanım ve göstergelere uygun olan uygulamalar tasarlamaları beklenmektedir. Kazanımlar çocukların bütün gelişim alanlarına hitap etmektedir. Bu nedenle programdaki kazanımların çocukların yaşama-gelişme hakkına uygun olduğu söylenebilir. Aynı zamanda bu kazanımlarda çocukların gelişimlerine katkı sağlanmak amaçlandığından çocuğun yüksek yararını da gözettiği düşünülebilir.

Çocukların fikirlerinin alınması ve önemsenmesine ilgili bilişsel, dil ve sosyal gelişime yönelik kazanımlarda yer alan bazı göstergelerin katılım hakkını desteklediği söylenebilir. Bu göstergeler şu şekildedir:

- *Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.*
- *Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler.*
- *İpuçlarını birleştirerek tahmini söyler.*
- *Problemi söyler.*
- *Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.*
- *Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler.*
- *Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.*
- *Konuşmayı başlatır.*
- *Konuşmayı sürdürür.*

- Konuşmayı sonlandırır.
- Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.
- Dinledikleri/izlediklerini açıklar.
- Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.
- Duygu/düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.
- Olumsuz duygularını olumlu sözel ifadeler kullanarak açıklar.
- Değişik ortamlarda kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler.
- Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler.
- Sanat eserleri ile ilgili duygularını açıklar.
- Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler.
- Grup önünde kendini ifade eder.
- Gerekli durumlarda farklı görüşlerini söyler (MEB,2013).

Bu göstergelerde çocukların belirli konulardaki düşüncelerini ifade etmeleri beklenmektedir. Çocukların düşüncelerini belirtmeye teşvik edilmesi onların katılımlarını artıracakı söylenebilir. Gürkan ve Koran (2014) da bu programın katılım hakkının niteliklerini taşıdığını belirtmiştir.

Çocukların ayrımcılık gözetmemelerine yönelik bir takım göstergelerin olduğu söylenebilir. Farklı özelliklerdeki çocukların bir araya getirilmesi, kendisinin ve diğer insanların farklılıklarını; kendi kültürü ile diğer kültürler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ile farklı ülkelerin kendine özgü kültürel özellikleri olduğunu söylemesine yönelik göstergeler farklılıkların normalleştirilmesini sağlayabilir. Bu nedenle bu göstergelerin ayrımcılığı önleme de etkili olacağı söylenebilir.

Çocukların korunma hakkına yönelik de doğrudan bir kazanım veya göstergeye rastlanmamıştır. Fakat dolaylı olarak bir takım göstergelerin yer aldığı düşünülmektedir. Örneğin sosyal ve duygusal gelişimde belirtilen “Başkalarıyla sorunlarını çözer.” kazanımının “Başkaları ile sorunlarını onlarla konuşarak çözer.” ve “Gerekli zamanlarda uzlaşmacı davranır.” göstergelerinin çocukların birbirleriyle olan sorunlarında fiziksel, duygusal ve sözlü şiddetten kaçınmalarını teşvik edebileceği düşünülebilir. Aynı zamanda motor gelişiminde yer alan göstergelerinde çocukların kendi bedenlerini ve alanlarını fark edip, korumalarını teşvik edeceği düşünüldüğünde bu göstergelerinde dolaylı olarak korunma hakkıyla ilgili olduğu söylenebilir.

Belirli gün ve haftalarda ise, Ekim ayının ilk pazartesi Dünya Çocuk Günü, 10 Aralık'ı içine alan hafta İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası olarak programda

yerini almıştır. Böylece program doğrultusunda öğretmenlerin bu günlerde çocuk hakları ve insan haklarına yer veren etkinlikler yapması beklenmektedir.

Program genel olarak değerlendirilirse, çocukların yaşama ve gelişme hakkına ve yüksek yararına uygun olduğu; katılım ve korunma hakkı ile ayrımcılığı gözetmemeye yönelik doğrudan olmasa da dolaylı maddeler içerdiği söylenebilir. Aynı zamanda programın çocuk merkezli yaklaşımı benimseyen ilkelerinin de çocuk haklarına yönelik olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin de programın bu özelliklerini dikkate alıp, onlara göre davranmaları çocuk haklarına uygun davranışlar sergilemelerini etkileyebilir.

#### **1.7.4. Öğretmen ve Çocuk Sevgisi**

Daha aydınlık bir gelecek sağlamak ve çocukların huzur, güven ve barış dolu bir ortamda eğitilmelerinde öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir (Dağlıoğlu, 2015). MEB, öğretmeni “Ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, milli eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimlerini de dikkate alarak yetiştirmektedir” olarak tanımlamıştır ( MEB, 2006).

Erden'e (2005) göre, öğretmenin kişisel nitelikleri hoşgörülü ve sabırlı olma, açık görüşlü, esnek ve uyarlayıcı olma, sevecen, anlayışlı ve esprili olma, yüksek başarı beklentisi içinde olma, cesaretlendirici ve destekleyici olma şeklindedir. Aynı zamanda Erden (2014), çocukları istismardan korumanın ve haklarını savunmanın öğretmenlerin görevi olduğunu ve öğretmenin çocuk sevgisine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Yoleri (2014), öğretmenlerin çocuklarla iletişim halinde olması, farklı bireysel özelliklerini desteklemesi, çocukların ilgilerini saptayıp, gereksinimlerini bu yönde karşılaması ve bu ilgi ve ihtiyaçlara göre program hazırlayıp, uygulayıp değerlendirmesi gerektiğini belirtmiş, bu yüzden öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenin en temel öge olduğunu savunmuştur. Bunun yanında kaliteli ve başarılı bir eğitimin temel unsurlarından birinin öğretmenin çocuklara olan sevgisi olacağını belirtmiştir. Malmberg (2008) ise öğretmenin içsel motivasyona sahip olması için onun öğretmeyi ve çocukları sevmesi gerektiğini vurgulamıştır. Birçok araştırmacı da öğretmenlerin çocuklara karşı takındığı olumlu davranışların çocuklarda da olumlu davranışlara sebep olacağını belirtmiş, öğretmenin çocuğa karşı sevgisinin bu

durumda çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Onlara göre, öğretmenlerin başarılı olmaları çocuklarla olumlu iletişim kurmalarına, onlarla etkileşimlerinin destekleyici olmasına ve motive edici olmasına, aynı zamanda çocukları sevmelerine bağlıdır. Aynı zamanda bu olumlu ortam, çocuğun da öğretmene karşı olumlu bir tavır sergilemesine ve doğal olarak sınıftaki başarısına etki etmektedir (Bin Dahari ve Bin Ya, 2011; Dereli İman, 2014; Ergün ve Özdaş, 1999).

Bu bağlamda öğretmenlerin çocuk hakları savunucusu olması, çocuklara çocuk haklarını öğretmesi ve bunları yaparken de çocuklara karşı olumlu duygular içinde olması önemlidir. Yaşam boyu etkiye sahip olan okul öncesi dönemdeki bireylerin eğitimcilerinin de bu konuda oldukça dikkatli olması gerekir.

## **2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Bu bölümde, ilgili alan yazında Türkiye’de ve diğer ülkelerde öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutum, görüş ve davranışları ile ilgili yapılan çalışmalardan bahsedilmektedir.

### **2.1. Yurt içinde yapılan ilgili araştırmalar**

Akman ve Ertürk (2011)’ün okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik bilgi düzeylerini saptamak ve çocuk haklarının öğretilmesi, çocukların eğitim hakkı ve eğitimde fırsat eşitliği ile ilgili görüşlerini incelemek amacıyla yürüttükleri araştırmada, öğretmenlerin çoğunun çocuk haklarına ilişkin ders aldıkları ve konu hakkında bilgi sahibi oldukları bulunmuştur. Bununla birlikte araştırmada öğretmenlerin bilgi sahibi olsalar bile uygulamalara bilgilerini yansıtmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler çocuk hakları eğitiminin gerekli olduğunu düşünseler de, bu konuda örnek uygulama belirtememişler veya planlanmamış etkinliklerle örnek vermişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sağlığı, çocuk ve savaş, sokakta yaşayan çocuklar ve çocukların ihmal ve istismarı konularına ilgi göstermedikleri bulunmuş; bu durumun ortaya çıkmasına ise bu konuda bilgi sahibi olmamalarının etkisi olduğu düşünülmüştür. Öğretmenlerin çoğunluğunun sözleşmede yüksek yarar, hizmet sağlanma hakkı ve katılım hakkının olmadığını belirttiği saptanmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin çocukların kendilerini birey olarak hissetmeleri ve yetişkinlerden farkı ihtiyaçlara gereksinim duyduklarını

benimsedikleri, çocukların korunmasız ve masun olduklarını düşündükleri bulunmuştur. Bu bulgunun elde edilmesinde çocukların bakımının toplumun bir sorunu olarak algılanmasından kaynaklanabileceği belirtilmiştir.

Tüzün ve Sarıışık (2015) Türkiye'deki okullarda çocukların katılımlarını araştırmak adına bir durum analizi yapmışlardır. Bu analiz sonucunda, MEB'in çocukların katılımını destekleyecek politikalara doğrudan olarak yeterince yer vermediği tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin kendilerini ilgilendiren konularda karar vermede henüz katılımlarının sağlanamadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin katılım sağlayamamalarının nedeninin ise; merkeziyetçi yapıda olan okulların, bütüncül ve çocuk merkezli olmaktan uzak olmaları ve çocukların görüşlerine ve deneyimlerine değer verilmemesi olduğu düşünülmüştür. Bunlara ek olarak, katılım sağlanan okullarda çocukların daha mutlu oldukları ve öğrenme sürecinde de kendilerini daha kontrollü hissettikleri belirtilmiştir. Geri bildirim hem öğretmenin gelişimi hem de öğrencilerin öğrenme süreci hakkında farkındalıklarının sağlanması için gerekli olduğu da savunulmuştur. Ayrıca öğrencilerin iletişim ve öğrenme becerilerinin geliştiği de düşünülmektedir.

Demir, Aslantürk ve Giyik (2011) çocukların çocuk haklarına dair bilgilerini belirlemek, ihlal edildiğini veya ulaşamadıklarını düşündükleri hakları tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırma bulgularına göre çocuklar haklarının olduklarını bilmektedir. Çocuklar ihtiyaçlarının ebeveynler tarafından karşılanması, 18 yaşına kadar çocuk olmaları ve haklarına sahip olmaları gerektiği düşüncesindedirler. Fakat çocuklar okullarında onların kararlarının alınmadığı, görüşlerinin sorulmadığını ve dikkate alınmadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte oyun oynamalarının desteklenmediği de saptanmıştır.

Yıldız, Seferoğlu ve İpek'in (2011) 6,7,8 ve 9. sınıftaki öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmada çocukların ihtiyaçlarının karşılanması, aile ortamında yaşama ve cinsel istismara karşı korunma haklarına duyarlı olduğunu bulmuşlardır. Fakat ruhsal gereksinimler, küçük düşürülme ve savaşlarda çocuk hakları konusunda duyarsız oldukları saptanmıştır. Çocuklar haklarını en çok internetten öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte yetişkinlerin çocuk haklarını bilmediklerini ve bu konuda bir şey yapmadıklarını düşünmekte oldukları saptanmıştır. Çocukların teknoloji kullanımı arttıkça çocuk haklarına ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğunu bulunmuştur.

Oktay ve Kumbaroğlu (2011) Türkiye'deki ğretmen ve öğrencilerin ocuk haklarına bakışını değerlendirmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırma bulgularına göre, öğretmenler en çok kötü bir durumda yardım görme, zarar verecek kişi ve durumlardan korunma, sağlık yardımı görme, savaştan korunma, uygun olmayan işlerde çalışmaktan korunma, yiyecek, giyecek ve yaşanacak yere sahip olma ile öğrenime devam etme haklarına önem vermiştir. En az ise kafa karışıklığında ve ihtiyaç duyulduğunda bir uzmandan yardım görme, hazır olduğunda kendi başına yaşama, istediği kadar para harcama, yalnız kalabileceği yer ve zamana sahip olma, anne ve babayla birlikte yaşama, oyun oynama, dş kurabilme, kendi seçimlerini yapma ve adil davranış görme haklarını önemli bulmuşlardır.

Okul ncesi eğitimi ğretmen adaylarının cinsel istismara uğrayan çocukları fark edebilme yeterlilikleri lme, ilgili yasa veya ilgili ocuk hakları maddelerine yönelik bilgileri ile ocuk haklarıyla ilgili ders ihtiyaçlarını belirleme amacıyla yapılan araştırma sonucuna göre ğretmen adayları cinsel istismara yönelik fiziksel belirtileri bilmektedir. Fakat diğer belirtiler konusunda bilgi eksiklikleri bulunmakta ve bu konuda bilgiye ihtiyaç duymaktadırlar. Öğretmen adaylarının yasal düzenlemeler ve HS konusunda da bilgi eksikliği olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte böyle bir durumla karşılaştıklarında okul rehber ğretmeni ve yönetime başvuracaklarını belirttikleri bulunmuştur (şahin, 2011).

6-14 yaş arası çocuğu olan anne ve babaların çocuklarını yetiştirirken benimsedikleri otorite türünün ocuk haklarına yönelik tutumlarına etkisini araştırma amacıyla Oktay ve Yurtsever (2011) tarafından bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada yetkeci tutum sergileyen anne ve babaların çocukların kendileri tarafından bakım ve korunmasına, yetkili tutum sergileyenlerin ise kendi kendine karar vermesine yönelik davranışları benimsedikleri bulunmuştur.

Yeşilkayalı ve Demirtaş (2013) ebeveynlerin ocuk haklarına ilişkin tutumları ile çocukların hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişkiyi ve okulların sosyo ekonomik düzeyin bu ilişkiye etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma bulguları ebeveynlerin ocuk haklarına yönelik olumlu tutumları, çocukların kendilerini ve başkalarını anlamaları ile onları kabul etmelerini kolaylaştırdığı göstermektedir. Bununla birlikte orta sosyo ekonomik düzeydeki ebeveynlerde bu durumun daha çok görüldüğü saptanmıştır

Tozduman-Yaralı ve Güngör-Aytar'ın (2017) okul öncesi eğitim uygulamalarında çocuğun katılım hakkını öğretmen ve çocuk görüşlerine göre inceledikleri araştırmasında öğretmenlerin katılım hakkı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları bulunmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde katılımın şeffaf bilgilendirici, saygılı, çocuk dostu ve ilgili niteliklerini kapsadıkları, güvenli ve riske duyarlı ile hesap verilebilir niteliklerine çok az yer verdikleri saptanmıştır. Buna rağmen uygulamalarda en çok şeffaf ve bilgilendirici olma ve saygılı niteliklerini ihlal ettikleri bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin bu ihlalleri farkında olmadan yaptıkları şeklinde yorumlanmıştır. Bunlara ek olarak, öğretmenlerin çocukları karar verme sürecinde kısıtladıkları ve seçenek sunmada yeterli olmadıkları saptanmıştır. Bunun sınıfların kalabalık olmasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Çocuklarla yapılan görüşmeler sonrasında çocukların uygulamalarda daha çok söz hakkına sahip olmasını ve kararlarının belirleyici olmasını istedikleri bulunmuştur.

Özyıldırım (2007) ilköğretim okulu öğrencilerinin katılım hakkını kullanma durumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerilerini incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler öğrencilerin görüşlerini özgürce açıkladıklarını ve karar alma sürecine yeterince katıldıklarını düşünmektedir. Bununla birlikte sınıf ve okul mevcudu azaldıkça öğrencilerin katılım hakkını daha çok kullandığı bulunmuştur.

Demirezen, Altıkulaç ve Akhan (2013) ilköğretim öğrencilerinin çocuk haklarını nasıl algıladıklarını ve buldukları ortamlarda bu haklarını nasıl kullandıklarını tespit etmek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda, öğrencilerin eğlenme ve oyun hakkına yönelik haklarda çok duyarlı oldukları ve bu haklarının yeterince desteklenmediğini düşündükleri saptanmıştır. Buna rağmen korunma, eğitim, özgürlük, düşünce ve yaşama gibi haklar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları bulunmuştur. Çocukların temel eğitimin ilk yıllarından itibaren insan hakları eğitimi almaları ve yaş gruplarına göre çocuk hakları hakkında etkinlikler hazırlanarak bilgilendirilmeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

Ankara ili ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ebeveynlerin çocuklarına yönelik davranışlarından istismar ve ihmal olarak nitelendirdiklerini tespit etmek amacıyla Karaman-Kepenekçi ve Nayır (2012) tarafından bir araştırma yapılmıştır. Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmali ile ilgili olaylarda yetersiz oldukları ve ne yapacaklarını bilemedikleri saptanmıştır. Sınıflardaki ve

okullardaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin bu konudaki duyarsızlığının arttığı da bulunmuştur. Öğretmenlerin bu konuda eğitime ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir.

Akyol (2017) mozaik ve proje yaklaşımlarına dayalı eğitimin çocukların katılımlarına etkisini incelemek adına bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma bulgularında bu yaklaşımların çocukların katılım düzeylerinde olumlu etkileri olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin çocuklara az seçenek sunmalarının çocukların katılım süreçlerini sınırladığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin olumlu etkileşimlerinin çocukların katılımını olumlu etkilediği de araştırma bulguları arasındadır. Öğretmenlerin ilgisini ve desteğini alan çocukların katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu, kendilerini daha iyi ifade ettikleri ve karar verme sürecine dahil oldukları belirlenmiştir. Fakat çocukların kararlar verdikleri durumlarının olmadığını belirttikleri saptanmıştır.

Neslitürk ve Ersoy (2007) okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşleri ve bu adayların staj yerlerinde yaptıkları çocuk hakları eğitimi ile ilgili uygulamalara ilişkin görüşleri hakkında bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada öğretmen adayları, çocuk hakları eğitiminin çocukların haklarını bilen kişiler olma, kendilerini savunma, empati geliştirme gibi kazanımları olacağı konusunda hemfikirdir. Öğretmen adaylarının çocuk hakları eğitiminde drama, anadili ve oyun etkinliklerini tercih ettikleri saptanmıştır. Uyguladıkları etkinliklerin çocukların gelişim düzeylerine uygun olmasına dikkat etmişlerdir. Ancak adayların çocukların gereksinimleri ve hakları arasındaki ilişkiyi kurmadıkları, yeterince genelleme ve günlük hayatla ilişkilendirme yapmadıkları ve öğrenci katılımına yeterince yer vermedikleri görülmüştür. Bu sonucun elde edilmesinde öğretmen adaylarının daha önce çocuk hakları eğitimi almamalarının neden olduğu düşünülmüştür.

Doğan, Torun ve Akgün (2014) de okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiş ve çalışma sonucunda öğretmen adaylarının sınıf seviyelerinin, gelir düzeylerinin, ebeveyn eğitim düzeylerinin ve çocuk haklarına yönelik ders alma durumlarının çocuk haklarına yönelik tutumlarda etkisi olmadığını bulmuşlardır. Buna karşılık çocuk haklarına yönelik tutumlarının yüksek olduğu, kardeş sayısının da tutumlarında etkili olduğunu bulmuşlardır.



5-6 yaş grubunda çocuklara sahip ebeveynlerin çocuk hakları algılarını, çocuk hakları eğitimi uygulamalarını ve uygulamalarında karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmak ve okul öncesi dönemde çocuk hakları eğitimi konusunda hazırlanacak program ve uygulamalarda aile katılımı ve işbirliği sağlamanın önemini göstermek için bir araştırma yapılmıştır (Dinç, 2015). Araştırma sonucunda, ebeveynlerin çocuk hakları eğitimini hem kendileri için hem de çocukları için gerekli gördüğü belirlenmiştir. Ebeveynler kendilerinin de bu konuda eğitim almaları gerektiğini ve bu eğitimi de öğretmenlerden beklediklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda araştırmaya katılan ebeveynlerin katılım hakkına önem verdikleri saptanmıştır. Yaşama, gelişme ve korunma haklarına da önem verdiklerini belirtmişler, ancak ayrımcılığın önlenmesi, çocuğun yüksek yararının gözetilmesi, çocuklar arasında bireysel farklılıklar, bedensel ve ruhsal ihmal, şiddet, ödül-ceza, çocuklara saygı, sevgi, hoşgörü gibi kazanımlardan bahsetmedikleri belirlenmiştir. Yani ebeveynler çocuk hakları hakkında genel bir fikre sahiptir, fakat uygulama konusunda bilgiye ihtiyaçları vardır. Araştırmanın diğer sonucu ise, çocukların yaşları küçüldükçe ebeveynlerin onların karar verme becerisini kısıtlamasıdır. Yaş küçüldükçe ebeveynler daha korumacı olup, yaş büyüdükçe kendi kendine karar verme becerisini destekledikleri söylenebilir.

Torun ve Duran (2014) 5. sınıf öğrencilerinin çocuk haklarını öğretiminde oyun yönteminin çocukların akademik başarılarına, öğrenilenlerin kalıcılığına ve çocuk haklarına yönelik araştırmaya katılan öğrencilerin tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmada deney grubunu öğrencilerine çocuk haklarıyla ilgili bir takım oyunlar oynatılmışken, kontrol grubundaki öğrencilere yapılandırmacı öğretim yöntemi kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerinin başarılarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmüştür. Oyunla destekli çocuk hakları eğitimi, öğrencilerin akademik başarılarında etkili görülmüştür. Kalıcılığa bakıldığında ise, yine deney grubundaki öğrencilerin öğrendikleri şeyleri daha sonra daha çok hatırladıkları görülmüştür. Deney grubunda yer alan bireylerle kontrol grubunda yer alan bireylerin çocuk haklarına karşı görüşleri karşılaştırıldığında ise, yine deney grubu lehine bir sonuç elde edilmiştir. Bütün bu sonuçlar, oyunla desteklenmiş çocuk hakları eğitiminin çocuklarda olumlu tutum yarattığı, akademik başarılarına katkı sağladığı ve öğrenmelerini kalıcı hale getirdiğini göstermektedir.

Hareket ve Gülhan (2016) okul öncesi eğitimi ve sınıf öğretmenliği bölümü aday öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik görüşlerini belirlemek adına bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmen adayları çocukların öz yeterlilik temasında en çok sosyal aktiviteye katılma, kendileri ile ilgili konularda bağımsız karar verme, düşüncelerini özgürce ifade edebilme, kendilerini ve haklarını savunma hakları olduğu görüşündedir. Bunlara ek olarak, sosyal hayat temasında iyi yaşam koşullarına sahip olma, sağlık servislerinden yeterince yararlanma, toplumda bir birey olarak kabul görme ve erken yaşta çalışmama; temel ihtiyaçlar temasında ise her türlü kötü davranıştan korunma, yaşama, gelişme, oynama, barınma, sevilme, yeterli ve sağlıklı beslenme ve saygı duyulma haklarının olduğu yönünde görüş bildirdiklerini saptamışlardır.

Lelebici ve Çeliköz (2016) de okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının tutumlarının yüksek olduğunu saptamışlardır. Bunun yanında üçten fazla kardeşi olan adayların daha az sayıda kardeş sahibi olanlardan daha olumlu bir tutum sergilediklerini, bölümler arasında tutuma yönelik fark olmadığını, ÇHS'yi okuyanların da okumayanlardan daha olumlu bir tutumda olduklarını bulmuşlardır.

Dönmez (2015) ilkökul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının yüksek olduğunu ve en çok, çocukların ihmal ve istismardan korunmasına yönelik olan maddeye katıldıkları saptanmıştır. Bu bulgulara ek olarak, cinsiyet ve mesleki kıdeme göre tutumlarda bir farklılık olmadığı, mesleği isteyerek seçenlerin ve sınıflarında 40'dan fazla öğrencisi olan öğretmenlerin daha yüksek tutum gösterdikleri bulunmuştur. Otoriter öğretmen profili ile çocuk haklarına yönelik tutum arasında ilişki bulunmamış iken, takdir edilen öğretmen profili ile pozitif ve düşük bir ilişki olduğu görülmüştür. Başboş öğretmen profili ile çocuk haklarına yönelik tutum arasında negatif ve düşük bir ilişki, aldırılmaz öğretmen profili ile ise negatif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Koran (2012) 4-6 yaş çocuklarına hizmet eden okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında katılım hakkına yer verme durumlarını saptamak adına bu öğretmenlerinin sınıflarında bulunan öğretmen adaylarının görüşlerini incelemiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin katılım hakkına yönelik önemli uygulamaları bulunsa da bu tip uygulamalar devamlılık arz etmemiştir. Aynı zamanda katılım niteliklerine yönelik bir takım olumsuz davranışlar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin gönüllü, bilgilendirici ve saygılı niteliğini ihlal etme davranışlarının otokratik ve geleneksel yönetim anlayışının hakim olmasının etkisi olduğu düşünülmektedir. Güvenli ve riske duyarlı niteliğinin ihmal edilmesinin duygusal ve fiziksel istismara yönelik davranışların, kapsayıcı niteliğinin ihmalinin ise cinsiyete ve davranışlara yönelik ayrımcılığın neden olduğunu belirtmiştir.

Koran (2015) bir çalışmasında Kıbrıs'ta öğretmenlere yönelik verilmiş olan çocuk hakları eğitimi hakkında öğretmenlerin görüşlerini almıştır. Bu eğitim BM, ÇHS, çocuk istismarı ve ihmali, eğitim ortamlarında çocuk hakları eğitimine yönelik uygulama örnekleri ve materyaller, okullarda çocuk koruma politikası uygulamaları ile çocuk ihmal ve istismarı durumunda öğretmenin rolü gibi konulardan oluşmaktadır. Eğitim sonrasında öğretmenlerin çocuk hakları ve bu hakların ihlalleri konusunda bilgi sahibi oldukları, kendilerinin de eğitim ortamlarında hak ihlali içeren davranışlarını fark ettikleri saptanmıştır. Öğretmenler, eğitim ortamlarında çocuk hakkı ihlallerinin çok olduğunu ve bu ihlallerin önlenmesi için gerekli Çocuk Koruma Politikaları'nın okullarında eksik olduğunu belirtmişlerdir. Bir diğer sonuç ise, öğretmenlerin bu konudaki eğitim ihtiyaçlarıdır. Öğretmenler çocuklara haklarını öğretmek isteseler bile bu konuda eğitim almadıkları için kendilerini eksik hissettiklerini söylemiş, bu eğitimin hizmet içi eğitim şekline dönüşmesini istemişlerdir.

Yaşar-Ekici (2014) pedagojik formasyon programında bulunan öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelemek adına bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının yaş, medeni durum, mezun olunan üniversite türü, çocuk haklarıyla ilgili herhangi bir eğitim alıp almama durumlarının çocuk haklarına yönelik tutumlarında etkisi olmadığı görülmektedir. Bunların yanı sıra, Türkiye'nin çocuk hakları konusunda duyarlı olup olmamasına dair algıları, çocukken kendi çocuk haklarına uygun davranılıp davranılmadığına dair algıları ve öğretmenlerin çocuk haklarına uygun davranıp davranmadığına dair algılarına göre farklılaşmadığını saptamıştır. Kadın öğretmenlerin tutumlarının erkek öğretmenlerden daha olumlu olduğu; iş garantisi,

çalışma koşulları ve öğretmen olma isteği ile işe başlayan öğretmen adaylarının ailesinin isteğiyle başlayanlardan daha olumlu bir tutum sergilediği araştırmanın diğer bulguları arasındadır.

Kop ve Tuncel (2010) sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarını nasıl algıladıklarını tespit etmek ve Türkiye'nin çocuk gerçeği açısından çocuk hakları konusundaki durumunu betimlemek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın sonuçlarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin; çocuk haklarından eğitim hakkının en temel hak olduğu, öğretmenlerin disiplin yöntemlerinin çocukların öz kontrol becerisini destekleyecek nitelikte olması gerektiği ve çocukların kendilerini ilgilendiren konularda fikirlerini bildirmeleri hakkının bulunduğu düşüncelerini destekledikleri görülmektedir.

Koran (2012) okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamlarında çocukların katılımları hakkındaki davranışlarını belirlemek adına yaptığı çalışma sonucunda, öğretmenlerin uygulamalarında çocukların katılımını sağlamaya yönelik teşvik edici davranışları bulunsa da, sürekliliğin sağlanamadığını bulmuştur. Bunun yanında demokratik ve çağdaş bir sınıf yaratmada, çocukların fikirlerini almada, yaratıcılığı desteklemede, ben dili kullanmada, fiziksel ve sözlü istismardan ve ayrımcılıktan kaçınmada öğretmenlerin yetersiz olduğunu saptamıştır. Bu tip eksikliklerin de öğretmenlerin geleneksel ve otoriter bir eğitmen olma anlayışı içinde olmalarından kaynaklandığını belirtmiştir.

Karaman-Kepenekçi ve Baydık (2009) zihinsel engelliler eğitimi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelemek adına bir çalışma gerçekleştirmiştir. Karşılaştırma yapabilmek adına araştırmaya sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümlerinde bulunan öğretmen adayları da dâhil edilmiştir. Bu araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının ölçekteki maddelere genellikle tamamen katılıyorum yanıtı, ters maddelere ise genellikle hiç katılmıyorum yanıtını verdikleri saptanmıştır. Çocuk hakları ya da insan haklarına ilişkin ders alma, son sınıfta olma ve yaş faktörlerinin öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarında olumlu bir etkisi olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda konuyla ilgili ders alan öğretmen adaylarının daha olumlu bir tutuma sahip iken, sınıf öğretmenliği bölümünde bulunan öğretmen adaylarının diğer bölümlerdekenden

daha olumsuz bir tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Bu sonuçlara ek olarak, cinsiyetin öğretmen adaylarının tutumlarını etkilemediği saptanmıştır.

Karaman-Kepenekçi (2006) öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında ise cinsiyetin öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını etkilediği ve kadın öğretmen adaylarının daha olumlu bir tutum sergiledikleri bulunmuştur. Bu sonucun yanı sıra, çocuk haklarına yönelik ders alan öğretmen adaylarının Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencilerinden daha olumlu tutum sergiledikleri saptanmıştır.

Kor'un (2013) okulöncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin görüşlerini değerlendirdiği araştırmasının sonuçlarına göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun çocuğun yaşama ve gelişme hakkı, çocuğun yüksek yararına öncelik tanınması, çocuğun görüşlerinin dikkate alınması ve katılım hakkı hakkında bilgi sahibi oldukları saptanmıştır. Diğer bir sonuç ise, kız meslek lisesi mezunu olan öğretmenlerin çocuk haklarına karşı farkındalıklarına yönelik görüşlerine ait ortalama ön lisans ve lisans mezunlarına göre daha düşük olmasıdır. Aynı zamanda 11-15 yıl arası görev yapan öğretmenlerin daha duyarlı oldukları tespit edilmiştir. Genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin çocuk haklarının ilkelerinin farkında oldukları görülmüştür. Fakat bu farkındalıkları öğrenim süreci içinde ne kadar kullandıklarına bakılmamıştır.

Peker (2012) ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk haklarına ilişkin tutumlarını incelediği çalışma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarında cinsiyet, medeni durum, yaş grupları, görev yaptığı yer, mezun olduğu kurum, eğitim düzeyi, kıdem grupları ve okuttuğu sınıf değişkenlerinin etkisi olmadığını bulmuştur. Aynı zamanda en yüksek katıldıklarını bildirdikleri maddenin "Çocukların savaştan korunmaları gerektiğine inanıyorum" maddesi olduğunu, en düşüğünün ise "Çocukların özel yaşamı vardır bu yüzden de özel yaşamlarının gizliliğine saygı gösterilmelidir." maddesi olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ile demokratik tutumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Uçuş ve Şahin (2012) ÇHS'nin okullarda uygulanması ve yaşatılmasına ilişkin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin ve

yöneticilerin çocuk haklarını ve bu haklara yönelik hazırlanan sözleşmeyi bilmedikleri ve sınıftaki uygulamalarında da bu haklara doğrudan değinmediklerini saptamıştır. Bu bulgulara ek olarak, öğretmenlerin çocuk haklarını uygulamalara nasıl bütünleştireceklerini bilmedikleri ve öğretiminde sorunlar yaşayacaklarını düşündükleri saptanmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin çocukların haklarını öğrenseler bile uygulamada sıkıntı yaşayacaklarını düşündükleri ve aynı zamanda sınıfta otoritenin öğrenci değil de öğretmende olmasının tercih edildiği belirtilmiştir.

Merey (2013) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının insan hakları eğitime yönelik tutumlarını farklı değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamadığı çalışması sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını yaş, cinsiyet, gelir durumu, babanın eğitim durumu, yerleşim yeri ve bu konuda ders alma durumlarının etkilemediğini bulmuştur. Anne eğitim düzeyi ile anlamlı bir ilişki bulunmakla birlikte, anne eğitim düzeyinin arttıkça adayların tutumlarının azaldığı saptanmıştır.

Fazlıoğlu (2007) ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin çocuk hakları konusundaki bilinç düzeyleri ile birlikte, yöneticileri de çalışmaya dâhil etmiştir. Amacı, öğretmenlerin ve yöneticilerin ÇHS' yi ve maddelerini ne derece kabul edip uyguladıklarını tespit etmektir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler ve yöneticilerin bilinç düzeyleri arasında bir farklılık görülmemiştir, ancak kıdemlere göre bilinç düzeyinde farklılıklar saptanmıştır. Bir diğer sonuç ise, öğretmen ve yöneticilerin çocuk haklarını önemli buldukları halde, uygulamada eksiklikler olmasıdır.

Kasapoğlu ve Akyol (2012) okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgi düzeylerinin çocuk haklarına karşı davranışlarını tahmin etme durumunu incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışması sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının çocukları sevdiklerini ve çocuk haklarına karşı olumlu tutum sergilediklerini saptamıştır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının çocuk haklarına karşı tutumları ile çocuk sevmeye düzeyleri arasında da olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Kardeş, Banko, Eren ve Antakyalıoğlu (2017) çocuk haklarına yönelik eğitim alan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının çocukların eğitim, yaşama, barınma, sağlık, beslenme ve korunma haklarının

olduğunu düşündükleri, katılım hakkına çok az değindikleri saptanmıştır. Bunun yanı sıra, eğitim, yaşama ve korunma haklarının en önemli haklar olduğunu, çocukların haklarının korunmasında en çok aile, öğretmen ve okuldaki diğer personelin sorumlu olduğu görüşünde oldukları bulunmuştur. Öğretmen adaylarının en çok, çocukları ihmal ve istismardan korunma hakkını gözetilmesi gerektiğini düşündükleri de bu araştırmada tespit edilmiştir. Hak ihlali söz konusu olduğunda ise öğretmen adaylarının öncelikle yetkili mercilere başvurmaya yönelik bir davranış eğiliminde oldukları saptanmıştır.

Türkoğlu ve Gültekin-Akduman (2013) üniversitelerde okul öncesi eğitimi programlarında çocuk haklarına yönelik ders verilme durumlarını incelemek ve üniversite öğrencilerinin çocuk haklarına yönelik görüşlerini saptamak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucuna göre 12 üniversitede konuyla alakalı ders verildiği fakat bunların seçmeli olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun bu dersi almadığı fakat bu konuda eğitime ihtiyaç duydukları da bulgular arasındadır. Öğretmen adaylarının çocukların eğitim, oyun ve ihmal ve istismardan korunma hakları bulunduğunu düşündükleri, katılım hakkına ise çok az değindikleri saptanmıştır.

Demirdalıcı (2003) okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlama, uygulama, değerlendirme ve oyuncak seçimi, kullanımı becerilerini incelemek amacıyla katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin çocukların oyun oynamalarını genellikle bir saat ile sınırladığını ve etkinlik planlarına bağlı olarak bu oyun oynama sürelerini belirlediklerini saptamıştır.

Özdemir (2016) okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların serbest zaman etkinliklerindeki oyun alanı, oyun ve oyuncak tercihlerinin incelemek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin çocukların oyun oynama sürelerini bir saatle ve genellikle güne başlama zamanlarında serbest etkinlik olarak sınırladıklarını saptamıştır.

Durmuşoğlu-Saltalı ve Erbay (2013) okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevgilerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerini yordama düzeylerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarında; çocuk sevgi düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin

çocuklarla olan iletişimlerinin, onlarla konuşma, dinleme ve empati kurma davranışlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Uğurlu (2013)'nin ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iletişim becerileri ile empatik eğilimlerinin çocuk sevgi düzeylerine etkisini incelemek adına yaptığı çalışma sonucunda, öğretmenlerin çocuk sevgi düzeylerinin çocuklarla olan iletişim becerilerini ve empatik eğilimlerini artırdığını bulmuştur.

Kadim (2012) okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine yönelik öz yeterliliklerini incelemiştir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini boş zaman etkinliği olarak ve bir eğlence aracı olarak yaptıkları saptanmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin planlarında oyun etkinliklerine yer verdiklerini tespit etmiştir. Fakat öğretmenlerin oyun etkinliklerinin kurallı olmasına dikkat ettikleri de bulunmuştur.

Uysal, Akbaba-Altun ve Akgün (2010) yaptıkları nitel araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar tarafından gerçekleştirilen istenmedik davranışlara yönelik uyguladıkları stratejileri araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre sözel uyarı, sözel olmayan uyarı ve azarlama ve tehdit etme gibi davranışları içeren 1. tip ceza yöntemlerinin okul öncesi öğretmenleri tarafından istenmeyen davranışların üstesinden gelmek amacıyla kullanılmaktadır.

İkiz, Otlu, Ekinci-Vural (2016) okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre erken çocukluk döneminde ortaya çıkan problem davranışları, görülme sıklığını, altında yatan faktörleri ve başa çıkma yollarını saptamaya çalıştıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin, rehberlik servisiyle görüşmeyi tercih ettikleri saptanmıştır. Aynı zamanda aileyle birlikte çözüm arama da bir diğer sorunu çözme yöntemi olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin değerli hissettirme, düşünme köşesi etkinliği ve sorumluluk verme gibi stratejilere de yer verdikleri bulunmuştur.

## **2.2. Yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar**

Daniels-Simmonds (2009) Amerika'nın farklı bölgelerinde bulunan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların fikirlerini açıkça belirtmesi ve yetişkinler tarafından dikkate alınması hakkında yönelik görüşlerini incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarının, kıdemlerinin ve mezun oldukları okul türünün çocuk haklarına yönelik tutumlarında etkisi olmadığını bulmuştur. Buna ek olarak, öğretmenlerin çocuk haklarını gerekli görmelerine ve kendilerini



ifade etmelerine izin verilmesini düşünmelerine rağmen çocukların kendilerini ifade etme becerilerinin bulunmadığını düşündüklerini saptamıştır.

Emilson ve Folkesson (2004) öğretmenlerin sınıfı kontrol etme durumlarının çocukların katılımlarını nasıl etkilediğini saptamak amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda esnek davranan ve katılımı destekleyen öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklarla karşılıklı konuştuğu, çocukları desteklediği ve fikir birliğine vardıklarını bulmuşlardır. Bunun aksine, kontrolcü ve katılımı desteklemeyen öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların konuyu anlamakta sıkıntı yaşadıklarını, öğretmeni memnun etmenin ön planda olduğunu ve kendi düşüncelerini öğretmene aktarmakta zorlandığını saptamışlardır.

Carter ve Osler (2000) erkek öğrencilerden oluşan bir okulda öğrencilerin hak ve kimlikleri hakkındaki görüşleri ve öğretmenlerin de bu konudaki görüşlerini incelemek amacıyla bir eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin ve öğretmenlerin hakları çok bilmediği, öğrencilerin hakları zayıflık ve kadınlara özgü olarak gördüğü saptanmıştır. Öğretmenlerin ise öğrencilerin haklarını bilmelerini doğru bulmadıkları, bilirlerse kendi kontrollerini kaybedecekleri ve öğrencilerin yanlış davranışlarının artıp isyan etmeye yöneleceği düşüncesinde olduğu bulunmuştur.

Campbell ve Covell (2001) öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını incelemek adına deneysel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarında eğitim öncesinde daha önce dersi alıp almadıklarına yönelik bir fark olmadığı, fakat eğitim sonrasında deney grubunda bulunanların tutumlarında olumlu ve yüksek düzeyde bir artış görüldüğü tespit edilmiştir.

Sheridan ve Samuelsson (2001) 5 yaşındaki çocukların karar verme hakkındaki görüşleri ve ortamın deneyimleriyle olan ilişkisini incelemiştir. Çocuklarla gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda çocukların öğretmenlerinin çocuk haklarını bilmediklerini, onlardan okul ve sınıf hakkındaki kararlar hakkında fikir alınmadığını saptamışlardır. Öğretmenlerin bu davranışlarına ise onların çocuk haklarını çocukların düşüncelerini nasıl dinlemeleri gerektiğini ve çocukların katılımını nasıl sağlayacaklarını bilmemelerinin neden olduğu düşünülmektedir.

Çocukların haklarına saygıyı vurgulayan ve UNICEF tarafından yürütülen Haklara Saygılı Okullar (Rights Respecting Schools) adlı projede öğretmenler ve çocukların ve çocukların birbirleriyle olan ilişkilerine model olup, haklara saygı gösterilmesini öğretmeyi ve desteklemeyi amaçlamış, yürütülen programın çocukların okuldaki katılımlarına olan etkileri araştırılmıştır (Sebba & Robinson, 2010). Araştırma sonuçlarına bakıldığında, oldukça olumlu sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Programın öğretmenler üzerindeki etkilerine bakıldığında, olumlu sonuçlar yarattığı görülmüştür. Öğretmenler daha az tükenmiş hissettiklerini, daha enerji dolu hissettiklerini belirtmişler, öğrencileri yöneltmekle ilgili daha az sorumlulukları olmalarına rağmen daha yararlı olduklarını fark ettiklerini söylemişlerdir.

Deb ve Mathews (2012) Hindistan'da ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarını incelemiştir. Bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocukların eğitim, sağlık, erken yaşta evlenmeme ve çalışmama hakları olduğunu düşünürken katılımcıların bir kısmının çocukların kendilerini ifade etme özgürlüğünün bulunmadığı düşüncesinde olduğu bulunmuştur.

Haklar, Saygı ve Sorumluluk (Rights, Respect and Responsibility, RRR) adıyla yapılan girişimde çocuk hakları müfredatta, okul politika ve kurallarında ana etken olarak kullanılmaktadır. Amacı çocukların kendi haklarının bilincine varıp diğerlerinin haklarına saygı duyacağı bir okul ortamı yaratmaktır (Covell, McNeil ve Howe, 2009). Özellikle sözleşmenin 12. Maddesi olan çocuğun katılım hakkına önem verilmektedir. Bu maddeye uygun olarak, programa katılan okuldaki çocuklar okul kurallarında, politikalarında ve okulla ilgili harcamalarda söz sahibidir. Aynı zamanda çocukların okul içindeki bütün etkinliklerde aktif katılımı sağlanmaktadır. Çalışma hakkında 2005, 2008, 2009 ve 2011'de raporlar yayınlanmıştır. Bu çalışmanın genel etkilerine bakıldığında, okul öncesi dönemdeki çocukların da haklarının ne olduklarını anladıkları ve hakların getirdiği sorumlulukların farkına vardıkları görülmüştür. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin çocukları pasif düşünenenden çıkıp aktif soru soran haline getirdikleri, çocuklarda kritik düşünme, karar verme ve işbirlikçi öğrenme becerilerinde artış olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin demokratik öğretmen olmaları, olumlu sınıf yönetimleri ve öğrencileriyle daha az münakaşaya girmeleri, çocukların da öğretmenlerine karşı daha olumlu tavırlar göstermesini sağlamışlardır. Öğretmenler çocukların

düşüncelerini daha çok dikkate alıp, onları daha çok dinlemeye başlamışlardır. Böylece çocukların da öğretmenlere olan saygılarında artma gözlemlenmiştir. Öğretmenler çocukların aktif katılımına her alanda önem vermiştir. Böylece çocuklar da kendilerini ifade etme fırsatı bulmuşlardır. Aynı zamanda öğretmenlerin tükenmişlik hislerinde azalma olduğu görülmüştür. Çocuk katılımı arttıkça, öğretmenlerin kendilerini daha etkili hissettikleri, aynı zamanda daha az yoruldukları böylece yaptıkları işten daha çok zevk aldıkları saptanmıştır. Böylece öğretmenlerin motivasyonları ve iş memnuniyetleri ve sonucunda da çocuklara olan sevgi ve saygıları artmıştır (Covell ve Howe, 2011; Covell, Mcneil ve Howe, 2009).

Urinboyev, Wickenberg ve Leo (2016) çocuk haklarının sınıf içi uygulamalar ve kararlarda ve okul yönetiminde kullanılmasına yönelik olan çalışmalar hakkında bir alan yazın taraması yapmışlardır. Bu tarama sonucunda incelenen makalelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğrencileri kendi kararlarını veremeyecek düzeyde pasif ve olgunlaşmamış olduğunu düşündükleri bulunmuş, aynı zamanda okullarda öğretmenlerin toplumsal normlardan ve hiyerarşik güç statülerinden etkilendiği saptanmıştır.

Salminen (2013) 6 yaş grubuyla çalışan 4 okul öncesi öğretmenin derslerdeki sınıf yönetimlerinin ve dersleri uygulama şekillerinin çocuklara olan etkilerini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, pedagojik olarak duyarlı olan, çocuklarla birlikte yapıcı kurallar oluşturan ve çocukları sürecin içine dâhil edip onlarla bu konuda sohbet eden öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların daha çok katılım göstermektedir. Çok kontrolcü veya hiç kontrolcü olmayan öğretmenlerin sınıflarında ise katılımın düşük olduğu bulunmuştur.

### **2.3. İlgili Araştırmalar Özeti**

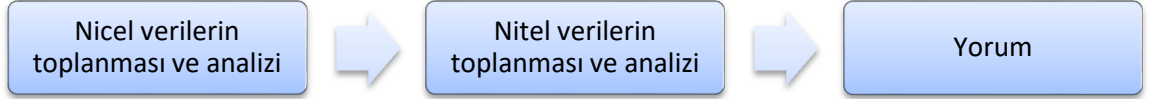
Çocuk hakları ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutum, davranış ve görüşlerinde yaş, eğitim durumu, konuyla ilgili ders alma durumu, sınıf mevcudu, çalıştıkları okul türü gibi değişkenlerin etkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin genel olarak bu hakları bildiği bulunmasına rağmen, çocuk haklarına yaptıkları uygulamalarda yer vermedikleri bulunmuş, nedeninin bu konuda çoğunun eğitim almamaları olduğu

belirtilmiştir. Benzer sonuçlar ailelerle yapılan çalışmalarda da bulunmuştur. Ailelerin de çocuk hakları konusunda genel bir bilgiye sahip olsalar da, kendilerinin ve çocuklarının bu konuda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Çocuklarla yapılan çalışmalarda ise Çocuk Hakları Eğitimi alan çocukların çocuk haklarına yönelik bilinç seviyelerinin arttığı, başkalarının haklarını da gözettikleri ve derslere daha çok katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırmaların çoğunda ailelerin, öğretmenlerin ve çocukların katılım hakkına önem verdikleri görülmüştür. Çocuk hakları ve çocuk sevgisi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmış olup, öğretmenlerin çocuk sevgi düzeyleri arttıkça çocuk haklarına karşı olan tutumlarında da olumlu artış olduğu bulunmuştur.

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Araştırma bu yönüyle karma yöntem özelliği göstermektedir. Karma yöntem, nicel ve nitel verilerin problem durumunu daha iyi anlamak adına bir arada kullanıldığı bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2015; Creswell, 2017). Araştırmanın deseni ise sıralı dönüşümsel desen olarak belirlenmiştir. Sıralı dönüşümsel desen nicel veya nitel verilerin sıralı olarak toplandığı desendir. Toplanan nicel ve nitel veriler, ayrı ayrı analiz edilerek tartışma ve yorumlarda birleştirilir (Creswell ve Plano-Clark, 2011; Creswell, 2015; Creswell, 2014). Bu araştırmada öncelikle öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının nasıl olduğu ve bunu etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla nicel veriler toplanmıştır. Nicel verilerin analizinden sonra öğretmenlerin sınıflarındaki uygulamalarının çocuk haklarına uygunluğunun ne durumda olduğunu saptamak için nitel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Daha sonra nicel ve nitel verilerin birbirlerini destekleyen veya örtüşmeyen yönleri tespit edilerek yorumlanmıştır.



**Şekil 3.1. Verilerin Toplanması ve Analizi**

#### 3.2. Çalışma Grubu

##### 3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Çankaya ilçesindeki kurumlardan uygun örnekleme yöntemi ile seçilen, MEB'e bağlı anaokulları ve anasınıfları ile özel anaokullarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yönteminde araştırmaya katılmak isteyen gönüllü ve kolayca erişilebilir insanlar dâhil edilir (Johnson ve Christensen, 2014). Araştırmanın nicel boyutu için 205 öğretmenle görüşülmüştür. Nitel boyutunda ise 5 resmi okuldan ve 5 özel okuldan olmak üzere toplamda 10 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır. Nitel araştırmada da uygun örnekleme yöntemi kullanılmış olup nicel araştırmaya

dâhil olan 205 öğretmenden, gönüllü olan 10 öğretmenle gözlem ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### **3.2.2. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler**

Araştırmanın nicel boyutuna toplamda 215 öğretmen dâhil edilmiş olup 10 öğretmen soruları eksik cevaplamıştır. SPSS 22.0 paket programı kullanılarak yapılan eksik veri analizi sonucunda dağılımın normal olmadığı görülmüş ve 10 öğretmenden elde edilen veriler araştırma kapsamından çıkarılmıştır. 205 öğretmenden elde edilen veriler nicel veri analizine tabii tutulmuştur.

**Tablo 3.1. Nicel Boyuta Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler**

<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>Frekans (n)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
<b>Yaş</b>	20-29	93	45
	30-39	61	30
	40+	51	25
	Toplam	205	100
<b>Çocuk Sahibi Olma</b>	Yok	106	52
	Var	99	48
	Toplam	205	100
<b>Eğitim Durumu</b>	Lise ve ön lisans	88	43
	Lisans ve lisansüstü	117	57
	Toplam	205	100
<b>Mesleki Deneyim</b>	1-5	85	41
	6-10	43	21
	11-15	28	14
	16+	49	24
	Toplam	205	100
<b>Okul Türü</b>	Resmi	93	45
	Özel	112	55
	Toplam	205	100
<b>Çocuk hakları dersi eğitimi</b>	Evet	75	37
	Hayır	130	63
	Toplam	205	100
<b>Çocuk Sayısı</b>	5-10	50	24
	11-15	73	36
	16-20	49	24
	21-25	33	16
	Toplam	205	100

Nicel boyuta katılan öğretmenlerin çoğunluğu 20-29 yaş aralığındadır ve yarısına yakını çocuk sahibi değildir. 205 öğretmenin 117'si lisans ve lisansüstü eğitim almıştır ve 1-5 yıl arası tecrübesi olanlar çoğunluktadır. Öğretmenlerin 112'si özel bir eğitim kurumunda 93'ü ise resmi okulda görev yapmaktadır. Sınıf mevcutları çoğunlukla 11-15 çocuk arasındadır. 205 öğretmenden 130'u çocukların haklarına yönelik herhangi bir eğitim almadığını belirtmiştir.

**Tablo 3.2. Nitel Boyuta Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler**

<i>Katılımcılar/ Değişkenler</i>	<i>Ö1</i>	<i>Ö2</i>	<i>Ö3</i>	<i>Ö4</i>	<i>Ö5</i>	<i>Ö6</i>	<i>Ö7</i>	<i>Ö8</i>	<i>Ö9</i>	<i>Ö10</i>
<b>Yaş</b>	48	52	32	56	51	25	29	37	35	22
<b>Çocuk Sahibi Olma</b>	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Evet	Hayır	Hayır
<b>Eğitim Durumu</b>	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lise
<b>Mesleki Deneyim(yıl)</b>	22	32	13	26	27	2	7	9	12	2
<b>Okul Türü</b>	Resmi	Resmi	Özel	Resmi	Resmi	Özel	Özel	Resmi	Özel	Özel
<b>Çocuk hakları dersi eğitimi</b>	Hayır	Hayır	Evet	Hayır	Hayır	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır
<b>Çocuk Sayısı</b>	22	23	13	22	23	14	14	21	17	18

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan 10 öğretmene ait demografik bilgiler incelendiğinde katılımcıların 4'ünün 40 yaş üstü, 3'ünün 30-39 yaş arası, 3'ünün 20-29 yaş arasında ve altı katılımcının çocuk sahibi olduğu görülmektedir. Katılımcıların 9'u lisans mezunu iken biri lise mezunudur. Katılımcıların mesleki deneyimleri en çok 32 iken, en az 2 yıl deneyim sahibi olan katılımcılar da bulunmaktadır. Katılımcıların yarısı resmi anaokulu veya sınıfında çalışmakta iken, diğer yarısı özel anaokulu veya anasınıflarında görev yapmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen katılımcıların 6'sı çocuk haklarına yönelik herhangi bir eğitim almamıştır. Katılımcıların sınıflarında bulunan çocuk sayıları da en az 13 iken, en çok 23'tür.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada; veriler araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu, Karaman- Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği, Gelbal ve Duyan (2008) tarafından geliştirilen Çocuk Sevme Ölçeği, araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik davranışları gözlem ve görüşme formu kullanılarak toplanmıştır.

#### **3.3.1. Demografik Bilgi Formu**

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri hakkında bilgilere ulaşmak amacıyla hazırlanan bu formda öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, çocuk sahibi olma durumu, öğrenim durumu, mesleki deneyim yılı, çalıştığı okulun türü, çocuk hakları dersi alıp almadığı ve sınıfındaki öğrenci sayısı ile ilgili sorular bulunmaktadır. Bu değişkenlerin belirlenmesinde alan yazındaki araştırmalar göze alınmıştır.



### **3.3.2. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği**

Katılımcıların çocuk haklarına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. 5’li likert tipindeki bu ölçek Karaman-Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilmiş olup; “Tamamen katılıyorum” 5, “Katılıyorum” 4, “Kararsızım” 3, “Katılmıyorum” 2, “Tamamen katılmıyorum” 1 şeklinde puanlanmıştır. 22 sorudan oluşan bu ölçekte en düşük puan 22, en yüksek puan 110 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin 2., 14. ve 15. maddeleri ters madde olarak belirlenmiştir. Ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının .32 ile .61 arasında değiştiği, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .85, yarı test güvenilirlik katsayısının ise .77 olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada SPSS 22 paket programıyla yapılan güvenilirlik analizinde de Cronbach Alpha değeri .76 bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliğinin yeterli olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2016). Böylece ölçeğin güvenilirlik açısından yeterli olduğu söylenebilir.

### **3.3.3. Çocuk Sevme Ölçeği**

Katılımcıların çocuk sevgisi düzeylerini belirlemek amacıyla Barnett Çocuk Sevme Ölçeği kullanılmıştır. 7’li likert tipinde olan bu ölçek, Barnett ve Sinsini tarafından 1990 yılında geliştirilmiş olup ölçeğin .93 düzeyinde iç tutarlılığa sahip olduğu ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .91 olduğu belirlenmiştir. Ölçekte 3., 6., 10. ve 13. maddeler ters madde olarak belirlenmiştir. 14 maddeden oluşan bu ölçekte en düşük puan 14, en yüksek puan 98 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Duyan ve Gelbal (2008) tarafından yapılmış olup ölçeğin güvenilirliği; Cronbach Alpha değeri .92, test- tekrar test güvenilirliği ise .85 olarak bulunmuştur. Araştırmacı tarafından SPSS 22.0 paket programıyla yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha değeri .80 bulunmuştur. Böylece ölçeğin bu araştırma için hesaplanan güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2016).

### **3.3.4. Öğretmenlerin Çocuk Haklarına Yönelik Davranışları İçin Gözlem Formu**

Öğretmenlerin sınıflardaki uygulamalarında, davranışlarının çocuk haklarına yönelik uygunluğunu gözlemlemek adına araştırmacı tarafından gözlem formu hazırlanmıştır. Gözlem formunda çocuk haklarının 4 temel hakkı olan “Katılım Hakkı, Korunma Hakkı, Yaşama ve Gelişme Hakkı” ile 2 temel ilkesi olan ayrımcılığı önleme ve çocuğun yüksek yararını gözetme maddeleri (Birleşmiş

Milletler Genel Kurulu, 1989) göz önüne alınmıştır. Bu maddelere ek olarak alan yazın taraması (Howe ve Covell, 2005; Koran, 2012; Lansdown, 2005; Osler ve Starkey, 1998; Peker- Ünal, 2010; Shier, 2011), UNICEF'in (2009) "Çocuk Dostu Okul Rehberi (Child Friendly School Manual)" ve "Çocuk Hakları Araçları (Child Rights Toolkit)" (UNICEF, 2014) adlı kaynaklardan yararlanılmıştır. Bu doğrultuda belirlenen 5 ana tema altında, 28 maddeyle oluşturulan gözlem formunu değerlendirmek adına; 5 alan uzmanı ve 3 ölçme-değerlendirme uzmanının görüşü alınmıştır. Alınan görüşler sonrasında yapılan değişiklikler sonucu bazı maddeler çıkarılmış, bazıları iki ayrı madde haline getirilmiş ve bazı yeni maddeler eklenmiştir. Örneğin; 2 uzmanın önerisiyle çocuklara geri bildirim verme ve değerlendirme maddesi iki ayrı madde haline getirilmiş, 2 uzmanın önerisiyle "etkinliklerin gündelik yaşamla ilişkilendirilmesi" ile ilgili olan madde konu kapsamı dışında görülmesi gerekçesiyle çıkarılmıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda gözlem formu 21 madde olarak belirlenmiştir.

Uzman görüşleriyle son hali verilen gözlem formu, özel bir anaokulunun iki sınıfında kullanılarak pilot uygulaması yapılmıştır. Bu iki sınıfta art arda iki gün 45'er dakikalık gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlemlerin değerlendirilmesi sonrasında formda belirtilmeyen tehdit etme, kıyaslama, yargılama ve sorunları dikkate almaya yönelik davranışları içeren 4 madde daha eklenmiştir. Yapılan tüm düzenlemeler sonrası gözlem formu 23 maddeden oluşmuştur (Ek 8).

### **3.3.5.Öğretmenlerin Çocuk Haklarına Uygun Davranmalarına Yönelik Görüşleri İçin Görüşme Formu**

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik davranışlarının nasıl olduğunu belirlemek amacıyla yapılan gözlemlere ek olarak görüşmeler yapılmıştır. Bu sayede öğretmenlerin davranışları ile görüşleri arasında tutarlılık olup olmadığı da tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından "Öğretmenlerin Sınıflarındaki Uygulamalarında Çocuk Haklarına Uygun Davranmaya Yönelik Gözlem ve Görüşme Formu" hazırlanmıştır. Bu formlar hazırlanırken ÇHS'de (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1989) yer alan temel haklardan ve ilkelerden yararlanılmıştır. Bunlara ek olarak alan yazın taramasından (Howe ve Covell, 2005; Koran, 2012; Lansdown, 2005; Osler ve Starkey, 1998; Peker- Ünal, 2010; Shier, 2011) ve "Çocuk Dostu Okul Rehberi (Child Friendly School Manual)" ile "Çocuk Hakları Araçları (Child Rights Toolkit)"

(UNICEF, 2009 ve 2014) adlı kaynaklardan da faydalanılmıştır. Başlangıçta belirlenen 4 tema ve 10 alt temaya yönelik 6 sorudan oluşan form, 5 alan uzmanı ve 3 ölçme-değerlendirme uzmanının görüşleri sonucunda 14 soruya çıkarılmıştır. Alt tema sayısı ise 13 olarak belirlenmiştir.

Görüşme formunun son halini alması, gözlem formunun pilot uygulaması sırasında sağlanmıştır. Özel bir anaokulunda çalışan iki öğretmenle arka arkaya iki gün gözlemler yapıldıktan sonra ayrı bir odada bire bir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu deneme uygulamasında öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre bazı soruların birbirlerini içerdiği saptanmıştır. Bu nedenle birbirine yakın olan sorular birleştirilmiş, bir alt tema araştırma dışına alınmıştır. Sonuç olarak görüşme soruları 10 soruya indirilmiştir ve 12 alt tema olarak son halini almıştır (Ek 9).

4 tema ve 12 alt temaya yönelik davranışlar, öğretmen görüşlerine göre görüşme formu aracılığı ile değerlendirilmiştir.

### **3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı**

Araştırmanın verilerini toplama süreci 2016-2017 eğitim-öğretim döneminde Kasım-Temmuz ayları arasında tamamlanmıştır. Verilerin toplanması için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan (Ek 1) ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Ek 2) ve okul yöneticilerinden gerekli izinler alınmıştır. Öğretmenlerin katılımlarının gönüllülük esasına dayalı olması sağlanmıştır. Bunlara ek olarak öğretmenler tarafından çocuklara ve ebeveynlere sınıflarında gözlem yapılacağı bildirilmiştir.

Araştırmanın nicel verileri 205 okul öncesi öğretmeninden Kasım-Ocak ayları arasında demografik bilgi formu, Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği ve Çocuk Sevme Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Bu öğretmenler arasından gönüllü olan 10 öğretmenle 2017 yılı Nisan ayı ile Temmuz ayı arasında yapılan gözlemler ve görüşmelerle araştırmanın nitel boyutu gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı ilk olarak, gözlemler ve görüşmeler öncesi öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelerek uygulama takvimi oluşturmuştur (Tablo 3.3). Bu takvime göre öğretmenler arka arkaya iki gün birer saat gözlenmiştir. Gözlem zamanlarının belirlenmesinde öğretmenlerin uygun olmaları ve etkinlik zamanları dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda MEB'e bağlı resmi okullarda görev alan 3 sabahçı öğretmen 10:00-11:00 saatleri arasında, 2 öğlenci öğretmen de 14:30-15:30

saatleri arasında gözlemlenmiştir. Özel anaokullarında ise öğretmenlerin uygunluğuna bağlı olarak gözlemler sabah ya da öğleden sonraki etkinlikler sırasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, gözlemlerden en az 15 dakika öncesinde sınıfa gelmiştir. Öncelikle öğretmene kendisini tanıtmış, daha sonra araştırmanın amacından bahsetmiştir. Bu görüşme sırasında gözlemlerin, isteğe bağlı olmak üzere görüntü kaydı veya not alınarak yapılacağı söylenmiştir. Sınıfta öğretmenlerin ve çocukların dikkatini dağıtmamak adına etkinlik alanı dışında fakat sınıfın her yerini görebileceği bir şekilde konumlanmıştır. Araştırmacı gözlemler süresince sadece 4 öğretmen tarafından çocuklarla tanıştırdıktan sonra gözlem yapmaya başlamıştır. Diğer öğretmenler ise tanıştırmaya gerek duymamıştır ve doğrudan gözleme geçilmiştir.

Katılım sağlayan öğretmenlerin tümü görüntü kaydı istemediklerini belirtmiştir. Bu yüzden gözlemler sırasında araştırmacı tarafından öğretmenlerin bütün davranışları anlık notlar şeklinde alınmıştır. Davranışların gözden kaçmaması ve olabildiğince çok davranışın yazıya aktarılması için bu notlarda kısa anekdotlara yer verilmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin davranışları direkt yazılmak yerine, her davranış için üç-dört kelime kullanılmıştır. Örneğin, Ö4 sınıfta etkinliğe katılmayan bir çocuğu onu bu sınıftan atacağı şeklinde tehdit etmiştir. Bu durum “katılmayı tehdit” olarak kayıt edilmiştir. Her bir öğretmen etkinlik bitimine kadar bu şekilde ikişer kez gözlemlenmiştir. Bu süreç tamamlandıktan hemen sonra araştırmacı gözlem notlarını dikkate alarak yapılandırılmış gözlem formu doldurmuştur.

Öğretmenlerin, görüşme formunda sorulacak soruların sınıf içindeki davranışlarını etkilenmesini önlemek için gözlemler yapıldıktan sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gözlem süreci tamamlanan öğretmenler ile bire bir görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler; izin veren 6 öğretmenle ses kayıt cihazı kullanılarak, vermeyen 4 öğretmenle ise yazarak tamamlanmıştır. Görüşmenin başlangıcında öğretmene “gerekli açıklamalar” yapılarak sohbet havasında dikkat edilmiştir. Isınma soruları ile başlanmıştır. Görüşmeler sırasında, araştırmacı tarafından temalara bağlı olarak geliştirilen 10 soru kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin soruları amacına uygun cevaplamaları için sondalar kullanılmıştır. Görüşme formları, katılımcıların yanıtları ve isteklerine bağlı olarak; sınıf içinde veya dışında, ses kayıt cihazı kullanılarak veya yazılarak yaklaşık 10 dakika süreyle

kaydedilmiştir. Görüşme sonrasında öğretmenlerin yanıtları görüşme formunda belirlenen tema ve alt temalara göre puanlanmış ve değerlendirilmiştir.

**Tablo 3.3. Nitel verilerin toplanması için hazırlanan çalışma takvimi**

Uygulama	4 Nisan	5 Nisan	11 Nisan	12 Nisan	25 Nisan	26 Nisan	3 Mayıs	4 Mayıs	9 Mayıs	10 Mayıs	16 Mayıs	17 Mayıs	23 Mayıs	24 Mayıs	21 Haziran	22 Haziran
Gözlem Pilot-1	■	■														
Görüşme Pilot-1																
Gözlem Pilot-2	■	■														
Görüşme Pilot-2																
Gözlem-Ö1			■	■												
Görüşme-Ö1					■											
Gözlem-Ö2						■	■									
Görüşme-Ö2							■									
Gözlem-Ö3								■	■							
Görüşme-Ö3									■							
Gözlem-Ö4										■	■					
Görüşme-Ö4											■					
Gözlem-Ö5												■	■			
Görüşme-Ö5													■			
Gözlem-Ö6														■	■	
Görüşme-Ö6															■	
Gözlem-Ö7																■
Görüşme-Ö7																
Gözlem-Ö8																
Görüşme-Ö8																
Gözlem-Ö9																■
Görüşme-Ö9																
Gözlem-Ö10																■
Görüşme-10																

### **3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözülmesi**

#### **3.5.1. Nicel Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, “çarpıklık ve basıklık katsayıları” ve “Kolmogorov-Smirnov testi” ile analiz edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında bir değer alması normal kabul edilmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2015). Yapılan frekans analizi sonucu çarpıklık katsayısı -1,6 ve basıklık katsayısı 4,02 bulunmuştur. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre p değerleri 0,05’ten küçük bulunmuştur. Kolmogorov- Smirnov testi sonucuna göre p değeri 0,05’ten büyük olan değerler normal dağılım gösterdiği varsayılmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Yapılan bu normallik analizlerine göre verilerin normal dağılmayıp parametrik test koşullarını karşılamadığı saptandığı için parametrik olmayan analiz yöntemleri kullanılmıştır. İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanılmışken, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Ölçekler arasındaki ilişki için ise Spearman testi yapılmıştır.

#### **3.5.2. Nitel Verilerin Analizi**

Gözlem sırasında alınan anlık notlar sonrası yapılandırılmış gözlem formunda öğretmen davranışları puanlanmıştır. Görüşme sırasında sorulan sorulara verilen cevaplar ise yapılandırılmış görüşme formuna göre puanlanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, sosyal bilimler alanında en çok kullanılan analiz çeşitlerinden olup belli kelime veya kavramları saptamak amacıyla metin ve metinlerin incelenmesiyle gerçekleştirilir (Büyüköztürk, Kılıç- Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Öncelikle araştırma sorularına bağlı olarak gözlem ve görüşmeler için temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Gözlemler sonrası elde edilen veriler belirlenen bu tema ve alt temalara göre frekans analizi de yapılarak değerlendirilmiştir. Aynı zamanda gerekli yerlerde öğretmenlerden elde edilen davranış ve gözlemlerden doğrudan alıntılarla bulgular desteklenmiştir. Son olarak da bulgulara yönelik yorumlar yapılmıştır.

Gözlem formu öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarında çocuk haklarına uygun davranmalarına yönelik davranışları, 5 tema ve 23 alt temadan oluşmaktadır.

### 3.6. Araştırmanın Geçerliği

#### 3.6.1. Araştırmanın İç Geçerliği

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla çeşitli yöntemler kullanılmıştır ve iç geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Yöntem çeşitlemesi ile gözlem ve görüşme yapılmış, katılımcıların davranış ve görüşlerine ait verilerin tutarlılığı değerlendirilmiştir.

Gözlem formları ve görüşme soruları uygulanmadan önce uzman görüşü alınıp gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu gözlem ve görüşme formlarının geçerliğini saptamak için öncelikle 2 öğretmen ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmaya dâhil edilen öğretmenler 4-5 Nisan 2017 tarihlerinde ardışık olarak gözlemlenmiş, 5 Nisan 2017 tarihinde de görüşleri alınmıştır. Pilot çalışma sonrası gözlem ve görüşme formunda yer almayan ve çocuk haklarına yönelik uygun olmayan maddeler belirlenerek uygun hale getirilmiştir.

Katılımcıların gözlemcilerden başlangıçtaki kadar etkilenmesi azaltılarak daha doğal ortam elde edilmesi için her bir öğretmenin gözlemi iki gün şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Gözlemde ve görüşmede araştırmacı çeşitliliği yapılarak gözlem ve görüşme sonucu, elde edilen verilerde tutarlılık olması sağlanmıştır. Araştırmaya dâhil edilen ilk 3 okul öncesi öğretmenin gözlemi sırasında, araştırma çeşitliliği sağlamak adına bir eş araştırmacı daha gözlem yapmış ve bu 3 katılımcının gözlemi sonrasında katılımcıların çocuk haklarına yönelik davranışları, gözlem formu kullanılarak değerlendirilmiştir. Daha sonra Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenirlik= Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı" olarak önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre; bu formül sonucunda elde edilen çıktının %70 ve üstü olması, güvenilirliğin sağlandığını göstermektedir. Araştırmacı ve eş araştırmacının formu değerlendirdikten sonra verdikleri yanıtlar, bu formül uygulanarak analiz edilmiştir. Bu analiz sonucuna göre; 1. öğretmen için %71, 2. öğretmen için %75, 3. öğretmen için %85 oranında; toplamda ise %77 oranında bir güvenilirlik elde edilmiştir ve güvenilirlik sağlanmıştır. Benzer şekilde, araştırmaya katılan ilk 3 öğretmenle yapılan görüşmeler eş araştırmacıyla birlikte yapılmış, elde edilen sonuçlar eş araştırmacıyla ayrı olarak değerlendirilmiştir. Her





## 4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen bulgular ve yorumlar araştırma sorunlarına göre sıralanarak sunulmuştur.

### 4.1. Öğretmenlerin Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları

Araştırmanın birinci problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumları ne düzeydedir?” sorusuna cevap aramak için kullanılan Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği ile elde edilen verilere ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

**Tablo 4.1. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği Madde Frekans ve Yüzde Değerleri**

Tutum Ölçeği Maddeleri	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Madde 1	172	84	29	14	0	0	3	1,5	1	0,5	205	100
Madde 2*	12	6	10	5	9	4	74	36	100	49	205	100
Madde 3	183	89	18	9	4	2	0	0	0	0	205	100
Madde 4	183	89	16	8	4	2	1	0,5	1	0,5	205	100
Madde 5	189	92	12	6	4	2	0	0	0	0	205	100
Madde 6	177	86	24	12	3	1,5	1	0,5	0	0	205	100
Madde 7	144	70	45	22	13	6	2	1	1	0,5	205	100
Madde 8	182	89	22	10,5	1	0,5	0	0	0	0	205	100
Madde 9	169	82	27	13	7	3	1	0,5	1	0,5	205	100
Madde 10	192	94	12	5,5	1	0,5	0	0	0	0	205	100
Madde 11	190	93	12	6	2	1	0	0	1	0,5	205	100
Madde 12	129	63	67	33	3	4	0	0	0	0	205	100
Madde 13	182	89	19	9	1	0,5	2	1	1	0,5	205	100
Madde 14*	15	7	6	3	19	9	62	30	103	50	205	100
Madde 15*	17	8	6	3	6	3	52	25	124	60	205	100
Madde 16	169	82	33	16	2	1	1	0,5	0	0	205	100
Madde 17	194	95	10	5	0	0	0	0	1	0,5	205	100
Madde 18	198	97	5	2	1	0,5	0	0	1	0,5	205	100
Madde 19	198	97	5	2	1	0,5	0	0	1	0,5	205	100
Madde 20	198	97	5	2	1	0,5	0	0	1	0,5	205	100
Madde 21	190	93	13	6	1	0,5	0	0	1	0,5	205	100
Madde 22	177	86	27	13	1	0,5	0	0	0	0	205	100

\*Ters madde

Tablo 4.1.'de okul öncesi öğretmenlerinin Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği 'ne verdikleri yanıtların frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Öğretmenler çocuk haklarına yönelik tutumları ifade eden ölçek maddelerini büyük oranda “tamamen katılıyorum” ve “katılıyorum” şeklinde işaretlemişlerdir. Ters maddelerde de büyük oranda “tamamen katılmıyorum” ve “katılmıyorum” seçenekleri tercih edilmiştir.

Öğretmenlerin olumlu yargı içeren maddeleri desteklerken ters maddelerdeki yargıları desteklememelerinin, çocukların haklarının olması gerektiğine yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğunu gösterdiği söylenebilir. Karaman- Kepenekçi ve Baydık (2009) da aynı ölçeği kullandıkları araştırmada öğretmen adaylarının olumlu yargı bildiren maddelerde en çok “tamamen katılıyorum”, ters maddelerde ise en çok “tamamen katılmıyorum” seçeneklerini tercih ettiklerini bulmuştur.

Ölçekte bulunan “Çocukların madde kullanımına karşı korunmaları gerektiğine inanıyorum (18. madde).”, “Çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması gerekir (19. madde).” ve “Çocukların savaşlardan korunmaları gerektiğine inanıyorum (20. madde).” maddelerine öğretmenlerin çoğu (%97) tamamen katıldıklarını bildirmiştir. Peker (2012) de sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, bu araştırma bulgusuna benzer şekilde “Çocukların savaşlardan korunmaları gerektiğine inanıyorum.” maddesine öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından olumlu görüş bildirildiği belirtilmiştir. Dönmez (2015) ise sınıf öğretmenlerinin en çok ihmal ve istismardan korunmaya yönelik maddeye katıldıklarını bulmuştur. Yapılan diğer araştırmalar da okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin, korunma hakkına önem verdiği ve çocukların en fazla ihmal ve istismardan korunmaları gerektiği görüşünde olduklarını saptamışlardır (Fazlıoğlu, 2007; Kardeş, Banko, Eren ve Antakyalıoğlu, 2017; Türkoğlu ve Gültekin- Akduman, 2013). Bu sonuçlara göre öğretmenlerin en çok çocukların korunma haklarına önem verdikleri söylenebilir. Fazlıoğlu’na (2007) göre toplum yapımıza daha çok korumacı yaklaşımın içerdigi haklar uymaktadır. Korumacı yaklaşımların daha çok benimsenmesinin nedeni de toplum yapımıza daha yakın olmasıdır. Yapılan bu araştırmada da korunma hakkına daha çok önem verilmesinin, öğretmenlerin çocukları yetişkinlerin korumasına ihtiyaç duyan bireyler olarak algılamalarından kaynaklanıyor olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcı öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının büyük oranda olumlu olduğu görölmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların ortalamasına göre de aynı şekilde değerlendirilebilir (Tablo 4.2.).

**Tablo 4.2. Öğretmenlerin Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği Ortalaması**

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>Ss</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
<b>Çocuk Hakları Tutum Ölçeği toplam</b>	205	105	5,4	78	110

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği'ne verdikleri yanıtların ortalama değerleri hesaplandığında, ortalamanın yüksek (105 ±5,4) olduğu görülmektedir. Alınabilecek en yüksek puanın 110 olduğu düşünüldüğünde, katılımcıların almış oldukları ortalamanın da yüksek olduğu; Doğan, Torun ve Akgün (2014), Kasapoğlu ve Akyol (2012) ile Lelebici ve Çeliköz (2016), Dönmez (2005) de öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmalarında, katılımcıların tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuçlar öğretmenlerin, çocukların haklarına yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve çocukların haklarının olması gerektiğine inandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermeme durumları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarında yaşlarına göre farklılık olup olmadığını belirlemek için elde edilen veriler SPSS 22.0 aracılığıyla parametrik olmayan yöntemlerden Kruskal Wallis ile analiz edilmiştir.

**Tablo 4.3. Çocuk Haklarına Yönelik Tutumun Yaşa Göre Analizi-Kruskal Wallis Testi Sonucu**

<i>Yaş</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>Sd</i>	$\chi^2$	<i>p</i>
20-29	93	98,74	2	0,952	0,621
30-39	61	105,26			
40+	51	108,07			

p>0.05

Tablo 4.3. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği'nden elde ettikleri puan ortalamalarında ( $\chi^2 (2) = 0,952$ ; p>0,05) 40 yaş üstü öğretmenlerin diğerlerine oranla daha yüksek puan aldıkları fakat bu farklılığın anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu araştırma bulgusuna paralel nitelikte, Dönmez (2015), Yaşar- Ekici (2014), Peker (2012) ve Daniels- Simmonds (2009) yaptıkları çalışmalarda yaşın çocuk haklarına uygun şekilde davranma algılarında bir etkisi olmadığını bulmuşlardır. Karaman- Kepenekçi ve Baydık (2009) ise yaş

ile çocuk haklarına yönelik tutumlar arasında olumlu fakat düşük bir ilişki bulunmuştur. Mevcut araştırmanın bulgularına göre de öğretmenlerin yaşlarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını belirlemede etkili bir faktör olmadığı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sahibi olma durumlarına göre çocuk haklarına yönelik tutumlarında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve elde edilen bulgular analiz edilmiştir.

**Tablo 4. 4. Çocuk Haklarına Yönelik Tutumun Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Analizi- Mann Whitney U Testi Sonucu**

<i>Çocuk Sahibi Olma</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
<b>Yok</b>	106	103,67	10989	5176	.866
<b>Var</b>	99	102,28	10126		

p>0.05

Tablo 4.4. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği'nden elde ettikleri puan ortalamalarında (U= 5176; p>0,05) öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarının olup olmamasının çocuk haklarına yönelik tutumlarını belirlemede etkili bir faktör olmadığı düşünülebilir. Karaman- Kepenekçi ve Nayır (2012) da öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarının çocuk istismarı ve ihmali tespit etmede farklılık yaratmadığını tespit etmiştir.

Öğretmenlerinin mezun oldukları öğrenim türüne göre çocuk haklarına yönelik tutumlarında fark olup olmadığını test etmek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.5.'te verilmiştir.

**Tablo 4. 5. Çocuk Haklarına Yönelik Tutumun Öğrenim Durumuna Göre Analizi- Mann Whitney U testi Sonucu**

<i>Öğrenim durumu</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
<b>Lise veya önlisans</b>	88	91,42	8045	4129	.015*
<b>Lisans veya lisansüstü</b>	117	111,71	13070		

\*p<0.05

Okul öncesi öğretmenlerinin Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği'nden elde ettikleri puan ortalamalarında, (U=4129; p<0,0,5) öğretmenlerin almış oldukları eğitimlere göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre lisans veya

lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin Çocuk Hakları Tutum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puan lise ve ön lisans mezunu olan öğretmenlerden daha yüksektir. Benzer şekilde Kor (2013) da lise mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre çocuk haklarına yönelik tutumlarının daha düşük seviyede olduğunu bulmuştur. Peker (2012) ve Daniels- Simmonds (2009) ise öğretmenlerin mezun oldukları üniversite türünün çocuk haklarına yönelik tutumlarında etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgularının Kor'un (2013) çalışmasıyla örtüşüp Peker (2012) ve Daniels- Simmonds (2009) ile örtüşmemesinin nedeninin, bu araştırmalarda kullanılan örneklem gruplarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kor (2013) çalışmasını okul öncesi öğretmenleri ile yapmış iken, Peker (2012) sınıf öğretmenleri ile yapmıştır. Daniels- Simmonds'ın (2009) Teksas'ta gerçekleştirilen araştırmasıyla bu araştırma bulgularının örtüşmeme nedeninin ise kültürler arası ve eğitim anlayışları arasındaki farklılıklardan kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmayla benzer örneklem grubunu kullanan Kor'un (2013) elde ettiği bulgular ve bu araştırmanın bulgulara göre öğretmenlerin öğrenim durumlarının çocuk haklarına yönelik tutumlarda etken bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır. Lisans ve lisansüstü mezunlarının daha olumlu bir tutuma sahip olmalarının, almış oldukları eğitimin niteliğinden kaynaklanabileceği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türüne göre çocuk haklarına yönelik tutumlarında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan verilerin analizinde kullanılan Mann Whitney U testi yapılmıştır.

**Tablo 4. 6. Çocuk Haklarına Yönelik Tutumun Çalışılan Okul Türüne Göre Analizi- Mann Whitney U Testi Sonucu**

<i>Okul Türü</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
<b>Resmi</b>	93	109,27	10162	4625	.166
<b>Özel</b>	112	97,76	10953		

p>0.05

Tablo 4.6. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği'nden elde ettikleri puan ortalamalarında, resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin daha yüksek puan aldıkları görülse de öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık olmadığı (U= 4625; p> 0,05) saptanmıştır. Peker

(2012) de benzer şekilde, görev yapılan yerin çocuk haklarına yönelik tutumlarda etkili olmadığını bulmuştur. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin çalıştıkları okul türünün çocuk haklarına yönelik tutumlarını etkileme açısından önemli bir faktör olmadığı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyim yıllarına göre çocuk haklarına yönelik tutumlarında fark olup olmadığını bulmak için Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur (Tablo 4.7.).

**Tablo 4.7. Çocuk Haklarına Yönelik Tutumun Mesleki Deneyime Göre Analizi-Kruskal Wallis Testi Sonucu**

<i>Mesleki deneyim</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>Sd</i>	$\chi^2$	<i>p</i>
1-5	85	101,62	3	2,4	.494
6-10	43	99,49			
11-15	28	94,13			
16+	49	113,55			

p>0.05

Okul öncesi öğretmenlerinin Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği'nden elde ettikleri puan ortalamalarında 16 yıl ve daha üstü mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin daha yüksek bir puan elde ettikleri görülmektedir. Fakat çocuk haklarına yönelik tutumlarda öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ( $\chi^2 (3) = 2,4$ ;  $p > 0,05$ ) görülmektedir. Peker (2012) ve Dönmez'in (2015) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışma ve Daniels- Simmonds'ın (2009) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada da benzer şekilde mesleki deneyimin çocuk haklarına yönelik tutumlarda bir etkisi olmadığı saptanmıştır. Mevcut araştırma bulguları ve örtüşen bu araştırma bulgularına göre öğretmenlerin mesleki deneyim yıllarının, çocuk haklarına yönelik tutumlarında etkili bir faktör olmadığı şeklinde ifade edilebilir. Mesleki deneyime göre bir farklılığın elde edilmemesinin öğretmenlerin uzun yıllar çalışsa da çocukların haklarına yönelik olumlu tutumlarının değişmeyeceğini gösterdiği söylenebilir.

Diğer araştırmalarda ise okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında 11-15 yıl arası görev yapan öğretmenlerin çocuk haklarına daha duyarlı olduğu (Kor, 2013) ve kıdem arttıkça çocuk haklarına verilen değer azaldığı (Fazlıoğlu, 2007) bulunmuştur. Bu araştırmalarda elde edilen bulgularının mevcut araştırma bulguları ile örtüşmemesi, her iki araştırmada da tutumdan çok farkındalıklara ve bilinç düzeylerine odaklanılmasından kaynaklanabilir. Her iki araştırmada da

görüşlerin alınmasının öğretmenlerden daha derinlemesine bir bilgi edinilmesine olanak sağladığı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan çocuk sayısına göre çocuk haklarına yönelik tutumlarında fark olup olmaması Kruskal Wallis testi yapılarak değerlendirilmiştir.

**Tablo 4. 8. Çocuk Haklarına Yönelik Tutumun Çocuk Sayısına Göre Analizi- Kruskal Wallis Testi Sonucu**

<i>Çocuk sayısı</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>Sd</i>	$\chi^2$	<i>p</i>
<b>0-10</b>	50	91,74	3	7,245	.06
<b>11-15</b>	73	95,59			
<b>16-20</b>	49	116,48			
<b>21-25</b>	33	116,44			

$p>0.05$

Tablo 4.8. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği'nden elde ettikleri puan ortalamalarına göre sınıflarında 16-20 ve 21-25 çocuk bulunan öğretmenlerin diğerlerine oranla daha yüksek bir puan elde ettikleri görülmektedir. Fakat ortalamalar arasındaki bu farklılığın anlamlı olmadığı da ( $\chi^2(3)=7,245$ ;  $p>0,05$ ) saptanmıştır. Elde edilen bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan çocuk sayısının, kendilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarını belirlemede etkisinin olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuk sayısına göre çocuk haklarına yönelik tutumlarını inceleyen başka bir araştırma bulgusu bulunamamıştır.

Çocuk haklarına yönelik eğitim alıp almama durumlarının öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarında fark yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar analiz edilmiştir.

**Tablo 4. 9. Çocuk Haklarına Yönelik Tutumun Eğitim Alma Durumuna Göre Analizi- Mann Whitney U Testi Sonucu**

<i>Eğitim alma</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
<b>Evet</b>	75	96,74	7255,5	4405,5	.248
<b>Hayır</b>	130	106,61	13859,5		

$p>0.05$

Tablo 4. 9. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun konuyla ilgili bir eğitim almadıkları bulunmuştur. Türkoğlu ve Gültekin- Akduman (2013) da yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının çoğunun konuyla ilgili bir ders almadıklarını bulmuştur. Bununla birlikte, Türkoğlu ve Gültekin- Akduman (2013) üniversitelerin çoğunda konuyla ilgili dersin olmadığını, varsa da seçmeli

ders olmasının bütün öğretmen adaylarının dersten faydalanma olasılığını düşürdüğünü belirtmektedir. Tutum ölçeğinden elde edilen puanlara göre çocuk haklarına yönelik ders almayan öğretmenlerin daha yüksek bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Fakat katılımcıların Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği'nden elde ettikleri puan ortalamalarında ( $U= 4405,5$ ;  $p> 0,05$ ) öğretmenlerin çocuk hakları dersi alıp almama durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Doğan, Torun ve Akgün (2014), Merey (2013) ve Yaşar- Ekici (2014) de öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik ders alma durumlarının, çocuk haklarına yönelik tutumlarında etkili olmadığını bulmuşlardır. Leblebici ve Çeliköz (2016) de çocuk haklarına yönelik sözleşmeyi okuyan ve okumayan öğretmen adaylarının tutumları arasında bir fark bulmamıştır. Karaman- Kepenekçi ve Baydık (2009) ise zihinsel engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik ders alma durumlarının tutumlarını olumlu yönde etkilediğini bulmuşlardır. Karaman- Kepenekçi ve Baydık'ın (2009) araştırma sonuçlarından elde edilen bilgilerin, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmeme nedeninin örneklem grubunun farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Diğer araştırma bulguları ve bu araştırmanın bulguları dikkate alındığında ise çocuk haklarına yönelik herhangi bir eğitim almanın öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarını etkileyen bir faktör olmadığı düşünülmektedir. Tutum, bireye özgü olan; onun psikolojik bir obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1998). Tutum ölçeklerinin de duygu, düşünce ve davranışları ölçeceği; bilgi düzeylerini ölçmeyeceği düşünüldüğünde, eğitim alma durumlarının tutumlarda fark yaratmamasının olağan olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumları ve çocuk sevgisi düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla öğretmenlerin Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği ve Çocuk Sevme Ölçeği'nden aldıkları Spearman testi kullanılarak analiz edilmiştir.

**Tablo 4.10. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum ve Çocuk Sevme Düzeyi Arasındaki İlişki Anallizi-Spearman Testi**

<i>Ölçekler</i>	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği	205	,180	,01
Çocuk Sevme Ölçeği			

\* $p<0.05$



Tablo 4.10. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği'nden aldıkları puan ile Çocuk Sevme Ölçeği'nden aldıkları puan arasında ( $r= 0,18$ ,  $p<0,01$ ) anlamlı, pozitif fakat zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulguya paralel olarak okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ve çocuk sevme düzeyleri arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur (Kasapoğlu ve Akyol, 2012). Bu araştırma bulgularına göre; okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevgi düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumlarının ilişkili olduğu, çocuk sevgi düzeyi arttıkça çocuk haklarına karşı tutumun da arttığı söylenebilir. Bu bulgu öğretmenlerin çocuklara olan sevgilerinin, onların yüksek yararını gözeterek çocuk hakları gibi mevzuları da göz önüne almalarında etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

#### **4.2. Öğretmenlerin Etkinliklerinde Çocuk Haklarına Uygun Davranma ve Görüşler Belirtme Durumları**

Araştırmanın ikinci problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin uygulama stratejilerindeki davranışlarının çocuk haklarına uygunluğu nasıldır?” sorusuna ilişkin olarak 10 okul öncesi öğretmenin sınıfındaki uygulamalarında çocuk haklarına uygun davranma durumlarını saptamak amacıyla gözlemler yapılmıştır. Öğretmenlerin davranışları, içerik analizi yapılarak analiz edilmiş ve davranışların frekansına bakılmıştır (Tablo 4.11.). Araştırmanın üçüncü problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin uygulama stratejileri hakkındaki görüşlerinin çocuk haklarına uygunluğu nasıldır?” sorusunu yanıtlamak için ise bire bir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen yanıtlar içerik analizi ile analiz edilmiştir. Öğretmenler kısaca ÖX şeklinde kodlanmıştır (Öğretmen 1: Ö1, Öğretmen 5: Ö5 gibi).

**Tablo 4.11. Öğretmenlerin Çocuk Haklarına Uygun Davranışlarının Frekans Analizi**

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Etkinlikler şeffaf ve bilgilendiricidir.	Fikir alma	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-
	Bilgilendirme	1	-	2	-	-	-	-	-	2	-
	Geri bildirim verme	1	-	1	-	1	1	1	-	1	1
	Değerlendirme	1	-	2	-	1	1	1	-	2	1
Etkinliklerde katılım gönüllülüğü esaslıdır.	Bütün çocukları katma	2	2	2	-	2	2	2	2	2	2
	Kararlara saygı duyma	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
	Farklı alternatifler sunma	-	-	2	-	-	-	-	-	2	-
Çocuk dostu uygulamalara yer verilir.	Ayrımcılık yapma	4	-	-	5	-	-	-	2	-	-
	Herkese ilgi	-	2	2	-	2	2	2	-	2	2
	Rehberlik etme	3	-	4	-	2	3	4	-	3	2
	Soruları cevaplama	2	1	2	-	2	2	2	1	2	2
	Düşünceleri önemseme	2	1	-	-	2	1	2	-	2	2
	İlgilere dikkat etme	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-
	İhtiyaçlara dikkat etme	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-
Çocuklar Çocuklarla olumlu iletişim kurmaları sağlanır.	Oyunu destekleme	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-
	Sevecen olma	-	-	-	-	2	2	2	-	2	2
	Açık konuşma	2	2	2	-	2	2	2	2	2	2
	Etkinlik dışı sohbet	2	2	-	-	2	-	-	2	2	2
	Yargılama	3	1	2	2	1	-	-	2	-	1
	Kıyaslama	2	-	-	4	2	-	-	2	-	2
Çocukların olumlu iletişim kurmasını sağlanır.	Tehditte bulunma	4	1	2	6	1	-	-	3	-	1
	Şiddeti önleme	-	-	2	-	2	2	2	1	2	-
	Paylaşım sağlama	-	2	-	1	1	1	2	1	3	1

#### 4.2.1. Etkinliklerin Şeffaf ve Bilgilendirici Olmasına Yönelik Bulgular

Etkinliklerin şeffaf ve bilgilendirici olması; öğretmenlerin uygulayacağı etkinliklerle ilgili olarak çocuklardan fikir alması, etkinliğe başlamadan önce çocukları rol ve sorumlulukları hakkında bilgilendirmesi, çocuklara etkinlik sürecinde geri bildirim sağlaması ve etkinlik sonunda da çocuklarla birlikte etkinliği değerlendirmesini içermektedir.

##### 4.2.1.1. Etkinliklerde Çocukların Fikirlerini Almaya Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin etkinlik seçimlerinde çocukların fikirlerini almasına yönelik davranış ve görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin bir gün önce veya o günün başlangıcında çocuklardan yapılacak etkinliğin ne ile ilgili olması ve nasıl olmasına yönelik fikir alması beklenmektedir.

Çocuklardan etkinliklerin ne ile ilgili olması gerektiği konusunda fikirler alan öğretmenin yalnızca Ö9 olduğu görülmüştür. Ö9'un güne başlamada çocuklara o gün ne yapmak istediklerini sorduğu ve her öğrencinin kendi istediği etkinliği yapmasını teşvik ettiği görülmüştür. Ö3 de çocukların hangi etkinlikleri yapmalarını istediklerini sormuş, fakat kendi belirlediği etkinliklerden birini seçmelerini istemiştir. Bu konuda Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8'in genel olarak daha önceden belirlenmiş bir programa bağlı kaldıkları, çocuklara fikirlerini sorsalar bile öncelikle onların isteklerini değil de kendilerinin uygun gördüklerini uyguladıkları, şarta bağlı olarak onların fikirlerini yerine getirdikleri gözlemlenmiştir. Örneğin, Ö1 çocuklara gün içinde ne yapmak istediklerini sormuştur. Çocuklar bahçeye çıkmak istediklerini bildirmişlerdir. Ö1 başka bir planı olduğunu ve bahçeye zaman kalırsa çıkacaklarını belirtmiştir. Ö1 çocukların fikirlerini alsa da öncelikle kendi planını önemsemiş ve onların düşüncelerini bir şarta bağlı olarak gerçekleştirmiştir. Ö2 ise önce ne yapmak istediklerini sormuş, oyun oynamak istediklerini öğrenince 10 dakika oynayabileceklerini, sonra boyama etkinliğine geçeceklerini belirtmiştir. Ö4 ve Ö10 ise bu davranışı hiç göstermemişler ve doğrudan etkinliğe geçiş yapmışlardır. Öğretmenlerin çoğunun etkinliklerin ne ile ilgili olmasına yönelik çocukların fikirlerini almadıkları söylenebilir.

Görüşme bulgularına göre Ö9 etkinliklerle ilgili olarak çocukların fikirlerini aldığını belirtmiştir. Diğer öğretmenler ise çocukların yaşlarına ve gelişimlerine uygun olduklarını düşündükleri etkinlikleri planlama eğilimindedir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10). Bu konudaki görüşler şu şekildedir:

*Ö1: Yaş gruplarına dikkat ediyorum. Çocukların sevdikleri etkinlikler olmasına, aktif-pasif olmasına dikkat ediyorum. Elimden geldiğince dil gelişimlerinin önemli olduğunu düşündüğüm için Türkçe dil etkinliklerine daha çok yer veriyorum.*

*Ö2: Çocukların yapabileceği şekilde etkinlikler yapıyorum. En başta zorlanıyorlardı ama şimdi gayet güzel öğrendiler.*

*Ö5: Yaş seviyesine, uygulama yöntemine, gelişimlerine ne kadar katkı sağlayacağına...*

*Ö6: Etkinlik hazırlarken çocukların gelişimlerini göz önünde bulunduruyorum...*

Ayrıca öğretmenler çocukların ilgilerine yönelik olduğunu düşündükleri etkinlikleri planladıklarını ve uyguladıklarını belirtmişlerdir (Ö1, Ö3, Ö6 Ö7, Ö8). Ö1 ve Ö6 bunlara ek olarak Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kazanımları dikkate aldığını söylemişlerdir.

Etkinliklerin seçiminde çocukların fikirlerini almaya yönelik öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde çoğunluğunun çocukların etkinliklerin ne ile ilgili olması gerektiğine yönelik düşüncelerini almadıkları saptanmıştır.

Öğretmenlerin çocukların öğrenim sürecine katılımlarını etkileyen davranışlarını incelemek amacıyla yapılan bir araştırma sonucunda, çocuklarla planlar hakkında konuşan ve çocukların ilgilerine duyarlı olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların daha aktif bir katılım sağladığı; kontrolcü öğretmenin sınıfında ise çocukların katılımının düşük olduğu saptanmıştır (Salminen, 2013). Emilson ve Folkesson (2004) da öğretmenlerin ancak çocukların fikirlerini aldığı anda, onların fikirlerine önem verip birlikte tartıştıklarında, çocukların katılım için istekli olacağı ve uygulamadan verim alacağı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin çocukların görüşlerini almayı desteklemeyip kontrolcü davrandıklarında ise öğrencilerin katılımında düşüş olduğunu bulmuşlardır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin etkinliklerin seçilmesinde çocukların fikirlerini almadıkları ve çocukların gelişim özelliklerine uygun olduklarını düşündükleri kendi planlarını uyguladıkları söylenebilir. Yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin çocukların fikirlerini almadığı ve seçim yapmalarını desteklemedikleri bulunmuştur (Demir, Aslantürk ve Giyik, 2011; Oktay ve Kumbaroğlu, 2011). Oysa Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre de öğretmenlerin çocukları planlama sürecine katmaları beklenmektedir. Planla-uygula-değerlendir döngüsünü benimseyen programda güne başlama ve günü değerlendirme zamanında çocukların etkinliklerle ilgili görüşlerinin, ilgi ve isteklerinin öğrenilmesi ve planlama sürecinde çocukların aktif katılımının sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2013). Bu açıklamalar doğrultusunda, araştırmanın nitel boyutuna katılan öğretmenlerin genel olarak çocukları planlama sürecine katmadıkları söylenebilir.

Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin planlama sürecinde çocukların fikirlerini almamalarının nedeni geleneksel yaklaşım olan kontrolcü bir sınıf yönetimini benimsemeleri olabilir. Neslitürk ve Ersoy (2007) okul öncesi öğretmen adaylarının etkinlik belirlerken çocukların gelişim özelliklerine dikkat ettiklerini bulmuştur. Aynı zamanda, öğretmen adaylarının Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilenlerden çok, hali hazırda bulunan eğitim planlarını kullanmaları ve tema tabanlı etkinlik seçimi alışkanlığının buna neden olabileceğini belirtmişlerdir. Tüzün ve Sarıışık (2015) da benzer şekilde okullarda çocukların

kendileri hakkında karar vermelerine yönelik görüşlerinin alınmadığı ve alınsa da önemsenmediğini bulmuşlar, bunun da merkezîyetçi eğitim yapısından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Başka bir araştırmada öğretmenlerin çocukların kendileri hakkında karar verecek kadar olgun ve aktif olmadıkları düşüncesinde oldukları ve öğretmenlerin çocuklardan daha üstün görüldüğü hiyerarşik bir sistemin bulunduğunu saptamıştır (Urinboyev, Wickenberg ve Leo, 2016). Koran (2012) da yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin çocukların katılımını sağlasa bile bunu devamlı yapmadıkları, çocukların fikirlerinin alınmadığı ve bunun genellikle öğretmen merkezli bir yaklaşımın benimsenmesinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Diğer bir araştırmada da çocukların görüşlerinin yeteri kadar alınmamasının nedeninin hala devam eden geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımın etkisinin olduğu düşünülmektedir (Akyol, 2011). Mevcut araştırmada öğretmenlerin bu konudaki davranışlarına ve görüşlerine göre, çocukların katılımlarını sağlamak adına fikirlerinin alınmaması ve çocukların katılımlarının öğretmenler tarafından çok önemsenmemesi de geleneksel eğitim anlayışıyla öğretmen merkezli yaklaşımın öğretmenler tarafından benimsenmelerinden kaynaklanabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin çocukların katılım hakkına yeterince önem vermediği ve çocukların yüksek yararını ve gelişim hakkını da göz ardı ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

#### **4.2.1.2. Çocukların Etkinlikler Hakkında Bilgilendirilmesine Yönelik Bulgular**

Öğretmenlerin etkinliklerin ne tür bir etkinlik olduğu, çocukların etkinliklerdeki rol ve sorumlulukları ile etkinliğin ne amaçla yapıldığı hakkında çocukları bilgilendirmelerinin incelendiği gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler aşağıda yorumlanmıştır.

Çocukların etkinliklerini kendilerinin fikirlerine göre yapmalarını önemseyen Ö9, çocuklar etkinliklerine yöneldiklerinde grup halinde olan veya bireysel olarak çalışan çocuklarla etkinlikler hakkında konuşmuş, nasıl bir yol izleyeceklerini tartışmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgularda da Ö9 çocuklarla etkinlik öncesinde ne yapacaklarını tartıştığını belirtmiştir.

Her sabah ne yapılacağına dair sohbet yapılması istenen bir okulda çalışan Ö3 çocuklarla yapılacak etkinlikler konusunda konuşmuştur. Ö1 de çocuklarla ne

yapılacağı konusunda konuşmuş, fakat bunu sadece bir gün yapmıştır. Diğer gün ise doğrudan etkinliğe geçmiştir.

Ö2, Ö5, Ö6 ve Ö10 etkinlikler öncesi etkinliğin adını söylemişler ve çok kısa bir şekilde etkinliği anlatmışlardır. Fakat genel olarak rol ve sorumluluklar konuşulmamış, etkinliklerin amaçları belirtilmemiştir. Örneğin Ö5, anneler günü için annelere yapılacak sanat etkinliği başlamadan önce çocuklara vazo aldığını, kızların bu vazoları pembe, erkeklerin ise maviye boyayacaklarını belirtmiştir. Ö5, tamamen kendisi tarafından yapılandırılan bu etkinlikte kızların ve erkeklerin nasıl boyayacağını belirtse de vazoların ne amaçla kullanılacağını ve etkinlik sonunda ne olacağını belirtmemiştir. Ö8 ise yapılacak olan etkinliğin adını ve ne tür bir etkinlik yapılacağını bildirirse de çocukların rol ve sorumlulukları hakkında yeteri kadar bilgi vermemiştir.

Ö4, Ö7 ve Ö8 çocuklara etkinlikler hakkında yeterince bilgilendirme yapmamıştır. Ö4 meyve salatası yapmaya karar vermiş, çocuklara sadece onu izlemelerini söylemiştir. Ö8 ise “Toplanın. İsim yazmayı öğreneceksiniz.” diyerek, her çocuğun kâğıdına isimlerini yazıp ellerine vermiştir. Ö7 sadece yapacakları etkinlik türünü belirtmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere Ö1, Ö3 ve Ö9 etkinlikler öncesinde çocukları yeterince bilgilendirdiklerini belirtmişlerdir. Ö1 güne başlama zamanında etkinlik ile ilgili konuştuklarını, etkinlik hakkında bilgi verdiğini ve çocukların rol ve sorumluluklarını bildirdiğini belirtmiştir. Oysa gözlemler sırasında Ö1’in etkinliğin adını ve çocukların sorumluluklarını bildirirse de etkinliğin ne amaçla yapıldığını ve ne tür bir etkinlik olduğunu bildirmediği görülmüştür. Ö1’in davranışlarıyla görüşlerinin bilgilendirici olma konusunda örtüşmemesi, öğretmen merkezli bir yaklaşım benimsemesi sonucu çocuklar açısından etkinliğin anlaşılabilir olmasındansa kendi otoritesiyle etkinliği sürdürmeye çalışmasından ve içselleştirmemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin bilgilendirici olma konusundaki görüşleri incelendiğinde genel olarak uygun bir şekilde bilgilendirmeye yer vermediklerini belirttikleri saptanmıştır (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö10). Bu görüşlere göre bilgilendirme yapmayan (Ö3) ve etkinlik hakkında kısaca bilgilendirdiğini belirten (Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8,

Ö10) öğretmenlerin olduğu saptanmıştır. Ö4 bu konudaki fikirlerini şöyle belirtmiştir:

*“Etkinliği anlatıyorum. O günkü üniteyle ilgili. Bugün zarf yapacaktım, baktım zamanımız yok. Onla ilgili iletişimi anlattım. Postacı şarkısını söyleyecektim. Eksiklerimi anında gördüm. Dedim ki ben postacı konusunu telefonla birlikte verebilirim. Yeni şarkı postacıyı öğrettim. Zaten bir kere de öğreniyorlar.”*

Ö2, Ö3, Ö5, Ö6 ve Ö10'nun bilgilendirici olma ile ilgili görüş ve davranışlarının örtüştüğü görülmektedir. Fakat Ö7'nin görüşleri etkinlikler hakkında çocuklarla konuştuğunu söylemiş iken, yapılan gözlemlerde sadece etkinliğin adını söylediği ve direkt etkinliğe geçiş yaptığı görülmüştür. Ö4 ve Ö8 yalnızca etkinliği anlattıklarını belirtmişlerken etkinliğin ne tür bir etkinlik olacağı, neden yapılacağı ve çocukların rol ve sorumlulukları hakkında bir bilgi vermemiştir. Gözlemlerde de sadece etkinliğin adını söyledikleri, etkinlik sırasında görev ve sorumlulukları belirtmedikleri görülmüştür.

Gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çocuklara etkinlikler hakkında bilgilendirme yapmadıkları söylenebilir. Oysa Çocuk Hakları Aracı (UNICEF, 2014) kılavuzu çocukların katılım sağlayacakları bütün konularda bilgilendirilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin çocukların katılımlarını sağlayacak bilgilendirmeyi yapmamaları göz önüne alındığında, çocukların katılım hakkını ve yüksek yararını yeterince gözetmedikleri sonucuna ulaşılabilir. Araştırmanın bu bulgusu ile ilgili bir araştırma sonucuna ulaşılammamıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin görüşleri ve davranışları beraber değerlendirildiğinde geleneksel bir yaklaşımla öğretmen merkezli ve yapılandırılmış etkinlikler gerçekleştirdikleri söylenebilir. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim programının temel özelliklerinden biri olan çocuk merkezliliği de dikkate almadıkları düşünüldüğünde ise programı tam olarak önemsemedikleri ifade edilebilir. Aynı zamanda katılımın özelliklerinden biri olan ve çocukların katılımını gerçekleştirmek adına onlara, gerekli bilgilerin sağlanmasını önemseyen “eğitim ile desteklenmiş” özelliğinin de göz ardı edildiği düşünülebilir.

#### **4.2.1.3. Çocuklara Etkinlikteki Durumlarına Göre Geri Bildirim Verilmesine Yönelik Bulgular**

Gözlemlerde elde edilen bulgulara göre Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9 ve Ö10 çocuklara bazen geri bildirim vermektedirler. Öğretmenlerden çoğunun yalnızca doğru olan davranışlara yönelik “Aferin!, Çok güzel!, Devam et!” gibi sözlü pekiştirme

kullandığı görülmüş, etkinliklerde hata yapıldığında ise hata yapılan bölümü çocuğun fark etmesini sağlayıp tartışmak yerine, hatayı söylemişlerdir. Bu bildirimleri de yalnızca çocukların kendileriyle etkileşime geçmek istemeleri sonucu vermişlerdir. Ö2, Ö4 ve Ö8'in geri bildirim vermelerine yönelik davranış göstermedikleri, yalnızca yanlış yapan çocukları azarladıkları (Ö4 ve Ö8) görülmüştür.

Gözlemlerde görüldüğü gibi, belirtilen görüşlerde de öğretmenlerin geri bildirim sözlü pekiştireç olarak yaptıkları saptanmıştır. Görüşmeler sırasında Ö1, Ö4, Ö5, Ö9 çocukların etkinlik boyunca yaptıkları olumlu davranışları güzel sözlerle kutladıklarını belirtmişlerdir. Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö10 ise geri bildirim vermeye yönelik bir görüş bildirmemiştir.

Ö6 ve Ö10 geri bildirim vermeye yönelik açıklama yapmasalar da, gözlemler sırasında, her çocuğun etkinliği hakkında olumlu ve kısa dönütler verdikleri gözlenmiştir. Ö6 ve Ö10'un çocukların etkinliklerini "Aferin, güzel olmuş!" gibi sözlerle değerlendirmeleri çocukların kendi gelişimleri hakkında bilgi edinmelerine olanak sağlamadıkları ve beklenen düzeyde bir geri bildirim vermedikleri söylenebilir.

Tüzün ve Sarıışık (2015) öğretmenlerin geri bildirim verdiklerinde hem kendilerinin geliştiği hem de çocukların öğrenme sürecine yönelik farkındalıklarının arttığını belirtmiştir. Araştırmanın nitel boyutuna katılan 10 öğretmenin davranışları ve görüşleri değerlendirildiğinde, çoğunluğun geri bildirim doğru bir şekilde vermediği yani öğretmenlerin yeteri kadar geri bildirim yapmadıkları söylenebilir. Bu bulgu ile ilgili alan yazında bir araştırmaya rastlanmamıştır. Fakat MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı'na (2013) göre okul öncesi öğretmenlerinin sonuç odaklı değil, süreç odaklı olmaları gerekmektedir. Mevcut araştırmada öğretmenlerin etkinlik sırasında da yeterince geri bildirim vermeme nedenleri, Okul Öncesi Eğitim Programı'na hâkim olmamaları ve sonuç odaklı olmaları olabilir.

#### **4.2.1.4. Çocuklarla Birlikte Değerlendirme Yapılmasına Yönelik Bulgular**

Okul Öncesi Eğitim Programı'na (MEB, 2013) göre değerlendirme; yapılan etkinlik hakkında sohbet etme, açık uçlu sorularla çocukların katılımını sağlama, çocukların daha sonra yapılacak etkinlikler konusunda fikirlerini alma olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik davranışları yapılan



gözlemlere ve görüşmelere göre değerlendirildiğinde Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9 ve Ö10'un gün sonlarında kısa da olsa yaptıkları etkinlik hakkında, sorular aracılığıyla sohbet ettikleri ve birlikte tartıştıkları görülmüştür. Ö3 her çocuğun yaptığı etkinliği anlatmasını ve her çocuktan o etkinlikten ne öğrendiğini belirtmesini istemiştir. Ö9 da gün sonunda çocukların çember şeklinde oturmasını istemiş ve onlarla hangi etkinliği neden seçtiklerini ve neler yaptıklarını tartışmıştır. Fakat öğretmenler Okul Öncesi Eğitim Programı'nda değerlendirme aşamasında kullanılması önerilen kazanımlara yönelik, duyuşsal, betimsel ve yaşamla ilişkilendirme sorularına yeterince yer vermemiş; bir sonraki gün hakkında da konuşmamışlardır. Bu bulgularla öğretmenlerin değerlendirme yapmadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşleri irdelendiğinde Ö1, etkinlik bitiminde değerlendirmeye yer verdiğini; "hangi etkinlikte mutluydunuz, neler öğrendiniz, nasıl hissettiniz?" gibi sorular sorduğunu belirtmiştir. Ö3 ise her çocuğun etkinliğini bire bir değerlendirdiğini belirtmiştir.

Ö2, Ö4 ve Ö8 ise etkinlikler bittiğinde herhangi bir değerlendirme yapmamış, sadece etkinliğin bittiğini bildirmişlerdir. Bu konuda belirtilen görüşler şu şekildedir:

*Ö2: Çocuklarla masadaki dağınıklığı toplarız sonra hareketli bir etkinliğe geçeriz.*

*Ö4: "Herkesinki çok güzel olmuş" diye asıyoruz.*

Ö2, Ö4 ve Ö8 'in ifadelerinden çocukların etkinlik sürecindeki kazanımlarına yönelik herhangi bir değerlendirmeyi, etkinlik hakkındaki görüşlerini ve değerlendirmelerini içermediği anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda da açıklanan değerlendirme süreçlerini yerine getirmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin çocuklarla birlikte değerlendirme yapmaya yönelik görüş ve davranışları değerlendirildiğinde genel olarak etkinlikler sürecinde veya sonrasında değerlendirme yapmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler değerlendirmeye yer verdiklerini belirtmelerine rağmen bu kapsamda yaptıklarını söyledikleri uygulamalara da gözlemler sırasında yer vermemişlerdir.

Öğretmenlerin değerlendirme sürecindeki yetersizlikleri çocukların katılım hakkı kapsamında bulunan hesap verilebilirliği de olumsuz etkilediği söylenebilir. Hesap verilebilirlik çocukların kendileri ile ilgili olan uygulamalarda kendileri hakkında geri bildirim alıp değerlendirilmesiyle ilgilidir (BM Çocuk Hakları Komitesi, 2009).

Öğretmenlerin değerlendirmeye yeterince yer vermemesi, çocuklardan fikir almaması ve dolayısıyla çocukların kendi gelişimleri hakkında fikir sahibi olmamaları, çocukların katılım ile yaşama-gelişme hakkının ve yüksek yararının ihmal edildiğinin göstergesi olabilir. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilen düzeyde değerlendirme yapmamaları ise bu konudaki bilgi eksikliklerinden veya bilgilerini uygulamaya aktaramamalarından kaynaklanabilir.

Etkinliklerin şeffaf ve bilgilendirici olması kapsamında yer alan fikir alma, bilgilendirme, geri bildirim ve değerlendirme alt temalarına göre öğretmenlerin görüş ve davranışları irdelendiğinde çoğunun istenilen nitelikte olmadığı ve bu açılardan yetersiz olarak değerlendirildiği söylenebilir. BM Çocuk Hakları Komitesi Genel Yorum No:12'de (2009) belirtilen şeffaf ve bilgilendirici katılım kapsamında çocukların görüşlerini özgürce ifade etmeleri ve görüşlerine gerekli önemin verilmesi yer almaktadır. Aynı zamanda katılımın nasıl gerçekleşeceği, kapsamı, amacı ve potansiyel etkisi konusunda tam, erişilebilir, çeşitliliğe duyarlı ve yaşlarına uygun bilgi sağlanması da vurgulanmaktadır. Bu nitelikler göz önüne alındığında öğretmenlerin çocukların etkinliklere katılımında şeffaf ve bilgilendirici olmadıkları söylenebilir.

Mevcut araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çocukları katılımları hakkında yeteri kadar bilgilendirmemesi ve geri bildirim sağlamaması çocukların Hart'ın belirlediği katılım basamaklarından ilki olan manipülasyon basamağında olduğu ve bu duruma öğretmenlerin neden olduğu düşünülebilir. Hart (1992)'ın katılım basamaklarından manipülasyon basamağı en alt seviyedir ve çocukların katılım sağlayacakları konu hakkında bilgi sahibi olmamalarını ve katılım sürecinde de bilgilendirilmemelerini ifade eder. Hem Hart'ın belirlediği basamakların en altında olunması, hem de katılımların bilgilendirici olmaması, öğretmenlerin çocukların etkinlik planlama sürecine dâhil edilmelerini çok önemsemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Neslitürk ve Ersoy (2007) okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların katılımlarına yeterince önem vermediklerini saptamış ve bunun nedeninin çocuk haklarına yönelik eğitim almamış olmalarından kaynaklandığını belirtmiştir. Mevcut araştırmaya katılan çoğu öğretmenin de çocuk haklarına yönelik ders almadığı göz önüne alındığında, bu araştırma ile Neslitürk ve Ersoy (2007)'un araştırmasının örtüşmektedir. Fakat tutum ölçeğinde öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarında çocuk haklarına yönelik eğitim

alıp almama durumlarının etkisi olmadığı saptanmıştır. Tutum ile davranış ve gözlemler arasında fark ortaya çıkmasında ölçeği doldururken hep olumlu cevaplar verilerek sosyal beğenirliğin sağlanması eğiliminin ve öğretmenlerin bilgi eksikliklerinin etkisi olduğu düşünülebilir. Sosyal beğenirlik, araştırmalara katılan bireylerin kendilerini toplumsal normlara uyacak şekilde gösterme eğilimi olarak tanımlanmıştır (King ve Bruner, 2000). Aynı zamanda öğretmenlerin çocukların fikirlerini almamaları, onları yeterince bilgilendirmemeleri ve süreç içinde yeterince geri bildirim sağlamayıp süreç sonunda da değerlendirmeye önem vermemeleri çocukların katılım hakkını, yaşama ve gelişme hakkını ve yüksek yararlarını önemsemedikleri şeklinde yorumlanabilir.

#### **4.2.2. Etkinliklere Katılımın Gönüllülük Esasına Dayalı Olmasına Yönelik Bulgular**

Öğretmenlerle yapılan gözlem ve görüşmelerde öğretmenlerin etkinliklerde katılımın gönüllülük esasına dayalı olmasını değerlendirmek adına sınıf içindeki uygulamalarında bütün çocukların etkinliğe katılımını sağlama, etkinliklere katılmaları konusundaki görüşlerine saygı duyma ve katılmak istemeyen çocukların ilgilerine göre farklı alternatifler sunmaya yönelik görüş ve davranışları incelenmiştir.

##### **4.2.2.1. Etkinliklerde Bütün Çocukların Katılımına Önem Vermeye Yönelik Bulgular**

“Çocuk Hakları Aracı” ve “Çocuk Dostu Okullar” adlı rehberlerde de belirtildiği gibi katılım gönüllülük esasına bağlı olmalıdır ama bununla birlikte bütün çocukların ilgisini çekecek, onların ihtiyaçlarını dikkate alarak herkesin öğrenim sürecinden faydalanmasını sağlayacak uygulamalara yer verilmelidir (UNICEF, 2009 ve 2014).

Öğretmenlerin etkinliklerde bütün çocukların katılımını sağlama konusunda gözlemlenen davranışları ve belirttikleri görüşmeleri örtüşmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, bütün çocukların katılımını sağlamak istediği söylenebilir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10). Bu öğretmenlerin çocukların tamamının etkinliğe katılımını sağlamak adına dikkatlerini çekecek şarkı, parmak oyunu, doğrudan çocukla konuşma ve görev verme gibi yöntemler denedikleri görülmüştür. Örneğin; sınıfında özel gereksinimli bir çocuk bulunan Ö2, etkinlikle ilgilenmeyip, sürekli sınıf içinde koşturan bu çocuğun dikkatini etkinliğe çekip onu

da katmak için kendisinin asistanı olmasını istediğini belirtmiştir. Böylece özel gereksinimli çocuk onun yanına oturmuş ve etkinliğe katılım sağlamaya çalışmıştır. Ö2'nin bu davranışı bütün çocukların katılımına önem verdiği şeklinde yorumlanabilir. Ö4 ve Ö8 ise katılmak istemeyen çocukları göz ardı etmişlerdir. Aynı zamanda Ö4 olumsuz davranışlar sergileyen çocuğun etkinliklere katılımını da kısıtlamıştır.

Gözlemlerde görüldüğü şekilde görüşler sırasında da öğretmenlerin çocukların katılımını sağlamaya çalıştıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin çoğu çocukların etkinliklere katılımını sağlamak için eğlenecekleri giriş etkinlikleri yaptıklarını ve böylece çocukların dikkatlerini çekmeye çalıştıklarını belirtmiştir (Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10). Ö1, Ö4, Ö7 ve Ö8'in bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

*“Ö1:Hepsini katmaya çalışıyoruz. Genelde onlara ilgi çekici cümleler kurmaya çalışıyorum. Güne başlama zamanında ilgi çekici cümleler onları heyecanlandırıyor. Merak uyandıracak şeyler seçmeye çalışıyorum ki merak etsin, uygulamaya katılsın. İlgisini çekmeye çalışıyorum. Mesela müzik etkinliğinde oturarak şarkı söylemiyoruz, kalkıyoruz oynuyoruz. Farklı farklı uygulamalar yapıyoruz. Tek soru-cevap yapmıyorum, bizim yaş grubumuzda görseller ilgi çektiği için görsel de kullanıyoruz.*

*Ö4: Konuyu anlatıyorum. Konu hakkında az çok bilgilendirme verip yapıyoruz.*

*Ö7: Etkinliğe katılımlarını sağlamak için biraz daha eğlenceli hale getirmeye çalışıyorum ama bazı durumlarda olmuyor. Eğer müsaitse seslendirmeler yaparak, onların dikkatini çekmeye çalışarak, farklı materyaller kullanarak, merakını uyandırmaya çalışarak katılım sağlıyoruz.*

*Ö8: Biraz özendirerek hadi gelin güzel bir şey yapacağız. Sonrasında şunu şunu yapacağız gibi şeyler söylerim. “*

Ö1 ve Ö7'nin belirttikleri doğrultusunda, her ikisinin de çocukların katılımını sağlamak adına çocukların dikkatini çekecek eğlenceli geçişler yapmayı uygun gördükleri söylenebilir. Gözlemlerde de benzer bulguya rastlanmış, her iki öğretmenin de çocukların etkinliklere katılımını sağlamak için şarkı söylediği, katılmayana sorular veya bilmeceler sorduğu ve görev verdiği görülmüştür. Ö4'ün ise konuyu anlatmanın onların katılımlarını sağlayacağı düşüncesinde olduğu görülmektedir. Ö8 ise özendirici bir cümleyle giriş yapacağını belirtmiştir. Ö4 ve Ö8'in davranışları göz önüne alındığında da, çocukların katılımını sağlamak için dikkat çekici geçişlere yer vermedikleri söylenebilir.

Ö4 ve Ö8 dışındaki öğretmenlerin çocukların gönüllü olarak katılım sağlamasını önemsedikleri gözlemlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin bütün çocukların katılımını sağlamaya çalıştığı söylenebilir.

Öğretmenlerin çocukların gönüllü olarak katılım sağlamasını önemstedikleri gözlemlenmiş ve görüşmelerden de aynı bulgu elde edilmiştir. Katılımın gönüllü olma niteliği, çocukların katılımlarının gönüllülük esasına dayalı olmasıdır (BM Çocuk Hakları Komitesi, 2009). Yapılan bu araştırmanın bulguları ışığında öğretmenlerin katılım niteliklerinden gönüllü olma niteliklerini önemstedikleri söylenebilir.

#### **4.2.2.2.Etkinliklere Katılım Konusunda Çocukların Kararlarını Dikkate Almaya Yönelik Bulgular**

Öğretmenlerin etkinliklere katılım konusunda çocukların kararlarını dikkate alma ile ilgili görüş ve davranışlarına ilişkin bulgular, elde edilen veriler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Gözlemler sırasında Ö1, Ö5 ve Ö9'un çocukların etkinliklere katılımları konusundaki kararlarına saygı duydukları görülmüştür. Örneğin; Ö5 etkinliğe katılım sağlamak istemeyen bir çocuğa öncelikle neden istemediğini, onun için ne yapabileceğini sormuştur. Çocuk, o anda konuşmak istemediğini ve yalnız kalmak istediğini bildirmiştir. Ö5 ona istediği yere oturabileceğini ve istediği zaman onu dinleyeceğini belirtmiştir. Ö5'in katılmak istemeyen bu çocuğun kararına saygı duyması ve katılımını önemseydiğini göstermesi onun katılım konusunda çocukların kararlarına önem verdiği şeklinde yorumlanmıştır. Ö9 ise gözlemler sırasında etkinliklerden hiçbirini yapmak istemeyen bir çocuğa öncelikle neden istemediğini sormuştur. Çocuk etkinlik yapacak kadar kendini mutlu hissetmediğini, öncelikle biriyle sohbet etmek istediğini belirtmiştir. Böylece Ö9 onunla sohbet etmeye başlamıştır. Ö1, Ö5 ve Ö9 aynı zamanda görüşmelerde katılmak istemeyen birini fark ettiklerinde öncelikle neden katılmak istemediklerini saptamaya çalıştıklarını, yapabilecekleri bir şey yok ise zorlamadıklarını belirtmişlerdir. Ö1, Ö5 ve Ö9 bu konudaki düşüncelerini şöyle belirtmiştir:

*“Ö1: Genelde onlara ilgi çekici cümleler kurmaya çalışıyorum. Güne başlama zamanında ilgi çekici cümleler onları heyecanlandırıyor. Merak uyandıracak şeyler seçmeye çalışıyorum ki merak etsin, uygulamaya katılsın. İlgisini çekmeye çalışıyorum. Mesela müzik etkinliğinde oturarak şarkı söylemiyoruz, kalkıyoruz oynuyoruz. Farklı farklı uygulamalar yapıyoruz. Tek soru- cevap yapmıyorum, bizim yaş grubumuzda görseller ilgi çektiği için görsel de kullanıyoruz.*

*Ö5: Katılmak istemeyenle konuşurum. Nedenini öğrenmeye çalışırım. Çözüm varsa uygularım. Ama çok üstüne gitmem.*

*Ö9: Kesinlikle zorlamam. Neden katılmak istemediğini anlatmak istiyorsa dinlerim. Sonra o an ne yapmak istiyorsa onu yapar. İnanıyorum ki daha sonra zaten bizim yanımıza gelip dahil olacaktır.”*

Ö1, Ö5 ve Ö9'un ifadelerinden de çocukların etkinliklere katılımları konusundaki kararlarına saygı gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Diğer öğretmenler ise çocuklar katılmak istemediklerinde zorlamamış, fakat neden katılmak istemediklerini de öğrenmeye çalışmamışlardır (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10). Benzer şekilde görüşmeler sırasında da bu öğretmenlerin katılmak istemeyenleri zorlamadıklarını belirttikleri bulunmuştur. Katılmak istemeyen çocukları zorlamayıp etkinliği bırakmasını (Ö4, Ö6, Ö7, Ö8), evde yapmasını (Ö10) veya başka bir etkinliğe geçebileceğini (Ö2, Ö3) söylediklerini bildirmişlerdir. Ö8 aynı zamanda katılmak istemeyenin kenarda bekleyeceğini, Ö6 ise katılmak istemeyen çocuklara görev vererek katmaya çalıştığını belirtmiştir. Ö7 de katılmayanları önce katılması için göz teması kurma, ismini söyleme gibi yöntemlerle katmaya çalıştığını, daha sonra onu yine de etkinliğe çekemezse zorlamayacağını söylemiştir.

Öğretmenlerin çocukların etkinliklere katılım konusundaki kararlarına saygı göstermeye yönelik görüş ve davranışları örtüşmektedir. Bu bulgu doğrultusunda öğretmenlerin etkinliklerde katılım konusunda çocukların fikirlerine önem verdikleri söylenebilir. Çocukların katılmak istememe nedenlerini öğrenmeye yönelik davranışlarda bulunmamaları ve katılım sağlamayanları göz ardı etmeleri katılım sağlamayan çocukların uygulama sürecini bozmalarını istememelerinden, yani öğretmen merkezli yaklaşım anlayışından kaynaklanıyor olabilir.

Katılımın saygılı olma niteliğine göre, çocukların katılım konusundaki kararlarına saygı duyulmalı ve çocuklar bu konuda özgür bırakılmalıdır (BM Çocuk Hakları Komitesi, 2009). Öğretmenlerin çocukların katılım konusundaki kararlarına saygılı olduğu söylenebilir. Bu nedenle de öğretmenlerin genel olarak katılım özelliklerinden olan saygılı olma niteliğini de taşıdıkları düşünülmektedir.

#### **4.2.2.3. Katılmak İstemeyen Çocukların Farklı Alternatiflerden Yararlanmasını Mümkün Kılmaya Yönelik Bulgular**

Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre öğretmenlerin farklı materyal, farklı yöntem ve tekniklerle bireysel farklılıkları desteklemesi gerekmektedir (MEB, 2013). "Çocuk Hakları Aracı" ve "Çocuk Dostu Okullar" adlı rehberlerde de bütün çocukların ilgisini çekecek, onların ihtiyaçlarını dikkate alarak herkesin öğrenim sürecinden faydalanmasını sağlayacak uygulamalara yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (UNICEF, 2009 ve 2014). Bu nedenle bu araştırmada

öğretmenlerden çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını bireysel olarak dikkate alıp onların yararlanacakları farklı alternatifleri sunmaları beklenmektedir.

Yapılan gözlemler sırasında Ö3 ve Ö9 çocukların belirlenen etkinliğe katılım sağlamak istememesi durumunda onlara farklı alternatifler sunmuştur. Ö9, sınıfta hiçbir etkinliğe katılmak istemeyen çocuğun sohbet etmek istediğini öğrenince onunla sohbet etmiştir. Benzer şekilde Ö3, etkinlikte zorlandığını ve yapmak istemediğini bildiren bir çocuğun, bırakmak istiyorsa bırakabileceğini ve diğer etkinliklerle ilgilenebileceğini söylemiştir. Görüşmelerde de çocukların katılmak istemediklerinde farklı etkinlikler yapmasına müsaade ettiğini bildirmiştir. Ö5 etkinliklere katılmak istemeyen çocuklara oyun hamuruyla oynayabileceklerini söyleyerek farklı bir alternatif sunmuş, fakat alternatifleri bir etkinlikle sınırlamıştır. Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö10 ise etkinliklere katılmak istemeyen çocuklara farklı alternatifler sunmamışlar, katılım sağlamayan çocuklar örneğin oyun oynamak istediklerinde; oyun vaktinin gelmediğini, bu yüzden oynayamayacaklarını belirtmişlerdir.

Görüşmelerde de gözlemlerdeki gibi Ö1, Ö5, Ö6, Ö7 Ö8 ve Ö10 katılmak istemeyen çocuklara yönelik farklı alternatifler sunmaya yönelik görüşler belirtmemişlerdir. Ö2 yapılan görüşmeler sırasında katılmak istemeyenlerin oyun hamuru veya ip oyunu oynamalarına izin verdiğini belirtmiştir. Ö2'nin sınıf içindeki uygulamaları göz önüne alındığında ise katılmak istemeyenlere farklı alternatifler sunmadığı görülmüş, genellikle onları görmezden geldiği saptanmıştır. Oyun hamuru ve ip oyununu ise etkinlikler bittikten sonra kalan sürede çocuklara oyun alternatifi olarak sunmuştur.

Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin katılım sağlamak istemeyen çocukların farklı alternatiflerden yararlanmasını mümkün kılmadıkları söylenebilir. Benzer şekilde Akyol (2017) ile Tozduman- Yaralı ve Güngör- Aytar (2011) öğretmenlerin çocuklara farklı alternatifler sunmadığını tespit etmiş ve çocuk haklarının katılım boyutunu tam olarak kavrayamadıklarını belirtmiştir. Mevcut araştırmada öğretmenlerin farklı alternatifler sunmamalarının, çocukların bireysel ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına dikkat etmemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenler çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını fark etseler bile genellikle göz ardı etmektedir. Oysa Okul Öncesi Eğitim Programı'na (MEB, 2013) göre de öğretmenler bütün çocukları bireysel olarak değerlendirmeli ve onların ilgi, ihtiyaç

ve yeteneklerine göre farklı öğrenme merkezleri oluşturmalarıdır. Öğretmenlerin programa hâkim olmamasının bu konuda etken olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin etkinliklerde katılımın gönüllülük esasına dayalı olmasına yönelik görüş ve davranışları incelendiğinde Ö3, Ö5 ve Ö9'un uygun davranışlar sergilediği; Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö10'un uygun olmayan davranışlar sergilediği söylenebilir. Bu bulgu, öğretmenlerin çocukların etkinliklere katılımlarında gönüllülük esasına ve katılımın "kapsayıcı" niteliğine gerekli önem vermediğini gösterebilir. Kapsayıcılık, bütün çocukların fırsatlardan hiçbir ayırım gözetilmeksizin faydalanabilmesi için katılımlarının teşvik edilmesi demektir (BM Çocuk Hakları Komitesi, 2009). Oysa mevcut araştırmada öğretmenlerin çoğu, farklı alternatifler yaratarak bütün çocukları kapsayacak süreçler düzenlememişlerdir. Benzer şekilde Koran (2012) da öğretmenlerin katılımın kapsayıcı niteliğini göz ardı ettikleri ve bunun nedeninin de cinsiyete ve davranışlara yönelik ayrımcılıklara dayandığını belirtmiştir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete yönelik ayrımcılık yaptıklarına yönelik bir bulguya ulaşılsa da araştırmanın sonraki bulgularında da belirtileceği gibi, olumsuz davranış gösteren öğrencilere yönelik etkinliklerden mahrum bırakmayla ilgili tehdit ve kıyaslama davranışları gösterdikleri görülmüştür. Bu sonuç öğretmenlerin sınıflarda kullandıkları otoriter disiplin yöntemlerinin çocukların katılımını sağlayan kapsayıcı niteliğinin dikkate alınmamasına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Özetle, araştırmaya katılan öğretmenlerin bütün çocukların etkinliklere katılımını sağlamalarına ve onların katılım konusundaki düşüncelerine önem vermelerine rağmen; katılmak istemeyen çocukları genellikle göz ardı ettikleri ve farklı alternatifler sunmadıkları saptanmıştır. Sheridan ve Samuelsson (2001) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin çocukların katılımını sağlama konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini saptamıştır. Covell, Mcneil ve Howe (2009), Emilson ve Folkesson (2004) ve Sebba ve Robinson (2010) sınıf içindeki uygulamalarda öğrencilerle sürekli konuşan, onları fikirlerini açıklamaları için destekleyen ve fikirlerini birlikte tartışan öğretmenlerin çocukların katılımlarını daha çok destekledikleri bulunmuştur. Bu araştırmalar katılım sağlamanın bilgi ve davranışlarına bağlı olduğunu, bu bilgi ve davranışların da bu konuda eğitimlerin sağlanması ve eğitim-öğretim ortamının haklar çerçevesinde düzenlenmesi ile mümkün olduğunu göstermektedir.



Yapılan bu araştırmada öğretmenlerin bütün çocukların katılıma önem vermelerine rağmen katılmayanlara alternatif sunmamalarının, çocukların fikirlerini almamalarından ve planlama açısından hazırlıksız olmalarından kaynaklandığını düşündürmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin çoğunun çocuk haklarına yönelik bir eğitim almadıkları saptanmıştır. Bu bulguya göre öğretmenlerin bilgi eksiklikleri ve çocukların fikirlerini almamaları; onların çocukların bireysel ilgi, ihtiyaç ve farklılıklarının farkına varmasını zorlaştırdığı ve bunlara yönelik uygulamalara yer vermesini önlediği söylenebilir. Aynı zamanda katılım sağlamayan çocukların göz ardı edilmesi, katılım hakkına; onların ilgilerine yönelik alternatifler sunulmaması, yaşama ve gelişme hakkına ve her iki durumda da çocuğun yüksek yararının gözetilmesine uygun davranılmadığı şeklinde yorumlanabilir.

#### **4.2.3. Çocuk Dostu Uygulamalara Yer Vermeye Yönelik Bulgular**

Araştırmanın çocuk dostu uygulamalara yer vermeye yönelik bulgularını incelemek adına yapılan gözlemlerde; ayrımcılıktan kaçınma, bütün çocuklara eşit ilgi, düşüncelere önem verme, gelişimlerini destekleme, ilgi ve ihtiyaçlarını tespit etmeye yönelik davranışları incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, çocuklara yardıma ihtiyaç duyduklarında rehberlik etme ve oyun oynamalarını destekleme davranışları hem gözlem hem de görüşmeden elde edilen verilerle değerlendirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan bire bir görüşmeler yoluyla çocuk dostu uygulamalar kapsamında yer alan, çocukları ihmal ve istismardan koruma ile ilgili öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.

##### **4.2.3.1. Her Türü Ayrımcılıktan Kaçınma ve Bütün Çocuklara Eşit İlgi Göstermeye Yönelik Bulgular**

Yapılan araştırmalarda ayrımcılığın erken yaşlarda başladığını ve çocukların ayrımcılığa yönelik davranışları sosyal çevrelerinde bulunan yetişkinlerden öğrendiği belirtilmiştir. Özellikle öğretmenlerin her türü ayrımcılıktan kaçınması gerektiği vurgulanmış, okulda öğretmenler tarafından uygulanan ceza dâhil her türü ayrımcı davranışın çocukların okuldan uzaklaşmasına ve diğer çocukların önyargılı olmalarına neden olduğu söylenmiştir (Quntina ve Vera, 1999; Öcal ve Altınok, 2011; Patterson ve Bigler, 2006).

Gözlemler sırasında Ö1, Ö4 ve Ö8 dışındaki öğretmenlerin çocuklara yönelik cinsiyet, dil, din, ırk ve herhangi bir kişisel özelliğe göre ayırım yapmamaya ve bütün çocuklara eşit bir şekilde ilgi göstermeye dikkat ettikleri görülmüştür (Ö2,

Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9 ve Ö10). Bununla birlikte, Ö1, Ö4 ve Ö8'in ayrımcılık yaptıkları ve çocuklara eşit bir şekilde ilgi göstermedikleri söylenebilir.

Ö4, yan sınıfta bulunan özel gereksinimli bir çocuk okula geldiğinde, sınıfa girerek “Başımızın belası geldi. Yine koşturuyor. Hadi bakalım, bu sefer ne yaramazlıklar yapacak ...” gibi ifadeler kullanmıştır. Bu durumun çocukları da özel gereksinimli bireye karşı önyargı oluşturmaya ve ayırım yapmaya dolaylı olarak yönlendirdiği düşünülebilir. Aynı zamanda sınıfında bulunan ve genellikle etkinliklere katılmayan bir çocuğa “Seni böyle yaptığın için sevmiyorum. Hep canımı sıkıyorsun. Aslında tam dayaklıksın ...” diyerek sınıf içinde ona ayrımcı bir tavır sergilediği ve genel olarak onunla ilgilenmediği gözlenmiştir. Ö1 sınıfta ay olarak diğerlerinden küçük ve biraz hareketli olan bir çocuğa etkinliklerde diğer çocuklara göre yavaş olması nedeniyle deneyi en son onun yapacağını söylemiştir. Bu durumda ona karşı yaşından dolayı bir ayrımcılık yaptığı söylenebilir. Aynı zamanda gün sonunda o gün nasıl hissettiklerini sorduğunda, söz konusu çocuğa: “Sen bugün beni üzdün, bugün seni dinlemek istemiyorum.” diyerek hem onu cezalandırmış hem de ona karşı ilgisiz davranmıştır. Ö8, lavabodaki tuvalet kâğıdını parçalayan biri olduğunu ve onun kim olduğunu bildiğini, kendisinin itiraf etmesini beklediğini söylemiştir. İtiraf eden çocuk olunca sınıftaki diğer arkadaşlarından onu uyarmasını istemiştir. Ö8'in diğer çocuklardan onu yargılamalarını istemesi, kendisinin yanı sıra diğer çocukların da söz konusu çocuğu etiketleyerek ona karşı ayrımcılık yapmalarına neden olabilir.

Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin çoğunun genellikle ayırım gözetmedikleri ve ilgili oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin ayırım gözetmeden eşit bir şekilde ilgi göstermelerinin ayrımcılık ilkesini ihmal etmediklerini düşündürmektedir. Fakat sınıflarda rastlanılan olumsuz davranışları sert bir dille uyarma, tehdit, yargılama veya kıyaslama tepkilerinin davranışlara yönelik ayrıştırmalara neden olduğu söylenebilir.

#### **4.2.3.2. Yardıma İhtiyacı Olan Çocuklara Rehber Olmaya Yönelik Bulgular**

Öğretmenlerin etkinlikler boyunca yardıma ihtiyacı olan, etkinlileri yapmakta zorlanan çocuklarla karşılaştıklarında rehber olup olmama durumları gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgulara göre değerlendirilmiştir.

Ö1, Ö7, Ö9 ve Ö10'un yardıma ihtiyacı olan çocuklara gerekli rehberliği yaptıkları görülmüştür. Ö7 özel gereksinimli bireylerin okuldaki yaşamlarını kolaylaştırmak adına okul çevresinde yapılan düzenlemeleri gözledikleri etkinlikler sırasında, asansörü nasıl çizeceğini bilmediği için ağlayan bir çocuğa yardımcı olmuştur. Ona üzülmemesi gerektiğini, asansörü çok iyi gözlemleyerek nasıl çizeceğini kafasında şekillendirebileceğini belirtmiştir. Görüşme sırasında, zorlanılan etkinliklerle karşılaşıldığında birlikte çözüm aramaya çalıştıklarını belirtmiştir.

Ö1 ise bu konudaki görüşlerini şu şekilde bildirmiştir:

*“Zorlandığında yardım ediyorum, rehberlik yapıyorum. Onun yapabileceğini fark ettiğim anda yardımı bırakıyorum. Biliyorum ki o benden yine de yardım bekliyor, hayır. Biliyorum ki benim çocuğum yapabilir. Özgüvenlerini sağlamak için onlara sürekli aferin yapabilirsin diyorum.”*

Yapılan gözlemler doğrultusunda Ö3, Ö5 ve Ö6'nın çocuklara ihtiyaç duyduklarında rehber olduğu söylenebilir. Örneğin; Ö3 toplama işlemine yönelik etkinlik yapan bir çocuğun zorlanması üzerine, onun yanına oturmuştur. Söz konusu çocuğa toplama işleminin ne olduğunu ve nasıl yaptığını sormuştur. Daha sonra örnekler vererek çocuğun toplama işlemini hatırlamasına yardım etmiş ve etkinliğine devam etmesini sağlamıştır. Görüşmelerde de Ö5 çocuklar zorlandıklarında onları arkadaşlarından yardım almaya yönlendirdiğini, Ö6 ise etkinliği kolaylaştırdığını belirtmiştir.

Çocuklar yardım istediğinde onlara yardım ettiğini belirten Ö8, benzer şekilde yapılan isim yazma etkinliğinde zorlanan bir çocuğa nasıl yazması gerektiğini göstermiştir. Ö8'in bu davranışı, yardıma ihtiyacı olan çocuğun zorlukla kendi baş etmesini sağlama yerine, doğrudan müdahale etmesi şeklinde yorumlanabilir. Görüşme sırasında da çocuklar zorlandıklarında nasıl yapmaları gerektiğini veya evde tamamlamalarını söylediğini belirtmiştir.

Ö2 ve Ö4'ün yapılan gözlemler sırasında yardıma ihtiyacı olan çocuklardan etkinliği bırakmalarını istemiş veya nasıl yapmaları gerektiğini açıklamıştır. Görüşmelerde de her iki öğretmen zorlanan çocukların etkinliği bırakmalarını istediklerini belirtmişlerdir.

Gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çocukların zorlandıkları durumlarda onlara yardım etmek amacıyla rehber oldukları söylenebilir.

#### 4.2.3.3. Çocukların Sorularını Cevaplama ve Onların Düşüncelerine Önem Vermeye Yönelik Bulgular

Okul Öncesi Eğitim Programı'na (MEB, 2013) göre çocukların merak ettikleri ile ilgili sorular sormaları, bu soruların cevaplarını keşfetmeleri ve oynayarak öğrenmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin çocukların sorularına vermiş oldukları cevaplar, onları soruların cevaplarını keşfetmeye yöneltme düzeylerine göre değerlendirilmiştir. Aynı zamanda çocukların düşüncelerini dinleyip önemsemelerine yönelik davranışları da gözlenmiştir.

Öğretmenlerin çocuklar tarafından yönlendirilen soruları cevaplandırmalarında doğru stratejileri kullanmaları ve çocukların düşüncelerine önem vermelerine yönelik davranışları irdelendiğinde çoğunluğunun uygun davranışlar sergilediği söylenebilir (Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10).

Ö7, 19 Mayıs ile ilgili izlenen bir videoda neden görüntülerin siyah olduğunu soran bir çocuğa; neden olabileceğini, o zaman ile şimdiki zaman arasında ne tür farklılıklar olduğunu sormuştur. Söz konusu çocuk önce cevap verememiştir. Daha sonra diğer çocukların da bu konudaki fikirleri alınmış ve hep birlikte sorunun cevabına ulaşmışlardır. Birlikte çözüm aramaya yönelten ve her çocuğun fikrini dikkate alan Ö7'nin bu nedenle hem çocukların sorularını cevaplamadığı hem de düşüncelerini önemsemediği söylenebilir.

Öğretmenlerin çocukların düşüncelerini önemsemeye yönelik davranışları gözlendiğinde Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9 ve Ö10'un çocuklar bir fikir belirtmek istediğinde belirtmelerine müdahale etmediği, onları dinledikleri ve bu fikirler hakkında sohbet ettikleri görülmüştür. Ö2 çocukları dinlese bile pek yorumda bulunmamıştır. Ö3, Ö4 ve Ö8 ise çocukların düşüncelerini genelde umursamamıştır.

Ö9, etkinlikler konusunda bütün çocukların fikirlerini almanın yanı sıra, sınıftaki herhangi bir durumda da çocukların düşüncelerini önemsemiştir. Örneğin, bir çocuğun sınıfa getirdiği maket evin kaldırılmasını isteyen başka bir çocuğa öncelikle neden kaldırılmasını istediğini sormuştur. Söz konusu çocuk maket evin iki gündür orada durduğunu, oysa oyuncak gününün önceki gün olduğunu söylemiştir. Ö9 maket evi arkadaşının burada unuttuğu için durduğunu belirtse de söz konusu çocuk kaldırılmasını istediğini vurgulamıştır. Nereye kaldırılmasını istediğini öğrenen Ö9, diğer çocukların da kabul etmesiyle pencerenin kenarına

koyulmasına karar vermiştir. Ö9'un bu davranışı, sadece söz konusu çocuğun değil sınıftaki diğer çocukların da düşüncelerini önemseydiği şeklinde yorumlanabilir.

Ö3, çocukların etkinlikler konusundaki fikirlerini almış ve uygulamalarına izin vermiştir. Ö3'ün bu davranışı çocukların düşüncelerini önemseydiği şeklinde görülse de, etkinlikler dışında çocukların düşüncelerini dikkate almamış, yalnızca etkinliklere odaklanmalarını beklemiştir. Etkinliğini arkadaşlarının yanında yapmak isteyen çünkü onları göremediğini belirten bir çocuğa yerinde kalması gerektiğini, ona orasını uygun gördüğünü belirtmiştir.

Ö4 ve Ö8 sorulan soruların cevaplarını doğrudan söylemiş, çocukların düşüncelerini dinleseler de bir yorumda bulunmamışlardır. Ö2 bir çocuğun kâğıtların nasıl yapıldığına yönelik sorduğu soruya, fabrikalarda işlenen ağaçlardan elde edildiğini söyleyerek cevap vermiştir. Ö2 çocuğu düşünmeye yönlendirmeden doğrudan cevabı vermesi, Ö10 anneler günü etkinliğine katılmak istemediğini belirten bir çocuğa katılmak zorunda olduğunu söylemek dışında bir yorumda bulunmamıştır. Ö4 ise meyve salatasının nasıl yapıldığını anlatmak isteyen bir çocuğun dediklerini dikkate almamış ve düşüncelerini önemsememiştir.

Öğretmenlerin çocukların sorularını cevaplama ve düşüncelerini önemsemeye yönelik davranışlarına yönelik bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin çocukların sorularını cevaplarken birlikte cevapladıkları ve çocukların düşüncelerine önem verdikleri söylenebilir.

#### **4.2.3.4. Çocukların İlgisi ve İhtiyaçlarına Dikkat Etmelerine Yönelik Bulgular**

Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının farkına varılması ve bu ilgi ve ihtiyaçlara yönelik bir takım düzenlemeler yapılabilmesi için çocukların fikirlerini almaları beklenmektedir (MEB, 2013). Araştırmaya dâhil edilen 10 öğretmenin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına dikkat etmeye yönelik davranışları gözlem verilerine göre değerlendirilmiştir.

Ö9'un çocukların ilgileri doğrultusunda etkinlikler yapmasına olanak sağladığı, ayrıca çocukların ihtiyaçlarının da farkına varıp önemseydiği görülmüştür. Örneğin, sınıfında mutsuz olduğunu söyleyen bir çocuğa neden mutsuz olduğunu sormuştur. Söz konusu çocuk annesini sabah göremediğini, onu özlediğini

belirtmiştir. Ö9 da annesini arayarak onun sesini duymasını sağlamıştır. Ö9'un bu davranışı ile annesinin sesini duymaya ihtiyacı olan bir çocuğun ihtiyacını fark edip, önemseyerek bu ihtiyacını giderdiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun bu konuya gereken önemi vermediği görülmüştür (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10). Ö3, sınıfında bir çocuğun sıkıldığını fark etmiştir ve neden sıkıldığını sormuştur. Bu çocuk sınıfta çok bunaldığını, bahçeye çıkması gerektiğini, nefes alamadığını söylemiştir. Ö3 ise bunalmış olduğunu fark ettiğini, fakat bahçeye çıkma saatinin henüz gelmediğini bildirmiştir. Söz konusu çocuk ise dayanamadığını ve biraz daha durursa öleceğini belirtmiştir. Ö3 böyle yapmaya devam ederse hiç çıkamayacağını söylemiştir. Ö3'ün bu davranışı çocuğun ihtiyacını fark etse bile önemsemediğini göstermektedir. Benzer şekilde görsel sanatlar dersine gitmek üzere hazırlanan çocuklardan birinin hazırlanmadığını fark eden Ö7, çocuğa neden gitmek istemediğini sormuştur. Çocuk görsel sanatlar dersi yerine kitap okumak istediğini belirttiğinde Ö7 derse gitmek zorunda olduğunu söylemiştir. Öğretmenlerin bu davranışları, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını saptamak amacıyla sorular sorsalar da bunları karşılamadıkları söylenebilir.

Ö1 herkesin sırasını beklediği deney etkinliğinde çocukların oturmaktan sıkıldığını fark etmiş, "Biliyorum, böyle oturmak sizi çok sıkıyor. Ama yapmak zorundayım." demiştir. Ö1 çocukların ihtiyaçlarını fark etse bile bunlara yönelik değişiklikler yapmaktansa planına bağlı kalmıştır. Bu otoriter tutumu da onun ihtiyaçlara cevap verememesine neden olmuştur. Aynı zamanda çocukların ilgilerini de göz ardı etmiştir. Deneyleri izlemekten sıkıldığını ve bahçeye çıkmak istediğini belirtip ağlayan bir çocuğa yine deney etkinliğini bitirmek zorunda olduklarını belirtmiştir.

Ö8, isim yazma etkinliğinde ismini yazamayan bir çocuğu fark etmemiş, ancak diğer çocukların uyarısıyla yazmadığını anlamıştır. Bunun üzerine "Sen zaten bir sene daha geleceksin. Yazmasan da olur." demiştir. Böylece çocuğun öğrenme ihtiyacını karşılamamıştır.

Ö4 meyve salatası yaparken çocukların sandalyelerinde oturmalarını istemiş ve ayağa kalkan çocukları da uyarmıştır. Etkinlik sürecinde öğretmen aktif olmuştur ve çocuklar sadece öğretmeni izlemiş ve onun hazırladığı meyve salatasını yemiştir. Bu süreçte pasif bir şekilde oturmak istemeyen çocuklar sürekli

oyuncaklara yöneldiler de Ö4 onların bu ilgilerinin farkına varmamış, ne istediklerini anlamaya yönelik sorular da sormamıştır.

Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını saptayıp onları karşılamaya yönelik davranışlar sergilemediği söylenebilir.

#### **4.2.3.5. Çocukların Oyun Oynamalarına Önem Verilmesine Yönelik Bulgular**

Araştırma kapsamında öğretmenlerin, çocukların oyun oynamaları isteklerine verdikleri tepkiler gözlem ve görüşmeler neticesinde elde edilen verilere göre değerlendirilmiştir.

Gözlemler sırasında Ö9 çocuklar istediğinde oyun oynamalarına izin verdiği görülmüştür. Yapılan görüşmede de Ö9 oyun oynamanın çocukların bir hakkı olduğunu ve ne zaman isterlerse bu haklarını kullanabileceklerini belirtmiştir. Ö9'un bu davranışları ve görüşleri çocukların oyun oynamalarına önem verdiğinin göstergesi olabilir.

Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7 ve Ö10 ise çocukların oyun oynamalarına genellikle serbest zaman olarak nitelendirdikleri boş vakitlerde izin vermişler, bu saatler dışında oyun oynama isteklerini reddetmişlerdir. Ö1, Ö4 ve Ö8 ise çocukların oyun oynamalarını desteklemeye yönelik davranışlar sergilememiştir. Ö1 çocukların oyun oynama isteklerini genellikle reddetmiş, oyun oynamaya vakitlerinin olmadığını belirtmiştir. Ö4 ise etrafı dağıttıklarını söylemiş ve oyun oynamalarını engellemiştir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenler; oyunun çocuğun gelişimine katkı sağladığı (Ö1, Ö3 ve Ö9), çocukların oyunla öğrendiğini (Ö2, Ö4, Ö5 ve Ö10), oyunun çocukların hakkı olduğunu (Ö3 ve Ö9) düşünmektedir. Ö6, Ö7 ve Ö8 çocukların oyun oynayarak kendilerini ifade ettiklerini düşündüklerini belirtmiştir. Oyun oynamaya yer vermede ise istedikleri zaman oynayabileceklerini (Ö2, Ö5 ve Ö9), serbest zamanda oynamalarına izin verdiğini (Ö1, Ö4 ve Ö10), belirli bir zamanda oynayabileceklerini (Ö3, Ö6, Ö7 ve Ö8) belirten öğretmenler bulunmaktadır. Ö2, Ö3 ve Ö4'ün bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

*“Ö2: Tabii ki destekliyorum. Bence çocukların en iyi öğrenme biçimleri oyunla oluyor. Paylaşmaları... Öncelikle çocuklara sorarım oynayalım mı zaten onların istekleri de o yönde. İstedikleri kadar oynuyorlar.*

*Ö3: Bizim temalarımız oyun hakkı üzerinden gidiyor. Çocukluğumuz bizim sokaklarda geçtiği için onları da dışarı çıkarıp oyun oynatıyoruz. Onlara oyun*

*hakları olduğunu öğretiyoruz. Önemli çünkü bizler oyun sayesinde paylaşmayı, güveni kendimizi savunabilmeyi öğrendik.*

*Ö4: Destekliyorum. Serbest zamanda ip cambazı veya oyun hamuru oynamalarına izin veriyorum.”*

Öğretmenlerin görüşlerinden oyun oynamayı önemsedikleri çıkarımında bulunulabilir; fakat öğretmenlerin çocukların oyun oynamalarını desteklemeye yönelik davranışları oldukça sınırlıdır. Genellikle çocukların oyun oynamaları için güne başlama zamanından önceki süreyi ayırmışlar veya etkinlikler gerçekleştirildikten sonra zaman kalırsa oyuna izin vermişlerdir. Kadim (2012) yaptığı araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin oyunu boş zamanlarda çocukların eğlenmesi için tercih ettiklerini saptamıştır. Yapılan diğer araştırmalarda ise öğretmenlerin oyun etkinliklerini genellikle bir saat ile sınırlandırdıklarını ve güne başlama zamanında günlük eğitim akışını bozmayacak şekilde yer verdikleri saptanmıştır (Demirdalç, 2003; Özdemir, 2016). Mevcut araştırmada yapılan gözlemlere göre öğretmenlerin genellikle çocukların oyun oynamalarına ancak boş vakitlerde yer verdikleri ve oyunu kısıtladıkları söylenebilir. Oysa Okul Öncesi Eğitim Programı'na (MEB, 2013) göre ise oyun çocuklar için bir ihtiyaç ve öğrenme aracıdır. Etkinlikler oyun temelli olmalıdır. Öğretmenlerin çocukların birbirleriyle oynamalarını kısıtlamaları, oyuncaklara yöneldiklerinde uyarmaları, oyuna kendi planladıkları etkinlikler dışında zaman artarsa yer vermeleri öğretmen merkezli bir yaklaşım benimseyerek kendi planlarını uygulamaya öncelik vermelerinden kaynaklanabilir. Aynı zamanda çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını önemsememelerinin de etkisi olduğu düşünülmektedir.

#### **4.2.3.6. Çocukların İhmal ve İstismardan Korunması Hakkındaki Görüşlere Yönelik Bulgular**

Öğretmenlerin çocukların ihmal ve istismardan korunmalarına yönelik görüşleri görüşmelerden elde edilen verilere göre değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerden Ö5, Ö6 ve Ö9 çocuk ihmal ve istismarıyla karşılaştığında nerelere başvuracaklarını; aileyle, okul yönetimiyle görüşeceklerini; polise, sosyal hizmet uzmanlarına ve rehberlik hizmetlerine başvuracaklarını belirtmişlerdir. Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö7 ise tam olarak nereye başvuracakları konusunda fikir sahibi olmadıklarını fakat böyle bir durumla karşılaştıklarında harekete geçeceklerini bildirmişlerdir. Ö8 ve Ö10 ise hiç rastlamadıklarını ve karşılaşırlarsa da ne yapacaklarını bilmediklerini söylemişlerdir. Kardeş, Banko, Eren ve



Antakyalıoğlu'nun (2017) alışmasında ocuk hakları eğitimi dersi alan okul öncesi ğretmen adaylarının, çocukların ihmal ve istismardan korunma hakkının gözetilmesi gerektiğini ve böyle bir durumda hangi mercilere başvuracaklarını bildikleri saptanmıştır. Mevcut araştırmada ise okul öncesi ğretmenlerinin ihmal ve istismarı nemseseler bile nereye başvuracaklarını tam olarak bilmedikleri söylenebilir. Öğretmenler böyle bir durumla karşılaştıklarında daha çok okul yönetimi ve ebeveynle zm arayacaklarını belirtmiştir. Benzer şekilde şahin (2011) ğretmenlerin istismar vakalarıyla karşılaştıklarında öncelikle okul rehber ğretmeni ve okul idaresine başvurmayı tercih ettiklerini saptamış, aynı zamanda öğretmenlerin bu konuda bilgi eksiklikleri olduğunu saptamıştır. Mevcut araştırmada da bu bulguların elde edilmesinde, katılımcıların bu konuda yeterli bilgiye sahi olmamalarının etkisi olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin ayrımcılık yapma, soruları cevaplama, düşünceleri, ilgileri ve ihtiyaçları önemseme ve ihmal ve istismardan koruma alt temalarını içeren ocuk dostu uygulamalara yer vermeye yönelik davranışları incelendiğinde yarısının(5, 6, 7, 9, 10) uygun davranışlar sergilediği söylenebilir. 1, 2, 3, 4 ve 8 ise ocuk dostu uygulamalara yönelik davranışlara yeterince yer vermemişlerdir. Görüşmelerde de benzer bir sonuç elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin uygulamalarında yeterince ocuk dostu olmadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin ğretmen merkezli olmalarının ocuk dostu yaklaşımlarını da etkilediği söylenebilir.

#### **4.2.4. Çocuklarla Olumlu İletişim Kurmaya Yönelik Bulgular**

Öğretmenlerin ocuklarla iletişim kurmada sevecen olmaları, açıkça ne istediklerini belirtmeleri ve etkinlikler dışında da çocuklarla sohbet etmeye çalışmalarına yönelik davranışları, çocuklarla olumlu iletişim kurmaları yönünden incelenmiştir. Bunlara ek olarak çocukları yargılama, kıyaslama ve tehdit etmeye yönelik davranışları da gözlenmiştir.

##### **4.2.4.1.ocuklara Karşı Sevecen Olma ve Onlarla Açık Konuşulması ile Etkinlik Dışında Sohbet Etmeye Yönelik Bulgular**

Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin çocuklarla olan olumlu etkileşimlerinin onların katılımlarını arttırdığı ve çocukların kendilerini daha iyi ifade ettiği görülmüştür (Akyol, 2017). Bu nedenle öğretmenlerin çocuklarla olan iletişimleri önem taşımaktadır. Öğretmenlerin ocuklarla sevecen bir şekilde ve açıkça

konuşma, onlarla sadece etkinlikler hakkında değil, genel durumları hakkında da sohbet etmeleri yönündeki davranışları değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin çoğunun (Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10) süreç boyunca çocuklarla sakin, ılımlı bir şekilde ve gülümseyerek konuştuğu; olası olumsuz davranışlara karşı da tepkilerini yine sakin ve ılımlı bir şekilde vermeye özen gösterdiği bulunmuştur. Örneğin Ö5, bulunan duygu panosundaki fotoğraflarını yırtan iki çocuğa yaptıkları davranışın çok doğru olmadığını sakin ve onlara kızmadan anlatmaya çalışmıştır.

Ö1, Ö3 ve Ö8'in ise çocuklara karşı sevecen olma konusunda dikkatli olmadıkları söylenebilir. Ö1 ve Ö8'in sevgiyle yaklaşmadıklarının düşünülme nedeni, sınıflarında kendilerinin "yaramaz" olarak nitelendirdikleri çocuklara karşı diğerlerine konuştuklarına nazaran daha sert konuşmalarıdır. Örneğin; Ö1 deney etkinliği sırasında bütün çocukların deneyleri sırasında onlarla samimi, sakin ve ılımlı konuşup "Aferin benim güzel kızıma! Tebrik ederim canım oğlum!" gibi kelimeler kullanmasına rağmen, daha önce de bahsedilen diğerlerine göre ay olarak küçük olan bir çocuğun sırası geldiğinde yine sakin ve ılımlı olsa da bu çocuğa yönelik olumlu bir yorumda bulunmamıştır. Ö8 de tuvalet kâğıtlarını dağıtan çocuğa karşı benzer bir tutum sergilemiştir. Ö1 ve Ö8'in davranışlarını onaylamadıkları çocuklara karşı sevecen olmamalarının nedeninin, ayrımcılık yapımlarıyla da ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ö3'ün sevecen olmasını engelleyen faktörün bulunduğu okulun politikalarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu okulda öğretmenlerin sürekli çocukları videoya çekmeleri beklenmektedir. Velilere gönderilecek olan bu video kayıtlarında gürültü olmamasına dikkat edilmektedir. Ö3 de gürültüyü önlemek adına çocuklarla otoriter bir şekilde, sert bir üslupla konuşmuştur. Bu nedenle sevecen olmadığı düşünülmüştür.

Ö4 ise ara ara "Bugün çok yorgunum. Sesinizi duymak istemiyorum. Sadece beni dinleyin." gibi cümleler kurmuş, çocuklarla konuşurken genellikle gülümsemeden ve sesini yükselterek konuşmuş, bu nedenle de sevecen olmadığı düşünülmüştür.

Çocuklarla iletişim kurarken onların seviyelerine uygun, yavaşça, tek tek ve anlaşılır bir şekilde konuşmaları öğretmenlerin açık konuşmaları şeklinde yorumlanmıştır. Bu konuda Ö4 dışındaki öğretmenlerin dikkatli olduğu söylenebilir. Bu öğretmenler çocuklardan bir şey istediklerinde, etkinlikler hakkında bilgi

verdiklerinde veya etkinlik dışında da konuştuklarında genellikle yavaşça ve anlaşılır konuşmuşlardır. Örneğin Ö10, güne başlama vaktinde kitap okuyacaklarını söylemiş, çember şarkısı ile çocukların çember olmasını sağlamıştır. Kitabı okurken, cümleleri yavaşça ve gerekli yerlerde vurgulayarak okumuştur. Ö4 ise çocuklarla iletişim kurmaktan genel olarak kaçınmış, kurmak zorunda olduğunda da kısaca ve hızlı bir şekilde konuşmuştur. Örneğin; ters-düz kavramını anlatmak istediğinde hızlıca, sadece bir kazağı göstererek “burası ters, burası da düz” diyerek açıklamış, çocuklara bu kavramlar hakkında açıkça bilgi vermemiştir.

Öğretmenlerin etkinlikler haricinde de çocukların okul içindeki veya dışındaki diğer yaşantıları ve düşünceleri ile ilgili sohbet ettikleri görülmüştür (Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö9 ve Ö10). Bu öğretmenler etkinlikler öncesinde, sırasında veya sonrasında çocuklara günlük hayatları ile ilgili sorular sormuştur. Örneğin Ö8, bir süredir hasta olan ve okula gelmeyen bir çocukla okula gelmediği süre boyunca neler yaptığını ilgili sohbet etmiş, yakında kardeşi olacak bir başka çocukla da nasıl hissettiğiyle ilgili konuşmuştur. Ö10 da benzer şekilde bir süredir tatilde olduğu için sınıfta bulunmayan bir çocukla tatili hakkında muhabbet etmiştir. Bu konuda Ö2, Ö3, Ö6 ve Ö7 genellikle etkinlik aralarında boş vakit bulurlarsa çocukların başlattığı sohbete devam etmişlerdir. Ö3, Ö6 ve Ö7'nin böyle bir davranış sergilemelerinde özel bir anaokulunda çalışmalarının ve bir programa bağlı kalmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Ö2'nin ise etkinlikler sırasında kendi kişisel ilgilerine ve ihtiyaçlarına yönelmesinin bu durumda etkisi olduğu düşünülmektedir. Ö4 ise etkinlikler sırasında veya dışında genel olarak çocuklarla iletişim kurmaktan kaçınmıştır.

Çocuklarla olumlu iletişim kurmaya yönelik belirlenen alt temalara göre davranışları irdelendiğinde öğretmenlerin sevecen ve açık oldukları fakat etkinlik dışında iletişim kurmakta yeterli olmadıkları söylenebilir. Bazı öğretmenlerin çocuklarla etkinlik dışı iletişimin fazla olmamasının da uygulanan eğitim planlarının sıklığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin çocuklara olan sevgilerinin onların çocuklarla olan iletişimini etkilediğini bulmuştur (Durmuşoğlu- Saltalı ve Erbay, 2013; Uğurlu, 2013). Araştırmanın nicel boyutunda da öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ile çocuk sevgileri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin çocuklara olan sevgi

dolu davranışlarının onların sınıfta çocuklarla olan iletişimlerinde çocuk haklarına uygun hareket etmelerini de etkilediği düşünülebilir.

#### **4.2.4.2. Çocukları Yargılama, Kıyaslama ve Tehditte Bulunmadan Kaçınma Davranışlarına Yönelik Bulgular**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocukları yargılamama, kıyaslamama ve tehditte bulunmama yönelik davranışları gözlemlerden elde edilen verilere göre değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin bu üç davranışta benzer değerlendirildiği görülmektedir.

Ö6, Ö7 ve Ö9 çocuklarla ilgili bir sorun yaşadıklarında onları yargılamamış, kıyaslamamış ve tehditte bulunmamıştır. Ö2 ve Ö5 ise bazen bu davranışları göstermiştir. Örneğin Ö5, fotoğraflarını yırtan çocuklarla sakin bir şekilde konuşsa bile, yemeğini yemeyip eliyle bulamaç haline getiren çocuğa bir dahaki sefere yemek yemeyeceğini söyleyerek tehdit etmiştir. Ö1, Ö3, Ö4, Ö8 ve Ö10 ise tehdit, kıyaslama ve yargılama yapmaktan çekinmemişlerdir. Örneğin Ö8, resim etkinliğine katılmak istemeyen bir çocuğa “Hep böyle yapıyorsun, bak arkadaşına ne güzel devam ediyor. Hadi otur.” diyerek hem kıyaslama, hem yargılama yapmıştır. Ö1, sınıfta birbirleriyle oynayıp etkinliğe katılmak istemeyen iki çocuğa “Zaten en yaramaz sizsiniz. Görürsünüz bak, ben de sizi bahçeye çıkartmayacağım.” diyerek kıyaslama, tehdit etme ve yargılama davranışı göstermiştir. Ö3 kendisini dinlemeyen bir çocuğa bahçeye çıkamayacağını söylemiş, bir başka çocuğun yaptığı olumsuz davranışı diğer çocukların yanında yargılamış, düşünmesi için bir odada tek başına kalmasını istemiştir. Ö4 sınıfında etkinliğe katılmayan bir çocuğa “Sen neden böyle yaramazsın? Aslında sana dayak lazım ama yapamam.” diyerek hem yargılamış hem de tehdit etmiştir.

Öğretmenlerin çoğunun kıyaslama, yargılama ve tehdit etme davranışlarını sınıflarında, çocuklara karşı uyguladıkları söylenebilir. Ataman (2003), öğretmenlerin istenmeyen davranışları cezalandırmaya daha eğilimli olmalarının, iletişim problemlerine neden olacağını belirtmiştir. Bu nedenle mevcut araştırmadaki öğretmenlerin tehdit, yargılama ve kıyaslama davranışlarının, onların çocuklarla olan olumlu iletişimlerini olumsuz etkileyeceği şeklinde düşünülebilir.

Çocuklarla olumlu iletişim kurulmasına yönelik davranışlar genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin uygun davranışlar sergilemediği söylenebilir.

Uysal, Akbaba- Altun ve Akgün (2010) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları olumsuz davranışlarla baş etmede otoriter bir yaklaşım sergilediklerini, bu olumsuz davranışları sözel olarak uyardıklarını ve ceza yöntemini kullandıklarını saptamıştır. Mevcut araştırmada da öğretmenlerin çocukları tehdit etmesi, yargılaması ve kıyaslamasına; öğretmenlerin çocuklarla karşılaştığı sorunlarla baş etmede otoriter bir yaklaşım sergilemeleri ve sınıftaki kontrolü böyle sağlayabilecekleri düşüncesinde olmaları neden olabilir. Bu durumla karşı karşıya kalan çocukların da eğitim öğretim sürecine diğer arkadaşlarının yaptığı bazı şeylerden mahrum kalmaları ve onların yanında yargılanarak öğretmenleri tarafından cezalandırılmaları katılımlarını olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle öğretmenlerin katılımın kapsayıcılık niteliğini desteklemeyen davranışlar sergilediği söylenebilir.

#### **4.2.5. Çocukların Olumlu İletişim Kurmasını Sağlamaya Yönelik Bulgular**

Çocukların olumlu iletişim kurmasını sağlamak adına öğretmenlerin çocukların birbirlerine fiziksel, sözlü ve duygusal şiddet yapmasını önleme ve paylaşım yapmalarını desteklemeye yönelik görüş ve davranışları incelenerek değerlendirilmiştir.

##### **4.2.5.1. Çocukların Birbirlerine Fiziksel, Sözlü ve Duygusal Şiddet Uygulamasını Önlemeye Yönelik Bulgular**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocukların arasında gerçekleşen fiziksel, sözlü veya duygusal şiddetin önlenmesine yönelik davranışları elde edilen veriler doğrultusunda değerlendirildiğinde öğretmenlerin çoğunun şiddeti önlemeye önem verdiği düşünülmüştür (Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9). Örneğin; Ö7 birbirine fiziksel zarar veren iki çocuğun sorunlarını çözmek için anında müdahalede bulunmuş, öncelikle sorunun ne olduğunu anlamaya çalışmıştır. Daha sonra ise çocukların sorunlarını kendilerinin çözmelerini istemiştir. Sorunu çözdükten sonra yaptıkları davranışın olumsuz bir davranış olduğunu, fiziksel şiddete başvurmak yerine konuşarak problemlerini çözmeleri gerektiğini belirtmiştir. Ö1, Ö2 ve Ö10 ise çocukların birbirlerine şiddet içeren davranışlarına yalnızca sözlü olarak uyarma ya da tehdit etme ile karşılık vermişlerdir. Ö4 ise genelde bu çocukları göz ardı etmiştir.

Öğretmenler görüşmeler sırasında çocuklar arasında ortaya çıkan her türlü şiddet içerikli davranışı önlemeye yönelik empati kurmalarını sağlama (Ö1, Ö8, Ö10), aileye danışıp birlikte çözüme (Ö3, Ö5), örnek olayla sorunu tartışma (Ö6), karşılıklı çözüme sağlama (Ö7, Ö9), okuldaki rehberlik ve psikolojik danışman hizmetinden yararlanma (Ö6, Ö7) gibi bir takım yöntemler kullandıklarını belirtmişlerdir. İkiz, Otlu, Ekinci- Vural (2016) da öğretmenlerin, çocukların uygunsuz davranışlarını çözümlenmek amacıyla rehberlik hizmeti ve aileye danışma yöntemlerini kullandığını bulmuştur.

Ö2, neden yaptığını sorduğunu fakat yapmaması gerektiğini söylemediğini belirtmiştir. Ö4 ise sadece neden yaptıklarını öğreneceğini söylemiştir.

Bazı öğretmenlerin görüş ve davranışlarının örtüşmediği görülmektedir. Ö1 ve Ö10 şiddeti önlemeye yönelik görüşlerde çocuklara yönelik şiddeti fark edip bunu önlemeye yönelik tedbirler alacaklarını belirtse de davranışlarının bu konuda uygun olmadığı gözlemlenmiştir. Ö1'in bu davranışı sergilemesindeki nedenin, sınıfında "yaramaz" olarak nitelendirdiği çocuklara karşı genel olarak ayrımcı ve yeterince ilgili olmaması olarak düşünülmüştür. Ö10'un görüş ve davranışlarının örtüşmemesi bu durumla nasıl başa çıkacağı konusundaki bilgi eksikliğinden kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin çoğu hem görüşmelerde hem de gözlemlerde elde edilen bulgulara göre şiddeti önlemeye çalıştıkları söylenebilir. Hareket ve Gülhan (2016); Kardeş, Banko, Eren ve Antakyalıoğlu (2017) da yaptıkları araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çocukların her türlü kötü davranıştan korunma hakkı olduğu görüşünde olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin korunma hakkına önem verdikleri ve sınıf içinde de çocukların korunmasına yönelik tedbirler alıp çocukların korunmasını sağladıkları ve güvenli katılım niteliğine önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

#### **4.2.5.2.Çocukların Birbirleriyle Paylaşım İçinde Olmalarının Sağlanmasına Yönelik Bulgular**

Araştırma kapsamında bire bir gözlem ve görüşme yapılan 10 öğretmenin çocukların birbirleriyle paylaşım içinde olmalarına yönelik davranışları elde edilen verilere göre değerlendirilmiştir.

Gözlemlerden elde edilen verilere göre üç öğretmen (Ö2, Ö7 ve Ö9) çocukların paylaşımını desteklerken; Ö5, Ö6 ve Ö8 bazen desteklemiş; Ö1, Ö3, Ö4 ve Ö10 ise çocukların paylaşım içinde olmalarını desteklemektense önlemeye yönelik davranışlar sergilemişlerdir. Ö2, çocuklar birbirleriyle konuşurken hiçbir şekilde müdahale etmemiş ve kendisi de onların sohbetlerine zaman zaman dâhil olmuştur. Böylece çocuklar sürekli birbirleriyle paylaşım içinde olmuşlardır. Oysa Ö4 birbirleriyle oynayan veya konuşan çocukları sürekli sessiz olmaları ve yerlerine oturmaları yönünde uyarılmış ve paylaşım içinde olmalarını engellemiştir. Ö8 ise bir arada bulunup paylaşım yapmalarına izin verse de sürekli sessiz olmazlarsa ayıracağını belirtmiştir. Ö8'in bu davranışı onun paylaşım önem verse bile kısıtlayıcı bir takım davranışlarda bulunduğunu düşündürmektedir.

Bu konudaki görüşler incelendiğinde Ö1, Ö6, Ö7 ve Ö9'un çocukların paylaşımını desteklediklerini ve bunun için ortamlar hazırladıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle bu öğretmenlerin çocukların birbirleriyle paylaşım içinde olmalarına önem verdikleri söylenebilir. Ö6'nın bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

*Ö6: Son zamanlarda hep aynı kişinin lider olduğunu fark ettim. O oyunu kuruyor, diğerleri pasif kalıyor. Ben de her gün beşer kişilik gruplar yaptım, her gün farklı biri grup lideri oldu. Böylece hepsi birbiriyle paylaşımına geçmiş oldular.*

Görüldüğü gibi Ö6, çocukların paylaşım içinde olmaları için gruplar haline getirdiğini ve iletişime geçmelerini sağladığını belirtmiştir. Ö5 ve Ö8'in ise gruplaşma olmasını istemedikleri için sürekli paylaşım içinde olmalarını istememeleri bu konuda uygun görüşler bildirmediği şeklinde yorumlanmıştır. Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö10'un da görüşleri bu konuda uygun bulunmamıştır. Ö2 ve Ö5 bu konuda şöyle bildirmiştir:

*Ö2: Zaten konuyu anlattığımda isteyerek paylaşım yapıyorlar.*

*Ö3: Hareketli çocukla durgun çocuğu bir araya getiririm.*

Ö2 paylaşmalarını sağlayacak bir şey yapmadığını, kendilerinin paylaştığını belirtmiş, Ö3 ise paylaşımı birbirlerine yardım etmeleri olarak ifade etmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin çocukların paylaşımını sağlamadıkları söylenebilir. Oliveiria- Formosinho ve Araujo (2011) çocukların karar verme süreçlerine katılımları arttıkça sınıf içindeki paylaşımlarının da artacağını belirtmiştir. Bu araştırma bulgularında katılımı sağlanan öğretmenlerin çocukların etkinlikler konusundaki fikirlerini almadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin çocukların birbirleriyle etkileşim içinde olup paylaşım yapmalarını yeterince desteklememeleri,

sınıf içinde birlikte karar verme imkânlarının yaratılmamasına bağlı olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda çocukların oyun oynamalarının yeterince sağlanmamasının da öğretmenlerin çocukların paylaşım içinde olmalarını destekleme davranışlarını sınırladığı düşünülebilir.

Gözlem ve görüşmelere göre çoğu öğretmenin çocukların olumlu iletişim kurmasını sağlamadıkları görülse çocukların birbirleriyle paylaşım içinde olmalarını kolaylaştırmadıkları söylenebilir. Alan yazında bu konuyla ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada, öğretmenlerin çocukların birbirlerine şiddet içerici davranışlar göstermesini engellemeleri, onların korunma hakkına önem verdikleri ve çocukların kendilerinin korumasına ihtiyaç duyduklarını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Çocukların paylaşım içinde olmalarını yeterince desteklememelerinin nedeni ise onların planlamaya katılımlarını ve oyun oynamalarını yeterince desteklememeleri ile otoriter yaklaşımı benimseyip sınıfta kendilerinin benimsediği düzenin bozulmasını önlemek istemeleri olabilir.

#### **4.6. Öğretmenlerin Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları, Uygulanan Etkinliklerdeki Davranışlarının ve Uygulanan Etkinlikler Konusundaki Görüşlerinin Çocuk Haklarına Uygunluğu Hakkında Genel Değerlendirilme**

Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmenlerin yaşlarının, mesleki kıdemlerinin, çocuk sahibi olma durumlarının, çalıştıkları okul türünün, sınıflarında bulunan çocuk sayısının ve çocuk haklarına yönelik ders alıp almama durumlarının tutumlarında etkili olmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin öğrenim durumları ise tutumlarda etkili bulunmuştur. Her ne kadar tutumları yüksek düzeyde olsa da sınıftaki uygulamaları gözlenen ve görüşleri alınan öğretmenlerin çocuk haklarına uygun davranma konusunda çeşitli düzeylerde uygun bulunmadıkları saptanmıştır. Bu nedenle araştırmanın nitel boyutunda yer alan her bir öğretmenin çocuk haklarına uygun davranma düzeyleri demografik ve mesleki özellikleri dikkate alınarak bütüncül bir şekilde tartışılmaya çalışılmıştır.

Hem gözlem hem de görüşmelerde en çok çocuk haklarına uygun davranışlar sergileyen ve görüş bildiren öğretmenin Ö9 olduğu görülmektedir (Tablo 4.11). Ö9'un davranışları genel olarak incelendiğinde; çocukların etkinliklerdeki düşüncelerine önem verdiği, onların sürecine planlama aşamasından itibaren dâhil



olmasını ve süreç sonuna kadar da katılımlarının devam etmesini sağladığı gözlenmiştir. Çocukların kararlarına saygı duyduğu, onlara sıcak ve sevecen davranıp anlayabilecekleri şekilde açık konuştuğu saptanmıştır. Ö9, çocukların ilgilerine ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranmıştır. Aynı zamanda çocukları tehdit etme, yargılama, kıyaslama gibi davranışlar da Ö9'da gözlenmemiştir. Çocukların oyun oynamalarını desteklemiş ve onların birbirleriyle olan etkileşimlerini sınırlamamış, aynı zamanda birbirlerine zarar verici davranışlarda bulunmalarını önlemeye çalışmıştır. Ö9'un birbirini destekleyen nitelikteki davranışları ve görüşleri doğrultusunda çocuk haklarını ve çocuğun yüksek yararı ile ayrımcılık ilkelerine uygun davrandığı söylenebilir.

12 yıldır özel bir okulda okul öncesi öğretmenliği yapan Ö9, görüşme sırasında "Mesleğinizi seviyor musunuz?" sorusuna şöyle yanıt vermiştir:

*Ö9: "Mesleğime tapıyorum. Çocukları sevdiğim için mesleğimi icra etmek keyif veriyor."*

Ö9'un mesleğini ve çocukları sevmesinin sınıftaki uygulamalarında çocuk merkezli yaklaşımı benimsemesinde ve dolayısıyla çocuk haklarına uygun ve saygılı davranmasında etkili olduğu söylenebilir. Ö9'un sınıfında bulunan çocuk sayısının az olması çocuklarla bire bir ilgilenmesinde ve çocukların etkin katılımını sağlamasında etkili olabilir. Bu da çocuk hakları ilkelerinden yüksek yararı gözetme ve ayrımcılık yapmamaya uygun davrandığını gösterebilir.

Davranışlarının genel olarak uygun bulunduğu diğer katılımcılar ise Ö6 ve Ö7'dir (Tablo 4.11.). Ö6 ve Ö7'nin davranışları irdelendiğinde çocukların etkinlik planlama sürecinde fikirlerini almadıkları, onları etkinlikler hakkında bilgilendirmedikleri ve geri bildirim vermedikleri, birlikte değerlendirmeler yapmadıkları saptanmıştır. Aynı zamanda çocukların katılımını sağlamaya çalışsa da katılmak istemeyenlerin kararlarına yeteri kadar saygı duymamış ve onlara yönelik farklı alternatifler sunmamışlardır. Fakat çocuk dostu uygulamalara genellikle yer vermişler, çocuklara yönelik ayrımcılıktan kaçınmış ve bütün çocuklarla ilgilenmişler, onlara gerektiğinde rehber olmuşlar ve çocuklarla birlikte soruların cevaplarını keşfetmişlerdir. Onların düşüncelerini de önemseyerek onları dinlemiş ve yorumlarda bulunmuşlardır. Fakat oyun oynamalarını yeteri kadar desteklememişler ve ilgi ile ihtiyaçlarını saptasalar da göz ardı ettikleri olmuştur. Çocuklara karşı sevecen davranmış, onlarla açık konuşarak etkinlikler dışında da

sohbet etmişlerdir. Onları yargılamamış, kıyaslamamış veya tehdit etmemişlerdir. Birbirlerine şiddet uygulayanları fark ettiğinde de hemen çocuklarla birlikte çözüm aramışlardır. Ö7 çocukların paylaşım içinde olmalarını sağlamıştır. Fakat Ö6 bu konuda bazen çocukları sınırlandırmıştır. Ö6 ve Ö7'nin görüşlerinin de davranışlarıyla genel olarak örtüştüğü görülmektedir. Fakat oyunu desteklediklerini söyleseler de günlük akışa bağlı kaldıkları için oyun oynamalarını belirli saatlerle kısıtlamışlardır. Çocukların paylaşım içinde olmalarına önem verdiklerini söyleseler de davranışlarına bunu yeteri kadar yansıtmamışlardır. Bu bulgular doğrultusunda Ö6 ve Ö7'nin katılım hakkına yönelik olumlu görüş ve davranışları yeteri kadar göstermeseler de çocukların korunma, yaşama-gelişme hakkına ve yüksek yararını gözetme ile ayrımcılık yapmama ilkesine uygun davrandıkları söylenebilir.

Ö7, 7 yıldır özel bir okulun anasınıfında çalıştığını ve çocuk haklarına yönelik ders aldığını belirtmiştir. Ö7 ile aynı kurumda çalışan ve 2 yıldır öğretmenlik yapan Ö6 da çocuk haklarına yönelik ders aldığını belirtmiştir. Ö6 ve Ö7'nin sınıf mevcudu resmi kurumlarda çalışan öğretmenlere göre daha azdır. Ö7 mesleğine yönelik ne hissettiği sorulduğunda, çok sevdiğini ve başka bir meslek yapamayacağını belirtmiştir. Ö6 da çok sevdiğini belirtmiştir. Ö6 ve Ö7'nin mesleğini sevmesi ve çocuklarla olumlu iletişim kurarak onlara sevecen davranması, onların çocuk haklarına uygun bir şekilde davranmalarını etkilemiş olabilir. Aynı zamanda sınıflarında az öğrenci bulunması da çocuklarla bireysel olarak ilgilenme olasılıklarını artırdığı, böylece çocuk dostu uygulamalara daha çok yer vermeye fırsat buldukları şeklinde yorumlanabilir. Çocuk haklarına yönelik bir eğitim almalarının da davranışlarında etkisi olduğu söylenebilir. Çocukların oyun oynamalarını desteklediklerini belirttikleri halde davranışlarına yansıtmamaları, aynı zamanda etkinliklerin planlama ve yürütülme sürecinde çocukların dâhil edilmesini göz ardı etmeleri, çalıştıkları eğitim kurumunun kendi etkinlik planlarının olması ve bu planlara bağlı kalmak zorunda olmalarından kaynaklanabilir.

Ö5'in sınıflarındaki uygulamalarında çocuk haklarına uygun davranışlar göstermede ve görüşlerinin uygun olduğu düşünülmektedir (Tablo 4.11.). Ö5 de diğer öğretmenler gibi şeffaf ve bilgilendirici olmak adına yeteri kadar çocukların fikirlerini almamış, onları bilgilendirip onlara geri bildirim sağlamamış ve onlarla birlikte etkinlikleri değerlendirmemiştir. Çocukların katılım sağlamasına önem gösterip bu konudaki kararlarına saygı duymakla birlikte katılmayanlar için

alternatifler sunmamıştır. Fakat çocuk dostu uygulamalara yer vermiş, yalnızca çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını fark etse bile göz ardı etmiş ve oyun oynamalarını kısıtlamıştır. Çocuklarla olumlu ilişkiler kurmuştur fakat az da olsa tehdit, yargılama ve kıyaslama yapmıştır. Çocukların birbirlerine şiddetini önleyip müdahale etmeye çalışmıştır. Fakat çocukların paylaşım içinde olmalarını yeterince desteklememiştir. Bu bulgulara göre; Ö5'in çocukların katılım hakkını yeterince önemsemediği, fakat onların korunma, yaşama-gelişme hakkını ve yüksek yararını gözettiği, ayrımcılıktan da kaçındığı söylenebilir.

Ö5 resmi bir ilkokulun anasınıfında çalışmakta ve 27 yıldır bu görevi yapmaktadır. Oldukça kalabalık bir sınıfı bulunan Ö5, çocuk haklarına yönelik bir ders almadığını belirtmiştir. Ö5, okul öncesi öğretmeni olmayı çok sevdiğini çünkü çocukları çok saf bulduğunu, onların içten olduğunu ve onlara bir şeyler katmaktan oldukça hoşlandığını belirtmiştir. Bununla birlikte çocuklara karşı da oldukça sevecen ve ılımlı yaklaştığı gözlenmiştir. Ö5'in resmi bir kurumda çalışan ve kendiyile benzer mesleki özelliklere sahip olan diğer öğretmenlere göre çocuk haklarına yönelik daha uygun davranışlar göstermesinde, çocuklara ve mesleğine olan bu tutkusunun etkisi olduğu söylenebilir.

Ö1, etkinlik planlama sürecinde çocuklara ne yapmak istediklerini sormuş olsa bile fikirlerini önemsememiştir. Çocukları kendi planladığı etkinlikler hakkında yeterince bilgilendirmemiş ve yeteri kadar geri bildirim vermemiştir. Etkinliğe başlamadan önce etkinliği tanıttığını, rol ve sorumluluklar hakkında konuştuğunu belirtmiştir. Oysa bilgilendirmeyi etkinliğin adının ne olduğunu söyleme gibi kısa bilgiler vererek yaptığı gözlenmiştir. Bunun yanında değerlendirme yapsa bile genellikle yüzeysel bir şekilde gerçekleştirmiştir. Etkinliklere bütün çocukları katmaya çalışmış ve katılmak istemeyenleri zorlamamış, fakat alternatifler sunmak yerine onları göz ardı etmiştir. Davranışlarını onaylamadığı çocuklara yönelik ayırım yapmış, bu da bütün çocuklara eşit ilgi göstermesini engellemiştir. Fakat çocuklara rehber olmuş, birlikte keşfederek onların sorularını cevaplamış ve düşüncelerini önemsemiştir. Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını fark etse bile önceliği etkinlik akışına vermiştir. Etkinlik akışını bozmamak adına çocukların oyun oynamalarına ve birbirleriyle paylaşım içinde olmalarına izin vermemiştir. Oysa görüşmeler sırasında çocukların oyun oynamalarını desteklediğini ve onları paylaşım sağlamaya teşvik ettiğini belirtmiştir. Özellikle davranışlarını onaylamadığı

çocuklara karşı bazen sevecen ve ılımlı davranmamış, onları yargılamış, kıyaslamış ve tehdit etmiştir. Fakat düşüncelerini çocuklara açıkça belirtmiş ve etkinlik dışında da onlarla sohbet etmiştir. Çocukların birbirlerine herhangi bir şiddet türünü uyguladıklarını fark ettiğinde sözel olarak uymayı tercih etmiş iken şiddeti önlemek adına bir takım yöntemler uygulayacağını belirtmiştir. Ö1'in davranışlarının ve görüşlerinin bazı konularda örtüşmemesi, günlük akışa bağlı kalmasından kaynaklanıyor olabilir. Günlük akışa bağlı kalması da onun çocuk merkezli değil de öğretmen merkezli bir yaklaşımı benimsediği şeklinde yorumlanabilir.

Resmi bir anaokulunda kalabalık bir sınıfı bulunan ve 22 yıldır bu mesleği sürdüren Ö1, daha önce çocuk haklarına yönelik bir eğitim almadığını belirtmiştir. Ö1 mesleğine yönelik sevgisini şu sözlerle ifade etmiştir:

*“Evet, seviyorum; çünkü mesleğimiz hoşgörü, sabır, inanılmaz enerji isteyen, evinizde sorun yaşasanız bile burada yansıtmamanız gereken bir meslek. Hoşgörünün çok yüksek olması gerek, özellikle veli iletişimde de bunun devam etmesi çok önemli. Veli etkileşimi bizi çok etkiliyor. Okul için yaptıkları, sizinle iletişimi, sizin onunla ilişki kurmanız mesleğinizi daha çok sevmenizi sağlıyor. Okulun imkânları, arkadaşlıklar mesleğinizi sevmenizi sağlayan en büyük etken.”*

Ö1'in mesleğini sevdiğini söylese bile bahsettiği sevmeye nedenlerinin aslında mesleğin zor olduğunu düşündüğü şeklinde yorumlanabilir. Uzun yıllardır öğretmenlik yapan Ö1'in tükenmişlik hissetmiş olabileceği de düşünülebilir. Ö1'in sabırlı ve hoşgörlü olmayı vurgulaması, olumsuz davranışlar gösteren çocuklara olan olumsuz tepkileri ile yeteri kadar sevecen olamaması birlikte düşünüldüğünde, çocuklara yönelik yeteri kadar sevgi beslemediği söylenebilir. Ö1'in mesleğine ve çocuklara yönelik bu tutumunun ve öğretmen merkezli yaklaşım sergilemesinin çocuk haklarına uygun davranışlar ve düşünceleri benimsemesini sınırlamış olabilir.

Ö2 çocukların ne yapmak istediklerini sorarak fikirlerini alsa da kendi planladığı etkinliği uygulamaya çalışmıştır. Çocukları bu konuda yeteri kadar bilgilendirmemiş, aynı zamanda geri bildirim sağlamayıp değerlendirme yapmamıştır. Bütün çocukların etkinliklere katılımını sağlamaya çalışsa da neden katılmak istemediklerini sorgulamamış ve onları göz ardı etmiştir. Ayrımcılıktan kaçınmış, hatta sınıfında bulunan özel gereksinimli bireye yönelik olumlu davranışlar sergilemiş, herkese eşit bir şekilde ilgi göstermiştir. Fakat çocuklara yardım etse de bu yardım doğrudan müdahale şeklinde olmuş, onların sorularını

da kendi cevaplamıştır. Çocukların ilgilerine ve ihtiyaçlarına yeteri kadar önem göstermemiş ve çocukların oyun oynamalarını sınırlandırmıştır. Buna rağmen çocukların birbirleriyle iletişime geçmesini desteklemiş ve müdahale etmemiştir. Çocuklarla sevecen bir şekilde konuşmuş ve onlarla etkinlik dışında da sohbet etmiştir. Fakat bazen çocukları yargılama, kıyaslama ve tehdit etmeye yönelik davranışlar da sergilemiştir. Ö2 ihmal ve istismardan çocukların korunması gerektiğine inandığını ve gerekli yerlere başvuracağını belirtmiştir. Çocukların birbirlerine yönelik şiddetlerini engellemediği de görülmüştür. Ö2'nin görüşlerinin davranışlarına göre çocuk haklarına daha az uygun olduğu söylenebilir. Ö2 zorlanan çocukları bıraktığını belirtmiş iken gözlemlerde doğrudan da olsa yardımcı olduğu görülmüştür. Çocukların paylaşım yapmalarına müdahale etmediği halde, paylaşımlarını destekleyecek herhangi bir şey yapmadığını söylemiştir. Bu bulgular Ö2'nin bu davranışları bilinçsizce yaptığını düşündürmektedir. Aynı zamanda Ö2'nin yeteri kadar çocukların katılım, yaşama ve gelişme hakkı ile çocukların yüksek yararını gözetme ilkeleri ile ilgili davranışlar göstermediği ve görüşler belirtmediği, fakat koruma hakkı ve ayrımcılık gözetmeme ilkesini önemseyemediği söylenebilir.

Resmi bir anaokulunda çalışan ve 32 yıldır görevde olan Ö2'nin sınıftaki uygulamalarında çocuk haklarına uygun davranış ve görüşlerinin çoğunun uygun görülmemesinin nedenleri arasında uzun yıllardır bu mesleği yapması ve alışageldiği geleneksel anlayışın etkisiyle öğretmen merkezli olması olabilir. Şayet Ö2'nin çocuklara eşit ilgide ve çocuklara sevecen davranmasında herhangi bir problem gözükmemiş, aksine oldukça sevecen, ilgili ve ılımlı bulunmuştur. Görüşmeler esnasında da mesleğini ve çocukları çok sevdiğini belirtmiştir. Aynı zamanda sınıfının kalabalık bir sınıf olması da onun çocukların etkinliklerin planlanması aşamasına katılımını sağlamamasına ve bütün çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamamasına neden olabilir.

Ö3 çocukların o gün ne istediklerini kendilerinin belirlemesini istese bile, bu isteklerin genellikle okulun uygun gördüğü etkinlikler olduğu görülmüştür. Etkinlikler konusunda yeteri kadar bilgilendirme yapmayan Ö3'ün geri bildirim vermediği ve değerlendirme yapmadığı görülmüştür. Çocukların etkinliklere katılımlarına önem vermiş, fakat onların neden katılmak istemediklerini öğrenmeye çalışmamıştır. Buna rağmen, bir etkinliğe devam etmeyenleri farklı alternatiflere de

yönlendirmiştir. Ö3 ayrımcılıktan kaçınmış ve bütün çocuklara eşit ilgi göstermiştir. Aynı zamanda soruların keşfedilerek cevaplandırılmasına ve çocukların düşüncelerini dile getirmesine önem vermiştir. Fakat çocukların ilgilerine ve ihtiyaçlarına yeteri kadar dikkat etmemiş, oyun oynamalarını da kısıtlamıştır. Oysa görüşmeler sırasında oyuna önem verdiğini belirtmiş, oyun oynamanın bir hak olduğunu söylemiştir. Çocuklarla etkinlikler sırasında veya dışında açık bir şekilde konuşsa bile, genellikle sert şekilde, gülümsemeden konuştuğu gözlenmiştir. Ayrıca çocukları yargıladığı, kıyasladığı ve tehdit ettiği de görülmüştür. Çocukların birbirlerine şiddet uygulamalarını önlemekle birlikte, onların birbirleriyle paylaşım içinde olmalarını engellemiştir. Görüşlerinin de çoğunlukla davranışlarıyla örtüştüğü görülmektedir.

Özel bir anaokulunda 13 yıldır görev yapan Ö3 daha önce çocuk haklarına yönelik eğitim aldığını belirtmiştir. Ö3 aynı zamanda katılımcılar arasında sınıfında en az çocuk bulunan öğretmendir. Mesleğini sevdiğini ve çocuklardan geri bildirim almaktan hoşlandığını belirten Ö3'ün davranışlarının ve görüşlerinin çocuk haklarına uygun olmadığı düşünülmektedir. Buna neden olan faktör ise çalıştığı anaokulunda uygulanan eğitim programı olabilir. Bu okulda uygulanan programda çocukların belirli etkinlikleri yapmaları beklenmekte ve her etkinlik için belli bir süre ayrılmaktadır. Çocuk merkezli gibi gözükse bile öğretmen kontrolünde gerçekleştirilen etkinliklerin olması da Ö3'ün çocuk haklarına uygun davranışlar ve görüşler belirtmesini engellediği söylenebilir. Aynı zamanda Ö3'ün çocuklara karşı sert bir tavır sergilemesi ve onlara yeteri kadar sevgi dolu yaklaşmaması da bu durumu etkileyebilir.

Ö10'un etkinliklerin planlanmasında, uygulanmasında ve sonlandırılmasında fikir almaması, yeteri kadar bilgilendirme, geri bildirim ve değerlendirmeye yer vermemesi nedeniyle etkinliklerin şeffaf ve bilgilendirici olmasına dikkat etmediği söylenebilir. Bütün çocukların katılımını sağlamak adına dikkat çekici birtakım yöntemler uygulasa da çocukların kararlarına yeteri kadar saygı duymamış ve farklı alternatifler sağlamamıştır. Çocuk dostu uygulamalara yer vererek ayırım yapmadığı, herkese eşit ilgi gösterdiği, çocuklara rehber olduğu ve onların sorularını keşfederek cevaplanmalarına olansak sağladığı görülmüştür. Buna rağmen çocukların ilgilerini ve ihtiyaçlarını fark etse de onları karşılamamış, oyun oynamalarını da sınırlandırmıştır. Çocuklara sevgi dolu yaklaşım onlarla açık bir

şekilde sohbet etmiştir. Buna rağmen onları yargılama, kıyaslama ve tehdit etmeye yönelik davranışlar sergilemiştir. Çocukların birbirlerine olan fiziksel, sözlü ve duygusal şiddetlerini de yeteri kadar önleyememiştir. Aynı zamanda onların paylaşım içinde olmalarını engellediği gözlenmiştir. Görüşlerinin de genel olarak örtüştüğü söylenebilir. Fakat oyunu ve çocukların paylaşımlarını desteklediğini belirtmiş iken, davranışlarına bunları yansıtmamıştır. Bu bulgulara göre Ö10'un katılım hakkını, korunma hakkını ve çocuğun yüksek yararı ilkesini yeterince gözetmez iken, çocukların yaşama ve gelişme hakkı ile çocuklara yönelik ayırım yapmama ilkesine uygun davrandığı söylenebilir.

Özel bir anaokulunda Ö9 ile birlikte çalışan Ö10, nitel boyuta katılan tek lise mezunu öğretmendir. Ö10 henüz 22 yaşındadır ve 2 yıldır bu okulda görev yapmaktadır. Sınıfında 18 kişi bulunan Ö10 çocuk haklarına yönelik bir ders almadığını belirtmiştir. Aynı zamanda Ö10 görüşmeler sırasında mesleğini şefkat ve merhamet kazandırdığı için sevdiğini belirtmiştir. Ö9 ile Ö10'un aynı çalışma koşullarına sahip olmasına rağmen, çocuk haklarına uygun davranışlarda bulunmada farklılıklar göstermeleri göz önüne alındığında; Ö9'un lise mezunu ve mesleki deneyiminin daha başlarında olmasının, yani deneyim ve bilgi eksikliğinin etkisi olabileceği söylenebilir. Aynı zamanda olumsuz davranışlara yönelik verdiği cezaya yönelik tepkiler ve etkinliklerde şeffaf ve bilgilendirici olmaktan uzak olması göz önüne alındığında Ö10'un öğretmen merkezli olduğu düşünülebilir. Bu durum ise çocuk haklarına uygun olmayan davranışlar sergileyip görüşler belirtmesine neden olabilir.

Gözlem ve görüşmeler dikkate alındığında çocuk haklarını gözetken davranışlar göstermede en az uygun bulunan öğretmenin Ö4 olduğu görülmektedir (Tablo 4.11). Ö4'ün sınıfta kontrolü sağlamak için sürekli çocukları sözel olarak uyardığı, sınıfa hazırlıksız ve plansız geldiği, çocuklarla iletişime geçmeden, onların fikirlerini almadan, sınıf içinde kısa süreli etkinlikler yaptığı görülmüştür. Ayrıca çocuklara etkinlikler konusunda çok az bilgi verdiği, alternatifler sunmadığı ve oyun oynamalarını iki oyunla sınırladığı şeklinde görüşler ileri sürmüştür. Sınıfta olumsuz davranışlarda bulunan öğrencileri sürekli tehdit edip birbirleriyle kıyasladığı ve yargıladığı da gözlenmiştir. Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına çok duyarlı olmamış, onların birbirleriyle paylaşımlarını desteklememiştir. Birbirlerine zarar veren çocukları fark etse bile sadece onları sözel olarak uyarmıştır. Ö4'ün

davranışlarının ve görüşlerinin çocuk haklarına uygun davranma açısından değerlendirildiğine katılım, korunma, yaşama-gelişme hakkını ve yüksek yararı gözetme ile ayırım yapmama ilkelerini ihlal ettiği söylenebilir.

Ö4 MEB'e bağlı bir ilkokulun anasınıfında 35 yıldır çalışmaktadır ve 56 yaşındadır. Sınıf mevcudu 23'tür. Görüşme esnasında "Mesleğinizi seviyor musunuz?" sorusuna "Seviyorum ama görüyorsun sınıfın halini. Artık uğraşamıyorum. Zaten kızım kreş açıyor ben oraya müdür olacağım." demiştir. Bu cümlelerinden mesleğe karşı olan tükenmişlik hissi yaşadığı ve bunun da onda bir isteksizlik yarattığı anlaşılabilir. Ö4'ün demografik ve mesleki özelliklerinin çocuk haklarına uygun davranmamasında etkili olabileceği söylenebilir. Bununla birlikte bu özelliklerin çocuklar arasında ayırım yapma ve onların haklarını ihlal etmenin gerekçesi olmayacağı da bilinmektedir.

Gözlem bulgularına göre uygun davranışlar sergilemeyen ve görüşler belirtmeyen bir diğer öğretmen Ö8'dir. Fakat davranışlarının görüşlerine göre daha az çocuk haklarını gözetmeye uygun olduğu söylenebilir. Ö8, etkinliklerde şeffaf ve bilgilendirici olmamış, çocukların etkinlik planlanması sürecine etkin katılımını sağlamamıştır. Katılım sağlamayan çocukların farklı alternatiflerden yararlanmasını mümkün kılmamıştır. Ayrımcılık yapmaktan da kaçınmamış, ayrımcılık yaptığı çocuklara ilgi göstermemiştir. Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını ise fark etse bile karşılamamıştır. Çocuklara karşı sevecen davranıp açık konuşsa da tehdit, yargılama ve kıyaslama davranışlarını gösterdiği de gözlenmiştir. Çocukların oyun oynamalarını ve paylaşım yapmalarını kısıtlamıştır. Bunun yanında çocukların birbirlerine zarar verici davranışlarını engellememiştir. Ö8 görüşmelerinde de yalnızca çocukların birbirlerine şiddetini önlediğini belirtse de diğer davranışlara uygun görüşlerde bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre Ö8 sınıftaki uygulamalarında çocuk haklarına uygun hareket etmemekte; çocukların yaşama-gelişme, katılım hakkına yeterince önem vermemekte ve onların yüksek yararını göz ardı edip ayrımcılık yapmaktadır denilebilir.

Ö8 MEB'e bağlı bir anaokulunda 9 yıldır görev yapan 37 yaşında bir öğretmendir. Gözlem ve görüşmeler sırasında hamile olan Ö8'in aynı zamanda bir çocuğu daha bulunmaktadır. Sınıf mevcudu kalabalık denilecek sayıdadır ve daha önce çocuk haklarına yönelik bir ders almamıştır. Ö8'in çocuk haklarına uygun davranmamasında hamile olmasının etkisi olabilir. Sınıfta çocuklardan uzak



durmaya çalışan Ö8, konuşma esnasında önceki günlerde çocuklardan birinin karnına vurduğunu, bu yüzden artık onlarla çok yakınlaşmadığını belirtmiştir. Aynı zamanda o anda çocuklarda hastalık salgını olduğu için de çocuklardan uzak durmaya çalıştığını söylemiştir. Bununla birlikte Ö8'in sınıf mevcudunun kalabalık olması, onun çocuklarla bire bir ilgilenmesini de engelliyor olabilir.

Öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarında çocuk haklarına uygun davranışlar sergileyip görüşler belirtmesi ile ilgili değerlendirmelerde bir takım faktörlerin bu davranış ve görüşleri etkilediği düşünülmüştür. Öğretmenlerin çocuk merkezli olmamaları, aksine öğretmen merkezli olmaları sınıflarındaki uygulamalarında çocuk haklarına uygun davranmamalarına neden olabileceği belirtilmiştir. Bu konularla doğrudan ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte, bir araştırmada çocukların katılımlarının demokratik ortamlarda gerçekleşeceği belirtilmiştir (Koran, 2012). Başka bir araştırmada da öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik eğitim almamalarının onların çocukların katılım hakkını desteklemesini olumsuz etkilediği belirtilmiştir (Neslitürk ve Ersoy, 2007). Oktay ve Yurtsever (2011) yetkeci tutum sergileyen ailelerin korumacı bir tavır sergilediği, yetkili tutum sergileyenlerin ise çocukların kendi kendine karar vermelerini desteklediklerini bulmuştur. Bu araştırma bulgularına göre yetişkinlerin tutumlarının, çocukların haklarını kullanmalarında etkili olduğu söylenebilir.

Aynı zamanda çocukların ilgi, istek, ihtiyaç ve becerilerinin dikkate alındığı çocuk merkezli yaklaşımın çocuk haklarının şemsiye ilkelerinden olan çocuğun yüksek yararı ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin öğretmen merkezli bir yaklaşım sergilemeleri ise çocukların yüksek yararını göz ardı ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin çocuklara ve mesleklere olan sevgileri ise uygulamalarında çocuk haklarına uygun davranmalarını etkileyebilir. Yapılan bir araştırmada da çocuk sevgisi düzeyi yüksek olarak bulunan öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının da yüksek olduğu bulunmuştur (Kasapoğlu ve Akyol, 2012). Bu araştırmada da 205 öğretmenin çocuk haklarına yönelik tutumları ile çocuk sevgisi düzeyi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuk sayısının fazla olması onların çocuklarla bire bir ilgilenmelerini, onların ihtiyaçlarının farkına varamamalarını ve bütün

çocuklara yönelik farklı alternatifler sunamamalarını etkilemiş olabilir. Yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin sınıfındaki çocuk sayısı arttıkça istismar ve ihmal olaylarına duyarsızlaştığı görülmüştür (Karaman- Kepenekçi ve Nayır, 2012). Başka bir araştırmada sınıf mevcudu azaldıkça çocukların katılım haklarını daha çok kullandığı saptanmıştır (Özyıldırım, 2007).

Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları yüksek düzeyde bulunmuş iken, gözlem ve görüşmelere göre öğretmenlerin sınıflarındaki uygulamalarında çocuk haklarına uygun davranışlar göstermediği ve görüşlerinin de uygun olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin çocuk hakları konusundaki bilgi eksiklikleri ve mesleki deneyimlerinin yüksek olup tükenmişlik hissetmeleri de çocuk haklarına uygun davranmalarına etki edebileceği düşünülmüştür. Dorman (2003) da araştırmasında öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin yüksek olmasının öğretmenlik uygulamalarını sürdürmelerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Akman ve Ertürk (2011), Fazlıoğlu (2007) ve Uçuş ve Şahin (2012) öğretmenlerin çocuk haklarının önemli olduğunu düşündüklerini fakat çocuk haklarına yönelik uygulamaların istenilen düzeyde yapılmadığını saptamışlardır. Bu durumun ise öğretmenlerin, çocukların haklarını kullanabilecek yeterlilikte olmadığı düşüncesi ve sınıf kontrolünün öğretmenin elinde olması gerektiğini savunmaları nedeniyle gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Uçuş ve Şahin (2012) de öğretmenlerin, çocuk haklarını uygulamalarına yansıtılmalarının kendilerini merkeze alma düşüncelerinden kaynaklanmış olabileceğini belirtmişlerdir. Mevcut araştırmada da tutumlar ve görüş ile davranışların örtüşmemesi, öğretmenlerin çocuk haklarını sınıflarındaki uygulamalarına nasıl yansıtacaklarını bilmemelerinden ve çocuk merkezli değil de öğretmeni merkeze alan bir eğitim anlayışının hâkim olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca tutumların yalnızca düşünce ve duyguları belirtmesi, bilgi düzeylerini yansıtılmamasının da bunda etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin bu araştırmada tutum ölçeğinde yüksek puanlar almaları, sosyal beğenirlik kaygısından da kaynaklanabilir. Sosyal beğenirlik kazanmak isteyen bu bireyler, toplumsal normlara uygun olan seçeneklere yüksek puanlar verirken aykırı maddelere düşük puanlar verme davranışı göstermektedir. Ölçeklerde isim yazılmaması ve gizlilik esasına dayalı bir araştırma olduğu vurgulansa da çocuk hakları gibi hassas bir konuda öğretmenler sosyal beğenirlik kazanmak istemiş ve tutum ölçeğindeki maddelere büyük oranda katıldıklarını belirtmiş olabilirler.

Yapılan birçok araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin korunma hakkına önem verdiği ve çocukların en fazla ihmal ve istismardan korunmaları gerektiği görüşünde olduklarını saptamışlardır (Fazlıoğlu, 2007; Kardeş, Banko, Eren ve Antakyalıoğlu, 2017; Türkoğlu ve Gültekin- Akduman, 2013). Mevcut araştırmada da nitel araştırmaya katılan öğretmenlerin; çocukların birbirlerine yönelik fiziksel, sözlü ve duygusal şiddetini önlemeye yönelik görüş ve davranışlarının uygun olduğu görölmektedir. Aynı zamanda bu öğretmenlerin ihmal ve istismarı nasıl önleyeceklerini bilmeseler de önlenmesi gerektiğini düşündükleri bulunmuştur. Araştırmanın bu bulguları; öğretmenlerin, çocukların korunma hakkına önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın nicel boyutunda da öğretmenlerin en çok korunma hakkıyla ilgili maddeleri “tamamen katılıyorum” şeklinde işaretledikleri saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin çocukların korunmasını önemsedikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin çocukların etkinlik süreçlerinin hazırlanması ve uygulanmasında şeffaf ve bilgilendirici olmamaları ve aynı zamanda çocukların etkinliklere katılımlarına önem verseler de katılım sağlamayanlar için alternatifler sunmamaları, öğretmenlerin çocukların katılım hakkını destekleme konusunda uygun olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Kardeş, Banko, Eren ve Antakyalıoğlu (2017) ile Türkoğlu ve Gültekin- Akduman (2013) da öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik görüşlerinde öğretmenlerin katılım hakkına yeterince yer vermediklerini saptamışlardır. Salminen (2013) kontrolcü öğretmenlerin sınıflarında katılım hakkının yeterince gerçekleştirilmediğini bulmuştur. Koran (2012) da benzer şekilde; öğretmenler tarafından çocukların katılımının sürekli sağlanamadığı ve düşüncelerinin önemsenmediğini bulmuş, bu durumun da demokratik bir anlayışın benimsenmemesinden kaynaklanıyor olabileceğini belirtmiştir. Mevcut araştırmada da öğretmenlerin otoriter bir yaklaşım sergileyerek öğretmen merkezli uygulamalar yapmalarının, katılım hakkını göz ardı etmede etkisi olabilir.

Öğretmenlerin, çocukların gelişim hakkına ve yüksek yararını gözetme ilkesine göre davranış ve görüşleri incelendiğinde ise çocukları bilgilendirmede ve katmada, onların olumsuz davranışlarına olan tepkilerinde, oyunlarında birbirleriyle paylaşım içinde olmalarını desteklemedikleri görölmüştür. Aynı zamanda çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yeteri kadar önem vermedikleri saptanmıştır. Bu

nedenle öğretmenlerin çocukların yüksek yararını gözetmedikleri söylenebilir. Nacar ve Tümkaya (2011) iletişim becerileri iyi olan öğretmenlerin problem çözme davranışlarının da olumlu yönde gerçekleştiğini bulmuştur. Aynı zamanda yapılan araştırmalar öğretmenlerin problemleri daha çok olumsuz ve tepkisel stratejilerle çözdüğünü saptamıştır (Akgün, Yazar ve Dinçer, 2011; İflazoğlu ve Bulut, 2005). Öğretmenlerin bu konuda uygun bulunmaması çocuk merkezli değil de öğretmen merkezli bir yaklaşım gözetmelerinden kaynaklı olabilir.

Yapılan araştırmalarda çocuk sevgisinin çocuklarla olan iletişim becerilerini olumlu etkilediği bulunmuştur (Durmuşoğlu- Saltalı ve Erbay, 2013; Uğurlu, 2013). Öğretmenlerin çocuk dostu uygulamalara yer vermeleri, ayrımcılık gözetmemeleri ve genel olarak çocuklarla sevecen ve açık konuşarak onlarla sohbet etmeleri onların ayrımcılığı önleme ilkesine uygun davranışlar ve görüşler sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin çocuklara olan iletişimlerinin iyi olması onların çocuk sevgilerinin yüksek olmasıyla ilgili olabilir.

## 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümde araştırmanın nicel boyutuna katılım sağlayan öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi; nitel boyutuna katılan öğretmenlerin ise sınıf içinde çocuk haklarını gözetme durumlarına yönelik görüş ve davranışlarının incelenmesiyle elde edilen sonuçlara ve sonuçlar ışığında getirilebilecek önerilere yer verilecektir.

### 5.1. Sonuçlar

Karma desende tasarlanan bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarını belirlemek, sınıflarında uyguladıkları etkinliklerde çocuk haklarını göz etme hakkındaki görüşlerini ve bu etkinliklerde çocuk haklarına yer verme davranışlarını incelemektir. Araştırmanın nicel boyutuna 205 öğretmen, nitel boyutuna ise 10 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmış, nitel boyut için araştırmacı tarafından hazırlanmış olan gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır.

Birinci problem olan “Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumları ne düzeydedir?” sorusuna cevap aramak amacıyla 205 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının yüksek olduğu saptanmış, öğretmenlerin en çok korunma hakkına yönelik maddelere tamamen katıldıklarını belirttikleri bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarında yaş, çocuk sahibi olma durumu, mesleki deneyim, çalışılan okul türü, sınıflarında bulunan çocuk sayısı ve çocuk haklarına yönelik ders alıp almama durumlarının etkili olmadığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumlarının tutumlarda etkili olduğu; lisans veya lisansüstü eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenlerin, ön lisans veya lise mezunu olan öğretmenlere göre çocuk haklarına yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Katılımcıların çocuk haklarına yönelik tutumları ile çocuk sevgisi düzeyleri arasında anlamlı, pozitif fakat düşük bir ilişki olduğu görülmüştür.

205 okul öncesi öğretmeninin çocuk haklarına yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olmasına rağmen bu öğretmenler arasından gönüllü olan 10 öğretmenin görüş ve davranışlarının çocuk haklarına uygun bulunmaması, öğretmenlerin tutumları ile görüş ve davranışları arasında çelişki olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın “Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki uygulamalarda çocuk haklarına uygun davranma durumları nasıldır?” sorusuna cevap aramak amacıyla 10 okul öncesi öğretmenin sınıf içindeki uygulamalarında çocuk haklarına uygun davranmaya yönelik davranışları incelenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri ise 3. problem olarak belirlenen “Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki uygulamalarda çocuk haklarına uygun görüşler belirtme durumları nasıldır?” sorusuna yanıt aramak için değerlendirilmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen verilere göre, öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarında çocuk haklarına uygun davranışlarının tam olarak uygun olmadığı belirlenmiştir. Ö9 dışındaki öğretmenlerin etkinlikler konusunda çocuklardan fikir almadığı, etkinlikler öncesinde çocukları yeteri kadar bilgilendirmediği, çocuklara etkinlik sırasında geri bildirim vermedikleri ve yeteri kadar değerlendirme yapmadıkları tespit edilmiştir. Bütün çocukların etkinliklere katılmasını teşvik edip, katılmak istemeyenleri zorlamadıkları görülse de katılmak istemeyenler için farklı bir alternatif sunmamışlardır. Katılımcıların çoğunun ırk, cinsiyet veya dile yönelik herhangi bir ayrımcılık yapmadıkları, bütün çocuklarla ilgilendikleri, yardıma ihtiyacı olanlara rehberlik ettikleri, çocukların sorularını dikkate aldıkları ve çocukların düşüncelerini dinledikleri saptanmıştır. Fakat çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını saptamaya, gelişimlerini ve oyun oynamalarını desteklemeye yönelik davranışlarının uygun olmadığı bulunmuştur. Katılımcıların çocuklara karşı sevecen ve açık olduğu görülmüş, çocuklarla etkinlik dışında da sohbet edip sorunlarına çözüm buldukları tespit edilmiştir. Fakat istenmeyen davranışlarla karşılaşıldığında katılımcıların tehdit, kıyaslama ve yargılama davranışlarına sıkça yer verdikleri de bulunmuştur.

Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, katılımcıların çocuk haklarını sınıftaki uygulamalarında göz etmeye yönelik görüşlerinin yeterince uygun olmadığı söylenebilir. Katılımcıların etkinliklerin şeffaf ve bilgilendirici olması konusunda; çocukların katılımlarını sağlamak adına görüşlerini almadıkları, daha çok kendi uygun gördükleri etkinlikleri uygulamayı tercih ettikleri ve onlara katılım gösterdikleri etkinlik sürecinde geri bildirim vermeye yönelik görüş bildirmedikleri

bulunmuştur. Bununla birlikte etkinlik hakkında bilgi verme ve değerlendirme davranışlarına yer verdiklerini bildirmişlerdir. Etkinliklere katılımın gönüllülük esasına dayalı olmasına yönelik görüşlerine göre öğretmenler, bütün çocukların katılımlarını sağladıklarını ve katılım sağlamak istemeyen çocukların görüşlerine saygı duyduklarını belirtmişlerdir. Fakat katılım sağlamak istemeyen çocuklar için farklı alternatifler sunmaya yönelik bir görüş belirtmemişler, onları kendi hallerine bırakmayı tercih ettiklerini söylemişlerdir.

Öğretmenlerin çocuk dostu uygulamalara yer verilmesine yönelik görüşleri değerlendirildiğinde, oyun oynamanın çocuklar için çok önemli olduğunu ve oyunun bir hak olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Aynı zamanda etkinliklerde zorlanan çocuklara rehberlik ettiklerini de belirtmişlerdir. Çocukların ihmal ve istismardan korunması gerektiği ve karşı karşıya kalırlarsa gerekli tedbirleri alıp gerekli yerlere bildirecekleri görüşünde oldukları saptanmıştır. Katılımcıların çocukların birbirlerine karşı fiziksel, duygusal ve sözlü şiddet uygulamalarını önlemeye önem verdikleri ve böylelikle çocuklar arasında olumlu iletişim kurulmasını sağladıklarını belirtmişlerdir. İhmal ve istismardan koruma ile şiddetten korumaya yönelik görüşlerin yüksek düzeyde olması öğretmenlerin çocukların korunma hakkına önem verdiklerini ortaya koymaktadır. Fakat katılımcıların çocukların birbirleriyle paylaşım içinde olmalarını yeteri kadar önemsemedikleri saptanmıştır.

Öğretmenlerin çocukların katılımlarını sağlamak amacıyla fikirlerini almadıkları ve onlara süreç içinde geri bildirim vermedikleri hem gözlem hem de görüşme bulgularında görülmektedir. Katılımcılar bilgilendirme ve değerlendirme yaptıklarını söyleseler de, davranışlarında bu bulgulara yeteri kadar rastlanmadığı saptanmış, katılımcıların bu davranışları göz ardı ettiği tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinde de davranışlarında da bütün çocukların etkinliklere katılımına önem verdikleri ve katılım konusundaki düşüncelerine saygı duydukları saptanmış fakat katılım sağlamak istemeyenler için farklı alternatifler sunmadıkları bulunmuştur. Tutum ölçeğinde ve görüşmelerde elde edilen bulgulara göre oyun oynamak katılımcılar tarafından gerekli ve önemli bulunmuş iken, sınıf içindeki uygulamalarında oyuna yeterince yer vermedikleri, oyunu ödül olarak sundukları görülmüştür. Etkinliklerde zorlanan çocuklara yardım etmek amacıyla

öğretmenlerin rehber olma görüşünde oldukları ve uygulamalarında da rehber davranışlar sergiledikleri görülmüştür.

Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin sınıflarındaki uygulamalarında çocuk haklarına uygun davranışlar sergileyip görüşler belirtmesinde uygun bulunmama neden olan faktörler çocuk merkezli olmamaları, otoriter bir sınıf yönetimi anlayışı benimsemeleri, bilgi eksiklikleri ve mesleki tükenmişlik hissetmelerinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin çocuklara ve mesleklere olan sevgilerinin ise uygulamalarında çocuk haklarına uygun davranmalarını etkileyebileceği de belirtilmektedir.

Tutum ölçeği, gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenler çocukların korunma hakkına oldukça fazla önem vermekte, onların ihmal, istismar ve şiddetten korunması gerektiğine inanmakta ve sınıf içinde de çocukların korunmasına önem göstermektedirler. Bunlara ek olarak, katılımcıların çocukların paylaşım davranışları göstermelerini beklemedikleri ve sınıftaki uygulamalarda da paylaşım içinde olmalarını destekleyecek davranışlarda bulunmadıkları saptanmıştır.

Öğretmenlerin çocukların öğrenme süreçleri hakkında fikirlerini almaması ve katılım sağlanacak etkinlikler hakkında yeterli bilgi vermemeleri katılım kapsamında ele alınan “eğitim ile desteklenme” özelliğinin göz ardı edildiğini düşündürmektedir. Eğitim ile desteklenme özelliği çocukların katılımlarının sağlanması adına onlara yeterli bilgilerin verilmesidir. Etkinlikler hakkında çocukların yeterince bilgilendirilmemesi, katılımın şeffaf ve bilgilendirici olma niteliğinin; bütün çocuklara yönelik etkinliklerin uygulanmaması ise kapsayıcılık niteliğinin sınıf ortamlarında dikkate alınmadığını gösterebilir. Çocukların katılımları hakkında geri bildirim verilmemesi ve değerlendirilme yapılmaması ise hesap verilebilirliğin yeterince önemsenmediğinin bir göstergesi olabilir.

Öğretmenlerin çocukların katılımı konusundaki kararlarını dikkate almaları onların gönüllü ve saygılı; çocuk dostu uygulamalar gerçekleştirmeleri de çocuk dostu uygulamalar niteliğine uygun davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Aynı zamanda korunma hakkına yönelik ifadelerde olumlu görüş bildirmeleri ve davranışlarda bulunmaları da emniyet ve riske karşı duyarlılık niteliğini gözettileri şeklinde yorumlanabilir.



Bütün bu bulgulara göre de öğretmenlerin ayrımcılık gözetmeme ve korunma hakkına önem veriyorken; katılım hakkına, yaşam ve gelişme hakkına ve çocukların yüksek yararını gözetme ilkesine yeterince önem vermedikleri belirlenmiştir. Aynı zamanda çocukların katılım hakkında öğretmenler tarafından yeterince bilgilendirilmemeleri ve fikirlerinin alınmaması nedeniyle öğretmenlerin katılımın en alt düzeyi olan manipülasyon basamağında oldukları söylenebilir.

## **5.2. Öneriler**

### **5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler**

- Mevcut çalışma Ankara ili Çankaya ilçesi ile sınırlıdır. Diğer ilçelerdeki veya illerdeki öğretmenlerin de dâhil edildiği daha geniş bir örnekleme çalışılabilir.
- Okullardaki bütün personelin çocuk haklarına yönelik görüş ve davranışları incelenebilir.
- Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik bilgi düzeylerini etkileyen faktörler incelenebilir.
- Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin çocuk haklarına yönelik tutum ve davranışlarında etkili olup olmadığı araştırılabilir.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının çocuk haklarına yönelik tutum ve davranışlarında etkili olup olmadığı araştırılabilir.
- Öğretmenlerin çocuk haklarını sınıfta gözetmeleri ile çocukların kendi haklarını etkin kullanmaları arasındaki ilişki incelenebilir.
- Ailelerin ve öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ile çocukların haklarının bilincinde olması arasındaki ilişki incelenebilir.
- Öğretmenlerin olumsuz durumlarla baş etme stratejileri ile sınıflarında çocuk haklarını gözetmeye yönelik davranışları arasındaki ilişki değerlendirilebilir.

### **5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler**

- Okul öncesi eğitime yönelik lise, ön lisans, lisans veya lisansüstü eğitim veren kurumlarda çocuk haklarına yönelik derslere yer verilebilir ve öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitim sağlanabilir.

- Öğretmenlere çocukların haklarını sınıf içinde nasıl destekleyeceklerini gösteren bir eğitim programı hazırlanabilir.
- Çocuk merkezli bir eğitim anlayışının nasıl olması gerektiği ile ilgili eğitim ve seminerler düzenlenebilir.
- Çocuk haklarını her ortamda dikkate almaya yönelik okul yönetimi, öğretmenler, aileler ve diğer okul personelleri için eğitimler düzenlenebilir.

## KAYNAKÇA

- Adak-Özdemir, A. (2016). Çocuk Hakları. Rengin Zembat, Ed. *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Akgün, E., Yarar, M. & Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (3), 1-9.
- Akman, B. & Ertürk, H. G. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin bilgi düzeylerinin ve okul öncesi çocuk haklarının öğretilmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildiri Kitabı 1. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul. [Çevrim-içi: [http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/docs/kongre\\_yayinlari/15\\_yetiskinbildirilerici1t1.pdf](http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/docs/kongre_yayinlari/15_yetiskinbildirilerici1t1.pdf), Erişim tarihi: 01.11.2017.]
- Akyol, S. (2011). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme çerçevesinde çocuğun görüşlerine saygı ilkesi: Varlığın sahibi olan çocuk*. 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildiri Kitabı 1. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul. [Çevrim-içi: [http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/docs/kongre\\_yayinlari/15\\_yetiskinbildirilerici1t1.pdf](http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/docs/kongre_yayinlari/15_yetiskinbildirilerici1t1.pdf), Erişim tarihi: 01.11.2017.]
- Akyol, T. (2017). *Mozaik ve proje yaklaşımlarına dayalı eğitimin çocukların katılım düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Akyüz, E. (1980). Çocuk hakları bildirisi ve Türk hukuk sistemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 13(1), 339-365.
- Akyüz, E. (2001). Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 3-24.
- Akyüz, E. (2015). *Çocuk hukuku: Çocukların hakları ve korunması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Antakyalıoğlu, Ş. & Kumcu, D. (2010). *Büyümeden adaleti beklemek mümkün mü? Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 20. Yılında Türkiye'de Çocuk Hakları*. Ankara: Maya Akademi.
- Aral, N. & Gürsoy, F. (2001). Çocuk hakları çerçevesinde çocuk ihmal ve istismarı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Aries, P. (1962). *Centuries of childhood : a social history of family life*. New York:Vintage Books.
- Batur- Musaoğlu, E. & Haktanır, G. (2012). Investigation of MONE preschool program for 36-72 months old children (2006) according to Children Rights. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4)3285-3305.
- Berk, L. (2015). *Bebekler ve çocuklar: doğum öncesinden orta çocukluğa*. (7. Baskı) (Çev. N. Işıkoğlu-Erdoğan). Ankara: Nobel.
- Bin Dahari, Z. ve Sabri bin Ya, M. (2011). Factors that influence parents choice of preschool education in Malaysia: An exploratory study. *International Journal of Business and Social Science*, 2 (15), 115-128.

- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi (2009), *Çocuk haklarına dair sözleşme genel Yorum no:12: Çocuğun katılım hakkı*. Elli birinci oturum, Cenevre. [Çevrim-içi: [http://www.cocukhaklariizleme.org/wp-content/uploads/CRC-C-GC-12\\_TR-aat.pdf](http://www.cocukhaklariizleme.org/wp-content/uploads/CRC-C-GC-12_TR-aat.pdf), Erişim tarihi: 11.11.2017.]
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi (2009), *Çocuk haklarına dair sözleşme genel Yorum no:7: Erken çocuklukta çocuk haklarının uygulanması*. Kırk dördüncü oturum, Cenevre. [Çevrim-içi: <http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/BM%20COCUK%20HAKLARI%20KOMITESI%20-%20GENEL%20YORUM.pdf>, Erişim tarihi: 11.11.2017.]
- Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, *Convention on the Rights of the Child*, 20 November 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, [Çevrim-içi: <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>, Erişim tarihi 9 Kasım 2017].
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2015). *Sosyal bilimler için istatistik*. (15.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, K. M. & Covell, K. (2001). Children's rights education at the university level: An effective means of promoting rights knowledge and rights-based attitudes. *The International Journal of Children's Rights*, 9, 123-135.
- Canadian Child Care Federation (2014). The Child Rights in preschool education setting [Çevrimiçi: [http://www.cccf-fcsge.ca/wp-content/uploads/RS\\_3-e.pdf](http://www.cccf-fcsge.ca/wp-content/uploads/RS_3-e.pdf), Erişim tarihi: 16.12.2017].
- Carter, C. & Osler, A. (2000). Human rights, identities and conflict management: A study of school culture as experienced through classroom relationships. *Cambridge Journal of Education*, 30(3), 335-356, DOI: 10.1080/03057640020004496.
- Covell, K. & McNeil, J.K. & Howe, R.B. (2009). Reducing teacher burnout by increasing student engagement: A Children's Rights approach. *School Psychology International*, 30(3), 282-290.
- Covell, K. & Howe, R. B. (2011). *Rights, Respect and Responsibility in Hampshire Country: RRR and Resilience Report*. Cape Breton University: Children's Rights Centre. [Çevrimiçi: <http://www.cpu.crc>, Erişim tarihi: 27.06.2016].
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design*. U.S.A: Sage.
- Creswell, J.W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi (Orijinal kitap 2015'te yayımlandı).
- Creswell, J.W. & Plano- Clark, V. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. ( Y. Dede ve S.B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık (Orijinal kitap 2011'de yayımlandı).

- Çelik, M. & Gündoğdu, K. (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *KKEFD/JOKKEF*, 16, 172-190.
- Dağlıoğlu, H. E.(2015). Okul öncesi öğretmeninin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. Gelengül Haktanır (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş (41-78)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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 Dissertation). Texas Woman University: Texas.
- Deb, S. & Mathews, B. (2012). Children’s Rights in India: Parents’ and Teachers’ Attitudes, Knowledge and Perceptions. *International Journal of Children’s Rights*, 20, 241-264.
- Demir, A., Aslantürk, D. & Giyik, Ş. (2011). *İstiklal İlköğretim Okulu öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin görüşleri*. 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildiri Kitabı 1. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul. [Çevrim-içi: [http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/docs/kongre\\_yayinlari/15\\_yetiskinbildirilerici1t1.pdf](http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/docs/kongre_yayinlari/15_yetiskinbildirilerici1t1.pdf), Erişim tarihi: 01.11.2017.]
- Demirdaliç, A. (2003). *Çorum İl Merkezinde Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Oyun Etkinliklerini, Planlama, Uygulama ve Oyuncak Seçimi Kullanımı Becerilerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirezen, S., Altıkulaç, A. & Akhan, N. E. (2013). Children’s Rights according to primary school students. *Educational Research Association The International Journal of Educational Researchers*, 4(1), 39-52.
- Dereli-İman, E. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi ve öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının incelenmesi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 482-505.
- Doğan, İ. (2000). *Akıllı küçük: Çocuk kültürü ve Çocuk Hakları üzerine sosyo kültürel bir inceleme*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2001). Çocuk Eğitiminin Önemi (Ehemmiyet-i Terbiye-i Sıbyan). *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Austrian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 35-47
- Dönmez, T. (2015). *İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profilleri İle Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Dinç, B. (2015). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 3(1), 7-25.
- Durmuşoğlu-Saltalı, N. & Erbay, F. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Konuşma, Dinleme ve Empati Becerilerinin Çocuk Sevme Davranışı Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 159-174.
- Emilson, A. ve Folkesson ,M.A.(2004).Children’s participation and teacher control. *Early Child Development and Care*. 176(3/4),219–238.

- Erbay, E. (2010). *Çocuk Hakları ve Türkiye’de çocuk işçiliği sorunu: Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin 20. Yılında Türkiye’de Çocuk Hakları*. Ankara: Maya Akademi.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ergün, M. & Özdaş, A. (1999). Okul gözlemi ve uygulama çalışmalarının öğretmen adayları üzerindeki etkisi. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3,115-119.
- Fazlıoğlu, Z (2007). *Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde yer alan çocuk hakları konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin Bilinç Düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi: İstanbul.
- Franklin, B. (1993). *Çocuk Hakları* (A. Türker, Trans.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gelbal, S. & Duyan, V. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 127-137.
- Gürkan, T. & Koran, N. (2014). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programının çocuğun katılım hakkına yer verme durumu açısından incelenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2),203-226.
- Hareket, E. & Gülhan, M. (2016). Perceptions of students in primary education department related to children’s rights: A comparative investigation. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 41-52.
- Hart, R. (1992). *Children’s participation from tokenism to citizenship*, Innocenti Essays, No.4.
- Howe, R.B. & Covell, K. (2005). *Empowering children: Children’s Rigts Education as a pathway to citizenship*. Canada: University of Toronto Press.
- İflazoğlu, A. & Bulut, M.S. (2005). Anasınıfı öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sınıf yönetimine bakış açıları: Nitel bir çalışma örneği. 1. Uluslararası Okul Öncesi Kongresi.
- Kadim, M. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin öz-yeterliklerinin görev yapılan okul türüne göre incelenmesi, *NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,2, 1-21.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S., Baydar, N. & Cemalcılar, Z. (2009). Continuing effects of early enrichment in adult life: The Turkish Early Enrichment Project 22 years later. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 764-779.
- 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.
- Kasapoğlu, K. & Akyol, T. (2012). Liking of children as a predictor of their attitudes toward Children’s Right. *The New Educational Review*, 28(29), 49-58.
- Karaman-Kepenekçi,Y (1999). Eğitimcilerin insan haklarına yönelik tutumları. Ankara Üniversitesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32.

- Karaman-Kepenekçi, Y. & Nayır, F. (2012). Çocukların ana babaları tarafından istismar ve ihmaline ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *International Journal of Social Science*, 5(7), 437-455.
- Kepenekçi, Y. (2006). A study of university students' attitudes towards children's rights in Turkey. *The International Journal of Children's Rights*, 14, 307-319.
- Kepenekçi, Y. & Baydık, B. (2009). Zihin engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 329-350.
- King, M. F. ve Bruner, G. C. (2000). Social desirability bias: A neglected aspect of validity testing. *Psychology and Marketing*, 17(2), 79-103
- Kop, Y. & Tuncel, G. (2010). Children's rights perceptions of social studies teachers. *Journal of Theory and Practice in Education*, 6(1), 106-124.
- Kor, K. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerin Çocuk Hakları konusundaki görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Koran, N. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusundaki uygulamalarının öğretmen adayı gözlemlerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Girne Amerikan Üniversitesi, Girne.
- Koran, N. (2015, 13 Mayıs). *Öğretmenlere yönelik Çocuk Hakları ve hak ihlalleri eğitiminin değerlendirilmesi üzerine nitel bir çalışma*. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi: Erken Müdahale. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1, 542-557.
- Kurt, S. L. (2013). *Türkiye'de çocuk haklarının bilinirliği: uluslararası sözleşmeler kapsamında çocukların çocuk hakları bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- Kuru- Turaşlı, N. (2015). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. Gelengül Haktanır, Ed. *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Landsdown, G. (2005). *Innocenti insight the evolving capacities of the child*. UNICEF Innocenti Preseed Centre, Florence, Italy. [Available at: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/evolving-eng.pdf>, accessed 11 November, 2016).
- Malmberg, L. E. (2008). Student teachers achievement goal orientation during teacher studies: Antecedents, correlates and outcomes. *Learning and Instruction*, 18, 438-452.
- MEB (1993). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Şura Sekreterliği, 14. Milli Eğitim Şurası, *Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu*, Ankara: MEB.
- MEB Temel Eğitim Müdürlüğü (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*. Ankara.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- Merey, Z. (2013). Social studies pre-service teachers' attitudes towards children's rights. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 243-253.

- Myers, R. (1992). *Hayatta kalan oniki*, İstanbul: AÇEV.
- Nacar, F. S. & Tümkaya, S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10 (2), 493-511.
- Neslitürk, S. & Ersoy, A.F. (2007). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2):245-257.
- Oktay, A. (2005). Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması. Ayla Oktay ve Özgül Polat Unutkan (Eds.), *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular(11-24)*. Ankara: Morpa.
- Oktay, A. (2009). Okul öncesi eğitime giriş. Ed. Şefik Yaşar. *Okul öncesi eğitimin düşünsel temelleri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Oktay, A. & Kumbaroğlu, N. (2011). *Öğretmenlerin ve öğrencilerin çocuk haklarına bakışının değerlendirilmesi*. 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildiri Kitabı 1. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul. [Çevrim-içi: [http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/docs/kongre\\_yayinlari/15\\_yetiskimbildirilerici1t1.pdf](http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/docs/kongre_yayinlari/15_yetiskimbildirilerici1t1.pdf), Erişim tarihi: 01.11.2017].
- Oktay, A. & Yurtsever, M. (2011). *Ebeveyn otoritesinin ebeveyn çocuk hakları tutumlarına etkisinin incelenmesi*. 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildiri Kitabı 1. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul. [Çevrim-içi: [http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/docs/kongre\\_yayinlari/15\\_yetiskimbildirilerici1t1.pdf](http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/docs/kongre_yayinlari/15_yetiskimbildirilerici1t1.pdf), Erişim tarihi: 01.11.2017].
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2011). Early education for diversity: Starting from birth. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 223–235.
- Osler, A. & Starkey, H. (1998). Children's rights and citizenship: some implications for the management of schools. *International Journal of Children's Rights*, 6, 313-333.
- Öcal, A. & Altınok, A. (2011). İlköğretim 6-8 sınıf öğrencilerinin ayrımcılık algısı. 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildiri Kitabı 1. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul. [Çevrim-içi: [http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/docs/kongre\\_yayinlari/15\\_yetiskimbildirilerici1t1.pdf](http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/docs/kongre_yayinlari/15_yetiskimbildirilerici1t1.pdf), Erişim tarihi: 01.11.2017].
- Özdemir, S. (2016). 5-6 yas grubu çocukların serbest zaman etkinliklerindeki oyun ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi, *Journal of Educational Science* 2(2), 1-15.
- Özyıldırım, T. (2007). *Ankara ili ilköğretim okulu öğrencilerinin katılım hakkını kullanma durumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi ,Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Patterson, M. M. & Bigler, R. S. (2006). Preschool children's attention to environmental messages about groups: Social categorization of the origins of the intergroup bias. *Child Development*, 77, 847-860.
- Peker-Ünal, D. (2010). *İlköğretim öğretmenlerine yönelik web tabanlı çocuk hakları eğitimi programı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.



- Peker, R. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi: Manisa ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Pianta, R. C. & Walsh, D. J. (1996). *High risks children in schools: constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Postman, N. (1995) *Çocukluğun yok oluşu* (Çev. İnal, K.) Ankara: İmge.
- Quintana, S. M. & Vera, E. M. (1999). Mexican American Children's ethnic identity: Understanding of ethnic prejudice and parental ethnic socialization. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 21, 387-404.
- Reijntjes, A., Stegge, H. & Terwogt, M.M. (2006). Children's coping with peer rejection the role of depressive symptoms, social competence and gender, *Infant and Child Development*, 15, 89-107.
- Rousseau, J.J. (2011). *Emile ya da çocuk eğitimi üzerine*. İstanbul: Kilit Yayınevi.
- Salminen, J.E. (2013). Case study on teachers' contribution to children's participation in Finnish preschool classrooms during structured learning sessions. *Frontline Learning Research*, 1, 72-80.
- Save the Children (2006). *Children's rights: A teacher guide*. London, UK.
- Schweinhart, L.J. (2017). Günümüzde erken çocukluk eğitimi ve müfredat modelleri. Ebru Aktan Acar (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi: Büyük Düşünceler/Fikirler, Modeller ve Yaklaşımlar (1-11)*, Ankara: Nobel.
- Sebba, J., & Robinson, C. (2010). *Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award*. London, England: UNICEF.
- Senemoğlu, N. (2001). Çocuk Hakları, çalışan çocuklar ve eğitim sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Sertelin- Mercan, Ç. (2010). Gelişim psikolojisinde kuramlar ve araştırma yöntemleri. Hatice Ergin ve Armağan Yıldız (Eds.), *Gelişim Psikolojisi (5-29)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Shaffer, D.R. & Kipp, K. (2007). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Belmont: Wadsworth.
- Sheridan, S., & Samuelsson, P. (2001). Children's conceptions of participation and influence in preschool: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early childhood*, 2, (169-194).
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations, *Children and Society*, 10, 107-117.
- Steinitz, Y. L. (2009). *Guidelines for promoting child participation*. Family Health International Foundation, Namibia. [Çevrim-içi: [http://www.lac.org.na/projects/grap/Pdf/CCPA\\_GuidelinesforChildParticipation.pdf](http://www.lac.org.na/projects/grap/Pdf/CCPA_GuidelinesforChildParticipation.pdf), Erişim tarihi: 11.11.2017].
- Şahin, S. (2011). *Okul öncesi öğretmen adaylarının cinsel istismara uğramış çocuğu fark edebilme yeterlilikleri üzerine bir çalışma*. 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi

- Yetişkin Bildiri Kitabı 1. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul. [Çevrim-içi: [http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/docs/kongre\\_yayinlari/15\\_yetiskinbildirilerici1t1.pdf](http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/docs/kongre_yayinlari/15_yetiskinbildirilerici1t1.pdf), Erişim tarihi: 01.11.2017].
- Torun, F. & Duran, H. (2014). Çocuk Hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 418-448.
- Tozduman-Yaralı, K. & Güngör-Aytar, F. A. (2017). Okul öncesi sınıflarında çocuğun katılım hakkının çocukların ve öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29-47.
- Türkoğlu, D. & Gültekin- Akduman, G. (2013). Üniversitelerin okul öncesi eğitimi programlarında "çocuk hakları" dersi ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 1(2), 56-68.
- Tüzün, I. & Sarıışık, Y. (2015). Türkiye'deki okullarda çocuk katılımı: Durum Analizi. [Çevrim-içi: [http://panel.stgm.org.tr/vera/app/var/files/d/o/dod\\_dar\\_kitap\\_baski.pdf](http://panel.stgm.org.tr/vera/app/var/files/d/o/dod_dar_kitap_baski.pdf), Erişim tarihi: 09.09.2017].
- 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, Ankara, Türkiye.
- Uçuş, Ş. (2014). Çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması ve değerlendirilmesi: uygulama öğretmeninin ve katılımcıların görüşleri, *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3(2), 1-24.
- UNICEF (2009). *Child Friendly School Manual*. [Çevrim-içi: [https://www.unicef.org/publications/index\\_49574.html](https://www.unicef.org/publications/index_49574.html), Erişim tarihi: 9 Kasım 2017].
- UNICEF (2014). *Child Rights Toolkit*. [Çevrim-içi: <https://www.unicef.org/eu/crtoolkit/toolkit.html>, Erişim tarihi: 9 Kasım 2017].
- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). *Türkiye'de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü: Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Urinbojev, R., Wickenberg, P. & Leo, P. (2016). Child rights, classroom and school management: A systematic literature review. *International Journal Of Children's Rights*, 24, 522-547.
- Uysal, H., Akbaba-Altun, S. & Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979.
- Yaşar-Ekici, F. (2014). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 66-77.
- Yavuzer H. (2006). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yeşilkayalı, E. & Yıldız-Demirtaş, V. (2013). Ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 12-27.
- Yıldız, H. & Seferoğlu, S. S. (2011). *Hayatta en iyi şeyler öncelikle çocukların hakkıdır!*1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildiri Kitabı 1. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul. [Çevrim-içi: [http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/docs/kongre\\_yayinlari/15\\_yetiskimbildirilerici1t1.pdf](http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/docs/kongre_yayinlari/15_yetiskimbildirilerici1t1.pdf), Erişim tarihi: 01.11.2017.]
- Yılmaz, N. (2003). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. Ed. Müzeyyen Sevinç. *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Yolcu, S. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyine etki eden değişkenlerin incelenmesi*. Ejer Congress, 24-26 Nisan, İstanbul Üniversitesi Kongre Merkezi.

## **EKLER DİZİNİ**

## EK 1. ETİK KOMİSYON ONAY BİLDİRİMİ



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 433 - 3007

10 Ekim 2016

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 29.09.2016 tarih ve 2255 sayılı yazınız.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden **Çağla BANKO**'nun **Doç. Dr. Tülin Güler YILDIZ** danışmanlığında yürüttüğü "**Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Bakış Açısı ile Çocuk Sevgisi Düzeylerinin İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **04 Ekim 2016** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

## EK 2. MEB İZİN BELGESİ



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.13080526  
Konu : Araştırma İzni

18.11.2016

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE  
(Rektörlük)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) 31/10/2016 tarihli ve 3254 sayılı yazınız.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Çağla BANKO'nun "**Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Bakış Açısı İle Çocuk Sevgi Düzeylerinin İncelenmesi**" konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (3 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI  
Vali a.  
Milli Eğitim Müdürü

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

21 11 6  
Okul  
Ayrıntılı bilgi için: MEB  
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 89e1-1020-3053-97a7-f54c kodu ile teyit edilebilir.

## EK 3. ORJİNALLİK RAPORU



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI OKUL ÖNCESİ BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Tarih: 27/12/2017

Tez Başlığı : Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına İlişkin Tutum, Davranış ve Görüşlerinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir.

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Endeksi	Gönderim Numarası
27/12/2017	140	249153	14/12/2017	%7	899487855

Uygulanan filtreler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar dâhil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

27.12.2017

Adı Soyadı: Çağla Banko  
Öğrenci No: N14222272  
Anabilim Dalı: İlköğretim  
Programı: Okul Öncesi Eğitimi  
Statüsü:  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

**DANIŞMAN ONAYI**

BYGUNDUR.  
Prof. Dr. Tülin Güler Yıldız

**HACETTEPE UNIVERSITY  
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES  
THESIS/DISSERTATION ORIGINALITY REPORT**

**HACETTEPE UNIVERSITY  
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES  
TO THE DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION**

Date: 27/12/2017

Thesis Title : The Investigation Of Early Childhood Educators' Attitude, Behaviors and Beliefs Toward Rights Of The Child

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

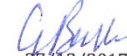
Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defence	Similarity Index	Submission ID
27/12 /2017	140	249153	14/12/2017	%7	899487855

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes excluded
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

  
27/12/2017

**Name Surname:** Çağla Banko  
**Student No:** N14222272  
**Department:** Primary Education  
**Program:** Early Childhood Education  
**Status:**  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

**ADVISOR APPROVAL**

  
APPROVED  
Prof. Dr. Tülin Güler Yıldız



## EK 4. DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

### Demografik Bilgi Formu

1. **Cinsiyetiniz:** Kadın [ ] Erkek [ ]
2. **Yaşınız:** 20-29 yaş [ ] 30-39 yaş [ ] 40-49 yaş [ ]  
50yaş- Üstü [ ]
3. **Çocuğunuz var mı?:** Evet [ ] Hayır [ ]
4. **Öğrenim Durumunuz:** Lise [ ] Önlisans [ ] Lisans [ ]  
Yüksek Lisans [ ] Doktora [ ]
5. **Mesleki Deneyim Yılıınız:** 1-5 yıl [ ] 6-10 yıl [ ] 11-15 yıl [ ] 16  
yıl- Üstü [ ]
6. **Çalıştığınız Okulun Türü:** MEB İlkokul Bünyesinde Anasınıfı [ ]  
MEB Bağımsız Anaokulu [ ] Özel İlkokul  
Bünyesinde Anasınıfı [ ]  
Özel Anaokulu [ ] Kurum anaokulu [ ]  
Diğer [ ] Lütfen belirtiniz: .....
7. Sınıfınızda bulunan çocuk sayısı: .....
8. Daha önce Çocuk Haklarına dair ders, kurs vb. eğitim aldınız mı?  
Evet [ ] Hayır [ ]

## EK 5. ÇOCUK HAKLARINA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

### Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği Örnek Maddeler

Maddeler	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
18 yaşın altındaki herkesin çocuk olmaktan kaynaklanan özel haklara sahip olduğuna inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
Çocuk hakları devlet tarafından koruma altına alınmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
Devletler, çocuklarını daha iyi yetiştirmeleri için ailelere yardımcı olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
Çocuğun en temel hakkının “yaşama hakkı” olduğuna inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
Çocukların düşüncelerini yazarak ya da çizerek anlatma hakları olduğunu düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
Çocukların özel yaşamı vardır bu yüzden de özel yaşamlarının gizliliğine saygı gösterilmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
Devlet çocuğu her türlü kötü muameleden korumalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
Evsiz çocukların devlet tarafından korunması ve yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
Anne-babasıyla yaşama şansı olmayan çocukların, uygun ailelere evlatlık olarak verilme veya koruyucu aile yanına yerleştirilme hakkı vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
Oyun oynamanın ve farklı etkinliklere katılmanın çocukların hakkı olduğunu düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
Çocukların madde kullanımına karşı korunmaları gerektiğine inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
Çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması gerekir.	( )	( )	( )	( )	( )
Çocukların savaşımlardan korunmaları gerektiğine inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )

## EK 6. ÇOCUK HAKLARINA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ İZİN BELGESİ



Cagla Banko <cagla.banko@gmail.com>

---

### Fwd: İzin

4 ileti

---

**Yasemin Karaman Kepenekci** <karaman.kepenekci@gmail.com>  
Alıcı: cagla.banko@gmail.com

15 Haziran 2016 14:51


Merhaba Çağla Hanım,  
"Çocuk Haklarına İlişkin tutum Ölçeği"mi belirttiğinizi çalışmanızda kullanabilirsiniz.  
Ek'te ilgili belgelerin gönderiyorum.  
Kolaylıklar dilerim.


—  
Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCI  
Ankara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Fakültesi  
EYP Bölümü  
06590, Cebeci-ANKARA

---

### 3 eklenti

 **CH-Ölcek-Turkce.doc**  
55K

 **Yasemin-Berrin-14-Kasim-2008.doc**  
239K

 **CR\_14-3\_05\_Kepenekci.pdf**  
75K

## EK 7. ÇOCUK SEVME ÖLÇEĞİ

### Çocuk Sevme Ölçeği Örnek Maddeler

(Hiç katılmıyorum)  
Katılıyorum)

( Ne katılıyorum ne katılmıyorum)

( Tamamen

1

2

3

4

5

6

7

Maddeler	1	2	3	4	5	6	7
1. Çocukları oyun oynarken izlemekten keyif alırım.							
2. Bir çocuğu tanımaktan mutluluk duyarım.							
3. Çocuklarla konuşmaktan hoşlanmam.							
5. Bir çocuğu gülümsettiğim zaman mutlu olurum.							
8. Çocuklarla birlikteyken zamanın nasıl geçtiğini fark etmem							
9. Çocukların birbirleriyle konuşmalarını dinlemekten hoşlanırım.							
10. Çocuklar rahatsızlık vericidir.							
13. Çocukların bağırması ve etrafta koşuşturması beni rahatsız eder.							
14. Çocukları severim.							

## EK 8. ÇOCUK SEVME ÖLÇEĞİ İZİN BELGESİ



Cagla Banko <cagla.banko@gmail.com>

### Çocuk Sevme Ölçeği

**Selahattin Gelbal** <gelbal@hacettepe.edu.tr>  
Alıcı: Cagla Banko <cagla.banko@gmail.com>

16 Haziran 2016 18:12

Merhaba Çağla ölçeği kullanmanda bir sakınca yok. Memnuniyetle kullanabilirsin. Başarılar diliyorum.  
S. GELBAL

15 Haziran 2016 Çarşamba tarihinde, Cagla Banko <cagla.banko@gmail.com> yazdı:  
[Alıntılanan metin gizlendi]

—  
Prof. Dr. Selahattin GELBAL  
Hacettepe Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

BEYTEPE/ANKARA

**EK 9. ÖĞRETMENLERİN SINIFTAKİ UYGULAMALARINDA ÇOCUK  
HAKLARINA UYGUN DAVRANMASINA YÖNELİK GÖZLEM FORMU VE  
BELİRTKE TABLOSU**

**Öğretmen Gözlem Formu Örnek Maddeler**

<i>Temalar</i>	<i>Alt temalar</i>
<b>Etkinlikler şeffaf ve bilgilendiricidir.</b>	Çocuklardan etkinliğin ne ile ilgili olmasını istedikleri konusunda fikirler alınır.
	Çocuklar etkinliğin değerlendirme sürecine katılım konusunda teşvik edilir.
<b>Etkinliklere katılım gönüllülük esaslıdır.</b>	Etkinliğe bütün çocukların katılmasına önem verilir.
<b>Çocuk dostu uygulamalar bulunur.</b>	Etkinliklerde her türlü ayrımcılığa yönelik davranışlardan kaçınılır.
	Bütün çocuklara ilgi gösterilir.
	Etkinlik sırasında yardıma ihtiyacı olan çocuklara rehberlik edilir.
	Çocukların ihtiyaçlarını tespit etmeye yönelik sorular sorulur.
	Çocukların kısıtlama olmaksızın oyun oynamalarına önem verilir.
<b>Çocuklarla olumlu bir ilişki kurulur.</b>	Çocuklarla sevecen bir şekilde konuşulur.
	Çocuklar kıyaslanmaz.
	Çocuklar tehdit edilmez.
<b>Çocukların olumlu ilişkiler kurmasını birbirleriyle desteklenir.</b>	Etkinliklerde çocukların birbirleriyle paylaşım içinde olmalarını destekler.

## EK 10. ÖĞRETMENLERİN ÇOCUK HAKLARINI SINIFTA GÖZETMELERİNE YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU

### Öğretmen Görüşme Formu Örnek Maddeler

<i>Temalar</i>	<i>Alt temalar</i>
<b>Etkinlikler şeffaf ve bilgilendiricidir.</b>	Çocuklardan etkinliğin ne ile ilgili olmasını istedikleri konusunda fikirler alınır.
	Çocuklar etkinliğin değerlendirme sürecine katılım konusunda teşvik edilir.
<b>Etkinliklere katılım gönüllülük esaslıdır.</b>	Etkinliğe bütün çocukların katılmasına önem verilir.
<b>Çocuk dostu uygulamalar bulunur.</b>	Etkinlik sırasında yardıma ihtiyacı olan çocuklara rehberlik edilir.
	Çocukların ihmal ve istismardan korunmasına yönelik tedbirler konusunda bilgi sahibidir.
	Çocukların kısıtlama olmaksızın oyun oynamalarına önem verilir.
<b>Çocukların birbirleriyle olumlu ilişkiler kurması desteklenir.</b>	Etkinliklerde çocukların birbirleriyle paylaşım içinde olmalarını desteklenir.

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

<b>Adı Soyadı</b>	Çağla Banko
<b>Doğum Yeri</b>	Rize/ Çayeli
<b>Doğum Tarihi</b>	18.04.1992

### Eğitim Durumu

<b>Lise</b>	Ardeşen Anadolu Öğretmen Lisesi	2010
<b>Lisans</b>	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	2015
<b>Yüksek Lisans</b>	Hacettepe Üniversitesi	
<b>Yabancı Dil</b>	İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok iyi), Konuşma (İyi)	

### İş Deneyimi

<b>Çalıştığı Kurumlar</b>	Hacettepe Üniversitesi	Şubat,2017-devam etmekte
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Ekim,2016- Şubat,2017
	Hacettepe Üniversitesi	Mayıs,2016-Eylül,2016
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Şubat, 2016- Mayıs,2016
	Araştırmacı Çocuk Merkezi	Ekim,2015- Ocak,2016
<b>Stajlar</b>	Mehmet Meto Anaokulu	Şubat, 2015-Haziran,2015
	Nesibe Aydın Anaokulları	Eylül,2013- Ocak, 2014 Eylül, 2014- Ocak,2015

### Akademik Çalışmalar

**Yayınlar** (Ulusal, uluslararası makale, bildiri, poster vb gibi.)

<b>Makaleler</b>
Kardeş, S., Banko, Ç. & Akman, B. (2017). Sosyal Medyada Suriyeli Sığınmacılara Yönelik Algı: Bir Sözlük Değerlendirmesi, <i>Göç Dergisi</i> , 4(2), 185-200.
Kardeş, S., Banko, Ç. & Akman, B. (2017). Araştırma Görevlilerinin Bilimde Etik Değerlere İlişkin Görüşleri. <i>Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi</i> , 4(11), 300-313.
Kardeş, S., Banko, Ç., Eren, S. & Antakyalıoğlu, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşleri. <i>Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi</i> , 5 (54), 469-481.
Banko, Ç., İlhan, T. & Şallı, F. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin akıllı sembol kullanımı ve televizyondan koruma yöntemleri. <i>Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi</i> , 1(1), 45, Doi: 10.24130/eccd-jecs.196720171114
<b>Bildiriler</b>
Banko, Ç. & Güler-Yıldız, T. (2017). <i>Ebeveynlerin Çocuk Dergisi Seçimlerinin ve Bu Dergilerle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi</i> . 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi



Kongresi. 18-21 Ekim 2017, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Banko, Ç. & Güler-Yıldız, T. (2017). *An Analysis of Kids Magazines*. 3rd International Conference on Education, Culture and Identity. 12-13 October 2017, International Sarajevo University, Bosnia and Herzegovina.

Kardeş, S., Banko, Ç., Eren, S. & Antakyaloğlu, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşleri. 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi. 14-16 Eylül, 2017, Uşak Üniversitesi, Uşak.

Banko, Ç., İlhan, T. & Şallı, F. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin akıllı sembol kullanımı ve televizyondan koruma yöntemleri*. 2. Uluslararası Çocuk Koruma Kongresi. 11-13 Kasım 2016, Ankara.

Akdemir, K., Banko, Ç., Gemici, M. & Sevimli-Çelik, S. (2016). *The playgrounds in Ankara and Risky Play*. Child in the City. 7-9 November, 2016, Belgium.

## İletişim

<b>e-Posta Adresi</b>	cagla.banko@hacettepe.edu.tr cagla.banko@gmail.com
-----------------------	---

<b>Jüri Tarihi</b>	14.12.2017
--------------------	------------