

T.C.  
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

**YÖNETİMSEL AÇIDAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN  
ÇOCUK HAKLARI KONUSUNDA BİLGİ SAHİBİ OLMALARININ  
ETKİLİLİĞİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA**

Yüksek Lisans Tezi

Ali ATEŞ

İstanbul, 2015

T.C.  
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

**YÖNETİMSEL AÇIDAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN  
ÇOCUK HAKLARI KONUSUNDA BİLGİ SAHİBİ OLMALARININ  
ETKİLİLİĞİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA**

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Yrd. Doç. GÜL TUNCEL

ALİ ATEŞ

İstanbul, 2015



T.C.  
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
YÜKSEKLİSANS TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI



Öğrencinin

|   |                                      |
|---|--------------------------------------|
| Adı-soyadı  | Ali ATEŞ                             |
| Numarası  | 112202081                            |
| Anabilim/ Bilim Dalı  | Eğitim Yönetimi ve Denetimi          |
| Tez Savunma Bilgileri   |                                      |
| İlgi : Enstitü Yönetim Kurulu'nun ...../...../..... tarih ve ..... sayılı oturumunda karar verilen, |                                      |
| Sınav Tarihi  | 13.03.2015                           |
| Sınav Saati   | 14:00                                |
| Sınav Yeri  | Marmara Üniversitesi Göztepe Kampüsü |

Karar

|                  |                  |              |                   |            |
|------------------|------------------|--------------|-------------------|------------|
| Sınav Süresi     |                  |              |                   |            |
| <u>Oybirliği</u> | <u>Oyçokluğu</u> | <u>Kabul</u> | <u>Düzeltilme</u> | <u>Red</u> |
| X                |                  | X            |                   |            |

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği hükümleri uyarınca "Yapılan Tez Savunma Sınavı Jürimiz tarafından gerçekleştirilmiş ve adayın durumu bu tutanakla tespit edilmiştir."

...../.../201

Jüri Başkanı  
Öğretim Üyesi

Yrd. Doç. Dr. Gül Tuncel

Üye  
Öğretim Üyesi

Yrd. Doç. Dr. Feriye Sevil

Üye  
Öğretim Üyesi

Yrd. Doç. Dr. Ayhan KATILIMCI

Not: Bu Form, 2 Adet ciltlenmiş Tez, 2 Adet PDF formatında Tezin kaydedildiği CD, 1 Adet Ulusal Tez Merkezi Veri Giriş Formuyla Sosyal Bilimler Enstitüsüne teslim edilmelidir.

## **TEZ ETİK SAYFASI**

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Yönetimsel Açıdan Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Hakları Konusunda Bilgi Sahibi Olmalarının Etkililiği Üzerine Bir Çalışma.” başlıklı çalışmanın tarafımca, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım.

13.03.2015

ALİ ATEŞ

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin, çocuk haklarını bilmelerinin yönetsel açıdan etkisini tespit etmektir. Araştırma sonucunda anket uygulamasına katılan 434 öğretmene ve görüşme yapılan 37 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan çalışma grubu rastgele seçilmiştir.

Bu araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak anket tekniği uygulanırken, nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda sözleşmeyi bilme durumunun cinsiyet, yaş, medeni durum, statü, çocuğu olma durumu, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre değiştiği ve aralarında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin Çocuk Hakları Sözleşmesini okudukları, bildikleri ancak uygulamada (birçok alanda) sözleşmeye uymadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sözleşmeye uymama nedenleri kendilerinden kaynaklandığı gibi kendilerini de aşan durumların varlığından kaynaklandığı görülmüştür.

Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni bilmenin (yönetici, öğretmen, öğrenci, diğer personel) yönetsel açıdan çok olumlu sonuçlar doğuracağı saptanmıştır. Bu olumluluğun bilinmesine rağmen okullarda katılım hakkının kullanımı konusunda ciddi yetersizlikler görülmüştür. Ayrıca okulların fiziki yapısının çocuğun gelişimsel dönemine uygun olmadığı gibi öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin de istenilen seviyede olmadığı tespit edilmiştir.

Bu araştırma sadece ilkokullar da çalışan sınıf öğretmenlerine yönelik bir uygulamadır. Bu açıdan yönetici-öğrenci- branş öğretmenleri-veli vd. ayağı eksik kalmıştır. Benzer bir araştırma ile bu konuda yöneticilerin, öğrencilerin, diğer branş öğretmenlerinin ve ailelerin görüşleri alınabilir.

*Anahtar Sözcükler: Çocuk Hakları, Çocuk Hakları Sözleşmesi, Yönetim, Sınıf Öğretmenleri*

## **ABSTRACT**

The aim of this research is to determine the impact primary school teachers have on children's rights from a managerial point of view. The results were gathered through a survey in which 434 teachers participated and 37 teachers were interviewed. Participants were randomly selected in the working group.

In this research, quantitative and qualitative research methods were used in combination. While quantitative data survey techniques were applied as a collection tool, qualitative data collection techniques were used as a semi-structured interview guide.

The research results showed that knowledge of the convention varies according to gender, age, marital status, parental status, education level and seniority in profession, and also showed that the effect of these factors is significant.

The survey resulted in teachers actually reading the Convention on the Rights of the Child having a strong knowledge about the case (in many areas) but not in complying with the regulations. It was found that the reasons why teachers did not comply with the regulations were personal reasons and there are cases that exceed themselves.

Following the Children's Rights Convention show that from the managerial point of view there are many positive outcomes (manager, teacher, student, other personnel).

However, despite the positive results there is still a serious deficiency in practising the right to participate. Besides the physical structure of the school is not appropriate to the child's developmental stage; the relationship between teachers and students is not at the desired level.

This research study is only aimed at primary school teachers. In this respect, the manager-student-branch teachers-parents etc were not included in the research. In future studies which involve similar research, the thoughts of managers, students and other branch teachers could be considered.

**Keywords:** Children's Rights, Children's Rights Convention, Management, and Primary School Teachers

## ÖNSÖZ

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin, çocuk haklarını bilmelerinin yönetsel açıdan etkisini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Tezimin hazırlanma sürecinde pek çok sorunla karşılaştım ve bu sorunları çevremde bulunan insanların yardımıyla çözmeyi başardım. Tezimin her aşamasında benden desteğini esirgemeyen ve sorunlarımın üstesinden gelmede bana yardımcı olan insanlara teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmam boyunca bana yardımcı olan, rehberlik eden, desteğini esirgemeyen danışmanım sayın Yrd. Doç. Gül TUNCEL'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bir bilimsel araştırmanın nasıl hazırlanması gerektiği konusunda geçmişte bana büyük yardımları dokunan, bu tezi hazırlarken de o yardımların büyük katkısını gördüğüm çok değerli hocam Öğrt. Göv. Erdem EREM'e teşekkürü bir borç bilirim.

Bu çalışmanın hazırlanması sürecinde anket sorularını geliştirmemde bana yardımcı olan ayrıca görüş ve önerileri ile çalışmayı geliştiren ve desteklerini benden hiç esirgemeyen rehber öğretmeni sevgili yengem Sezen İnsal ATEŞ'e teşekkür ederim.

Bu çalışmanın dilbilgisi hatalarını düzelten edebiyat öğretmeni değerli dosttım Suat KARADAĞ'a yardımlarından dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Bu çalışmanın İngilizce özet çevirisini yapan sevgili kuzenim Serpil ATMA'ya yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

Bu çalışmanın görüşme verilerini bilgisayar ortamında girmeme yardımcı olan değerli dostlarım Özlem AKÖZEL, Ebru ÇELEBİ, Sema KAYA, Yücel ÇAKMAK ve Ayhan DELİCE'ye çok teşekkür ederim. Ayrıca verilerin toplanması aşamasında, anket uygulamasına ve görüşmelere gönüllü katılan tüm öğretmenlere ilgi ve anlayışlarından dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

Bu çalışmanın Tezsiz değil de Tezli Yüksek Lisans olarak yayınlanmasında çok büyük katkısı olan EĞİTİM SEN avukatı Metin İRİZ'e sonsuz teşekkür ederim.

Bu çalışmayı yürütürken; maddi ve manevi desteğini, teşviklerini esirgemeyen beni yetiştiren anneme teşekkür eder, sevgi ve saygılarımı sunarım. Ayrıca destekleri, teşvikleri ile her zaman yanımda olan, beni motive eden sevgili eşim Canan ATEŞ'e teşekkür ederim.

Araştırmanın çocuk hakları aracılığıyla yönetime (eğitim-okul-sınıf) katkı sağlaması ve bu alanda yeni çalışmalara başlangıç oluşturması dileğiyle...

*“Çocuklar inanın, inanın çocuklar güzel günler görecekiz...”*

# İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

|  |       |
|--|-------|
| TEZ BİLDİRİM SAYFASI .....             | iii   |
| TEZ ETİK SAYFASI.....                  | iv    |
| ÖZET .....                             | v     |
| ABSTRACT .....                         | vi    |
| ÖNSÖZ.....                             | vii   |
| İÇİNDEKİLER.....                       | viii  |
| KISALTMALAR.....                       | xviii |
| 1. BÖLÜM.....                          | 1     |
| GİRİŞ.....                             | 1     |
| 1.1. Problem Durumu .....              | 1     |
| 1.2. Problem Cümlesi .....             | 3     |
| 1.3. Alt Problemler .....              | 3     |
| 1.4. Araştırmanın Amacı.....           | 4     |
| 1.5. Araştırmanın Önemi .....          | 4     |
| 1.6. Araştırmanın Varsayımları.....    | 5     |
| 1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları ..... | 5     |
| 1.8. Tanımlar .....                    | 5     |
| 2. BÖLÜM.....                          | 7     |
| İLGİLİ LİTERATÜR.....                  | 7     |



|            |   |    |
|------------|---|----|
| 2.1.       | Çocuk ve Çocukluğun Tanımı.....                           | 7  |
| 2.2.       | Çocuk ve Çocukluk Kavramının Tarihsel Gelişimi .....      | 9  |
| 2.2.1.     | İkel Topumlarda Çocukluk Anlayışı .....                   | 10 |
| 2.2.2.     | Antik Dönemde Çocukluk Anlayışı .....                     | 10 |
| 2.2.3.     | İlk Roma Dönemde Çocukluk Anlayışı .....                  | 11 |
| 2.2.4.     | İslamiyet Öncesi ve İslami Dönemde Çocukluk Anlayışı..... | 11 |
| 2.2.5.     | Ortaçağ Döneminde Çocukluk Anlayışı .....                 | 12 |
| 2.2.6.     | Rönesans Döneminde Çocukluk Anlayışı.....                 | 13 |
| 2.2.7.     | Aydınlanma Dönemi Çocukluk Anlayışı .....                 | 15 |
| 2.2.8.     | 19. Yüzyıl Çocukluk Anlayışı.....                         | 16 |
| 2.2.9.     | 20. Yüzyıl Çocukluk Anlayışı.....                         | 17 |
| 2.3.       | Türkiye’de Çocuk ve Çocukluk Kavramının Gelişimi.....     | 18 |
| 2.3.1.     | Osmanlı Döneminde Çocukluk Anlayışı.....                  | 19 |
| 2.3.2.     | Cumhuriyet Dönemi Çocukluk Anlayışı .....                 | 20 |
| 2.4.       | Hak Kavramı.....  | 21 |
| 2.5.       | Çocuk Hakları .....                                       | 21 |
| 2.6.       | Çocuk Haklarının Gelişimi .....                           | 22 |
| 2.6.1.     | Washington Kararları.....                                 | 24 |
| 2.6.2.     | Çocuk Hakları Cenevre Bildirgesi.....                     | 24 |
| 2.6.3.     | Çocuk Hakları II. Cenevre Bildirgesi .....                | 24 |
| 2.6.4.     | Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi .....        | 25 |
| 2.6.5.     | Avrupa Çocuk Hakları Beyannamesi .....                    | 27 |
| 2.6.6.     | Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi .....        | 27 |
| 2.6.6.1.   | <i>Sözleşmenin Yapısı.....</i>                            | 28 |
| 2.6.6.2.   | <i>Sözleşmenin Dayandığı Esaslar .....</i>                | 29 |
| 2.6.6.3.   | <i>Sözleşmenin Amacı .....</i>                            | 29 |
| 2.6.6.4.   | <i>Sözleşmenin Önemi.....</i>                             | 30 |
| 2.6.6.5.   | <i>Sözleşmenin Temel İlkeleri .....</i>                   | 31 |
| 2.6.6.5.1. | <i>Yaşama ve Gelişme İlkesi .....</i>                     | 31 |
| 2.6.6.5.2. | <i>Ayrımcı Gözetmeme İlkesi.....</i>                      | 32 |
| 2.6.6.5.3. | <i>Çocuğun Yüksek Yararı İlkesi.....</i>                  | 32 |
| 2.6.6.5.4. | <i>Çocuğun Görüşüne Saygı İlkesi.....</i>                 | 33 |
| 2.6.6.6.   | <i>Sözleşmenin Çocuklara Tanıdığı Haklar .....</i>        | 35 |

|   |           |
|---|-----------|
| 2.6.6.6.1. <i>Kişisel Haklar</i> .....  | 35        |
| 2.6.6.6.2. <i>Ekonomik, Kültürel ve Sosyal Haklar</i> .....                       | 35        |
| 2.6.6.6.3. <i>Korunma Hakkı</i> .....   | 36        |
| 2.6.6.7. <i>Sözleşmenin Denetim Mekanizması</i> .....                             | 36        |
| 2.7. <b>Türkiye’de Çocuk Haklarının Gelişimi</b> .....                            | <b>37</b> |
| 2.8. <b>Diğer Çalışmalar</b> .....  | <b>40</b> |
| 2.9. <b>Çocuk Hakları Eğitimi ve Öğretimi</b> .....                               | <b>41</b> |
| 2.9.1. <b>İlkokulda Çocuk Hakları Öğretiminin Önemi</b> .....                     | 44        |
| 2.9.2. <b>Çocuk Haklarının Öğretiminde Sınıf Öğretmenlerinin Önemi</b> .....      | 45        |
| 2.9.3. <b>İlkokul Ders Kitaplarında Çocuk Haklarının Yeri</b> .....               | 46        |
| 2.9.4. <b>İlkokul Çağındaki Çocukların Çocuk Hakları Sorunu</b> .....             | 46        |
| 2.9.4.1. <i>İstismara ve İhmale Uğrayan Çocukların Çocuk Hakları Sorunu</i> ..... | 47        |
| 2.9.4.2. <i>Çalışan Çocukların Eğitim Sorunu</i> .....                            | 49        |
| 2.9.4.3. <i>Engelli Çocukların Eğitim Sorunu</i> .....                            | 50        |
| 2.10. <b>YÖNETİM BİLİMİNİN OLUŞUMU</b> .....                                      | <b>52</b> |
| 2.10.1. <b>Eski Yönetim Teorileri ve Eğitim Yönetimine Etkileri</b> .....         | <b>53</b> |
| 2.10.1.1. <i>Bilimsel İşletme Teorisi ve Eğitim Yönetimine Etkileri</i> .....     | 53        |
| 2.10.1.2. <i>Yönetim Süreçleri ve Eğitim Yönetimine Etkisi</i> .....              | 54        |
| 2.10.1.3. <i>Bürokratik Örgüt ve Eğitim Yönetimine Etkisi</i> .....               | 55        |
| 2.10.1.4. <i>Yönetimin Formülleştirilmesi ve Eğitim Yönetimine Etkisi</i> .....   | 55        |
| 2.10.1.5. <i>Dinamik Yönetim ve Eğitim Yönetimine Etkisi</i> .....                | 55        |
| 2.10.2. <b>Yeni Yönetim Teorileri</b> .....                                       | <b>56</b> |
| 2.10.2.1. <i>İnsan İlişkileri ve Eğitim Yönetimine Etkisi</i> .....               | 56        |
| 2.10.2.2. <i>İşbirliği ve Eğitim Yönetimine Etkisi</i> .....                      | 57        |
| 2.10.2.3. <i>Rasyonel Karar ve Eğitim Yönetimine Etkisi</i> .....                 | 57        |
| 2.10.2.4. <i>Sosyal Sistem ve Eğitim Yönetimine Etkisi</i> .....                  | 57        |
| 2.10.2.5. <i>Hizmetlerin Takası ve Eğitim Yönetimine Etkisi</i> .....             | 58        |
| 2.10.2.6. <i>Örgütte Uyum ve Eğitim Yönetimine Etkisi</i> .....                   | 58        |
| 2.10.3. <b>Çağdaş Yönetim Teorileri</b> .....                                     | <b>59</b> |
| 2.10.3.1. <i>İnformasyon Teorisi ve Eğitim Yönetimine Etkisi</i> .....            | 59        |
| 2.10.3.2. <i>Sibernetik ve Eğitim Yönetimine Etkisi</i> .....                     | 60        |
| 2.10.3.3. <i>Operasyonel Araştırma ve Eğitim Yönetimine Etkisi</i> .....          | 60        |

|  |    |
|--|----|
| 2.10.3.4. Genel Sistem Teorisi ve Eğitim Yönetimine Etkisi ..... | 61 |
| 2.10.3.5. Açık Sistem Teorisi ve Eğitim Yönetimine Etkisi.....   | 61 |
| 2.11. Eğitim Yönetimi .....                                      | 63 |
| 2.12. Okul Yönetimi .....  | 64 |
| 2.13. Sınıf Yönetimi.....  | 64 |
| 2.13.1. Sınıf Yönetimi Modelleri.....                            | 65 |
| 2.13.1.1. Tepkisel Model.....                                    | 65 |
| 2.13.1.2. Önlemsel Model .....                                   | 66 |
| 2.13.1.3. Gelişimsel Model.....                                  | 66 |
| 2.13.1.4. Bütünsel Model.....                                    | 66 |
| 2.13.2. Geleneksel ve Çağdaş Sınıf Yönetimleri.....              | 66 |
| 2.13.3. Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler.....                 | 67 |
| 2.13.4. Sınıf Ortamının Fiziksel Özellikleri.....                | 67 |
| 2.13.5. Sınıfta Öğretmen-Öğrenci İletişimi/İlişkisi .....        | 68 |
| 2.13.6. Disiplin Oluşturma ve Sınıf Disiplini.....               | 69 |
| 2.13.6.1. Disiplin Modelleri .....                               | 71 |
| 2.13.6.1.1. Canter Modeli.....                                   | 71 |
| 2.13.6.1.2. Glasser Modeli.....                                  | 71 |
| 2.13.6.1.3. Kounin Modeli.....                                   | 71 |
| 2.13.6.1.4. Davranışçı Model .....                               | 71 |
| 2.13.6.1.5. Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli .....              | 72 |
| 2.13.6.1.6. Mantıklı Sonuçlar Modeli .....                       | 72 |
| 2.13.6.2. Sınıf Yönetiminde Kural Oluşturma .....                | 72 |
| 3. BÖLÜM.....  | 74 |
| YÖNTEM.....  | 74 |
| 3.1. Araştırma Modeli .....                                      | 74 |
| 3.2. Evren ve Örneklem .....                                     | 74 |
| 3.2.1. Araştırmanın Anket Uygulama Bölümünün Çalışma Grubu.....  | 74 |
| 3.2.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Durumu.....                      | 74 |
| 3.2.1.2. Öğretmenlerin Yaş Durumu.....                           | 75 |
| 3.2.1.3. Öğretmenlerin Medeni Durumu .....                       | 75 |
| 3.2.1.4. Öğretmenlerin Çocuğu Olma Durumu .....                  | 76 |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| 3.2.1.5. | <i>Öğretmenlerin Statü Durumu</i> .....   | 76         |
| 3.2.1.6. | <i>Öğretmenlerin Eğitim Durumu</i> .....  | 77         |
| 3.2.1.7. | <i>Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Durumu</i> .....   | 77         |
| 3.2.1.8. | <i>Öğretmenlerin ÇHS'yi Okuma Durumu</i> .....  | 78         |
| 3.2.2.   | <b>Araştırmanın Görüşme Uygulama Bölümünün Çalışma Grubu</b> .....  | 78         |
| 3.3.     | <b>Verilerin Toplanması</b> .....   | <b>80</b>  |
| 3.3.1.   | <b>Veri Toplama Araçları</b> .....  | 80         |
| 3.3.1.1. | <i>Anket</i> .....  | 80         |
| 3.3.1.2. | <i>Görüşme</i> .....  | 81         |
| 3.3.2.   | <b>Verilerin Çözümü ve Yorumlanması</b> .....   | 82         |
| 3.3.2.1. | <i>Nicel Verilerin Çözümü ve Yorumlanması</i> .....   | 82         |
| 3.3.2.2. | <i>Nitel Verilerin Analizi ve Yorumu</i> .....  | 82         |
| 4.       | <b>BÖLÜM</b> .....  | <b>84</b>  |
|          | <b>BULGULAR VE YORUMLAR</b> .....   | <b>84</b>  |
| 4.1.     | <b>Nicel Araştırma Bulguları ve Yorumları</b> .....   | <b>84</b>  |
| 4.2.     | <b>Nitel Araştırmanın Bulguları ve Yorumları</b> .....  | <b>100</b> |
| 4.2.1.   | <b>Öğretmenlerin Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne İlişkin Görüşleri</b> .....  | 101        |
| 4.2.1.1. | <i>Öğretmenlerin Genel Olarak Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne İlişkin Görüşleri</i> .....   | 101        |
| 4.2.1.2. | <i>Öğretmenlerin Okulda Çocuk Haklarına Uygun Davranılma Durumuna İlişkin Görüşleri</i> .....                                       | 105        |
| 4.2.1.3. | <i>Sınıf Ortamında Öğretmenlerin Sözleşmeyi Öğretme Duruma İlişkin Görüşleri</i> .....  | 110        |
| 4.2.1.4. | <i>Ders Kitaplarının Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne Yer Verme Durumuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri</i> .....                       | 111        |
| 4.2.2.   | <b>Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni Bilmenin Yönetimsel Etkisine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri</b> .....                               | 112        |
| 4.2.2.1. | <i>Öğrencilerin Sözleşmeyi Bilmesinin Yönetimsel Etkisi</i> .....   | 113        |
| 4.2.2.2. | <i>Okul Personelinin Sözleşmeyi Bilmesinin Yönetimsel Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri</i> .....                                 | 118        |
| 4.2.2.3. | <i>Öğretmenlerin Sözleşmeyi Bilmesinin Yönetimsel Etkisine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri</i> .....                                | 120        |
| 4.2.3.   | <b>Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Karar Alma Süreçlerine Katılım Hakkının Yönetimsel Etkisine İlişkin Öğretmenlerin Görüşü</b> ..... | 122        |
| 4.2.3.1. | <i>Öğretmenlerin Sınıf Kurallarına İlişkin Görüşleri</i> .....  | 122        |

|          |  |     |
|----------|--|-----|
| 4.2.3.2. | <i>Öğretmenlerin Sınıf Başkan ve Başkan Yardımcına İlişkin Görüşleri</i> .....   | 126 |
| 4.2.3.3. | <i>Öğretmenlerin Öğrenci Meclisine İlişkin Görüşleri</i> .....   | 129 |
| 4.2.3.4. | <i>Öğrenci Taleplerini Yöneticilerin Dikkate Alma Durumuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri</i> .....   | 131 |
| 4.2.3.5. | <i>Öğrencilerin Karar Alma Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşleri</i> .....  | 133 |
| 4.2.3.6. | <i>Öğretmenlerin Karar Alma Sürecine Katılma Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri</i> .....   | 136 |
| 4.2.4.   | <b>Okulların Fiziki Yapısının Çocuğun Gelişimsel Dönemine Uygunluğuna ve Bu Durumun Yönetimsel Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri</b> ..... | 138 |
| 4.2.5.   | <b>Okuldaki Öğretmen-Öğrenci İlişisine ve Bu İlişkinin Yönetimsel Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri</b> .....                              | 140 |
| 4.2.6.   | <b>Sınıf Disiplinine ve Bu Durumun Yönetimsel Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri</b> ..   | 144 |
| 4.2.7.   | <b>Müfredata ve Müfredatın Yönetimsel Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri</b> .....  | 149 |
| 5.       | <b>BÖLÜM</b> .....   | 154 |
|          | <b>SONUÇLAR-ÖNERİLER</b> .....   | 154 |
| 5.1.     | <b>Sonuçlar</b> .....  | 154 |
| 5.1.1.   | <b>Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri İle Çocuk Hakları Arasındaki Algı ve Görüşleri</b> .....  | 154 |
| 5.1.2.   | <b>Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri</b> .....   | 154 |
| 5.1.2.1. | <i>Öğretmenlerin Genel Olarak Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri</i> .....  | 154 |
| 5.1.2.2. | <i>Öğretmenlerin Okul Ortamında Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri</i> .....  | 156 |
| 5.1.2.3. | <i>Ders Kitaplarında Sözleşmeye Yer Verme Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri</i> .....  | 157 |
| 5.1.3.   | <b>Sözleşmeyi Bilmenin Yönetimsel Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri</b> .....  | 157 |
| 5.1.4.   | <b>Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Karar Alma Süreçlerine Katılım Hakkının Yönetimsel Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri</b> .....            | 158 |
| 5.1.5.   | <b>Okulların Fiziki Yapısının Çocuğun Gelişimsel Dönemine Uygunluğuna ve Bu Durumun Yönetimsel Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri</b> ..... | 160 |
| 5.1.6.   | <b>Okuldaki Öğretmen-Öğrenci İlişisine ve Bu İlişkilerin Yönetimsel Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri</b> .....                            | 160 |
| 5.1.7.   | <b>Sınıf Disiplinine ve Bu Durumun Yönetimsel Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri</b> ..   | 161 |
| 5.1.8.   | <b>Müfredata ve Müfredatın Yönetimsel Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri</b> .....  | 162 |
| 5.2.     | <b>Öneriler</b> .....  | 162 |

|   |            |
|---|------------|
| <b>EKLER.....</b>                               | <b>167</b> |
| <b>EK 1: Öğretmen Anket Formu.....</b>          | <b>167</b> |
| <b>EK 2: Görüme Formu.....</b>                  | <b>170</b> |
| <b>EK 3: Çocuk Haklarına Dair Sözleşme.....</b> | <b>174</b> |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>                           | <b>194</b> |

## TABLULAR LİSTESİ

|  | <b>Sayfa No.</b> |
|--|------------------|
| <b>Tablo 1:</b> Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı .....   | 75               |
| <b>Tablo 2:</b> Sınıf Öğretmenlerinin Yaşa Göre Dağılımı .....   | 75               |
| <b>Tablo 3:</b> Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Duruma Göre Dağılımı .....  | 76               |
| <b>Tablo 4:</b> Sınıf Öğretmenlerinin Çocuğu Olma Durumuna Göre Dağılımı .....   | 76               |
| <b>Tablo 5:</b> Sınıf Öğretmenlerinin Statü Durumuna Göre Dağılımı .....   | 76               |
| <b>Tablo 6:</b> Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı .....  | 77               |
| <b>Tablo 7:</b> Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Durumuna Göre Dağılımı .....   | 77               |
| <b>Tablo 8:</b> Sınıf Öğretmenlerinin ÇHS'yi Okuma Durumuna Göre Dağılımı .....  | 78               |
| <b>Tablo 9:</b> Çalışma Grubu .....  | 78               |
| <b>Tablo 10:</b> Araştırmaya Katılan Grubun Cinsiyet, Yaş, Medeni Durumu, Çocuk Olma Durumu, Statü, Eğitim Durumu, Mesleki Kıdem ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni Okuma Durumunun Anket Maddeleriyle İlişkinin Bağımsızlık Ki- Kare Göstergesi ..... | 84               |
| <b>Tablo 11:</b> Araştırmaya Katılan Grubun Cinsiyet, Yaş, Medeni Durumu, Çocuk Olma Durumu, Statü, Eğitim Durumu, Mesleki Kıdem ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni Okuma Durumu İle Anket Maddelerinin İlişkinin Yüzdesi .....                        | 86               |
| <b>Tablo 12:</b> Araştırmaya Katılan Grubun Anket Sorularına Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri .....  | 88               |
| <b>Tablo 13:</b> Öğretmenlerin Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni Okuma Durumu .....  | 101              |
| <b>Tablo 14:</b> Öğretmenlerin Çocuk Hakları Kavramından Anladıkları .....   | 102              |
| <b>Tablo 15:</b> Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne İhtiyaç Durumu .....  | 103              |
| <b>Tablo 16:</b> Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne Neden İhtiyaç Duyulduğu .....   | 103              |
| <b>Tablo 17:</b> Sözleşmenin Gerçek Yaşamda Etkili Olma Durumu .....   | 104              |
| <b>Tablo 18:</b> Sözleşmenin Gerçek Yaşamda Etkili Olmama Nedenleri .....  | 105              |
| <b>Tablo 19:</b> Okulda Çocuk Haklarına Uygun Davranılma Durumu .....  | 106              |
| <b>Tablo 20:</b> Okulda Çocuk Haklarına Uygun Davranılma Durumu İle İlgili Örnekler .....  | 107              |
| <b>Tablo 21:</b> Okulda Çocuk Haklarına Uygun Davranılmama Nedenleri .....   | 107              |
| <b>Tablo 22:</b> Okul Kurullarında Sözleşmenin Ele Alınma Durumu .....   | 108              |
| <b>Tablo 23:</b> Kurullarda Ele Alınan Çocuk Hakları Durumları .....   | 109              |
| <b>Tablo 24:</b> Kurullarda Sözleşmenin Ele Alınmama Nedenleri .....   | 109              |
| <b>Tablo 25:</b> Öğretmenlerin Sözleşmeyi Öğretme Durumu .....   | 110              |
| <b>Tablo 26:</b> Öğretmenlerin Sınıfta Öğrettikleri Haklar .....   | 111              |
| <b>Tablo 27:</b> Ders Kitaplarının Çocuk Haklarına Yer Verme Durumu .....  | 112              |
| <b>Tablo 28:</b> Öğrencilerin Sözleşmeyi Bilmesinin Sınıf Yönetime Etkisi .....  | 113              |
| <b>Tablo 29:</b> Sözleşmeyi Bilmenin Sınıf Yönetimine Getirdiği Olumlu Durumlar .....  | 114              |
| <b>Tablo 30:</b> Sözleşmeyi Bilmenin Sınıf Yönetimine Getirdiği Olumsuz Durumlar .....   | 115              |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Tablo 31:</b> Öğrencilerin Sözleşmeyi Bilmesinin Okul Yönetimine Etkisi .....                     | 116 |
| <b>Tablo 32:</b> Sözleşmeyi Bilmenin Okul Yönetimine Olumlu Etkisi.....                              | 116 |
| <b>Tablo 33:</b> Sözleşmeyi Bilmenin Okul Yönetimine Olumsuz Etkisi .....                            | 117 |
| <b>Tablo 34:</b> Personelin Sözleşmeyi Bilme Durumunun Yönetimsel Etki Durumu .....                  | 118 |
| <b>Tablo 35:</b> Personelin Sözleşmeyi Bilme Durumunun Okul Yönetimine Etkisi.....                   | 119 |
| <b>Tablo 36:</b> Personelin Sözleşmeyi Bilmesinin Sınıf Yönetimine Etkisi.....                       | 119 |
| <b>Tablo 37:</b> Öğretmenlerin Sözleşmeyi Bilme Durumunun Sınıf Yönetimine Etkisi.....               | 120 |
| <b>Tablo 38:</b> Öğretmenlerin Sözleşmeyi Bilme Durumunun Okul Yönetimine Etkisi .....               | 121 |
| <b>Tablo 39:</b> Sınıf Kurallarının Oluşturulma Durumu.....  | 123 |
| <b>Tablo 40:</b> Kuralların Demokratik Olma Durumu .....   | 123 |
| <b>Tablo 41:</b> Kuralların Yönetimsel Etki Durumu .....   | 124 |
| <b>Tablo 42:</b> Kuralları Belirlemede Öğrencilerin Etkililiği Durumu.....                           | 125 |
| <b>Tablo 43:</b> Kuralların Öğrenci Tarafından Kabulünün Yönetimsel Etki Durumu .....                | 125 |
| <b>Tablo 44:</b> Başkan ve Yardımcısının Belirlenme Durumu .....                                     | 126 |
| <b>Tablo 45:</b> Sınıf Başkan ve Yardımcıdan Beklenti Durumu.....                                    | 127 |
| <b>Tablo 46:</b> Başkan ve Yardımcının Yönetimsel Etki Durumu.....                                   | 128 |
| <b>Tablo 47:</b> Okullardaki Öğrenci Meclisinin Durumu .....   | 129 |
| <b>Tablo 48:</b> Öğrenci Meclisinin İşlevini Yerine Getirme Durumu .....                             | 130 |
| <b>Tablo 49:</b> Öğrenci Meclisinin İşlevini Yerine Getirememe Sebepleri .....                       | 131 |
| <b>Tablo 50:</b> Yöneticilerin Öğrenci Beklentilerini Dikkate Alma Durumu .....                      | 132 |
| <b>Tablo 51:</b> Yöneticilerin Öğrenci Beklentilerini Dikkate Almama Sebepleri.....                  | 132 |
| <b>Tablo 52:</b> Öğrencilerin Sınıfta Karar Alma Sürecine Katılma Durumu.....                        | 133 |
| <b>Tablo 53:</b> Öğrencilerin Karar Alma Sürecine Katıldıkları Durum .....                           | 134 |
| <b>Tablo 54:</b> Öğrencilerin Karar Alma Sürecine Katılmama Nedenleri .....                          | 135 |
| <b>Tablo 55:</b> Öğrencilerin Karar Alma Sürecine Etkin Katılmalarının Sınıf Yönetimine Etkisi ..... | 136 |
| <b>Tablo 56:</b> Öğretmenlerin Karar Alma Sürecine Katılma Durumu.....                               | 137 |
| <b>Tablo 57:</b> Karar Alma Sürecine Katılmada İdarecinin Destek Durumu .....                        | 137 |
| <b>Tablo 58:</b> Öğretmenlerin Karar Alma Sürecine Katılmama Nedenleri .....                         | 138 |
| <b>Tablo 59:</b> Okulun Fiziki Yapısının Çocuğun Gelişimsel Dönemine Uygunluğu Durumu.....           | 139 |
| <b>Tablo 60:</b> Okulların Fiziki Yapısının Uygun Olmama Durumunun Yönetimsel Etkisi.....            | 140 |
| <b>Tablo 61:</b> Öğretmen Öğrenci İlişki Durumu .....  | 141 |
| <b>Tablo 62:</b> Öğrenci Talepleri Karşısında Öğretmen Durumu .....                                  | 141 |
| <b>Tablo 63:</b> Öğretmen Talepleri Karşısında Öğrenci Durumu .....                                  | 142 |
| <b>Tablo 64:</b> Öğretmen Öğrenci İlişkisinin İyi Olma Durumunun Yönetimsel Etkisi .....             | 143 |
| <b>Tablo 65:</b> Sınıf Disiplinin Olma Durumu.....   | 144 |
| <b>Tablo 66:</b> Disiplin Yöntemi Olarak Cezaya Başvurma Durumu .....                                | 145 |
| <b>Tablo 67:</b> Disiplin Yöntemi Olarak Verilen Ceza Durumu.....                                    | 146 |



|   |     |
|---|-----|
| <b>Tablo 68:</b> Öğretmenlerin Asla Yapmam Dedikleri Ceza Yöntem Durumu .....                     | 147 |
| <b>Tablo 69:</b> Disiplinde Kullanılan Cezanın Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne Uygunluğu Durumu ..... | 148 |
| <b>Tablo 70:</b> Disiplin Cezasının Yönetimsel Etki Durumu.....                                   | 149 |
| <b>Tablo 71:</b> Müfredatın Belirtilen Süre İçinde Bitirilme Durumu .....                         | 150 |
| <b>Tablo 72:</b> Müfredatın Belirtilen Süre İçinde Bitirilmeme Sebepleri.....                     | 150 |
| <b>Tablo 73:</b> Müfredatın Ağırlığının Yönetimsel Etki Durumu.....                               | 151 |
| <b>Tablo 74:</b> Haftalık Ders Programının Uygulanma Durumu .....                                 | 152 |
| <b>Tablo 75:</b> Öğrencinin Enerjisini Boşaltmasının Yönetimsel Etki Durumu .....                 | 153 |

## KISALTMALAR

|        |   |
|--------|---|
| bkz.   | Bakınız                                       |
| BM     | Birleşmiş Milletler                           |
| ÇHS    | Çocuk Hakları Sözleşmesi                      |
| MEB    | Milli Eğitim Bakanlığı                        |
| md.    | madde   |
| vb.    | ve benzeri                                    |
| vd.    | ve devamı                                     |
| UNESCO | Uluslar arası Eğitim, Bilim ve Kültür Merkezi |
| UNICEF | Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu                |

# 1. BÖLÜM

## GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, ilk önce problem durumu irdelenmiş ardından sırasıyla problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Sözlük anlamı “insan yavrusu” olan çocuğun tanımı ve hakları, içinde bulunulan toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimine, örgütlenme biçimlerine ve iktidar biçimlerine bağlıdır. Bu nedenle çocukluk, belirlenmiş bir süreye bağlı, evrensel bir kavram değil, tarihsel olarak değişen kültürel bir olgudur ve bugünkü anlaşılır biçimi batı toplumlarına özgü bir gelişimin ürünüdür (Turanlı, 2002). Benzer biçimde çocukların içinde bulunduğu sosyal durum, tarihsel dönemlere ve toplumların yapısına göre değişim göstermektedir. Çocukların okutulması, çalıştırılması, giydirilmesi, oyunları vb. tarihin her döneminde ve her toplumunda farklılaşmaktadır. Günümüzdeki çocukluk kavramı modern döneme ait bir kurgudur. Modern toplumlarda çocuklara verilen değerin artması sonucu “çocukluk” fikri daha güçlü bir kültürel kurgu olarak evrilmiş ve gelişmiştir (Semerci ve dv. 2012: 7).

Çocukluk düşüncesinin tarihsel sürecine bakıldığında, çocukluk algısında pek çok değişikliğin olduğu görülmektedir. Plumb’a (1965) göre çocukluk düşüncesi son 400 yıla ait bir Avrupa icadıdır. Daha önce, çocuk, annesinin, dadısının ya da beşiğini sallayan kişinin sürekli ilgisi olmadan yaşayabilmeye başlar başlamaz, yetişkinler toplumuna ait oluyordu. 1600’den itibaren çocukluk kavramı gelişmeye başladı ve yedi yaş ile ergenlik arasındaki dönem süratle kendine özgü bir dünya oldu. 17. yüzyıla birlikte gelen ve çağdaş tanımı şekillendiren çocukluk kavramı, çocuğun masumiyetini ve zayıflığını vurguluyordu. Çocuklar, tatlılıkları, basitlikleri ve komiklikleriyle yetişkinler için bir eğlence ve rahatlama kaynağı haline geldiler. Çocukluk; zayıflık, akıldışılık, çaresizlik ve bağımlılık gibi negatif özelliklerle birleştirildi (aktaran: Franklin, 2003: 23).

Yirminci yüzyılın başına kadar çocukluk kavramı, çocuğun zayıflığını ve masumiyetini vurgulamasına rağmen çocukların hakları yetişkinlerin haklarıyla bir tutulmaktadır. 20. yüzyılın başlarından itibaren çocuk haklarının yetişkin haklarından farklı olduğunun algılanması gerektiği düşüncesinin yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir.

Çocukların ne ölçüde yetişkinlerle aynı haklara sahip olması gerektiği konusunda Kleinig (1981), çocukların sıklıkla büyük sevgi ve şefkat görmelerine karşın, çocuk haklarıyla ilgili taleplerde,

güçsüzlüklerinin ve bağımlılıklarının vurgulandığını; çünkü ezici muameleye ve zorlamaya hassas varlıklar olarak görüldüklerini öne sürmektedir. Ancak, çocukların farklı olduğu, çoğu yetişkin için yaşamsal önemde kabul edilen hakların, özgürlüklerin, ayrıcalıkların ve dokunulmazlıkların çoğunun çocuklara verilmemesi gerektiği sonucuna varmaktadır (aktaran: Haynes, 2002: 132).

Turanlı (2002) çocuk hakları ile ilgili tartışmayı şu şekilde özetler: “Günümüzde kimilerince çocuğun özel ilgi ve korunmaya ihtiyaç duyduğu, onların güçsüz ve zayıf olduğu, çocukluğun bir geçiş süreci olduğu, bunun için onlara özel hakların düzenlenmesi gerektiği savunulurken; kimilerince ise çocuğun kendi başına bir birey olduğu, yetişkinlerle aynı haklara sahip oldukları savunulmaktadır.” Dolayısıyla çocuklarla ilgili verilecek/alınacak kararlar “çocuğa” bakışa göre şekillenmektedir. Kırdök’e (1998’den aktaran Kılbaş, 2000) göre; “Uluslararası tüm metinlerde çocuk adına egemen olan anlayış korumacılıktır. Çocuğun özgürleştirilmesi ise ikinci derecedeki anlayış olmaktadır.” Uluslararası tüm metinlerde çocuk adına hâkim düşünce korumacı anlayış olmasına rağmen, günümüzde çocuğa bakış korumacı anlayıştan çok onun bir hak öznesi olduğunun kabulü yönünde evrilmektedir.

Tarihsel olarak çocuk haklarının gelişimine baktığımız zaman özellikle II. Dünya Savaşı sonrası, insan hakları, demokrasi buna bağlı olarak çocuk hakları kavramı ortaya çıkmış ve bu konuyla ilgili birçok bildiri ve sözleşme imzalanmış ve yayınlanmıştır. Bu bildiri ve sözleşmelerin temelinde ise şu ortak görüşler yer almaktadır. Milyonlarca çocuk, onlara güvenlik ve sevgi sunmakla yükümlü aileleri tarafından fiziksel ya da cinsel açıdan kötü muamelelere tabi tutulmakta ya da ekonomik bakımdan sömürülmektedir. Daha da çok sayıda çocuk ise ailelerinin denetimi dışındaki güçler -savaş, doğal afetler, işsizlik, yoksulluk- tarafından haklarından yoksun bırakılmaktadır. Zamanımızda hükümetler hala çocukları savaşa yollamakta, işverenler en yoksulların çocuklarını tarlalarda ve fabrikalarda sömürmeye devam etmekte; dış koşullar ne olursa olsun gelişen zihinlerin ve bedenlerinin korunması özel haklarına sahip olan küçük çocuklara, ulusal ve uluslararası ekonomik güçlerin zihinsel ve bedensel zararlar vermelerine göz yummaktadır (Ballar, 1998; Kaya, 2011: 3). Tüm bu ortak görüşlerin temelinde, çocukların “Magna Carta”ısı olarak kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) 20 Kasım 1989 yılında Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilmiştir. Tarihte, insan hakları belgesi olarak en fazla ilgi gören sözleşme, çocukların yüksek yararının öncelikli olduğunu ilan etmektedir. Türkiye sözleşmeyi 23.12. 1994 tarihinde kabul etmiştir.

ÇHS, çocuğa hem çocuk hem de birey olarak haklar tanıyan, bunun yanında da çocuğun gelecekte üretici, çok yönlü düşünebilen, etkili düşünebilen, etkili iletişim kurabilen, insanlığın gelişmesine katkıda bulunabilen ve kendisini gerçekleştirmiş mutlu bir yetişkin olmasını amaçlayan düzenlemelerdir. Bu düzenlemeye uygun gerekli yasal altyapıyı oluşturan ve uygulayan toplumların, ileri kalkınmışlık seviyesinde olduğu görülmektedir. Gelişmiş toplumların en belirgin özelliği, o toplumu oluşturan bireylerin zihinsel kapasitesi ve yeteneklerine yatırım yapmalarıdır (Levent, 2011:

15). Ülkemizde çocuk hakları konusuna olan ilgi son yıllarda artmış ve 2011 yılında İstanbul'da I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi gerçekleşmiştir.

I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi'nde devletin çocuk politikasının amacı: 18 yaşına kadar olan kız ve erkek çocuklara saygı temelinde, onların gelişimini, güvenliğini, etkinliklere katılımını sağlamak, bunun için gerekli düzenlemeleri yapmak olarak ifade edilmiştir. Ayrıca çocuk politikasını çocuktan ve toplumdaki kopuk, tepeden inme düzenlemeler ve hükümetlere bağlı değişken politikalar olmaktan çıkararak, çocuga dayalı ve kendini sürekli yenileyen bir esasa kavuşturmak gerektiği kongrede belirtilmiştir. Ayrıca Kongre'de Türkiye Çocuk Hakları Stratejisi'nin esası da açıklanmıştır. Stratejinin esasına göre; çocuk yaratıcılığının önünü açmak ve eleştirel, katılımcı, ortak bir anlayışı ve yapıyı ortaya koymak olarak vurgulanmıştır. Bunun ifadesi ve uygulanmasının da belli bir örgütlenme modeli ile mümkün olabileceği ifade edilmiş, bu örgütlenme modelinin temel hareket noktası olarak da çocuğu özne durumuna getirecek her türlü bilgi ve yöntemin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Değirmencioğlu vd., 2011).

Devletin çocuk politikası amacı ve stratejinin esasları yanında, 1994 yılında kabul ettiğimiz ÇHS'nin 42. maddesi "*Taraf Devletler, Sözleşme ilke ve hükümlerinin uygun ve etkili araçlarla yetişkinler kadar çocuklar tarafından da yaygın biçimde öğrenilmesini taahhüt ederler.*" demektedir (Bkz. Ek 3). Devletin çocuk politikası amacını gerçekleştirebilmesinde, Türkiye Çocuk Hakları Stratejisi'nin Esaslarını hayata geçirebilmesinde ve ÇHS'nin 42. maddesini uygulayabilmesinde okulların çok önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü yaklaşık 15 milyon çocuğu bünyesinde barındıran bir kurumun (Milli Eğitim Bakanlığı) çocuk haklarını tanıtmaya ve yaygınlaştırma gücü yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır (Erbay, 2013: 102). Bu tanıtmaya ve yaygınlaştırma ise kurumlarda görev yapan öğretmen, yönetici ve diğer personele bağlıdır.

Bu araştırma ile sözleşmenin tanıtılmasında ve yaygınlaştırılmasında çok önemli olan sınıf öğretmenlerinin; sözleşme hakkındaki görüşleri ile sözleşmeyi ne kadar bildikleri, uygulayabildikleri ayrıca sözleşmeyi bilmenin yönetsel etkisine ilişkin görüşlerinin neler olduğu irdelenmeye çalışılmıştır.

## **1.2. Problem Cümlesi**

Sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olmalarının yönetsel açıdan (okul ve sınıf yönetimi) etkililiği nedir?

## **1.3. Alt Problemler**

- Sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin görüşleri nelerdir?

- Sınıf öğretmenlerinin kişisel özellikleri ile çocuk hakları arasındaki algı ve görüşleri arasında bir ilişki var mı?
- Sınıf öğretmenlerinin Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin maddelerine ilişkin görüşleri ile “cinsiyet” değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mı?
- Sınıf öğretmenlerinin Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin maddelerine ilişkin görüşleri ile “yaş” değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mı?
- Sınıf öğretmenlerinin Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin maddelerine ilişkin görüşleri ile “medeni durum” değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mı?
- Sınıf öğretmenlerinin Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin maddelerine ilişkin görüşleri ile “çocuğu olma” değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mı?
- Sınıf öğretmenlerinin Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin maddelerine ilişkin görüşleri ile “statü (kadrolu-ücretli-uzman vs.)” değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mı?
- Sınıf öğretmenlerinin Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin maddelerine ilişkin görüşleri ile “mesleki kıdem” değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mı?
- Sınıf öğretmenlerinin Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin maddelerine ilişkin görüşleri ile “Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni okuma” değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mı?
- Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni bilmenin yönetsel etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin ve öğretmenlerin karar alma sürecine katılımının yönetsel etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- Okulların fiziki yapısının yönetsel etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- Okuldaki öğrenci-öğretmen ilişkisinin yönetsel etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- Sınıf disiplinin yönetsel etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- Müfredatın yönetsel etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

#### **1.4. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin, çocuk haklarını bilmelerinin yönetsel açıdan etkisini tespit etmektir.

#### **1.5. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma, ilkokulda görevli sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları ile ilgili görüşlerini, düşüncelerini, tutumlarını ve sınıf içi ve dışı uygulamalarıyla hangi düzeyde sözleşmeye uyabildiklerini göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, literatürde sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin görüşlerini araştıran sınırlı sayıda çalışma olmasına rağmen; sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarını bilmesinin yönetsel (okul ve sınıf yönetimi) etkisini araştıran

herhangi bir araştırmaya rastlanmadığı için önemli görüleceği düşünölmektedir. Bu bağlamda, bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarını bilme ve uygulama düzeyinin yönetimsel etkisi konusunda, öğretmenlerine, idarecilere, milli eğitim müdürlerine, eğitim akademisyenlerine vd. önemli ipuçları vereceği öngörülmektedir. Aynı zamanda eğitim kurumlarında çocukların korunmasına, desteklenmesine, uygulanmasına, geliştirilmesine katkı sağlayacağı ve yeni araştırmalar için faydalı olabileceği düşünölmektedir.

### **1.6. Araştırmanın Varsayımları**

Bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin anket sorularına ve görüşme sorularına samimi ve güvenilir yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.

### **1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları**

- Bu araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili, Kağıthane ilçesinde bulunan resmi devlet ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Bu araştırma, anket uygulamasına katılan 434 sınıf öğretmeni ile, görüşme yapılan 37 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen veriler analizi, kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.
- Bu araştırmada kullanılan anket ve görüşme, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 40 maddesi ile sınırlıdır.

### **1.8. Tanımlar**

**Çocuk:** Bebeklik çağı ile ergenlik çağı arasındaki gelişme döneminde bulunan insan yavrusu (Demiray, 1994).

**Çocukluk:** Çocukların doğasını ve toplumun diğer üyeleriyle ilişkilerinin türlerini tanımlayan bir soyutlama, bir fikirler ya da kavramlar takımıdır (Onur, 2007: 36).

**Çocuk Hakları:** Henüz yetişkin olmayan ve bu yüzden kişi olarak görülemeyen çocukların, birer insan varlığı olmak dolayısıyla sahip oldukları, yasalar veya pozitif hukuk sistemleri tarafından güvence altına alınan hakları (Cevizci, 2010: 110).

**Çocuk Hakları Eğitimi:** ÇHS'de yer alan hakların, bu hakların hayata geçirildiği ve saygı duyulduğu bir ortamda öğrenilmesi ve öğretilmesidir.

**Çocuk Hakları Sözleşmesi:** Çocuğa hem çocuk hem de birey olarak haklar tanıyan, bunun yanında da çocuğun gelecekte üretici, çok yönlü düşünebilen, etkili düşünebilen, etkili iletişim kurabilen, insanlığın gelişmesine katkıda bulunabilen ve kendisini gerçekleştirmiş mutlu bir yetişkin olmasını amaçlayan düzenlemelerdir (Levent, 2011: 15).

**Çocuk Hukuku:** Yürürlükteki çocuk haklarını düzenleyen hukukun koludur (Akyüz, 2012: 3-35).

**Katılım Hakkı:** Çocukların veya gençlerin kendilerini ilgilendiren konularda karar alma süreçlerine etkin biçimde dâhil olmaları olarak tanımlanmaktadır (aktaran: Şahin ve Polat, 2012: 276-277).

**Çocuk İstismarı:** *Çocuğun sağlığını, fizik ve psiko-sosyal gelişimini olumsuz yönde etkileyen; bir yetişkinin, toplumun veya ülkenin bilerek ya da bilmeyerek yaptığı davranışlarıdır.*

**Çocuk İhmali:** Çocuğun optimum yaşam koşullarını (sevgi, ilgi, yeterli gıda, maddi koşullar vb.) sağlamama olarak tanımlanır.

**Çalışan Çocuk:** 15 yaşından küçük olan çocukların, sokakta, tarım işlerinde, sanayide, ailelerinin yanında veya marjinal sektörlerde çalıştırılması olarak tanımlanmaktadır.

**Engelli:** *“Doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılama güçlükleri olan ve korunma, bakım, iyileştirme, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişiler...”* olarak tanımlanmaktadır.

**Yönetim:** Yönetim ortak bir amacın gerçekleştirilebilmesi için eldeki insan ve madde kaynağının etkili biçimde kullanılmasıdır. İnsan ve madde kaynağı aracılığı ile belli bir amacın gerçekleştirilmesi eylemidir (Demirtaş, 2008: 7).

**Eğitim Yönetimi:** Toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili işletmek, geliştirmek ve yenileştirmek sürecidir (Başaran, 1994: 12).

**Okul Yönetimi:** Eğitim yönetiminin sınırlı bir alana yani okula uygulanmasıdır (Bursalıoğlu, 1994).

**Örgütsel Kültür:** Örgütü kendine özgü kişiliği ile ortaya koyan ve örgütü diğer örgütlerden ayıran veya farklı kılan varsayımlar, değerler ve sembollerdir (Balay, 2000: 142).

**Sınıf Yönetimi:** En azından bir grup bireyin veya belli sayıda öğrencinin öğrenme çevresini bir sınıf içinde düzenleme, içeriklendirip idare etme işlemi ya da süreci olarak tanımlanmaktadır (Cevizci, 2010: 457).



## 2. BÖLÜM

### İLGİLİ LİTERATÜR

#### 2.1. Çocuk ve Çocukluğun Tanımı

Yönetimsel açıdan sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olmalarının etkililiğini anlayabilmek için öncelikle çocuk, çocukluk, çocuk ve çocukluğunun tarihsel gelişimi, Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS), yönetim vb. kavram ve olguların irdelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çocuk kelimesi Türkçede “insan yavrusu” anlamında kullanırken aynı kelimenin İngilizcede “child”, Almancada “kind”, Fransızcada “enfant”, Osmanlıcada “tıfil” anlamında kullanıldığı görülmektedir (Polat, 1997’den aktaran Kaya, 2011). Sözlük anlamı, *bebeklik çağı ile ergenlik çağı arasındaki gelişme döneminde bulunan insan yavrusu* olan çocuk kavramının hangi yaşlar arasında kapsadığı, tanımı yapan bilim dalı açısından farklılık göstermektedir (Uçuş, 2009).

Biyolojik olarak çocuk, ergenlik döneminden önceki birey olarak tanımlanmaktadır. Ergenlik öncesi bir insanın ailede ebeveynine bağımlı ve bağımsız bir birey olduğu varsayılmaktadır. Ergenlik döneminde olan bir insanın ise artık çocuk olamayacağı ve yetişkin olarak adlandırılması gerektiği belirtilmektedir. (Polat, 1998 ve Hibbert, 2004’den aktaran Washington, 2010; Fazlıoğlu, 2007).

Psikolojide çocuk kavramı; ergenliğin başlaması ile çocukluğun sona ermesi olarak tanımlanmaktadır. Tıp alanında ise çocuk kavramının tanımı tam olarak yapılmamakla birlikte psikolojideki tanımla tıptaki tanım benzerlik göstermektedir (Kaya, 2011).

Sosyolojide ise çocuk kavramı; çocuğun biyolojik olarak yetişkinlerden farklı olduğu, onların yetişkinliğe hazırlanmasında yetişkinlerin ön ayak olması gerektiği belirtmektedir (Tezcan, 2005’den aktaran Uçuş, 2009).

Hukukta çocuk kavramı; küçüğü yetişkinden ayırmak - 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu, çocuğu, daha erken yaşta ergin olsa bile 18 yaşını doldurmamış kişi olarak tanımlamaktadır.- ve ebeveynine olan soy bağıını belirtmek amacıyla iki farklı anlamda kullanılmaktadır (Akyüz, 2001’den aktaran Torun, 2011; Salim, 2011: 2).

Türk Dil Kurumu’nun (1994) sözlüğü incelendiğinde çocuk kavramının, çok farklı anlamlarda kullanıldığı görülmektedir. Bunlardan bazıları şu şekildedir: 1. *Küçük yaştaki erkek veya kız.* 2. *Soy bakımından oğul veya kız, evlat.* 3. *Bebeklik ile ergenlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, uşak.* 4. *Genç erkek.* 5. *Büyükler arasında daha az yaşlı olan kişi.* 6. *Büyüklerle yakışmayacak, daha çok küçüklerin yapabileceği gibi davranan kimse.* 7. *Belli bir işte yeteri kadar deneyimi ve yeteneği olmayan kimse.* 8. *Doğumlarından 12 yaşına kadar kız ve erkeklerin ortak adı vb.* Basit gibi görülen “çocuk” kavramının tanımlanmasında bu kadar farklılık görülmesi Bob Franklin’e göre (1993: 21) “Çocuk Nedir?” sorusunun yanıtlanmasının zorluğundan

kaynaklanmaktadır. Yine Franklin, bu soru yanıtlandığında bile küçük bir incelemenin bulunan tanımı boşa çıkaracağını iddia etmektedir. Çünkü çocukluk kavramı toplumdan topluma, gelenekten geleneğe hatta iklimden iklime değişiklik göstermektedir (Torun, 2011; Demiray, 1994: 180, Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976: 52).

Franklin (1993: 22-23) çocuk kavramını açıklayabilmek için beş noktanın bilinmesi gerektiğini savunmaktadır. Birincisi, çocukluğun tarihsel olarak sürekli değişen kültürel bir yapı olduğu ve herhangi sabit bir döneme ait tek bir evrensel deneyim olmadığıdır. İkincisi, çocuklukla yetişkinlik arasındaki çizginin net bir şekilde ifade edilmediği, insanların bazı faaliyetler için yetişkin olurken bazı faaliyetler için çocuk sayıldığıdır. Üçüncüsü, çocukların negatif bir şekilde “yetişkin olmayanlar” olarak tanımlanmalarınıdır. Çocukluğun, ilk bebelikten on sekiz yaşına kadar geniş bir yaş dönemini kapsadığı ve bu uzun sürenin son derece çeşitli ihtiyaçları, yetenekleri ve potansiyelleri içerdiği savunulmaktadır. Dördüncüsü, “çocuk” terimi kronolojiden çok iktidarla ilgilidir. “Çocuk nedir?” sorusu iktidardaki otoriteler tarafından cevaplandırıldığında, terimin belli bir yaşa hitap etmekten çok bir iktidar ilişkisini belirttiği görülmektedir. Düşük statüye sahip olanlar, toplumsal olarak güçsüz olan yetişkinler “çocuk” olarak adlandırılabilir. Beşincisi, çocukluk oldukça yeni bir buluştur. Çocukluk yaşam döngüsünü, bütünlüğü birine çocukluk diğerine yetişkinlik ya da olgunluk denilen iki bölüme ayrılan yapay bir dönemdir (Kılbaş, 2000: 187).

Franklin’den hareketle çocuk konusunda hem yukarıda sayılan disiplinler açısından (biyoloji, sosyoloji, tıp, psikoloji, hukuk) hem de sözlük anlamındaki farklılıklar açısından çeşitli tanımların oluşmasının doğal olduğu düşünölmektedir. Aynı şekilde çocukluk düşüncesi, tarihin değişik dönemlerinde, o dönemlere etki eden dünya görüşlerine paralel olarak değişiklik göstermiştir (Öztürk, 2002: 19). Bu değişiklik, Turanlı’nın (2002) da belirttiği gibi içinde bulunulan toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimine, örgütlenme biçimlerine ve iktidar biçimine bağlı olarak değişmektedir. Bu nedenle Turanlı, çocukluğun belirlenmiş bir süreye bağlı, evrensel bir kavram olmadığını, tarihsel olarak sürekli değişen kültürel bir olgu olduğunu ve bugünkü anlaşılır biçiminin batı toplumlarına özgü bir gelişmenin ürünü olduğunu belirtmektedir. Benzer biçimde Akyüz de (2000) çocukluk yaşından yetişkinlik yaşını ayıran sınırın, bölgeye, sosyal çevreye, yaşa, dinsel veya kişisel görüşlere göre farklılık gösterdiğini söylemektedir.

Literatür incelendiğinde “çocuk” ve “çocukluk” kavramları arasında benzerlikler ve farklılıklar olduğu görölmektedir. Çocuk kavramı, anne-babasının evladı, soy-bağı belirleyicisi ve aynı zamanda küçüklüğü anlatmak için kullanılırken; çocukluk kavramının, on üç-on sekiz yaş arası dönemi kapsadığı, bebelik gibi biyolojik bir kategori olmadığı, insan genlerinde, çocuğun ne olduğuna ilişkin kodlar bulunmadığı, çocukluğun evrensel bir deneyim olmadığı belirtilmektedir. Ayrıca çocukluk için, hayat çizgisinin temel ve fiziksel, gelişimsel örüntülerce karakterize edilmiş bir gelişim evresi olduğu belirtilirken, belli bir yaşa ulaşmakla, reşit olmakla, okulun bitirilmesiyle, çıraklık eğitimi vb. herhangi bir dış olayla biten bir kavram olduğu söylenmektedir (Akyüz,2000;

James 2001'den aktaran Şahbaz ve Çekiçi, 2012: 2; Dikmen, 1998: 20 ). Wyness (2006) de, çocukluk kavramını şu şekilde tanımlamaktadır: Çocukluk, çocukların doğasını ve toplumun diğer üyeleriyle ilişkilerinin türlerini tanımlayan bir soyutlama, bir fikirler ya da kavramlar takımıdır (aktaran: Onur, 2007: 36).

Çocuklukla ilgili yapılan çalışmalar, çocukluğun doğal sayılan özelliklerinin büyük oranda toplumsal ve değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Belli bir zamana ya da topluma özgü tek bir çocukluk fikrinden söz edilemeyeceği gibi, aynı zamanda ve hatta aynı toplumlarda farklı ve çelişkili anlayışların bir arada var olduğu görülmektedir. Çocukluk kavramı, cinsiyete, sosyal ve ekonomik statüye, kırsal-kent farklılıklarına göre değişiklik göstermektedir (Dikmen, 1998: 20). Doğan (2000) geleneksel kültürde çocukluk döneminin ya hiç olmadığını ya da hızla geçiştirilmesi gereken bir dönem olduğunu belirtmektedir. Çünkü ona göre, geleneksel toplumlarda önemli olan çocukluk değil yetişkinliktir (aktaran: Uçuş, 2009: 25).

## **2.2. Çocuk ve Çocukluk Kavramının Tarihsel Gelişimi**

Çocuğun ve çocukluğun tarihine yönelik çalışmalar, tarihçilerin, tarihe bakış açılarının farklılaşması ile paralellik göstermektedir. Bu farklılaşmanın, tarihi seçkinlerin, kahramanların öyküsünü anlatmaktan öte; sınıf, ırk, cinsiyet, din, kültür ve yaşa bakılmaksızın tüm insan kümelerinin yaşantılarını kapsayan bir tarih yazma çabasına girmeleri sonucunda geliştiği savunulmaktadır (Tan 1993, 15). Tan'a (1993: 31-32) göre çocukların tarih çalışmalarının içine girişleri "duygusal tarih" ve "kurumlar tarihi" adı altında iki yolla olmuştur. Duygusal tarih yazımında; ebeveynlerin çocuklarına yönelik tavır ve davranışları incelenerek çocuğu kültürel bir olgu olarak araştırmaktadır. Kurumlar tarihinde ise; çocukluk, çocuklara özgü bir yaşam dönemi olarak ayrıldı ve bu dönemdeki çocuklar daha önceki dönemlerde görülmeyen bir sevgi ve koruma nesnesi haline geldiler.

Çocukluğun tarihi adı verilen yeni bir bilim dalını Fransız araştırmacı Ariés'e borçlu olduğumuz kabul edilmektedir. Uzun bir süre çocukluğun var olup olmadığı tartışma konusuyken 1960'lı yıllar da P. Ariés'in çalışmaları ile bu tartışmaların sona erdiği söylenmektedir (Onur, 2007: 134-135; Tan: 31-32).

Ariés'in çocukluk üzerine hazırladığı tarih tezi "süreksizlik" ve "değişim" olmak üzere iki temel varsayıma dayanmaktadır. Süreksizlik tezine göre Avrupa'da çocukluk on yedinci yüzyıla kadar mevcut değildi. Çocukluk kavramı 17. yüzyıldan sonra Avrupa'da ortaya çıkmıştır. Fakat bu tez günümüzde pek kabul görmemektedir. Günümüzde daha çok kabul edilen değişim tezine göre; on üçüncü yüzyıldan itibaren çocukluk tasarımında sürekli bir artış ve değişim olduğudur. Ariés (1973) bu değişimi "çocukluk duygusu", "okul yaşamı" ve "aile" olarak sıralar. Çocukların giysilerini, oyunlarını ve oyuncaklarını, çocukları betimleyen tabloları, edebiyat metinlerini ve dili, çocukluk

yetiştirme ve disiplin yöntemlerini, çocuk nüfusundaki değişimleri çözümlene birimleri olarak kullanarak çocukluğun tarihini yazdığı kabul edilmektedir (Onur, 2007: 134-135; Onur, 2005: 14).

Ariés'ten farklı olarak çocuk tarihine yönelik çalışmaları olan tarihçiler mevcuttur. Bu tarihçilerin büyük bir kısmının Ortaçağ tarih uzmanı olduğu söylenmektedir. Bu tarihçilerin, aralarındaki en önemli farkın, çocuk tarihi üzerine yaptıkları çalışmalarda kullandıkları yöntemin farklılığı olduğu ileri sürülmektedir. Ariés dışında Pollock (1983), çocukluğun tarihini 1500-1900 yılları arasındaki ana-baba-çocuk ilişkileri açısından ele alır; günlüklerden, otobiyografilerden yararlanır; çocuklar karşısındaki tutumları, disiplin ve denetim konularını birbirini izleyen yüzyıllara göre inceler. Orme (2001), İngiltere'deki çocukluğun geçmişini on altıncı yüzyıla kadar doğum, vaftiz, hastalık, ölüm, aile gibi konularda; yiyecekler, giysiler, şarkılar, oyunlar, çocuk edebiyatı gibi kültürel birimler aracılığıyla çözümler. Shahaar (1992) çocukluğun tarihine kadınlığın tarihinden geçtiğini belirtir; doğum, çocuk bakımı, çocuk terk etme, çocuk öldürme, yetim bırakma, yas, kentte ve kırsal kesimde eğitim gibi konuları inceler. Heywood (2003) çocukluğun tarihini çocukluğun gelişim dönemlerine göre ele alır, anababalara ve yaşlılara ilişkin değerlendirir (aktaran: Onur, 2005: 14; Elkind, 1999: 54).

Çocuk ve çocukluk kavramı yüzyıllardır değişim göstermektedir. Bu değişimi şu şekilde sıralayabiliriz:

### **2.2.1. İlkel Toplumlarda Çocukluk Anlayışı**

İlkel toplumlarda çocuk, annenin kaderi ile doğrudan ilişkilidir. Görece kölelerden daha iyi bir konumda olmalarına rağmen çocuğa, ekonomik yarar sağlayan bir varlık olarak bakılmaktaydı. Bu dönemde hem anne hem de çocuğun mal olarak alınıp satıldığı, dövüştürüldüğü ve kurban edildiği söylenmektedir. Çocuk, ailenin çok kullanışlı bir ürünüydü ve insani olarak herhangi bir değeri bulunmamaktaydı (Unutkan, 2008: 110).

Eski Mezopotamya'da (M. Ö 3000-4000) aile çocuğa düşküncüydü. Bir ailede çocuğun dünyaya gelmesi önemli bir olaydı. Dünyaya gelen çocuğun cinsiyetinin erkek olması yönünde bir beklenti vardı. Çocuk dünyaya geldiği anda dualar edilir. Kurbanlar kesilirdi. Okuma imkânı sadece varlıklı ailelerin çocuklarına aitti ve bu durumda çok sınırlıydı (Erkanal, 1997: 59-62).

### **2.2.2. Antik Dönemde Çocukluk Anlayışı**

Postman'a (1995) göre, Antik Yunan'da özel bir yaş kategorisi olarak çocuklara ilgi gösterilmiş, ancak çocukları ve gençleri ifade etmek için belirli sözcükler kullanılmamıştır (aktaran: Alver, 2004:131). Akyüz'e (2010) göre bu dönemde yaşayan insanlar, insan yaşamını "bebeklik", "yetişkinlik" ve "yaşlılık" diye üç döneme ayırırlardı ve "çocukluk" diye bir dönem insan yaşamı

içinde yer almamaktaydı (aktaran: Torun, 2011; Kaya, 2011). Antik dönemde babanın çocuk üzerindeki hâkimiyeti çok büyüktü ve çocuğun hayatına devam edip edememesi babanın iznine bağlıydı. Babanın çocuk üzerindeki bu yetkisine zamanın filozofları da (Aristo-Platon) destek vermiştir (Kılbaş, 2000: 186). Aristo ve Platon, babanın çocuk öldürme yetkisine sahip olmasına destek vermişlerdir. Bununla birlikte Platon; itaat etmeyen çocuğun sopa ile korkutulabileceğini söylerken Aristo da; çocuğun aklını kullanamadığı için hiçbir zaman erdeme ulaşamayacağını, çocukluğun insan yaşamında bir felaket dönemi olduğunu, çocuğu baba kontrol etmezse çocuğun mutsuz olacağını savunuyordu (Kaya, 2011: 15; Bumin, 1983: 19). Yine Aristo'ya göre çocuk ile baba arasındaki ilişkiyi düzenleyecek bir haktan söz etmek mümkün değildi. Çünkü ona göre hak eşit yurttaşlar arasında olurdu. Çocuğun hiçbir saygınlığı yoktu; ancak çocuk ideal babaya yöneldiği oranda olumlu ve olumsuz açıdan değerlendirilmekteydi (Bumin, 1983: 19). Ayrıca bu dönemde çocuk resimlerine yer verilmediği de belirtilmektedir (Yavuzer, 2001: 16; Zöğ, 2008: Fazlıoğlu,2007: 10).

### **2.2.3. İlk Roma Dönemde Çocukluk Anlayışı**

Roma döneminde, çocuk üzerinde Eski Yunanlılarda olduğu gibi, babanın söz sahibi olduğu belirtilmektedir. Baba çocuğunu öldürebilir, satabilir, evden atabilir, terk edebilirdi. Baba bu gücünü kanundan alırdı. Eski Yunandan farklı olarak bu dönemde, baba öldüğünde ya da çocuğu serbest bıraktığında; babanın çocuk üzerindeki hâkimiyeti son buluyordu. Diğer fark ise Roma sanatında çocuk resimlerine yer verilmesiydi (Zöğ, 2008: 5; Akıncı, 1999 ve Serozon, 2005'den aktaran Kaya, 2011: 16; Kozcu, 1991'den aktaran Gökler, 2006).

M.S. 2. yüzyılda Efes kentinde yaşamış bir doktor, jinekoloji adlı kitabında, sakat veya erken doğan bebeklerin öldürülmesini önermektedir (Kozcu, 1991'den aktaran Gökler, 2006: 42).

### **2.2.4. İslamiyet Öncesi ve İslami Dönemde Çocukluk Anlayışı**

İslamiyet öncesi Arapların kabile hayatında, aile reisinin çocuklar üzerindeki hâkimiyeti Romalı babaların hâkimiyetleri ile paralellik göstermektedir. Arap aile reisleri de çocuklarını öldürebilir, özellikle kız çocukları satabilir, evden atabilirdi. Özellikle kız çocukları utanç vesilesi olarak görülmekte ve diri diri toprağa gömülmekteydi. İslamiyet'in gelişi ile birlikte çocuklara daha hoşgörülü bakıldığı söylenmektedir. Bu hoşgörü Kuran-ı Kerim'de, çocuklar için söylenen ayetlerden- "... Onların orfe uygun olarak beslenmesi ve giyimi, baba tarafına aittir..." Kur'an, 2/233-anlaşılmaktadır (Çelik, 2005'den aktaran Kaya, 2011: 16; Pelendecioğlu ve Bulut, 2009: 50; Çiğdem, 2011: 202-219). Ayrıca Hz. Muhammed'in çocuklar için söylediği sözler, İslam döneminde çocuğa bakış açısını göstermesi açısından önemlidir. Hz. Muhammed, yetim bir çocuğa bakıp büyüten kişiyle cennette beraber olacağını söyleyerek, yetimlere sahip çıkılmasının önemini vurgulamıştır (Çiğdem, 2011: 202-219).

Hız Muhammed'in çocuklar için söylediği bazı sözler şu şekildedir:

- Her kimin bir kızı olur, onu gömmez, ona ihanet etmez ve erkek çocuklarını ona tercih etmezse, Allah onu cennete koyar (Çiğdem, 2011: 202-219).
- “Merhamet etmeyen, merhamet bulamaz.” (Kula, 2011: 293).

Kur'an ve Sünnette, çocuğun buluç yaşına kadar mükellef olamayacağı yazar. Bu bağlamda İslam'da yetişkinlik ve çocukluk diye ayrı sınıflandırmaların olduğu ileri sürülebilmektedir. Bununla ilgili çocukluğun yetişkinlikten farklı özel bir biyolojik evre olduğu, doğumdan buluç çağına kadar birkaç değişik evreden geçilerek çocukluktan çıkılacağı, yetişkinliğe belli bir hazırlık ve yetişme sonucunda ulaşıldığı ve çocuğun yetiştirilmesinde sorumluluğun yetişkinlere ait olduğunu gösteren ayet ve hadisler bulunmaktadır (Salim, 2011: 6).

### 2.2.5. Ortaçağ Döneminde Çocukluk Anlayışı

Genel olarak Ortaçağ'da çocuk, skolástik düşünce sisteminin etkisiyle günahkâr bir varlık olarak algılanmış ve çocuğun saflık ve iyiliğe yatkınlığı, onun zayıflık ve erdemsizliğine bağlanmıştır (Armağan ve Deniz, 2012: 71).

Ortaçağda “çocukluk düşüncesi”nin olup olmadığına dair bakış açıları iki grupta toplanmaktadır. Birinci grup Ortaçağ döneminde çocukluk düşüncesinin olmadığını iddia etmektedir. Ariés ve Ariés'in tezini savunan araştırmacılar, görüşlerini şu şekilde açıklamaktadırlar: Ortaçağ sanatının 12. Yüzyıla kadar çocuk resmine yer vermemesi, minyatürlerde çocuğun yetişkin gibi görünmesi, çocukların günlük yaşam etkinliklerini yetişkinlerle karışık bir biçimde geçirmeleri, tüm yaş ve sınıfların aynı oyunları oynaması, çocukların yetişlerle giyim tarzının aynı olması, bu dönemde okuryazarlığın, eğitim düşüncesinin ve ayıp kavramının olmaması, bebek ölümlerinin fazla olması, ana babaların çocuklar üzerinde sınırsız güce sahip olmaları vb. durumlar modern anlamda çocuk ve çocukluk kavramının Ortaçağda olmadığının kanıtı olarak sıralanmaktadır. Ariés'e göre, Ortaçağda olmayan çocuk değil çocukluk düşüncesinin, bilincinin kendisiydi. Bu yüzden çocukluk kavramı ile çocuk sevgisinin birbirine karıştırılmaması gerektiğini vurgular (İnal, 2007: 23-24; Zöğ, 2008: 5; Kaya, 2011: 17; Spring, 2010: 94; Kılbaş, 2000: 186; Torun, 2011: 8; Elkind, 1999:53; Tan, 1989: 79; Çelen, 1997: 357).

İkinci grupta ise Ariés'in yukarda belirttiği tezi ciddi eleştirilere tabi tutmaktadır. Sharar'e göre; Ortaçağ Avrupası'nda çocukluk düşüncesi, çocukluk kavramı vardı. Bu tespite kanıt olarak Sharar, Ortaçağın ortalarından itibaren ailelerin çocuklarını hem maddi hem de manevi olarak gözettiklerini belirtir. Ayrıca Shahr, Ortaçağ'daki yüksek bebek ve çocuk ölüm oranlarının, duygusal bağlamının yokluğundan değil, tıbbi bilgi ve becerilerin sınırlılığından kaynaklandığını öne sürer (İnal, 2007: 27). Roncière (2006: 234-235) bebek ölüm oranının yüksek olmasını, halk arasında ve

köylerdeki veba salgınına bağlar. Veba salgını dolayısıyla (1384-1430) bebekleri terk etme, istememe (özellikle kız çocuklarını) ve bebek öldürme (boğarak) olaylarının yaygınlaştığını ileri sürer. Bebeklerin terk edilmesinin yetimhanelerin ortaya çıkmasına neden olduğunu ve bunun sonucunda daha fazla bebeğin ailesi tarafından terk edildiğini belirtir. Foisil (2006: 382) Ortaçağ Avrupası'nda, çocuk sevgisinin olduğuna fakat çocuk duyarlılığının olmadığına yönelik tespitlere cevaben; ortada çocuk ölümleri, bebek ölümleri olduğunda bu durumun duyarsızlıkla ilgisi olmayacağına, bizim anlayamayacağımız bir duyarlılığın olduğuna dikkati çeker. Bu anlayamayacağımız duyarlılığı Gélis (2007: 343-344); ebeveynlerin aslında çocukların ölümlerini kabullenmediğini ancak yaşamı, hayatın döngüsünü farklı algıladıkları için tek çarenin yeni bir çocuk yapmak olduğunu, bu durumun nedenini de hayatın zor olmasından ve insan soyunun devam ettirilme isteğinden kaynaklandığını ileri sürer.

Gélis'e (2007: 357) göre; Ortaçağ'da çocuğa karşı ilgisizliğin/duyarsızlığın olduğu yönündeki tespitler masaldan başka bir şey değildir. Çünkü çocukluğa ilgisiz kalınan bir dönemi, "gelişme" ve "ilerleme" sayesinde ilginin hâkim olduğu bir başka dönemin takip ettiğini söylemenin ve düşünmenin güç olacağını belirtir. Çünkü ona göre, çocuğa karşı ilgi veya ilgisizlik aynı toplum içinde farklı tutumların bir arada olmasından kaynaklanmaktadır ve bu tutumların açıklanması (sosyal ve kültürel sebeplerden dolayı) her zaman kolay olmamıştır. Bundan dolayı belli bir anda bu tutumlardan (ilgi/ilgisizlik) birinin diğerine üstün gelebileceğini ileri sürmüştür.

P. Ariés'e bir başka eleştiri ise Alan MacFarlane'den aktaran Aymard'dan (2006: 538) gelmiştir. Ariés'in, çıraklığın yaygınlaşması "yaş grupları sistemini yok etmeye yönelir" ve "çocukları, onlara hüner ve muaşeret kuralları öğreten yetişkinlerle yaşamaya zorlar." tespitine, Alan MacFarlane bu durumun toplumsal yapının özelliğinden (aristokrat ve feodal) ileri geldiğini belirtir. Toplumsal yapının bu özelliğinin ebeveyn ile çocuk arasındaki duygusal bağların zayıflamasına yol açacağını savunur. Çünkü aristokrasiden köylülüğe kadar toplumun her katmanında, çocuğun erken yaşta hizmetçi, tarım işçisi, çırak veya devşirme olarak başka ailelerin yanına verilmesi geleneğinin aile içi ilişkilerin zayıflamasına neden olacağını söyler.

#### **2.2.6. Rönesans Döneminde Çocukluk Anlayışı**

Rönesans'ın en büyük ve en insani icatlarından birinin çocukluk fikri olduğu söylenmektedir (Kılbaş, 2000: 186). 15. yüzyıldan itibaren Batı Avrupa ve Kuzey Amerika'daki burjuva ailelerde çocukluk fikrinin geliştiği belirtilmektedir. Burjuva ailelerde gelişen çocukluk fikrinin temelinde çekirdek aileye verilen önem ve okulun rolü vardır. Okul, özel yaş dönemlerinin sınırlarını çizmeye yardımcı oldu ve aileye çocuğun refahına özel ilgi gösterilmesi gerektiği öğretildi. Bu durumun sonucunda yetişkin dünyası ile çocuk dünyası arasındaki sınır ayrılmaya başladığı gibi çocuklara ait hak ve ayrıcalıkların olması gerektiği bilinci toplumda oluşmaya başladı. Ariés (1960) de çocukluk ile yetişkinliği birbirinden ayıran temel etkenin okul olduğunu söyler. Ariés'e göre okul sayesinde,

toplum içinde sosyalleşmeyi sağlayan çıraklığın yerini, yaşa göre sınıflandıran okulun alması ayrı bir çocukluk dünyasının oluşmasına olanak sağlamıştır. Bu sayede okul, çocuğu yetişkinlerden ayırmakta ve yetişkinlerin dikkatini çocukların isteklerine, yeteneklerine, beklentilerine çevirmekteydi. Ariés'e göre çocuğun keşfedilmesi için okullaşmanın yaygınlaşması gerekmektedir (İnal, 2007: 28-30; Spring, 2010: 94; Onur, 2007: 20-27).

Batıda, çocuğun gelecekteki öneminin devlet tarafından fark edilmesinin Rönesans dönemine denk geldiği belirtilmektedir. Rönesans döneminin çocuk açısından, Ortaçağ döneminden farkının toplumdaki baba-çocuk ilişkisinin anne-çocuk ilişkisine dönmeye başlaması ile ortaya çıktığı kabul edilmektedir. Ayrıca kilise ve devlet tarafından çocuğun eğitiminde istenen –dindar, disiplinli-itaatkâr- özellikler çocuğun daha farklı yetiştirilmesi gerektiğini savunan filozoflar (Locke, Rousseau) tarafından sorgulanmaya başlanmıştır (İnal, 2007: 28). Bu sorgulamalar Rönesans döneminden sonra önemli toplumsal olaylar ve akımlar sonucunda gelişmiş ve çocuk için yüzyıllardır varlığını devam ettiren iki görüş, doğuştan iyi (masum) - doğuştan kötü (günahkar), temelden sarsılarak çocuğa birey gözü ile bakılması gerektiği fikri oluşmaya başlamıştır (Onur, 2007: 97; İnal, 2007: 23).

Çocukluk düşüncesinin son dört yüzyıl içinde gelişme gösterdiği -Plumb'a (1965) göre çocukluk düşüncesi son dört yüzyıla ait bir Avrupa icadıdır- kabul edilmektedir. Bu gelişme göstermenin sebepleri arasında tarım toplumundan sanayi toplumuna geçiş, burjuva sınıfının (orta sınıf) gelişmesi, geniş aileden çekirdek aileye geçiş, tıp alanındaki gelişmeler sayesinde çocuk ölüm oranlarındaki azalma, aile içindeki duygusal bağın artması ve önem kazanması vb. unsurların etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu dönemden sonra çocuğa kişiliksiz bir varlık olarak bakılmadığı söylenmektedir (Zöğ, 2008: 6; Onur, 2007: 6-26, Franklin, 1993: 23) 1600'den itibaren ise yedi yaş ile ergenlik arasındaki dönem süratle kendine özgü bir süreç olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Daha önce çocuk, kundaktan çıkar çıkmaz yetişkinler dünyasına dahil olurken; 1600'lerin başlarından itibaren çocukların giyim tarzları büyüklerden farklı olmuştur. Çocuklar kendilerine ait oyunlara, öykülere, şakalara ve müziğe, oyuncaklara ve eğlencelere sahip olmuşlardır (Franklin,1993).

17. yüzyılla birlikte gelen ve çağdaş tanımı şekillendiren çocukluk kavramı, çocuğun masumiyetini ve zayıflığını vurguluyordu. İlk defa bu dönemde çocukluğun yetişkinlikten tamamen farklı olduğu ve olması gerektiği görüşü Batı dünyasına sunulmuştur. Buna dayanak olarak çocukların yetişkinlere benzemeyen giysilere, oyunlara, öykülere ve müziğe sahip olmaları gösterilmektedir. Bu dönemde çocuklar tatlılıkları, basitlikleri ve komiklikleri ile yetişkinler için bir eğlence, rahatlama kaynağı haline geldiler. Yine bu dönemde çocukluk; zayıflık, akıldışılık, çaresizlik, masumiyet ve bağımlılık gibi olumsuz özelliklerle birleştirildi. Bu olumsuz özellikler neticesinde yetişkinlere; masumiyeti koruma ve zayıflığı güçlülüğe dönüştürme görevini veren anlayış bu dönemde ortaya çıkmıştır. İlk defa bu dönemde çocuklar minyatürde yetişkin gibi değil çocuk gibi çizilmişlerdir (Elkind 2001'den aktaran Şahbaz ve Çekici, 2012: 3; Torun, 2011: 8; Kılbaş, 2000: 186). Çocukluk ile ilgili yukarıda belirtilen anlayışın orta ve üst sınıf ailelere ait olduğunu, alt sınıf ailelere ait olmadığını



Postman, “*Çocukluğun Yokoluşu*” adlı kitabında belirtir (Gander-Gandiner, 2007’den aktaran Kaya, 2011; Torun, 2011: 8). Postman’a göre okullaşma ile toplumdaki çocukluk düşüncesinin gelişmesi arasında paralellik vardır. Ayrıca Ortaçağ’ın sonunda matbaanın bulunması ve kitapların yaygınlaşmasının da çocukluk düşüncesini geliştirdiğini ve modern anlamda bir yetişkinlik anlayışını da biçimlendirdiğini söyler (İnal, 2007: 30) Ariés de, aile ve okulun işbirliği sayesinde çocuğun yetişkin dünyasından hızla uzaklaştırıldığına dikkat çeker. Ariés ayrıca 17. yüzyıl Fransa’sında iki tür çocukluk fikrinin ortaya çıktığını söyler. Birincisi; yetişkinler açısından çocuk, maskaralıklarıyla eğlenilmesi gereken ve onların üstüne düşünülmesi gereken varlıklar, ikincisi; tanrının kırılğan bir varlığı olan çocuğun korunması gerektiğini söyleyen ahlakçı bakış açısıdır (Onur, 2007: 20, İnal, 2007: 25).

### 2.2.7. Aydınlanma Dönemi Çocukluk Anlayışı

Fass ve Mason’a (2000) göre Aydınlanma on sekizinci yüzyılın yeni çocuğunu yarattığında, bu çocuk onu yetişkinliğe götürecek akılcı ve eğitilebilir bir doğayı da birlikte getirdi; okula gitmek onu iş, yurttaşlık ve sorumluluk için eğitti (aktaran: Onur, 2007: 31-33).

Sennett’e (2010) göre, 18. yüzyıla kadar yetişkinlerle çocukları eğlendiren oyunlar ortaktı. Çünkü yetişkin dünyası ile çocuk dünyası arasında net bir ayrım yoktu. Fakat 18. yüzyılın başından itibaren bu net olmama durumunun netleşmeye başladığını ve yetişkin dünyası ile çocuk dünyasının ayrıştığını belirtir. Sennett bu duruma örnek olarak; yetişkinlerin artık bazı oyunları oynamadığını (bu tür oyunları küçümsedikleri için), yetişkinlerin çocuklarla birlikte şarkı ve müzik etkinliklerine katılmadıklarını, halk hikâyelerinin çocuklara anlatılmadığını ve şans oyunlarının çocuklara yasaklandığını söyler (Sennett 2010: 131). “*Çocukluk Tarihi*” adlı kitabında Ariés, 18. yüzyılın ortalarına gelindiğinde çocuğun artık küçük bir yetişkin olarak görülmediğini, yetişkinliğin zıttı bir anlam içerdiğini ve çocukluğun, özel ve nazik bir aşama olarak algılandığını vurgulamaktadır (Spring, 2010: 94, Sennett 2010: 130)

Fass ve Mason (2000) on sekizinci yüzyılın başında çocukların kişiliklerinin önemli bir felsefi ve sanatsal tasarım konusu olduğunu belirtirler. Batı’da çocuklara ve yetişkinlere yönelik yasaların ve eğitim anlayışının biçimlendirilmesinde Rousseau, Locke, Dewey gibi filozofların etkisi büyük olmuştur. Rousseau’nun (2013) “*Emile*” adlı yapıtında çocuğun yetiştirilmesi ve çocuğa verilecek eğitimin nasıl olması gerektiği konusundaki düşünceleri döneme damgasını vurmuştur. Ayrıca Rousseau’nun eserinde, insanların geniş ölçüde mutluluklarının çocukluk dönemlerinde yaşandığını ileri sürmesi “çocuk refahı” çalışmalarını etkilemiştir. Locke çocuğu, geleceğin iş adamı olarak betimlemiş, Dewey ise çocuğun ruhsal gelişiminin gelecekte değil de “şimdi ne olduğu” üzerinde durmuştur (Tan, 2006’dan aktaran Kaya, 2011: 17; Onur, 2007: 31-33; Rousseau, 2013; Akyüz, 1979: 140). Locke ve Rousseau’nun çocuğu önemseyen ve anlamaya çalışan görüşleri sanat ve edebiyat

dünyasında da yankı bulmuştur. Şiir ve romanda çocuk; çocuğun kendine özgü masumluluğu, duygusu, sadeliği ve doğallığın simgeleri halinde verilmeye başlanmıştır. Fakat bu veriş tarzı, döneminde üç eleştiriyi beraberinde getirmiştir. Birinci eleştiri çocuğun doğuştan günahkâr olduğunu ve masum olmadığını savunan kilise tarafından yapılır. İkinci eleştiri; çocuğun dindar, itaatkâr ve disiplinli bir şekilde yetiştirilmesi gerektiğini söyleyen ahlakçı eğitim anlayışını savunanlar tarafından yapılır. Sonuncusu ise çocuk üzerinde hâkimiyet kuran ve bunu kaybetmek istemeyen yetişkinler tarafından yapılır. Ancak bu eleştirilere (kötümser bakış açısı) dönemin filozoflarının da içinde yer aldığı iyimser bakış açısı son verir (İnal, 2007: 29).

### 2.2.8. 19. Yüzyıl Çocukluk Anlayışı

Fass ve Mason'a göre (2000), on dokuzuncu yüzyılın başlarında çocuk; sevinebilir, incinebilir, narin ve ahlaki bakıma gereksinim duyan masum olarak görülüyordu. Ancak 20. yüzyıla gelene kadar çocukların değeri duygusal olmaktan çok ekonomik olarak nitelendirilmekteydi. Aile içinde baba lider konumda, anne ise ikincil plandaydı. Ancak on dokuzuncu yüzyılın ortalarından itibaren kentleşme ve sanayileşmenin de etkisiyle baba evden uzaklaştı ve aile içi gözetleme ve denetleme gücü babadan anneye geçti. Anne hem evde hem de okulda çocukları yönetiyor ve denetliyordu. Çocukların bakıcıları olarak yasalar da anneleri görüyordu (aktaran: Onur, 2007: 34-35).

19. yüzyılda çocuklukla ilgili değışen toplumsal, hukuksal, düşünceler ve görüşler şu şekilde özetlenmektedir: Çocuk artık ailenin üyesi olarak görülmekten çok ulusun ve ırkın geleceği, yurttaşı ve askeri olarak görülmeye başlandı. Bu yüzden de çocuk, koruma (ailenin şiddetinden, dayaktan) altına alınması gereken bir varlık haline geldi. Bu anlamda ilk toplumsal yasalar (1841 tarihli yasa çocukların fabrikada çalışma sürelerini kısaltmaktadır.) çocukları korumak için çıkartılmıştır. Ebeveynlerle çocuklar arasındaki gündelik ilişkiler farklılaşmaya başladı. Aile içi günlük konuşma dili değışmekle birlikte çocuklar aileleri tarafından daha fazla kontrol edilmeye başlandı. Aile içi sevgi alışverişi (burjuva ailelerde) artmaya başlarken çocuklara yönelik şiddet eğilimi azalmaya başladı. Hatta çocuklarını döven aileler ayıplanmaya başlandı. Gençler de bu dövme olayına tepki vermeye başladı. Ayrıca eğitimde senli benli konuşma dilinin gelişmesi, dinsel okullarla kamu okulları arasındaki farkların gittikçe açılmasına sebep oldu. Dinsel okullarda aşırı disiplin ve dayak olayı devam ederken kamu okullarında bu durumun esnemesi ve “çocuklara asla vurulmaması gerektiğini” belirten devletin genelgesi (1834 ve 1851) yayınlanmaya başladı. Ayrıca ailelerin istek ve beklentileri (okulda şiddetin olmaması yönünde) eğitim sistemini etkiledi (Perrot, 2008: 155-173). Tabii tüm bu sayılan değışimler orta ve üst sınıf aileler için geçerliydi. Alt sınıfın çocuklarının çocuklukları yoktu, onlar sanayileşmenin de etkisiyle fabrikalarda çalışmak zorundaydılar (Spring, 2010: 94-95).

19. yüzyılda çocuklukla ilgili değişen görüş ve düşüncelerin nedenleri kısaca şu şekilde özetlenmektedir: Çocuğun ailenin odak noktası haline gelmesi, aile için çocuğun her türden yatırımın (ekonomik, eğitsel, varoluşsal) ana hedefi olması, çocuk psikolojisi ve eğitiminin gelişmesi, tıp ve hukuk alanındaki (Çocuğu koruma ve yetiştirme sorumluluğu hukuksal olarak ana-babaya aitti.) gelişmeler sayılmaktadır. Ayrıca bu değişimde sanayileşmenin, orta sınıfın genişlemesinin, kentleşmenin, boş zamanların artmasının, aile yapısının değişmesinin, çocuğa yönelik sosyal politika uygulamalarının başlamasının rolü etkili olmuştur (Kılbaş, 2000, 186; Kaya, 2011: 18; Perrot, 2008: 155-170; Kepenekçi ve Baydık, 2009: 333; Onur, 2010: 58).

### 2.2.9. 20. Yüzyıl Çocukluk Anlayışı

20. yüzyılda çocuk, toplumun geleceğini belirleyen en önemli insan kaynağı olarak görülmekte, o artık yetişkinin minyatürü değil, kendine has duygu ve düşünceleri olan birey olarak kabul edilmekteydi. 20. yüzyıla kadar çocuğa ekonomik bir değer olarak bakılırken bu yüzyıldan itibaren çocuğa duygusal bir değer olarak bakılıyordu. Sanayide de makineleşmenin artması ile birlikte iş gücüne duyulan ihtiyacın azalması sonucu çocuk işçiliği yasaklanmıştır. Çocuk işçiliğinin de yasaklanması sonucu, çocuğun okulda geçirmiş olduğu süre artmış ve toplum kurallarının öğretilmesi aileden okula geçmiştir. Aile, çocuğu beslemek, ihtiyaçlarını karşılamak, sevmekle mükellef tutulurken bu görevi doğru yapıp yapmadığı kamu gücünün denetimine bırakılmıştır. Ayrıca, ailede çocuktan hizmet bekleme anlayışının yerine çocuğa hizmet etme anlayışı gelişmiştir. Tüm bu değişimlerin yanında oyuna hizmet eden kurumlara ve okullara yatırım yapılması sonucu modern çocukluk anlayışının doğduğu kabul edilmektedir (Prost, 2010: 83-91; Onur, 2007: 31-33; Zöğ, 2008: 7; Spring, 2010: 96; Torun, 2011: 9; Akyüz, 2000).

Aile içi ilişkiler 1920'lerden itibaren büyük değişiklikler göstermiştir. Aile içinde; çocuğun şımartılmaması, disiplin altında tutulması, terbiye edilmesi, kişiliğinin biçimlendirilmesi, kız olsun erkek olsun tümünün çalışması önemli değişikliklerden bazılarıdır. Aile içinde çocuğa “kaderci” bir bakış açısının aşılandığı görülmektedir. Aile içi bu değişime yol açan nedenler arasında savaşların ve ekonomik krizlerin payı büyük olmuştur (Vincent, 2010: 290).

Fass ve Mason'a (2000) göre; 20. yüzyılın sonunda toplumdaki hızlı değişim çocuğa bakış açımızı etkilemiştir. Bu değişimlerin başında aile gelir. Sonra oyun kavramının ve alanının değişmesi (bilgisayar, televizyon vs.) çocuğun kendisini de derinden etkilemiştir (Onur, 2007: 35-36). Bu bağlamda yüzyılın sonuna ve günümüze geldiğimizde çocuklukla ilgili karamsar bir bakış açısının oluştuğunu görüyoruz. Bu karamsar bakış açısı; matbaa ile yaratılan çocukluğun medyanın olumsuz rolüyle ortadan kalkma noktasına geldiğini savunan Postman'ın görüşleridir. Postman'a (1995) göre; yetişkin ile çocuk dünyası arasındaki ayrım televizyonun etkisi ile hızla kapanmıştır. Ona göre; televizyonun etkisi ile çocuklara özgü oyun, yiyecek, şarkı, giysi vb. kavramlar ortadan kalkmış, ayıp

kavramı kaybolmaya başlamış ve çocuklar, yetişkinlere daha az saygı göstermekle birlikte onların dilini kullanmaya başlamıştır. Postman ayrıca, çocukların yetişkinler gibi zararlı madde kullanımına (sigara-uyuşturucu) başladığını ve zührevi hastalıklara yakalandığını söylemiştir. Bu yüzden de Postman, günümüzde çocuk ile yetişkinin birbirinden ayırt edilemeyeceğini savunmuştur (İnal, 2007, 36; Meral, 2011: 326). Ancak Postman'ın bu belirlemeleri “çocukluğun ortadan kalktığı ve çocukluğun geleceğinin olmadığı vb.” var olan duruma ilişkin yetersiz bir belirleme olarak düşünüldüğü için eleştirilmektedir. Ayrıca Postman çocukluğun ortaya çıkış sürecini ve yine ortadan kaybolmasını ağırlıklı olarak iletişim teknolojisinin gelişimine dayandırırken, yeterli kanıtlar gösteremediği, olaylar arasında ilişkileri kesin olarak belirleyemediği ve sorunlar için öneriler üretmediği için de eleştirilmektedir (Alver, 2004: 141). Ayrıca literatür incelendiğinde genel olarak günümüz dünyasının “bilgi çağı” olduğu, bilgisayar ve internetin hayatımızın en önemli öğelerinden birini oluşturduğu, dolayısıyla hem yetişkinin hem de çocukların bundan kaçmasının mümkün olmayacağı vurgulanmaktadır. Okullardaki öğrenci sayısının hızla artması, öğretmen/öğrenci oranlarında ortaya çıkan öğretmen yetersizliği, öğrencilere öğretilmesi gereken bilgi miktarının hızla artması sonucu içeriğin daha karmaşık bir duruma gelmesi, eğitime olan talebin sürekli artması ve bireylerin eğitim olanaklarından daha fazla yararlanma istekleri günümüzde bilgisayar ve interneti bir zorunluluk olarak karşımıza çıkartmaktadır. Bunun yanı sıra yapılan araştırmalarda, bilgisayarların öğrenciyi daha çok güdülemesi, yaşam boyu eğitimi desteklemesi, öğretim programlarındaki esnekliği arttırması da eğitimde bilgisayar kullanımını gerekçelendirmektedir (Akdağ ve Tok, 2008: 27; Altuğ 2011: 1; İşman, 2001: 1;Kaçar ve Doğan, 2007, 1-3; Doğuşoy ve İnal, 2006). Bu bağlamda bilgisayardan kaçılmayacağı gibi Postman'ın kaygılarını da göz önüne alarak bilgisayarı kullanmanın daha sağlıklı olacağı öngörülmektedir.

### **2.3. Türkiye’de Çocuk ve Çocukluk Kavramının Gelişimi**

Türk Kültüründe; diş hediği, baş yağma (törenle baş yıkama), sünnet gibi etkinliklerin varlığı çocuğa verilen önemi göstermektedir. Ayrıca birçok tören, bayram ve düğünlerde gençlere ve çocuklara önem verildiği görülmektedir (Erden, 1997: 130).

Onur'un (2007) belirttiğine göre Türkiye’de çocukluk tarihine yönelik araştırmalar iki yol ile yapılmaktadır. Birinci yol; çocuk ve çocukluk kavramı, toplumsal-kültürel bir yaratım olduğundan, sürekli değişmektedir. İkinci yol ise çocuk tarihinin anılardan hareketle yazılabileceğidir.

Onur ve arkadaşları Batı’daki çocukluk tarihinin yöntemini (anı, otobiyografi, mektup, günlük, seyahatname vb.) kullanarak Türkiye’deki çocukluğun tarihini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda çocuk ve çocuklukla ilgili değişmeyen üç olguya ulaşmışlardır. Bunlar; şiddet, ezbercilik ve sevgi olarak sıralanmaktadır. Onur ve arkadaşları, ulaştıkları olgulardan şiddet ve sevgi kavramlarını Ariés’in “çocuğun masumluluğu” kavramı ile açıklamaya çalışmışlardır. Onur (2007: 120-122):

“Çocuğa yönelik şiddet ve sevgi kavramlarının iç içe olması her ne kadar çelişkili bir durum olarak görünse de çocuk, tarihin hiçbir döneminde ne tamamen masum, ne de tamamen günahkâr olarak görülmüştür.” der. Onur (2007); Osmanlı döneminde çocuğun masumluğunun en önemli göstergesinin, cepheadeki ordunun başarısı için çocuklardan “sefer duası alayı”nın oluşturulmasının olduğunu söyler. Aynı zamanda çocuğun masum olmadığına dair anne-babalar için yazılan öğüt kitaplarını (Sadi, Vehbi, Attar, Tusi) örnek gösterir.

Üçüncü değişmeyen olgu olarak “ezber” yönteminin eğitim sistemimiz içinde çok eskilere gittiğini (Kuran’ın ezber okunması bu durumda etkili), bu yüzden de günümüzde hala ezber yönteminin kullanıldığını ve bu durumdan kurtulmakta zorluk çekildiğini belirtmektedir (Onur, 2007: 111-114).

### 2.3.1. Osmanlı Döneminde Çocukluk Anlayışı

Osmanlı’da çocukluk anlayışının en önemli kanıtı olarak “gulam” ve “devşirme” sistemlerinin varlığı gösterilmektedir. Bunun yanı sıra “şihor”, “behçe”, “gulemçe” vb. isimlerin halk arasında çocukluk dönemleri için günlük dilde kullanılması, Osmanlı döneminde çocukluk kavramının olduğunun başka göstergeleri olarak kabul edilmektedir. Ayrıca Osmanlı döneminde çocuk duygusunun varlığını gösteren kanıtlar arasında; çocuk sevgisi, temizliği, beslenmeye verilen önem gösterilmektedir (Onur, 2007: 120-122). Onur (2007) ve arkadaşlarının Osmanlı dönemine ait anı, otobiyografi, mektup, günlük ve öğüt kitaplarından yararlanarak çocuk ve çocukluk ile ilgili yaptıkları araştırmalar kısaca şu şekildedir:

- Günümüzde hukuksal olarak 18 yaş altı dönem, çocuk olarak kabul edilmekte iken Osmanlı döneminde dinin de etkisiyle kız çocukları için 7-9; erkek çocukları için 9-11 yaş arası dönemi kabul edilmektedir. 18. yüzyılda yazılan ve eğitim tarihimiz açısından önemli bir kaynak sayılan Lütfiyye-i Vehbi, 4-12 yaş dönemi için bilgi, beceri ve davranışlarla yasakları ve zararlı bilgileri ele almıştır (Erkanal, 1997: 74).
- Erkek çocuklar kız çocuklarından daha üstün tutulmaktadır. Bunun nedeni devletin sürekliliği için erkek çocukların daha önemli olmasıdır (Onur, 2007).
- Osmanlı zamanında tüm çocuklar yetişkinler gibi giydirilirdi. Ama bu giyim kuşamın nasıl yorumlanacağı (çocukluk vardır veya yoktur) netleşmemiştir (Onur, 2007).
- Osmanlı öğüt kitaplarında çocuklara olumlu bakılmadığı söylenmektedir. Attar, çocuklarla yoldaşlığı ahmaklık sayarken; Sadi, çocuk eğitiminde şiddetin olması gerektiğini; Tusi kızların okumaması gerektiğini; İbrahim Hakkı, çocukların açık sözlü olmaması, itiraz etmemesi ve soru sormamaları gerektiğini; Vehbi, çocuğun kendini geliştirmesine izin verilmemesi gerektiğini belirtir (Onur, 2007).

- Osmanlı toplumunda dayak ve şiddet çok yaygındı. Enderun’da ve halk okullarında dayak bir eğitim yöntemi olarak kullanılmaktaydı. Anı yazarlarının en fazla sözünü ettiği dayak türünün falaka olduğu söylenir. Sultan Mehmet’in sarayda dayak yemesi, Mustafa Kemal’in ortaokulda dayak yemesi toplumda dayağın ne kadar yaygın olduğunun göstergeleridir. Toplumda dayağın yaygın olmasının yanında olumlu görülmesi de –Dayak cennetten çıkmıştır. Hocanın vurduğu yerde gül biter. Eti senin kemiği benim. Dayakla adam olunur.- dikkat çekmektedir (Onur, 2005: 530).
- Osmanlıda devletin bekası için “kardeş katli” uygulamasının olması Osmanlı tarihi açısından önemli bir ayıp olarak kabul edilmektedir. Kardeş katli uygulaması, 17. Yüzyıldan itibaren kaldırılmış, yerine daha insani diyebileceğimiz padişah kardeşlerinin sarayda “kafes” hayatı yaşamaları modeli getirilmiştir. Nihayetinde bu uygulamalar 18. yüzyıldan itibaren Batı’daki çağdaş ve medeni ölçülere uygun hale getirilmiştir. Ayrıca padişahların çocuk denilebilecek yaşta (IV. Mehmet, IV. Murat, I. Ahmet vb.) tahta geçmelerinin onlara üstesinden gelemeyecekleri yükler getirdiği belirtilmiştir (Türkoğlu, 1997: 121-122).
- Osmanlı sarayında, kız çocuklarının da erkek çocuklar kadar şanssız olduğu belirtilmektedir. Padişah kızları ve saraydaki diğer kız çocuklarının çocukluklarını yaşamadan çoğu zaman erken yaşta evlendirildiği hatta bebek yaşta evlendirildiği –III. Ahmet’in kızı Ummügülsüm 2 yaşında, Sultan İbrahim’in kızı Fatma 3 yaşında, Beyhan Sultan 2 yaşında evlendirilmişlerdir.- tespit edilmiştir. Bu evlendirmelerin nedenleri arasında siyasi ve diplomatik nedenler ön planda görülmektedir (Türkoğlu, 1997: 105-122).
- Çocuk ölümleri karşısında umursamaz tutumun nedeni kaderciliğe bağlanmaktadır. Aile içinde saygı ve itaat kültürünün (“Sorgusuz sualsiz itaat”, “Kanaat”, “Kadercilik” ve “Sonsuz sabır” kavramlarının İslamiyet’in Türklere armağanı olduğu iddia edilmektedir (Kür, 1997: 148).) hâkim olması nedeniyle baba ile çocuklar arasında mesafe olduğu kabul edilmektedir (Onur, 2005: 533).
- Osmanlı döneminde çocukların yılın sadece bir ayında özgür ve mutlu oldukları, diğer on bir ay çok sıkıcı yaşadıkları anıların tanıklığında belirtilmektedir (Onur, 2007: 129-130).
- Akyüz (1997: 152), 19. yüzyıldan itibaren Türk eğitim tarihinde, çocuğa ve onun eğitimine bakışın değişmeye başladığını belirtir. II. Meşrutiyet döneminde, toplumun geleceği çocuğa bağlandığı için çocukların eğitimine büyük önem verilmiştir (Gurbetoğlu, 2007: 68).

### 2.3.2. Cumhuriyet Dönemi Çocukluk Anlayışı

Onur’a göre Cumhuriyet döneminde olmayan “çocuk duygusu” kavramı değil, “çocuk bilinci” kavramıdır. Ona göre dini sebepten dolayı Osmanlı döneminde ve Cumhuriyet döneminde, toplumun büyük bir kısmında “çocuk duygusu” vardı. Bu duruma kanıt olarak anılar gösterilmektedir (Onur, 2005: 16). Onur (2005) Cumhuriyet döneminde çocuk ölüm oranlarının yüksek olmasını, okullaşma

oranın çok düşük olmasını, okulöncesi eğitimin yok denecek kadar az olmasını toplumunun çocuğu sevmediği ya da çocukluk duygusu kavramının oluşmadığı şeklinde yorumlamaz. Ona göre toplumda çocuk sevgisi ve duygusu vardı; fakat çocuğu sevmenin ötesinde, çocuğun gelişimi için neye ihtiyaç duyulduğunun bilinmemesi; yani çocuk bilincinin oluşmaması yukarıda saydığımız olumsuzlukların (çocuk ölüm oranının yüksekliği, okullaşmanın az olması, okul öncesi eğitimin olmaması) oluşmasına neden olmuştur.

Onur (2005) Osmanlıdan bu yana ebeveynlerin çocuk yetiştirmeyi bilmediğini hatta bunun için kaygı duymadıklarını tespit etmiştir. Benzer durumun günümüz için de geçerli olduğunu söylemektedir. Toplumun gelir ve eğitim durumu yüksek olan kısmı bir kenara bırakılırsa geri kalan kısmının vurdumduymaz bir anlayışla çocuk yetiştirdiğini belirtmektedir (Onur, 2005: 529).

Erbek (1997: 127) “Tarih Boyunca Türk Çocuk Giysileri” adlı araştırmasında şu bulgulara ulaşmaktadır. Erbek (1997) 1960’lara kadar Anadolu’nun kapalı ekonomik yapısı nedeni ile giyim konusunda herhangi bir değişimin olmadığını belirtirken 1960’lı yıllardan itibaren sanayileşme, kente göç, televizyonun gelmesi, moda, müzik ve sinemanın gelişmesi vb. etkenler nedeniyle çocuk giyim tarzının hızlı bir değişimle yetişkin giyimi ile birleştiğini, günümüzde ise (giyim endüstrisindeki gelişme neticesinde) küçük kalıplara uydurulmuş büyük giysiler izlenimi verdiğini belirtmektedir. Ayrıca Erbek, aynı makalesinde benzer değişimin çocuk beslenmesi ve çocuk oyunlarında da olduğunu ve yetişkinlerle çocuklar arasındaki ayrımın kalktığını belirtir.

#### **2.4. Hak Kavramı**

Hukukun ayrılmaz bir parçası olan hak kavramı, herkesin kabul ettiği özgürlüklere denilmektedir. Hak kullanımında herkes eşittir ve ayrımcılık söz konusu olamaz. Ayrıca tüm haklara saygı gösterilmesinin zorunlu olduğu belirtilmektedir (Yalçın, 2011: 48). Hak ile hukuk arasında yakın bir ilişki olduğu söylenmektedir. Hak kullanımını güvence altına alan hukuktur. Çocuk hukuku ise hukuk literatüründe yeni bir kavramdır ve yürürlükteki çocuk haklarını düzenleyen hukukun koludur. Çocuk Hukukunun içine, dar anlamda ana, baba ve çocuklar arasındaki hakları, görevleri ve ilişkileri düzenleyen kurallar girerken; geniş anlamda çocuğun ebeveynine, topluma ve devlete karşı haklarını düzenleyen kurallar girmektedir (Akyüz, 2012, : 3- 35).

#### **2.5. Çocuk Hakları**

İnsan hakları düşüncesinin temelini oluşturan çocuk hakları, doğal hukuk açısından; çocuğun insan olması, aynı zamanda da bakıma ve özene gereksinim duyması nedeniyle doğuştan sahip olduğu hakların tümü olarak tanımlanmaktadır. Bu haklar, insanlığın belli bir gelişme çağında teorik olarak, bütün çocuklara tanınması gereken ideal haklar listesini içerir (Akyüz, 2001, Vandenhoe, 2009

aktaran: Kükürtcü, 2011; Avcı, 2011: 89). Akyüz (2000: 4) çocuk haklarını: çocuğun bedensel, zihinsel, sosyal, ahlaki bakımlardan özgür, saygın, sağlıklı ve bağımsız bir biçimde gelişebilmesi için hukuk kuralları tarafından koruma altına alınmış durumları olarak tanımlamaktadır. Çocuk hakları insan haklarından bağımsız değil bilakis insan haklarının bir parçasıdır. Çocuk haklarının insan haklarından farklı olmasının nedeni; refah hakları, koruyucu haklar ve yetişkin hakları adı altında toplanmış olmasıdır (Nayır ve Kepenekci, 2011: 161).

Franklin (1993: 28-36) ise çocuk haklarını dört ayrı grup altında toplamaktadır. Bunlar; refah hakları, koruyucu haklar, yetişkin hakları ve ana babalara karşı haklardır. Refah hakları; bütün çocukların beslenme, barınma, tıbbi hizmet, eğitim gibi ihtiyaçlarını sağlamaya yöneliktir. Bunlar çocuklara verilebilecek en önemli haklardır. Koruyucu haklar ise, çocukları her tür ihmal ve istismardan koruyacak haklardır. Yetişkin hakları, yetişkinlerin sahip oldukları hakların hepsine çocukların da sahip olmaları gerektiği kabulüne dayanır. Son kategori ise çocukların var olan rüşt yaşına ulaşmadan ana babaları karşısında daha fazla bağımsızlığa sahip olmaları gerektiği anlayışına dayanan ana babalara karşı haklardır.

## **2.6. Çocuk Haklarının Gelişimi**

Geçmişte babanın mülkü olarak tanımlanan çocuğun, uzun ve zorlu bir mücadelenin ardından günümüzde hak sahibi bireylere dönüşmekte olmasında, çocuk hakları mücadelesinin önemli yeri olduğu belirtilmektedir (Arcan, 2011: 250).

Çocuk hakları ilkelerinde, hukuki ilkelerden ziyade eğitim ilkelerini konu almış ve çocukların korunması fikrini öne atan ilk kişi, 15. yüzyılda yaşamış İspanyol Vives olmasına rağmen; çocukların eğitimsizlik ve yoksulluk sorununa değinen kişi 18. yüzyılda yaşamış İsviçreli Pestalozzi olmuştur (Akyüz, 2000: 11). Batı Avrupa'da 18. yüzyılın ortalarından itibaren değişen aile yapısı, çocuğa bakış açısı ve çocuk bağımlılığının farkına varılmasının, çocuğa yönelik koruma haklarını getirdiği söylenmektedir. Bu koruma hakları sütanneliği düzenleyen ve kolejlerdeki kötü muameleyi önlemeye yönelik hem İngiltere de hem de Fransa'da (1750-1760) çıkan yasalarda görülmektedir (Sennett, 2010: 133-134). Çocuğa bakış açısındaki değişim 19. yüzyılda da sürmüş ve çocuğun yetişkinlikten farklı olduğu anlayışı toplumda netleşmiştir. Bu farklılığın netleşmesi sonucunda çocuklar her türlü olumsuzluklardan korunmaya çalışılmış, çocuklar için sağlık, refah ve eğitimle ilgili önlemler alınmaya başlanmıştır (Washington, 2010: 24). 19. yüzyılın öncüleri arasında çocuk işçilerin çalışma konularına değinen Shaftes Bury ile anneliği ve çocukluğun korunmasına yönelik düşünceleri ile uluslararası alanda çocuk ve çocuk haklarının korunmasının zorunluluğunu dile getiren Dr. Budin olmuştur (İnan, 1968: 201-205). Ayrıca 19. yüzyılda çocuk haklarının korunmasına yönelik ilk uluslararası örgütün kurulması gerektiği düşüncesini J. Jeune dile getirmiştir (Müftü, 2011: 265). Yirminci yüzyılın başına kadar çocukluk kavramı, çocuğun zayıflığını ve masumiyetini vurgulamasına



rağmen çocukların hakları yetişkinlerin haklarıyla bir tutulmaktadır. 20. yüzyılın başlarından itibaren çocuk haklarının yetişkin haklarından farklı olduğunun algılanması gerektiği düşüncesinin yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir. Bu yaygınlaşmada (çocuk haklarının yetişkin haklarından farklı olması gerektiği konusunda) 1919 yılında Leh Eğitimci Janusz Korczak'ın yazdığı “Bir Çocuğu Nasıl Sevmeli?” kitabının da etkisi olduğu belirtilmektedir (Gören, 2012: 48-49).

20. yüzyılın ilk yarısında meydana gelen dünya savaşları (I. Dünya Savaşı ve II. Dünya Savaşı) sonucunda oluşan çeşitli sosyal ve psikolojik sorunlar, çocukların uluslararası düzeyde korunmasına yönelik çalışmaları hızlandırmıştır. 20. yüzyılla birlikte toplumun geleceğini belirleyen en önemli kaynak çocuk olarak görülmeye başlanmıştır; çocuk, ailenin malı olmaktan çıkarak devlet güvencesine girmiştir. Devlet, aileyi çocuğu koruma ve çocuğa bakma ile görevlendirirken bunu denetleme yetkisini elinde tutmuştur. Günümüzde ise çağdaş hukuk sistemine sahip tüm ülkelerde çocukların yasalar çerçevesinde korunması devlet güvencesindedir (Washington, 2010: 24; Akyüz, 2000: 13-15,494-495).

Çocuk haklarına bakış açısı yıllardır tartışma konusudur. Turanlı (2002) çocuk hakları ile ilgili tartışmayı şu şekilde özetler: “Günümüzde kimilerince çocukların özel ilgiye ve korunmaya ihtiyaç duyduğu, onların güçsüz ve zayıf olduğu, çocukluğun bir geçiş süreci olduğu, bunun için onlara özel hakların düzenlenmesi gerektiği savunulurken; kimilerince ise çocuğun kendi başına bir birey olduğu, yetişkinlerle aynı haklara sahip olduğu savunulmaktadır.” Dolayısıyla çocuklarla ilgili verilecek/alınacak kararlar “çocuğa” bakışa göre şekillenmektedir. Kırdök'e (1998'den aktaran Kılbaş, 2000) göre; “Uluslararası tüm metinlerde çocuk adına egemen olan anlayış korumacıdır. Çocuğun özgürleştirilmesi ise ikinci derecedeki anlayış olmaktadır.” Uluslararası tüm metinlerde çocuk adına hâkim düşünce korumacı anlayış olmasına rağmen, günümüzde çocuğa bakış korumacı anlayıştan çok onun bir hak öznesi olduğunun kabulü yönünde evrilmektedir.

Çocuğa bakış açısı ister korumacı, isterse onun bir hak öznesi olduğunun kabulü yönünde olsun ülkemizde ve dünyada çocukların korunması ve haklarının dikkate alınması üzerinde yoğunlaşan çabaların ve girişimlerin sonucu 20. yüzyılın başından itibaren birçok uluslararası sözleşme ve belgeler hazırlanmış ve yayınlanmıştır. Bağlayıcılığı olan sözleşmeler yoluyla adaleti sağlamanın kökenleri, daha J. J. Rousseau, T. Hobbes ve J. Locke gibi düşünürlerle dayanmaktadır. Onların kuramsal olarak ortaya koyduğu ve toplumsal uzlaşmanın temelini oluşturan sözleşmeler, çağdaş toplumlar için yol gösterici bir niteliğe sahiptir. Hakların, bir sözleşmeye bağlı olarak tanınması da zamanla uluslararası bir boyut kazanmıştır. Çocuk haklarının bir sözleşmeye bağlı olarak tanınması da benzer bir süreci takip etmiştir. Bu noktadan hareketle, çocuk hakları konusu günümüze kadar uluslararası alanda farklı tarihlerde gündeme gelmiş ve 20. yüzyıl içinde kuramsal ve kuramsal açıdan önemli bir gelişme göstermiştir. Bu uluslararası sözleşme ve belgeler şunlardır:

### 2.6.1. Washington Kararları

Çalışan çocukların durumunu iyileştirmeye yönelik ilk belge niteliğini taşıyan Washington Kararları 1919 yılında iş konferansında alınmıştır. Washington Kararları üç maddeden oluşmaktadır (Tiryakioğlu, 1991'den aktaran Fazlıoğlu, 2007: 16).

- *14 yaşından küçükler işe sokulmamalıdır.*
- *15 yaşından küçük çocukların geceleri işyerlerinde çalışmaları yasaklanmalıdır.*
- *Daha büyük çağıdaki çocukların çalışmaları günde 8, haftada 48 saatten fazla olmamalı, az olmalıdır.*

### 2.6.2. Çocuk Hakları Cenevre Bildirgesi

I. Dünya Savaşı'nın (1914-1918) ardından savaşın getirmiş olduğu birçok sorun –açlık, yoksulluk, yetersiz beslenme, sağlık vb.- gençleri ve çocukları olumsuz etkilemiştir. Savaştan zarar gören çocukların acil ihtiyaçlarını karşılamak için pek çok ülke temsilcisi 1920 yılında Milletlerarası Kızılhaç Komitesinin önderliğinde Cenevre'de bir araya gelerek çocukları koruma yollarını araştırmaya başlamışlardır. “Londra Çocuklara Yardım Fonu” ve “Milletlerarası Çocuklara Yardım Birliği” kurucularından Eglantyne Jebb 1922 yılında -ileriki yıllarda- “Cenevre Çocuk Hakları Beyannamesi” adını alacak birkaç maddeden oluşan ön taslak yazar. Bu ön taslak 1923 yılında “Milletlerarası Çocuklara Yardım Birliği”nde yayınlanır. Aynı yıllarda “Milletlerarası Kadınlar Meclisi” de çocuk hakları konusunda araştırma yapmış ve nihayetinde “Milletlerarası Çocuklara Yardım Birliği” ve “Milletlerarası Kadınlar Meclisi”nin çabaları sonucunda “Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi” 26 Eylül 1924 tarihinde kabul edilmiştir (Gören, 2012: 48-49; İnan, 1968: 201-205). Türkiye Cumhuriyeti'nin de imzaladığı bildirge beş maddeden oluşmaktadır. Bildirgenin maddeleri şunlardır:

- *Çocuk, beden ve ruhen doğal bir biçimde gelişebileceği elverişli koşullar içinde bulundurulmalıdır.*
- *Aç çocuk beslenmeli, hasta çocuk iyileştirilmeli, zihinsel engelli çocuk olanaklar ölçüsünde geliştirilmeli, sapkın çocuk yola getirilmeli, öksüz ve kimsesiz çocuk koruma altına alınmalı ve yardım görmelidir.*
- *Çocuklar felaket zamanında, en önce yardım görmelidir.*
- *Çocuk kendi hayatını kazanacak duruma getirilmeli ve her türlü sömürüye karşı korunmalıdır.*
- *Çocuk, en değerli şeyleri, öteki kardeşleriyle paylaşabilecek bilinçte yetiştirilmelidir.*

### 2.6.3. Çocuk Hakları II. Cenevre Bildirgesi

“Çocuk Hakları Cenevre Bildirgesi” II. Dünya Savaşı'nın çıkması nedeniyle hayata geçirilememiştir. II. Dünya savaşından sonra Milletler Cemiyeti (MC) yerine kurulan Birleşmiş

Milletler (BM) 1924 yılında kabul edilen “Cenevre Beyannamesini” canlandırmak için 1946 yılında harekete geçer. 1950 yılında “Birleşmiş Milletlerin Ekonomik ve Sosyal Haklar Meclisinin Sosyal Sorunlar Meclisi” 3 Nisan 1950 tarihinde yaptığı altıncı toplantısında sekiz maddeden oluşan bildirgeyi on üç kabul, üç çekimsiz oyla kabul eder. II. Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi olarak isimlendirilen sekiz ilke şudur (Fazlıoğlu, 2007: 17-18; İnan, 1968: 201-205).:

- *Çocuk hiçbir fark ve ayırım gözetilmeden tüm insan haklarına sahip olmalıdır.*
- *Çocuğun, toplumsal güvenliğe, tıbbi hizmetlere ve sağlık bakımına hakkı vardır.*
- *Çocuk bedensel, zihinsel ve toplumsal yönlerden özgürlük ve onurla gelişecek biçimde korunmalıdır.*
- *Bedensel, zihinsel ve toplumsal yönden özürli olan çocuğa eğitim verilmelidir.*
- *Tüm çocuklar, eğitim ve gelişme yönünden eşit haklara, olanaklara sahip olmalıdır.*
- *Çocuk, her türlü ihmal, zulüm ve özellikle erken işe alınması ile ilgili sömürüye karşı korunmalıdır.*
- *Her çocuğun sevgiye, şefkate gereksinimi vardır.*
- *Dernek ve yönetsel kuruluşlar, kimsesiz ve muhtaç çocuklara özel ilgi göstermekle yükümlüdür (Akarslan, 1998’den aktaran Fazlıoğlu, 2007).*

#### **2.6.4. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi**

1924 yılında kabul edilen Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesinin, 1959 yılında kabul edilen Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi’nin temelini oluşturduğu söylenmektedir. 1957 yılında “İnsan Hakları Komisyonu Ekonomik ve Sosyal Meclisi” 1948 yılında kabul edilen “İnsan Hakları Bildirgesi” kapsamında “Çocuk Hakları Beyannamesi’ni incelemiş ve bazı düzenlemeler yaptıktan sonra üye devletlerinin (21 devlet) fikrini ve önerisini almak üzere onlara göndermiştir. “Ekonomik ve Sosyal Haklar Meclisi” 21 üye devletin düşünce ve önerilerini aldıktan sonra 19 Ekim 1959 tarihinde Güney Afrika ve Kamboçya temsilcilerinin çekimsiz oylarına rağmen 70 devlet temsilcisinin olumlu oyu ile bildirgeyi kabul etmiştir. Nihayetinde 20 Kasım 1959 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu toplam 10 ilkeden oluşan “Çocuk Hakları Beyannamesini” 1386 sayılı kararla kabul etmiştir (İnan, 1968: 201-205; Gören, 2012: 48-49; Akyüz, 2000). Bildirgenin ilkeleri şunlardır (Fazlıoğlu, 2007 : 19-22).:

- *Çocuk, bu beyannamede yer alan haklardan istifade etmelidir. Her çocuk kendisinin ya da ailesinin ırkı, rengi, cinsiyeti, dili ve dini, siyasi veya herhangi bir akidesi milli veya sosyal menşei, serveti, doğumu veya herhangi bir hali dolayısıyla hiçbir fark veya ayrıcalık gözetmeksizin ve istisnasız bu beyannamedeki haklara sahip olmalıdır.*
- *Çocuk, özel bir himayeden istifade edebilmelidir. Ona hürriyet ve haysiyet içinde sıhhatli veya normal şekilde bedeni, fikri, ahlaki, ruhi ve sosyal yönden gelişmesini sağlayacak imkân ve*

*kolaylıklar kanun ve diğer vasıtalarla temin edilebilir. Bu maksatla hazırlanan kanunlarda çocuğun çıkarları önemle göz önünde bulundurulmalıdır.*

- *Çocuk, doğduğu andan itibaren bir ad ve tabiiyet sahibi olmaya hak kazanmalıdır.*
- *Çocuk, sosyal güvenlikten istifade etmelidir. O sıhhatli bir şekilde büyüme ve gelişme hakkına sahip olmalıdır. Bundan dolayı, çocuk ve anası, doğumdan önce ve sonra uygun özel bakıma ve himayeye hak kazanmalıdır. Çocuğun yeterli beslenmeye, meskene, dinlenmeye ve tıbbi bakıma hakkı vardır.*
- *Bedeni, fikri veya sosyal bir illetten mustarip çocuk, özel durumunun icap ettirdiği, özel tedavi; eğitim ve ihtimamı görmelidir.*
- *Kişiliğin tam ve ahenkli bir tarzda gelişebilmesi için çocuğun sevgi ve anlayışa ihtiyacı vardır. Çocuk mümkün olduğu kadar ana-babasının ihtimam ve sorumluluğu altında ve herhalde hissi bir ahlak ve maddi bir güvenlik ortamı içinde büyüme imkânına sahip olmalıdır. Küçük yastaki çocuk istisnai durumlar dışında, anasından ayrılmamalıdır.*
- *Toplum ve kamu makamları, ailesiz ve muhtaç durumda olan çocuklara özel bakım göstermekle yükümlüdür. Çok çocuklu ailelere devletin ödenekleri ve yardımları şayanı arzudur.*
- *Çocuk, hiç olmazsa ilköğretim derecesinde ücretsiz ve zorunlu bir eğitim almaya hak kazanmalıdır. Çocuğa, genel kültürünü ilerletecek ve yeteneklerini, şahsi muhakemesini, ahlaki ve sosyal sorumluluğunu geliştirecek ve topluma faydalı bir üye olmasını sağlayacak eşit imkânlar esasına dayanan bir eğitim verilmelidir. Çocuğun çıkarları, onun eğitimi ve ona rehberlik sorumluluğu taşıyanlar için yol gösterici prensip olmalıdır. Bu sorumluluk herkesten evvel çocuğun ana-babasına aittir. Çocuğa eğitimle aynı amaca yöneltilmiş oynama ve dinlenme fırsatı verilmeli, toplum ve resmi makamlar bu haklardan istifadeyi geliştirmeye gayret sarfetmelidirler.*
- *Çocuk her türlü ahvalde ilk himaye ve yardım gören olmalıdır.*
- *Çocuk, ihmalin, zulmün ve istismarın her nev'ine karşı korunmalıdır. Çocuk uygun asgari bir yaştan önce istihdam edilmemeli ve sıhhatine veya eğitimine veya bedeni, fikri, ahlaki gelişimine engel teşkil edecek bir meslek veya işte istihdama zorlanmamalı veya engel istihdamına müsaade edilmemelidir.*
- *Çocuk, ırkı, dini ve başka ayrıcalıkların gerektirdiği muamelelere karşı korunmalıdır. Enerji ve yeteneklerini hemcinslerinin hizmetine adayabilmesi için çocuk, anlayış, sabır, evrensel sulh, dostluk, evrensel kardeşlik, anlayış, sabır, evrensel kardeşlik ruhu ve düşüncesi içinde yetiştirilmelidir.*

### 2.6.5. Avrupa Çocuk Hakları Beyannamesi

Avrupa Çocuk Hakları Beyannamesi yedi maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler şu şekildedir (Fazlıoğlu; 2007: 22):

- Çocuk cinsiyet, dil, ırk, renk, doğum, içtimai durum, inanç ve fikir ayrımı yapmaksızın ve böyle bir ayrımın tamamen dışında değerlendirilmelidir.
- Çocuk normal ve iyi şekilde, hürriyet ve liyakat içinde manevi ve fikri inkişafa müsait bir halde bulundurulmalıdır.
- Çocuk içtimai ve iktisadi huzurdan istifade etmelidir, doğum öncesinden itibaren sağlığı müessir bir tarzda korunmalıdır.
- Çocuğun beslenmeye, giyinmeye, sağlık şartları olan konuta dinlenmeye ve oynamaya hakkı vardır.
- Çocuk, şahsiyetin ahenkli bir surette inkişafını kolaylaştıran ailevi şefkat ve anlayış havası içinde büyüme imkânına malik olmalıdır.
- Çocuğun bakıma hakkı vardır. Çocuğun bakımından mesul olanlar, çocuğun sulhu tenine muktedir bulunmadıkları takdirde, annesi çocuğu evvel emirde koruyacak ve görecektir.
- Çocuk, cemiyete faydalı bir unsur olabilmesi için ahenkli bir tarzda ve tam olarak inkişaf olarak inkişaf ettirecek bir terbiye almalıdır. Bunun için ehliyet derecesine göre çocuğun her kademe meccani tahsil yapmaya hakkı vardır. Tahsil çocuğa aynı zamanda kültür, mesleki yetiştirme, istikamet ve teşebbüs kabiliyeti temin etmelidir.

### 2.6.6. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi

Bildirge (beyanname) ile sözleşme arasındaki farkı Tiryakioğlu (1991: 50) şu şekilde açıklar: Bildirgeler, yasal ve yaptırım gücü olmayan bildirgeyi kabul eden ülke tarafından ihmale ve suiistimale açık belge niteliği taşıırken; sözleşmeler, taraf olan ülkeyi bağlayan yasal ve yaptırım gücü olan belgeler niteliğini taşımaktadır. Bu bağlamda çocuk hakları bildirgelerinin bir sözleşme kapsamında toplanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Sözleşme sayesinde çocuk hakları ülkelerin iç hukukuna bırakılmaktan öteye giderek uluslararası bir boyut kazanmıştır (aktaran: Kepenekci ve Baydık, 2009: 334).

Çocukların “Magna Carta”sı olarak tanımlanan Çocuk Hakları Sözleşmesi 20 Kasım 1989 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından oy birliği ile kabul edilmiştir (Akyüz, 1999: 495; Yeşil, 2002: 30–31; Koman, 2011: 305). Amerika Birleşik Devletleri ve Somali hariç tüm dünya ülkeleri tarafından kabul edilen sözleşme 26 Ocak 1990 tarihinde onaylanarak 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Türkiye Cumhuriyeti de sözleşmeyi 14 Eylül 1990 yılında imzalamış, 1995 yılında Bakanlar Kurulu’nun kararı ile yürürlüğe koymuştur. Her biri ayrı bir hakkı özetleyen 54 maddeden oluşan bu sözleşme, çocuk hakları alanında devletlere yükümlülük getiren ilk uluslararası

metin olma özelliğiyle tarihi süreç içinde bir dönüm noktası olmuştur (Brander vd., 2008; Doğan, 2001: 282; Kepenekçi, 2000: 26; Kop ve Tuncel, 2010: 4-5; Şahin ve Beyazova, 2011; Gören, 2012: 48-49; İnceoğlu ve Akner, 2011: 112).

### **2.6.6.1. Sözleşmenin Yapısı**

Medeni, sosyal, ekonomik ve kültürel haklar başlıkları altında toplanan sözleşme, önsöz de dâhil olmak üzere dört bölümden ve 54 maddeden oluşmaktadır. Önsöz bölümünde, sözleşmenin ele aldığı soruna ilişkin ana ilkeler-kurallar tespit edilmiştir. Ayrıca BM temel ilkeleri ile İnsan Hakları Sözleşmesinin ve bildirgelerinin bazı özel hükümlerine gönderme yapmış; çocukların savunmasız olmaları nedeniyle özel bir korumaya gereksinim duydukları belirtilmiş; çocuğu koruma sorumluluğunun aileye ait olduğu ve devletin de aileyi destekleyeceği belirtilmiştir. Birinci bölümde; taraf devletlerin sözleşmeye dair görevleri ile 18 yaşını doldurmamış çocukların sahip olduğu haklar belirtilmiştir (md. 1/41). İkinci ve üçüncü bölümler; taraf devletlerin sözleşmeye nasıl uyacağını, denetim mekanizmasının nasıl olacağını, sözleşmenin hangi koşullar altında yürürlüğe gireceğini, değişiklikler, geri çekilme ve çekinceleri kapsayan konularda nasıl bir yol izleneceğini belirleyen maddelerden oluşmaktadır (md. 42/54). Bununla birlikte ikinci ve üçüncü bölüm; taraf devletlerin sözleşme maddelerini uygun araç ve yöntemlerle yetişkin ve çocuklara yaygın biçimde öğretme yükümlülüğünü belirtmiştir (Zöğ, 2008: 36; Kükürtcü, 2011: 61; Turan, 2011; Washington, 2010; Kobat, 2009: 15; Uçuş, 2009: 41; Aktürk, 2006: 15; Şirin; 2011: 13).

Sözleşme; çocuğun tanımı ile başlar ve sözleşmedeki tüm hakların, dünyanın neresinde olursa olsun bütün çocuklar için geçerli olacağını, çocukları ilgilendiren bütün konularda çocukların yüksek yararının gözetileceğini belirtir. ÇHS'nin dayandığı ana fikir, sözleşmeye kadar olan belgelerin aksine her çocuğun mevcut durumunun geliştirilmesine, toplumun öznesi olmasına ve ayrılan kaynaklardan çocukların eşit biçimde yararlanma hakkına sahip olmasına dayanır (UNICEF, 1998'den aktaran Yurtsever, 2009).

ÇHS, çocukları hukukun bir nesnesi değil bir öznesi olarak ele almaktadır. ÇHS üç noktaya ağırlık verir (Brander vd., 2008).:

- *Birincisi, çocukların kendi kaderlerini etkileyen süreçlerde, yaş ve olgunluk durumları da dikkate alınarak, katılımlarını geliştirmeyi amaçlar.*
- *İkincisi, çocukların her türlü sömürü, şiddet ve hakların ihlaline sebebiyet verecek uygulamalardan korunması için geçerli hakları ifade eder.*
- *Son olarak, diğer sözleşmelerde olduğu gibi çocukların olası ihlallere karşı korunmasında gerekli hakları sunar.*

### 2.6.6.2. Sözleşmenin Dayandığı Esaslar

Sözleşmenin dayandığı esaslar önsöz bölümünde belirtilmiştir. Bu esaslar şunlardır (Uluç, 2008: 63; Kaya, 2011):

- *Dünyada özgürlük, barış ve adaletin temeli olan, bütün insanların doğuştan insan haysiyetine sahip olmaları ile eşitliğin ve hakların devredilmez niteliği.*
- *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ile Uluslararası İnsan Hakları Sözleşmesi'nin herkesin hak ve özgürlüklerden, özellikle ırk, renk, cinsiyet, dil ve din, siyasi ya da öteki inançlarla toplumsal ya da ulusal kökenler, zenginlik veya doğuştan ya da başka bir durumdan kaynaklanan ayrımlar dâhil hiç bir ayırım gözetmeksizin yararlanacağına" dair temel ilkesi.*
- *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin bütün çocukların özel bakım ve yardıma hakkı olduğuna dair ilkesi.*
- *Çocukların büyümeleri ve esenlikleri için doğal ortam olan ailenin, toplum içindeki işlerini tam olarak yerine getirebilmesi için gerekli yardım ve koruma görmesinin zorunlu olduğu gerçeği.*
- *Çocuğun kişiliğinin uyumlu bir biçimde gelişmesi için bir aile ortamında, mutluluk, sevgi ve anlayış havası içinde büyümesi ihtiyacı.*
- *Çocuğun toplum içinde kişiliğine özgü bir yaşam sürebilmesi için hazırlanması, barış, saygınlık, hoşgörü, özgürlük, eşitlik ve dayanışma düşüncesi içinde yetiştirilmesi düşüncesi.*
- *Çocuğa özel bir koruma sağlanması gereksinimini belirten, 1959 tarihinde kabul edilmiş olan çocuk hakları beyannamesi ile diğer uluslararası belgelerde yer alan ilkeler (Onur, 1994).*

### 2.6.6.3. Sözleşmenin Amacı

Çocuk Hakları Sözleşmesi; toplumun çocuklara karşı sorumluluklarını hukuksal çerçeveye kavuşturan tarihi bir belgedir (Ballar,1998: 71). Akyüz'e (2000: 19) göre ÇHS'nin amacı; çocukları her türlü ihmal, istismar, kötü muamelelerden korumak için evrensel ilkeler belirlemek; onların kendilerini ve yeteneklerini geliştirecek bir çerçeve programı hazırlamak olduğunu belirtir. Literatür incelendiğinde Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin amaçlarını şu şekilde maddeleştirebiliriz.

- Çocukların yaşam düzeylerini hak ettikleri seviyeye çıkarmak (Washington, 2010),
- Savunmasız ve korumasız durumdaki çocuklar için toplumda, devlette ve ailelerde bilinç, duyarlılık ve farkındalık seviyesini yükseltmek (Washington, 2010),
- Çocuklar için yaşam, sağlık, güvenlik ve eğitim alanlarında gözetilecek ve koruyabilecek en az standartları belirleyebilmek (Ballar,1998: 71; Uçuş, 2009: 41; Yurtsever, 2008; Fazlioglu, 2007).
- Çocuklara pozitif bir ayrımcılık sağlaması, çocuğun her türlü şiddetten korunması (Şirin, 2011: 164)

- ÇHS'nin evrensel ilkeler çerçevesinde topluma, devlete ve aileye getirdiği sorumluluklar doğrultusunda, toplumun, devletin ve ailenin “nitelikli insan” yetiştirebilmesi (Zög, 2008).

Belirtilen amaçlar dışında sözleşme, hakların uygulanması ve kullanılabilmesinin, bunları teşvik edici ve koruyucu önlemlerle mümkün olduğu ana fikri üzerine kurulmuştur (Timisi, 2011: 146).

#### **2.6.6.4. Sözleşmenin Önemi**

Çocukların tarihsel süreç içinde 20. yüzyıla kadar yok diyebileceğimiz haklarının, ÇHS ile toplum içinde yetişkinler gibi siyasal, toplumsal, medeni, kültürel ve ekonomik haklara kavuşmaları ve bu haklarının taraf devletler tarafından yasal güvence altına alınması sözleşmenin önemini göstermektedir. Sözleşmenin diğer bir önemi ise; taraf devletlere, çocuğun yaşamını iyileştirmesi için yasal zorunluluk getirmesidir (Fazlıoğlu, 2007). Ayrıca ÇHS, çocuklara yönelik her türlü kötü muameleyi yasaklamıştır. Bu yasaklamayı denetlemek için on uzmandan kurulmuş bir komite, taraf devletleri incelemek ve rapor sonuçlarını Birleşmiş Milletlere ve kamuoyuna bildirmek üzere görevlendirilmiştir (Doğan, 2001: 283–284; Akyüz, 2000: 21; Cengiz, 2002'den aktaran Kop ve Tuncel, 2010: 5).

Çocuk Hakları Sözleşmesi dünyanın 192 ülkesi tarafından kabul edilmesine rağmen içinde bulunduğumuz durum, gözlenen gerçekler ve bilimsel veriler çocuk haklarının dünyanın birçok bölgesinde ihlale uğradığının açıkça göstergesidir. Bu duruma dair şu örnekler verilebilir:

- *Beş yaşın altındaki 10 milyondan fazla çocuk önüne geçilebilir sebeplerden hayatlarını kaybetmektedir* (Brander vd., 2008).
- *100 milyondan fazla çocuk ilkokula gidememektedir, bunların büyük bir bölümü kız çocuğudur* (Brander vd., 2008).
- *Tahminen 300.000 çocuk sıcak çatışmalarda yer almaktadır* (Brander vd., 2008).
- *149 milyon çocuk yetersiz beslenmektedir, bunların üçte ikisi Asya'da yaşamaktadır* (Brander vd., 2008).
- *Her yıl 120.000'e ulaşan sayıda kadın ve çocuğun Orta ve Doğu Avrupa'dan Batı Avrupa'ya ticareti yapılmaktadır* (Brander vd., 2008).
- *UNICEF, bugün dünyada sokakta yaşayan 100 milyonun üzerinde çocuk olduğunu bildirmektedir* (Flowers, 2010).
- *2007 yılında, dünyanın bazı bölgelerinde, doğan her üç çocuktan ikisi nüfusa kaydedilmemiştir. Somali ve Liberya'da doğumların yüzde5'i kaydedilmektedir* (Koruyucu Bir Ortam Yoksa, Yaşam Çocuklar İçin Zorludur, [www.unicef.org.tr](http://www.unicef.org.tr)).



- 5 ile 14 yaş arasındaki 150 milyondan fazla çocuk çalışmaktadır (Koruyucu Bir Ortam Yoksa, Yaşam Çocuklar İçin Zorludur, [www.unicef.org.tr](http://www.unicef.org.tr)).
- Dünyada savaş nedeniyle yerlerinden ayrılmaya ve mülteci olmaya zorlanan yaklaşık 50 milyon insanın yarısından fazlası çocuk ve ilk gençlik çağını yaşayanlardan oluşmaktadır (Risk Altındaki Dünya Çocukları Raporu, [www.cocukvakfi.org.tr](http://www.cocukvakfi.org.tr)).

Verilerden anlaşılacağı üzere dünyanın pek çok bölgesinde çocuk hakları ihlal edilmektedir. Bu bağlamda, taraf devletlerin sözleşmeye gereken önemi vermedikleri gözlemlenmektedir.

### 2.6.6.5. Sözleşmenin Temel İlkeleri

Sözleşmenin temel ilkeleri; yaşam ve gelişme ilkesi, ayırım gözetmeme ilkesi, çocuğun yüksek yararı ilkesi, çocuğun görüşüne saygı ilkesidir. Bu ilkeler taraf devletlerin çocukların belirtilen haklardan yararlanabilmesi için dikkate almak zorunda olduğu ve olağanüstü durumlarda bile değiştiremeyecekleri temel ilkeler niteliğindedir. Taraf devletler yürürlükteki yasalarını bu ilkelere uyumlu hale getirme zorunluluğundadırlar (Turanlı, 2004: 34).

#### 2.6.6.5.1. Yaşama ve Gelişme İlkesi

Sözleşmenin temel ilkelerinden biri kabul edilen yaşama hakkı maddesi, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 3. Uluslararası Kişisel ve Siyasal Haklar Sözleşmesinin 6. maddesi ile doğrudan bağlantılıdır. ÇHS 6. maddesini oluşturan yaşama hakkı; bireyin varlığını devam ettirebilmesi, öldürülmeme hakkı ya da insanın öldürülmezliği ilkesi olarak da adlandırılmaktadır (Turanlı, 2004: 35; Sunal, 2010: 66). Sözleşmenin 6. maddesine göre;

- *Taraf Devletler, her çocuğun temel yaşama ve gelişme hakkına sahip olduğunu kabul ederler.*
- *Taraf Devletler, çocuğun hayatta kalması ve gelişmesi için mümkün olan azami çabayı gösterirler (Bkz. EK 3).*

Fişek'e (1995) göre; yaşama ve gelişme ilkeleri çocukların en temel haklarından ikisini oluşturmaktadır. Taraf Devletlerin, 6. maddeyi uygulamak için aldıkları önlemler – Taraf devletler, bebek ve çocuk ölümlerini azaltmak, yeterli besin ve temiz su sağlamak, ölüm cezası, yasa dışı, keyfi, yargısız infaz ile ortadan kaybolma gibi durumları yasaklamak zorundadırlar.- 1997 tarihli İnsan Hakları El Kitabı'nda olumlu olarak değerlendirilmektedir. Özetle; taraf devletler, yaşama hakkını tehlikeye atacak durumlardan kaçınmak, yaşamı korumaya yönelik önlemler almak zorundadır. Yaşama ve gelişme hakkı, çocuğun sadece hayatta kalması anlamına gelmemektedir. Çocuğun insan onuruna yakışır biçimde toplum içinde yaşayabilmesi için taraf devletler; çocukların bedensel,

zihinsel, ruhsal, ahlaki ve sosyal gelişimlerini gözeterek, özgür bir toplumda özgür bireyler olarak hayatlarına devam edebilmelerini sağlamalıdır. Bu bağlamda sözleşme, yaşama ve gelişme ilkelerini bir bütün olarak ele almakta ve sözleşmenin birçok maddesi 6. maddeye özel atıf yapmaktadır. Buna göre sözleşmenin 4. maddesi çocukların haklarından yararlanabilmesi için devletlere alacakları önlemleri göstermekte; 12., 13., 14. Maddeler, çocuğun ifade özgürlüğünü ele almakta; 19., 34., 35., 37., 38. maddeler çocukların her türlü kötü muameleden korunmalarını düzenlemekte; 24. madde sağlık hakkını ele almakta; 28.,29. maddeler eğitim hakkını ele almakta; 30. madde çocuğun oyun, dinlenme, kültürel sanatsal etkinliklere katılma hakkını ele almakta; 31. madde çocuk işçiliğini düzenlemektedir (Turanlı, 2004: 35-36). Ayrıca 5., 14., 28., 29. maddeler, çocukların yeteneklerini geliştirebilmesi için taraf devletlere yol göstermektedir (Sunal, 2010, 67).

#### **2.6.6.5.2. Ayrım Gözetmeme İlkesi**

ÇHS'nin temel ilkelerinden biri kabul edilen Ayrım Gözetmeme İlkesi sözleşmenin ikinci maddesinde düzenlenmiştir. Sözleşmenin ikinci maddesine göre;

- *Taraf devletler, bu Sözleşmede yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ana babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları, ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeksizin tanır ve taahhüt ederler.*
- *Taraf devletler, çocuğun ana babasının, yasal vasilerinin veya ailesinin öteki üyelerinin durumları, faaliyetleri, açıklanan düşünceleri veya inançları nedeniyle her türlü ayırma veya cezaya tabi tutulmasına karşı etkili biçimde korunması için gerekli tüm uygun önlemi alırlar* (Ertürk, 2011: 79).

ÇHS'nin ayırım gözetmeme ilkesi ile birlikte, büyüklerin nesnesi konumundaki küçüklerin artık birer özne haline geldikleri belirtilmektedir. Ayrıca bu madde çocuklara, hem yetişkinlerle hem de kendi aralarında eşitlik anlayışını getirmektedir. Ancak içinde bulunduğumuz koşullarda ayırım gözetmeme ilkesinin tek başına uygulanabilirlik gücünden yoksun kaldığı söylenmektedir (Turanlı, 2004: 38)

#### **2.6.6.5.3. Çocuğun Yüksek Yararı İlkesi**

Çocuk Hakları Bildirgesi (1959) ve Kadınlara Karşı Her Tür Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'nde (1979) yer alan çocuğun yüksek yararının gözetilmesi, ÇHS'nin de 3. maddesinde temel ilke olarak kabul edilmiştir (Turanlı, 2004: 38). 1990 yılında New York'ta toplanan Dünya Çocuk Zirvesi'nde bütün ülkelere "çocuklara birinci öncelik" ilkesini kılavuz edinmeleri çağrısında bulunulmuştur. Sözleşmenin bu maddesi, çocuğun en yüksek çıkarının korunmasını, aile ve devletin

bu konudaki sorumluluklarını düzenlemektedir (Akyüz, 2012; Sunal, 2010: 66). ÇHS'nin 3. Maddesi şu şekildedir (Bkz. EK 3):

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

Çocuğun yüksek yararı kavramı, çocuklar için kısa vadeli ve küçük yararları değil; uzun vadeli, geniş kapsamlı, toplumsal çevre içinde şimdi ve gelecekteki yararlarını anlatmaktadır. Herhangi bir durumda çocuğun yüksek yararının ne olduğu belirlenirken, sözleşmenin 2. (Ayrım gözetmeme ilkesi), 3. (çocuğun yüksek yararı ilkesi), 6. (yaşama ve gelişme ilkesi) ve 12. (Çocuğun görüşlerini ifade ilkesi) maddeleri gözetilmelidir. Bununla birlikte çocuğun yüksek yararı belirlenirken yapılacak yorum; sözleşmenin ruhuna, medeni ve siyasal hakların öznesi ve özel koruma önlemleri ile belirlenen çocukluk kavramına, çocukların kendi görüşlerine, yorumu yapan kişinin görüş ve duygularına uygun olmalıdır (Turanlı, 2004: 39; Bek, 2011: 30). Ayrıca Turanlı'nın (2004: 40) aktardığına göre; taraf devletler çocuğun yüksek yararı ilkesini kültürel anlamda göreceli değerlendiremezler ve çocukların haklarını hiçbir şekilde inkâr amaçlı kullanamazlar. Yani çocuğun sözleşmedeki hakları onun yüksek yararına mantığı ile ihlal edilemez. Bu noktadan hareketle, başta ana babalar olmak üzere okul, öğretmen, sosyal gruplar ve çocuklarla ilgili tüm kurumlar çocuk hakkında karar alırken ve bunu uygularken “çocuğun yüksek yararı” ilkesini göz önünde bulundurmak zorundadır (Nacaroğlu, 2011: 209). Akyüz (2010: 10) de bu ilke için; çocuk hukukunda karşılaşılan tüm sorunlarda, yol gösterici ve çocuğun yararına çözümün tercih edilmesini emreden, güçsüzü güçlüye karşı koruyan en üst ilke olarak bahsetmektedir (aktaran: Akyüz, 2012).

#### **2.6.6.5.4. Çocuğun Görüşüne Saygı İlkesi**

ÇHS'nin temel ilkelerinden biri sayılan çocuğun görüşüne saygı ilkesi sözleşmenin 12., 13., 14. ve 15. maddelerinde düzenlenmiştir. 12. maddeye göre (Bkz. EK 3):

- *Taraf devletler, görüşlerini oluşturma yeterliliğine sahip çocuğun kendisini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını, bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanırlar.*

- *Bu amaçla, çocuğu etkileyen herhangi bir adli veya idari kovuşturmada çocuğun ya doğrudan doğruya veya bir temsilci ya da uygun bir makam yoluyla dinlenilmesi fırsatı, ulusal yasanın usule ilişkin kurallarına uygun olarak çocuğa özellikle sağlanacaktır.*

Turanlı (2004: 40) sözleşmenin bu maddesinin temel güçlüklerden birisini yansıttığını belirtir. Ona göre 12. madde; çocukların kendisini ilgilendiren bütün konularda görüşünü belirtme, paylaşma ve buna saygı duyulmasını isteme hakkına sahip bireyler olduğunu belirtirken; sözleşmenin 13. maddesinin çocuklara 12. maddede verilen hakları düzenliyor gibi görüldüğünü belirtmektedir. Turanlı bu durumu; 13. maddenin ifade özgürlüğünü genel olarak tanıırken 12. maddenin; çocukların görüşlerini dile getirme ve bu görüşlerin dikkate alınmasını sağlama hakkını vurguladığından, çocukları etkileyen bütün durumlarda başvurulması gereken asıl maddenin 12. madde olması gerektiğini ile açıklar.

Akyüz (2000: 26-38); çocukların görüşlerinin alınmasının ve kararlara katılmalarının, aile ve toplum için çok önemli olduğunu belirtir. Ayrıca düşünce ve görüşlerini özgürce açıklayan çocuğun (bazı yetişkinleri rahatsız etse bile) ailesi ve toplumu için yaşamsal önemde bilgi ve görüşler üretebileceğinden, aileye ve topluma yeni bir bakış açısı kazandırabileceğini söyler (aktaran: Turan, 2011: 40).

Akyüz (2010) katılım hakkını (md.12, md.13, md.14, md.15), *çocuğun ailede ve toplumda etkinlik kazanmasını sağlamaya yönelik haklar* olarak tanımlarken; Alderson, (2000), Marchant and Kirby (2004) ve Sinclair, (2004) katılım hakkını; çocukların veya gençlerin kendilerini ilgilendiren konularda karar alma süreçlerine etkin biçimde dâhil olmaları olarak tanımlamaktadırlar (aktaran: Şahin ve Polat, 2012: 276-277). Ayrıca çocuğun görüşüne saygı ilkesi ile insan haklarıyla bağlantılı bütün hakların çocuklara tanınmış olduğu vurgulanmaktadır (Akyüz, 2012).

Yılmaz ve Çam (2011: 1-16), “İlköğretim Öğrencilerinin Düşünce Özgürlüğüne İlişkin Tutumları” başlıklı araştırmalarında, şu bulgulara ulaşmışlardır:

- Öğrencilerin, %40'ının “düşüncelerini derslerde rahatça ifade” ettiği ve %44'ünün bu konuda sorun yaşadığı,
- Öğrencilerin, %53'ünün düşüncelerini sınıfta açıklarken çekindikleri,
- Öğrencilerin, %72'si öğretmenlerinin her söylediğini doğru bulduğunu,
- Öğrencilerin, %28'i öğretmenlerin fikirlerini onlara kabul ettirmeye çalıştıklarını,
- Öğrencilerin %58'i arkadaşlarının düşüncesini kabul etmese de dinlemekte olduğunu,
- Öğrencilerin, %27'si sınıfta demokratik bir ortam olmadığını belirtmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde genel sonuç olarak, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde düşünce özgürlüğüne ilişkin olumlu tutumlara sahip olma düzeyinin yeterli olmadığı ve bunun özellikle aile, sınıf ortamı, arkadaş grubu ve bir ölçüde de öğretmen unsurundan kaynaklandığı belirtilmektedir (Yılmaz, Çam, 2011: 16).

#### **2.6.6.6. Sözleşmenin Çocuklara Tanıdığı Haklar**

Sözleme ile çocuklara tanınan hakların çoğu, yetişkinlerin de sahip olduğu insan haklarıdır. Ancak sözleşmedeki kimi haklar yalnızca çocuklara aittir ve bu haklar, çocuk-aile-devlet ilişkisini düzenlemektedir (Turanlı, 2004: 42).

Akyüz'e (2000: 26-38) göre sözleşme, çocuk haklarını bütüncül bir anlayışla düzenlemekte ve çocuklara kişisel, ekonomik, sosyal ve kültürel hakları birbiri ile bağlantılı ya da birbirini pekiştiren öğeler bütünlüğü içinde verdiğini söylemektedir.

##### **2.6.6.6.1. Kişisel Haklar**

Temel haklar sıralaması içinde kişisel hakların özel bir yeri vardır. Bu özel yer diğer haklara göre üstünlüğünden değil önceliğinden gelmektedir. Günümüzde demokratik toplum yapısının ön koşulu olarak kişisel hakların korunması gelmektedir (Zöğ, 2008: 42). Sözleşmedeki kişisel haklar şunlardır:

Çocuğun tanımının yapıldığı 1. madde; ayırım gözetmeme ilkesini düzenleyen 2. madde; çocuğun yüksek yararını konu alan 3. madde; çocuğun ebeveyn tarafından yetiştirilmesini düzenleyen 5. ve 18. maddeler; çocuğun yaşama ve gelişme hakkını düzenleyen 6. madde; çocuğun isim, vatandaşlık ve kimlik hakkını düzenleyen 8. madde; çocuğun görüş ve düşüncelerini açıklama, bilgi alma hakkı, vicdan, din, dernek kurma, barışçı toplanma, özel yaşam, aile, konut, haberleşme özgürlüğünü düzenleyen 12.,13., 14., 15. ve 16. maddeler; çocuğun kötü muamele ve işkenceye tabii tutulmasını önleyen 37. madde, sözleşmenin çocuklara tanıdığı kişisel haklar olarak gösterilmektedir (Zöğ, 2008: 43-47; Fişek, 1995: 23; Turanlı, 2004: 42-46).

##### **2.6.6.6.2. Ekonomik, Kültürel ve Sosyal Haklar**

Ekonomik, Kültürel ve Sosyal Haklar, toplum içinde çocukların gelişimini amaçlayan haklardır. Bu özelliği ile Ekonomik, Kültürel ve Sosyal Haklar kişisel haklardan ayrılır. Ayrıca kişisel haklar, bireyi kendi kişiliği içinde ele alırken; ekonomik, kültürel ve sosyal haklar bireyi toplumsal bir varlık olarak ele almaktadır. Bu farklara rağmen kişisel haklarla, ekonomik, kültürel ve sosyal haklar bir bütün olarak ve birbirlerini tamamlayan parçalar olarak kabul edilmektedir. Birleşmiş Milletler genel kurulu da iki küme arasında işlevsel bağlılık bulunduğunu, bir kümedeki haklar olmadan (ekonomik, kültürel ve sosyal haklar) diğer kümedeki hakların (kişisel haklar) anlam taşımayacağını ilan etmiştir (Zöğ, 2008: 48-49). Sözleşmedeki ekonomik, kültürel ve sosyal haklar şunlardır:

Sağlık hakkının ele alındığı 24. ve 25. maddeler; sosyal güvenlik hakkının ele alındığı 26. madde; eğitim hakkının ele alındığı 28. ve 29. maddeler; çocukların dinlenme, oyun ve kültürel ve sanatsal faaliyetlere katılımlarını düzenleyen 31. madde, sözleşmenin çocuklara tanıdığı ekonomik, kültürel ve sosyal haklar olarak gösterilmektedir.

#### **2.6.6.6.3. Korunma Hakkı**

Milyonlarca çocuk, onlara güvenlik ve sevgi sunmakla yükümlü aileleri tarafından fiziksel ya da cinsel açıdan kötü muamelelere tabi tutulmakta ya da ekonomik bakımdan sömürülmektedir. Daha da çok sayıda çocuk ise ailelerinin denetimi dışındaki güçler -savaş, doğal afetler, işsizlik, yoksulluk- tarafından haklarından yoksun bırakılmaktadır. Zamanımızda hükümetler hala çocukları savaşa yollamakta, işverenler en yoksulların çocuklarını tarlalarda ve fabrikalarda sömürmeye devam etmekte, medya genel olarak çocuk haklarına uygun yayın yapmamakta; dış koşullar ne olursa olsun gelişen zihinlerin ve bedenlerinin korunması özel haklarına sahip olan küçük çocuklara, ulusal ve uluslararası ekonomik güçlerin zihinsel ve bedensel zararlar vermelerine göz yummaktadır (Ballar, 1998; Cheviron, 2011: 185-186). Sözleşmedeki koruma hakları şunlardır:

Çocuğun ebeveyni tarafından yetiştirilme ve ebeveynine karşı korunma hakkını düzenleyen 5., 18., ve 19. maddeler; çocukların ebeveyninden ayrılma yaşağını düzenleyen 9., 10., ve 11. maddeler; çocuğun ailesi dışında korunmasını düzenleyen 20. ve 21. maddeler; özel durumda olan çocukların korunmasını düzenleyen 22., 23., 30., ve 38. maddeler; istismara karşı korunmayı düzenleyen 19., 32., 33., 35., 36., 39. ve 40. maddeler; suça itilmiş çocukların korunma hakkını düzenleyen 40. madde; savaş ortamındaki çocukların korunmasını düzenleyen 40. madde; sözleşmenin çocuklara tanıdığı korunma hakkı olarak gösterilmektedir (Zöğ, 2008: 53-62).

#### **2.6.6.7. Sözleşmenin Denetim Mekanizması**

Sözleşmenin 43. maddesi bu konu ile ilgili ayrıntılı hükümler getirmesine rağmen denetim sisteminin çok yumuşak oluşturulduğu, bu nedenle de sözleşmenin bu maddesinin bir denetlemeden çok bir bilgilendirme niteliğinde olduğu ve bu bilgilendirmenin de somut yaptırımlarla ilişkilendirilmediği belirtilmektedir. ÇHS'nin 43. maddesine göre, Çocuk Hakları Komitesi kurulmuştur. Bu komitenin amacı, taraf devletlerin sözleşmenin yükümlüklerini yerine getirip getirmediği konusunda inceleme yapmaktır. İncelemenin ardından raporlarını Birleşmiş Milletlere ve kamuoyuna duyurmaktır (Ozansoy, 1999: 59; Turanlı, 2004: 48).

Komite, gizli oyla dört yıllığına seçilen, çocuk hakları konusunda yetenekleriyle tanınan, yüksek ahlak sahibi on uzmandan oluşmaktadır. Bu on uzman, sözleşmenin 44. maddesine göre, taraf devletlerin sözleşme ile çocuklara tanınan hakları hayata geçirebilmek için aldıkları tedbirleri ve bu

hakların hayata geçirilmesi konusunda kaydettikleri ilerlemeleri raporlaştırma ile görevlendirilmiştir. Taraf devlet için raporlar, sözleşmenin yürürlüğe girdiği tarihten itibaren iki yıl içinde, daha sonra beş yılda bir Çocuk Hakları Komitesi'ne sunulacaktır. Taraf devletler, Komite'nin istediği her tür belgeyi vermekle birlikte, komite raporunu ülke içinde açıklamak zorundadırlar. 45. maddeye göre, *uzmanlaşmış kurumlar, UNICEF ve BM'nin diğer organları, sözleşme hükümlerinin uygulanmasının denetimi sırasında temsil hakkına sahiptir.* Çocuk Hakları Komitesi, bu kurumların (uzmanlaşmış kurumlar, UNICEF, BM'nin diğer organları) çocuk hakları konusunda rapor sunmalarını isteyebilir. Ayrıca Çocuk Hakları Komitesi gerekli gördüğü durumlarda taraf devletlere tavsiyede bulunabilmektedir (Ozansoy, 1999: 59; Turanlı, 2004: 49; Doğan, 2001: 283–284; Akyüz, 2000: 21; Cengiz, 2002'den aktaran Kop ve Tuncel, 2010: 5).

## 2.7. Türkiye'de Çocuk Haklarının Gelişimi

Türkiye'de, 20. yüzyılın başlarından itibaren çocuk haklarına dair ilk kaynaklara rastlanıldığı belirtilmektedir. 30 Haziran 1921 tarihinde savaş yüzünden kimsesiz kalan çocukların korunması, bakımı ve eğitimi amacıyla ülke genelinde Çocuk Esirgeme Kurumu (Himaye-i Etfal Cemiyeti) kurulmuş, Türk Medeni Kanunu'nda (1926) da çocuk haklarına ilişkin hükümlere yer verilmiştir. Türkiye, Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi'ni (26 Eylül 1924) Mustafa Kemal Atatürk'ün (1928) imzasıyla kabul etmiştir. Ayrıca Atatürk bildirgenin bir adım ötesine giderek 23 Nisan'ı çocuklara armağan etmiştir (Kop ve Tuncel, 2010: 6-7; Yurtsever, 2009: 41; Yalçın, 2011: 49). Ayrıca 1924 Anayasası'nın öğretim serbestliğini düzenleyen 80. maddesi ile ilköğretimin zorunlu ve parasız olduğu hükmünü düzenleyen 87. maddesini kanunlaştırılarak çocuk haklarına katkıda bulunulmuştur. Türkiye'nin çocukların korunmasına yönelik katıldığı ilk uluslararası faaliyetler, I Balkan (1936) ve II. Balkan (1938) Kongresi'dir. Bu kongreler, çocuk hakları konusunda uluslararası çalışmalara öncülük etmiştir (Akyüz, 1999'dan aktaran Kop ve Tuncel, 2010: 6-7; Yurtsever, 2009: 41).

14 Şubat 1962 tarihinde 7. Milli Eğitim Şurası'nda, 8 Mayıs 1962 tarihinde 2. Sosyal Hizmetler Konferansı'nda, 30 Temmuz 1962 tarihinde Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Konfederasyonları Kurultayı'nda, 26 Haziran 1963 tarihinde UNESCO Türkiye Milli Komisyonu 7. Genel Kurulu'nda kabul edilen Türk Çocuk Hakları Bildirisi kamuoyuna sunulmuştur (İnan, 1979'dan aktaran Kaya, 2011). Bildirgenin maddeleri şunlardır:

- *İyi bakım, iyi yetiştirilme ve çocuğa uygun bir eğitim, her yerde ilgi, sevgi ve yardım görme her Türk çocuğunun hakkıdır. Resmî, özel, her kurum, her yetişkin yurttaş bu çocuk hakkını tanımak, elindeki olanaklarla onu gerçekleştirmek yükümlüğündedir. Sıkıntı içinde bulunan çocuğun kurtarılması en başta ve en önce gelir.*
- *On altı yaşından önce hiçbir çocuk resmî öğreniminden alınarak özel işlerde çalıştırılmaz. Hiçbir suretle istismar edilemez.*

- *Her ana-baba kendi çocuğunun iyi bakımını, bilgili, becerikli ve iyi ahlâklı yetişmesini; 7–16 yaşları arasında orta dereceli öğrenime devam etmiyorsa teknik ve tarımsal bilgi ve becerileri kazandıran işliklere, derslere ve kurslara devam edip, çalışıp olgunlaşmasını, zamanını değerlendirmesini sağlamakla görevlidir. Ana-babanın yetmediği hallerde bu ödev, çocuğun birinci derecede yakın akrabasına ve ilgili devlet kurumlarına düşer.*
- *İlköğretimden sonra orta dereceli okullara veya meslek okullarına, işliklere, sanatlara devam edemeyen çocuklar için teknik veya tarımsal bilgi ve beceri veren işliklerin, pratik derslerin ve kursların açılması, gerekli eşya, araç ve gereçlerin zamanında sağlanması ve çocukların bunlardan yeteri kadar faydalanmalarının temini idare amirlerinin, belediye başkanlarının, muhtarların ve millî eğitim idarelerinin ödevidir.*
- *Arızalı ve intibaksız çocukların tedavileri, sıkıntı içindeki çocukların kurtarılmaları, bunların durumlarına uygun bir meslek için kendi hayatlarını kazanacak derecede başarılı ve kudretli yetiştirilmeleri ve durumlarına uygun işlere yerleştirilmeleri ana-baba ile beraber devletin, bu amaçla kurulmuş kurumların ödevidir. Bu kurumlar tez elden, yeteri kadar artırılmalıdır. Üstün kabiliyetli çocuklar devletçe ve ailelerinin de yardımı ile geniş yetiştirme vasıta ve imkânlarına kavuşturulurlar.*
- *Mevzuatta bulunan, çocukla ve onun korunmasıyla ilgili kanunlar ve maddeler, ilgili daire, kurum ve makamlarca tez elden önemle uygulanmalı, izlenmeli ve tamamlayıcı kanunlar tez elden hazırlanmalıdır (Akyüz,1994’den aktaran Kaya, 2011).*

Türk Çocuk Hakları Bildirgesi kendinden önce çıkarılmış bildirgelerden ve anayasanın (1961) hükümlerinden (10, 14, 35, 41, 43, 45, 48, 49, 50) esinlenilerek hazırlanmış, ebeveynlere ve kurumlara (özel-resmi) uyulması gereken temel ilkeler doğrultusunda baskıyı öngören bir belgedir (Ballar, 1998: 56).

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu 1979 yılını “Dünya Çocuk Yılı” olarak kabul ettiğinde, Türkiye de 1979 yılında, 23 Nisan’ı dünya çocuk bayramı olarak kabul etmiş ve bu yıldan itibaren bütün dünya çocukları ile birlikte kutlamaya başlamıştır (Yurtsever, 2009: 41). Çocuk hakları gelişimi konusunda Türkiye, 1982 Anayasası’nın 10., 17., 41., 42., 50., 58. ve 61. maddelerini güçlendirmiş, 1739 sayılı Millî Eğitim Kanununu, 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu, Türk Medeni Kanunu, Nüfus Kanunu, Türk Vatandaşlığı Kanunu, Sağlık Temel Kanunu ve İş Kanunu gibi konularda çocuk hakları lehine düzenlemelere yer vermiştir (Cengiz, 2002’den aktaran Kop ve Tuncel, 2010: 6). Tüm bu düzenlemelerin ardından 20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen “Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi” Türkiye’nin de katıldığı “Çocuklar İçin Dünya Zirvesi” (29-30 Eylül 1990) toplantısında, sözleşmenin 17., 29., ve 30. maddelerine çekince konularak kabul edilmiştir. Nihayetinde sözleşme Türkiye tarafından 4058 sayılı yasayla onaylanarak 27 Ocak 1995 tarihinde 22184 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (Moroglu, 2003’den aktaran Yurtsever, 2009: 41-42; Kobat, 2009:



20; Fazlıoğlu, 2007: 41; Sever, 2002: 26). Türkiye, sözleşmenin uygulanabilmesi için ulusal eylem planı hazırlamıştır. Eylem planı; ulusal raporun yazılmasını da içeren iç hukuk kuralları ile sözleşmenin uyumlaştırılmasını kapsayan emeklerin tamamına denilmektedir. Ulusal eylem planının maddeleri şunlardır (Aktürk, 2006: 39-40; Cengiz 2002'den aktaran Kop ve Tuncel, 2010: 6-7).

- *Türkiye'de ocuk tanımının nitel ve nicel yönlerden geliştirilmesi,*
- *Çocuğun medeni haklarının genişletilmesi,*
- *Çocuğun aile çevresinde ve alternatif bakım sistemi içinde eğitim yoluyla yaşama hazırlanmasının sağlanması, sosyal, ekonomik, hukuk ve kültürel haklardan yararlanmasının sağlanması,*
- *Özürlü ocuklar dâhil tüm çocukların yaşam standartlarının ve sağlık hizmetlerinin çoğaltılıp yükseltilmesi,*
- *Çocukların nitelikli insan olarak eğitim yoluyla yetişmelerinin sağlanması için öngörülen amaçlar çerçevesinde nitelikli bir eğitim sistemine kavuşturulmaları, serbest zamanlarının kişisel ve sosyal gelişmelerine yardımcı olacak düzeyde değerlendirilmesi, bilimsel düşünce ve estetik duygusunun çok yönlü geliştirilmesi,*
- *Acil durumlardaki çocuklar, kanunla çatışma içinde olan çocuklar ve istismar edilen çocuklara yönelik özel koruma ve sağaltım önlemlerinin alınması çocuğa yönelik hizmet sktrnn uygulamaya dönük hedefledir. Bu doğrultuda ocuk hakları ilke ve standartlarına göre, yeni yaklaşımların geliştirilmesi, yeni yasal, idar ve yönetsel düzenin oluşturularak sktrde yeni uygulamaların gerçekleştirilmesi ulusal eylem plnının hedeflerini oluşturmaktadır.*

Bu plan sayesinde ocuk hakları konusunda Türkiye'de standart bir ereve oluşacağı tahmin edilmektedir (Cılga, 2001'den aktaran Kop ve Tuncel, 2010: 6). Tüm bu çabalara rağmen günümüzde ocuk hakları konusunda istenilen seviyeye gelinemediği belirtilmektedir. Ülkemizde ocukların tarlada, sokakta, sanayide vb. işlerde kayıt dışı çalıştırıldığı, okullarda anti demokratik uygulamaların önemli ölçüde devam ettiği, çocuklara yönelik şiddet, istismar ve ihmalin devam ettiği belirtilmektedir (Doğan, 2001: 287-288 ; Gömleksiz, vd., 2008: 276; Kozcu, 1991'den aktaran Gökler, 2006: 42). Bu olumsuz durumun nedeni olarak Türkiye'de bütüncül, kapsamlı ve tüm kurumların etkin entegre olduğu bir ocuk koruma politikasının olmaması gösterilmektedir. Bir başka neden de ocuk korunmasına ayrılan bütçenin yetersizliği ile ocuk hakları konusunda istenilen bilinç seviyesine ulaşılamamış olması gösterilmektedir (Yolcuoğlu, 2009: 1).

Bu olumsuzluklara rağmen, ocuk ve yetişkinlerin kendilerini ifade ettiği, görüşlerini ve beklentilerini açıkladığı, eleştirilerinin dikkate alındığı uzun bir sürecin sonunda 2011 tarihinde İstanbul'da gerçekleştirilen I. Türkiye ocuk Hakları Kongresi, geleceğe yönelik ocuk hakları konusunda ülkemizde olumlu gelişmelerin olacağı konusunda umut vermektedir (şirin, 2011: 7). I. Türkiye ocuk Hakları Kongresi'nde ocuk hakları sorunu öncelikle mevcut egemenlik ilişkilerinin

yarattığı bir dünya sorunu olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca her türlü toplumsal farklılığa rağmen, çocuk hakları sorununun çağdaş medeniyetlerin ortak bir problemi olduğu ve dolayısıyla da bu problemin çözümünün tüm çocukların ve toplumların katkıda bulunacağı, kendi güç ve imkânlarını ortaya koyacağı eleştirel bir çerçevede ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Aynı kongrede yasa, yönetmelik ve uygulamalardaki değişikliklerin daha ötesinde, çocuğu özne durumuna getirecek bilgi ve yöntemlerin geliştirilmesi gerektiği önerilmektedir (Değirmencioğlu vd., 2011).

I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi'nde devletin çocuk politikasının amacı: 18 yaşına kadar olan kız ve erkek çocuklara saygı temelinde, onların gelişimini, güvenliğini, etkinliklere katılımını sağlamak, bunun için gerekli düzenlemeleri yapmak olarak ifade edilmiştir. Ayrıca çocuk politikasını çocuktan ve toplumdan kopuk, tepeden inmeci düzenlemeler ve hükümetlere bağlı değişken politikalar olmaktan çıkararak, çocuğa dayalı ve kendini sürekli yenileyen bir esasa kavuşturmak gerektiği kongrede belirtilmiştir (Değirmencioğlu vd., 2011). Türkiye'nin çocuk tarihinde bir dönüm noktası olarak kabul edilen 2012- 2016 yıllarını kapsayacak I. Türkiye Çocuk Hakları Stratejisi Belgesi'nin birinci taslağı hazırlanarak Kongre Genel Kurulu'na sunulmuştur (Şirin, 2011: 7).

I. Türkiye Çocuk Hakları Stratejisi'nin esası: Çocuk yaratıcılığının önünü açmak ve eleştirel, katılımcı, ortak bir anlayışı ve yapıyı ortaya koymaktır. Bunun ifadesi ve uygulanmasının da belli bir örgütlenme modeli ile mümkün olabileceği ifade edilmekte, bu örgütlenme modelinin temel hareket noktası olarak da çocuğu özne durumuna getirecek her türlü bilgi ve yöntemin geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Değirmencioğlu vd., 2011, Şirin, 2011: 7).

*Kongrenin ana fikri, yalnızca çocuk konusunun değil, birey, toplum ve Devlet sorunlarının medeniyete dayalı bir yaklaşımla çözüleceği düşüncesine dayanmaktadır. Çünkü hiçbir çocuk sorunu tek başına var olmamıştır ve çözüldüğünde de tekrarlanmayacağı iddia edilemez (Şirin, 2011: 8).*

## **2.8. Diğer Çalışmalar**

Çocuk hakları ile ilgili çocukları farklı alanlarda koruyacak ve çocukları kapsayan özel çalışmalar ve sözleşmeler de yapılmıştır (Polat, 1997'den aktaran Fazlıoğlu, 2007: 22). Bunlar;

- Kadın ve Çocuk Ticaretinin Kaldırılmasına Dair 30 Eylül 1921 Tarihli Beyanname.
- 43 Deniz işlerinde çalıştırılacak çocukların asgari yas haddini tespit hakkında 58 sayılı ve 24 Ekim 1936 tarihli sözleşme.
- Çocukların ve gençlerin sanayide ise elverişlilikleri yönünden sağlık muayenesine tabi tutulmaları hakkında 77 sayılı 9 Ekim 1946 tarihli sözleşme.
- Çocuklara karşı nafaka yükümlülüğüne uygulanacak kanuna dair 24 Ekim 1956 tarihli sözleşme.

- Çocuklara karşı nafaka mükellefiyetini uygulayacak kanuna dair yetkinliklerin genişletilmesi hakkında 15 Nisan 1958 tarihli sözleşme.
- Evlilik dışı çocukların tanınmalarını kabule yetkili makamların yetkilerinin, genişletilmesi hakkında 14 Eylül 1961 tarihli sözleşme.
- Küçüklerin korunması konusunda makamların yetkisine ve uygulanacak kanunlara dair 5 Ekim 1961 tarihli sözleşme.
- Evlilik dışı çocukların ana bakımından nesebinin tesisine dair 12 Eylül 1962 tarihli sözleşme.
- Evlat edinme konusunda makamların yetkisi uygulanacak hukuk ve kararların tanınması hakkında 15 Kasım 1965 tarihli sözleşme.
- Çocukların evlat edinmesine dair 24 Nisan 1967 tarihli Avrupa Sözleşmesi.
- Küçüklerin vatana iadelerine dair 28 Mayıs 1970 tarihli Avrupa Sözleşmesi.
- Evlenme ile nesebin düzeltilmesi hakkında 10 Eylül 1970 tarihli sözleşme.
- Nafaka yükümlülüğü konusunda kararların tanınmasına dair ve uygulamasına ilişkin 2 Ekim 1973 tarihli sözleşme
- Evlilik dışında doğan çocukların hukuki durumuna dair 15 Ekim 1975 tarihli Avrupa Sözleşmesi.
- Nafaka yükümlülüğüne uygulanacak kanunlara dair 2 Ekim 1976 tarihli sözleşme
- Çocukların bakım ve gözetim yükümüne ilişkin kararların tanınması ve uygulaması ile çocuklara karşı bakım ve gözetim yükümlülüğü düzenlenmesi konusunda 20 Mayıs 1980 tarihli sözleşmesi.
- Evlilik dışında doğan çocukların tanınmasına dair 5 Eylül 1980 tarihli sözleşme.
- Uluslararası unsurlu çocuk kaçırma olaylarının özel hukukuna ilişkin ve göçleri hakkında 25 Ekim 1980 tarihli sözleşme
- 20 Kasım 1989 tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi

## **2.9. Çocuk Hakları Eğitimi ve Öğretimi**

ÇHS'nin<sup>42</sup>. maddesinin, çocuk hakları eğitimi ile doğrudan ilişkisi olduğu söylenmektedir. 42. madde şu şekildedir: *Taraf devletler, sözleşme ilke ve hükümlerinin uygun ve etkili araçlarla yetişkinler kadar çocuklar tarafından da yaygın biçimde öğrenilmesini sağlamayı taahhüt ederler.*” Bu madde gereğince sözleşme hükümlerinin ve ilkelerinin yetişkinler kadar çocuklar tarafından

öğrenilmesi ve öğretilmesi bir yükümlülüktür (Uçuş, 2009: 44). Okulların da, çocukların haklarını öğrendiği ve uyguladığı kurumlar olarak görülmesi gerektiği belirtilmektedir (Kükürtcü, 2011: 8).

Çocuk hakları davranışa dönüşmedikçe bu hakların çocukta var olmayacağı ve çocukta var olabilmesi için de eğitimin şart olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle de çocuklara hak öğretiminde ilk yerin aile, ikinci yerin ise okul olduğu vurgulanmaktadır (Şirin, 2011: 7; Kükürtcü, 2011). Birleşmiş Milletler Genel Sekreterliği Uzmanı Graça Machel'in (New York, 2000) "Impact of Armed Conflict on Children" adlı raporunun sonuç bölümünde: "İnsan hakları ve insanlık standartları, bütün toplumlarda var olan temel insani değerleri yansıtır. Çocuklar da insan haklarına ilişkin bilgilere sahip olmalı ve bu hakkı özümsemelidir." denmektedir. Bu özümseme Flowers'e (2010) göre; çocukluğun ilk dönemlerinden başlayacak sistematik bir insan hakları eğitimi ile mümkün olabilir. Yapılan araştırmalar çocukların, çocukluk dönemi deneyimlerinin etkisini ömür boyu görel olarak sürdürdüğünü; çocuklukta edinilen temel yönelimlerin daha sonraki yaşamı önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Uysal, 1984'ten aktaran Yeşil, 2002). Çocuk hakları eğitimi açısından çocukluk döneminin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Çocukların, haklarının farkında olmaları, onları kullanma ve korumayı içtenlikle istemeleri, *bu hakların neden korunması gerektiğinin bilincine varmaları, aynı zamanda da neyin, niçin, nasıl korunabileceğini bilmeleri ancak alacakları eğitimle gerçekleşir* (Kop ve Tuncel, 2010: 1). ÇHS'nin eğitim hakkını düzenleyen 28. ve 29. maddeleri taraf devletlere çocukların alacakları eğitim konusunda yükümlülükler getirmektedir. Sözleşmenin 28. maddesi, hiçbir ayırım gözetmeksizin tüm çocukların eğitim hakkına sahip olduğunu ortaya koymakta ve çocukların alacakları eğitimin kalitesini belirleyen bir çerçeve sunmaktadır. 29. madde ise; çocuk merkezli bir öğretme ve öğrenme modelini öngörerek; öğrencilerin eğitim sürecine aktif biçimde katıldıkları, özgüvenleri yüksek, sorunlarını tek başına çözebilen ve hayat boyu öğrenerek doğru kararlar verebilecek bir yapı gündeme getirmektedir (UNICEF,1999'dan aktaran Washington, 2010: 44). ÇHS'nin kabul edilmesi önemlidir; ancak bireyler, hakların hayata geçirilmesi konusunda aktif bir rol oynayamıyorlarsa sözleşmenin kabul edilmesinin çok önemli olmayacağı düşünülmektedir. Bireylerin, çocuk hakları konusunda aktif bir savunucu olabilmeleri için ilk adımın, çocuk hakları eğitimi almaları olduğu söylenmektedir (Kükürtcü, 2011: 86).

Howeve Covell'a (2005: 13) göre çocuk hakları eğitimi; ÇHS'de yer alan hakların, bu hakların hayata geçirildiği ve saygı duyulduğu bir ortamda öğrenilmesi ve öğretilmesidir (aktaran: Kükürtcü, 2011: 86; Ünal, 2010: 21-22). Çocuk hakların eğitiminin hedefleri şu şekilde belirtilmektedir:

- *Farklı özelliklere sahip çocukların aynı haklara sahip olduğu öğrenilecek, çocuklar arasındaki eşitsizliğin giderilmesi sağlanacak böylece demokratik bir toplum oluşturulabilecektir.*
- *Çocuklar ve yetişkinlerin hoşgörü, saygı ve sevgiye dayalı bir toplumda yaşamaları sağlanacaktır. Böylece "nitelikli insanlar" ve "nitelikli toplumlar" yaratılmış olacaktır.*

- *Çocuklarda ve yetişkinlerde “hak” bilinci oluşturulacak, böylece başkalarının haklarına saygı duymaları sağlanacaktır.*
- *Sahip oldukları haklar aracılığı ile birey olarak değerli olduklarını hisseden çocukların, yetişkin olduklarında da haklarını bilen, koruyan bireyler olmalarına zemin oluşturulacaktır.*
- *Çocukların sahip oldukları haklar aracılığı ile toplumsal yaşama aktif olarak katılmaları sağlanacaktır.*
- *Çocuklarda vatandaşlık bilincinin oluşması sağlanacaktır. Böylece çocuklar bir vatandaşın haklarını ve sorumluluklarını da öğrenmiş olacaklardır.*
- *Hoşgörü, sosyal eşitlik, barış ve dünya vatandaşlığı gibi kavramların çocuklar ve yetişkinler tarafından öğrenilmesi sağlanacaktır.*
- *Çocukların yaşadıkları çevreyi ve kendilerini tanımaları böylece, kişisel özelliklerini geliştirebilmeleri, toplumsal sorunları fark edip çözümler üretmeleri, çözümlerde rol ve sorumluluk almak istemleri desteklenecektir.*

Çocuk hakları eğitiminin amacı ise; insan haklarına saygılı, çağdaş, demokratik bir toplumun kurulması ve yaşatılması için ihtiyaç duyulan temel bilgi, tutum ve davranışların kazandırılmasıdır (aktaran: Kükürtcü, 2011: 86; Ünal, 2010: 21). Flowers’a göre (2007: 25) çocuk hakları eğitiminin esasları şunlardır:

- *Kendine ve başkalarına değer vermek,*
- *Günlük hayatta insan haklarını tanımak ve saygı duymak,*
- *Temel haklarımızı anlamak ve onlara tercüman olabilmek,*
- *Farklılıklara saygı duymak ve değer vermek,*
- *Sert olmayan davranışlara sahip olmak, diğerlerine saygı duymak,*
- *Çocukların emniyetlerini ve yeteneklerini geliştirmektir (Washington, 2010: 44).*

Çağdaş insan modeli yetiştirilmesinde en büyük aracın eğitim ve öğretim olduğu söylenmektedir. Hakların öğretiminin ilk önce aileden başlaması, daha sonra sırasıyla okul öncesi, anasınıfı, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversitede verilmesi, hakların öğrenilmesini ve özümsemesini kalıcı kılacaktır (Washington, 2010).

Çocuk hakları eğitimi konusunda; BBC (BBC Word Service), UNICEF, CRIN (Çocuk Hakları Bilgi Ağı), Avrupa Konseyi Türkiye Delegasyonu, UNESCO, BM, Right to Education, Save the Children, Uluslararası Af Örgütü vb. kurum ve kuruluşlar çalışma sürdürmektedirler. Türkiye’de ise; Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu, özel kişi ve kurumlar (Yüksek Öğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı, Umut Vakfı, TRT, MEB, Adalet Bakanlığı, Ankara Çocuk Hakları Platformu, Tarih Vakfı, Bilgi Üniversitesi vb.) çocuk hakları eğitimi amacıyla çalışmalar yürütmektedir (Ünal, 2010: 21-23).

### 2.9.1. İlkokulda Çocuk Hakları Öğretiminin Önemi

İnsanın eğitimle insan olduğu yönünde bilimsel ve evrensel bir gözlem bulunurken, çocuk hakları eğitiminde; okul, sınıf ve öğretmen etkisinin çok büyük olduğu vurgulanmaktadır (Kepenekçi, 1999). 1985 tarihli Okullarda İnsan Hakları Öğretimi ve Öğrenimi Tavsiyesi'nin "Okullarda İnsan Hakları Öğretim ve Öğrenimi İçin Öneriler" başlıklı eki, okullarda insan hakları eğitimi için somut öneriler içermektedir. Bu öneriler; *insan haklarının okul programlarında nasıl yer alacağı, insan haklarını anlamak ve savunmak için hangi becerilerin kazanılması gerektiği, hakların öğreniminde hangi bilgilerin kazanılacağı, okul ortamının taşıması gereken özellikler* vb. konuları içermektedir (Gülmez, 2001).

Çocuğun toplumsal ve sosyal olaylara karşı tavrının ne olacağı, başka insanlarla kuracağı ilişkinin biçimi, genel olarak öğrenme deneyimlerinin ilk yıllarına bağlıdır. Öğrenme deneyimlerinin ilk yıllarında okul önemli bir yer tutar. Okulun bu önemi, çocuğun yaşamını şekillendirmesinde, kişiliğinin oluşumunda ve oturmasında, tutum ve davranışlarının biçimlendirilmesinde, çocuğun toplumsallaşmasında önemli bir paya sahip olmasından ileri gelmektedir. Çünkü çocuk zamanın önemli bir kısmını okulda geçirmektedir. Çocuk için bu kadar önemli olan okulu, Yavuzer (1989), sosyalleşme sürecinde belli öğrenme kalıplarını gerçekleştirme sorumluluğu taşıyan ilk temel kurum olarak değerlendirirken; Dewey, *karmaşık bilgileri basitleştiren zararlı çevresel etkenleri azaltarak arınmış eylem düzenini sağlayan ve bireyi yakın çevre sınırlamalarından kurtararak, daha geniş çevreyle ilişki kurmasına olanak hazırlayan bir yapı* olarak değerlendirmektedir (Uçuş, 2009: 45-47; Ögülmüş ve Çok, 1997: 357). Öğrenciler için bu kadar önemli olan okulun, çocuklara demokratik değerlerin benimsetilmesinde en büyük görevin yine kendi yapı ve işlevine bağlı olduğu belirtilmektedir. Bir okulun demokratik olup olmadığının en büyük göstergesinin ise okullardaki karar alma süreçlerinin etkililiğine bağlı olduğu vurgulanmaktadır (Akin ve Özdemir, 2009: 187).

Bloom (1964: 72-110) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre: çocukların 18 yaşına kadar gösterdikleri başarının dağılımı; % 33 okul öncesi, % 42 ilköğretim, % 25 ortaöğretim şeklindedir. Eldeki bulgular bize, öğrencilerin ortaöğretim ve yükseköğretim kademesindeki başarılarının okulöncesi ve ilköğretim dönemindeki öğrenmeleri ve eğitimleri ile bağlantılı olduğunu göstermektedir (Senemoğlu, 2001'den aktaran Uçuş, 2009: 45-47). Bu bağlamda, çocuklara ilköğretim yıllarında verilecek çocuk hakları eğitiminin, daha sonraki yıllarda verilecek çocuk hakları eğitiminden daha kalıcı ve etkili olacağı kabul edilmektedir. Bu durum bize, çocuk hakları eğitiminin okullarda verilmesinin önemini göstermektedir. Osler ve Starkey (1998) de benzer biçimde okulların, *çocukların eğitim haklarını gerçekleştirmenin ötesinde, çocukların haklarını öğrendiği ve bu hakların uygulandığı kurumlar olması gerektiğini* savunmaktadırlar (Uçuş, 2009: 45-47).

### 2.9.2. Çocuk Haklarının Öğretiminde Sınıf Öğretmenlerinin Önemi

Demokratik değerlerin bireysel değerler haline gelebilmesi için küçük yaşlardan itibaren, bu değerlerin yaşandığı bir ortam sağlanmalıdır. Küçük yaşlardan itibaren çocukların bu değerleri kazandıkları yerlerden biri de okullardır. Şüphesiz bu değerlerin kazanılmasında okul yöneticilerine ve öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ve yöneticilerin anti demokratik olduğu okul ortamlarında çocuk hakları eğitimi vermek mümkün değildir. Böyle bir durum ise ÇHS'nin temel ilkelerine aykırıdır. Sözleşmenin temel ilkeleri irdelendiğinde öğretmenlerden beklenenler şu şekilde özetlenir (Unutkan, 2008: 114-115):

- Çocukları kendi başlarına düşünmeye sevk etmeleri,
- Sınıfta demokratik katılıma elverişli bir ortam yaratmaları,
- Öğrenmenin gerçekleştiği ortamın aktif ve çocuk merkezli bir yapıda olması,
- Sınıf ortamının çocukların gelişme düzeyleriyle ve yetenekleriyle ilişkilendirilmesi,
- Çocukların görüşlerini ve düşüncelerini ifade edebilecekleri ve görüşlerine saygı gösterilecek bir ortamda olması,

Tüm bu beklentilerin oluşmasının demokratik bir ortamın varlığı ile mümkün olacağı; bu demokratik ortamı ise, anti demokratik yapıda olan öğretmenin oluşturamayacağı öngörülmektedir. Bu ortamın okullarda oluşturulabilmesi için, okuldaki yönetici, öğretmen ve diğer çalışanların demokratik değerlere sahip olması önemlidir. Gömleksiz (1988: 29) bu bağlamda öğretmenlerin; alçakgönüllü, kendi görüş ve davranışlarında da yanılabilceğini kabul edebilen, olaylar arasında neden sonuç arayabilen, kendine sunulan yargılar için kanıtlar isteyebilen bir kişiliğe sahip olması gerektiğini belirtir. Lister (1982: 11) de hoşgörü, sorumluluk, dayanışma, hak bilinci, uzlaşma, katılım gibi demokratik ilke ve kuralların öğrenilmesinin en iyi, belki de tek yolunun uygulamadan geçtiğini söylemektedir. Ona göre bireylere kazandırılmak istenen bu tutum ve davranışlar, önce örnek bireylerin davranışlarında gözlenip sonra da kendilerine uygulama olanağı verilerek öğretilir (Gömleksiz, vd., 2008: 275).

Çocuk hakları eğitiminde Covell ve arkadaşlarına (2008) göre en büyük sorun öğretmen eğitimidir. Çünkü öğretmenler, çocuk haklarını tanımamakta, demokrasi gibi konuları tartışmakta güvensizlik ve isteksizlik göstermekte, öğretim yöntemi olarak geleneksel ve ezberci yöntemleri tercih etmekte, öğrencilere demokratik seçimler tanıma ve sorumluluk alma konusunda ortam yaratmamaktadırlar (Kükürtcü, 2011: 84-88). Bu bağlamda, çocuk haklarını öğretmede çok önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin, çocuk haklarını bilmelerinin çocuklara haklarını kullanabilecekleri sınıf ortamı yaratmaları, eğitim-öğretim etkinliklerinde çocukların haklarını kullanabilecekleri uygulamalar gerçekleştirmeleri, çocuklara saygılı ve davranışlarıyla örnek model olmaları geleceğin haklarını bilen nesillerinin yetişmesinde son derece önemli olacağı düşünülmektedir (Ünal, 2010: 25-26).

### 2.9.3. İlkokul Ders Kitaplarında Çocuk Haklarının Yeri

Çocuğun yaşadığı toplumda, yaşanan olaylarla ve durumlarla kendisi arasında bağlantı kurabilmesinde örgün eğitim kurumlarının işlevi büyüktür. Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni ilköğretim öğrencilerine aktarmada önemli bir yeri olan ilköğretim ders kitaplarının, çocuk haklarının maddelerini, önemini ve özelliklerini tam olarak içermiş ve öğrencide davranış değişikliği gerçekleştirebilecek nitelikte olması gerektiği düşünülmektedir. Hamit Tanırlı'nın (2007) "Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi ile İlgili Konuların İlköğretim Kurumlarında Okutulmakta Olan Ders Kitapları İçerisindeki Yerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans bitirme projesinin sonuç bölümünde şu bilgiler yer almaktadır:

- Ders kitaplarında çocuk haklarına kısaca değinildiği (Tanırlı, 2007),
- İnsanlığın ortak mal varlığına saygı, gelişme hakkı ve barış hakkına hiç bir ders kitabında yer verilmediği (Tanırlı, 2007),
- Ders kitaplarındaki konuların ve etkinlik örneklerinin demokrasi ve insan haklarının hassasiyetini ve önemini öğrencilere kazandırabilecek bir boyutta ve içerikte olmadığı (Tanırlı, 2007),
- Demokrasi ve insan hakları ile ilgili kavramlar ilköğretim 1. sınıftan 8. sınıfa kadar olan ders kitapları içinde sistemli ve birbiriyle ilişkilendirilerek verilmediği (Tanırlı, 2007),
- Ders kitaplarında kavramsal bilgi ve ilkelerle ilgili bilgilerin didaktik (öğretici) bir anlayışla ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır (Tanırlı, 2007).

2010-2011 eğitim-öğretim yılı ders kitapları incelendiğinde; 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında çocuk haklarına doğrudan yer verilemediği, İnsan Hakları ve Vatandaşlık kapsamında dolaylı olarak 15 konuda haklara yer verildiği ancak bu 15 konunun 13'ünde sorumluluklar ve görev vurgusunun ön plana çıktığı görülmektedir. 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı incelendiğinde ise; doğrudan çocuk haklarına yer verilmediği, İnsan Hakları ve Vatandaşlık kapsamında 8 konuda dolaylı olarak haklara yer verildiği görülmektedir. 3. ve 4. sınıf Türkçe ders kitabında ise çocuk haklarına doğrudan yer verilmediği gibi İnsan Hakları ve Vatandaşlık kapsamında herhangi bir konuda haklarla bağlantı kurulmadığı görülmektedir. Bu bağlamda ilköğretim programı içinde çocuk haklarına gerektiğinden az yer verildiği görülmektedir.

### 2.9.4. İlkokul Çağındaki Çocukların Çocuk Hakları Sorunu

İlkokul çağındaki çocukların çocuk hakları sorununun; İstismara ve İhmale Uğrayan Çocukların Çocuk Hakları Sorunu, Çalışan Çocukların Çocuk Hakları Sorunu ve Engelli Çocukların Çocuk Hakları Sorunu adı altında üç alt başlıkta incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.



### 2.9.4.1. İstismara ve İhmale Uğrayan Çocukların Çocuk Hakları Sorunu

İnsanlık tarihi boyunca, biçimi ve şiddeti değişmekle birlikte, çocuk ihmali ve istismarının var olduğu kabul edilmektedir (Öztürk, 2011: 15). Günümüzde “küreselleşen” dünya düzeniyle birlikte, çocuklar *yoksulluğun, ayrımcılığın, ırkçılığın yeni boyutlarını yaşıyor; ekonomik istismar, çocuk ticareti, zorunlu göçle karşı karşıya kalıyorlar* (Koman, 2011: 31). Çocukların temel hakları (yaşama, beslenme, barınma, sağlık, güvenlik ve eğitim) konusunda, yetişkinlere bağımlı olmaları nedeniyle, onlardan gelecek saldırı ya da kötü muamelelere karşı, çocukların daha savunmasız olduğu belirtilmektedir (Coşkun, 2011: 75). Mehtar (2011: 127) çocuklarda en sık rastlanan istismar ve ihmal tipinin; sürekli aşağılama, hakaret etme, evde yalnız bırakma, odaya kapatma, dayak ve cinsel taciz olduğunu söylemektedir. Dünya Sağlık Örgütü’nün (WHO) verilerine göre dünyada 1-14 yaş grubundaki 40 milyon çocuk istismar veya ihmale uğramakta, desteğe ihtiyaç duymaktadır (Bahar, Savaş ve Bahar, 2009: 52). Ayrıca dünyada, 16 yaşından küçük 300 ile 600 bin arasında çocuk, pornografi endüstrisinde kullanıldığı belirtilmektedir (Turla ve Özkanlı, 2006: 117).

Dünya Sağlık Örgütü’nün (WHO) tanımına göre, çocuk istismarı; *çocuğun sağlığını, fizik ve psiko-sosyal gelişimini olumsuz yönde etkileyen; bir yetişkinin, toplumun veya ülkenin bilerek ya da bilmeyerek yaptığı davranışlarıdır*. İhmal ise; çocuğun optimum yaşam koşullarını (sevgi, ilgi, yeterli gıda, maddi koşullar vb.) sağlamama olarak tanımlanır. (Gökler, 2006: 49-64; Salihoğlu ve Ziyalar, 2011: 189). Çocuk istismarının; fiziksel istismar, cinsel istismar, duygusal istismar ve ihmal olmak üzere dört gruba ayrıldığı belirtilmektedir (Tıraşçı ve Gören, 2007: 70). İstismar toplumun birçok kesiminde görüldüğü gibi eğitim kurumlarında da karşımıza çıkmaktadır (Gökler, 2006: 49-64). Literatürde, İstismara ve İhmale Uğrayan Çocukların Çocuk Hakları Sorunu araştırıldığında şu bulgulara ulaşılmıştır:

- Türkiye’de yapılan çeşitli çalışmalarda çocukların %13,9-87’sinin fiziksel istismara maruz kaldığı tespit edilmiştir (İnce ve Aliustaoğlu, 2011: 117).
- Mahiroğlu ve Buluç (2003) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin %59.5’i kendilerine ortaöğretim aşamasında bedensel ceza uygulandığını söylemektedir (Gömleksiz, vd., 2008: 276-286).
- Eğitim-Sen (2003) tarafından yaptırılan araştırma bulgularına göre, okulların % 40’ında öğretmen dayatması bulunmaktadır. Marmara ve Doğu Anadolu’da % 20 oranında saç kesme cezası uygulanmakta, okulların % 66.80’inde idareciler, % 73.40’ında öğretmenler öğrencileri azarlamakta, idareci ve öğretmenler % 30 oranında ise okulda sopyayla gezmektedir (Gömleksiz, vd., 2008: 276-286).

- Doğan (2000) tarafından yaşları 4 - 12 arasında olan 50.473 çocuk üzerinde yapılan araştırmaya göre, çocukların % 62.6'sının fiziksel cezaya maruz kaldıkları görülmektedir (Gömleksiz, vd., 2008: 276-286).
- Gözütok (1994), tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin cezalandırma biçimleri araştırılmaktadır. Anket sorularına öğrencilerin verdikleri cevaplar şu şekildedir: tokat atma (% 58), kulak çekme (% 46), saç çekme (% 31), tebeşir, silgi fırlatma (% 25), sopayla vurma (% 15), tekme atma (% 12), çok şiddetli dövme (9 11), başını sıraya ya da duvara vurma (%8). Öğretmenlerin bedensel cezalandırma sıklığı, her gün (% 9), haftada bir (% 25), 15-20 günde bir (% 12), ayda bir (% 15) olarak belirlenmiştir (Gömleksiz, vd., 2008: 276-286).
- Pişkin (2006) okula giden her 3 öğrenciden birinin zorbalığa maruz kaldığını vurgulamaktadır (aktaran: Arslan ve Savaşer, 2009: 222).
- Başbakanlık Aile Araştırma Kurumunun 1998 yılında yaptığı çalışmaya göre, çocukların %46'sının, Bulut'un (1996) Türkiye genelinde yaptığı araştırmaya göre ise çocukların %45'inin, ihmal ve istismara maruz kaldığı tespit edilmiştir. Benzer bir araştırmayı yapan Çocuk ve Gençlik Merkezi (2006), çocukların %65,72'sinin fiziksel istismara maruz kaldığı yönündedir. Son çalışmaların bulguları açısından bu bulgulara saklanan sonuçlar da eklendiği zaman durumun ciddiyeti görülmektedir (Pelendecioğlu ve Bulut, 2009: 51).

Araştırmaların bulgularından da anlaşılacağı gibi fiziksel cezalar ülkemizde yaygın olarak devam etmektedir. Öğrencilere fiziksel cezanın (dayak, sarsma, çimdikleme, kulak çekme, iğne batırma, rahatsızlık verecek biçimde uzun süre ayakta bekletme vb.) yanı sıra; aşağılama, alaya alma, hakaret etme, ilgisiz davranma, küfretme, küçümseme, tehdit etme vb. davranışlarının da yaygın olduğu söylenmektedir. Poole ve ark. (1991) göre; fiziksel cezanın okullarda fazla olmasının başlıca nedeni, fiziksel cezanın bir sınıf yönetimi stratejisi ve davranış yöntemi stratejisi olarak görülmesidir. Benzer biçimde eğitimde fiziksel istismarın faydalı olacağı düşüncesi ailelerin bu konulara sessiz kalmasına neden olmaktadır. Ayrıca incelenen okulların fiziksel koşullarının da; temizlik, güvenlik, oyun alanı vb. yetersiz olduğu belirtilmektedir. Araştırma bulguları incelendiğinde çocuk haklarının ihmal ve istismar edildiği görülmektedir. Çünkü sözleşmenin temel aldığı ilkelerin tamamı *çocuğun üstün yararının her şeyin üstünde en temel değer olarak kabulünü gerektirir*. Sözleşmenin 38. maddesine göre; hiçbir çocuğun insanlık dışı, aşağılayıcı muameleye ve cezaya maruz tutulamayacağı gibi sözleşmenin 28. maddesine göre de okul disiplininin çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlıkla bağdaşır biçimde olması gerekmektedir. Benzer biçimde sözleşmenin 19., 34., ve 39. maddelerine göre; çocukların ebeveynleri veya başkalarının bakımındayken bedensel veya zihinsel şiddetin her türünden korunmaları, devletin çocuk ihmali ve istismarını önleme ve bu tür davranışlarla karşı karşıya bulunan çocukların tedavisini amaçlayan programlar hazırlama yükümlülüğü vurgulanmaktadır. Yine sözleşmenin 2. maddesine göre; çocuğun ayrımcılığa uğramaması, 6. maddesine göre; çocuğun gelişmesi için azami çabanın sarf edilmesi gerektiği, 24. ve 27. maddelerine

göre de en iyi sağlık düzeyine kavuşma hakkı, taraf devletlerin yuıkumluluğundedir. Sözleşmenin tüm bu maddelerine rağmen araştırmalardan elde edilen bulgular, öğrencilerin sağlıklı ve güvenli ortamlarda eğitim alma hakkının göz ardı edildiği, öğretmen ve yöneticilerin yönetim ve disiplin aısından bilgi ve becerilerinin yetersiz kaldığı, genelde ise yönetici ve öğretmenlerin sözleşmeyi istismar ve ihmâl ettiğini göstermektedir (Gömleksiz, vd., 2008: 276-286; Hergüner, 2011: 43-53; Dinç, 2011: 65-69; Balkır, 2011: 144; Çiğdem, 2011: 205). Fiziksel istismar üzerinde çalışan araştırmacılar; fiziksel istismarın “virüs” gibi olduğunu ve kendini tekrarladđını vurgulamaktadır (Dinç, 2011: 58.). Bu istismar ve ihmallerin önlenbilmesi için Hergüner (2011: 53) şunları önermektedir:

- İhmâl ve istismarı önleme amaçlı kamuoyu oluşturma, toplumu bilinçlendirme çalışması yapılabilir. Bu kamuoyu televizyon, gazete, radyo gibi kitle iletişim araçlarından yararlanılarak oluşturulabilir.
- Uzmanlar yardımı ile çocuk yetiştirmede karşılaşılan sorunları çözme amaçlı ebeveynlere yönelik kurslar aılabilir.
- İstismar ve ihmâlê sürekli maruz kalan çocuklar için psiko-sosyal tedavi merkezlerinin sayısı artırılabilir.

#### **2.9.4.2. Çalışan Çocukların Eğitim Sorunu**

Çalışan çocuk kavramı; 15 yaşından küçük olan çocukların, sokakta, tarım işlerinde, sanayide, ailelerinin yanında veya marjinal sektörlerde çalıştırılması olarak tanımlanmaktadır (Beyazova ve şahin, 2011: 5). Kavrama yönelik genel yaklaşım ise; hayatını kazanmak veya aile bütçesine katkı sağlamak amacıyla çalışma hayatında yer alan 18 yaşın altındaki bireyler olarak ifade edilmesi yönündedir (Fidan, 2004: 31). Uluslararası Çalışma Örgütü'nün (ILO) son tahminlerine göre; dünyada 352 milyon çocuk çalışmaktadır (Güngör, 2009: 32).

Küntay ve Özarıan'ın (2011: 94-99) 1998 yılında 150 çocuk ile İstanbul'da yaptıkları araştırma bulguları şu şekildedir: Çocuk işçiliğinin ortaya çıkmasının temel nedenleri olarak “yoksulluk”, meslek edinmek için erken yaşta işe başlamının şart olduğu yönündeki yaygın inanç, ucuz işgücü gelmektedir. Aynı araştırmada temel eğitimin parasız olmasına rağmen kırtasiye, ulaşım, üniforma, beslenme vb. eğitimin yan giderlerinin aile bütçesine fazla gelmesinden dolayı bir kısım çocukların çalışmak zorunda olduğu belirtilmektedir. Çocukların çalışmaya başlama yaşı 8-9-10 olduğu vurgulanmaktadır.

Türkiye'de 2005-2006 öğretim yılında çocukların (6-13 yaş) yaklaşık %10'nun (1 milyon 57 bin çocuk) ilköğretime kayıtlı olmadđı ya da katılamadığı belirtilmektedir (Kavak ve Ergen, 2007: 19)

Çalışan çocuk kavramının “eğitim” konusunda ciddi sorunları gündeme getirdiği belirtilmektedir. Çalışan çocuklar üzerine yapılan bir araştırmanın bulgularına göre; evlerinde kendileri dışında birden fazla çalışan kişi bulunan çocukların oranı %23,7’dir. Aynı grup içinde ilkokuldan sonra öğrenimlerini kesenlerin oranı ise %59,1’lik bir orana sahiptir. Ayrıca aynı araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin %59,3’lük kısmı okul dışı zamanlarda çalışırken, %10,5’lik kısmının her gün okuldan sonra çalıştıkları tespit edilmiştir. Çocukların, okul dışı zamanlarını derse hazırlanma, kültürel etkinliklere katılma, dinlenme veya boş zamanlarını değerlendirme gibi aktivitelere ayırmaları gerekirken çalıştırılmaları, onların hem eğitimdeki başarısını hem de gelişimlerini olumsuz yönde etkileyecektir (Fişek, 1995: 26-27; Küntay ve Özasan 2011: 106). Çocukların çalışma hayatına girişleri onların eğitim sürecinden kopmalarına ve gelişimlerinin zedelenmesine neden olmaktadır. Eğitim sürecinden kopan ve çalışma hayatına başlayan çocuğun sağlığı; fiziksel, zihinsel, ruhsal, ahlaki ve sosyal gelişimi açısından olumsuzluklar doğurabilmektedir (Fidan, 2004: 32). Çalışan çocuk kavramının, çocuk haklarına aykırı olduğu düşünülmektedir. Çünkü sözleşmenin 1. maddesi, 18 yaşın altındaki tüm bireyleri çocuk olarak tanımlamaktadır (Bkz. EK 3). Ayrıca sözleşmenin yine 31. maddesi çalışan çocuklarla ilgili taraf devletlere yükümlülükler getirmektedir. Benzer biçimde çocukların eğitim hakkını düzenleyen 28. ve 29. maddeler göz önüne alındığında çocuk işçiliğine karşı taraf devletlerin önemli tedbirler almak zorunda oldukları düşünülmektedir. Bulutay’a (1995) göre bu önlemden en etkili olanı zorunlu eğitim süresinin uzatılmasıdır (aktaran: Fazlıoğlu, 2007: 56-57). Okula devam ederken çalışan çocukların durumunun ise; yönetimle bağlantılı olarak, çocuk haklarını içselleştirmiş okul ve yerel yönetimlerin işbirliği ile tespit edilebileceği belirtilmektedir (Güngör, 2009: 41).

#### **2.9.4.3. Engelli Çocukların Eğitim Sorunu**

Dünyadaki her insanın her ne koşulda ve her nasıl dünyaya gelirse gelsin, bakılması, korunması ve temel ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. Bu temel ihtiyaçlarını sağlayabilmesi ve bulunduğu çevre ortamının gereklerinden yeterince yararlanabilmesi her insanın olduğu gibi çocukların da temel hakkıdır (Aydın, 2011: 199). 1970’li yıllarda çocuk hakları denildiğinde, içi doldurulması gereken bir slogan anlaşılmaktayken son yıllarda yapılan teorik tartışmalar ve anlaşmalar ile temel insan haklarının, çocukları da kapsayacak şekilde genişletilmesi sağlanmıştır (Franklin, 1995’ten aktaran Aydın, 2011: 200). Ancak bu teorik tartışmalara ve anlaşmalara rağmen günümüzde haklara erişim ve hakları kullanma bakımından en zayıf konumda olanların engelli çocuk ve gençler olduğu belirtilmektedir. Özellikle, okul ve eğitim sistemlerinin dikkate alınmadığı, sağlık, rehabilitasyon ve bakım hizmetlerinin yeterince sağlanmadığı ortamlarda, fiziksel çevrenin, bilgi ve iletişim teknolojilerinin engellilere uyarlanmaması nedeniyle özgürce hareket edemeyen, yaşlılarıyla aynı akademik ve sosyal ortamda bulunamayan, bilgiye erişemeyen engelli çocukların temel hak ve özgürlüklerini gereği gibi kullanamadıkları vurgulanmaktadır (Çağlar, 2011: 48).

WHO gelişmekte olan ülkeler için engellilik oranını %12 olarak bildirirken; ülkemizde yakın tarihli (2009) ‘‘Türkiye zrller Araştırması’’ zel gereksinimli olan nüfusun toplam nüfus içindeki oranını %12,29 olarak göstermektedir. Bu sonuca göre Türkiye’de yaklaşık 8,5 milyon engelli insan bulunmaktadır (Maviş, 2011: 119; Doğan ve itil, 2011: 33).

Doğan ve itil (2011: 131) bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden normallerden farklı olan çocukları engelli olarak tanımlamaktadır. 5378 Sayılı zrller Kanunu ile diğer pek çok düzenlemede ise engelli, ‘‘doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılama güçlükleri olan ve korunma, bakım, iyileştirme, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişiler...’’ olarak tanımlamaktadır (ağlar, 2011: 54). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin belirttiği gibi insanlar, haklar ve onur yönünden eşitir. Herkes için söz konusu olan insan hakları engeli insanları da kapsar (Doğan, 2011: 259).

Dünyada ve ülkemizde, engelli çocukların haklarından tam olarak yararlanabilmesi için birçok çalışma yapılmış veya yapılmaktadır. Sözleşmenin 23. maddesi taraf devletlerden, engelli çocukların kendine güvenini sağlayacak ve toplumsal yaşama katılmasını kolaylaştıracak koşulların oluşturulmasını talep ederken; 25. madde sağlık hakkını, 26. madde, çocuğun sosyal güvenlik hakkını, 27. madde ise eğitim hakkını tanımlamakta ve taraf devletlere yükümlülükler getirmektedir (Aydın, 2011: 200; Kulaksızoğlu, 2011: 18). Ülkemizde de belirtilen sözleşme maddeleri doğrultusunda engelli hakları konusunda birçok düzenlemeye gidildiği görülmektedir. Anayasanın 42. maddesinde, özel durumları nedeniyle eğitime gereksinim duyan bireylerle ilgili tüm tedbirlerin alınması gereği açıkça ortaya konulmuş, bu maddeyle engelli bireylerin eğitimi konusu, aynı zamanda yasal bir hak olarak da vurgulanmıştır. Yine Anayasanın 50. maddesinde bedensel ve ruhsal sorunlar yaşayan kişilerin çalışma şartları açısından gerektiği şekilde korunmaları, 61. maddesinde ise engellilerin korunması ve toplumsal yaşama uyumları konusunda gerekli önlemlerin alınması gereği vurgulanmıştır (<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/tcanayasasi2.html>’den aktaran Ayyıldız, 2011: 107). Benzer biçimde, 5378 sayılı zrller Kanunu’nun 15. Maddesinde; ‘‘Hiçbir gerekçeyle zrllerin eğitim alması engellenemez. Özürlü ocuklara, gençlere ve yetişkinlere, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak bütünleştirilmiş ortamlarda ve zrl olmayanlarla eşit eğitim imkânı sağlanır.’’ ibaresine yer verildiği görülmektedir (Akay, 2011: 234).

Tüm bu çalışmalara rağmen ülkemizde ve dünyada engellilerin birçok sorun yaşadığı belirtilmektedir. Bu sorunların başında mimari engeller ile istihdam olanaklarından ve toplu taşıma olanaklarından yararlanamama gelmektedir. Ayrıca zihinsel zrl ocuk ve gençlerin cinsel istismar açısından diğerlerine göre daha çok risk altında olmaları da önemli başka bir sorun olarak belirtilmektedir (Doğan, 2011: 259; Seyyar, 2011: 161-169). Belirtilenlerin dışında engelli bireylerin eğitim hakkından yeterince faydalanamamaları da engellilerin yaşadığı ciddi bir sorun olarak vurgulanmaktadır. 2007 verilerinde dünyada eğitim alamayan 6-11 yaş arası 77 milyon çocuğun

1/3'ünü engelli çocukların oluşturduğu ifade edilmektedir (İnal, 2011: 185). Engelli öğrencilerin eğitim hakkından yoksun kalmalarının ve bu haktan yeterince yararlanamamalarının nedenleri arasında şunlar gösterilmektedir:

- Okulların fiziki yapısının tekerlekli sandalye ile binalara giriş imkânı vermemesi, uygun genişlikte düz yolların bulunmaması ve özürülü asansörleri ile fiziksel engelliler için özel tuvaletlerin yokluğu (Kulaksızoğlu, 2011: 23),
- Eğitim kurumlarımızda engelli öğrenciler için özel eğitim almış öğretmenlerin sayısının yetersizliği (Kulaksızoğlu, 2011: 23),
- Eğitim olanaklarının, engelliler için, özel okullar gibi hem engel çeşidine göre düzenlenmemesi, hem de eğitim olanaklarına fiziksel veya mali nedenlerle ulaşamama söz konusudur (Doğan, 2011: 259).
- Engelli öğrencilerin, engelleri nedeniyle yaşlıları tarafından daha az sosyal kabul edilmeleri (Ayyıldız, 2011: 107).

Engelli bireylerin eğitim hakkından tam ve gereği gibi yararlanabilmesi gerekmektedir. Çünkü eğitim hakkı, engelli olsun ya da olmasın, bütün insanlar arasında kurulması gerekli olan fırsat eşitliğinin temelinde yer almaktadır (İnal, 2011: 93). Bu bağlamda engelli çocukların haklarının (sağlık, eğitim, oyun, sosyal yaşam hakkı vb.) kazanımı, korunması, sürdürülmesi ve geliştirilmesi çok önemlidir. Bu hakların doğal hale gelmesi için toplumsal duyarlılığın artırılması konusunda; engellilerin ana-babalarına, eğitim kurumlarındaki öğretmen ve yöneticilere, sivil toplum örgütlerine, belediyelere, hükümetlere vb. büyük görevler düşmektedir (Kulaksızoğlu, 2011: 18, Fazlıoğlu, 2011: 143, İnal, 2011: 185).

## **2.10. YÖNETİM BİLİMİNİN OLUŞUMU**

Yönetim biliminin temel kuramlarının geliştirmesi sanayi devrimi ile başlasa da, yönetim kavramının insanlık tarihi kadar eski olduğu kabul edilmektedir. Tarih boyunca insanlar hem yönetmiş hem de yönetilmiştir. Yönetim kavramı ile ilgili ilk bulgulara Eski Mezopotamya'da yaşayan kabilelerde rastlanmaktadır. Bu kabilelerde rahiplerin geliştirdikleri yöntemlerle tapınakların etrafındaki insan toplulukları, yönetsel ilke ve kurallarla yönetilmişlerdir. Mısır medeniyetindeki sula sistemi ile piramitlerin yapılması, Babil'de Hammurabi Yasalarının çıkarılması, İmparatorlukların (Roma, Osmanlı vb.) kurulmasının büyük işgücü ve insan yönetme sayesinde gerçekleştiği vurgulanmaktadır. Yönetim alanında ilk kitapların eksiden yazıldığı ve bu kitapların genellikle hükümdar ve yöneticilere nasihatler verdikleri belirtilmektedir. Bu nasihatler genel olarak; akıllı davranınız, iyi davranınız, cesur olunuz, anlayınız, esnek olunuz ve danışınız şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bu kitapların (Mahabharata, Tevrat) bir kısmı din kökenlidir. Diğer kısmı ise filozof, devlet adamları ve yöneticilerin eserleridir. Bu kitapların belli başlıları şunlardır: Kautilya

“Arthasastra”, Aristo “Politika”, Platon “Cumhuriyet”, Nizamülmülk “Siyasetname”, Machiavelli “Prens” vb. ( Erdoğan, 2000: 9; Bursalıoğlu, 2010: 1-7).

Tao dininin kurucusu sayılan Eski Çinli Laotse insan sistemlerinin kapsamı ve yönetimi konusunda öğütler vermiştir. Laotse’ye göre; yönetimin sağlanabilmesi için insanlık ve adalet ilkelerine uyulmalıdır. Bu ilkelere uyum sağlandıktan sonra makamlar ve görevler değerlendirilir, bunları tanımlayacak bir terimler düzeni kurulur ve bu terimlere göre insanlar kadrolanır, çalışmaları değerlendirilir, ödüllendirilir veya cezalandırılır. Ayrıca, Laotse yöneticileri dört aşamada derecelendirmektedir: Halkın önce sadece var olduğuna inandığı, sonra sevdiği ve övdüğü, sonra korktuğu, en sonunda da yerdiği yöneticiler (Erdoğan, 2000: 8, Bursalıoğlu, 2010: 2). Ortaçağda yaşayan Machavelli’ye göre ise yöneten; her türden ahlak kuralını bir kenara bırakarak acımasız ve sert olmalıdır. Çünkü ona göre insanlar üzerinde korkulmak sevmekten daha güvenilir ve tehlikesizdir (Aydm, 1991’den aktaran Erdoğan, 2000: 9).

İlk yönetim kavramları ve süreçlerinin askerler tarafından geliştirildiği, kilise ve sanayinin de bunları izlediği görülmektedir. Almanya ve Avusturya’da başlayan “Cameralist” akımın yönetim kavramında önemli bir atılım olduğu belirtilmektedir. Cameralism, bir yönetim teknolojisi olup yönetim ve işletme terimlerinin bilimsel düşünce ve eyleme dayanmasını öngörmektedir. Bu akım teorik olmaktan çok deneysel nitelik taşımakta ve genelde kamu yöneticilerinin eğitimine önem vermektedir (Bursalıoğlu, 2010: 6).

### **2.10.1. Eski Yönetim Teorileri ve Eğitim Yönetimine Etkileri**

Bilimsel yönetim teorilerinin sanayi devriminin ardından yirminci yüzyılda ortaya çıktığı kabul edilmektedir. Eski yönetim teorileri; “Bilimsel İşletme”, “Yönetim Süreçleri”, “Bürokratik Örgüt”, “Yönetimin Formülleştirilmesi”, “Dinamik Yönetim” olarak sıralanmaktadır. Klasik yönetim teorileri olarak da adlandırılan eski yönetim teorileri; insanın özde tembel, bencil, iş yapmaktan kaçmanın yollarını arayan kişiler olduğu varsayımından hareketle onları üretken ve etkili hale sokmak için birtakım mekanik düzenlemeler ve modeller üzerinde durmaktadır (Erdoğan, 2000: 10).

#### **2.10.1.1. Bilimsel İşletme Teorisi ve Eğitim Yönetimine Etkileri**

Tarihi süreç içinde çok eskilere dayanan yönetim biliminin, bilimsel bir disiplin olarak ortaya çıkışı F. Taylor’un 1911 yılında kaleme aldığı “Bilimsel Yönetim” adlı eseriyle başlamaktadır. Taylor, sanayi kurumlarının orta kademe bölümlerinde yöneticilik yapmıştır. Yöneticilik yaptığı dönemlerde Taylor’un üzerinde durduğu nokta “çalışmalardan yüksek verim alabilme” konusudur. Bu konu üzerinde Taylor uzun süre gözlem, inceleme ve uygulama yapmıştır. Bu araştırmalar sonucu Taylor, şu bulgulara ulaşmıştır (Bursalıoğlu, 2010: 15-16; Erdoğan, 2000: 9):

- Bilimsel işletmecilik hareketinin öncüleri, örgüt yapısından çok, yapılan işlerin incelenmesini ön plana almışlardır.
- Bilimsel işletmecilik işi merkez kabul ettiğinden yapı ile işin yapıya olan ilişkisi oranında meşgul olmuştur.
- Bilimsel işletmecilik, iş ve işçinin sistematik bir felsefesi ve her ikisinin derinliklerine giden bir görüştür.
- İşçi, makinenin hareketsiz parçasıdır ve iyi programlanmadığı zaman verimsizleşmektedir. Bu noktada işçi sıkı kontrol altında olmalıdır.

Taylor bilimsel işletmeciliğin başarılı olabilmesi için; bilimsel işletmecilik ilkelerinin bilinmesini, işin analiz edilmesini, araç ve gereçlerin standart duruma getirilmesini, işçilerin seçim ve eğitimini, üretimle orantılı ödemeyi ve görevsel ustabaşılığı önermektedir. Taylor ve onu izleyenler bilimsel araştırma ve değerlendirmenin merkezine “iş” aldılar. Onlar için yüksek kar ve verim, iyi yönetimin başlıca ölçüsü sayılmaktadır (Bursalıoğlu, 2010: 15-16).

Okul müdürü, eğitim müdürü, müfettiş, teftiş, yetki vb. terimlerin tarihte ilk defa Roma döneminde kullanıldığı belirtilmektedir. Ancak bilimsel anlamda eğitim yönetiminin doğuşunun, yirminci yüzyılın başlarında Taylor’un işletme ilkelerinin okula uygulanması ile başladığı kabul edilmektedir. Taylor’un bilimsel ilkelerini kabul eden okul müdürlerinin onların bütün eğitim sorunlarını çözebileceğine inandılar. Bilimsel işletmecilik akımının okul yönetimine girmesi, okul yöneticisinin bir verim uzmanı sayılmasına yol açtı. 1940’lı yıllara kadar bu yöntemin benimsendiği belirtilmektedir (Bursalıoğlu, 2010: 15-16).

### ***2.10.1.2. Yönetim Süreçleri ve Eğitim Yönetimine Etkisi***

Taylor gibi başarılı bir mühendis olan Fayol (1841-1925) da işletmecilik üzerine düşünceler geliştirdi. Fayol yönetimi; planlama, örgütleme, emretme, koordinasyon ve kontrol alt süreçleri etrafında gruplandırmaktadır. Bu sınıflandırmanın bütün örgütlere uygulanabileceğini savunan Fayol, Taylor’un işçilerden beklediğini yöneticilerden beklemektedir. Günümüzdeki yönetim uygulamaları ve yönetici görev analizleri büyük ölçüde Fayol’un bu sınıflandırmasına dayanmaktadır (Bursalıoğlu, 2010: 17-18; Erdoğan, 2000: 10).

Fayol’un yönetim süreçleri teorisinin eğitim yönetiminde uygulanmasının, yöneticinin görevlerini tanımlamak bakımından faydalı olduğu belirtilmektedir. Ayrıca yönetim süreçlerini ilk defa sınıflandıran Fayol, yönetilenden çok yöneticiye güvenmektedir (Bursalıoğlu, 2010: 18-19).



### **2.10.1.3. Bürokratik Örgüt ve Eğitim Yönetimine Etkisi**

Yönetim teorisine tek bir örgüt değil de soysal yapı açısından bakan ve örgüt incelemelerinin temelinde meşruluk kavramı oluğunu söyleyen Weber (1864-1920) geleneksel, rasyonel ve karizmatik olmak üzere üç yetki türünü açıklamıştır. Geleneksel yetki, mutlak itaat bekleyen davranışları kapsarken rasyonel yetki, akla, demokratik esaslara ve amaç-araç dengesine dayanmaktadır. Karizmatik yetki ise büyük lidere özgü kişisel kuvvetlere dayanmaktadır. Rasyonel yetki türüne göre; herhangi bir örgütte yönetim karar, planlama, koordinasyon gibi rasyonel görevlerden meydana gelmektedir. İnsanlardan beklenen davranışın daha çok rasyonellik olduğunu ve insanların da bu rasyonelliğe ulaşması için en iyi aracın “bürokrasi” olduğunu ileri süren Weber “ideal tip bürokrasinin” altı boyutta olduğunu dile getirmektedir. Hiyerarşik bir yapı, görevsel uzmanlaşma, tanımlanmış yetki, sorumluluklar, tahmin gücünü sağlayan kayıtlar ve davranış kuralları olarak sıralanan bu unsurlar örgütü oluşturan temeller olarak kabul edilmektedir (Bursalıoğlu, 2010: 19-21; Erdoğan, 2000: 10).

Weber’in Bürokratik Yönetim Teorisi okullarda eskiden beri uygulanmaya gelmiştir. Okullarda bu uygulamalar otokratik, baskıcı ve katı uygulamalara yol açmış, bunun sonucu olarak da demokratik eğitim örgütlerine ihtiyaç duyulmuştur (Bursalıoğlu, 2000: 21-22)

### **2.10.1.4. Yönetimin Formülleştirilmesi ve Eğitim Yönetimine Etkisi**

Luther Gulick ve Lyndall Urwick (1937) tarafından yazılmış ve bilimsel yöntemin kamu yönetimine uygulanması sonuçlarını ve bu yönetimdeki gözlemlerini kapsayan eser, POSDCORB olarak formülleştirilmektedir. Bu formülleştirme Fayol’un yönetim süreçleri terimleri değiştirilerek oluşturulmuştur. Yönetim süreçlerini planlama, örgütleme, kadrolama, yönetme, koordine etme, raporlama ve bütçeleme alt süreçleri altında formülleştirilen L. Gulick ve L. Urwick yönetim süreçlerinden başka, karmaşık işleri de küçük parçalara ayırmış ve böylece her makama ilişkin iş beklentilerini belirlemişlerdir (Bursalıoğlu, 2010: 22-23; Erdoğan, 2000: 10).

Gulick ve Urwick’in yönetimin formülleştirme teorisinin günümüz okullarında uygulanma olasılığının çok düşük olduğu belirtilmektedir. Bunun sebepleri arasında; davranış bilimcilerinin görüşlerine uymaması ile örgüt ortamı ve liderlik gibi insan ögesine ilişkin sorunlara gereken önemin verilmemiş olması vardır (Bursalıoğlu, 2000: 24).

### **2.10.1.5. Dinamik Yönetim ve Eğitim Yönetimine Etkisi**

Bilimsel işletmenin durgun kavramlarına dinamizm ve demokratik ruh getiren Mary Parker Follet (1941), yönetimin psikolojik yanlarını tanıyan ve bu yanları modern psikolojiye göre inceleyen ilk düşünürler arasındadır. İnsan çabasının yönelttiği amaç ne olursa olsun, bu yöneltme ilkelerinin

benzer olduğunu söyleyen Follet, çatışmaların genellikle zararlı olmayacağını, aksine faydalı olacağını belirttikten sonra, çatışmaları çözebilmenin üç yolunu “hükmetme”, “uzlaştırma” ve “birleştirme” olarak ifade etmektedir (Bursalıoğlu, 2010: 25-26).

Follet’in, örgüt ve yönetim problemlerine daha evrensel bir açıdan baktığından dolayı yönetime dinamik bir havanın yanında demokratik bir hava da getirdiği ileri sürülmektedir. Follet’in, yönetim ilkeleri geleneği görüşü, yöneten ile yönetilenler farklı olsa da, yönetimin diğer dallarından yararlanması gereğini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca yönetimin sosyolojik ve psikolojik yanlarını dikkate alan Follet, yönetim anlayışında insan doğasında yer alan katılma, işbirliği, çatışma vb. kavramlara yer vermiştir. Bu açıdan dinamik yönetim teorisinin eğitim kurumlarında uygulanmasının daha uygun olacağı kabul edilmektedir (Bursalıoğlu, 2000: 26).

### **2.10.2. Yeni Yönetim Teorileri**

1930’lu yıllardan itibaren E. Mayo, C. Barnard, H. Simon, T. Parsons, P. Blau, A. Etzioni tarafından geliştirilen ve Klasik Yönetim Teorilerine içinde “insan” ögesi olmadığı için karşı çıkan Yeni Yönetim Teorileri; “İnsan İlişkileri”, “İşbirliği”, “Rasyonel Karar”, “Sosyal Sistem”, “Hizmetlerin Takası” ve “Örgütte Uyum” olarak adlandırılmaktadır. Genel olarak bu teoriler, yönetimin sadece işletmenin kurucularına hizmet etmediği, çalışan bireylerin ve grupların amaç, arzu ve ihtiyaçları, moral ve motivasyonlarının da önemli olduğu, bunları dikkate almaksızın örgütsel amaçların etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilemeyeceğini savunmaktadır (Bursalıoğlu, 2010: 27; Erdoğan, 2000: 11).

#### **2.10.2.1. İnsan İlişkileri ve Eğitim Yönetimine Etkisi**

E. Mayo ve arkadaşlarının, ışık koşullarının işçi üretimi üzerindeki etkisini anlamak üzere, bir fabrikada yaptıkları ve beş yıl süren araştırma (Hawthore) sonucunda; işçilere gösterilen tutum ve davranışın, verim ve üretim bakımından dinlenme, ışıklandırma ve hatta ücretten daha önemli olduğu ortaya çıkmıştır. İşveren ve işçi ilişkilerinin o tarihe kadar önemsenmemiş birçok özelliği bu araştırma ile yönetimin ilgisini çekmiştir. E. Mayo ve arkadaşlarının grup dinamiği üzerine yaptığı başka bir araştırmasında; informal grup yapıları ve kanallarının, yönetimin amaçlarını gerçekleştirmekte önemli olduğunu ortaya çıkartmıştır (Bursalıoğlu, 2010: 22-28; Erdoğan, 2000: 11)

E. Mayo ve arkadaşlarının Hawthore deneyi ile okul yönetiminde Taylor’un belirttiği verim etkeni ağırlığını kaybetti ve bunun yerine yönetimlerde insan ilişkileri kavramına yer verilmeye başlandı. Bu akımın okul yönetimlerinde hızlı bir şekilde benimsenmesinin sebepleri arasında; bilimsel işletmenin ağırlığı ve okulların verimini değerlendirme görevini hafifletmesi vardır. Ayrıca bu akım sadece okul yönetimini değil aynı zamanda eğitim programlarını, eğitimde teftiş ve müfettişin

görevlerini de etkilemiştir. Bu akım sayesinde okul yönetimine sosyal sistemler açısından bakıldı ve okul yöneticiliğinde sosyal bilimler ağır basmaya başladı (Bursalıoğlu, 2000: 13-30).

#### **2.10.2.2. İşbirliği ve Eğitim Yönetimine Etkisi**

Büyük bir şirkette çalışan Chester Barnard düşüncelerini iki kitapta toplamıştır. “The Functions of the Executive” adlı kitabı yönetim alanında klasik sayılmaktadır. Barnard’a göre; ortak amaç, hizmet isteği ve iletişim örgütün amacıdır ve örgütün hayatı verime dayanmak zorundadır. Ayrıca Barnard, örgütü bilinçli şekilde koordine edilmiş eylemlere dayalı bir işbirliği sistemi olarak kabul etmekte ve örgütün varlığının, üyelerin örgüte olan katkısı ile örgütün üyelerin ihtiyaçlarını karşılaması arasındaki dengeye bağlı olduğunu belirtmiştir (Bursalıoğlu, 2010: 31-32; Erdoğan, 2000: 12).

Barnard, verim kavramını, sadece yönetimin amaçlarının gerçekleşmesi değil, üye ihtiyaçlarının karşılanması olarak tanımlamaktadır. Eğitim örgütlerinde kar amacı olmadığı için sadece verim boyutunda çalışmaları düşünülemez. Bu nedenle eğitim kurumlarının verimli olabilmesi, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını ön planda tutmasına bağlıdır. Bu açıdan eğitim yöneticilerinin örgüt amaçlarını gerçekleştirmeleri aynı zamanda da üye ihtiyaçlarını karşılayacak bir denge kurmaları gerekmektedir. Yöneticinin başarısı bu dengenin kurulması ile doğru orantılıdır. Bu dengeyi kurmanın ise işbirliği (okul-veli-öğrenci) ile mümkün olduğu belirtilmektedir (Bursalıoğlu, 2000: 32).

#### **2.10.2.3. Rasyonel Karar ve Eğitim Yönetimine Etkisi**

Herbert Simon “Administrative Behavior” adlı eserinde; örgüt yapısının temelini rasyonel karar süreçlerinin özelliklerine dayandığını belirtmektedir. Ayrıca Simon, yönetimin merkezini de karar süreci olarak kabul ederek diğer süreçlerin karara bağlı ilerlemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Simon’a göre karar mantığı ile karar süreci birbirinden farklıdır. Yönetimlerin kararlarını etkileme mekanizmasını inceleyen Simon, örgütün fizyolojisini meydana getiren öğeler olduğunu ileri sürmüştür (Bursalıoğlu, 2010: 33-34).

Eğitim örgütlerinin rasyonellik ilkesine göre kurulup yönetilmesinin çok zor olduğunu ancak eğitim yöneticisinin rasyonel karar sürecinden yararlanabileceğini belirtilmektedir (Bursalıoğlu, 2000: 34).

#### **2.10.2.4. Sosyal Sistem ve Eğitim Yönetimine Etkisi**

Sosyal yapı içinde yer alan sosyal sistemlerin temelinde roller, normlar ve değerler bulunmaktadır. Ekonomi ve sosyoloji arasındaki genel ilişkiyi hareket noktası olarak kabul eden Talcott Parsons “The Social System” adlı eserinde, örgütün temel özelliklerini bulmaya çalışmaktadır. Ona göre; örgütün değer sistemi (amacı), kaynakların sağlanma mekanizmaları (örgütün çevreye uyum

süreci), örgütün parçalarını kaynaştırma araçları (amaca hizmet eder), toplumla olan kurumsal bağları örgütün belli başlı temel özellikleridir. Parsons sosyal bir sistem içinde dört düzey (teknik, işletme, kurum, toplum) bulunduğunu, her birinde uyuma (araç), hedefe ulaşma (amaç), gerginliği giderme (araç) ve bütünleştirme (amaç) problemleri olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre sosyal sistem, maddeden çok olaylar karışımından meydana gelmekte, bu nedenle de fiziki ve biyolojik sistemlerde olduğu gibi bu sosyal sistemin bir anatomisi yoktur. Çünkü sosyal sistemlerin işlemesi gerekir, eğer işlemesi durursa ortada görünür bir yapı kalmayacaktır (Bursalıoğlu, 2010: 36-38).

Sosyal sistem yaklaşımı eğitim örgütlerine uygulandığında, öğretmen ve öğrencilerin teknik; yöneticilerin ise işletme düzeyinde görüleceği belirtilmektedir. Örgütün, kurum ve birey olmak üzere iki boyuttan meydana geldiği; kurum boyutunda roller ve beklentiler, birey boyutunda kişilikler ve ihtiyaçlar bulunduğu; bu iki boyutun etkileşimi sonucunda davranışın ortaya çıktığı; eğitim yöneticisinin de bu iki boyuta eşit mesafede (durumsal bir tutum) durması gerektiği belirtilmektedir (Bursalıoğlu, 2000: 39-40).

#### **2.10.2.5. Hizmetlerin Takası ve Eğitim Yönetimine Etkisi**

Peter Blau'nun ortaya attığı takas teorisi, en basit bireyler arası ilişkiden, en karmaşık sosyal yapıların doğmasını göstermesi açısından önemlidir. Teoriye göre; başkasına hizmette bulunan bir kişi, karşı tarafı minnet altında bırakır. Diğer kişi de bu minnetten kurtulmak için hizmette bulunana hizmette bulunur. Eğer her iki taraf da sağlanan hizmetten memnun kalırsa takasa devam edilir. Eğer taraflardan biri hizmette bulunamayacak durumda ise kendisini diğerine karşı bağımlı hissederek onun dileklerine boyun eğerek ve ona kuvvet sağlamak yoluyla hizmette bulunmuş olur. Blau'a göre; insanları sosyal ilişkiler kurmaya iten kuvvet sosyal çekimdir. Sosyal çekim süreci de, sosyal takas süreçlerine yol açmaktadır (Bursalıoğlu, 2010: 40).

Eğitim yöneticisinin çevresindeki çeşitli gruplar ve bunların liderleri ile olan ilişkilerinde, takas teorisinin olduğu söylenmektedir. Bu duruma örnek olarak; bir okul yöneticisi, normal yetkisini sosyal kuvvetle desteklemek için, çevre liderleri ile ilişki kurmak zorundadır. Eğer aralarında kuvvet farkı var ise bunun başarı farkına etki edeceği ileri sürülmektedir. Başarısızlık durumunda ise bu durumun toplu muhalefete yol açacağı belirtilmektedir. Ayrıca hizmetlerin takasındaki başarı derecesinin, eğitim yöneticisinin liderlik rolüne girişini kolaylaştıracağı vurgulanmaktadır (Bursalıoğlu, 2000: 41-42).

#### **2.10.2.6. Örgütte Uyum ve Eğitim Yönetimine Etkisi**

Uyum, örgüt yapısının temel öğelerinden biri olup örgütün özelliklerini bir dereceye kadar belirler. Uyum meydana getiren ise kuvvet ile ilişki etkileşimidir. Bu noktada kuvvet, bir

bireyin diğer bireyleri etkilemek, harekete geçirmek, istediğini yaptırmak biçiminde tanımlanmaktadır. Üç tür kuvvet olduğunu belirten Amitai Etzioni bunları; zora (esir kampları, hapisane, akıl hastaneleri, işçi kampları vb.), kara (fabrikalar, şirketler, işletmeler, bankalar vb.) ve değerlere (dini ve politik kurumlar, hastaneler, üniversiteler, okullar vb.) dayalı kuvvetler olarak sıralamaktadır. Etzioni, zora dayalı kuvvetin, bedenin etkilenme ve tehdidinden doğduğunu; kara dayalı kuvvetin, ekonomik kaynak ve mükâfattan olduğunu; değerlere dayalı kuvvetin ise rütbe, statü, saygınlık, sembol vb. kavramlardan meydana geldiğini belirtmektedir. Etzioni ayrıca, bu kuvvetlere paralel olarak soğukluk (bireyin örgüte yabancılığı ve nefreti), hesaplılık (bireyin örgüte ılımlılığı) ve bağlılık (birey ile örgüt arasındaki sıkı olumlu ilişki) gibi üç ilişkinin oluştuğunu belirtmektedir (Bursalıoğlu, 2010: 42-43).

Uyum sürecinin altında genellikle kuvvet etkeni bulunduğunu belirten Etzioni, eğitim ve öğretim örgütlerinin derecelerine göre değerlere dayalı örgütler grubunda yer aldığını belirtmektedir. Üniversitelerde değerlerin daha ağır bastığını, okullar da ise zordan bir uyum sürecinin kullanıldığını belirten Etzioni, eğitim yönetiminde uyum bakımından en önemli sorunun, merkezi yöneticilerin tutumundan kaynaklandığını ileri sürmektedir (Bursalıoğlu, 2000: 44).

### **2.10.3. Çağdaş Yönetim Teorileri**

Pozitif bilimlerdeki hızlı gelişmeler sonucunda oluşan bu teorilerin yönetim bilimini de etkilediği belirtilmektedir. “İnformasyon Teorisi”, “Sibernetik”, “Operasyonel Araştırma”, “Genel Sistem Teorisi” ve “Açık Sistem Teorisi” olarak adlandırılan bu yaklaşımların bir kısmı yönetim alanında uygulanırken bir kısmının da uygulama olanakları incelenmektedir. Örgüt ve yönetim uygulamalarında bu çağdaş yaklaşımlar çoğu zaman karma kullanılmaktadır (Bursalıoğlu, 2010: 47).

#### **2.10.3.1. İnformasyon Teorisi ve Eğitim Yönetimine Etkisi**

Elektik mühendisleri, telefon, telgraf ve radyo ile verilen işaretlerin iletişim süreçlerini inceleyen C. Shannon ile W. Weaver, iletişim süreçlerini; kaynak, verici, kanal, alıcı ve amaç olarak beş gruba ayırmışlar ve aynı zamanda işaret dizileri ile kanal gücünü incelemeye yarayacak sayısal yöntemler bulmuşlardır. Bu sayede kanallardan maksimum yararlanma, iletişim hızı ve doğruluğu, şifreleme gibi iletişimin bazı karmaşık problemlerini çözmüşlerdir. Bu teorinin, informasyon (Bilinenden çok bilinmeyene ve bilinmeyen azaltılmasına ilişkindir.) kavramına bir ölçülebilirlik getirdiği kabul edilmektedir (Bursalıoğlu, 2010: 48).

Eğitim örgütlerinde formal ve informal iletişim önemli olduğu için informasyon teorisinin eğitim örgütlerinde daha kolay uygulanabileceği savunulmaktadır. Ancak pek çok eğitim kurumunun iletişim sistemleri, iletişim sürecinin öğeleri ve engelleri incelenmeden kurulduğu, bunun sonucu olarak da iletişimden önce ve sonra gelen süreçlerin olumsuz etkilendiği ileri sürülmektedir.

Örgütlerde iletişimin artması ile yönetimin demokratlaşmasının olumlu olacağını savunanlar, eğitim örgütlerinde informasyon modelinin uygulanması gerektiğini belirtmektedirler (Bursalıoğlu, 2000: 50-51).

### **2.10.3.2. *Sibernetik ve Eğitim Yönetimine Etkisi***

Sibernetik, enerjiye açık, fakat informasyon ve kontrole kapalı sistemlerin incelenmesi olarak adlandırılmaktadır. Norbert Wiener tarafından ortaya atılan bu teori, temelde makineler teorisi üzerine kurulmuştur. Bu yaklaşım makinenin ne olduğundan çok ne yaptığı ile ilgilendiğinden görevsel ve davranışçı olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşıma, örgüt ve yönetim açısından bakıldığında, en değişik sistem türlerini bile tanımlamak için tek bir kavram dizisi kullanması ve önemli sistemlerin (karmaşık) bilimsel incelenmesi için bir yöntem olması açısından iki yarar sağlamaktadır (Bursalıoğlu, 2010: 51-52).

Sibernetik disiplinin, şimdilik madde sistemlerine uygulandığı, yapısının karmaşıklığı nedeniyle eğitim sistemlerinde uygulanmadığı görülmektedir (Bursalıoğlu, 2000: 53).

### **2.10.3.3. *Operasyonel Araştırma ve Eğitim Yönetimine Etkisi***

II. Dünya savaşı sırasında askeri yöneticilerin yardım istediği ve Russel Ackoff ve West Churchman tarafından geliştirilen bu yaklaşımda belli matematik tekniklerinden yararlanan, madde ve insan kaynaklarının en verimli şekilde kullanılmasını sağlayan, informasyonu sayılaştırarak rasyonel kararlar alınmasını kolaylaştıran, karar çözümlerinin karşılaştırılmasında yöneticiye optimum çözümü gösteren büyük örgütlerin amaç-yapım kontrolüne yarayan yöntemdir. Bu Operasyonel Araştırmanın genel amacı karar verme durumunda olan yöneticiye yardım edebilmektir. Diğer iki hedefi ise; üretimin geliştirilmesi ve bunu sağlayacak yöntemlerin bulunmasıdır. Operasyonel Araştırmanın uygulama olanakları, sibernetik ve informasyon teorilerine göre fazla olmasına rağmen yönetim yapısı ve örgüt, çevre ilişkileri üzerinde yeterince durmaması bu teorinin eksik bölümleri olarak kabul edilmektedir (Bursalıoğlu, 2010: 53-57).

Operasyonel araştırmanın, çağdaş yaklaşımlar içinde diğer bilimlerin katkıları ve işbirliğine en açık olması sebebiyle yönetime ve karar alma süreçlerine uygulanmasının zor olmadığı belirtilmektedir. Eğitim yönetiminde bu araştırmanın; insan gücünden yaralanma, eğitim planlaması ve öğrenci akımları, öğretim programlarının değerlendirilmesi, maliyet yarar ilişkisine göre hangi öğrencilerin hangi eğitim programlarına katılacağı, okul açımında öncelik kurması, teknik öğretim kurumları ile piyasa ilişkileri, mezunların istihdamını izleme vb. çeşitli eğitim sorunlarına uygulanabileceği aktarılmaktadır (Bursalıoğlu, 2000: 56).

#### **2.10.3.4. Genel Sistem Teorisi ve Eğitim Yönetimine Etkisi**

Başlangıçta biyolojide kullanılan bu sistem zaman içinde tüm bilimlerde ve yönetim alanında kullanılmıştır. Ludwig Bertalanffy tarafından 1951 yılında geliştirilen bu teori, bilimler arası genel ilişkilerin sokulabileceği teorik ve sistemli bir çerçeve kurmak amacındadır. Çeşitli disiplinlerin teorik yapısındaki benzerlikleri arar, değişik bilimlere uyabilecek modeller geliştirir, bunları anlamlı ilişkiler ile bağlayacak bir sistemler sitemi kurmaya çalışır. Sistem, karmaşık ve etkileşimli parçaların bütünleşmiş topluluğudur. Gürsel'e (1997) göre, sistem teorisinin en göze çarpan tarafı, birleştirici ve bütünleştirici bir özellik taşımasıdır. Sistem düşüncesine göre bütün, parçaların toplamından daha fazladır. Sistematik olmak ise, tek tek ağaçlarla ilgilenmek yerine önce ormanı bir bütün olarak algılayabilmektir (aktaran: Erdoğan, 2000: 17; Bursalıoğlu, 2010: 57-58).

Genel sitem teorisi, her sistemin özelliğine uygun modeller geliştirmekte ve bunları birleştirme yolları aramaktadır. Bir eğitim sitemine uygulanacak modelin, bazı ölçütlere göre kurulması gerekmektedir. Bunlardan en temel olanları; ölçülebilir (sistemin kendi yapısını ölçebilme gücü), kolaylaştırıcı (modelin planlandığı gibi çalışıp çalışmama sorunu), optimal (rasyonelliğe ilişkin), güvenilir (ölçülerin tutarlılığına dayalı) ve tutarlı (sistemin parçaları arasındaki ilişkiler) olabilmeye ölçüleridir. Eğitim sistemlerinin en büyük zayıflığının, tam anlamıyla ölçülemeyişi ve optimal olmayışı olduğu vurgulanmaktadır (Bursalıoğlu, 2010: 59).

Çevremizde farklı sistem çeşitleri olduğu belirtilmektedir. Bunlar; dinamik sistem (önceden kararlı ve gerekli hareketleri yapan, saat düzeyinde), sibernetik sistem (kendi kendini düzenleyen, termostat düzeyinde) ve açık sistem (kendi kendini besleyen, hücre düzeyinde) olarak belirtilmektedir (Bursalıoğlu, 2010: 57; Erdoğan, 2000: 17).

#### **2.10.3.5. Açık Sistem Teorisi ve Eğitim Yönetimine Etkisi**

Daniel Katz ve Robert Kahn tarafından geliştirilen açık sistem teorisinin; belli kanunlara göre ve bir amaca yönelik çalıştığı, bu nedenle de birlik ve bütünlük özelliği gösterdiği söylenmektedir. Açık sistem teorisi, çevreden enerji alarak bunu işleyip çevreye çıktı olarak sunan sistemler olarak tanımlanmaktadır. En fazla eğitim kurullarında yararlanan açık sistemlerin ortak ve ayrı özellikleri şu şekildedir (Bursalıoğlu, 2010: 59-64; Erdoğan 2000: 18-19).:

- *Açık sistemler çevreden enerji alırlar ve sistemin çalışması bu enerjiye bağlıdır.*
- *Açık sistemler çevreden aldıkları enerjiyi bir ürün, süreç veya hizmete çevirirler. Bu çevirişim girişe yeni bir biçim verir.*
- *Açık sistemler çevreye bir ürün verir. Buna sistemin çıkışı adı verilir.*
- *Giriş, çeviriş ve çıkış dairesel bir eylemdir; çünkü çıkan üründen bir kısmı tekrar sisteme giriş yapar.*

- *Açık sistemler çevreden fazla enerji alıp depolarlar. Bunalımlı zamanlarda bu fazla enerji kullanılır.*
- *Açık sistemler her tür girişi kabul etmezler. Bir tür kodlamaya (girişe uygun) uygun olanları alırlar.*
- *Dinamik bir dengesi vardır. Çıktı, girdinin miktarı ile doğru orantılıdır.*
- *Açık sistemde farklılaşma ve ayrımlaşma görünürken, yapısında gelişme, görevlerinde uzlaşma meydana gelir.*
- *Açık sistemler hedeflerine ulaşabilmek için farklı ortamlarda farklı yollar deneyebilirler.*

Dokuz alt sistem türünün olduğu; ancak bunlar içinde en fazla açık sistem teorisine yer verildiği belirtilmektedir. Bu durumun nedeni de; örgüt, açık bir sistem olarak görüldüğünde, örgüte giriş ve çıkış süreçlerinin örgüt-çevre etkileşimini meydana getirmesinden ileri gelmesidir. Eğer sisteme hiçbir madde girmiyorsa veya hiçbir çıktı elde edilemiyorsa bu tür sistemlere kapalı sistemler denilmektedir (Bursalıoğlu, 2010: 59-64.; Erdoğan 2000: 19).

Eğitim yönetiminin amaçlarını gerçekleştirmesinde kullandığı araç, eğitim örgütüdür. Örgütün yapısı, önceden belirlenen eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçların gerçekleştirilmesine uygun olmak zorundadır. Eğitimin karmaşık yapısı ve örgütlerin çok gruplu bulunuşu, bu örgütlere sistem yaklaşımını zorunlu kılmaktadır (Başaran, 1994: 14-15). Bursalıoğlu (2010: 65-91) sistem teorisinin eğitim yönetiminde başarı ile uygulanabilmesi için şunları önermektedir:

- Eğitim yönetiminin sınırları gözden geçirilmeli ve belirlenmelidir.
- Eğitim yönetimi yenilik yapmayı ve yaymayı sağlayacak dinamik dengeler kurmalıdır.
- Eğitim yönetiminde yapılacak değişimler hem yapısal hem de davranışçı olmalıdır.
- Sistemleri kapalı görme, kurma ve işletme, genellikle eğitimcilerin yapmış oldukları hatalardır. Hâlbuki bir toplumun eğitim sisteminin çevresi, güçlü sosyal, politik ve ekonomik sistemlerden meydana gelmektedir. Bu nedenle eğitim sistemlerinin amaçları, çevresindeki sosyal, politik ve ekonomik sistemlerin ihtiyaçlarına dönük olacak ve onlara göre değişecektir. Eğer eğitim sistemi bu değişimlerin gerektirdiği uyumu gösteremiyorsa, sisteminin uyum mekanizmasında bozukluk var demektir. Böyle bir bozukluk ise alt sistemler üzerinde olumsuz etki yaratacaktır. Bunların engellenmesi eğitim yöneticisinin bilgi ve hünerler kazanmasını gerektirmektedir. Bunları engelleyemeyen bir eğitim yöneticisi, ne eğitim mesleğinin, ne de toplumun ve devletin kendisinden beklediği rolleri yerine getiremeyecektir.
- Her örgüt gibi, eğitim örgütü de bir roller sistemidir. Ne yazık ki eğitim örgütlerinin yenilenmesinde genellikle daha kolay olan yapısal değişimlere gidilir ve roller sistemi ihmal edilir.
- İnsan ögesinin ağır bastığı eğitim sistemlerinde, yönetimin genellikle araç niteliğinde olan problemler ile uğraşmak zorunda kaldığı görülmekte, bu da sistemin verimini düşürmektedir.



Bu zorluğun azalması, yöneticilerin örgütün sosyolojisi ve sosyal psikolojisi konularında bilgili ve hünerli olmalarını gerektirmektedir.

- Eğitim sistemlerinde alt sistemlerin (üretim, sürdürüm, yönetim, destek, uyum) etkileşimli ilişkiler içinde kurulmuş olması gerekmektedir.
- Eğitim sistemi sosyal, politik ve ekonomik değişimlerden hızla ve geniş ölçüde etkilendiğinden, uyum alt sisteminin de böyle değişimleri izleyecek ve karşılaştıracak araştırma-geliştirme gücünde olması zorunludur.
- Örgütler değişme ve yeniliğe direnme eğilimde oldukları için eğitim örgütlerinde daha çok negatif beslenme kullanılmaktadır. Ayrıca bu örgütlerde iletişim tek yönlü, yani yukarıdan aşağıyadır. Bu durum bir yandan karar koşullarının ihmaline yol açmakta ve karar mantığına güveni artırmakta, diğer taraftan ise beslenme mekanizmasının etkisini zayıflatmaktadır. Eğitimde büyük atılımlar yapılmak isteniyorsa pozitif beslenme mekanizmasının kurulması gerekmektedir.
- Bir eğitim sisteminde kontrol yani teftiş birimi, sadece değerlendirme ve raporlama ile sorumlu kalmamalı, sistem merkezinde karar ve planlama süreçlerine katılma yetkisi tanınmalıdır.
- Bir eğitim sistemi her tip çevreye uyabilmeli ve bunların temsilcilerini barındırabilme esnekliği taşımalıdır. Bu esnekliğin derecesi, toplumun demokratikleşmesi ile düz orantılı olacaktır.
- Örgütlerine sistem yaklaşımı seçen eğitim yöneticilerinin, her şeyden önce örgüt çevre bağımlılığını anlamaları ve kabul etmeleri gerekmektedir.

## **2.11. Eğitim Yönetimi**

Eğitim yönetimini Erdoğan (2000: 81) “eğitim sistemini, mevcut kaynakları en etkili bir şekilde kullanarak, önceden belirlenen temel amaçlara ulaşabilmek için yapılan etkinlikler” olarak tanımlarken; Kaya (1993), “eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere, insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili bir biçimde kullanarak belirlenen politikaları ve anılan kararları uygulamak” şeklinde tanımlamaktadır. Başaran (1994: 12) ise eğitim yönetimini; “toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili işletmek, geliştirmek ve yenileştirmek süreci” olarak tanımlamaktadır.

Ülkemizde eğitim yönetimi dendiğinde, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Milli Eğitim Müdürlükleri, Halk Eğitim Müdürlükleri, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri vb. kurumların yönetilmesi akla gelirken; eğitimin bütünü ile ilgilenen yani sistemi bütün olarak çözümlenme ve birleştirmeyi amaçlayan kişiye “Eğitim Yöneticisi” denilmektedir (Erdoğan, 2000: 81-82; Başaran, 1994: 12).

## 2.12. Okul Yönetimi

Bursalioğlu'na (1994) göre okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana yani okula uygulanmasıdır. Eğitim sisteminde, üst sistemler yönetsel kararlar üretirler. Aracı üst sistemler bu kararları temel sistemlere (okullara) iletirler. Ama okullar (fakülte, yüksekokul, enstitü, eğitim merkezi vb.), eğitimi üreten asıl sistemlerdir. Bir bakıma eğitim yönetimi eğitime makro düzeyde yaklaşırken, okul yönetimi mikro düzeyde yaklaşmaktadır. Eğitim yönetimi ile okul yönetiminin eğitime bakış açıları farklı olmakla birlikte pratikte her iki alanın kapsamında önemli farklılıklar bulunmamaktadır (Erdoğan, 2000: 81-82; Başaran, 1994: 12-16).

Okul, eğitim hizmetini üreten temel sistemler olarak, etkili çalışmak zorundadır. Okulun etkili çalışabilmesi için okul yönetimi; *verimliliği arttırmak, eğitim işgörenlerinin işten doyumunu sağlamak, okulun sağlığını korumak, okulu dirik bir yapıya kavuşturmak, okulu çevresine yararlı kılmak* vb. belirtilen hedeflere ulaştırabilmeleri gerekmektedir (Başaran, 1994: 14)

Eğitim ve okul yönetimi çerçevesinde yapılan işler, yönetsel (sorun çözme, karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, değerlendirme) ve işlevsel (öğrenci işleri, personel işleri, öğretim işleri, eğitim işleri, okul işleri) olmak üzere iki grupta toplanmaktadır (Kaya, 1993'ten aktaran Erdoğan, 2000: 87).

Aydın (1991) okul yönetimine ışık tutabilecek görev alanlarını "kritik görev alanları" adı altında göstermektedir. Sekiz maddede belirtilen kritik görev alanları şu şekildedir (aktaran: Erdoğan, 2000: 87).:

- *Öğretim ve program geliştirme*
- *Öğrenci işleri*
- *Çevre-okul liderliği*
- *Öğretmen personel hizmeti*
- *Okul binası ve alanı*
- *Ulaşım*
- *Öğüt ve yapı*
- *Okul bütçesi ve işletme yöntemi*

## 2.13. Sınıf Yönetimi

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanması olarak görülürken; sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıra dizisinin ilk ve temel basamağı olarak görülmektedir (Demirtaş, 2008: 9). Sınıf, eğitim için gerekli olan öğrenci, öğretmen, program ve kaynakların bulunduğu yerdir. Aynı zamanda eğitimin amacı olan öğrenci davranışlarının şekillenmeye başlaması da burada olmaktadır. Eğitim yönetiminin kalitesi sınıf yönetimini kalitesine bağlıdır (Başar, 2001: 13).

Eğitim s3zluğünde sınıf y3netimi; en azından bir grup bireyin veya belli sayıda 3đrencinin 3đrenme çevresini bir sınıf içinde d3zenleme, ieriklendirip idare etme işlemi ya da s3reci olarak tanımlanmaktadır (Cevizci, 2010: 457). Daha geniş bir tanım olarak sınıf y3netimi; 3đretmenlerin 3đrencilerde istenen davranış değişikliğini oluşturma, uygun olmayan davranışları d3zeltme, iyi bir iletişim ağı kurma ve geliştirme, sınıfta olumlu bir psiko-sosyal iletişim yaratma, etkili ve verimli bir organizasyon oluşturma ve zamanı etkili kullanma etkinliklerinin toplamı, sınıfta iletişimin ve ilişkilerin d3zenlenmesi, 3đrencilerin motive edilmesi olarak belirtilmektedir (3nal ve Ada, 2000; Karip, 2002'den aktaran Demirtaş, 2008: 11).

Sınıf y3netiminin sınıf liderliği, sınıf iklimi ve disiplin gibi 3 3đeden meydana geldiği kabul edilmektedir (Cevizci, 2010: 457). Lemlech'den (1988) aktaran Başar (2001: 13) ise sınıf y3netimini, sınıf yaşamının bir orkestra gibi y3netilmesine benzetmektedir. Bu orkestranın 3zellikleri içinde; sınıf iklimi, etkileşim d3zeni, iyi ilişkiler, 3đrenci katılımı, 3rg3tleme, davranış d3zeni bulunmaktadır (Brophy, 1988; Harris, 1991; Chiang, 1991'den aktaran Başar, 2001: 13). Etkili bir sınıf y3netimi, sınıfta kuralların belirlenmesi, geliştirilmesi, 3đretmenin liderlik 3zellikleri, sınıfta iletişim, motivasyon y3netimi, sınıf içinde zamanın kullanımı, sınıfın 3rg3tlenmesi ve 3đrenme ortamı oluşturma gibi çok geniş bir bilgi ve beceri alanını kapamaktadır. B3t3n bu alanlar birbiriyle binişik ve birbirini etkiler durumdadır (Arı ve Saban, 1999'dan aktaran Demirtaş, 2008: 12).

### **2.13.1. Sınıf Y3netimi Modelleri**

Literat3r incelendiğinde tepkisel, 3nlemsel, gelişimsel ve b3t3nsel olmak 3zere d3rt sınıf y3netimi modeli karşımıza çıkmaktadır. Modellerin seçiminde ve kullanımında, yapılan etkinliklerin amaçlarının, eğitim-3đretim ortamının koşullarının ve 3đrencilerin gereksinimlerinin esas alınması gerektiği belirtilmektedir (Demirtaş, 2008: 18).

#### **2.13.1.1. Tepkisel Model**

İstenmeyen bir davranışa tepki g3sterme esasına dayalı modeldir. Amaç; istenemeyen durum ve davranışın değiştirilmesidir. Bu model klasik model olarak da tanımlanmaktadır. Modelin işleyişi sonuç tepki 3zerine kurulmuştur. Bu modelde sınıf d3zenini oluşturmak 3zere ağırlıklı olarak 3d3l – ceza sistemi kullanılmaktadır. Ancak bu y3ntemi kullanan 3đretmenlerin sınıf y3netimi becerisinin zayıf olduğu belirtilmektedir (Demirtaş, 2008: 18-19).

### **2.13.1.2. Önlemlsel Model**

Bu model de amaç, hata yapmama ya da hatayı yaptırmamak için önceden önlem alma yaklaşımına dayanır. Bu modelde planlama düşüncesi hâkimdir ve istenmeyen davranışı veya sonucu öngörme söz konusudur. Bu model bireyden çok gruba yöneliktir (Demirtaş, 2008: 19).

### **2.13.1.3. Gelişimsel Model**

Bu modelde amaç, sınıf yönetiminde öğrencilerin, fiziksel, psikolojik, ahlaki, duygusal vb. açılardan gelişmelerinin esas alınması ve sınıf yönetimi uygulamalarının öğrencilerin gelişim özelliklerine göre belirlenmesi gerektiği anlayışına dayanır (Demirtaş, 2008: 19).

### **2.13.1.4. Bütünsel Model**

Bu model, ilk üç modelin (tepkisel, önlemlsel, gelişimsel) bir sentezi olarak değerlendirilmektedir. Bu model, önlemlsel sınıf yönetimine ağırlık verme, gruba olduğu kadar bireye de yönelme, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını kolaylaştıran nedenleri ortadan kaldırmak için sınıf ortamında gerekli düzenlemeleri yapma, öğrencilerin gelişimsel özelliklerini dikkate alma ve gerektiğinde tepkisel modeli kullanma anlayışına dayanmaktadır. Bu model sınıfı, onu etkileyen çevresiyle birlikte bir bütün olarak ele almaktadır (Demirtaş, 2008: 20).

## **2.13.2. Geleneksel ve Çağdaş Sınıf Yönetimleri**

Sınıf yönetiminin etkin ve verimli olması, bir bakıma sınıf yönetimine ilişkin izlenen yaklaşıma bağlı olduğu belirtilmektedir. Sınıf yönetime ilişkin yaklaşımlar geleneksel ve çağdaş olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Aydın, 2000'den aktaran Demirtaş, 2008: 22).

Geleneksel sınıf yönetimi öğretmen merkezli, sınıf içi yaşantılarda öğretmen etkin öğrenci edilgin konumdadır. Öğretmen-öğrenci ilişkisi aşırı ölçüde yapılandırılmış, sınıf kuralları oldukça sert ve tek yönlüdür. Sınıf yönetiminin amaçlarında ve sınıf kurallarının belirlenmesinde öğrencilerin katılımları yok denecek kadar azdır. Kurallar tartışılmaz, öğrenci bireysellikleri göz ardı edilir, suçlama, yargılama ve cezalandırma davranışları yaygındır. İnsancıl ve eğitsel bir ortamın olmadığı bu yaklaşımın sonuçlarından birisi öğrencinin yabancılaşmasıdır. Bu yaklaşımda eğitim, öğrenci ve öğretmenlerin sırtında çekilmez bir yük halindedir. Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımının temelini insan doğasına ilişkin kötümser yaklaşımlar oluşturmaktadır. Bu yaklaşımda sınıf ortamında disiplin sağlanması için otokratik yöntemler esas alınır. Burada önemli olan sınıf düzenidir ve bozulmaması gerekmektedir. Öğrenci sürekli kontrol altında tutulmalı ve öğrenciler öğretmenler tarafından konulan

kurallara uymalıdır. Bu yaklaşımda, sınıfta öğrencinin aktif olması öğretmen tarafından kontrolün kaybedilmesi olarak yorumlanır (Tassell, 2001'den aktaran Demirtaş, 2008: 22-23).

Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı, katılımcı ve esnek bir yapılandırmayı esas alır. Bu yaklaşım insancıdır ve öğrencinin duygusal, zihinsel ve düşünsel gelişimine uygundur. Eğitim-öğretimin merkezinde öğrenci vardır. Bu yüzden öğrenci sınıf yaşamının nesnesi değil, öznesi konumundadır. Sınıfta uyulması gereken kurallar, öğretim yöntemleri, dersin amaçları vb. etkinlikler tartışılarak belirlenir. Bu tartışmalarda öğretmenler rehber konumundadır. Sınıf içi ortam dış dünyadan yalıtılmış bir ortam değil, aksine canlı ve dinamik süreçlerin toplamıdır. Öğretmen bu dinamiklerin farkında olan ve bu dinamikleri sınıfın eğitsel amaçları doğrultusunda yönlendiren kişidir (Aydın, 2000'den aktaran Demirtaş, 2008: 23).

Çağdaş yaklaşım, sınıftaki insan ögesine yönelik bir süreçtir. Geleneksel sınıf yönetiminde geçerli olan otorite, çağdaş yaklaşımda yerini etkileşmeye bırakmıştır. Bir etkileme aracı olarak öğretmenin liderlik davranışı, çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımına kaynaklık etmektedir (Ünal ve Ada, 2000'den aktaran Demirtaş: 23). Çağdaş yaklaşımda öğretmen otoriteyi öğrenci ile paylaşır, sınıf ortamı işbirliğine dayalı, duyarlı ve kollektif bir sınıf ortamı vardır. Bu yaklaşımda öğretmenin temel amacı öğrenciyi kontrol ederek disiplini sağlamak değil, onların istekle katılacağı ve öğrenecekleri, kendi kendilerini kontrol edebilecekleri öğrenme yaşantıları için ortam yaratmaktır. Öğretmen öğrenci arasındaki ilişki saygıya ve sevgiye dayalı, esnek yapıdadır (Demirtaş, 2008: 23-24).

### **2.13.3. Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler**

Sınıf yönetimi, öğrenme için uygun ortamın, iklimin oluşturulması ve sürdürülmesi olarak tanımlanabilir. Sınıf yönetimi, sınıf ortamından, bireyin psikolojik özelliklerden ve sınıf dışı etkenlerden de etkilenir. Bu yüzden sınıf yönetimi bazı güçlükler içerir. Bu güçlükler genel olarak şu şekilde sıralanmaktadır (Taş, 2008: 36-37): Sosyal etkenler (aile, toplumsal norm ve değerler, çevre, beklentiler, kitle iletişim araçları), Psikolojik etkenler (öğrenci özellikleri ve ihtiyaçları, öğretmenin kişilik özellikleri), Eğitsel etkenler (okul yönetimin yapısı ve işleyişi, öğretmenin nitelik ve eğitim durumu, öğretmenlerin okul amaç ve değerlerine bağlılığı, kontrolü kaybetme korkusu, dersin işlenişi, sınıf ortamının durumu, sınıf kurallarının durumu).

### **2.13.4. Sınıf Ortamının Fiziksel Özellikleri**

Fiziksel ortam, eğitim etkinlikleri için ayrılan mekanın özelliklerini belirtir. Sıra, masa, dolap vb. araçlarla, boş alanlar, mekanın ısı, ışık, ve renk düzeni gibi bir dizi etken, ortamın fiziksel değişkenlerini oluşturur. Öğretmen-öğrenci ilişkileri, geniş ölçüde bu fiziksel değişkenler tarafından etkilenir. Eğitim türü ve düzeyi, dersin amacı gibi değişkenlere göre yapılandırılmış sınıf ortamı,

öğrencilerin güdülenmesini kolaylaştırır. Yapılandırılmış ortam, sınıfta yer alan fiziksel özelliklerin amaca uygun düzenlenmesini tanımlamaktadır. Her durumda eldeki olanaklar ölçüsünde en uygun sınıf ortamının sağlanmasını amaçlamaktadır. Çünkü fiziksel ortamın uygunluğu, etkili öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Aydın, 2000'den aktaran Tabancalı, 2008: 63).

Etkili öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz parçası olan fiziksel ortamın uygunluğunu günümüzde istenilen seviyede değildir. Genelde okullarda sınıfların düzeni dört duvar, bir tahta ve rahatsız masa ve sandalyelerden oluşur; çok da kalabalıktır. Çocukların hiçbir etkinliğini gerektirmeyen ezberci sistemde kabul edilebilir olan bu ortam, çocukların etkin ortamını gerektiren yeni öğretim sistemi içinde son derece yetersiz ve olumsuzdur. Böyle durumlarda çevresel sorunlar davranış sorunları yaratabilir. Bu nedenle, öğrencilerin fiziksel koşullara bağlı kabul edilemez davranışları, koşulların değiştirilmesiyle düzeltilebilir (Gordon, 1996, Taş, 2008: 64). Ayrıca, eğitim öğretim etkinliklerinde başarılı olabilmek için sınıfın mekan olarak özellikleri ile sistemin diğer parçalarının uyumlu olması gerekmektedir (Ünal ve Ada, 2000: 64).

#### **2.13.5. Sınıfta Öğretmen-Öğrenci İletişimi/İlişkisi**

Önemli sosyalleşme ortamlarından biri olarak okul, bireyin iletişim tarzının gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Okul, sadece belirlenen tutum ve davranışların kazandırılacağı bir ortam değil, aynı zamanda yeni tutum ve davranışların üretildiği bir yerdir. Yeni tutum ve davranışların üretilmesinde öğretmen-öğrenci iletişimi önemli rol oynamaktadır. İletişim kanallarının açık olduğu bir ortamda, bireyler kendilerinin ve içinde buldukları toplumun sorunlarına karşı duyarlı olurlar, yaratıcı çözümler geliştirirler ve işbirliği yaparak sorumluluk üstlenirler. Okulda gerçekleştirilen öğrenme-öğretme süreci, bireyin tutum ve davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Gerçekleştirilen bu öğrenme-öğretme sürecinin temel dinamiği iletişimdir (Tomul, 2008: 153).

İletişim dışında öğrenme-öğretme sürecinin bir başka dinamiği öğreten öğretmen-öğrenci arasındaki olumlu ilişki durumudur. Sınıf toplumsal bir çevredir. Bütün toplumsal çevrelerde olduğu gibi bir sınıftaki bireyler, iletişim kalıpları, kurallar, normlar, insan ilişkileri, fiziksel koşullar, liderlik biçimleri vb. değişkenlerin etkisi altındadır. Her sınıfın kendine özgü bir iklimi vardır. Ancak sınıf ikliminin durumunu temel olarak belirleyen öğretmenin yaklaşımıdır. Öğretmenin sınıf içinde gerçekleştireceği yeniliklerin başarısı, büyük oranda sınıf iklimine bağlıdır. Sınıfın ilişki düzenini oluşturulmasında, öğretmen beklentilerinin çok yönlü olarak etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmenler, “öğretmen beklentileri” kavramını ve değişkenlerini iyi öğrenmeli ve “olumlu öğretmen beklentileri” geliştirmek için çaba harcamalıdır. Bunun için öğretmen ön yargılardan kaçınmalı, bütün öğrencilere eşit, samimi ve sevecen davranmalıdır (Sarpkaya, 2008: 206).

Sınıf ortamının demokratik olma veya olmama durumu, sınıf içi öğretmen-öğrenci ilişkisini, iletişimini etkilemektedir. Eğitimin demokratikleşebilmesi için öncelikle okulların demokratikleşmesi

gerekir. Bunun için genel olarak okulda, özel olarak da sınıf ortamında öğretmenler, yöneticiler, memurlar, veliler ve diğer görevliler arasında demokratik bir ağını kurulması gerekir. ancak okuldaki bireyler arasındaki ilişkilerin tek başına demokratik olması tek başına yermez. Demokrasinin vazgeçilmez ilkesi olan “yönetime katılım” okul ortamında da uygulanması gerekir. Okul ortamında eğitim ve öğretim işleri ile alınacak kararlara öğretmenler, öğrenciler ve veliler de katılmalıdırlar (Kepenekçi, 2003’ten aktaran Sarpkaya, 2008: 201). Ancak okullarda kararlara katılma konusunda somut adımların atılmadığı ve yönetime katılma fırsatlarının çok nadir olduğu gözlenmektedir. Örneğin, yönetime katılma için önemli bir araç olan öğretmenler kurulunun etkisiz çalıştığı, göstermelik bir kurum olduğu gözlenmektedir (Sarpkaya, 2006’dan aktaran Sarpkaya, 2008: 201). Okulun demokratikleşmesi sınıf ortamına da yansiyacaktır. Okulda kendine demokratik davranan öğretmen, aynı davranışı sınıfta daha rahat gösterebilecektir.

Eğitimin demokratikleşebilmesi için okulun geleneksel rolünün sorgulanması gerekir. Geleneksel olarak okul önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda öğrencilerin özgürlük alanına sürekli sınır koymakta ve onu, eğitim programlarında konulan hedefler doğrultusunda öğrenmeye düşünmeye ve davranmaya sevk etmektedir. Bu yapıyla okul, öğrenme ve düşünme özgürlüğünü kısıtlayan demokrasi karşıtı bir duruma dönüşebilir. Bu tehlikeden kaçınmak için eğitim amaçları, yöntemi, programı ve yönetim anlayışı sürekli olarak gözden geçirilerek çağın koşullarına uydurulmalıdır (Bilgen, 1993 ve Şimşek, 2001’den aktaran Sarpkaya, 2008: 200). Kıncal ve Işık (2003) ülkemizde eğitimin demokratikleştirilmesinden sıkça söz edilmesine rağmen uygulamada bu söyleme dair bir çabanın olmadığını vurgulamaktadırlar (aktaran: Sarpkaya, 2008: 200).

Demokratik bir sınıf ortamı oluşturmada öğretmen merkezli öğrenme-öğretme etkinliklerinden vazgeçilmelidir. Geleneksel yöntemlerde öğrencileri düşündüren, araştırmaya yönelten etkinlikler sunulmadığı, bilgiyi kullanma, problem çözmeye, kısacası bilgiyi yeniden yapılandırma fırsatları verilmediği için, öğrenciler ezberledikleri yüzeysel yöntemlerle mezun olmaktadır. Bu nedenle geleneksel yöntemlerle yetişmiş öğrenciler düşünmeyi tam olarak öğrenemezler. Bunun yanında demokratik ve işbirlikli bir iklim yaratılmasında, sınıfın istenilen, özenilen bir yer olarak kabullenilmesinde kaygı, heyecan ve korkunun sınıf ortamından uzaklaştırılması gerekmektedir. Öğrenciler sınıfta kaygıdan, korkudan uzak, heyecanı yenmiş bireyler olarak kendilerini daha rahat ifade edebilirler. Bu durum, sınıf içi ilişkilerin daha sağlıklı gelişmesine yol açabilir. Sınıf içinde öğretmen korkunun, kaygının ve heyecanın azaltılmasında kilit roledir. Öğretmen bu rolünü gerçekleştirmek için eşduyum becerisini geliştirmeli ve kullanabilmelidir (Sarpkaya, 2008: 206).

### **2.13.6. Disiplin Oluşturma ve Sınıf Disiplini**

Latince kökenli disiplin kavramını Balay (2002), davranış denetimi olarak tanımlarken; Alderman (2001), günümüzde daha çok öğretim için uygun bir ortam yaratmak şeklinde

tanımlamaktadır. Disiplinin en çok kabul gören anlamı ise mevcut yasa, kural, ilke ve düzenlemelere uygun davranma olarak kabul edilir (aktaran: Çelik, 2008: 239).

Disiplin amacı ise; belirli amaçlarla bir araya gelmiş insanların, söz konusu amaçları daha iyi gerçekleştirebilmek için konulmuş kurallara uyumunu sağlamaktır. Bu bağlamda sınıf disiplini, sınıf içinde kurallar oluşturarak öğrenmeyi kolaylaştırmak ve istemeyen davranışları minimize etmek olarak tanımlandığı görülmektedir (Jones ve Jones, 1998'den aktaran Çelik 2008: 239). Jones ve Jones'ın (1998) sınıf disiplini tanımı, disiplini kurala indirgediği ve kelimenin anlamını daralttığı için eleştiriye maruz kalır. Eleştirenler, disiplin kavramını kural koymayı da içeren gelen bir yaklaşım olarak sunmaktadırlar. Öğrenmeyi kolaylaştırma amacı olan disiplin kısaca; öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının yarılması amacıyla, kural koyma ve istenmeyen davranışların önlenmesini de içeren daha genel bir kavramdır (Çelik, 2008: 243)

Disiplin kavramının ceza kavramı ile karıştırılmaması gerektiği belirtilir. Ceza yıkıcı davranışa tepki iken; disiplin ise yıkıcı davranış ve bundan doğan tepkiyi önlemektir (Tertemiz, 2002'den aktaran Çelik, 2008: 240).

Günümüzde disiplin problemlerini etkileyen toplumsal olgular şunlardır (Okutan, 2002'den aktaran Çelik, 2008: 240).:

- *Bilgi patlaması ve otoriteye saygının azalması,*
- *Toplumsal sistemin medyatikleşmesi,*
- *Aile yapısının değişmesi,*
- *Öğretmenlerin bilgilerinin yetersiz kalması.*

Edwards (1997) oluşmasına fırsat verildiğinde aşağıdaki durumların okullarda disiplin sorununa kaynaklık edebileceğini belirtir (aktaran: Çelik, 2008: 242).:

- *Yaşantıya yönelik olmayan öğretim,*
- *Düşünme becerilerini öğretilen eksiklik,*
- *Gerçek olmayan yüksek başarı beklentisi,*
- *Yarışmacı sınıf ilişkileri dokusu,*
- *Yanlış disiplin süreçleri kullanma,*
- *Okul içindeki disiplin sorunları,*

Humphreys (1999), sınıftaki disiplin sorunlarının olası sonuçlarından bazılarını şu şekilde belirtir (aktaran: Çelik, 2008: 243).:

- *Sınıf düzenin engellenmesi,*
- *Failin kendi öğreniminin (ya da öğretiminin) engellenmesi,*
- *Diğer öğrencilerin öğreniminin engellenmesi,*
- *Diğer öğrencilerde fiziksel, duygusal, toplumsal ve entelektüel huzursuzluk,*



- *Öğretmende ilerlemiş gerginlik düzeyi,*
- *Öğretmenin ya da öğrencinin kontrolsüz tepkisine kulak misafiri olan öteki sınıfların karışması,*
- *Öğretmenin ya da öğrencinin malının zarar görmesi.*

### **2.13.6.1. Disiplin Modelleri**

Disiplin sorunu tartışılmalı bir konudur ve öğretmenler arasında disiplin anlayışına yönelik farklı tutumlar vardır. Sınıf içi herhangi bir olay bir öğretmene göre disiplin sorunu olarak görülürken başka bir öğretmene göre disiplin sorunu olarak kabul görmemektedir. Aşağıda belirtilen disiplin modellerinden öğretmenlerin haberdar olmasının sınıf disiplini oluşturma konusunda öğretmenlere yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

#### **2.13.6.1.1. Canter Modeli**

Canter ve Canter (1976) tarafından geliştirilen Canter Modeli “etkili disiplin” olarak da bilinmektedir. Model genel olarak öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkin olması gerektiğini ve öğrenciler üzerinde sağlam bir otorite kurulmasının gerekli olduğunu savunmaktadır (Çelik, 2008: 246).

#### **2.13.6.1.2. Glasser Modeli**

Bu modelin temel ilkesi, istenmeyen bir davranış gösteren öğrencinin bunun sorumluluğunu üstlenmesidir. Öğrenci isterse akli başında, mantıklı olabilir ve davranışlarını kontrol edebilir (Çelik, 2008: 247).

#### **2.13.6.1.3. Kounin Modeli**

Bu model, grup yönetimini ve “dalga etkisi”ni vurgular. Öğretmenin sınıfta hatalı bir davranışta bulunan öğrencinin davranışlarını düzelttiğinde bu durumun o öğrencinin yakınındaki diğer öğrencileri de etkilediğini bulmuştur ve buna “dalga etkisi” adını vermiştir. Sınıfta istenmeyen davranışlar meydana geldiğinde, dalga etkisi yöntemini uygulayarak gelecekte ortaya çıkacak aynı ya da benzer problemler önlenmiş olur (Burden, 1995’ten aktaran Çelik, 2008: 248).

#### **2.13.6.1.4. Davranışçı Model**

Bu model, davranışların çevre tarafından ödül ve ceza yoluyla öğrenildiğini ifade eden Skinner’in savı üzerine temellendirilmiştir. Davranışçı modelin temel varsayımı, davranışların

sonuçlarını ve getirilerini ya da davranışı izleyen ödüllendirmeleri değiştirerek davranışların kontrol altına alınabileceği ve değiştirilebileceğidir (Burden, 1995'den aktaran Çelik, 2008: 249).

#### **2.13.6.1.5. Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli**

1974 yılında Gordon tarafından geliştirilen bu model, öğretmenlere öğrencilerle nasıl olumlu ilişki kurabileceklerini öğretmeyi amaçlamaktadır. Gordon, öğretmenlerin, hatalı öğrenci davranışlarını, açık ve kışkırtıcı olmayan iletişim yoluyla azaltılabileceğine inanmaktadır. Ayrıca Gordon, öğretmenlerin anlayışlı tavırlarıyla istenemeyen davranışların azaltılabileceğine inanır ve azaltılabileceğini savunur (aktaran:Çelik, 2008: 249).

#### **2.13.6.1.6. Mantıklı Sonuçlar Modeli**

Rudolf Dreikurs (1982) tarafından geliştirilen bu modelin amacı; öğrencide öz disiplini geliştirebilmektir. Bu model, öğrenciye duyularını değerlendirme, yaşayarak öğrenme ve uygun tercihler yapmayı öğretir ( aktaran: Çelik, 2008: 251).

#### **2.13.6.2. Sınıf Yönetiminde Kural Oluşturma**

Sözlükte “ davranışlarımıza yön veren, uyulması gereken ilke” olarak tanımlanan kural, sınıf açısından bakıldığında “öğrencilere sınıfta hangi davranışın kabul edilmez olduğunu açıklayan yargı” olarak tanımlanmaktadır (Parsh ve diğerleri, 1995'den aktaran Çelik 2008: 254). Aydın (2000) ise kuralı, sınıfta yer alan eğitim yaşantılarının amaçlarına dönük kararlar dizisi olarak tanımlamaktadır. Jones ve Jones (1998), öğrencilerin sınıf kurallarına uymasını ve bu kuralları kabul etmesini etkileyen faktörleri şu şekilde özetler (aktaran: Çelik, 2008: 255-256).:

- *Öğrenciler sınıf ortamında uygulanabilecek davranış ölçütlerinin geliştirilmesine ihtiyaç duymaktadırlar.*
- *Kurallar mevcut durumu açığa kavuşturmaya çalışmaktadır.*
- *Davranışlara ilişkin beklentilerin açıklığa kavuşturulması büyük önem taşımaktadır.*
- *Öğrenci kurallara uyduğu göstererek diğer sınıf üyeleri tarafından kabul görmektedir.*
- *Kurallar, bazen öğrencinin okul dışında edindiği değer ve normlarla çatışmaktadır. Bu durumda kurallar öğrenci davranışlarına yol göstermektedir.*
- *Kurallara uyan öğrenci ailesi tarafından kabul görmektedir.*

McLeod (2003), sınıfta disipline ilişkin yaygın yanlış inanışlardan bazılarını şu şekilde sıralamaktadır (aktaran: Çelik, 2008: 256).:

- *Öğrenciler kısa süre içinde nasıl davranması gerektiğini bilmelidir.*

- *Kurallar üzerinde duracak fazla zamanım yok, çünkü kuralları yerleştirmek mücadele gerektirir.*
- *Kuralları ilk günden bildirmeme rağmen öğrencilerin kurallara neden uymadıklarını anlayamıyorum.*
- *Kural öğretimi kesin olarak bir sorundur.*
- *Öğrenciler sınıf kurallarını sevmeyiz ve uymazlar.*
- *Eğer kural koyarsam öğrenciler benden hoşlanmazlar.*

Başar (1999) ise, sınıf ortamına kural koymanın sağlayacağı yararlarından bazılarını şu şekilde sıralamaktadır (aktaran: Çelik, 2008: 256-257):

- Kurallar herkes için olduğu için tarafsızlığı sağlar ve kişisel sapmalara izin vermez.
- Emir-komuta zinciri olmadan kurallara uyulur.
- Ödül ve cezada standart getirir, bireysellikten kurtarır.
- İnsanları göreve yöneltir, değerlendirme ölçütü olurlar.
- Kurallar sayesinde öğretmen sürekli yönlendirmez, öğrenciden yönlendirilmez.
- Öğrenciden nelerin istendiğinin bilinmesi öğrenci için rehber olur.

Başar (1999), kurallara uygun bir şekilde uyulmadığında ise oluşabilecek sakıncaları şu şekilde sıralamaktadır (aktaran: Çelik, 2008: 257).

- *Kuralların aşırı katılıkla izlenmesi, tekdüzelik, can sıkıntısı, hatta haksızlık yaratır.*
- *Değişik durumlarda gösterilmesi gereken esnekliği önler.*
- *İlişkileri mekanikleştirir, morali düşürüp örgüt iklimini bozabilir.*
- *Kurallara sıkı sıkıya bağlılık, amaçlarla araçların yer değiştirmesine neden olur.*
- *Kurallar, beklenen davranışın en alt düzeyini belirttiğinden, kişilerde kayıtsızlık, çaba düşüklüğü yaratabilir, birey, kuralın belirttiğinden fazlasını, iyisini yapmaktan kaçınabilir.*
- *Kurala uyulması yeterli sayılınca, örgütün düzeltme ve geliştirme yeteneği zayıflayabilir.*

Sınıf kuralları, yalnızca öğrencilerin sınıf içindeki düzenlerini sağlamak ve buna bağlı olarak başarılarını artırmakla kalmaz, bunun yanında öğrencileri okul dışındaki çevreye hazırlar. Bu kurallar sayesinde öğrenciler, okul dışındaki yaşama ve dolayısıyla kurallara daha çabuk uyum sağlarlar ve demokratik hak ve sorumluluklarını daha iyi yerine getirirler (Çelik, 2008: 264).

### 3. BÖLÜM YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Yapılan araştırma, sınıf öğretmenlerinin çocukların haklarına bakış açısını, çocuk haklarının mevcut durumlarını, çocuk haklarında arzu edilen gelişmeyi ve sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarını bilmesinin yönetsel etki durumunu belirlemeyi amaçladığından “tarama” modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma türüdür. Araştırmaya konu olan, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışmaktadır (Karasar, 2006 ).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evrenini Türkiye’de ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenleri, çalışma evrenini İstanbul ilinde ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenleri, örneklemini ise Kâğıthane ilçesinde ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada kolayda örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda anket uygulamasına katılan 434 öğretmene ve görüşme yapılan 37 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan çalışma grubu rastgele seçilmiştir.

##### 3.2.1. Araştırmanın Anket Uygulama Bölümünün Çalışma Grubu

Araştırmaya katılacak öğretmenler, devlet ilkokullarında çalışan sınıf öğretmenleri arasından seçilmiştir. Araştırmada kullanılan “Öğretmen Anket Formu” aracılığıyla öğretmenlerin (cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuğu olma durumu, statü, eğitim durumu, mesleki kıdem ve ÇHS’yi okuma durumu) kişisel değişkenlerinin frekans dağılımları ve yüzdelik değerleri tablolar aracılığıyla açıklanmaktadır.

##### 3.2.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Durumu

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1 Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

|        | Frekans | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------|---------|-------|---------------|-----------------|
| Kadın  | 290     | 66,8  | 66,8          | 66,8            |
| Erkek  | 144     | 33,2  | 33,2          | 100,0           |
| Toplam | 434     | 100,0 | 100,0         |                 |

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin %66,8'inin kadın, %33,2'sinin ise erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun kadın olduğu anlaşılmaktadır.

### **3.2.1.2. Öğretmenlerin Yaş Durumu**

Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2 Sınıf Öğretmenlerinin Yaşa Göre Dağılımı**

|                 | Frekans | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|-----------------|---------|-------|---------------|-----------------|
| 25 ve altı      | 31      | 7,1   | 7,1           | 7,1             |
| 26-30 yaş arası | 129     | 29,7  | 29,7          | 36,9            |
| 31-35 yaş arası | 110     | 25,3  | 25,3          | 62,2            |
| 36-40 yaş arası | 74      | 17,1  | 17,1          | 79,3            |
| 41-45 yaş arası | 49      | 11,3  | 11,3          | 90,6            |
| 46-50 yaş arası | 16      | 3,7   | 3,7           | 94,2            |
| 50 yaş üstü     | 25      | 5,8   | 5,8           | 100,0           |
| Toplam          | 434     | 100,0 | 100,0         |                 |

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin %7,1'i 25 yaş ve altı, %29,7'si 26-30 yaş arası, %25,3'ü 31-35 yaş arası, %17,1'i 36-40 yaş arası, %11,3'ü 41-45 yaş arası, %3,7'si 46-50 yaş arası, %5,8'i 50 yaş ve üstü olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun 26-35 yaş aralığında olduğu fark edilmektedir.

### **3.2.1.3. Öğretmenlerin Medeni Durumu**

Sınıf öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3'de gösterilmiştir.

**Tablo 3 Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Duruma Göre Dağılımı**

|        | Frekans | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------|---------|-------|---------------|-----------------|
| Evli   | 293     | 67,5  | 67,5          | 67,5            |
| Bekar  | 141     | 32,5  | 32,5          | 100,0           |
| Toplam | 434     | 100,0 | 100,0         |                 |

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin %67,5'inin evli, %32,5'inin bekâr olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun evli olduğu fark edilmektedir.

#### **3.2.1.4. Öğretmenlerin Çocuğu Olma Durumu**

Sınıf öğretmenlerinin çocuğu olma durumu değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4'de gösterilmiştir

**Tablo 4 Sınıf Öğretmenlerinin Çocuğu Olma Durumuna Göre Dağılımı**

|        | Frekans | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------|---------|-------|---------------|-----------------|
| Evet   | 230     | 53,0  | 53,0          | 53,0            |
| Hayır  | 204     | 47,0  | 47,0          | 100,0           |
| Toplam | 434     | 100,0 | 100,0         |                 |

Tablo 4 incelendiğinde, çocuk sahibi olma durumuna ilişkin öğretmenlerin %53'ünün evet, %47'sinin hayır cevabı verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun çocuğunun olduğu fark edilmektedir.

#### **3.2.1.5. Öğretmenlerin Statü Durumu**

Sınıf öğretmenlerinin statü durum değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5 Sınıf Öğretmenlerinin Statü Durumuna Göre Dağılımı**

|                  | Frekans | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|------------------|---------|-------|---------------|-----------------|
| Kadrolu Öğretmen | 347     | 80,0  | 80,0          | 80,0            |
| Stajyer Öğretmen | 3       | ,7    | ,7            | 80,6            |
| Ücretli Öğretmen | 49      | 11,3  | 11,3          | 91,9            |
| Uzman Öğretmen   | 35      | 8,1   | 8,1           | 100,0           |
| Toplam           | 434     | 100,0 | 100,0         |                 |

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin %80'inin kadrolu öğretmen, %0,7'sinin stajyer öğretmen, %11,3'ünün ücretli öğretmen, %8,1'inin uzman öğretmen oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının kadrolu öğretmen olduğu fark edilmektedir.

### 3.2.1.6. Öğretmenlerin Eğitim Durumu

Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 6'da gösterilmiştir

**Tablo 6 Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

|                                 | Frekans | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|---------------------------------|---------|-------|---------------|-----------------|
| İlk Öğretmen Okulu              | 1       | ,2    | ,2            | ,2              |
| On lisans veya Eğitim Enstitüsü | 23      | 5,3   | 5,3           | 5,5             |
| Lisans Mezunu                   | 381     | 87,8  | 87,8          | 93,3            |
| Yüksek Lisans Mezunu            | 29      | 6,7   | 6,7           | 100,0           |
| Toplam                          | 434     | 100,0 | 100,0         |                 |

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin %0,2'sinin ilk öğretmen okulu mezunu, %5,3'ünün ön lisans veya eğitim enstitüsü mezunu, %87,8'inin lisans mezunu, %6,7'sinin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının lisans mezunu olduğu fark edilmektedir.

### 3.2.1.7. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Durumu

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem durum değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7 Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Durumuna Göre Dağılımı**

|                 | Frekans | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|-----------------|---------|-------|---------------|-----------------|
| 0-5 yıl arası   | 120     | 27,6  | 27,6          | 27,6            |
| 6-10 yıl arası  | 117     | 27,0  | 27,0          | 54,6            |
| 11-15 yıl arası | 97      | 22,4  | 22,4          | 77,0            |
| 16-21 yıl arası | 57      | 13,1  | 13,1          | 90,1            |
| 21-25 yıl arası | 18      | 4,1   | 4,1           | 94,2            |
| 26-30 yıl arası | 5       | 1,2   | 1,2           | 95,4            |
| 31 yıl üstü     | 20      | 4,6   | 4,6           | 100,0           |
| Toplam          | 434     | 100,0 | 100,0         |                 |

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin %27,6'sının 0-5 yıl, %27'sinin 6-10 yıl, %22,4'ünün 11-15 yıl, %13,1'inin 16-21 yıl, %4,1'inin 21-25 yıl, %1,2'sinin 26-30 yıl, %4,6'sının 31 yıl görev yapanlardan oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genelini 0-15 yıl arasında görev yapanların oluşturduğu fark edilmektedir.

### 3.2.1.8. Öğretmenlerin ÇHS'yi Okuma Durumu

Sınıf öğretmenlerinin ÇHS'yi okuma durum değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8 Sınıf Öğretmenlerinin ÇHS'yi Okuma Durumuna Göre Dağılımı**

|        | Frekans | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------|---------|-------|---------------|-----------------|
| Evet   | 274     | 63,1  | 63,1          | 63,1            |
| Hayır  | 39      | 9,0   | 9,0           | 72,1            |
| Kısmen | 121     | 27,9  | 27,9          | 100,0           |
| Toplam | 434     | 100,0 | 100,0         |                 |

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin %63,1'inin evet, %9'unun hayır, %27,9'unun kısmen cevabı verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının sözleşmeyi okuduğu fark edilmektedir.

### 3.2.2. Araştırmanın Görüşme Uygulama Bölümünün Çalışma Grubu

Araştırmaya katılacak öğretmenlerin seçiminde tesadüfî örneklem seçimi kullanılmıştır. Öğretmenler, devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri arasından seçilmiştir. Bu katılımcılardan 5'i ücretli öğretmen 32'si kadrolu öğretmendir. Katılımcılar araştırmaya katılmadan önce araştırma soruları ve işlemleri hakkında bilgilendirilmiştir. Her bir katılımcı, araştırmaya gönüllü olarak katıldığını gösteren "Gönüllü Katılım Formu"nu imzalamıştır. Araştırma etiği gereği katılımcıların kimlikleri gizlenmiştir. Bu amaçla öğretmenlere K1 ile K37 arasında değişen rumuzlar verilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 9 da verilmiştir.

**Tablo 9 Çalışma Grubu**

|    | Cinsiyet | Yaş | Hizmet Yılı | Mezun            | Alan  |
|----|----------|-----|-------------|------------------|-------|
| K1 | Kadın    | 34  | 1           | Üniversite       | Sınıf |
| K2 | Kadın    | 34  | 3           | Üniversite       | Tarih |
| K3 | Kadın    | 39  | 15          | Üniversite       | Sınıf |
| K4 | Kadın    | 51  | 32          | Üniversite       | Sınıf |
| K5 | Erkek    | 57  | 35          | Eğitim Enstitüsü | Sınıf |



|     |       |    |    |                  |               |
|-----|-------|----|----|------------------|---------------|
| K6  | Kadın | 29 | 7  | Üniversite       | Sınıf         |
| K7  | Kadın | 40 | 14 | Üniversite       | Sınıf         |
| K8  | Kadın | 33 | 12 | Üniversite       | Sınıf         |
| K9  | Kadın | 41 | 16 | Üniversite       | Sınıf         |
| K10 | Kadın | 23 | 1  | Üniversite       | Sosyoloji     |
| K11 | Kadın | 33 | 8  | Üniversite       | Sınıf         |
| K12 | Erkek | 55 | 34 | Eğitim Enstitüsü | Sınıf         |
| K13 | Kadın | 30 | 8  | Üniversite       | Sınıf         |
| K14 | Kadın | 35 | 19 | Üniversite/Tarih | Sınıf         |
| K15 | Erkek | 29 | 6  | Üniversite       | Sınıf         |
| K16 | Kadın | 40 | 3  | Üniversite       | Sınıf/İktisat |
| K17 | Kadın | 35 | 10 | Üniversite       | Fransızca     |
| K18 | Kadın | 33 | 7  | Üniversite       | Sınıf         |
| K19 | Erkek | 32 | 7  | Üniversite       | Sınıf         |
| K20 | Kadın | 26 | 3  | Üniversite       | Sınıf         |
| K21 | Erkek | 27 | 6  | Üniversite       | Sınıf         |
| K22 | Erkek | 27 | 3  | Üniversite       | Sınıf         |
| K23 | Erkek | 27 | 5  | Üniversite       | Sınıf         |
| K24 | Kadın | 32 | 9  | Üniversite       | Sınıf         |
| K25 | Erkek | 35 | 12 | Üniversite       | Sınıf         |
| K26 | Kadın | 31 | 7  | Üniversite       | Sınıf         |
| K27 | Erkek | 40 | 8  | Üniversite       | Almanca       |
| K28 | Kadın | 42 | 21 | Üniversite       | Sınıf         |
| K29 | Erkek | 35 | 12 | Üniversite       | Sınıf         |
| K30 | Kadın | 29 | 7  | Üniversite       | Sınıf         |
| K31 | Kadın | 27 | 5  | Üniversite       | Sınıf         |
| K32 | Kadın | 25 | 3  | Üniversite       | Sınıf         |
| K33 | Kadın | 30 | 8  | Üniversite       | Sınıf         |
| K34 | Kadın | 36 | 12 | Üniversite       | Sınıf         |
| K35 | Erkek | 33 | 8  | Üniversite       | Sınıf         |
| K36 | Kadın | 35 | 11 | Üniversite/Tarih | Sınıf         |
| K37 | Erkek | 39 | 18 | Üniversite       | Sınıf         |

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin 12'sinin erkek, 25'inin kadın olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlerin iki katından fazla olduğu fark edilmektedir.

### **3.3. Verilerin Toplanması**

Araştırmanın konusu belirlendikten sonra, konu ile ilgili yazılı ve elektronik kaynaklar incelenmiş, bu şekilde yapılacak araştırmaya zemin hazırlanmıştır. Araştırmanın alt problemlerine yanıt vermek amacıyla sınıf öğretmenlerine “Öğretmen Anket Formu” (EK 1) ile yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK 2) uygulanmıştır.

Veri toplamada sürecinde uygulanan anketler, araştırmacı tarafından bizzat okullarda gerçekleştirilmiştir. Okullarda öğretmen ve yöneticilerle kısa bir toplantıyla bilgilendirilme yapılmış, anketler dağıtılmış ve anketler 3 gün sonra toplanmıştır. Anketlerin dağıtılması, toplanması, verilerin bilgisayar ortamına aktarılması üç ay sürmüştür.

Veri toplama sürecinde uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarının bir kısmı okullarda gerçekleştirilirken bir kısmı ise katılımcının isteği doğrultusunda uygun mekânlarda yapılmıştır.

#### **3.3.1. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarını bilmelerinin yönetsel (okul ve sınıf yönetimi) etkisi irdelenmektedir. Bu amaca ulaşabilmek için; nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak anket tekniği uygulanırken, nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin tek başına kullanılmasının sosyal olay ve olguları açıklamada yetersiz kalabileceği belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 47-47). Bu nedenle, araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılmasının araştırma için önemli olduğu öngörülmektedir.

Uygulanan anket formu ile görüşme formu alt problemlere uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında gerekli izinler alınarak anketin geçerlilik ve güvenilirliği test edilmiştir. Hazırlanan anketler ve görüşme formu için uzman görüşü alınmış ve uygulama yapılmıştır. Araştırmacı tarafından kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

##### **3.3.1.1. Anket**

Araştırmada verilerin toplanması için öncelikle, araştırmacı tarafından 5’li Likert tipi anket geliştirilmiştir. Anketin kapsam geçerliliği için ilgili alan uzmanlarına danışılıp ifadeler üzerinde uzmanların görüşleri alınmış ve anket önerileri doğrultusunda geliştirilmiştir. Anket pilot grup (40 kişi) üzerinde uygulanmış, elde edilen veriler Cronbach’s Alpha güvenilirlik testine tabii tutulmuş ve anket maddelerinin %96 güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Anket iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti, yaş aralığı, medeni durumu, çocuğu olma durumu, öğretmenlikteki statüsü, eğitim durumu, mesleki kıdemi, ÇHS'yi okuma durumuyla ilgili kişisel bilgilerden oluşmaktadır. Bu sürekli değişkenlerle çocuk hakları bilinç düzeyleri arasında ilişki aranmıştır.

İkinci bölümde ise; “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme”den alınarak hazırlanan 38 soru ile sözleşmeyi bilmenin yönetsel etkisini belirlemeye yönelik 4 soru bulunmaktadır. Sorular sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları konusundaki bilinç düzeylerini ölçmeyi, görüşlerini ve uygulamadaki durumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu anketi yanıtlayan öğretmen, her soru için belirlenmiş 5’li likert seçeneğinden birini seçmiştir.

Anketin ikinci bölümünde yer alan maddelerin karşısında “Kesinlikle Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum” biçiminde seçenekler yer almaktadır.

### **3.3.1.2. Görüşme**

Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir. Görüşmelerin çoğu yüz yüze yapılmakta ise de, telefon ve televizyonlu telefon gibi anında ses ve resim iletilicileriyle de olabilir. Görüşmelerin amaçları arasında; işbirliği sağlamak ya da işbirliğini sürdürmek, sağaltım (tedavi kendine güveni arttırmak) ile araştırma verisi toplamaktır (Karasar, 2006).

Görüşme temel boyutları ele alındığında özel bir eğitim gerektiren bir veri toplama yöntemidir. Bu temel boyutları; görüşme formunun hazırlanması, test edilmesi, görüşmelerin ayarlanması, hazırlıkların yapılması ve görüşmelerin gerçekleştirilmesi oluşturur. Bunların her biri, dikkatle üzerinde durulması gereken, geçerli ve güvenilir veri toplamada oldukça önemli yeri olan aşamalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 127-128).

Araştırma verilerinin toplanmasında açık uçlu 20 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda, öğretmenlerin çocuk haklarını bilmelerinin yönetsel açıdan (okul ve sınıf yönetimi) etkisine ve etkililiğine katkısı olup olmadığını anlamak üzere sorulara yer verilmiştir. Ayrıca verilen cevapları yorumlamaya yardım edecek demografik ve teknik sorulara da yer verilmiştir. Açık uçlu sorulara verilen cevaplara bağlı olarak her bir öğretmene araştırma konusunu aydınlatacak yeni sorular sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine netlik kazandırmak ve kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine yardım etmek amacıyla sonda soruları da kullanılmıştır. Görüşmeler katılımcıların tercih ettikleri mekânlarda yapılmıştır. Görüşmeler katılımcıların izniyle dijital ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşme formu, uygulanmadan önce uzman görüşüne sunulmuş; alt problemlerle, çalışmanın amacına uygunluğu ve geçerliliği açısından incelenmiştir. Soruların içeriği, kapsamı gözden geçirilmiş; dil bilgisi hataları düzeltilmiş, bazı sorulara cevaplar açısından kontrol edici özellikte sorular eklenmiştir. Sorulara beklenen cevapların verilmesi, soruların anlaşılabilirliğinin

tespit edilmesi için iki sınıf öğretmeni ile ön çalışma yapılmış, çalışma sonucunda öğretmenlerden sorulara beklenen cevaplar alınmıştır.

### **3.3.2. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması**

#### ***3.3.2.1. Nicel Verilerin Çözümü ve Yorumlanması***

“Öğretmen Anket Formu”nun dağıtımı ve uygulanması tamamlandıktan sonra, formların her biri numaralandırılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikten yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin tüm istatistiksel çözümleri Windows ortamında çalışan SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 15.0 versiyonu kullanılarak yapılmıştır. “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtına 1, “Kısmen Katılıyorum” yanıtına 2, “Katılıyorum” yanıtına 3, “Kısmen Katılmıyorum” yanıtına 4, “Kesinlikle Katılmıyorum” 5 puan verilmiştir.

“Öğretmenlerin Anket Formu”nun ikinci bölümünde yer alan her maddeye verdikleri yanıtların tek tek yüzde (%) ve frekansları (f) yorumlandıktan sonra, her bir maddenin aritmetik ortalamalarına göre yorum yapılmıştır.

“Öğretmen Anket Formu”nun birinci bölümünde yer alan kişisel bilgilerin frekans ve yüzde dağılımı istatistiksel olarak analiz edilerek tablolara aktarılmıştır. Aynı zamanda kişisel bilgilerle (cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuğun olma durumu, statü, eğitim durumu, mesleki kıdem, ÇHS’yi okuma durumu) “Öğretmen Anket Formu”nun ikinci bölümünde yer alan maddeler arasında khi-kare (Chi-square) bağımsızlık testi uygulanarak kişisel bilgilerle, maddeler arasındaki ilişki düzeyi belirlenmiştir. Elde edilen veriler genel olarak tabloda gösterilmiş, daha sonra tabloda gösterilen verilerin yüzde ve frekans değerleri hesaplanmış ve yorum yapılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak kabul edilmiştir.

Khi-kare bağımsızlık testinin, veri setindeki değişkenlerin farklı ölçütlere ya da belirli bir amaca göre iki ya da çok yönlü çapraz tablo biçiminde sınıflandırılması halinde değişkenlerin belirlenen özellikleri arasında bir bağımlılığın olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılabilmesi belirtilmektedir. Değişkenlerin alt gruplara bağımlılık, birlikte değişim olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla uygulanan “Khi-kare” testi “Khi-kare” bağımsızlık testi olarak adlandırılmaktadır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004: 210). Değişkenler arasında anlamlı bir farkın var olduğundan bahsedebilmek için (%5 anlamlılık seviyesi için kritik değer olan) bu değer 0.05’den küçük olması gerekmektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2004: 292-293).

#### ***3.3.2.2. Nitel Verilerin Analizi ve Yorumu***

Görüşmelerden elde edilen veriler toplanırken dinleme cihazı ve görüşme formu kullanılmıştır. Görüşülen kişilerin kayıt cihazıyla görüşme yapmak istemedikleri takdirde, görüşme

yapılacak kişiyle uygun zaman ve mekânın olmaması durumunda katılımcılara görüşme formu verilmiş ve bu formlar bir gün sonra toplanmıştır. Bilgilerin kalıcılığı için görüşmelerin hemen arkasından alınan notlar gözden geçirilmiş, eksik yerler tamamlanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına (Word) aktarılmıştır.

Nitel veri olarak öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına vermiş oldukları cevaplar, betimsel ve içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizde toplanan veriler derin bir işleme tabii tutulur ve betimsel analizde ortaya çıkarılamayan temalar fark edilir. Betimsel analizde bireylerin görüşlerini daha çarpıcı bir şekilde yansıtmak için doğrudan alıntılara yer verilir. İçerik analizde ise araştırmacı, verilerden ana temaları ve kategorileri saptar ve ortaya çıkan sonuç araştırmacı tarafından yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Verilerin çözümlenmesi, görüşme ses kayıtlarının ve görüşme formlarının deşifre edilerek, anlamlı metinler haline getirilmesi ile olmuştur. Verilerin kodlanmasına başlamadan önce her bir görüşme metni baştan sona kadar okunarak katılımcıların görüşlerine ilişkin bütüncül bir bakış açısı edinilmeye çalışılmıştır. Veri analiz birimi olarak kelime ve kelime öbekleri seçilmiştir. Her bir katılımcıya ait görüşme metni okunmuş, görüşme metinleri betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak kodlanmıştır. Kodlamada öncelikli olarak öğretmenlerin kullandıkları kavramlar, bu kavramların öğretmenlerin söylemek istediklerini ifade etmede yetersiz kaldığı durumlarda ise araştırmacı tarafından kullanılan kavramlar kod olarak kullanılmıştır. Her bir görüşme metni kodlandıktan sonra metinler arasında karşılaştırma yapılmış, öğretmenlerin görüşlerindeki benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmıştır. Bu benzerlik ve farklılıklar kendi aralarında gruplandırılarak kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilerden de yararlanılarak verilerdeki örüntü ve temalar ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra bu ortaya çıkan örüntü ve temalar tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmada nitel verilerin geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi için araştırmacı tarafından şu yollar izlenmiştir:

- Görüşme formunun hazırlanması sırasında literatür çalışması yapılmış,
- Uzman kanısına başvurulmuş,
- Araştırma grubu gönüllük esasına göre seçilmiş,
- Elde edilen veriler açıklanmış ve betimlenmiştir.

#### 4. BÖLÜM

##### BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma problemlerinin çözümü için, araştırmaya katılan öğretmenlerden veri toplama araçları (Anket Formu, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu) ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

##### 4.1. Nicel Araştırma Bulguları ve Yorumları

**Tablo 10 Araştırmaya Katılan Grubun Cinsiyet, Yaş, Medeni Durumu, Çocuk Olma Durumu, Statü, Eğitim Durumu, Mesleki Kıdem ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni Okuma Durumunun Anket Maddeleriyle İlişkisinin Bağımsızlık Ki- Kare Göstergesi**

| Anket Soruları | Cinsiyet | Yaş   | Medeni | Çocuk | Statü | Eğitim Durumu | Kıdem | ÇHS   |
|----------------|----------|-------|--------|-------|-------|---------------|-------|-------|
| 1. Soru        | 0,067    | 0,006 | 0,018  | 0,011 | 0,036 | 0,005         | 0,183 | 0     |
| 2. Soru        | 0,000    | 0,003 | 0      | 0     | 0,347 | 0,710         | 0,083 | 0,154 |
| 3. Soru        | 0        | 0,272 | 0,830  | 0,209 | 0,135 | 0,005         | 0,079 | 0,794 |
| 4. Soru        | 844      | 0     | 0,598  | 0,300 | 0,113 | 0,007         | 0     | 0,094 |
| 5. Soru        | 0,080    | 0     | 0,063  | 0     | 0,151 | 0,011         | 0     | 0,001 |
| 6. Soru        | 0,005    | 0,015 | 0,212  | 0,023 | 0,021 | 0,002         | 0,012 | 0     |
| 7. Soru        | 0,127    | 0     | 0,006  | 0,161 | 0,041 | 0,009         | 0,022 | 0,011 |
| 8. Soru        | 0,217    | 0,043 | 0,059  | 0,001 | 0     | 0             | 0     | 0     |
| 9. Soru        | 0,157    | 0     | 0,003  | 0,234 | 0,609 | 0,222         | 0,005 | 0     |
| 10. Soru       | 0,127    | 0,006 | 0,911  | 0,009 | 0,723 | 0,035         | 0     | 0     |
| 11. Soru       | 0,005    | 0,003 | 0,204  | 0,471 | 0,001 | 0,019         | 0,003 | 0     |
| 12. Soru       | 0,094    | 0,029 | 0,472  | 0,448 | 0,056 | 0,984         | 0,769 | 0     |
| 13. Soru       | 0        | 0     | 0,179  | 0,392 | 0,945 | 0,997         | 0,036 | 0,006 |
| 14. Soru       | 0,001    | 0,077 | 0,197  | 0,195 | 0,001 | 0,802         | 0,238 | 0     |
| 15. Soru       | 0,153    | 0     | 0,539  | 0     | 0,001 | 0             | 0     | 0,029 |
| 16. Soru       | 0,001    | 0     | 0,016  | 0,005 | 0,002 | 0             | 0     | 0,097 |
| 17. Soru       | 0,031    | 0     | 0,478  | 0     | 0,007 | 0             | 0     | 0,009 |
| 18. Soru       | 0,127    | 0,002 | 0      | 0,013 | 0,337 | 0,195         | 0,053 | 0,271 |
| 19. Soru       | 0,218    | 0     | 0,028  | 0,402 | 0,210 | 0,099         | 0     | 0,020 |
| 20. Soru       | 0,966    | 0,037 | 0,050  | 0,029 | 0,321 | 0,949         | 0,842 | 0     |
| 21. Soru       | 0,344    | 0,061 | 0,886  | 0,109 | 0,001 | 0,007         | 0,005 | 0,219 |
| 22. Soru       | 0,011    | 0,581 | 0,099  | 0,890 | 0     | 0,019         | 0,079 | 0,010 |

|          |       |       |       |       |       |       |       |       |
|----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 23. Soru | 0,021 | 0,002 | 0     | 0,003 | 0,001 | 0,001 | 0     | 0     |
| 24. Soru | 0,373 | 0,002 | 0,693 | 0,032 | 0     | 0,202 | 0,049 | 0     |
| 25. Soru | 0,291 | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0,354 |
| 26. Soru | 0,275 | 0     | 0,653 | 0,015 | 0     | 0     | 0     | 0,064 |
| 27. Soru | 0     | 0     | 0,762 | 0,002 | 0     | 0     | 0     | 0,036 |
| 28. Soru | 0,021 | 0,027 | 0     | 0,113 | 0,355 | 0,044 | 0,035 | 0,002 |
| 29. Soru | 0,003 | 0     | 0,450 | 0,198 | 0,134 | 0     | 0     | 0,008 |
| 30. Soru | 0,981 | 0     | 0,153 | 0     | 0,002 | 0     | 0     | 0     |
| 31. Soru | 0,034 | 0,008 | 0,659 | 0,236 | 0,003 | 0     | 0,022 | 0     |
| 32. Soru | 0,517 | 0,268 | 0,267 | 0,100 | 0,002 | 0,024 | 0,096 | 0     |
| 33. Soru | 0,025 | 0     | 0,004 | 0,616 | 0     | 0,011 | 0     | 0     |
| 34. Soru | 0,352 | 0     | 0,633 | 0,008 | 0,585 | 0     | 0     | 0     |
| 35. Soru | 0,486 | 0,145 | 0,048 | 0,059 | 0,888 | 0,945 | 0,006 | 0,097 |
| 36. Soru | 0,001 | 0,020 | 0     | 0,012 | 0,265 | 0     | 0,009 | 0,021 |
| 37. Soru | 0,462 | 0     | 0,323 | 0     | 0,445 | 0     | 0     | 0,001 |
| 38. Soru | 0,847 | 0,028 | 0,001 | 0     | 0,450 | 0,030 | 0,217 | 0,357 |
| 39. Soru | 0,009 | 0     | 0     | 0     | 0,004 | 0,175 | 0     | 0,001 |
| 40. Soru | 0,309 | 0,005 | 0,020 | 0,008 | 0,003 | 0,041 | 0     | 0,355 |
| 41. Soru | 0,020 | 0     | 0,017 | 0,414 | 0,049 | 0,957 | 0,180 | 0,046 |
| 42. Soru | 0,021 | 0     | 0,129 | 0     | 0,001 | 0,008 | 0     | 0     |
| ÇHS      | 0,963 | 0     | 0,028 | 0     | 0     | 0     | 0     |       |

P<0,05

Tablo 10 incelendiğinde, anket uygulamasının 16. sorusu (*Öğrencilerimin boş zamanlarını dilediği gibi geçirmesinde sakınca görmüyorum.*) ile 23. sorusunun (*Okulda oyun alanları düzenlenirken öğrencilerimin ihtiyaç ve isteklerinin göz önüne alındığını düşünüyorum.*) tüm değişkenlerle (cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuğu olma durumu, statü, eğitim durumu, kıdem, ÇHS'yi okuma durumu) ilişkili olduğu görülmektedir.

Tablo10'un frekans ve yüzde değerlerinin dağılımı Tablo 11'de gösterilmektedir.

**Tablo 11 Araştırmaya Katılan Grubun Cinsiyet, Yaş, Medeni Durumu, Çocuk Olma Durumu, Statü, Eğitim Durumu, Mesleki Kıdem ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni Okuma Durumu İle Anket Maddelerinin İlişkisinin Yüzdesi**

|                     | İlişki durumu |       |              |       |
|---------------------|---------------|-------|--------------|-------|
|                     | Evet*         |       | Hayır**      |       |
|                     | Madde Sayısı  | %     | Madde Sayısı | %     |
| Cinsiyet            | 18            | 41,86 | 25           | 58,13 |
| Yaş                 | 36            | 83,72 | 7            | 16,27 |
| Medeni Durum        | 19            | 44,18 | 24           | 55,81 |
| Çocuk               | 25            | 58,13 | 18           | 41,86 |
| Statü               | 25            | 58,13 | 18           | 41,86 |
| Eğitim Durumu       | 31            | 72,09 | 12           | 27,90 |
| Mesleki Kıdem       | 32            | 74,41 | 11           | 25,58 |
| ÇHS'yi Okuma Durumu | 31            | 73,80 | 11           | 26,19 |

\*Evet:  $p < 0,05$     \*\*Hayır:  $p > 0,05$

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevap durumunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan bağımsızlık ki-kare testi sonucunda, değişkenler arasındaki ilişki istatistiksel olarak %41,86 ( $p < 0,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunurken %58,13 ( $p > 0,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmadığı görülmektedir. Cinsiyet değişkeni ile ilişkili anket maddeleri şunlardır: Madde (md.) 2, md.3, md.6, md.11, md.13, md.14, md.16, md.17, md.22, md.23, md.27, md.28, md.29, md.33, md.36, md.39, md.41, md.42 (Bkz. EK1).

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevap durumunun yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan bağımsızlık ki-kare testi sonucunda, değişkenler arasındaki ilişki istatistiksel olarak %83,72 ( $p < 0,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunurken %16,27 ( $p > 0,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmadığı görülmektedir. Yaş değişkeni ile ilişkili anket maddeleri şunlardır: md.1, md.2, md.4, md.5, md.6, md.7, md.8, md.9, md.10, md.11, md.12, md.13, md.15, md.16, md.17, md.18, md.19, md.23, md.24, md.25, md.26, md.27, md.28, md.29, md.30, md.31, md.33, md.34, md.36, md.37, md.38, md.39, md.40, md.41, md.42 ve ÇHS'yi okuma durumu (Bkz. EK 1).

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevap durumunun medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan bağımsızlık ki-kare testi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki istatistiksel olarak %44,18 ( $p < 0,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunurken %55,81 ( $p > 0,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmadığı görülmektedir. Medeni durum değişkeni ile ilişkili anket maddeleri şunlardır: md.1, md.2, md.7, md.9, md.16, md.18, md.19, md.20, md.23,



md.25, md.28, md.33, md.35, md.36, md.38, md.39, md.40, md.41 ve ÇHS'yi okuma durumu (Bkz. EK 1).

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevap durumunun çocuğu olma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan bağımsızlık ki-kare testi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki istatistiksel olarak %58,13 ( $p<0.05$ ) düzeyinde anlamlı bulunurken %41,86 ( $p>0.05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmadığı görülmektedir. Çocuğu olma durumu değişkeni ile ilişkili anket maddeleri şunlardır: md.1, md.2, md.5, md.6, md.8, md.10, md.15, md.16, md.17, md.18, md.20, md.23, md.24, md.25, md.26, md.27, md.30, md.34, md.36, md.37, md.38, md.39, md.40, md.42 ve ÇHS'yi okuma durumu (Bkz. EK 1).

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevap durumunun statü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan bağımsızlık ki-kare testi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki istatistiksel olarak %58,13 ( $p<0.05$ ) düzeyinde anlamlı bulunurken %41,86 ( $p>0.05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmadığı görülmektedir. Statü değişkeni ile ilişkili anket maddeleri şunlardır: md.1, md.6, md.7, md.8, md.11, md.14, md.15, md.16, md.17, md.21, md.22, md.23, md.24, md.25, md.26, md.27, md.30, md.31, md.33, md.39, md.40, md.41, md.42 ve ÇHS'yi okuma durumu (Bkz. EK 1).

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevap durumunun eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan bağımsızlık ki-kare testi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki istatistiksel olarak %72,09 ( $p<0.05$ ) düzeyinde anlamlı bulunurken %27,90 ( $p>0.05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmadığı görülmektedir. Eğitim durumu değişkeni ile ilişkili anket maddeleri şunlardır: md.1, md.3, md.4, md.5, md.6, md.7, md.8, md.10, md.11, md.15, md.16, md.17, md.21, md.22, md.23, md.25, md.26, md.27, md.28, md.29, md.30, md.31, md.33, md.34, md.36, md.37, md.38, md.40, md.42 ve ÇHS'yi okuma durumu (Bkz. EK 1).

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevap durumunun mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan bağımsızlık ki-kare testi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki istatistiksel olarak %74,41 ( $p<0.05$ ) düzeyinde anlamlı bulunurken %25,58 ( $p>0.05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmadığı görülmektedir. Kıdem değişkeni ile ilişkili anket maddeleri şunlardır: md.4, md.5, md.6, md.7, md.8, md.9, md.10, md.11, md.13, md.15, md.16, md.17, md.19, md.21, md.23, md.24, md.25, md.26, md.27, md.28, md.29, md.30, md.31, md.33, md.34, md.35, md.36, md.37, md.39, md.40, md.42 ve ÇHS'yi okuma durumu (Bkz. EK 1).

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevap durumunun ÇHS'yi okuma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan bağımsızlık ki-kare testi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki istatistiksel olarak %73,80 ( $p<0.05$ ) düzeyinde anlamlı bulunurken %26,80 ( $p>0.05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmadığı görülmektedir. ÇHS'yi okuma durumu değişkeni ile ilişkili anket maddeleri şunlardır: md.1, md.5, md.6, md.7, md.8,

md.9, md.10, md.11, md.12, md.13, md.14, md.15, md.17, md.19, md.20, md.22, md.23, md.24, md.27, md.28, md.29, md.30, md.31, md.32, md.33, md.34, md.36, md.37, md.39, md.41, md.42(Bkz. EK 1).

Tüm bu bulgulardan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin anket sorularına vermiş oldukları cevap durumu ile cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuklu olma durumu, statü, eğitim durumu, mesleki kıdem ve ÇHS'yi okuma durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu düşünülmektedir.

**Tablo 12 Araştırmaya Katılan Grubun Anket Sorularına Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri**

| Sorular  | Kesinlikle Katılıyorum |      | Kısmen Katılıyorum |      | Katılıyorum |      | Kısmen Katılmıyorum |      | Kesinlikle Katılmıyorum |      |
|--|------------------------|------|--------------------|------|-------------|------|---------------------|------|-------------------------|------|
|  | f                      | %    | f                  | %    | f           | %    | f                   | %    | f                       | %    |
| Öğrencilerimin herhangi bir konu hakkında düşüncelerini açıklama haklarını kullanabildiklerini gözlemliyorum.                        | 187                    | 43,1 | 141                | 32,5 | 73          | 16,8 | 27                  | 6,2  | 6                       | 1,4  |
| Öğrencilerimin cinsiyetleri göz önüne alındığında ayrımcılığa uğradığımı düşünüyorum.  | 51                     | 11,8 | 106                | 24,4 | 62          | 14,3 | 73                  | 16,8 | 142                     | 32,7 |
| Öğrencilerimin ailelerinin onlara şiddet uyguladığını düşünüyorum.   | 34                     | 7,8  | 177                | 40,8 | 84          | 19,4 | 97                  | 22,4 | 42                      | 9,7  |
| Öğrencilerimin bulunduğu çevrede güvenlik içinde (yaya yolu, yaya geçidi, engelli öğrenciler için yollar vb.) yaşadığımı düşünüyorum | 25                     | 5,8  | 90                 | 20,7 | 43          | 9,9  | 103                 | 23,7 | 173                     | 39,9 |
| Öğrencilerime eğitimin uygun bir ortamda (okulun   | 40                     | 9,2  | 124                | 28,6 | 74          | 17,1 | 102                 | 23,5 | 94                      | 21,7 |

|   |     |      |     |      |     |      |     |      |     |      |
|---|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|
| fiziki yapısı, temizliği, öğrenci sayısı vb.) verildiğini düşünüyorum.  |     |      |     |      |     |      |     |      |     |      |
| Öğrencilerimin sağlık hizmetlerinden gerektiği şekilde yararlandığını düşünüyorum.                            | 32  | 7,4  | 120 | 27,6 | 86  | 19,8 | 140 | 32,3 | 56  | 12,9 |
| Öğrencilerimin kültürel ve sanatsal faaliyetlere katılmaları için uygun ortamların yaratıldığını düşünüyorum. | 17  | 3,9  | 100 | 23,0 | 54  | 12,4 | 113 | 26,0 | 150 | 34,6 |
| Öğrencilerimin farklılıklarıyla (ırk, din, dil vs.) eşit olarak yaşayabildiklerini düşünüyorum.               | 101 | 23,3 | 79  | 18,2 | 96  | 22,1 | 86  | 19,8 | 72  | 16,6 |
| Öğrencilerime sahip oldukları hakları öğretiyorum.  | 211 | 48,6 | 106 | 24,4 | 110 | 25,3 | 6   | 1,4  | 1   | 0,2  |
| Öğrencilerimin haklarını aramak için harekete geçtiğini gözlemliyorum.  | 89  | 20,5 | 179 | 41,2 | 100 | 23,0 | 49  | 11,3 | 17  | 3,9  |
| Öğrencilerimin adil bir dünyada yaşamaya haklarının olduğunu düşünüyorum.                                     | 370 | 85,3 | 11  | 2,5  | 48  | 11,1 | 4   | 0,9  | 1   | 0,2  |
| Ailenin sosyal güvencesi olmasa dahi çocukların sosyal güvencesi olması gerektiğini düşünüyorum.              | 382 | 88,0 | 10  | 2,3  | 37  | 8,5  | 1   | 0,2  | 4   | 0,9  |
| Çevremdeki çocukların özel bir yaşam alanına (oda, eşya vs.) sahip olması gerektiğini düşünüyorum.            | 372 | 85,7 | 17  | 3,9  | 40  | 9,2  | 1   | 0,2  | 4   | 0,9  |
| Öğrencilerime haklar  | 339 | 78,1 | 39  | 9,0  | 51  | 11,8 | 2   | 0,5  | 3   | 0,7  |

|  |     |      |     |      |     |      |     |      |     |      |  |
|--|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|--|
| çerçevesinde eşit davranıyorum.  |     |      |     |      |     |      |     |      |     |      |  |
| Öğrencilerimin sağlıklı bir doğal çevrede yaşadığını düşünüyorum.  | 11  | 2,5  | 85  | 19,6 | 47  | 10,8 | 130 | 30,0 | 161 | 37,1 |  |
| Öğrencilerimin boş zamanlarını dilediği gibi geçirmesinde sakınca görmüyorum.                                      | 76  | 17,5 | 136 | 31,3 | 69  | 15,9 | 103 | 23,7 | 49  | 11,3 |  |
| Engelli öğrencilerimin eğitim hakkında yeterince yararlandığımı düşünüyorum.                                       | 20  | 4,6  | 79  | 18,2 | 76  | 17,5 | 124 | 28,6 | 131 | 30,2 |  |
| Çocuk Haklarını bilmenin sınıf yönetiminde olumlu etkisi vardır.   | 248 | 57,1 | 63  | 14,5 | 111 | 25,6 | 8   | 1,8  | 4   | 0,9  |  |
| Öğrencilerimin ilkokulu, ortaokulu ve liseyi kesintisiz olarak tamamlayabileceklerini düşünüyorum.                 | 66  | 15,2 | 145 | 33,4 | 79  | 18,2 | 107 | 24,7 | 37  | 8,5  |  |
| Okulda çalışan tüm personelin çocuk haklarını bilmesinin okul yönetimine olumlu etkisi vardır.                     | 263 | 60,6 | 57  | 13,1 | 100 | 23,0 | 7   | 1,6  | 7   | 1,6  |  |
| Öğrencilerimin zarar verici ürünlerden korunabildiğini düşünmüyorum  | 118 | 27,2 | 125 | 28,8 | 89  | 20,5 | 72  | 16,6 | 30  | 6,9  |  |
| Öğrencilerimin cinsellik içeren veya şiddetle ilgili filmleri izlemelerinin yeterince engellendiğini düşünmüyorum. | 170 | 39,2 | 97  | 22,4 | 99  | 22,8 | 35  | 8,1  | 33  | 7,6  |  |
| Okulda oyun alanları düzenlenirken öğrencilerimin ihtiyaç ve isteklerinin göz önüne                                | 28  | 6,5  | 84  | 19,4 | 67  | 15,4 | 112 | 25,8 | 143 | 32,9 |  |

|  |     |      |     |      |     |      |     |      |     |      |  |
|--|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|--|
| alındığını düşünüyorum.  |     |      |     |      |     |      |     |      |     |      |  |
| Öğrencilerimin merak ettiği her konuda soru sorması için onları teşvik ediyorum.   | 230 | 53,0 | 76  | 17,5 | 119 | 27,4 | 9   | 2,1  | -   | -    |  |
| Öğrencilerim için neyin en iyisi olacağına yetişkinlerin (anne-baba-öğretmen vs.) karar vermesi gerektiğini düşünüyorum.   | 44  | 10,1 | 144 | 33,2 | 60  | 13,8 | 113 | 26,0 | 73  | 16,8 |  |
| Okulumdaki öğrenci meclisinin etkili olduğunu gözlemliyorum.   | 24  | 5,5  | 63  | 14,5 | 55  | 12,7 | 111 | 25,6 | 172 | 39,6 |  |
| Öğrenciler için Alo 147 hattının kurulmasının faydalı olduğunu düşünüyorum.  | 41  | 9,4  | 65  | 15,0 | 54  | 12,4 | 78  | 18,0 | 196 | 45,2 |  |
| Okul idarecilerinin çocuk haklarını bilmesinin, okul yönetiminde olumlu etkisi vardır.                                     | 260 | 59,9 | 56  | 12,9 | 103 | 23,7 | 9   | 2,1  | 6   | 1,4  |  |
| Aile bütçesine katkıda bulunmak için öğrencinin okuldan sonra çalışması gerektiğinin faydalı olduğunu düşünüyorum.         | 17  | 3,9  | 15  | 3,5  | 11  | 2,5  | 45  | 10,4 | 346 | 79,7 |  |
| Çocuk hakları konusunda yeterince bilgi sahibiyim.   | 133 | 30,6 | 168 | 38,7 | 99  | 22,8 | 31  | 7,1  | 3   | 0,7  |  |
| Öğrencilerimle sınıf kurallarını birlikte belirlerim.  | 224 | 51,6 | 107 | 24,7 | 89  | 20,5 | 9   | 2,1  | 5   | 1,2  |  |
| Okulumdaki sınıf ortamlarının hak ve özgürlüklere saygılı ve demokratik ilkeler doğrultusunda oluşturulduğunu düşünüyorum. | 100 | 23,0 | 140 | 32,3 | 114 | 26,3 | 48  | 11,1 | 32  | 7,2  |  |

|   |     |      |     |      |     |      |     |      |     |      |
|---|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|
| Çocuk hakları konusunda mesleki becerimi geliştirmek için zorunlu olmadığı durumlarda bile hizmet içi eğitim, kongre, panel, seminer gibi eğitim çalışmalarına katılıyorum. | 68  | 15,7 | 159 | 36,6 | 111 | 25,6 | 78  | 18,0 | 18  | 4,1  |
| Çocuk haklarının medyada yeterince ele alındığını düşünüyorum.  | 13  | 3,0  | 75  | 17,3 | 31  | 7,1  | 140 | 32,3 | 175 | 40,3 |
| Öğrencilerimin dili ve dini ne olursa olsun onlara saygı gösteririm.  | 378 | 87,1 | 16  | 3,7  | 38  | 8,8  | -   | -    | 2   | 0,5  |
| İlkokul programında çocuk hakları eğitimine mutlaka yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.  | 329 | 75,8 | 40  | 9,2  | 60  | 13,8 | 3   | 0,7  | 2   | 0,5  |
| Çocuk hakları farkındalığının okulumdaki öğretmen ve personelde var olduğunu düşünüyorum.   | 54  | 12,4 | 159 | 36,6 | 103 | 23,7 | 81  | 18,7 | 37  | 8,5  |
| Türkçe veya matematik derslerinde konu anlatımına süre yetmediğinde “beden eğitimi, müzik, görsel sanat” derslerini eksik konuların anlatımında kullanırım.                 | 38  | 8,8  | 143 | 32,9 | 69  | 15,9 | 76  | 17,5 | 108 | 24,9 |
| Suçta meyilli öğrencilerimi kazanabilmek için çaba gösteriyorum.  | 214 | 49,3 | 96  | 22,1 | 112 | 25,2 | 8   | 1,8  | 4   | 0,9  |
| Öğrencilerimin her türlü kötü müdahaleden korunduğunu düşünüyorum.  | 21  | 4,8  | 108 | 24,9 | 70  | 16,1 | 143 | 32,9 | 92  | 21,2 |
| Çocuk haklarını bilmenin yönetimsel açıdan olumlu etkisi yoktur.  | 35  | 8,1  | 22  | 5,1  | 21  | 4,8  | 43  | 9,9  | 313 | 72,1 |

|  |    |      |     |      |    |      |     |      |    |      |
|--|----|------|-----|------|----|------|-----|------|----|------|
| Öğrencilerimin özel yaşantılarının gizliliğine saygı gösterildiğini düşünüyorum. | 54 | 12,4 | 113 | 26,0 | 90 | 20,7 | 109 | 25,1 | 68 | 15,7 |
|--|----|------|-----|------|----|------|-----|------|----|------|

Tablo 12 incelendiğinde, anket çalışmasına katılan öğretmenlerin sorulara vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzde değerleri görülmektedir.

Anket uygulamasının ilk sorusu olan “*Öğrencilerimin herhangi bir konu hakkında düşüncelerini açıklama haklarını kullanabildiklerini gözlemliyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %43,1’inin kesinlikle katılıyorum, %32,5’inin kısmen katılıyorum, %16,8’inin katılıyorum, %6,2’sinin kısmen katılmıyorum, %1,4’ünün kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı öğrencilerinin herhangi bir konu hakkında düşüncelerini açıkladığını belirtmektedir. Elde edilen bulgu ÇHS’nin 12. maddesi ile örtüşmektedir (Bkz. EK 3).

Anket uygulamasının ikinci sorusu olan “*Öğrencilerimin cinsiyetleri göz önüne alındığında ayrımcılığa uğradığını düşünüyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %11,8’inin kesinlikle katılıyorum, %24,4’ünün kısmen katılıyorum, %14,3’ünün katılıyorum, %16,8’inin kısmen katılmıyorum, %32,7’sinin kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakını öğrencilerin cinsiyetleri göz önüne alındığında ayrımcılığa uğradıklarını açıklamaktadır. Bu sonuç ÇHS’nin 2. maddesi ile uyuşmamaktadır (Bkz. EK 3).

Anket uygulamasının üçüncü sorusu olan “*Öğrencilerimin ailelerinin onlara şiddet uyguladığını düşünüyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %7,8’inin kesinlikle katılıyorum, %40,8’inin kısmen katılıyorum, %19,4’ünün katılıyorum, %22,4’ünün kısmen katılmıyorum, %9,7’sinin kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmına göre, ailelerin öğrencilere şiddet uygulamaktadır. Ulaşılan sonuç sözleşmenin birçok maddesi ile çelişmektedir (Bkz. EK 3).

Anket uygulamasının dördüncü sorusu olan “*Öğrencilerimin bulunduğu çevrede güvenlik içinde (yaya yolu, yaya geçidi, engelli öğrenciler için yollar vb.) yaşadığını düşünüyorum.*” sorusuna, öğretmenlerin %5,8’inin kesinlikle katılıyorum, %20,7’sinin kısmen katılıyorum, %9,9’unun katılıyorum, %23,7’sinin kısmen katılmıyorum, %39,9’unun kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmına göre, öğrenciler yaşadıkları çevrede güvenlik içinde değildir. Bu durum ise sözleşmenin 6. maddesi ile çelişmektedir.

Anket uygulamasının beşinci sorusu olan “*Öğrencilerime eğitimin uygun bir ortamda (okulun fiziki yapısı, temizliği, öğrenci sayısı vb.) verildiğini düşünüyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %9,2’sinin kesinlikle katılıyorum, %28,6’sının kısmen katılıyorum, %17,1’inin katılıyorum,

%23,5'inin kısmen katılmıyorum, %21,7'sinin kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına göre, öğrencilere eğitim uygun ortamda verilmemektedir. Bu bulgu Gömleksiz ve arkadaşlarının (2008: 286) araştırmalarındaki bulguyla (öğrencilerin temiz, sağlıklı, güvenli ortamlarda eğitim alma hakkının göz ardı edildiği) örtüşmektedir. Elde edilen bulgular ÇHS'nin 28. ve 29. maddeleriyle bağdaşmamaktadır (Bkz. EK 3).

Anket uygulamasının altıncı sorusu olan “*Öğrencilerimin sağlık hizmetlerinden gerektiği şekilde yararlandığını düşünüyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %7,4'ünün kesinlikle katılıyorum, %27,6'sının kısmen katılıyorum, %19,8'inin katılıyorum, %32,3'ünün kısmen katılmıyorum, %12,9'unun kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakını öğrencilerin sağlık hizmetinden yeterince yararlanamadığını düşünmektedir. Bu bulgu ise sözleşmenin 24. ve 26. maddesiyle örtüşmemektedir (Bkz. EK 3).

Anket uygulamasının yedinci sorusu olan “*Öğrencilerimin kültürel ve sanatsal faaliyetlere katılmaları için uygun ortamların yaratıldığını düşünüyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %3,9'unun kesinlikle katılıyorum, %23'ünün kısmen katılıyorum, %12,5'inin katılıyorum, %26'sının kısmen katılmıyorum, %34,6'sının kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %60'ından fazlası, öğrencilerin kültürel ve sanatsal faaliyetlere katılmaları için uygun ortamların yaratılmadığını vurgulamaktadır. Elde edilen bulgu sözleşmenin 5. ve 31. maddesiyle çelişmektedir (Bkz. EK 3).

Anket uygulamasının sekizinci sorusu olan “*Öğrencilerimin farklılıklarıyla (ırk, din, dil vs.) eşit olarak yaşayabildiklerini düşünüyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %23,3'ünün kesinlikle katılıyorum, %18,2'sinin kısmen katılıyorum, %22,1'inin katılıyorum, %19,8'inin kısmen katılmıyorum, %16,6'sının kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %60'ından fazlası, öğrencilerin farklılıkları ile eşit olarak yaşayabildiklerini düşünürken, %30'dan fazlası yaşayamadıklarını düşünmektedir. Her üç öğretmenden birinin öğrencilerin farklılıklarıyla eşit olarak yaşamadığını belirtmesi, sözleşmenin 2. maddesine ülkemizin hangi oranda uyduğunu göstermesi açısından düşündürücüdür.

Anket uygulamasının dokuzuncu sorusu olan “*Öğrencilerime sahip oldukları hakları öğretiyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %48,6'sının kesinlikle katılıyorum, %24,4'ünün kısmen katılıyorum, %25,3'ünün katılıyorum, %1,4'ünün kısmen katılmıyorum, %0,2'sinin kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %95'inden fazlası, öğrencilere haklarını öğrettiklerini düşünmektedir. Elde edilen bulgu sözleşmenin 42. maddesi ile örtüşmektedir (Bkz. EK 3).

Anket uygulamasının onuncu sorusu olan “*Öğrencilerimin haklarını aramak için harekete geçtiğini gözlemliyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %20,5'inin kesinlikle katılıyorum, %41,2'sinin kısmen katılıyorum, %23'ünün katılıyorum, %11,3'ünün kısmen katılmıyorum, %3,9'unun kesinlikle



katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %85'inden fazlası, öğrencilerin haklarını aramak için harekete geçtiğini gözlemlemektedir.

Anket uygulamasının on birinci sorusu olan “*Öğrencilerimin adil bir dünyada yaşamaya haklarının olduğunu düşünüyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %85,3'ünün kesinlikle katılıyorum, %2,5'inin kısmen katılıyorum, %11,1'inin katılıyorum, %0,9'unun kısmen katılmıyorum, %0,2'sinin kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını, öğrencilerin adil bir dünyada yaşamaya haklarının olduğunu düşünmektedir. Elde edilen bulgu sözleşmenin 35. ve 38. maddeleriyle uyuşmaktadır (Bkz. EK 3).

Anket uygulamasının on ikinci sorusu olan “*Ailenin sosyal güvencesi olmasa dahi çocukların sosyal güvencesi olması gerektiğini düşünüyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %88'inin kesinlikle katılıyorum, %2,3'ünün kısmen katılıyorum, %8,5'inin katılıyorum, %0,2'sinin kısmen katılmıyorum, %0,9'unun kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını, ailenin sosyal güvencesi olmasa bile çocukların sosyal güvencesi olması gerektiğini düşünmektedir. Elde edilen bulgu sözleşmenin 24. ve 26. maddeleriyle uyuşmaktadır (Bkz. EK 3).

Anket uygulamasının on üçüncü sorusu olan “*Çevremdeki çocukların özel bir yaşam alanına (oda, eşya vs.) sahip olması gerektiğini düşünüyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %85,7'sinin kesinlikle katılıyorum, %3,9'unun kısmen katılıyorum, %9,2'sinin katılıyorum, %0,2'sinin kısmen katılmıyorum, %0,9'unun kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını, çocukların özel bir yaşam alanına sahip olması gerektiğini düşünmektedir.

Anket uygulamasının on dördüncü sorusu olan “*Öğrencilerime haklar çerçevesinde eşit davranıyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin 78,1'inin kesinlikle katılıyorum, %9'unun kısmen katılıyorum, %11,8'inin katılıyorum, %0,5'inin kısmen katılmıyorum, %0,7'sinin kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını, öğrencilerine haklar çerçevesinde eşit davranmaktadır.

Anket uygulamasının on beşinci sorusu olan “*Öğrencilerimin sağlıklı bir doğal çevrede yaşadığını düşünüyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %2,5'inin kesinlikle katılıyorum, %19,6'sının kısmen katılıyorum, %10,8'inin katılıyorum, %30'unun kısmen katılmıyorum, %37,1'inin kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %70'ine yakını, öğrencilerinin sağlıklı bir doğal çevrede yaşamadıklarını düşünmektedir. Elde edilen bulgu sözleşmenin 6., 24. ve 27. maddeleriyle çelişmektedir (Bkz. EK 3).

Anket uygulamasının on altıncı sorusu olan “*Öğrencilerimin boş zamanlarını dilediği gibi geçirmesinde sakınca görmüyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %17,5'inin kesinlikle katılıyorum, %31,3'ünün kısmen katılıyorum, %15,9'unun katılıyorum, %23,7'sinin kısmen katılmıyorum,

%11,3'ünün kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %60'dan fazlası, öğrencilerin boş zamanlarını dilediği gibi geçirmesinde sakınca görmezken %35'i bu durumun sakıncalı olacağını görmektedir. Elde edilen bulgu sözleşmenin 31. maddesiyle çelişmektedir (Bkz. EK 3).

Anket uygulamasının on yedinci sorusu olan “*Engelli öğrencilerimin eğitim hakkından yeterince yararlandığını düşünüyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %4,6'sının kesinlikle katılıyorum, %18,2'sinin kısmen katılıyorum, %17,5'inin katılıyorum, %28,6'sının kısmen katılmıyorum, %30,2'sinin kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %60'ına yakını, engelli öğrencilerin eğitim hakkından yeterince yararlanamadığını düşünmektedir. Elde edilen bulgu sözleşmenin 23., 28. ve 29. maddeleriyle çelişmektedir (Bkz. EK 3).

Anket uygulamasının on sekizinci sorusu olan “*Çocuk Haklarını bilmenin sınıf yönetiminde olumlu etkisi vardır.*” ifadesine, öğretmenlerin %57,1'inin kesinlikle katılıyorum, %14,5'inin kısmen katılıyorum, %25,6'sının katılıyorum, %1,8'inin kısmen katılmıyorum, %0,9'unun kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını, çocuk haklarını bilmenin sınıf yönetimine olumlu etkisi olacağını belirtmektedir.

Anket uygulamasının on dokuzuncu sorusu olan “*Öğrencilerimin ilkokulu, ortaokulu ve liseyi kesintisiz olarak tamamlayabileceklerini düşünüyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %15,2'sinin kesinlikle katılıyorum, %33,4'ünün kısmen katılıyorum, %18,2'sinin katılıyorum, %24,7'sinin kısmen katılmıyorum, %8,5'inin kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %65'inden fazlası, öğrencilerinin eğitimlerini kesintisiz tamamlayabildiklerini düşünürken, %30'undan fazlası öğrencilerin eğitimlerini tamamlayamadıklarını düşünmektedir. Elde edilen bulgu sözleşmenin 28. maddesiyle çelişmektedir (Bkz. EK 3).

Anket uygulamasının yirminci sorusu olan “*Okulda çalışan tüm personelin çocuk haklarını bilmesinin okul yönetimine olumlu etkisi vardır.*” ifadesine, öğretmenlerin %60,6'sının kesinlikle katılıyorum, %13,1'inin kısmen katılıyorum, %23'ünün katılıyorum, %1,6'sının kısmen katılmıyorum, %1,6'sının kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını, okulda çalışan personelin çocuk haklarını bilmesinin, okul yönetimine olumlu etkisi olacağını belirtmektedir.

Anket uygulamasının yirmi birinci sorusu olan “*Öğrencilerimin zarar verici ürünlerden korunabildiğini düşünmüyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %27,2'sinin kesinlikle katılıyorum, %28,8'inin kısmen katılıyorum, %20,5'inin katılıyorum, %16,6'sının kısmen katılmıyorum, %6,9'unun kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %75'ten fazlası, öğrencilerinin zarar verici ürünlerden korunamadığını düşünürken, %20'sinden fazlası korunabildiğini düşünmektedir. Elde edilen bulgu sözleşmenin 33. maddesiyle çelişmektedir (Bkz. EK 3).

Anket uygulamasının yirmi ikinci sorusu olan “*Öğrencilerimin cinsellik içeren veya şiddetle ilgili filmleri izlemelerinin yeterince engellendiğini düşünmüyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %39,2’sinin kesinlikle katılıyorum, %22,4’ünün kısmen katılıyorum, %22,8’inin katılıyorum, %8,1’inin kısmen katılmıyorum, %7,6’sının kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %85’ine yakını, öğrencilerin cinsellik veya şiddetle ilgili filmleri izlemelerinin yeterince engellenemediğini düşünmektedir. Elde edilen bulgu sözleşmenin 3.,18, ve 34. maddesiyle çelişmektedir (Bkz. EK 3).

Anket uygulamasının yirmi üçüncü sorusu olan “*Okulda oyun alanları düzenlenirken öğrencilerimin ihtiyaç ve isteklerinin göz önüne alındığını düşünüyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %6,5’inin kesinlikle katılıyorum, %19,4’ünün kısmen katılıyorum, %15,4’ünün katılıyorum, %25,8’inin kısmen katılmıyorum, %32,9’unun kesinlikle katılmıyorum, cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %60’ına yakını, okulda oyun alanları düzenlenirken öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerinin göz önüne alınmadığını düşünmektedir. Elde edilen bulgu öğrencilerin katılım hakkını yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Anket uygulamasının yirmi dördüncü sorusu olan “*Öğrencilerimin merak ettiği her konuda soru sorması için onları teşvik ediyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %23’ünün kesinlikle katılıyorum, %17,5’inin kısmen katılıyorum, %27,4’ünün katılıyorum, %2,1’inin kısmen katılmıyorum, cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını, öğrencilerinin merak ettiği her konuda soru sormalarını teşvik etmektedir.

Anket uygulamasının yirmi beşinci sorusu olan “*Öğrencilerim için neyin en iyisi olacağına yetişkinlerin (anne-baba-öğretmen vs.) karar vermesi gerektiğini düşünüyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %10,1’inin kesinlikle katılıyorum, %33,2’sinin kısmen katılıyorum, %13,8’inin katılıyorum, %26’sının kısmen katılmıyorum, %16,8’inin kesinlikle katılmıyorum, cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %60’ına yakını, öğrencilerle ilgili neyin en iyisi olacağına yetişkinlerin karar vermesini düşünmektedir. Elde edilen bulgu sözleşmenin 12.,13. ve 14. maddeleriyle çelişmektedir (Bkz. EK 3).

Anket uygulamasının yirmi altıncı sorusu olan “*Okulumdaki öğrenci meclisinin etkili olduğunu gözlemliyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %5,5’inin kesinlikle katılıyorum, %14,5’inin kısmen katılıyorum, %12,7’sinin katılıyorum, %15,6’sının kısmen katılmıyorum, %39,6’sının kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %70’ine yakını, okullardaki öğrenci meclisinin etkili olmadığını gözlemlemektedir. Bu sonuç ise öğrencilerin katılım hakkını yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Anket uygulamasının yirmi yedinci sorusu olan “*Öğrenciler için Alo 147 hattının kurulmasının faydalı olduğunu düşünüyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %9,4’ünün kesinlikle katılıyorum, %15’inin kısmen katılıyorum, %12,4’ünün katılıyorum, %18’inin kısmen katılmıyorum,

%45,2'sinin kesinlikle katılmıyorum, cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %70'ine yakını, Alo 147 hattının öğrenciler için faydalı olmadığını düşünmektedir. ÇHS genel olarak taraf devletlere çocuğun korunmasını ve haklarına saygı gösterilmesini talep etmektedir. Çocuğun yaşadığı bir olumsuzlukta (şiddet, istismar, kötü muamele vs.) şikâyet edeceği ya da hakkını arayacağı bir merciinin bulunmasını, öğretmenlerin faydalı görmemesi düşündürücüdür. Bu konunun araştırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anket uygulamasının yirmi sekizinci sorusu olan *“Okul idarecilerinin çocuk haklarını bilmesinin, okul yönetiminde olumlu etkisi vardır.”* ifadesine, öğretmenlerin %59,9'unun kesinlikle katılıyorum, %12,9'unun kısmen katılıyorum, %23,7'sinin katılıyorum, %2,1'inin kısmen katılmıyorum, %1,4'ünün kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını, okul idaresinin çocuk haklarını bilmesinin, okul yönetimine olumlu etkisi olacağını belirtmektedir.

Anket uygulamasının yirmi dokuzuncu sorusu olan *“Aile bütçesine katkıda bulunmak için öğrencinin okuldan sonra çalışması gerektiğinin faydalı olduğunu düşünüyorum.”* ifadesine, öğretmenlerin %3,9'u kesinlikle katılıyorum, %3,5'inin kısmen katılıyorum, %2,5'inin katılıyorum, %10,4'ünün kısmen katılmıyorum, %79,7'sinin kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %90'ından fazlası, öğrencilerin aile bütçesine katkı sağlamak için okuldan sonra çalışmalarının faydalı olmayacağını savunmaktadır.

Anket uygulamasının otuzuncu sorusu olan *“Çocuk hakları konusunda yeterince bilgi sahibiyim.”* ifadesine, öğretmenlerin %30,6'sının kesinlikle katılıyorum, %38,7'sinin kısmen katılıyorum, %22,8'inin katılıyorum, %7,1'inin kısmen katılmıyorum, %0,7'sinin kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %90'ından fazlası, çocuk hakları konusunda yeterli bilgiye sahip olduklarını belirtmektedir.

Anket uygulamasının otuz birinci sorusu olan *“Öğrencilerimle sınıf kurallarını birlikte belirlerim.”* ifadesine, öğretmenlerin %51,6'sının kesinlikle katılıyorum, %24,7'sinin kısmen katılıyorum, %20,5'inin katılıyorum, %2,1'inin kısmen katılmıyorum, %1,2'sinin kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakınının, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte oluşturduğu görülmektedir.

Anket uygulamasının otuz ikinci sorusu olan *“Okulumdaki sınıf ortamlarının hak ve özgürlüklere saygılı ve demokratik ilkeler doğrultusunda oluşturulduğunu düşünüyorum.”* ifadesine, öğretmenlerin %23'ünün kesinlikle katılıyorum, %32,3'ünün kısmen katılıyorum, %26,3'ünün katılıyorum, %11,1'inin kısmen katılmıyorum, %7,2'sinin kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %80'inden fazlası, okullarındaki sınıf ortamlarının hak ve özgürlüklere saygı ve demokratik ilkeler doğrultusunda oluşturulduğunu düşünmektedir.

Anket uygulamasının otuz üçüncü sorusu olan “*Çocuk hakları konusunda mesleki becerimi geliştirmek için zorunlu olmadığı durumlarda bile hizmet içi eğitim, kongre, panel, seminer gibi eğitim çalışmalarına katılırım.*” ifadesine, öğretmenlerin %15,7’sinin kesinlikle katılıyorum, %36,6’sını kısmen katılıyorum, %25,6’sının katılıyorum, %18’inin kısmen katılmıyorum, %4,1’inin kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %80’ine yakınının, çocuk hakları konusunda mesleki becerilerini geliştirmek için zorunlu olmadığı durumlarda bile hizmet içi eğitim, kongre, panel, seminer gibi eğitim çalışmalarına katıldıkları anlaşılmaktadır.

Anket uygulamasının otuz dördüncü sorusu olan “*Çocuk haklarının medyada yeterince ele alındığını düşünüyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %3’ünün kesinlikle katılıyorum, %17,3’ünün kısmen katılıyorum, %7,1’inin katılıyorum, %32,3’ünün kısmen katılmıyorum, %40,3’ünün kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %70’inden fazlası, çocuk haklarının medyada yeterince ele alınmadığını düşünmektedir. Elde edilen bulgu sözleşmenin 17. maddesiyle çelişmektedir (Bkz. EK 3).

Anket uygulamasının otuz beşinci sorusu olan “*Öğrencilerimin dili ve dini ne olursa olsun onlara saygı gösteririm.*” ifadesine, öğretmenlerin %87,1’i kesinlikle katılıyorum, %3,7’si kısmen katılıyorum, %8,8’i katılıyorum, %0,5’i kesinlikle katılmıyorum, cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını, öğrencilerin dili ve dini ne olursa olsun onlara saygı gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Anket uygulamasının otuz altıncı sorusu olan “*İlkokul programında çocuk hakları eğitimine mutlaka yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %75,8’inin kesinlikle katılıyorum, %9,2’sinin kısmen katılıyorum, %13,8’inin katılıyorum, %0,7’sinin kısmen katılmıyorum, %0,5’inin kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını, ilkokul programında çocuk hakları programına mutlaka yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Anket uygulamasının otuz yedinci sorusu olan “*Çocuk hakları farkındalığının okulundaki öğretmen ve personelde var olduğunu düşünüyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %12,4’ünün kesinlikle katılıyorum, %36,6’sının kısmen katılıyorum, %23,7’sinin katılıyorum, %18,7’sinin kısmen katılmıyorum, %8,5’inin kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %70’inden fazlası, çocuk hakları farkındalığının okullarında çalışan öğretmen ve personelde var olduğunu düşünürken, %30’una yakını bu farkındalığın olmadığını düşünmektedir.

Anket uygulamasının otuz sekizinci sorusu olan “*Türkçe veya matematik derslerinde konu anlatımına süre yetmediğinde “beden eğitimi, müzik, görsel sanat” derslerini eksik konuların anlatımında kullanırım.*” ifadesine, öğretmenlerin %8,8’inin kesinlikle katılıyorum, %32,9’unun kısmen katılıyorum, %15,9’unun katılıyorum, %17,5’inin kısmen katılmıyorum, %24,9’unun kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %60’ına

yakını, Türkçe ve matematik derslerinde konu anlatımında süre yetmediğinde “beden eğitimi, müzik, görsel sanat” derslerini eksik konuların anlatımında kullandıklarını belirtirken , %40’ından fazlası bu dersleri kullanmadıklarını belirtmektedir.

Anket uygulamasının otuz dokuzuncu sorusu olan “*Suçta meyilli öğrencilerimi kazanabilmek için çaba gösteriyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %49,3’ünün kesinlikle katılıyorum, %22,1’inin kısmen katılıyorum, %25,2’sinin katılıyorum, %1,8’inin kısmen katılmıyorum, %0,9’unun kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Ankete katılan öğretmenlerin tamamına yakını, suçta meyilli öğrencilerini kazanabilmek için çaba gösterdiklerini belirtmektedir.

Anket uygulamasının kırkıncı sorusu olan “*Öğrencilerimin her türlü kötü müdahaleden korunduğunu düşünüyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %4,8’inin kesinlikle katılıyorum, %24,9’unun kısmen katılıyorum, %16,1’inin katılıyorum, %32,9’unun kısmen katılmıyorum, %21,2’sinin kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası, öğrencilerinin her türlü kötü müdahaleden korunamadığını belirtmektedir. Elde edilen bulgu sözleşmenin 34., 35., 36., ve 37. maddeleriyle çelişmektedir (Bkz. EK 3).

Anket uygulamasının kırk birinci sorusu olan “*Çocuk haklarını bilmenin yönetsel açıdan olumlu etkisi yoktur.*” ifadesine, öğretmenlerin %8,1’inin kesinlikle katılıyorum, %5,1’inin kısmen katılıyorum, %4,8’inin katılıyorum, %9,9’unun kısmen katılmıyorum, %72,1’inin kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %80’inden fazlası, çocuk haklarını bilmenin yönetsel açıdan olumlu etkisi olacağını belirtirken %20’sinden azı olumlu etkisinin olmayacağını belirtmektedir.

Anket uygulamasının kırk ikinci sorusu olan “*Öğrencilerimin özel yaşantılarının gizliliğine saygı gösterildiğini düşünüyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %12,4’ünün kesinlikle katılıyorum, %26’sının kısmen katılıyorum, %20,7’sinin katılıyorum, %25,1’inin kısmen katılmıyorum, %15,7’sinin kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakını, öğrencilerin özel yaşantılarının gizliliğine saygı gösterilmediğini düşünmektedir. Elde edilen bulgu sözleşmenin 16. maddesiyle çelişmektedir (Bkz. EK 3).

#### **4.2. Nitel Araştırmanın Bulguları ve Yorumları**

Araştırmanın bu bölümünde yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin içerik analizi tablolar aracılığıyla gösterilmektedir. Gerekli yerlerde de betimsel analizden yararlanılarak araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşüne yer verilmektedir. Ayrıca nicel araştırma bölümünde elde edilen verilerin bir kısmı nitel bulguları desteklemek veya karşılaştırma yapılmak amacıyla kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra literatürde de benzer çalışma yapmış olan araştırmacıların bulguları ile elde edilen bulgular karşılaştırılmaya çalışılmaktadır.

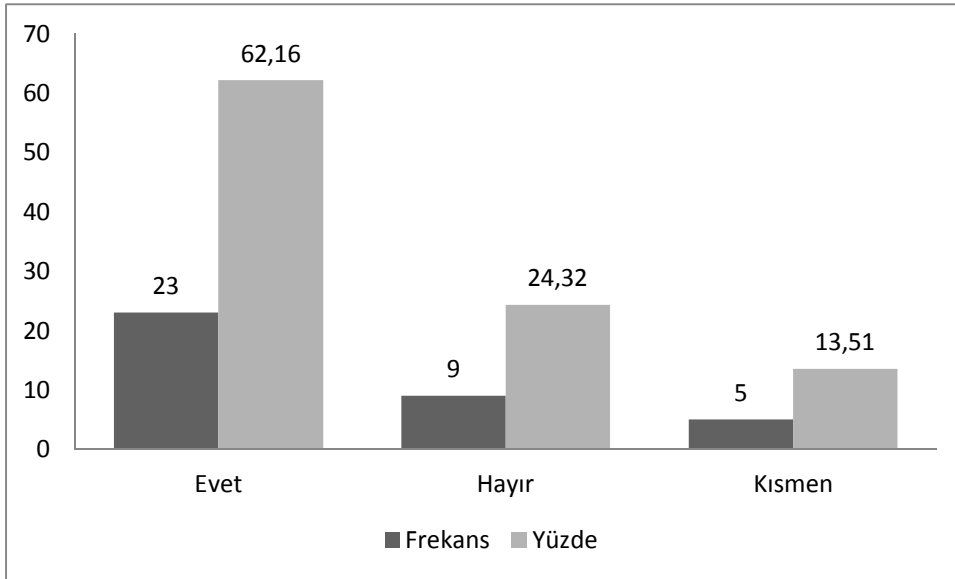
#### 4.2.1. Öğretmenlerin Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin çocuk haklarına dair görüşleri dört bölümde ele alınmaktadır. Bunlar: genel olarak görüşleri, okul ortamındaki görüşleri, sınıf ortamındaki görüşleri ve ders kitapları, programı hakkındaki görüşleri olarak sınıflandırılmaktadır.

##### 4.2.1.1. Öğretmenlerin Genel Olarak Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin genel olarak ÇHS'ye ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için öğretmenlere; “Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin tam metnini daha önce okudunuz mu?”, “Çocuk Hakları deyince ne anlıyorsunuz?”, “Çocuk Hakları Sözleşmesine İhtiyaç Var mıdır?” ve “Sözleşme günümüzde nasıl ve ne kadar etkili?” soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin sorulara vermiş oldukları cevaplar incelenmiş, inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 13, Tablo 14, Tablo 15, Tablo 16 ve Tablo 17'de gösterilmiştir.

**Tablo 13 Öğretmenlerin Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni Okuma Durumu**

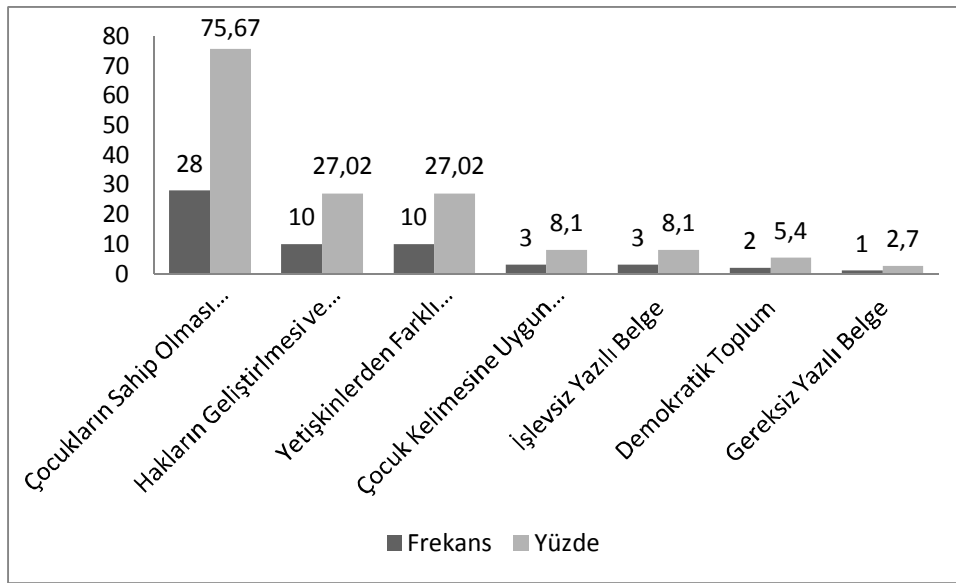


Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin %62,16'sının sözleşmeyi okuduğunu, %24,32'sinin sözleşmeyi okumadığını, %13,51'inin ise sözleşmeyi kısmen okuduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yarısından fazlasının sözleşmeyi okuduğu görülmektedir. Ancak araştırma grubunun tamamı öğretmen olması göz önüne alındığında, sözleşmeyi okumayan öğretmenler (%24,32) ile sözleşmeyi kısmen okuyan (13,51) öğretmenler dikkat çekmektedir.

Benzer bir sonucu 434 kişi üzerinde yapılan anket bulguları da göstermektedir. Anket sorusu olarak “Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni okudunuz mu?” sorusuna öğretmenlerin %63,1'inin evet, %9'unun hayır, %27,9'unun ise kısmen cevabını verdikleri görülmektedir. Ayrıca, Kop ve Tuncel'in

(2010) “*Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çocuk Haklarını Algulamaları*” üzerine yaptıkları araştırmanın bulgular bölümünde de benzer sonuçlar vardır. 400 öğretmen üzerinde yapılan çalışmada, Kop ve Tuncel (2010: 10) öğretmenlere; “*Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni okudunuz mu?*” sorusunu yöneltmiş, öğretmenlerin %70’inin evet, %25’inin hayır, %5’inin ise kısmen cevabını verdikleri görülmektedir. Ancak, Kaya’nın (2011) “*Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları İle İlgili Görüşleri*” adlı araştırmasında farklı bulgulara ulaştığı fark edilmektedir. Kaya (2011) ÇHS’yi okuma durumuna ilişkin aday öğretmenlerin (üniversite öğrencisi) %14,6’sının sözleşmeyi okuduğunu, %85,4’ünün ise okumadığını vurgulamaktadır. Bu bulgulara göre, aday öğretmenlerin mesleğe başlaması ile sözleşmeyi okuma oranında büyük bir artışın olduğu dikkat çekmektedir.

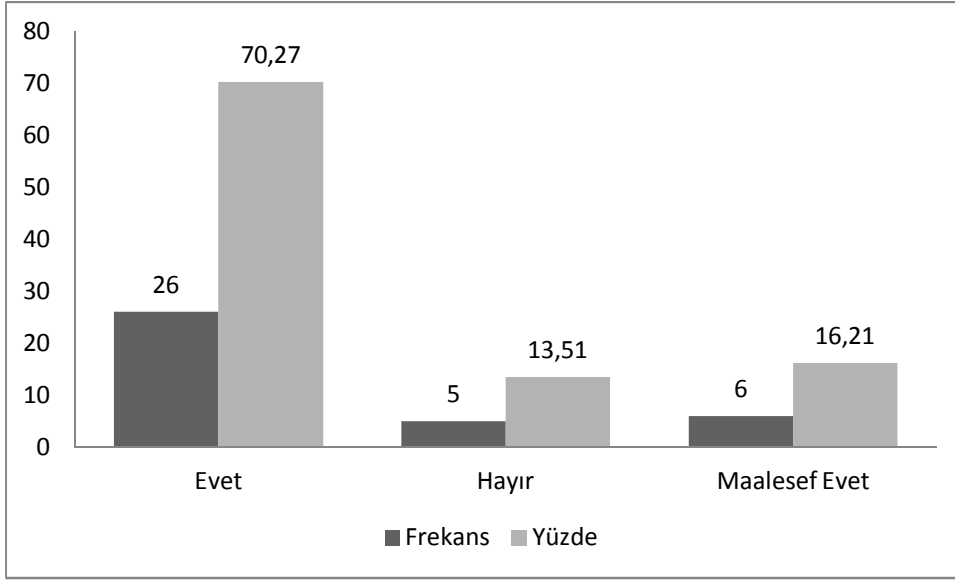
**Tablo 14 Öğretmenlerin Çocuk Hakları Kavramından Anladıkları**



Tablo 14 incelendiğinde, “*Çocuk Hakları deyince ne anlıyorsunuz?*” sorusuna, öğretmenlerin %75,67’si çocukların sahip olması gereken hakları (eğitim, sağlık, oyun, çalışmama vs.) şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin %27,02’si ise bu hakların geliştirilmesi ve korunması gerektiğini, bunun da çocuğa bakmakla sorumlu kurum ve kişilerde (devlet-aile-toplum) olduğunu belirtmektedir. Aynı soruya, öğretmenlerin %27,02’si yetişkinlerden farklı haklar olarak cevap verirken, %8,1’i çocuk kelimesine uygun davranmak şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. “Çocuk Hakları” kavramından, öğretmenlerin %5,4’ü ise demokratik toplumun temelini anlarken, %8,1’i “işlevsiz yazılı belge” olarak nitelendirmektedir. Öğretmenlerin %2,7’si ise, çocuk hakları kavramını gereksiz yazılı belge olarak kabul etmektedir. Elde edilen bulgular neticesinde öğretmenlerin genelinin çocuk hakları kavramından temel hakları (eğitim, sağlık, oyun, çalışmama vs.) anladıkları fark edilmektedir. Bu sonuç Fazlıoğlu’nun (2007) araştırma sonucu (öğretmen ve yöneticilerin çocuk haklarını kavramıştır.) ile benzerlik göstermektedir.

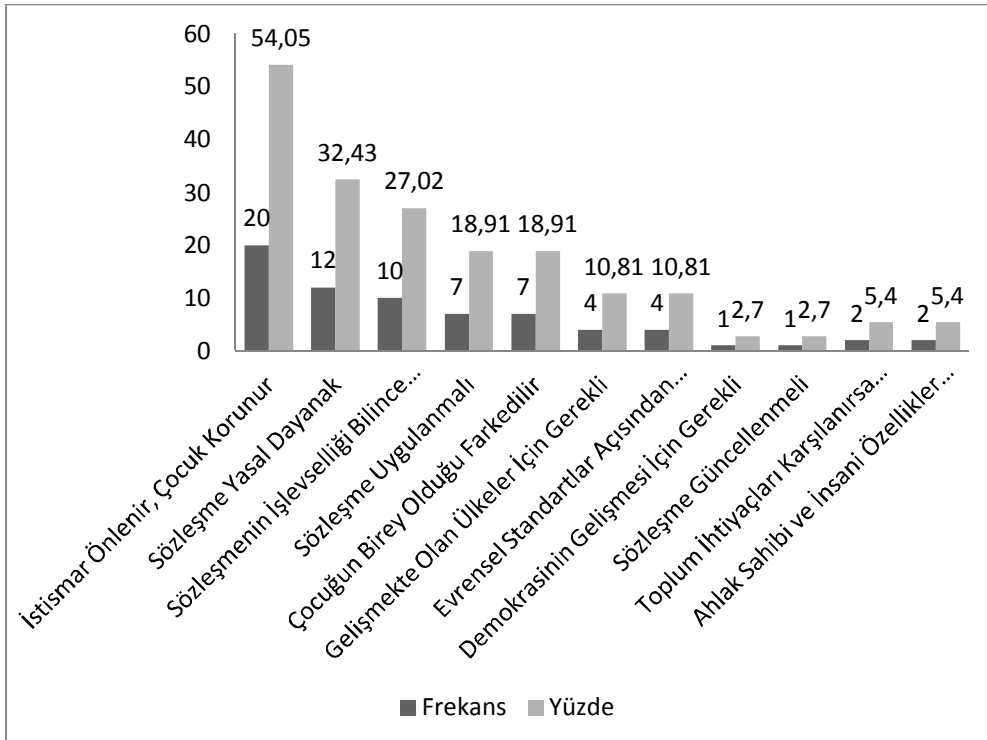


**Tablo 15 Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne İhtiyaç Durumu**



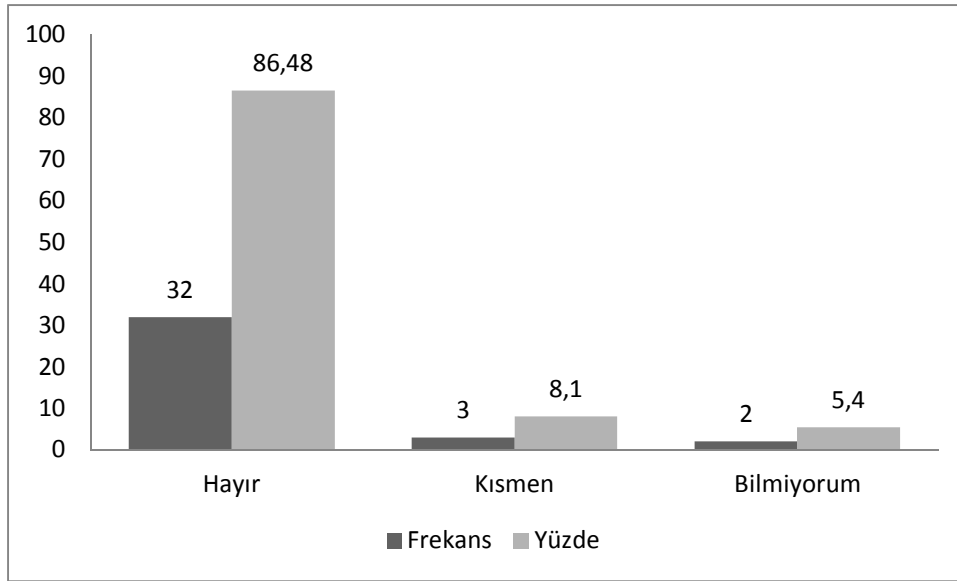
Tablo 15 incelendiğinde, “Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne İhtiyaç Var mı?” sorusuna öğretmenlerin %70,27’sinin evet, %13,51’inin hayır, %16,21’inin ise maalesef evet cevabını verdikleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin büyük bir kısmı sözleşmeye ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. “Maalesef Evet” diyen öğretmenler (%16,21) ise, aslında çocuklar için herhangi bir sözleşmeye ihtiyaç olmaması gerektiğini; ancak insanların bilinçsiz tutumları nedeniyle sözleşmeye gerek gördüklerini söylemektedir.

**Tablo 16 Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne Neden İhtiyaç Duyulduğu**



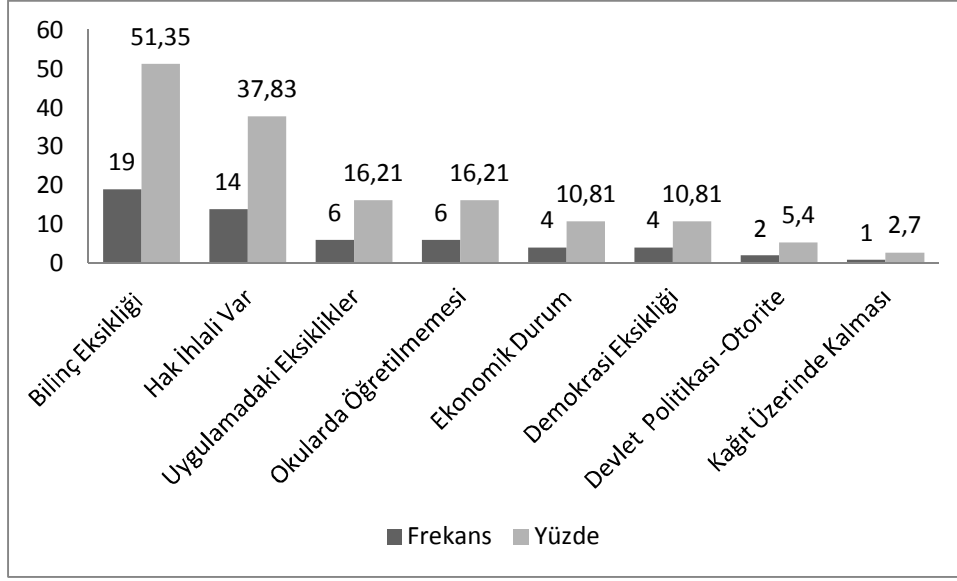
Tablo 16 incelendiğinde, çocuk haklarına ihtiyaç duyulma nedenleri olarak öğretmenlerin; %54,05'inin "Sözleşme ile çocuk haklarının istismarının önleneceğini ve çocukların korunacağını", %32,4'ünün "Sözleşmenin çocukları korumak için yasal dayanak olacağını", %18,9'unun "Çocuğun bireysel gelişiminin fark edilmesi için gerekli olacağını", %10,8'inin "sözleşmenin gelişmekte olan ülkeler için ve evrensel standart oluşturması açısından gerekli olduğunu", %2,7'sinin "Sözleşmenin demokrasininin gelişmesi için gerekli olacağını", belirttikleri görülmektedir. Ancak bu ihtiyacın gerçek yaşamda hayat bulması için öğretmenlerin, %27,02'si "Sözleşmenin işlevli hale gelebilmesinin koşulunu toplum ve ailelerin kültür ve bilinç düzeyinin artırılmasına bağlı olduğunu", %18,9'u "Sözleşmenin uygulanması gerektiğini", %2,7'si de "Sözleşmenin güncel olması gerektiğini" belirtmektedir. Öğretmenlerin %5,4'ü ise toplum ihtiyaçlarının karşılanması durumunda sözleşmeye ihtiyaç duyulmayacağını, yine benzer biçimde %5,4'ü de ahlak sahibi ve temel insani özellikleri taşıyan insanların sözleşmeye ihtiyaç duymayacağını söylemektedir. Tüm bu nedenler göz önüne alındığında öğretmenler açısından sözleşmeye ihtiyaç duyulmasının en önemli nedeni olarak, çocukların korunacağı ve istismara uğramayacağı görüşü ağırlık kazanmaktadır.

**Tablo 17 Sözleşmenin Gerçek Yaşamda Etkili Olma Durumu**



Tablo 17 incelendiğinde; sözleşmenin gerçek yaşamda etkili olma durumuna ilişkin öğretmenlerin %86,48'inin hayır, %3'ünün kısmen, %5,4'ünün ise bilmiyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin tamamına yakını çocuk haklarının gerçek yaşamda etkili olmadığını düşünmektedir. Kop ve Tuncel'in (2010: 9) de benzer bir sonuca (öğretmenlerin %30'u hayır etkili değil, %70'i kısmen etkili) ulaştığı görülmektedir. Her iki çalışmada da sözleşmenin gerçek yaşamda etkili olduğuna dair herhangi bir bulguya rastlanmamaktadır. Tüm bu bulgu sonuçları referans alındığında, öğretmenler açısından ülkemizde ÇHS gerçek yaşamda etkili değildir.

**Tablo 18 Sözleşmenin Gerçek Yaşamda Etkili Olmama Nedenleri**



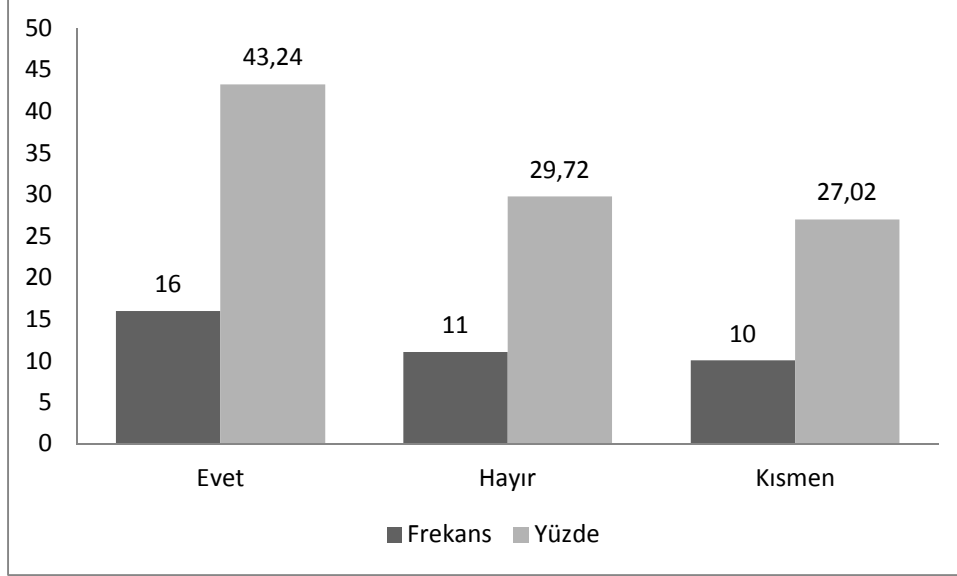
Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenler açısından ÇHS'nin gerçek yaşamda etkili olmama nedenleri; toplumun bu konu ile ilgili yeterli bilince sahip olmaması (%51,35), hak ihlalinin olması (%37,83), uygulamada eksikliklerin bulunması (%16,21), sözleşmenin okullarda öğretilmemesi (%16,21), ekonomik sebeplerin olması (%10,81), demokrasi eksikliğinin olması (%10,81), devlet politikasının otoriter olması (5,4) ve sözleşmenin kâğıt üzerinde kalması (%2,7) olarak görülmektedir. Bu sonuçlara göre, öğretmenler açısından sözleşmenin gerçek yaşamda etkili olmamasının en önemli nedeni bu konu ile ilgili “bilinç eksikliği”nin olmasıdır. Bu bulgulardan hareketle, sözleşme üzerinde yeterli bilincin olması-oluşması-oluşturulması, çocuk haklarının gerçek yaşamda hayat bulmasına aracı olacağını düşündürmektedir. Elde edilen sonuçlar ÇHS'nin 42. maddesiyle de örtüşmemektedir. Sözleşmenin bu maddesi; *“Taraf Devletler, sözleşme ilke ve hükümlerinin uygun ve etkili araçlarla yetişkinler kadar çocuklar tarafında da yaygın biçimde öğrenilmesini sağlamayı taahhüt ederler.”* şeklindedir. 1994 yılında sözleşmeyi kabul etmemizin ardından 19 yıl geçmesine rağmen sözleşmenin gerçek yaşamda etkili olduğunu görememek ve bunun en önemli nedeni olarak “bilinç eksikliğinin” gösterilmesi düşündürücüdür.

#### **4.2.1.2. Öğretmenlerin Okulda Çocuk Haklarına Uygun Davranılma Durumuna İlişkin Görüşleri**

Okullarda çocuk haklarına uygun davranılma durumu ile ilgili öğretmenlere: *“Okulunuzda Çocuk Haklarına saygı duyulduğunu ve uygun davranıldığını düşünüyor musunuz?”*, *“Yanıtınız evet ise örnek verebilir misiniz?”*, *“Yanıtınız hayır ise bu durumun nedenleri ne olabilir?”*, *“Çocuk Hakları Sözleşmesi okuldaki kurullarda ele alınmış mıdır, tartışılmış mıdır?”*, *“Ele alındıysa genel olarak neler konuşulmuştur?”*, *“Ele alınmadıysa bunun sebebi sizce neler olabilir?”* soruları

yönetilmiştir. Öğretmenlerin sorulara vermiş oldukları cevaplar incelenmiş, inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 19, Tablo 20, Tablo 21, Tablo 22, Tablo 23 ve Tablo 24’de gösterilmiştir.

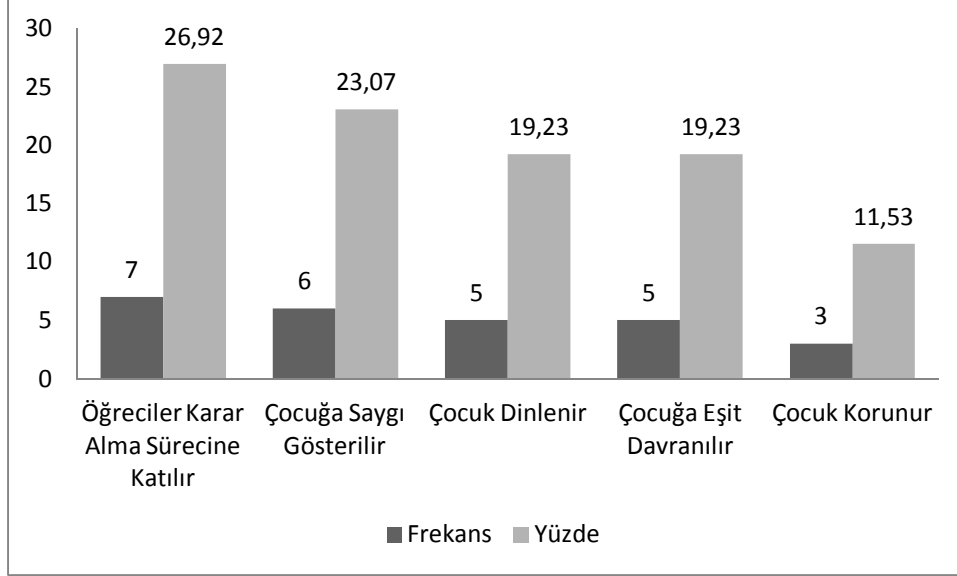
**Tablo 19 Okulda Çocuk Haklarına Uygun Davranılma Durumu**



Tablo 19 incelediğinde, okulda çocuk haklarına uygun davranılma durumuna ilişkin öğretmenlerin %43,24’ünün evet, %29,72’sinin hayır, %27,02’sinin ise kısmen cevabı verdikleri görülmektedir. Bu bulgulara paralel olarak anket uygulamasında da benzer bir sonuca ulaşıldığı fark edilmektedir. Anket sorusu olarak 434 öğretmene sorulan “Çocuk hakları farkındalığının okulumdaki öğretmen ve personelde var olduğunu düşünüyorum.” ifadesine, öğretmenlerin %70’ine yakını okul personeline çocuk hakları farkındalığının olduğunu söylemektedir. Ancak uygulamada yaşanan durumlara ilişkin anket uygulamasında öğretmenlere sorulan “Öğrencilerimin kültürel ve sanatsal faaliyetlere katılmaları için uygun ortamların yaratıldığını düşünüyorum.” ifadesine, öğretmenlerin %60’ından fazlası uygun ortamın yaratılmadığını belirtirken; “Okulda oyun alanları düzenlenirken öğrencilerimin ihtiyaç ve isteklerinin göz önüne alındığını düşünüyorum.” ifadesine, öğretmenlerin %60’ına yakını göz önüne alınmadığını belirtmektedir. Tüm bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin %70’ine yakını bilişsel olarak okullardaki personelde çocuk hakları farkındalığının olduğunu düşünürken; uygulamada öğretmenlerin %60’ına yakını, çocuk haklarına uygun davranılmadığını gözlemlemektedirler. Bulgulardaki bu çelişkili durumu, Fazlıoğlu’nun (2007) araştırması açıklık getirmektedir. Fazlıoğlu (2007), araştırmasında, ülkemizde öğretmen ve yöneticiler çocuk haklarının önemini kavramış olmalarına karşın; uygulamada henüz istenilen düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, Uçuş (2009: 121) ile Gömleksiz ve arkadaşlarının (2008) araştırma sonuçları da elde edilen bulgularla tam olarak örtüşmemektedir. Her iki araştırma sonucunda da öğretmenlerin ve yöneticilerin çocuk hakları konusunda yeterli bilgiye ve beceriye sahip olmadıkları vurgulanmaktadır.

Öğretmenlerin (evet 16, kısmen 10) çocuk haklarına uygun davranma durumuna ilişkin verdikleri örnekler incelenmiş, inceleme bulguları Tablo 20’de gösterilmiştir.

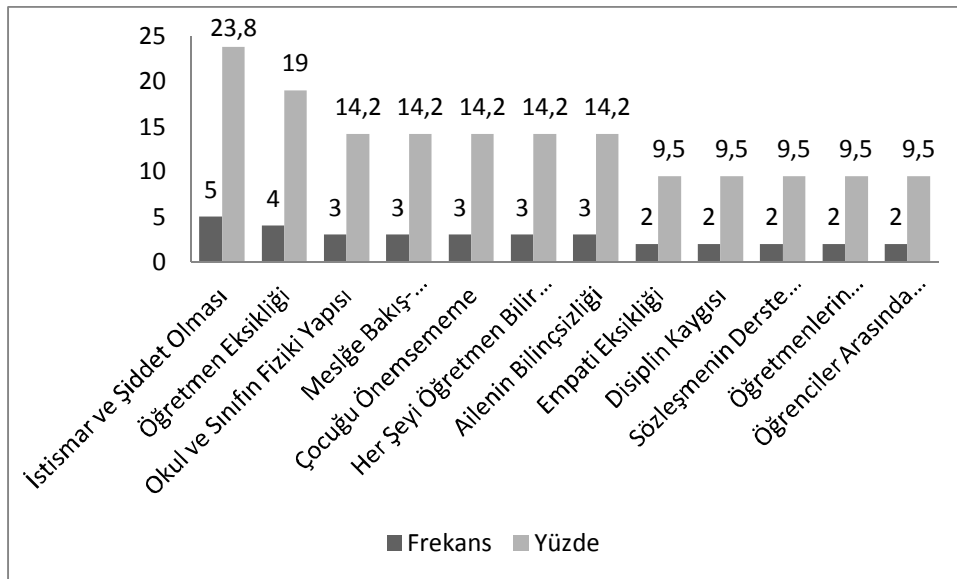
**Tablo 20 Okulda Çocuk Haklarına Uygun Davranılma Durumu İle İlgili Örnekler**



Tablo 20’ye göre; öğretmenlerin (evet 16, kısmen 10) %26,92’sinin öğrencilerin karar alma süreçlerine katıldığını, %23,07’sinin çocuğa saygı gösterildiğini, %19,23’ünün çocuğun dinlendiğini, %19,23’ünün çocuğa eşit davranıldığını, %11,53’ünün ise çocuğun korunduğunu belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin (Hayır 11, Kısmen 10) çocuk haklarına neden uygun davranılmadığı ile ilgili vermiş oldukları cevaplar incelenmiş, inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 21’de gösterilmiştir.

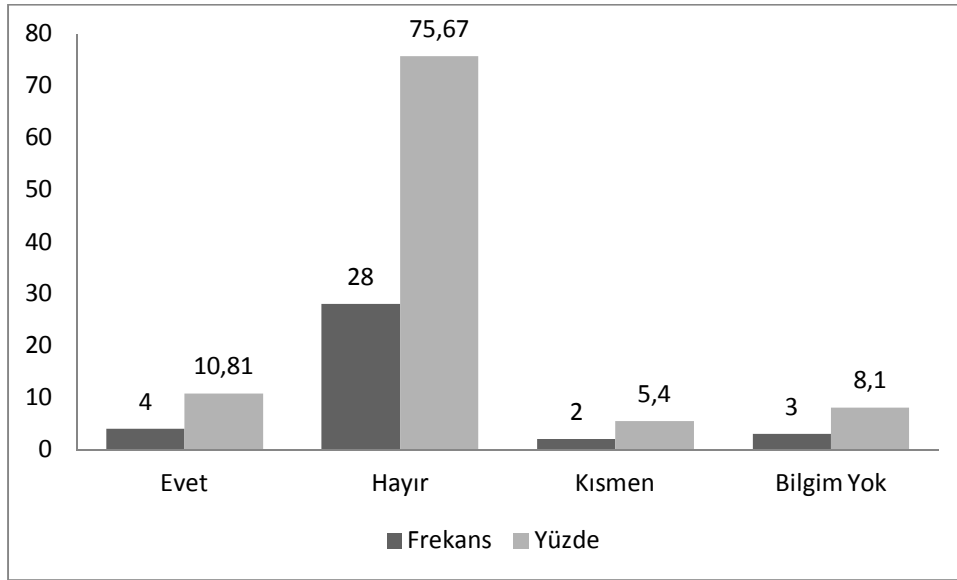
**Tablo 21 Okulda Çocuk Haklarına Uygun Davranılmama Nedenleri**



Tablo 21'e göre; öğretmenlerin (Hayır 11, Kısmen 10) okulda çocuk haklarına uygun davranılmama nedenleri olarak, %23,8'inin okullarda istismar ve şiddetin olduğunu, %19'unun öğretmenin çocuk hakları konusunda eksik ve yetersiz olduğunu, %14,2'sinin okul ve sınıfların fiziki yapısının uygun olmadığını, 14,2'sinin öğretmenlerin mesleğe bakışının farklı (hırs ve sadece akademik başarı) olduğunu, %14,2'sinin öğretmenlerin çocukları önemsemediğini, %14,2'sinin her şeyi öğretmen bilir anlayışının olduğunu, %14,2'sinin ailelerin çocuk hakları konusunda bilinçsiz olduğunu, %9,5'inin öğretmenlerin öğrenciyle empati kuramadığını, %9,5'inin öğretmenlerin disiplin kaygısı nedeniyle sınıfa hakim olamayacağını, %9,5'inin öğretmenlerin sözleşmeyi derste işlemediğini, %9,5'inin öğretmenlerin ekonomik kaygı içinde olduğunu, %9,5'inin ise öğretmenlerin öğrenciler arasında ayrımcılık yaptığını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlere göre, okullarda çocuk haklarına uygun davranılmamasının en önemli nedeni olarak, okullarda çocuğa yönelik istismar ve şiddetin olması görülmektedir. Öğretmenin çocuk hakları konusunda eksikliğinin olması ise diğer önemli bir neden olarak belirtilmektedir. Yukarıda belirtilen nedenlerin ÇHS ile uyuşmadığı görülmektedir (Bkz. EK3).

Okul kurullarında ÇHS'nin ele alınma durumu incelenmiş, inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 22'de gösterilmiştir.

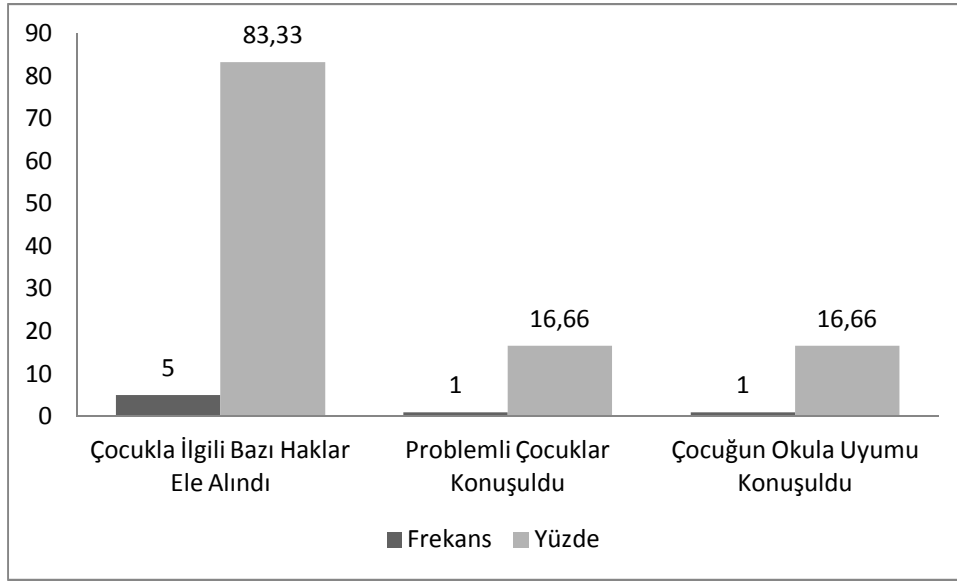
**Tablo 22 Okul Kurullarında Sözleşmenin Ele Alınma Durumu**



Tablo 22'ye göre; öğretmenlerin %10,8'inevet, %75,67'sininhayır, 5,4'ününkısmen, %8,1'inin ise bilgim yok cevabını verdikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre, sözleşmesinin okul kurullarında çok az ele alındığı, tartışıldığı (%10,8) anlaşılmaktadır.

ÇHS'nin okul kurullarında ele alındığını söyleyen öğretmenlerin (Evet 4, Kısmen 2) cevapları incelenmiş, inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 23'te gösterilmiştir.

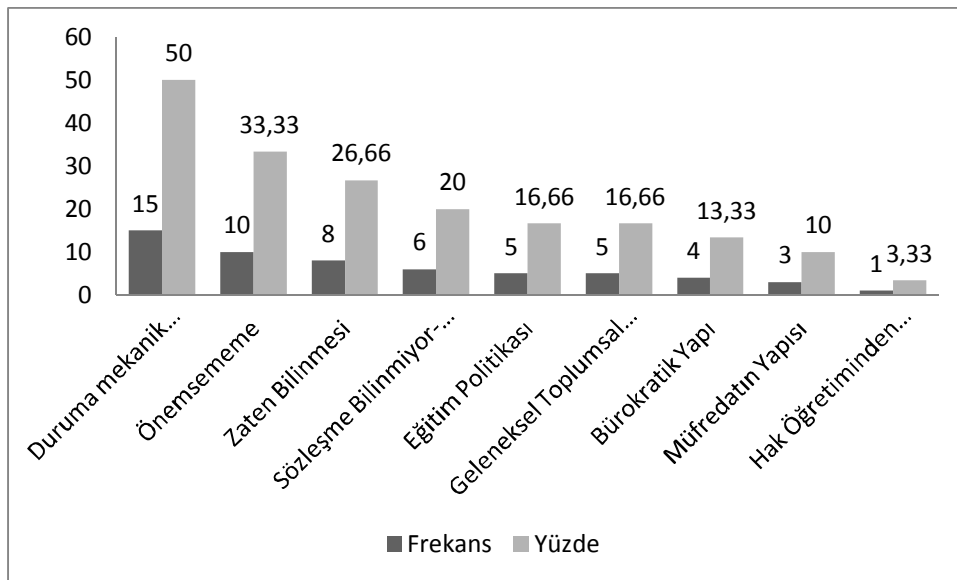
**Tablo 23 Kurullarda Ele Alınan Çocuk Hakları Durumları**



Tablo 23'e göre; öğretmenlerin (Evet 4, Kısmen 2) okul kurullarında konuştukları konuların (eğitim, katılım, ifade özgürlüğü vs.) genel olarak çocukları ilgilendiren haklar (%83,33) olduğu görülmektedir. Öğretmen kurullarında haklar dışında, problemlili çocukların durumu (%16,66) ve çocuğun okula uyumu (%16,66) konularının konuşulduğu anlaşılmaktadır. Bu durumları belirten öğretmenlerin, toplam öğretmenlerin %10'unu oluşturması dikkat çekmektedir.

Kurul toplantılarında, sözleşmenin ele alınmama nedenleri konusunda öğretmenlerin (Hayır 28, Kısmen 2) vermiş oldukları cevaplar incelenmiş, inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 24'de gösterilmiştir.

**Tablo 24 Kurullarda Sözleşmenin Ele Alınmama Nedenleri**

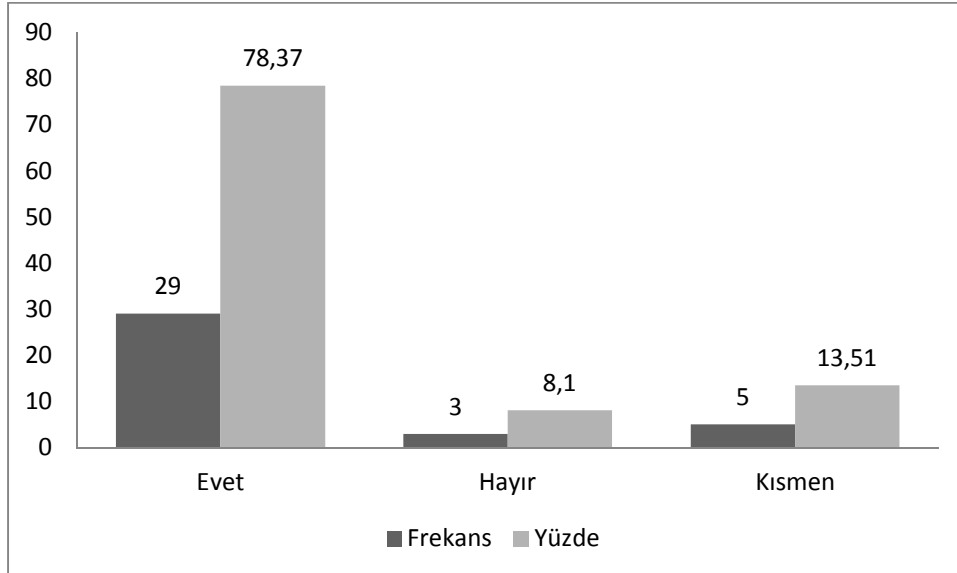


Tablo 24'e göre; ÇHS'nin kurullarda ele alınmama nedeni olarak öğretmenlerin yarısı (%50), kurulların formaliteden ibaret oluşunu göstermektedir. Ayrıca (diğer nedenler olarak) öğretmenlerin %33,3'ü sözleşmeye önem verilmediğini, %26,6'sı sözleşmenin zaten bilindiğini, %20'si öğretmenlerin sözleşmeyi bilmediğini ve sözleşme hakkında yeterli bilincin oluşmadığını, %16,6'sı eğitim politikasının yetersiz olduğunu, %16,6'sı geleneksel toplumsal yapıdan kaynaklandığını, %13,3'ü bürokratik yapının etkisini, %10'u müfredatın etkisini, %3,3'ü ise hak öğretiminden korkulduğunu, belirtmektedir. Bu bulgulara göre, sözleşmenin kurullarda ele alınmamasının nedenleri arasında; duruma mekanik yaklaşmanın, kurulların formaliteden ibaret oluşunun, önemsememenin, zaten biliniyor olmasının, bilinç eksikliğinin etkili olduğu fark edilmektedir. Öğretmenlerin belirttiği; duruma mekanik yaklaşma, kurulların formaliteden ibaret oluşu, eğitim politikası ve bürokratik yapı, yönetim bilimlerinden klasik yönetim anlayışını çağrıştırmaktadır.

#### 4.2.1.3. Sınıf Ortamında Öğretmenlerin Sözleşmeyi Öğretme Duruma İlişkin Görüşleri

Sınıf ortamında çocuk haklarını öğretme durumuna ilişkin öğretmenlere; “Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni öğrencilerinize öğretiyor musunuz?”, “Öğretiyorsanız hangi hakları öğretiyorsunuz örnek verebilir misiniz?” soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin sorulara vermiş oldukları cevaplar incelenmiş, inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 25 ve Tablo 26’da gösterilmiştir.

**Tablo 25 Öğretmenlerin Sözleşmeyi Öğretme Durumu**



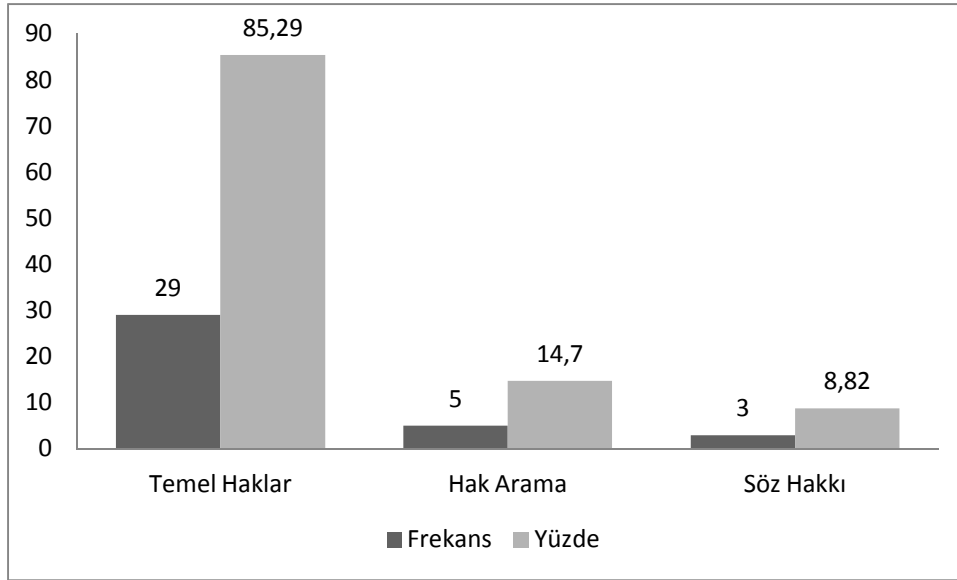
Tablo 25'e göre; öğretmenlerin %78,37'sinin evet, %8,1'inin hayır, 13,51'inin ise kısmen cevabı verdikleri görülmektedir. Benzer biçimde anket uygulamasında da “Öğrencilerime sahip oldukları hakları öğretiyorum.” ifadesine öğretmenlerin tamamına yakınının “öğretiyorum” şeklinde



cevap verdiği tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin tamamına yakını ÇHS'yi sınıflarında öğretmektedir.

Öğretmenlerin (Evet 29, Kısmen 5) sınıfta öğretmiş oldukları haklar incelenmiş, inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 26'da gösterilmiştir.

**Tablo 26 Öğretmenlerin Sınıfta Öğrettikleri Haklar**

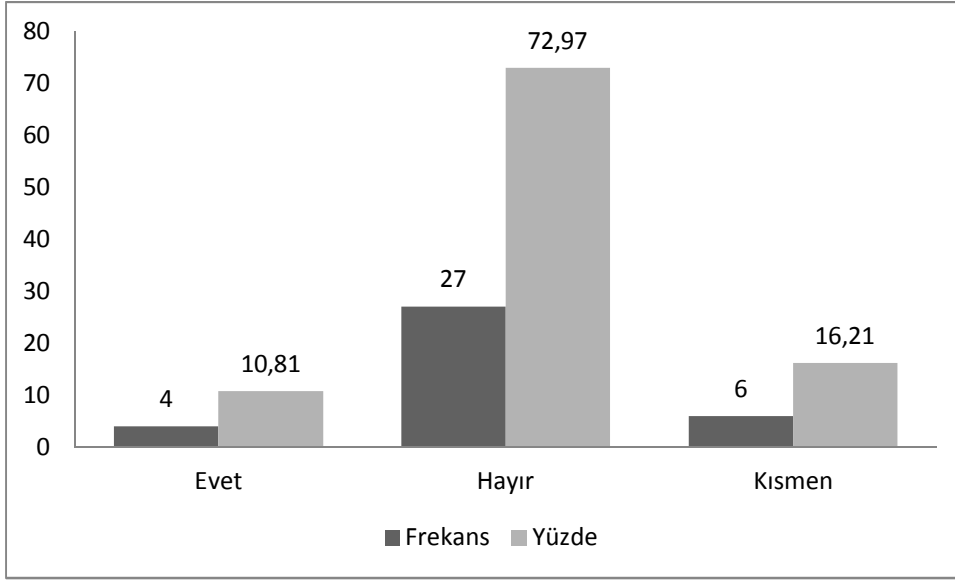


Tablo 26'ya göre; öğretmenlerin, %85,29'u sınıfta öğrencilerine temel hakları (eğitim, sağlık, beslenme vs.), %14,7'si öğrencilerine hak arama bilincini, %8,82'si öğrencilere söz hakkını öğrettiğini belirtmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmenler sınıflarda en fazla temel hakları öğretirken, hak arama bilincinin ve söz hakkının çok az öğretildiği dikkat çekmektedir. Bu bulgularla ilişkili olarak, 434 öğretmenle yapılan anket uygulamasında öğretmenlere sorulan “Öğrencilerimin haklarını aramak için harekete geçtiğini gözlemliyorum.” ifadesine, öğretmenlerin %70'inden fazlası öğrencilerin haklarını aramak için harekete geçtiklerini gözlemliyorum yanıtını vermesi dikkat çekmektedir.

#### **4.2.1.4. Ders Kitaplarının Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne Yer Verme Durumuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri**

Ders kitaplarının, ÇHS'ye yer verme durumuna ilişkin öğretmenlere; “Sizce, ders programlarının, ders kitaplarının içeriği, öğrencilerin bir çocuk olarak haklarını öğrenmelerine destek verecek biçimde midir? İzlenimleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin soruya vermiş oldukları cevaplar incelenmiş, inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 27'de gösterilmiştir.

**Tablo 27 Ders Kitaplarının Çocuk Haklarına Yer Verme Durumu**



Tablo 27'ye göre; ders kitaplarının çocuk haklarına yer verme durumuna ilişkin öğretmenlerin %10,81'inin evet, %72,97'sinin hayır, %16,21'ininise kısmen yer verdiğini belirttiği görülmektedir. Bu bulgularla ilişkili olarak, 434 öğretmenle yapılan anket uygulamasında öğretmenlere sorulan “İlkokul programında çocuk hakları eğitimine mutlaka yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” ifadesine, öğretmenlerin tamamına yakınının programda çocuk haklarına mutlaka yer verilmesi gerektiğini söylemesi dikkat çekmektedir. Tüm bu bulgulardan hareketle ders kitaplarının çocuk haklarını verme konusunda yetersiz olduğu; ancak öğretmenlerin ilköğretim programında çocuk haklarına yer verilmesini istedikleri anlaşılmaktadır. Benzer biçimde Uçuş'un (2009) araştırmasında da ders programlarının çocuk haklarına çok fazla yer verilmediği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra Neslitürk ve Ersoy'un (2007) araştırmasında ise öğretmen adaylarının tamamı, okulöncesi dönemde çocuk hakları öğretiminde yer verilmesini istemektedir. Ayrıca, Uluç'un (2008) “İlköğretim Programında Çocuk Hakları Programı” adlı araştırmasının sonucunda, genel olarak eğitim programının çocuk hakları eğitimine yer vermediğini, bu konunun sistemli bir strateji konusu yapılamadığını, programda verilen çocuk hakları eğitimin ise eğitim programının değişmesine bağlı olarak yapılandırılmaya eğilimli olduğunu ve çocuk hakları eğitimi ile verilen konuların ders kitaplarındaki dağılımının bilimsellikten uzak ve rastgele olduğunu belirtmesi dikkat çekmektedir.

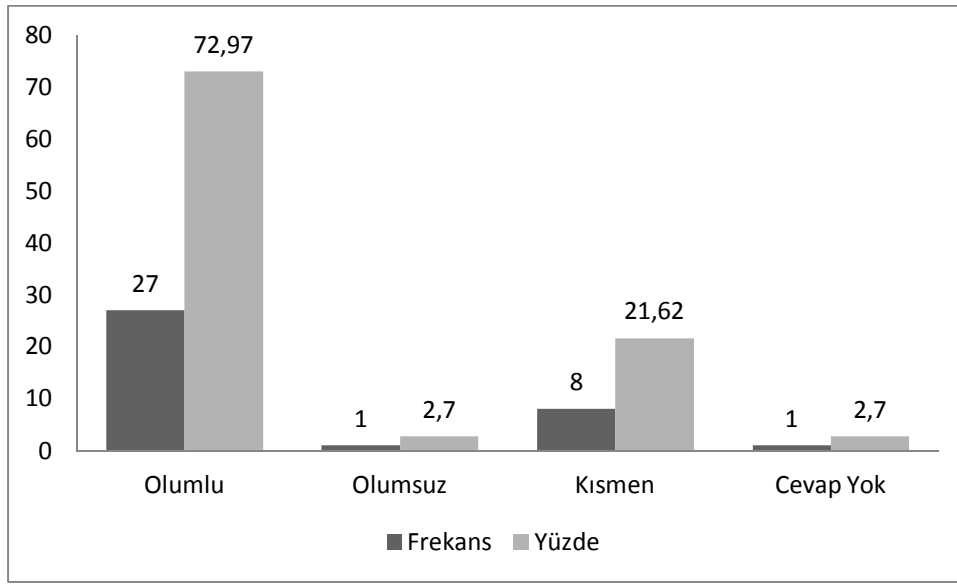
#### **4.2.2. Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni Bilmenin Yönetimsel Etkisine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri**

ÇHS'yi bilmenin yönetimsel etkisine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirleyebilmek için öğretmenlere; öğrencinin, personelin ve öğretmenin sözleşmeyi bilmesinin yönetimsel etkisine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlere bu konu ile ilgili sorular ve öğretmenlerden alınan cevaplar, alt başlıklar halinde gösterilmektedir.

#### 4.2.2.1. Öğrencilerin Sözleşmeyi Bilmesinin Yönetimsel Etkisi

Öğrencilerin sözleşmeyi bilmesinin yönetime etkisini belirleyebilmek için öğretmenlere; “Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin öğrenciler tarafından bilinmesinin sınıf yönetimine etkisi nelerdir? (Olumlu- olumsuz etkisi)” ile “Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin öğrenciler tarafından bilinmesinin okul yönetimine etkisi nelerdir? (Olumlu- olumsuz etkisi)” soruları sorulmuştur. Öğretmenlerin sorulara vermiş oldukları cevaplar incelenmiş, inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 28’de gösterilmiştir.

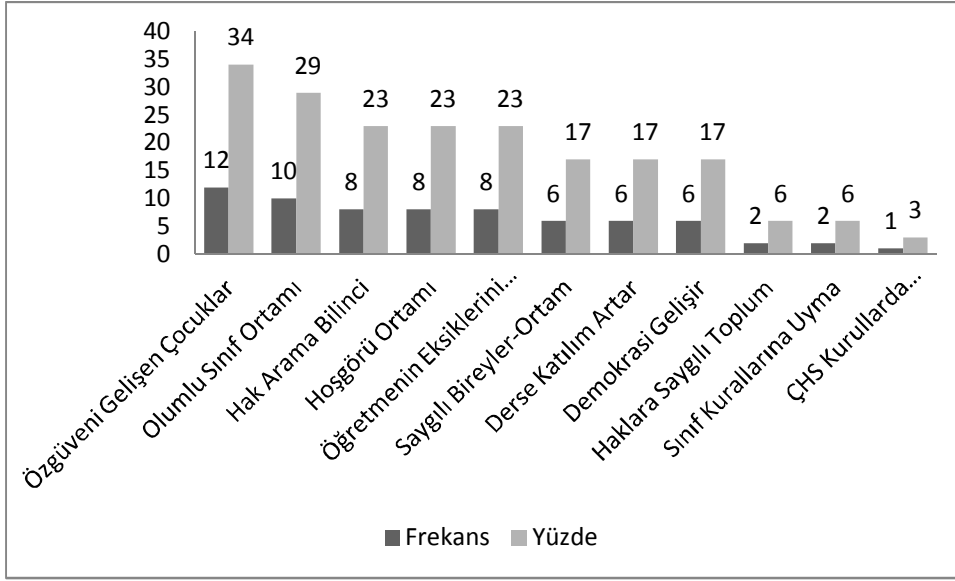
**Tablo 28 Öğrencilerin Sözleşmeyi Bilmesinin Sınıf Yönetime Etkisi**



Tablo 28’e göre; öğretmenler açısından, öğrencilerin ÇHS’yi bilmesinin sınıf yönetimine etkisi; %72,97 olumlu, %2,7 olumsuz ve %21,62 kısmen olumlu şeklindedir. Bir öğretmenin ise cevap vermediği görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin sözleşmeyi bilmesinin sınıf yönetimine olumlu etki edeceği vurgulanmaktadır.

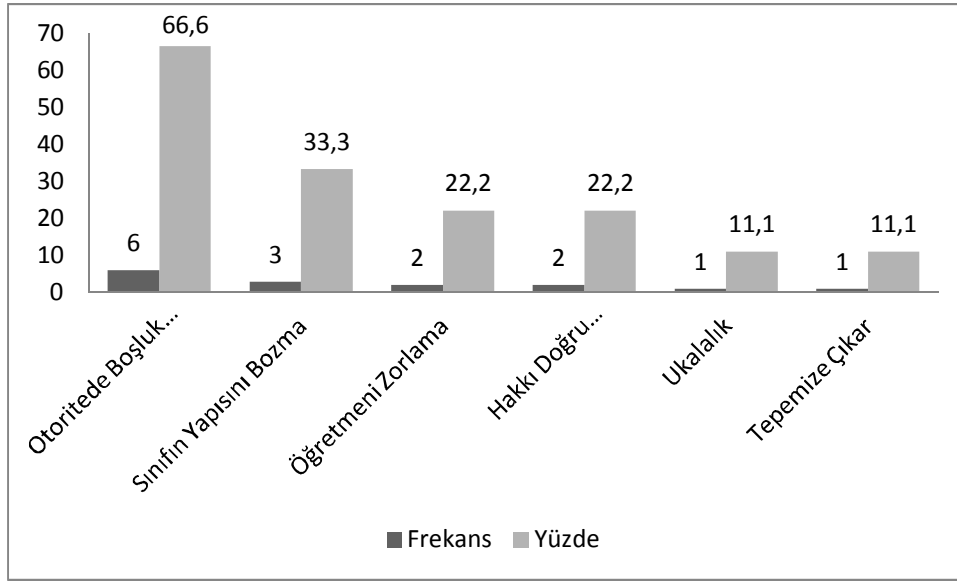
Öğretmenlerin bu olumluluğa (Evet 27, Kısmen 8) ve olumsuzluğa (Hayır 1, Kısmen 8) dair vermiş oldukları cevaplar incelenmiş, inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 29, Tablo 30 ve Tablo 31’de gösterilmiştir.

**Tablo 29 Sözleşmeyi Bilmenin Sınıf Yönetimine Getirdiği Olumlu Durumlar**



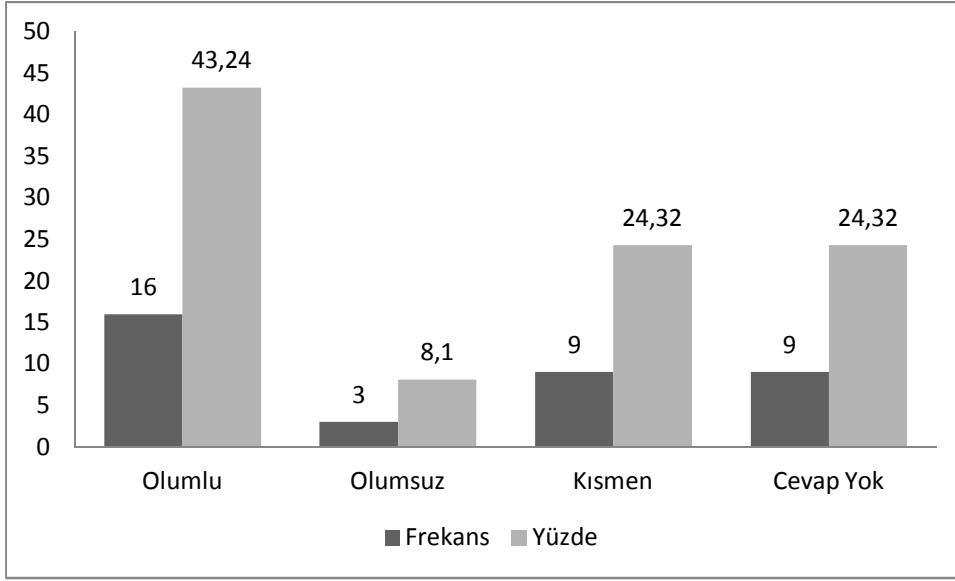
Tablo 29'a göre; öğrencilerin çocuk haklarını bilmelerinin sınıf yönetimine getireceği olumlu durumlara dair öğretmenlerin (Evet 27, Kısmen 8), %34'ü öğrencilerin özgüvenin yüksek olacağını, %29'u olumlu sınıf ortamının oluşacağını, %23'ü öğrencilerde hak arama bilincinin gelişeceğini, %23'ü sınıfta hoşgörü ortamının oluşacağını, %23'ü öğretmenlerin eksikliklerini fark edebileceğini, %17'si öğrencilerin öğretmene ve birbirlerine saygılı davranacağını, %17'si öğrencilerin derse katılımının artacağını, %17'si sınıf içinde ve dışında demokrasinin gelişeceğini, %6'sı haklara saygılı toplumun oluşmasına katkı sunacağını, %6'sı öğrencilerin sınıf kurallarına daha çok uyacağını, %3'ü ise çocuk haklarının kurul toplantılarında gündeme geleceğini belirtmiştir. Bu bulgulara göre, sözleşmenin öğrenciler tarafından bilinmesinin sınıf yönetimine getireceği en önemli olumlu durum, çocukların özgüvenin gelişeceğidir. Diğer önemli durumlar ise, sınıf ortamının olumlu olacağı ve öğrencilerde hak arama bilincinin gelişeceği yönündedir. Öğretmenlerin belirtmiş olduğu durumların okul kültürüne olumlu yönde etkisi olacağı, hatta çekici bir okul kültürü oluşumuna dolaylı yollardan hizmet edeceği düşünülmektedir. Çünkü çekici bir okul kültüründe; öğrenci okula bağlıdır, okula seyerek isteyerek gelir, mutlu olacağını bilir (Çelik, 2009: 144).

**Tablo 30 Sözleşmeyi Bilmenin Sınıf Yönetimine Getirdiği Olumsuz Durumlar**



Tablo 30'a göre; öğrencilerin çocuk haklarını bilmelerinin sınıf yönetimine getireceği olumsuz durumlara dair öğretmenlerin (Hayır 1, Kısmen 8), %16,6'sı öğrencilerin haklarını bilmelerini bir silah gibi kullanacağını ve öğretmenin otoritesinde boşluk yaratmak amacıyla kullanacağını, %33,3'ü sınıf disiplinin ve yapısının bozulacağını, %22,2'si öğretmenin zorlanacağını, %22,2'si öğrencinin hakkını yanlış biçimde kullanacağını, %11,1'i öğrencinin ukalalık yapacağını, %11,1'i ise öğrencilerin öğretmenin tepesine çıkacağını belirtmiştir. Bu bulgulara göre, sözleşmeyi öğrencilerin bilmesinin sınıf yönetimine getireceği en olumsuz durumun, çocuğun bu hakkını silah gibi kullanarak otoritede boşluk yaratma çabasına girebileceğidir. Diğer olumsuzluklar ise, sınıf yapısının bozulabileceği, öğretmenin zorlanacağı, öğrencinin bu hakkını doğru kullanamayacağı yönündedir. Verilen cevapların otoriter ve öğretmen merkezli bir anlayış çerçevesinde olduğu fark edilmektedir. Bu durumun ise çağdaş yönetim anlayışlarına uygun olmadığı düşünülmektedir.

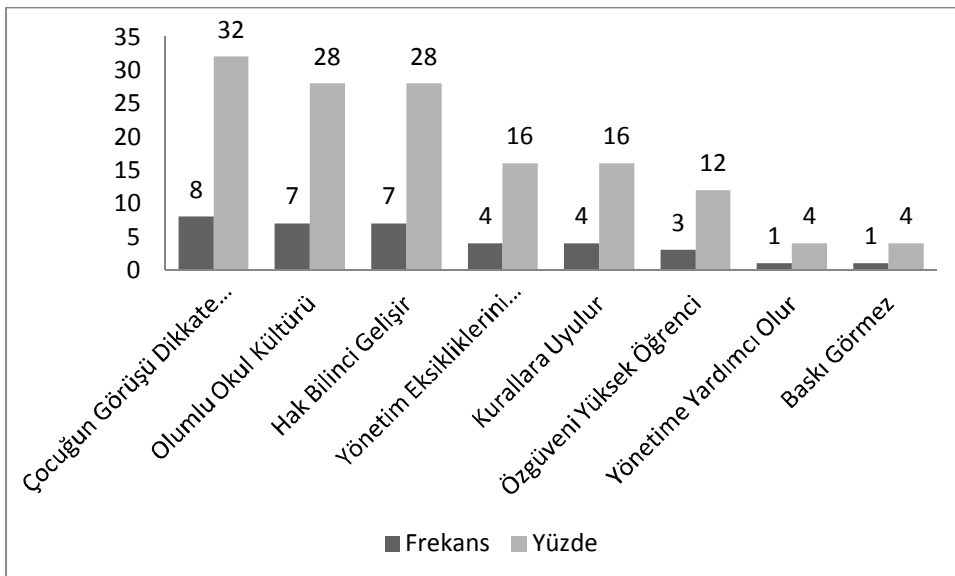
**Tablo 31 Öğrencilerin Sözleşmeyi Bilmesinin Okul Yönetimine Etkisi**



Tablo 31'e göre; öğretmenler açısından, öğrencilerin ÇHS'yi bilmelerinin okul yönetimine etkisi; %43,24 olumlu, %8,1 olumsuz ve %24,32 kısmen olumlu şeklindedir. Dokuz katılımcının (24,32) ise bu soruya cevap vermediği görülmektedir. Soruya cevap verilmeme nedeninin ise, sorunun bir önceki soruya (sınıf yönetimine etkisi) benzerlik göstermesi olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin %40'ından fazlası, öğrencilerin sözleşmeyi bilmesinin okul yönetimine olumlu etki edeceğini vurgulamaktadır.

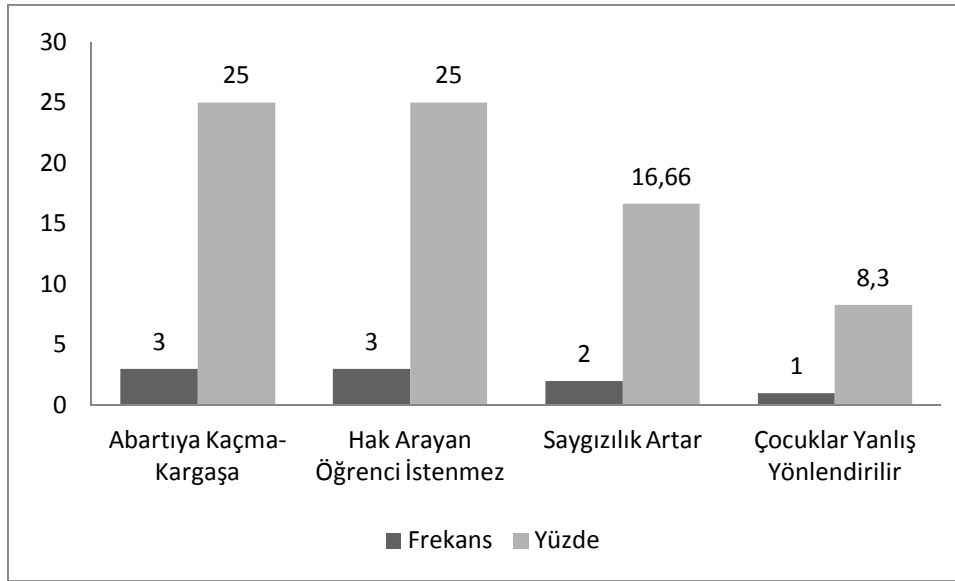
Öğretmenlerin bu olumluluğa (Evet 16, Kısmen 9), ve olumsuzluğa (Hayır 3, Kısmen 9) dair vermiş oldukları cevaplar incelenmiş, inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 32 ve Tablo 33'de gösterilmiştir.

**Tablo 32 Sözleşmeyi Bilmenin Okul Yönetimine Olumlu Etkisi**



Tablo 32'ye göre; öğrencilerin çocuk haklarını bilmelerinin okul yönetimine getireceği olumlu durumlara dair öğretmenlerin (Evet 16, Kısmen 9), %32'si okul idaresi tarafından çocuğun görüşünün alınacağını ve karar alma süreçlerine katılabileceğini, %28'i olumlu okul kültürünün oluşacağını, %28'i öğrencilerde hak arama bilincinin gelişeceğini, %16'sı yönetimin eksikliklerini fark edebileceğini, %16'sı öğrencilerin okul kurallarına uyacağını, %12'si öğrencilerin özgüvenlerinin yüksek olacağını, %4'ü okul idaresinin iş yükünün azalacağını, %4'ü ise öğrencilerin okul idaresi tarafından baskı görmeyeceğini, belirtmiştir. Ayrıca K18 rumuzlu öğretmen, okul ortamının olumlu olabilmesi için yöneticilerin zihniyet değişikliğine gitmesinin gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bulgulara göre, öğrencilerin sözleşmeyi bilmesinin okul yönetimine getireceği en olumlu durumun, öğrencinin karar alma süreçlerine katılabileceği ve idare tarafından öğrencilerin görüşlerinin dikkate alınacağı yönündedir. Ayrıca öğrencilerin sözleşmeyi bilmesinin olumlu okul kültürü oluşumuna etki edeceği anlaşılmaktadır.

**Tablo 33 Sözleşmeyi Bilmenin Okul Yönetimine Olumsuz Etkisi**

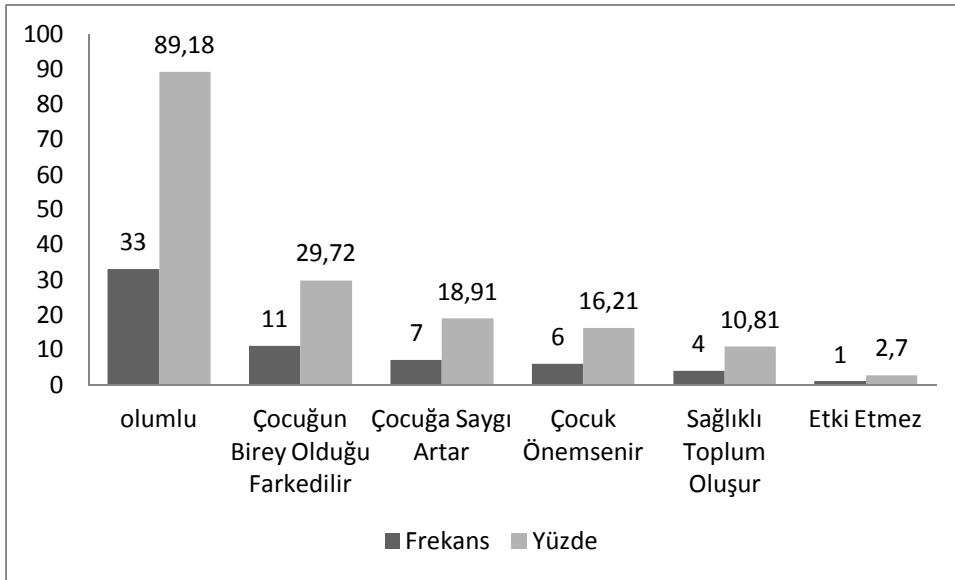


Tablo 33'e göre; öğrencilerin çocuk haklarını bilmelerinin okul yönetimine getireceği olumsuz durumlara dair öğretmenlerin (Hayır 3, Kısmen 9), %25'i öğrencilerin bu durumu abartarak okulda kargaşa çıkarabileceğini, %25'i idarenin hak arayan öğrenci istemeyeceği için öğrencinin mutsuz olacağını, %16,66'sı okulda saygısızlığın artacağını, %8,3'ü ise hakların kötüye kullanılarak çocukların yanlış yönlendirilebileceğini belirtmiştir. Bu bulgulara göre, öğrencinin sözleşmeyi bilmesinin okul yönetimine getireceği en olumsuz durum, okul düzeninin bozulabileceği endişesidir.

#### 4.2.2.2. Okul Personelinin Sözleşmeyi Bilmesinin Yönetimsel Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Okul personelinin (öğretmen, yönetici, hizmetli, bekçi vs.) sözleşmeyi bilmesinin yönetime etkisini belirleyebilmek için öğretmenlere; “Sizce, Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni okulda çalışan personel (yönetici, öğretmen, hizmetli ve diğer çalışanlar) tarafından bilinmesinin okul ve sınıf yönetimine nasıl bir etkisi vardır? (olumlu veya olumsuz)” sorusu ile “Okul yönetimi açısından değerlendirirseniz?” ve “Sınıf yönetimi açısından değerlendirirseniz?” sonda soruları sorulmuştur. Öğretmenlerin sorulara vermiş oldukları cevaplar incelenmiş, inceleme bulguları Tablo 34, Tablo 35 ve Tablo 36’da gösterilmiştir.

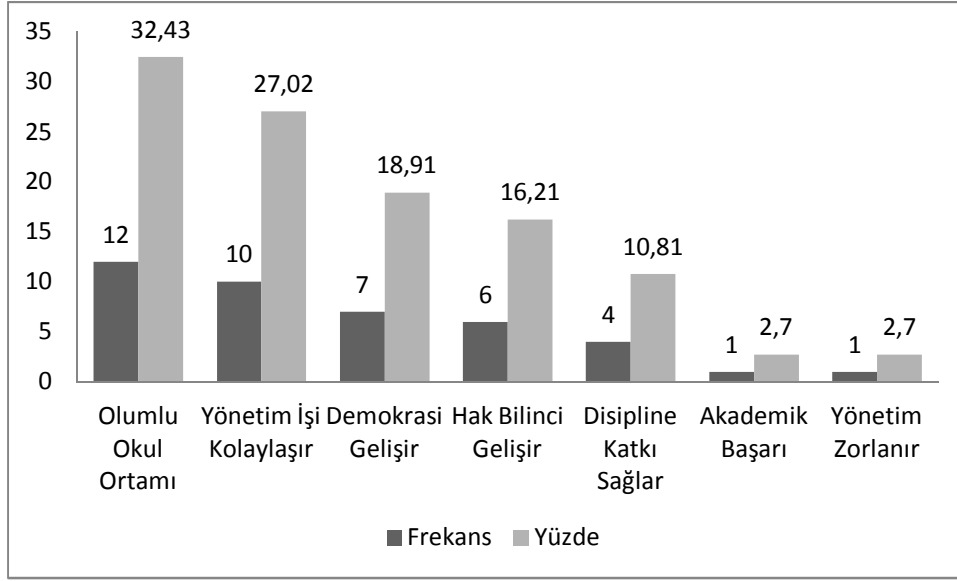
**Tablo 34 Personelin Sözleşmeyi Bilme Durumunun Yönetimsel Etki Durumu**



Tablo 34’e göre; okul personelinin sözleşmeyi bilme durumunun yönetimsel etki durumuna ilişkin, öğretmenlerin %89,18’i olumlu olacağını, %29,72’si personelin sözleşmeyi bilmesi sayesinde çocuğun birey olduğunun fark edilebileceğini, %18,91’i okulda çocuğa saygının artacağını, %16,21’i çocuğun önemseneceğini, %10,81’i sağlıklı toplumun oluşumuna katkı sağlayacağını, belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin, %2,7’si ise personelin sözleşmeyi bilmesinin yönetimsel açıdan herhangi bir etkisinin olmayacağını söylemektedir. Benzer bir sonuca, anket uygulamasının incelenmesi sonucunda ulaşıldığı fark edilmektedir. Anket sorusu olarak 434 öğretmene sorulan “Okulda çalışan tüm personelin çocuk haklarını bilmesinin okul yönetimine olumlu etkisi vardır.” ile “Okul idarecilerinin çocuk haklarını bilmesinin, okul yönetiminde olumlu etkisi vardır.” ifadelerine öğretmenlerin tamamına yakını olumlu olacağını belirtmektedirler. Tüm bu bulgulara göre, okul personelinin sözleşmeyi bilmesinin yönetimsel (okul ve sınıf) açıdan etkisinin olumlu olacağı anlaşılmaktadır.

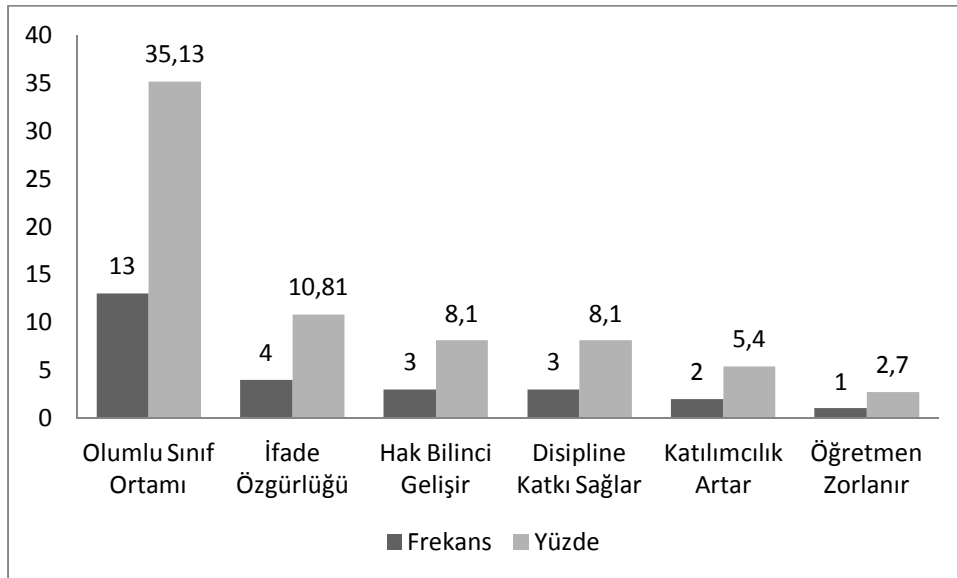


**Tablo 35 Personelin Sözleşmeyi Bilme Durumunun Okul Yönetimine Etkisi**



Tablo 35'e göre; sözleşmeyi bilen personelin okul yönetimine getireceği durumlara ilişkin öğretmenlerin, %32,43'ü okul ortamının olumlu olacağını, %27,02'si idarecilerin işlerinin azalacağını ve kolaylaşacağını, %18,91'i okul içinde ve dışında demokrasi bilincinin gelişeceğini, %16,21'i, öğrencilerde hak bilincinin gelişeceğini, %10,81'i okul kurallarına uyumun artması ile disipline katkı sağlayacağını, %2,7'si okulun akademik başarısının artacağını, %2,7'si ise hak bilinci sayesinde yönetimin zorlanacağını belirtmiştir.

**Tablo 36 Personelin Sözleşmeyi Bilmesinin Sınıf Yönetimine Etkisi**



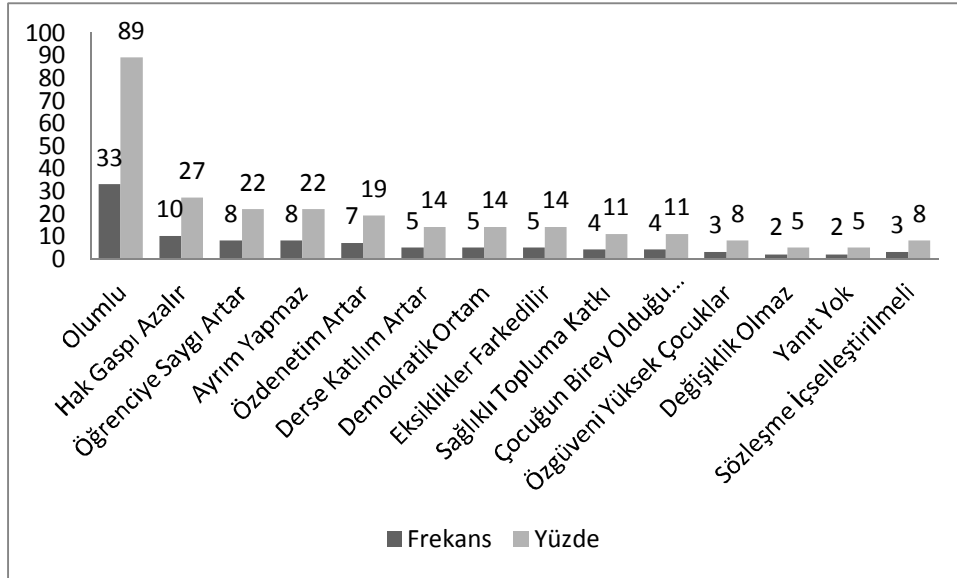
Tablo 36'ya göre; sözleşmeyi bilen personelin sınıf yönetimine getireceği durumlara ilişkin öğretmenlerin, %35,13'ü olumlu sınıf ortamının oluşacağını, %10,81'i sınıfta ifade özgürlüğünün artacağını, %8,1'i öğrencilerde hak bilincinin gelişeceğini, %8,1'i sınıf kurallarına daha fazla uyma ile

disipline katkı sağlayacağını, %5,4'ü katılımcılığın artacağını, %2,7'si ise öğretmenin hak bilinci nedeniyle zorlanacağını belirtmiştir. Bu bulgulara göre, personelin sözleşmeyi bilmesinin sınıf yönetimine olumlu etki edeceği fark edilmektedir.

#### 4.2.2.3. Öğretmenlerin Sözleşmeyi Bilmesinin Yönetimsel Etkisine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Öğretmenlerin sözleşmeyi bilmesinin yönetimsel etkisine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için öğretmenlere “Sizin, çocuk haklarını tam olarak bilmeniz sınıf yönetimine nasıl etki eder? (çocuğun katılım hakkı, düşüncesini belirtme, hakarete uğramama, ayrımcılığa uğramama, saygı gösterme, değer verme vb.)” ve “Sizin, çocuk haklarını tam olarak bilmeniz okul yönetimine nasıl etki eder? (çocuğun katılım hakkı, düşüncesini belirtme, hakarete uğramama, ayrımcılığa uğramama, saygı gösterme, değer verme vb.)” soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin sorulara vermiş oldukları cevaplar incelenmiş, inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 37 ve Tablo 38’de gösterilmiştir.

**Tablo 37 Öğretmenlerin Sözleşmeyi Bilme Durumunun Sınıf Yönetime Etkisi**

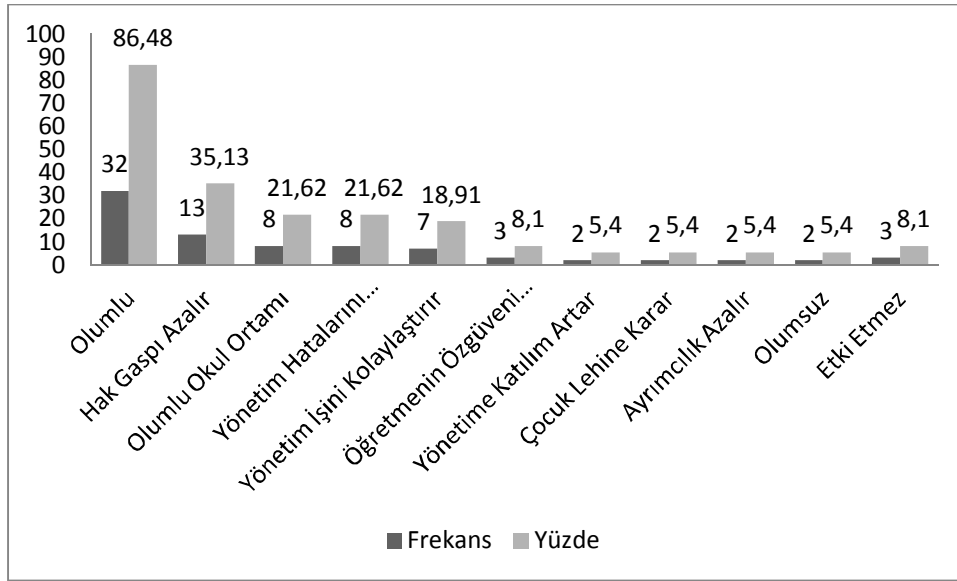


Tablo 37’ye göre; öğretmenlerin sözleşmeyi bilme durumunun sınıf yönetimine etkisine ilişkin öğretmenlerin %89,18’i olumlu olacağını, %27,02’si öğrenciye yapılan hak gasplarının azalacağını, %21,62’si öğretmenlerin öğrenciler arasında ayrımcılık yapmayacağını, %18,91’i öğretmenin özdenetiminin artacağını, %13,51’i öğrencilerin derse katılımının artacağını, %13,51’i demokratik bir ortamın oluşacağını, %13,51’i öğretmenlerin eksikliklerinin farkına varacağını, %10,81’i sağlıklı toplumun oluşumuna katkı sunacağını, %10,81’i çocuğun birey olduğunun fark edileceğini, %8,1’i özgüveni yüksek çocukların olmasına ortam sağlayacağını, %5,4’ü herhangi bir değişikliğin olmayacağını, %8,1’i ise sözleşmenin ancak öğretmen tarafından içselleştirilirse sınıf yönetimine

olumlu olacağını belirtmiştir. Öğretmenlerin %5,4'ünün ise bu soruya herhangi bir cevap vermediği anlaşılmaktadır.

Benzer bir sonuca, anket uygulamasının incelenmesi sonucunda ulaşıldığı fark edilmektedir. Anket sorusu olarak 434 öğretmene sorulan “Çocuk Haklarını bilmenin sınıf yönetiminde olumlu etkisi vardır.”ifadesine, öğretmenlerin tamamına yakını olumlu olacağını belirtmektedir. “Çocuk haklarını bilmenin yönetsel açıdan olumlu etkisi yoktur.” ifadesine ise öğretmenlerin %90'ına yakını kesinlikle katılmamaktadır. Tüm bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin çocuk haklarını bilmelerinin, içselleştirmelerinin yönetsel açıdan olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir.

**Tablo 38 Öğretmenlerin Sözleşmeyi Bilme Durumunun Okul Yönetimine Etkisi**



Tablo 38'e göre; öğretmenlerin sözleşmeyi bilmesinin okul yönetimine etkisine ilişkin öğretmenlerin, %86,48'i olumlu olacağını, %35,13'ü hak gasplarının azalacağını, %21,62'si olumlu okul ortamının oluşacağını,%21,62'si yönetimin hatalarını fark edeceğini, %18,91'i yönetimin işlerinin kolaylaşacağını, %8,1'i özgüvenlerinin (öğretmen) gelişeceğini, %5,4'ü yönetime katılımın artacağını, %5,4'ü çocuk lehine kararlarının çıkacağını, %5,4'ü okulda ayrımcılığın azalacağını, %5,4'ü bu durumun öğretmenin idare karşısında tek kalması durumunda olumsuzluğa yol açacağını, %8,1'i ise okulun bürokratik yapısından dolayı herhangi bir etkisinin olmayacağını belirtmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin çocuk haklarını bilmelerinin, okul yönetimine olumlu katkı sunacağı söylenebilir.

### 4.2.3. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Karar Alma Süreçlerine Katılım Hakkının Yönetimsel Etkisine İlişkin Öğretmenlerin Görüşü

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım durumu ve yönetimsel etkisine ilişkin öğretmenlerin görüşleri ele alınmaktadır. Katılım durumu, Türkiye'deki araştırmalarda en az ele alınan konu başlığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuklar açısından katılımın nasıl tarif edileceği ve katılım alanında hangi göstergelerin ele alınması gerektiği sorusu tam olarak yanıtlanmamaktadır. Çocukların okul bazında karar alma süreçlerine katılımlarında, sınıf başkanlığı seçimi, öğrenci temsilciği, sınıf kurallarının belirlenme süreci, sınıf anayasasının oluşturulması gibi durumların, öğrencilerin katılım hakkını kullanmalarına yardımcı mekanizmalar olarak gösterilmektedir (Semerci ve ark, 2012: 173-174; Sönmez, 2006). Öğrencilerin katılım hakkı konusunda, literatürdeki boşluğa rağmen, araştırmacının kendi deneyimlerinden, öğrencilerin okul ve sınıf ortamında karar alma süreçlerine katılımlarının genel olarak şu şeklide olduğu öngörülmektedir:

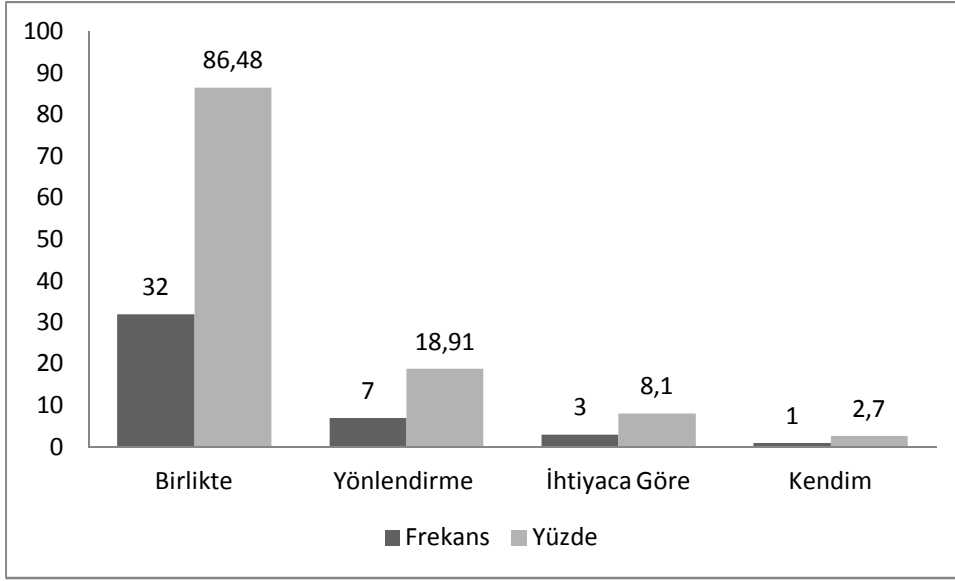
- Sınıf kurallarının oluşturulma sürecinde,
- Sınıf başkan ve başkan yardımcısını seçme sürecinde,
- Okul öğrenci meclisini oluşturma sürecinde,
- Sınıf ortamında herhangi bir konuda öğrencinin karar alma sürecine katılma durumunda,
- Öğrenci taleplerini idarenin göz önüne alma durumunda,

Belirtilen durumlara ve bu durumların yönetimsel etkisine ait bulgular alt başlıklar halinde gösterilmektedir.

#### 4.2.3.1. Öğretmenlerin Sınıf Kurallarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin sınıf kurallarına ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için öğretmenlere; “*Sınıf kurallarını nasıl oluşturursunuz?*” sorusu ile “*Sınıf ve okul kurallarının demokratik olduğunu düşünüyor musunuz?*”, “*Sınıf kurallarının sınıf ve okul yönetimine etkisi nedir?*”, “*Öğrencilerinizin sınıf kurallarını belirlemedeki etkililiği nedir?*” ve “*Okul ve sınıf kurallarının öğrenciler tarafından kabulü yönetimsel açıdan nasıl etki eder? (olumlu-olumsuz)*” sonda soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin sınıf kuralları üzerindeki düşünceleri incelenmiş, inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 39, Tablo 40, Tablo 41, Tablo 42 ve Tablo 43’te gösterilmiştir.

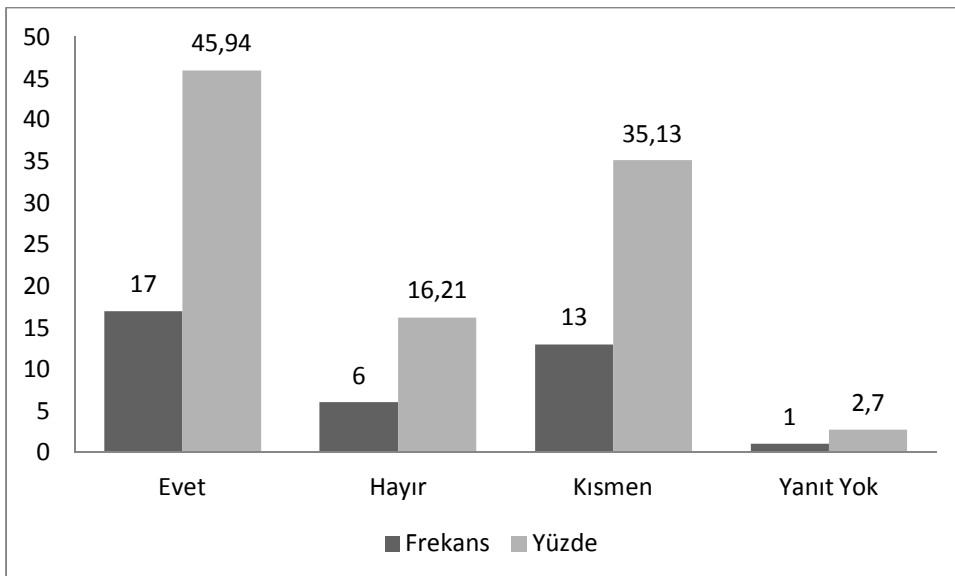
**Tablo 39 Sınıf Kurallarının Oluşturulma Durumu**



Tablo 39'a göre; sınıf kurallarının oluşturulma durumuna dair öğretmenlerin, %86,48'i sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte oluşturduğunu, %18,91'i yönlendirme ile oluşturduğunu, %8,1'i sınıfın ihtiyacına göre kuralları oluşturduğunu, %2,7'si ise kuralları kendisinin oluşturduğunu belirtmiştir.

Benzer bir sonuca, anket uygulamasının incelenmesi sonucunda ulaşıldığı fark edilmektedir. Anket sorusu olarak 434 öğretmene sorulan “Öğrencilerimle sınıf kurallarını birlikte belirlerim.” ifadesine, öğretmenlerin %51,6'sının kesinlikle katılıyorum, %24,7'sinin kısmen katılıyorum, %20,5'inin katılıyorum, %2,1'inin kısmen katılmıyorum, %1,2'sinin kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Tüm bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte oluşturduğu anlaşılmaktadır.

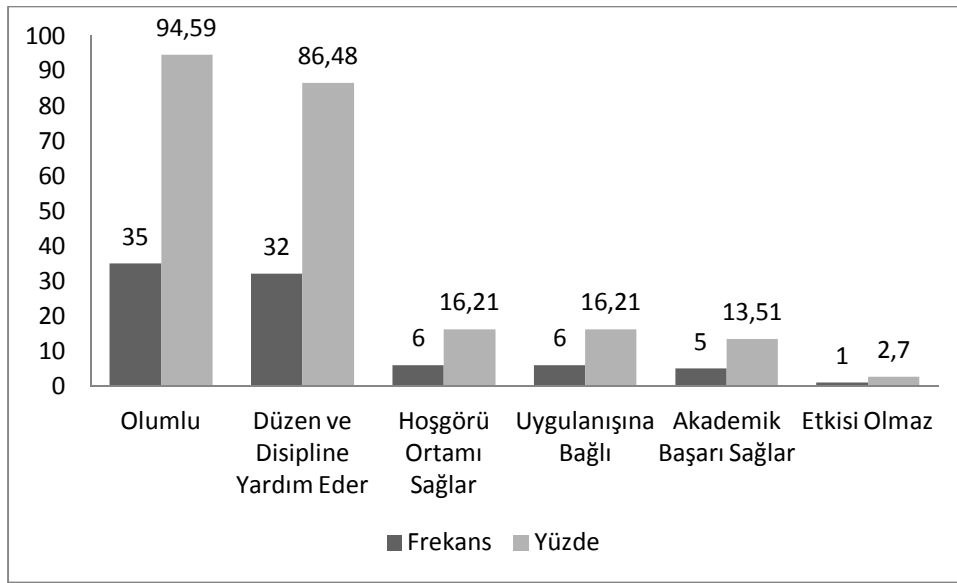
**Tablo 40 Kuralların Demokratik Olma Durumu**



Tablo 40'a göre; okul ve sınıf kurallarının demokratik olma durumuna dair öğretmenlerin; %45,94'ünün demokratik olduğunu, %35,13'ünün kısmen demokratik olduğunu, %16,21'inin ise demokratik olmadığını belirttikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin yarısından çoğu sınıf ve okul kurallarının tam olarak demokratik olmadığını vurgulamaktadır.

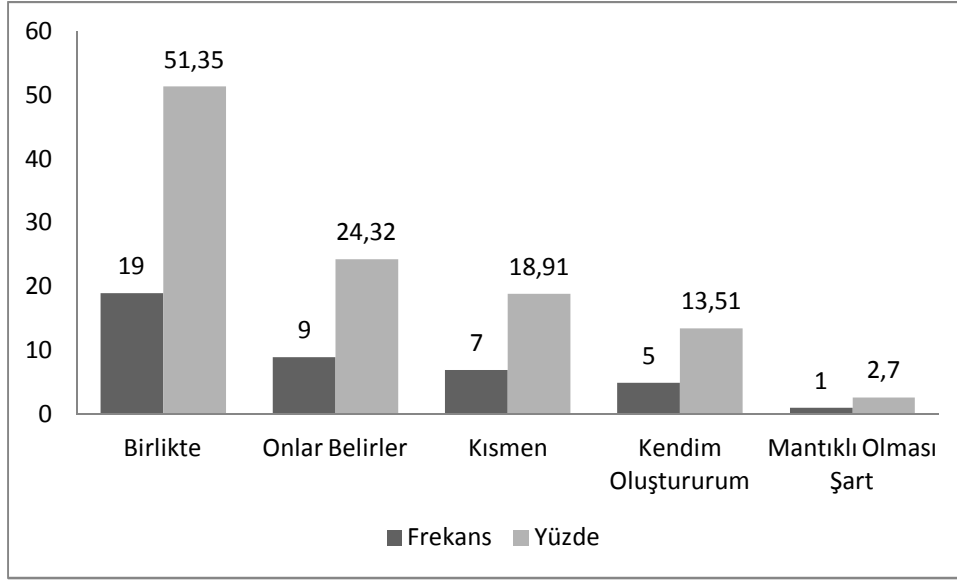
Tablo 39'un ve Tablo 40'ın bulguları karşılaştırıldığında; öğretmenlerin %90'ına yakını sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte hazırlarken öğretmenlerin % 50'sinden fazlası oluşturulan sınıf kurallarının tam anlamıyla demokratik olmadığını düşünmektedir. Tam olarak demokratik olmayan sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte oluşturulmasının irdelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

**Tablo 41 Kuralların Yönetimsel Etki Durumu**



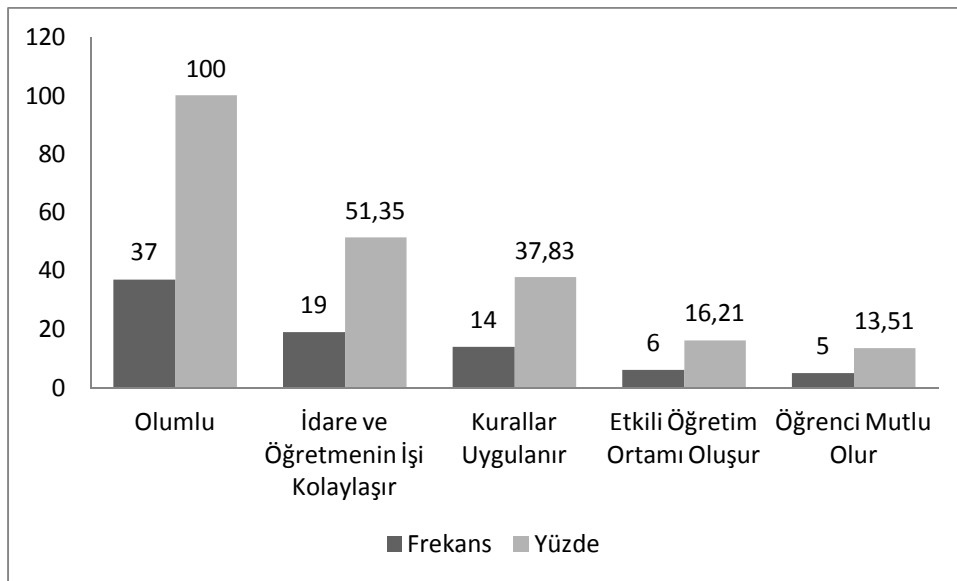
Tablo 41'e göre; öğretmenlerin tamamına yakını (%94,59) kuralların okul ve sınıf yönetimine olumlu katkı sağlayacağını belirtmektedir. Yönetimsel açıdan bu olumlu duruma ilişkin öğretmenlerin, %86,48'inin kuralların düzen ve disipline yardım edeceğini, %16,21'inin kuralların sınıf ve okul ortamında hoşgörü getireceğini, %16,21'inin ise akademik başarı sağlayacağını belirttikleri görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin %16,21'i, kuralların yönetimsel açıdan olumlu olabilmesinin koşulunun, kuralların uygulanışına bağlı olduğunu belirtmektedir. Bunun dışında, öğretmenlerin %2,7'si kuralların yönetimsel açıdan herhangi bir etki etmeyeceğini söylemektedir. Bu bulgulardan hareketle sınıf ve okul kurallarının yönetime etkisinin olumlu olacağı anlaşılmaktadır.

**Tablo 42 Kuralları Belirlemede Öğrencilerin Etkililiği Durumu**



Tablo 42'ye göre; kuralları belirlemede öğrencilerin etkililiği durumuna ilişkin öğretmenlerin %51,35'i kuralları öğrencilerle birlikte oluşturduklarını, %24,32'i kuralları belirlemede onların önceliği olduğunu, %18,91'i kuralları belirlemede kısmen öğrencilerin etkili olduğunu, %13,5'i kuralları belirlemede öğrencilerin herhangi bir etkisinin olmadığını kendisinin oluşturduğunu, %2,7'si ise kuralları belirlemede öğrencinin görüşünün alınabilmesinin şartını çocuğun fikirlerinin mantıklı olmasına bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin %70'inden fazlası, kuralları öğrencilerle birlikte oluşturmaktadır. Karar alma sürecine öğrencilerin katılıyor olması bu bağlamda önemli görülmektedir.

**Tablo 43 Kuralların Öğrenci Tarafından Kabulünün Yönetimsel Etki Durumu**

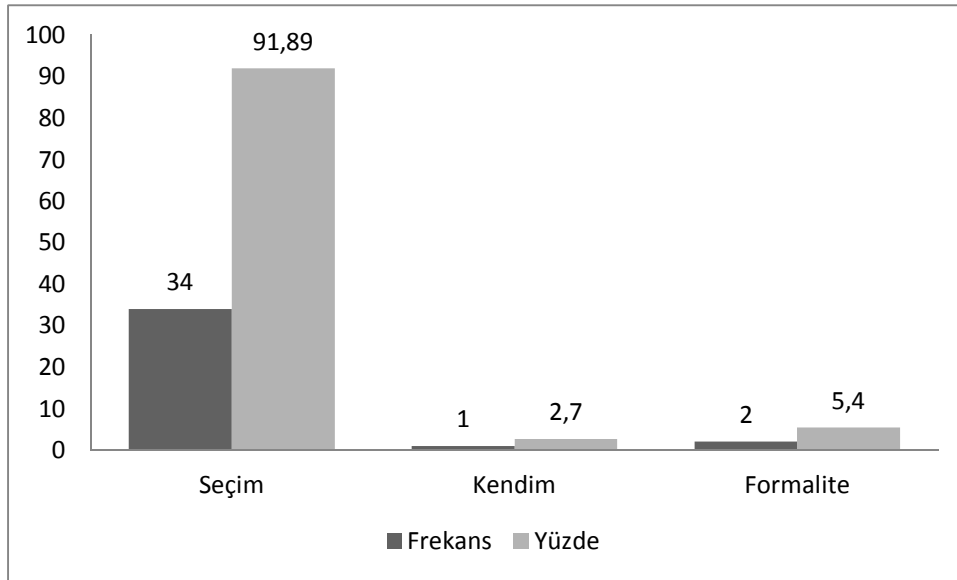


Tablo 43'e göre; kuralların öğrenci tarafından kabulünün (içselleştirmesinin) yönetsel etki durumuna ilişkin öğretmenlerin, %100'ü olumlu olacağını, %51,35'i bu durumun idare ve öğretmenlerin işini kolaylaştıracağını, %37,83'ü kuralların uygulanacağını, %16,21'i etkili eğitim ve öğretim ortamının oluşacağını, %13,51'i ise okul ve sınıf ortamında öğrencilerin mutlu ve özgüveni yüksek olacağını belirtmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin tamamı, kuralların öğrenci tarafından kabulünün yönetimi olumlu yönde etkileyeceğini düşünmektedir.

#### 4.2.3.2. Öğretmenlerin Sınıf Başkan ve Başkan Yardımcısına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin, sınıf başkan ve başkan yardımcısına ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için öğretmenlere; “Sınıf başkan ve yardımcısını nasıl belirlersiniz?” sorusu ile “Sınıf başkan ve yardımcısından beklentileriniz nelerdir?” ve “Sınıf başkan ve yardımcısının sınıf yönetimine nasıl bir etkisi vardır?” sonda soruları sorulmuştur. Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş, inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 44, Tablo 45 ve Tablo 46'da gösterilmiştir.

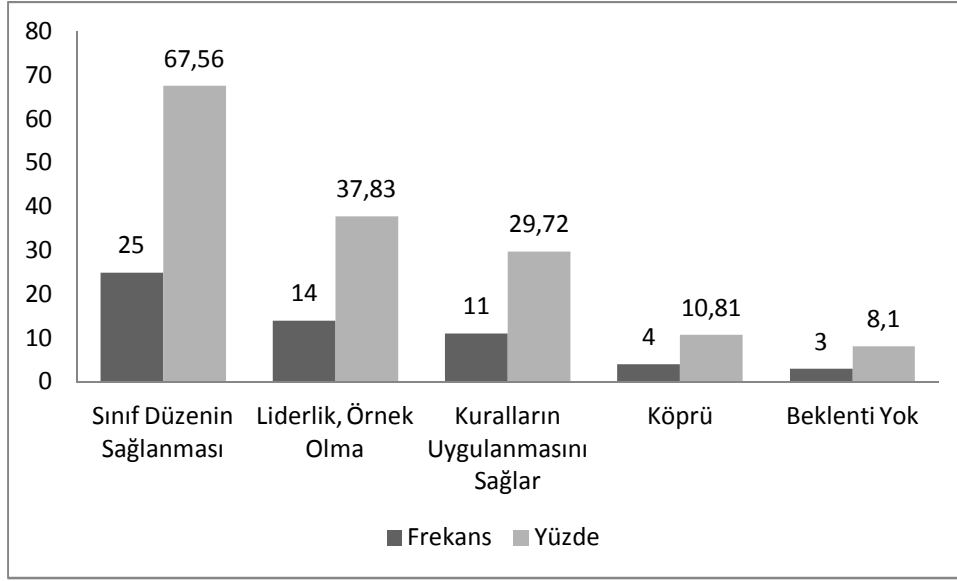
**Tablo 44 Başkan ve Yardımcısının Belirlenme Durumu**



Tablo 44'e göre; sınıf başkan ve yardımcısını belirleme durumuna ilişkin öğretmenlerin, %91,89'u seçim yaptıklarını, %5,4'ü seçim yapmalarına rağmen yaptıkları işin formaliteden ibaret olduğunu, %2,7'si ise başkan ve yardımcını kendisinin seçtiğini belirtmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin tamamına yakınının sınıf başkan ve başkan yardımcısını seçimle belirledikleri anlaşılmaktadır. Sınıf başkan ve yardımcısının seçimle belirlenmesi, öğrencilerde demokrasi kültürünün oluşmasına ve gelişmesine katkı sağlayacağını düşündürmektedir. Yine öğrencilerin katılım hakkını bu vesile ile gerçekleştirebiliyor olması önemli olarak değerlendirilmektedir.

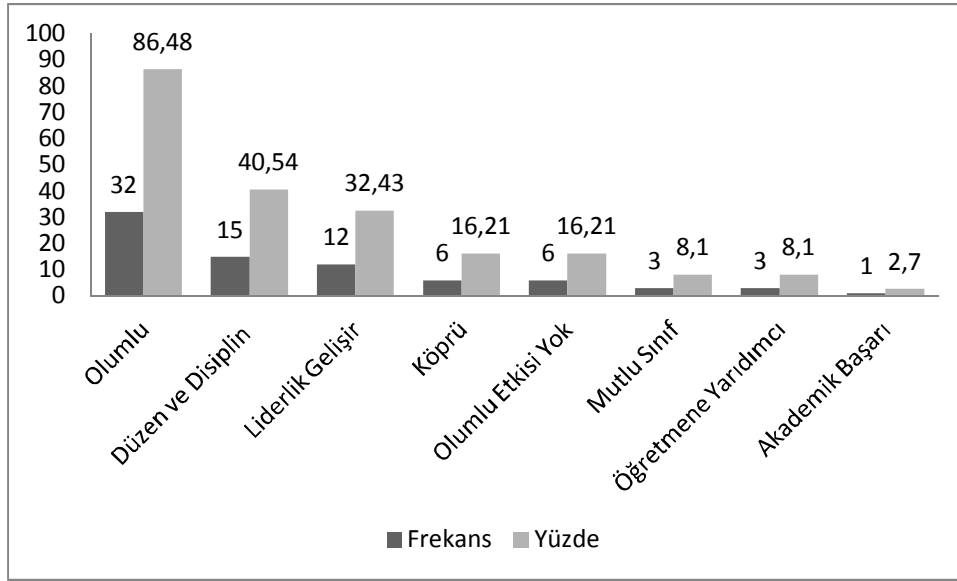


**Tablo 45 Sınıf Başkan ve Yardımcıdan Beklenti Durumu**



Tablo 45'e göre; sınıf başkan ve yardımcısından beklenti durumuna ilişkin öğretmenlerin, %67,56'sı öğretmenin sınıfa gelmeden önce sınıfın düzeninin ve disiplinin sağlanmasına yardımcı olacağını, %37,83'ü başkan ve yardımcının sınıfa liderlik edeceğini ve örnek oluşturacağını, %29,72'i kuralların uygulanmasını sağlayacağını, %10,81'i ise sınıf başkan ve yardımcısının öğretmenle öğrenci arasında köprü olacağını ve bu durumun da öğretmene pek çok konuda zaman kazandıracağını belirtmiştir. Öğretmenlerin %8,1'i ise sınıf başkan ve yardımcısından herhangi bir beklentisinin olmadığını söylemektedir. Bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin %70'ine yakını, sınıf başkan ve yardımcısından sınıf düzenini sağlamalarını beklediği anlaşılmaktadır. Seçimle iş başına gelen başkan ve başkan yardımcısının misyonunun, sınıfı düzene koyma ve sınıf kurallarına uyulmasını sağlama çerçevesiyle sınırlı olması düşündürücüdür. Böyle bir durum, öğrenciyi karar alma sürecine etkin olarak katmaktan ziyade; başkan tarafından öğrencilerin denetim altına alınması, denetlenmeyen öğrencilerin "sorunlu öğrenci" olarak öğretmene iletilmesi süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlayışın ise demokratik bir yönetim anlayışından uzak olduğu düşünülmektedir.

**Tablo 46 Başkan ve Yardımcısının Yönetimsel Etki Durumu**

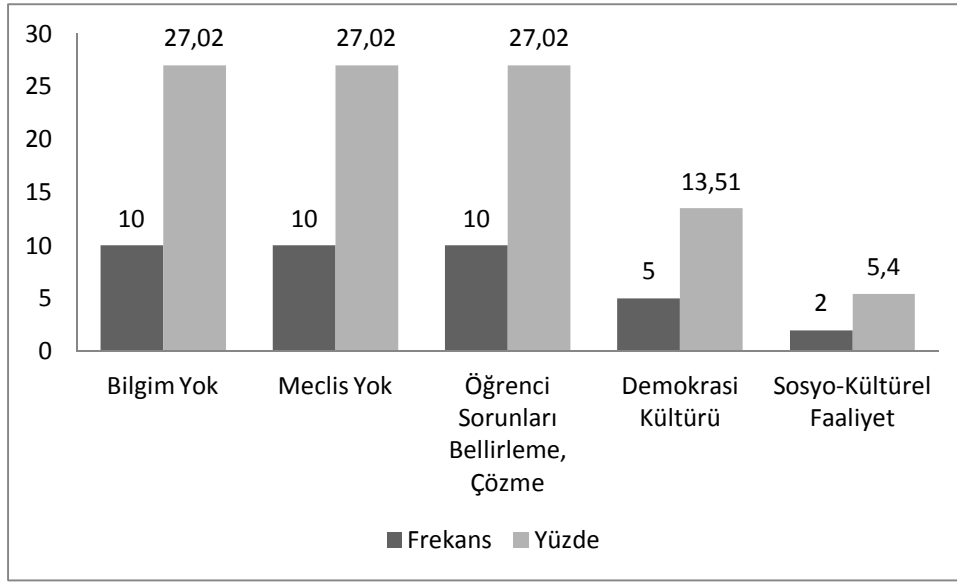


Tablo 46'ya göre; başkan ve yardımcısının yönetimsel etki durumuna ilişkin öğretmenlerin %86,48'i olumlu olacağını, %40,54'ü sınıfın düzen ve disiplinine katkı sağlayacağını, %32,43'ü öğrencilerin liderlik becerilerinin gelişeceğini ve diğer öğrencilere örnek teşkil edebileceğini, %16,21'i sınıf başkan ve yardımcısının öğretmenle diğer öğrenciler arasında köprü oluşturabileceğini, %8,1'i mutlu sınıfın oluşabileceğini, %8,1'i öğretmenin işini kolaylaştırabileceğini, %2,7'si ise akademik başarının yükselebileceğini belirtmiştir. Bu bulgulardan hareketle başkan ve başkan yardımcısının yönetimsel etki durumuna ilişkin öğretmenlerin tamamına yakını bu durumun olumlu olacağını, bu olumluluğunda sınıf düzen ve disiplinini sağlamada kendini göstereceğini belirttikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin %16,21'i ise sınıf başkan ve yardımcısının, yönetimsel olarak herhangi bir etkilerinin olmayacağını söylemektedir. Bunun nedenleri arasında öğretmenlerin görüşleri dikkat çekmektedir. K18: "... Kendisi gibi birçoğu aday olmuş bir seçimden sonra kendi yaş grubuna hükmetmeye çalışmalarına engel olamıyorlar. Despotlaşabiliyorlar ve çoğu zaman arkadaş ilişkileri bozuluyor. Hatta yalnızlaşabiliyorlar. Çocuklar bir lideri rahatlıkla kabul etmiyorlar. O yüzden de sınıf yönetimine olumlu etkisi olduğunu düşünmüyorum.", K26: "Diğer çocuklar işte taleplerini söylüyor o benimle konuşuyor. Belki o yönden bana yardımcı oluyor ama yönetimsel açıdan yardımcı olmuyorlar yani öyle bir konuları yok", K37: "... Sınıf, başkanı son derece heyecanlı bir şekilde seçiyor, sonrada başkan sınıfın herhangi bir üyesine dönüşüyor. Yani gerçek bu.". Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle başkan ve başkan yardımcısının temsil gücünün olmadığı, seçimin heyecan içinde geçmesine rağmen, süreç içinde bu seçme ve seçilme işinin bir işe yaramadığı hatta seçilen öğrencilerin yalnızlaşabildiği ve mutsuz olduğu anlaşılmaktadır.

#### 4.2.3.3. Öğretmenlerin Öğrenci Meclisine İlişkin Görüşleri

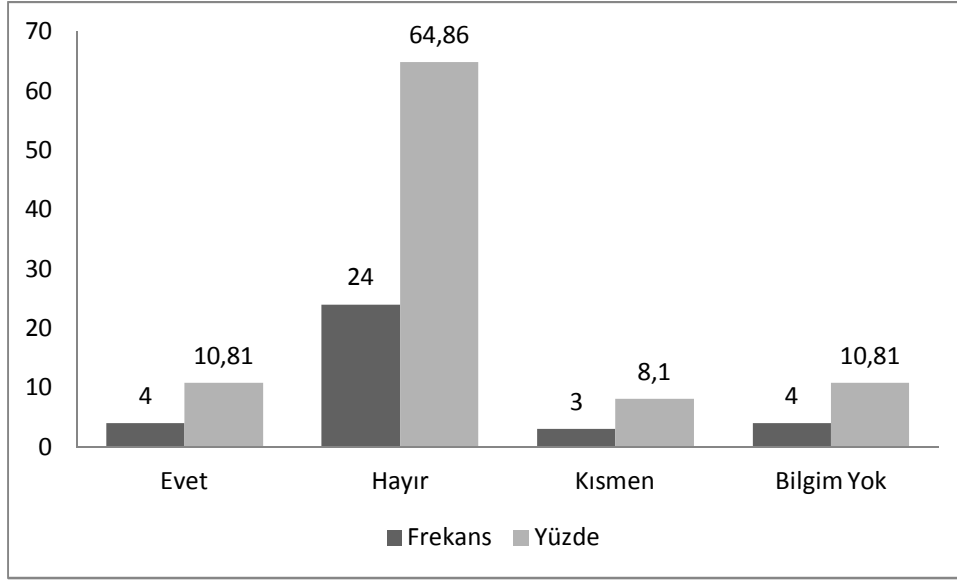
Öğretmenlerin, öğrenci meclisi ile ilgili görüşlerini belirleyebilmek için öğretmenlere; “Okulunuzdaki öğrenci meclisinin işlevi nedir?” sorusu ile “Bu işlevi yerine getirebildiğini düşünüyor musunuz?” ve “Yerine getirmediğini düşünüyorsanız bunun sebepleri sizce neler olabilir?” sonda soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin sorulara vermiş oldukları cevaplar incelenmiş, inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 47, Tablo 48 ve Tablo 49’da gösterilmiştir.

**Tablo 47 Okullardaki Öğrenci Meclisinin Durumu**



Tablo 47’ye göre; okullardaki öğrenci meclislerinin durumuna ilişkin öğretmenlerin, %27,02’sinin bu konu ile ilgili bilgisinin olmadığını, %27,02’sinin okullarında meclisin olmadığını, %27,02’sinin bu meclislerin öğrenci sorunlarını belirlediğini ve (idare aracılığıyla) çözdüğünü, %13,51’inin demokrasi kültürünün oluşumuna katkı sunduğunu, %5,4’ünün ise sosyo-kültürel faaliyetler açısından öğrencinin yararına olduğunu, belirttikleri görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, okullardaki öğrenci meclisinin durumu hakkında öğretmenlerin %30’na yakını bu konu hakkında bilgisinin olmadığını, %30’na yakınının da okul meclisinin okullarında olmadığını söylemeleri dikkat çekmektedir. Bu bulgu Semerci ve arkadaşlarının (2012) araştırmalarındaki “öğrencilerin çocuğunun okul meclisinden haberi yok” bulgusuyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin %30’una yakını ise, öğrenci meclisinin genel olarak öğrenci sorunlarını belirlediğini ve çözdüğünü söylemektedir.

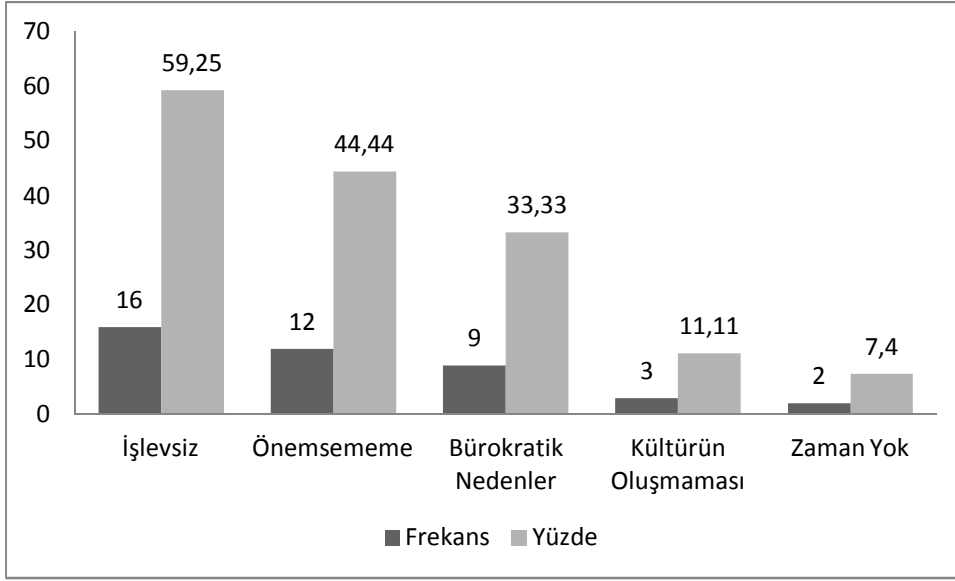
**Tablo 48 Öğrenci Meclisinin İşlevini Yerine Getirme Durumu**



Tablo 48'e göre; okullarda öğrenci meclislerinin işlevini yerine getirme durumuna ilişkin öğretmenlerin, %10,81'inin evet getirebildiğini, %64,86'sının hayır getiremediğini, %8,1'inin kısmen getirebildiğini, %10,81'inin ise bu konuda bilgisinin olmadığını belirttikleri görülmektedir.

Benzer bir sonuca, anket uygulamasının incelenmesi sonucunda ulaşıldığı fark edilmektedir. Anket sorusu olarak 434 öğretmene sorulan “Okulundaki öğrenci meclisinin etkili olduğunu gözlemliyorum.” ifadesine, öğretmenlerin %5,5'inin kesinlikle katılıyorum, %14,5'inin kısmen katılıyorum, %12,7'sinin katılıyorum, %15,6'sının kısmen katılmıyorum, %39,6'sının kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Ayrıca Uçuş (2009: 112) da araştırmasında, öğrencilerin katılım hakkına yönelik, tüm okullarda uygulanması zorunlu olan okul meclislerinin amacına hizmet etmediği ve öğretmenlerin doğrudan uygulamalara yer vermedikleri sonucuna ulaşmıştır. Semerci ve arkadaşlarının (2012) “Eşitsiz Toplumda Çocukluk” adlı araştırmalarının sonucunda da, ne ilköğretim ne ortaöğretim okullarında sistemli olarak işleyen bir katılım mekanizması bulmadığı, bu amaçla oluşturulan okul meclisinin okullarda etkin biçimde kullanılmadığı ortaya çıkmıştır. Tüm bu bulgulardan hareketle öğrenci meclislerinin işlevini yerine getiremediği dikkat çekmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin karar alma süreçlerine etkin katılımları yönündeki önemli ayaklardan birinin yetersiz olduğu görülmektedir.

**Tablo 49 Öğrenci Meclisinin İşlevini Yerine Getirememe Sebepleri**

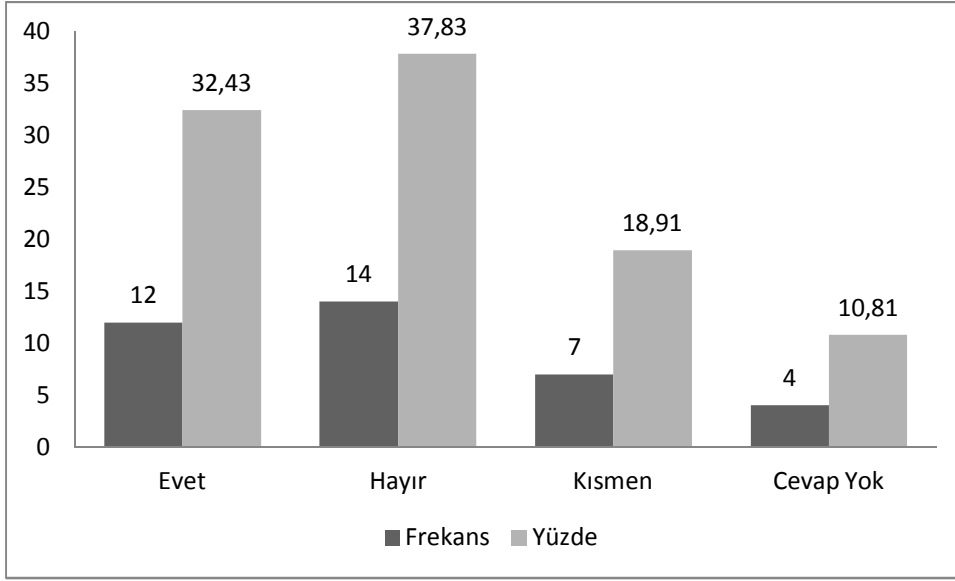


Tablo 49'a göre; öğrenci meclislerinin işlevini yerine getirmeme sebeplerine ilişkin öğretmenlerin (Hayır 24, Kısmen 3) %59,25'inin öğrenci meclislerinin işlevsiz olduğunu, %44,44'ünün öğrenci meclislerinin idare ve öğretmenler tarafından önemsenmediğini, %33,33'ünün bürokratik nedenlerin etkili olduğunu, %11,11'inin okullarında öğrenci meclisi diye bir kültürün olmamasının etkili olduğunu, %7,4'ünün öğrenci meclisine ayıracak zamanın olmayışını belirttikleri görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğrenci meclisinin işlevini yerine getirememesinde en önemli nedenin, öğrenci meclislerinin işlevsiz olması gelmektedir. Diğer yerine getirememe nedenlerini ise, önemsememe ve bürokratik nedenler takip etmektedir. Böyle bir sonuç, ÇHS'nin temel ilkelerinden birisi olan "çocuğun katılım hakkı" ilkesiyle uyuşmamaktadır (Bkz. EK 3).

#### **4.2.3.4. Öğrenci Taleplerini Yöneticilerin Dikkate Alma Durumuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri**

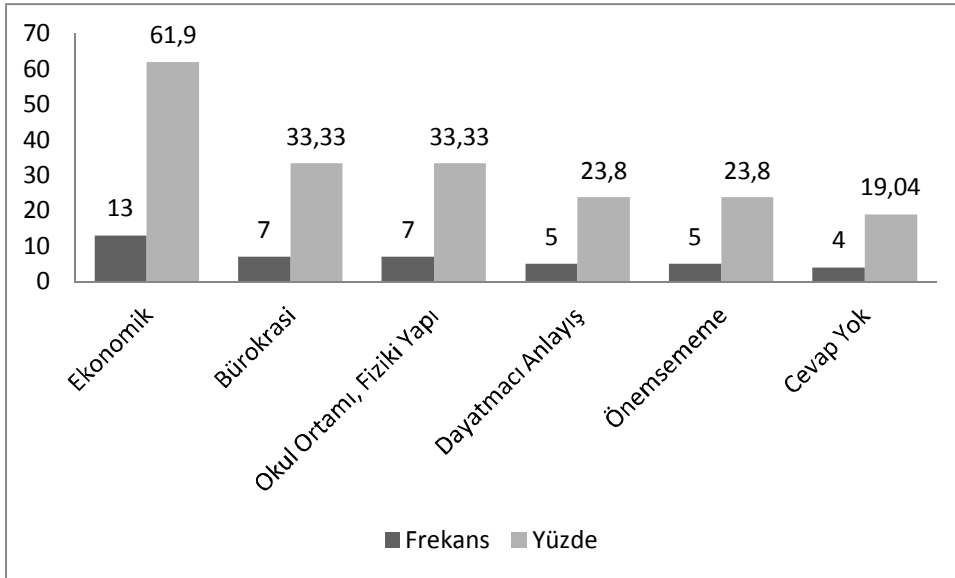
Öğrenci taleplerini, yöneticilerin dikkate alma durumuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirleyebilmek için öğretmenlere "Okul yönetiminin, öğrencilerin beklentilerini göz önüne alınıyor düşünüyor musunuz?" ve "Almıyorsa sebebi ne olabilir?" soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş, inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 50 ve Tablo 51'de gösterilmiştir.

**Tablo 50 Yöneticilerin Öğrenci Beklentilerini Dikkate Alma Durumu**



Tablo 50'ye göre, yöneticilerin öğrenci beklentilerini dikkate alma durumuna ilişkin öğretmenlerin %32,43'ünün evet, %37,83'ünün hayır, %18,91'inin ise kısmen cevabını verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %10,81'nin ise bu konuda herhangi bir cevap vermediği fark edilmektedir. Bu bulgulara göre, idarecilerin öğrenci beklentilerini çok fazla dikkate almadığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 51 Yöneticilerin Öğrenci Beklentilerini Dikkate Almama Sebepleri**



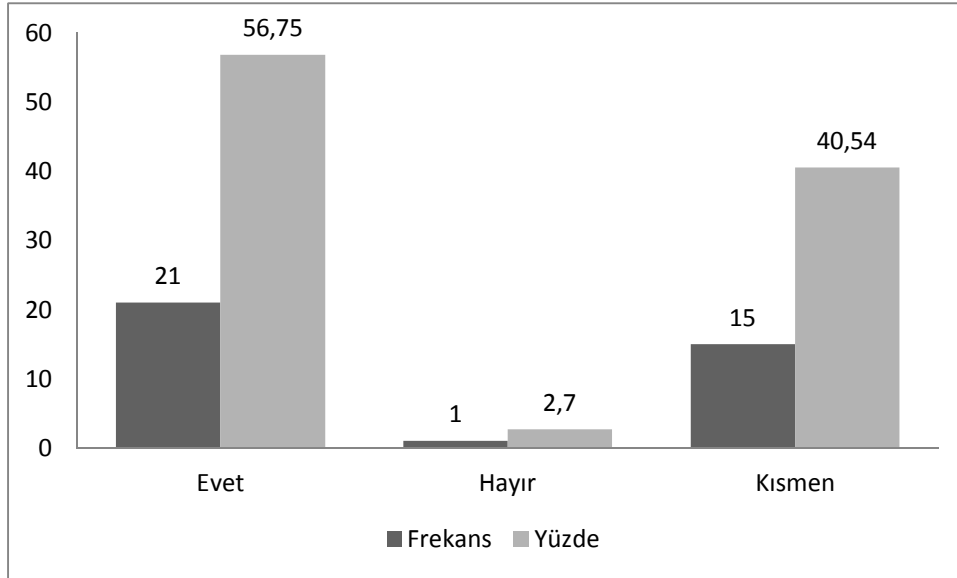
Tablo 51'e göre; yöneticilerin öğrenci beklentilerini dikkate almama sebeplerine ilişkin, öğretmenlerin (Hayır 14, Kısmen 7) %61,9'unun ekonomik sebeplerden dolayı taleplerin ve beklentilerin karşılanamadığını, %33,33'ünün bürokratik nedenlerin olduğunu, %33,33'ünün okul ortamının ve fiziki yapının öğrenci beklentileri ve taleplerini karşılamada yetersiz kaldığını,

%23,8'inin idarecinin dayatmacı (otoriter) anlayışının hâkim olduğunu, %19,4'ünün ise idarenin, çocuğun taleplerini ve beklentilerini önemsemediğini belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %19,04'nün ise, bu konuda cevap vermediği anlaşılmaktadır. Bu bulgulardan hareketle öğrenci beklenti ve taleplerinin karşılanmamasında en önemli faktörün ekonomi olduğu fark edilmektedir.

#### 4.2.3.5. Öğrencilerin Karar Alma Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğrencilerin karar alma sürecine katılımına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirleyebilmek için öğretmenlere; “Bir sınıf öğretmeni olarak sınıfındaki karar alma süreçlerine öğrencileriniz etkin olarak katılabiliyor mu?” sorusu ile “Katılıyorsa örnek verebilir misiniz?”, “Katılmıyorsa bunun sebepleri neler olabilir?” ve “Öğrencileriniz karar alma sürecine etkin olarak katılmalarının sınıf yönetimine etkisi ne olabilir?” sonda soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin sorulara vermiş oldukları cevaplar incelenmiş, inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 52, Tablo 53, Tablo 54 ve Tablo 55’de gösterilmiştir.

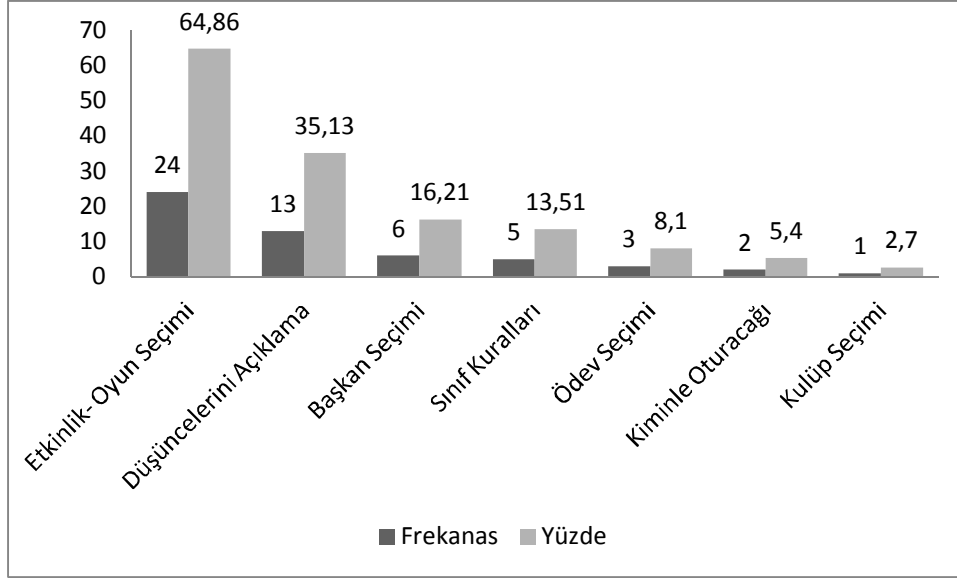
**Tablo 52 Öğrencilerin Sınıfta Karar Alma Sürecine Katılma Durumu**



Tablo 52’ye göre, sınıf ortamında öğrencilerin karar alma sürecine katılma durumuna ilişkin, öğretmenlerin %56,75’inin evet katıyorum, %2,7’sinin hayır katmıyorum, %40,54’ünün ise kısmen katıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Ayrıca, 434 öğretmenle yapılan anket uygulamasında da benzer bulgulara ulaşıldığı fark edilmektedir. Anket uygulamasında öğretmenlere sorulan “Öğrencilerimin herhangi bir konu hakkında düşüncelerini açıklama haklarını kullanabildiklerini gözlemliyorum.” ifadesine, öğretmenlerin %43,1’inin kesinlikle katıyorum, %32,5’inin kısmen katıyorum, %16,8’inin katıyorum, %6,2’sinin kısmen katılmıyorum, %1,4’ünün kesinlikle

katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Bu bulguların neticesinde, öğretmenlerin büyük bir kısmının öğrencileri karar alma sürecine kattıkları anlaşılmaktadır.

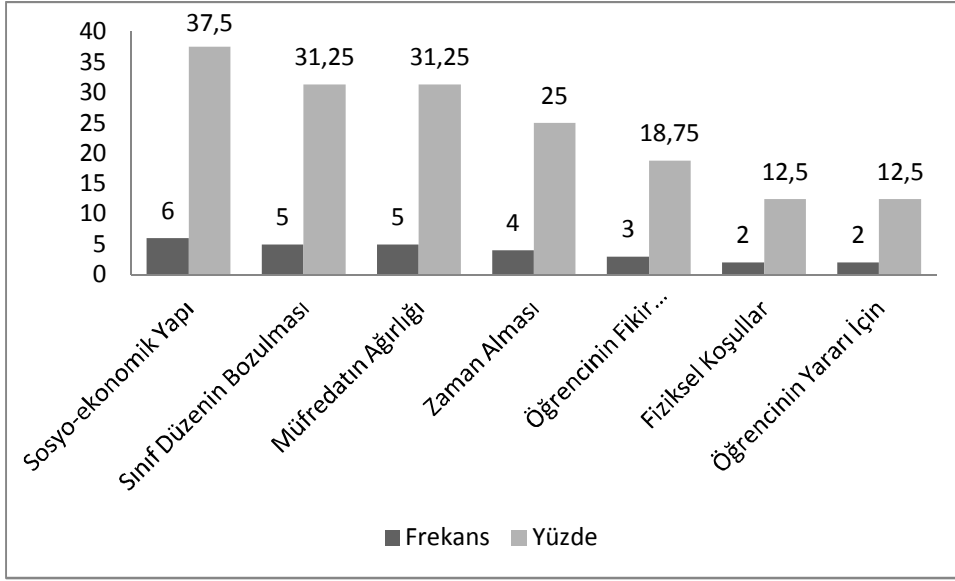
**Tablo 53 Öğrencilerin Karar Alma Sürecine Katıldıkları Durum**



Tablo 53'e göre; öğrencilerin sınıf ortamında karar alma sürecine katıldıkları duruma ilişkin, öğretmenlerin %64,86'sının öğrencileri herhangi bir etkinlik veya oyun sürecinde kattıklarını, %35,13'ünün öğrencileri herhangi bir konuda düşüncelerini açıklama konusunda sürece kattıklarını, %16,21'inin sınıf başkanı seçiminde kattıklarını, %13,51'inin sınıf kurallarının oluşturulması sürecinde kattıklarını, %8,1'inin ödev seçimde sürece kattıklarını, %5,4'ünün sınıfta kiminle oturacağına karar verme sürecinde kattıklarını, %2,7'sinin ise kulüp seçimi sürecinde kattıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin karar alma süreçlerine katılımı genelde etkinlik seçme, başkan seçme, sınıf kurallarını belirleme, ödev seçme, oturacağı arkadaşını seçme, kulüp seçme şeklindedir. Ancak bu seçme durumunun genelde sınırlı, öğretmen tarafından önceden belirlenmiş ve öğrenciyi alınan karara uyma konusunda katılımını sağlamayı amaçlayan durumlar olduğu fark edilmektedir. Bu bağlamda sınıflarda karar alma süreçlerine öğrencilerin "özne" olarak katılımlarının çok sınırlı olduğu düşünülmektedir. Kjørholt (2008), ve Hart'dan (1992) aktaran Semerci ve arkadaşları (2012: 94) bu duruma ilişkin şunları belirtmektedir. Çocuk çalışmaları literatüründe çocuğun katılımı (çocukları ilgilendiren projelerde) çocukların fikirlerinin alınması olarak anlaşılmaktadır. Daha doğru bir ifade ile katılım daha ziyade sınırları belli bir aktiviteyle katılım olarak anlaşılmakta, çocuğun kendi yaşamına, yaşamını etkileyen kararlara katılımı olarak değerlendirilmemektedir. Katılımın hedeflendiği projelerde bile aslında çocukların katıldığı iddiası genelde göstermelik bir çabanın ötesine geçememektedir. Çocukların gerçekten katılımını sağlamak tamamen farklı bir anlayışı gerekli kılmaktadır.

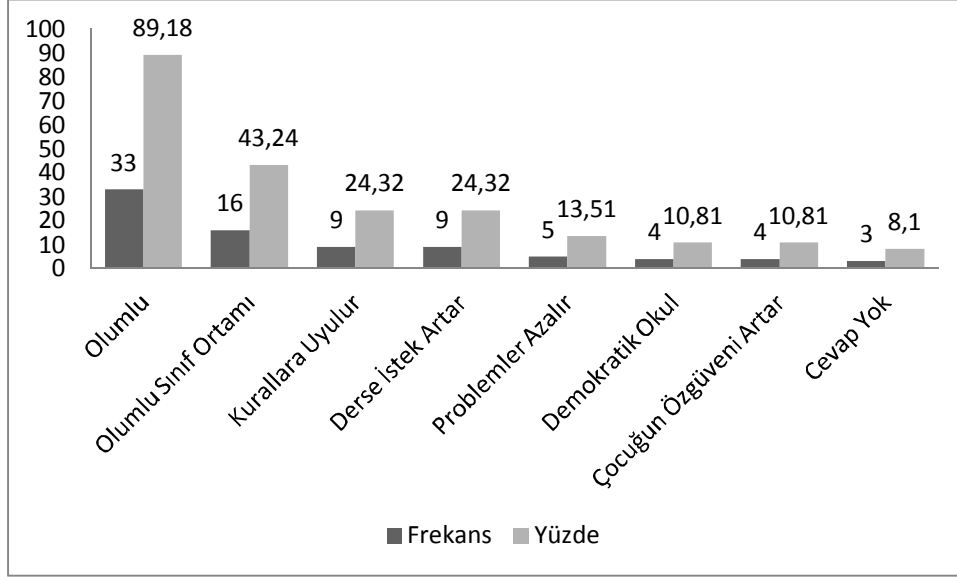


**Tablo 54 Öğrencilerin Karar Alma Sürecine Katılmama Nedenleri**



Tablo 54'e göre; öğrencilerin sınıf ortamında karar alma sürecine katılmama durumuna ilişkin öğretmenlerin (Hayır,1 Kısmen 15) %37,5'inin sosyo-ekonomik yapının olumsuzluğu, %31,25'inin sınıf düzenin bozulacağı korkusu, %31,25'inin müfredatın ağırlığı, %25'inin zaman alıcı olması, %18,75'inin öğrencinin herhangi bir konu hakkında fikir üretmemesi, %12,5'inin fiziksel koşulların yetersizliği, %12,5'inin her şeyi öğretmen bilir algısının hâkimiyeti cevabını verdikleri görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin karar alma sürecine katılmama durumunun en önemli nedenleri arasında, sosyo-ekonomik sebepler, sınıf düzenin bozulabileceği kaygısı ve müfredatın ağır oluşu gelmektedir. "Öğrencilerin fikir üretmemesi" ve "öğrencilerin yararı için" karar alma süreçlerine katılmıyorlar şeklindeki ifadelerle dair Edwards (1996) şunları belirtir: "*Çocukların yeterince olgun olmadıklarını, kendileri için neyin doğru olduğunu bilmedikleri, koşulları doğru bir şekilde algılayıp değerlendiremeyecekleri şekilde tekrarlanan ifadeler çocukların gerçek katılımını tehdit etmektedir.*" (aktaran: Semerci ve ark. 2013: 94)

**Tablo 55 Öğrencilerin Karar Alma Sürecine Etkin Katılmalarının Sınıf Yönetimine Etkisi**

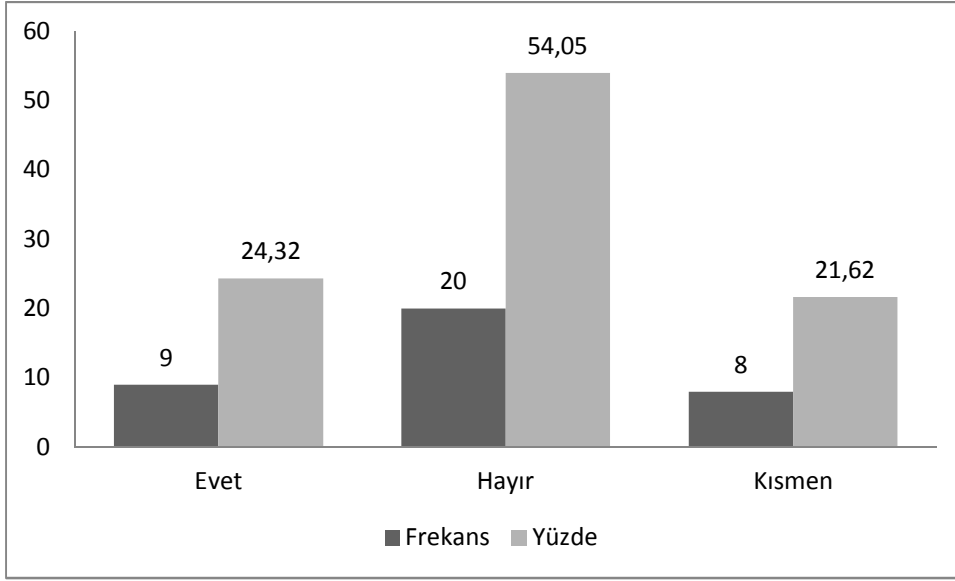


Tablo 55'e göre; öğrencilerin karar alma süreçlerine etkin olarak katılmalarının sınıf yönetimine etkisine ilişkin öğretmenlerin %89,18'inin olumlu olacağını, %43,24'ünün olumlu sınıf ortamının oluşacağını, %24,32'sinin sınıf kurallarına uyulacağını, %24,32'sinin derslere isteğin artacağını, %13,51'inin sınıfta yaşanan problemlerin azalacağını, %10,81'inin demokratik bir okul ortamı oluşturacağını, %10,81'inin çocuğun özgüvenin artacağını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %8,1'inin ise soruyu cevaplamadığı fark edilmektedir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin karar alma sürecine etkin katılmalarının sınıf yönetimine olumlu etkisi olacağı anlaşılmaktadır.

#### **4.2.3.6. Öğretmenlerin Karar Alma Sürecine Katılma Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Öğretmenlerin okuldaki karar alma sürecine katılma durumuna ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için öğretmenlere; “Bir sınıf öğretmeni olarak okuldaki karar alma süreçlerine (nöbet sisteminin oluşturulması, disiplin kurulları, kurul toplantı süreçlerine) etkin olarak katıldığınızı düşünüyor musunuz?” sorusu ile “Karar alma süreçlerine katılabilmeniz için idarecilerin destekleri oluyor mu? Varsa ne ölçüde oluyor?” ve “Katılmıyorsanız bunun sebepleri sizce neler olabilir?” sonda soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin sorulara vermiş oldukları cevaplar incelenmiş, inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 56, Tablo 57 ve Tablo 58’de gösterilmiştir.

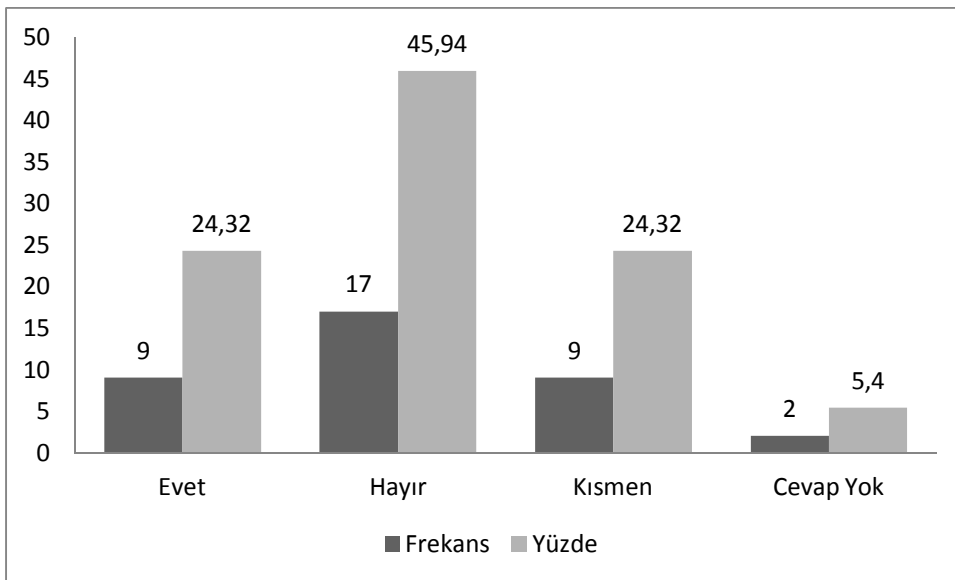
**Tablo 56 Öğretmenlerin Karar Alma Sürecine Katılma Durumu**



Tablo 56'ya göre; öğretmenlerin (idaredeki) karar alma sürecine katılma durumuna ilişkin, öğretmenlerin %24,32'sinin evet, %54,05'inin hayır, %21,62'sinin kısmen cevabını verdikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre, okuldaki karar alma süreçlerine öğretmenlerin çok az katılabildikleri söylenebilir.

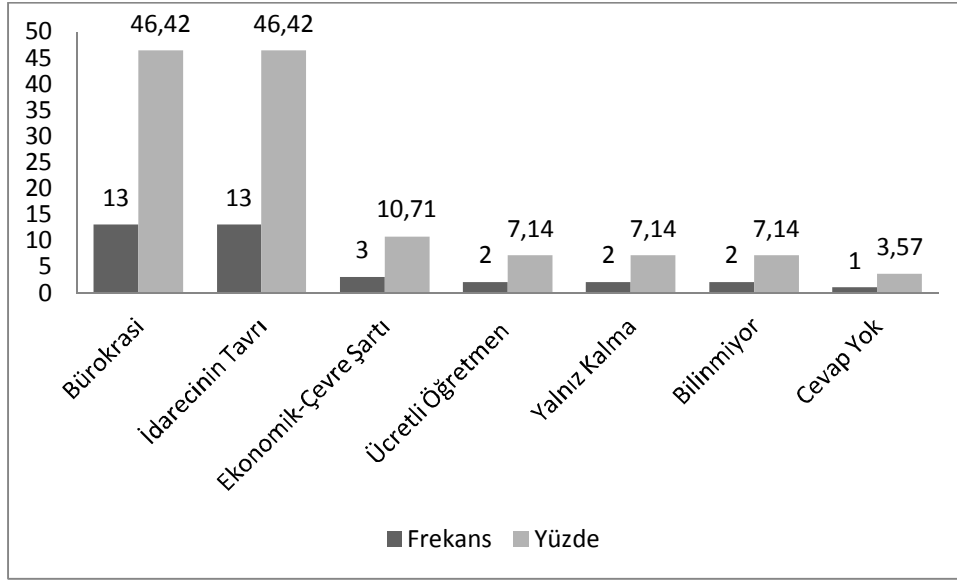
Tablo 52 ile Tablo 56 karşılaştırıldığında; Tablo 52'de öğretmenlerin %2,7'si öğrencilerin karar alma süreçlerine katılmadığını belirtirken; Tablo 56'da öğretmenlerin %54,05'i kendilerinin karar alma süreçlerine katılmadığını belirtmektedir. Karar alma konusunda benzer bir çalışmanın öğrenciler ve yöneticilerle yapılarak sonuçlarının karşılaştırılmasının anlamlı olacağı düşünülmektedir.

**Tablo 57 Karar Alma Sürecine Katılmada İdarecinin Destek Durumu**



Tablo 57'ye göre; idarecilerin okuldaki karar alma süreçlerinde öğretmenlere destek olma durumuna ilişkin öğretmenlerin %24,32'sinin evet, %45,94'ünün hayır, %24,32'sinin kısmen destek oluyor cevabını verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %5,4'ünün ise bu soruya cevap vermediği fark edilmektedir. Bu bulgulara göre, okuldaki karar alma süreçlerine idarecilerin desteklerinin az olduğu söylenebilir.

**Tablo 58 Öğretmenlerin Karar Alma Sürecine Katılamama Nedenleri**



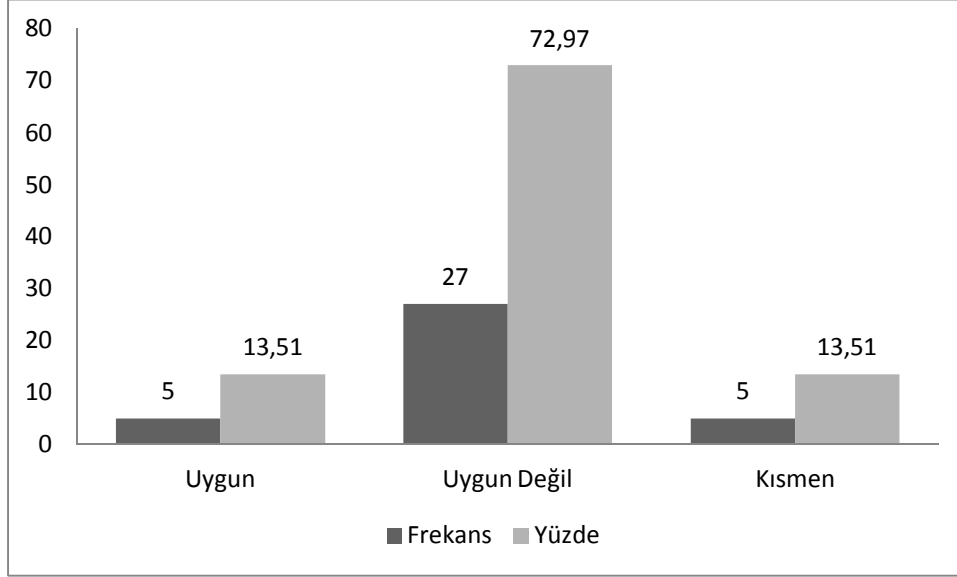
Tablo 58'e göre; öğretmenlerin okuldaki karar alma süreçlerine katılamama nedenlerine ilişkin, öğretmenlerin %46,42'sinin bürokrasinin (emirlerin yukarıdan aşağıya gelmesi) etkili olduğu, %46,42'sinin idarecilerin tavrının olumsuz olduğu, %10,71'inin sosyo-ekonomik yapının ve çevre şartlarının etkili olduğu, %7,14'ünün ücretli öğretmen olmaları, %7,14'ünün yalnız kalma olduğu, %7,4'ünün ise neden sürece katılmadıklarını bilmediklerini cevabı verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %3,57'sinin ise bu soruya cevap vermedikleri fark edilmektedir. Bu bulgulara göre, okuldaki karar alma süreçlerine katılamamanın en büyük nedenleri arasında bürokrasi ve idarecilerin tavrı olduğu anlaşılmaktadır.

#### **4.2.4. Okulların Fiziki Yapısının Çocuğun Gelişimsel Dönemine Uygunluğuna ve Bu Durumun Yönetimsel Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Okulun fiziki yapısının çocukların gelişim dönemine uygunluğuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirleyebilmek için öğretmenlere “*Sizce, okulunuzun ve sınıfınızın fiziki yapısı (oyun alanlarının genişliği, koridorların genişliği, sınıfın büyüklüğü, sınıftaki öğrenci sayısı, okuldaki öğrenci sayısı vb.) öğrencilerinizin gelişimsel dönemlerine uygun mudur?*” sorusu ile “*Uygunsa, bu durumun yönetimsel (okul ve sınıf) açıdan olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?*” ve “*Uygun değilse,*

*bu durumun yönetimsel (okul ve sınıf) açıdan olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?”* sonda soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin sorulara vermiş oldukları cevaplar incelenmiş, inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 59 ve Tablo 60’da gösterilmiştir.

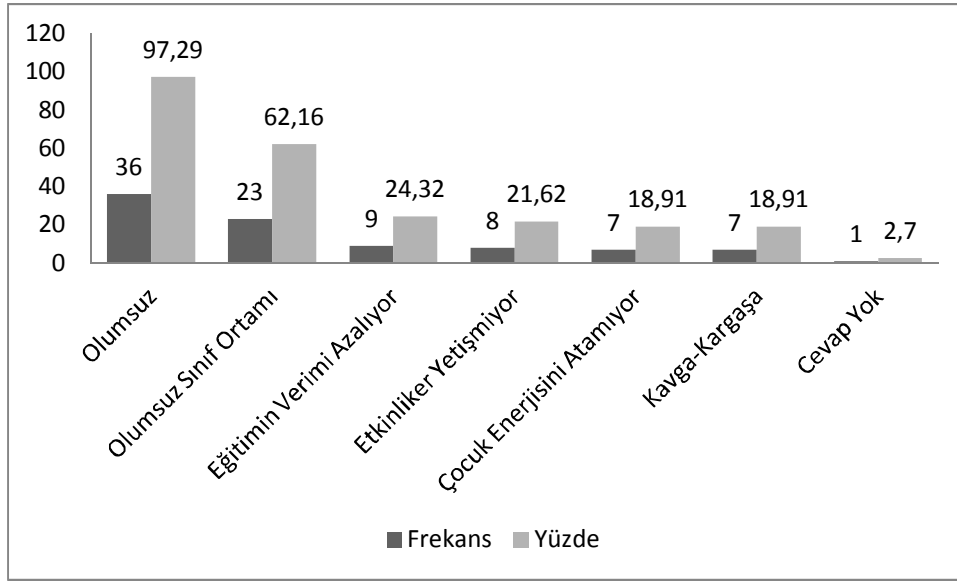
**Tablo 59 Okulun Fiziki Yapısının Çocuğun Gelişimsel Dönemine Uygunluğu Durumu**



Tablo 59’a göre; okulun fiziki yapısının çocuğun gelişimsel dönemine uygunluğuna ilişkin öğretmenlerin %13,51’inin evet, %72,97’sinin hayır, %13,51’ininise kısmen cevabını verdikleri görülmektedir.

Benzer bir sonuca, anket uygulamasının incelenmesi sonucunda ulaşıldığı fark edilmektedir. Anket sorusu olarak 434 öğretmene sorulan “*Öğrencilerime eğitimin uygun bir ortamda (okulun fiziki yapısı, temizliği, öğrenci sayısı vs.) verildiğini düşünüyorum.*” ifadesine, öğretmenlerin %9,2’sinin kesinlikle katılıyorum, 28,6’sının kısmen katılıyorum, %17,1’inin katılıyorum, %23,5’inin kısmen katılmıyorum, %21,7’sinin ise kesinlikle katılmıyorum cevabını işaretledikleri görülmektedir. Tüm bu bulgulara göre, okulların fiziki yapısı çocukların gelişimsel dönemlerine uygun görülmemektedir. Bu durum ise ÇHS’nin 29. maddesinde belirtilen eğitiminin amaçlarıyla örtüşmemektedir (Bkz EK3). Benzer bir çalışma Semerci ve arkadaşları (2012) tarafından da yapılmıştır. Semerci ve arkadaşlarına (2012:88) göre; çocukların okulu sevme veya sevmemelerine neden olan temel unsurlar okul bahçesinin uygunluğu, okulun temizliği ve sınıfların mevcududur. Bunun yanı sıra Semerci ve arkadaşları (2012: 74), olumlu okul koşullarının öğrencilerin kendilerini başarılı görme oranını artıracakını, bunun ise okulların fiziki koşullarının artırılmasına bağlı olduğunu vurgulamaktadır.

**Tablo 60 Okulların Fiziki Yapısının Uygun Olmama Durumunun Yönetimsel Etkisi**



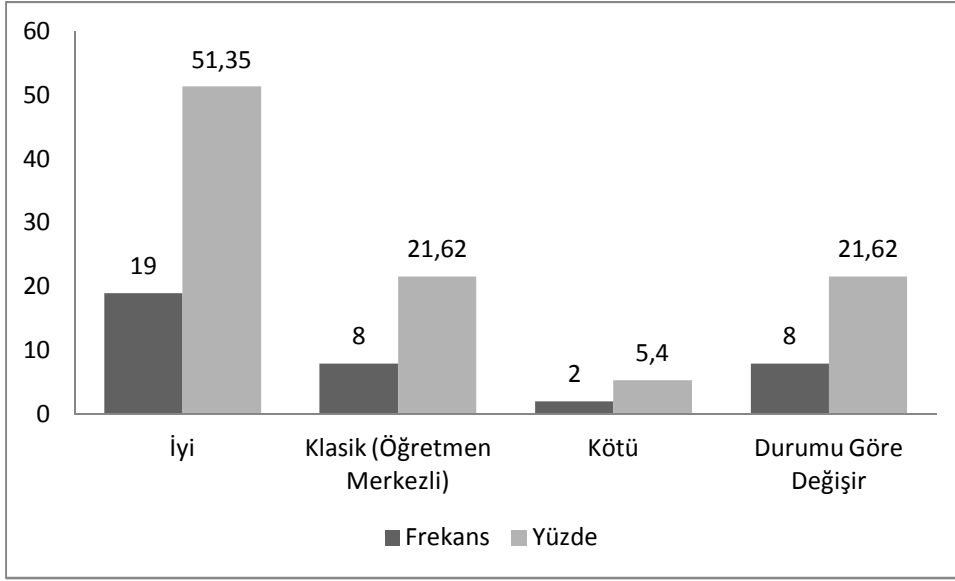
Tablo 60'a göre; okulların fiziki yapısının uygun olmama durumunun yönetimsel etkisine ilişkin öğretmenlerin %97,29'unun olumsuz olacağını, %62,16'sının olumsuz sınıf ortamının oluşacağını, %24,32'sinin eğitimdeki kalitenin ve verimin azalacağını, %21,62'sinin ders etkinliklerinin yetişmeyeceğini, %18,91'inin çocuğun enerjisini boşaltamayacağını, %18,91'inin okulda kavga ve kargaşanın oluşabileceğini belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %2,7'sinin ise bu soruyu cevaplamadığı fark edilmektedir. Bu bulgulara göre, okulun fiziki yapısının uygun olmaması, okul ve sınıf yönetimini olumsuz yönde etkilemektedir.

#### **4.2.5. Okuldaki Öğretmen-Öğrenci İlişisine ve Bu İlişkinin Yönetimsel Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Çocuk ve gençlerin yakın çevreleri ile kurdukları ilişkiler, bu ilişkilerin yapısı ve niteliği sadece o anı değil tüm hayatlarını etkiler niteliktedir. Çevreleri ile olumlu ilişki kuran bireylerin, gelecekleri ile ilgili daha rahat karar verdikleri ve daha özgür tercih yaptıkları, özgüvenlerinin daha yüksek olduğu, böylece topluma daha eşit koşullarda katıldıkları kabul gören bir yaklaşımdır (Semerci ve ark.:139).

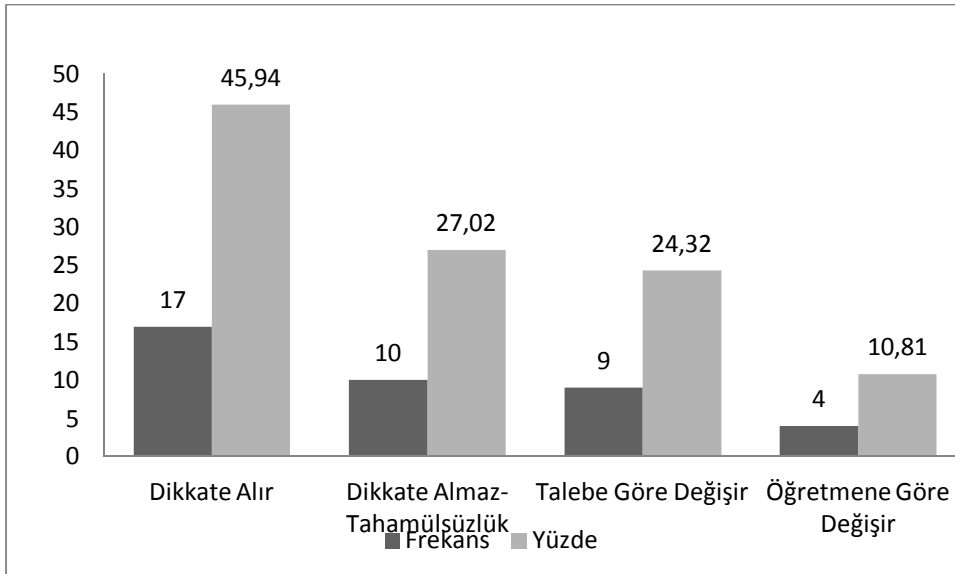
Okuldaki öğretmen-öğrenci ilişkisini ve bu ilişkinin yönetimsel etkisini belirleyebilmek için öğretmenlere; “Okulunuzdaki öğrenci-öğretmen ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu ile “Öğrenci talepleri karşısında öğretmenleri nasıl değerlendirirsiniz?”, “Öğretmen talepleri karşısında öğrencileri nasıl değerlendirirsiniz?” ve “Öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin/iletişim iyi olmasının okul ve sınıf yönetimine etkisi nedir? (olumlu olumsuz açıdan).”sonda soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin sorulara vermiş oldukları cevaplar incelenmiş, inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 61, Tablo 62, Tablo 63 ve Tablo 64'de gösterilmiştir.

**Tablo 61 Öğretmen Öğrenci İlişki Durumu**



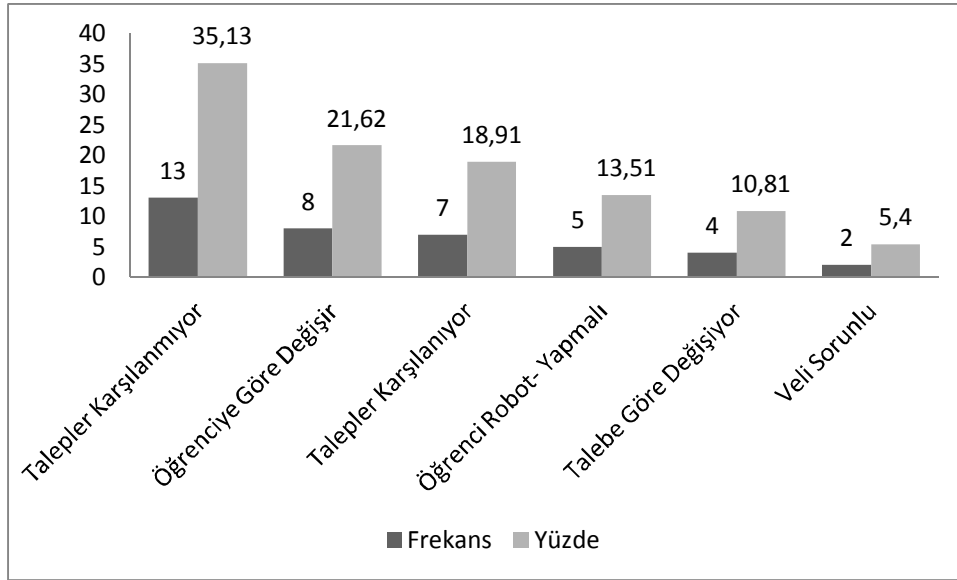
Tablo 61'e göre; okuldaki öğretmen öğrenci ilişki durumuna ilişkin öğretmenlerin %51,35'inin iyi olduğunu, %21,62'sinin klasik (öğretmen merkezli) olduğunu, %5,4'ünün kötü olduğunu, %21,62'sinin ilişkinin duruma göre değiştiğini belirttiği görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin yarısından fazlası okullarda öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin iyi olduğunu vurgulamaktadır. Benzer bir bulgu, Başar'ın (2002) TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi Orta Kısımında yapılan öğretmen-öğrenci iletişim düzeyini belirleyen araştırmasında da görülmektedir. Başar'ın bulgusuna göre, sınıftaki öğretmen-öğrenci iletişim düzeyi, Türkçe ve İngilizce derslerinde iyi (X'lar 49.00 ve 49.33), Matematik ve Fen Bilgisi derslerinde "orta" (X'lar 37.17, ve 38.50) bulunmuştur.

**Tablo 62 Öğrenci Talepleri Karşısında Öğretmen Durumu**



Tablo 62'ye göre; öğrenci talepleri karşısında öğretmenlerin durumuna ilişkin, öğretmenlerin %45,94'ünün öğrenci taleplerini dikkate alındığını, %27,02'sinin öğretmenlerin tahammülsüz olduğunu bu yüzden de öğrenci taleplerini dikkate almadığını, %24,32'sinin tavrının talebe göre değiştiğini, %10,81'inin bu durumun öğretmene göre değiştiğini belirttiği görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrenci talepleri karşısında öğretmenlerin yarısına yakını öğrencinin taleplerini dikkate almaktadır. Ancak öğretmenlerin %30'una (her üç öğretmenden birisi) yakınının “*dikkate almaz ve tahammülsüz*” oluşu, geleneksel öğretmen anlayışının okullarda yaygınlığını göstermesi açısından dikkat çekmektedir. Sarpkaya (2008) eğitimin demokratikleşebilmesi için okulun geleneksel rolünün sorgulanması gerektiğini belirtmektedir.

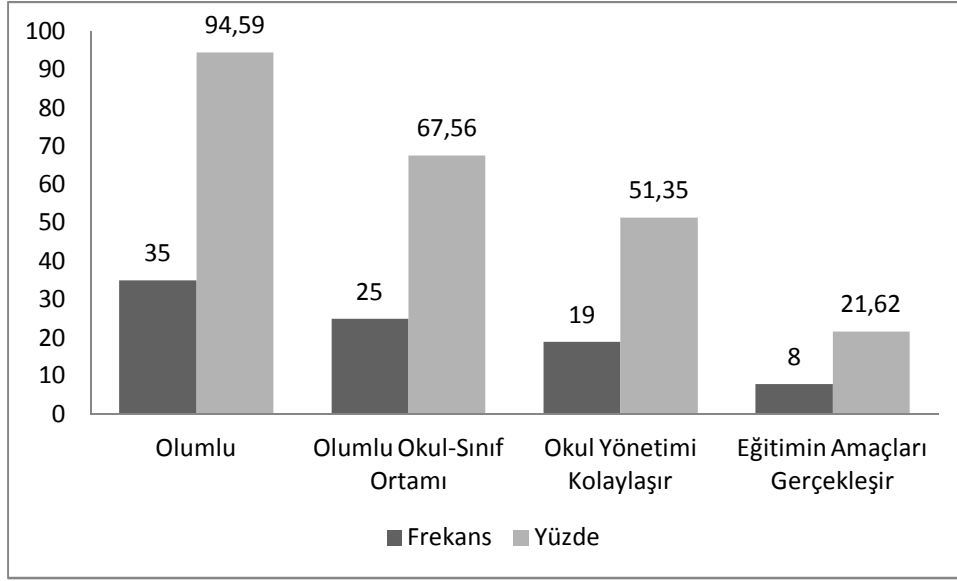
**Tablo 63 Öğretmen Talepleri Karşısında Öğrenci Durumu**



Tablo 63'e göre; öğretmenlerin talepleri karşısında öğrencilerin durumuna ilişkin, öğretmenlerin %35,13'ünün taleplerin karşılanmadığını, %21,62'sinin öğrenciye göre değiştiğini, %18,91'inin taleplerin karşılandığını, %13,51'inin öğrencinin robot olduğunu ve öğrencinin öğretmenlerin talebini yerine getirmesi gerektiğini, %10,81'inin talebe göre değiştiğini, %5,4'ü taleplerin karşılanmamasından velinin sorumlu olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmen taleplerinin öğrenci tarafından (35,13) karşılanmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ancak %18,51'inin öğretmen talebini karşıladığı fark edilmektedir.



**Tablo 64 Öğretmen Öğrenci İlişkinin İyi Olma Durumunun Yönetimsel Etkisi**

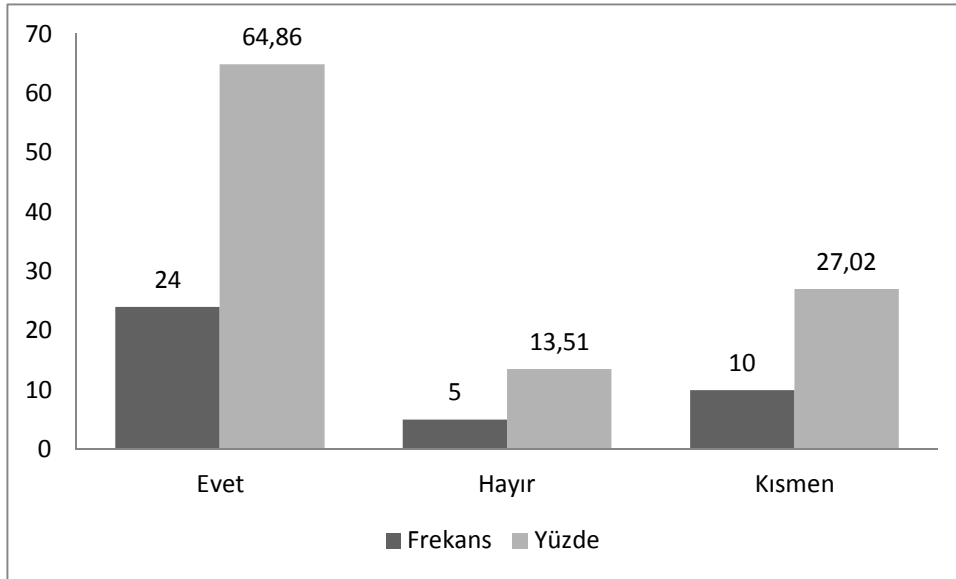


Tablo 64'e göre; öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin iyi olma durumunun yönetimsel etkisine ilişkin öğretmenlerin %94,59'unun olumlu olacağını, %67,56'sının olumlu okul ve sınıf ortamının oluşacağını, %51,35'inin okul yönetiminin işlerinin kolaylaşabileceğini, %21,62'sinin eğitim amaçlarını gerçekleştirebileceğini belirttikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin iyi olma durumunun yönetimsel etkisinin öğretmenlerin tamamına yakınına göre olumlu olacağı yönündedir. Öğretmenlerin tamamına yakını, yönetimsel açıdan öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin iyi olma durumunun bilişsel olarak olumlu olacağını düşünürken; uygulamada (Bkz Tablo 62-63-64) eksiklilerin yaşandığı görülmektedir. Sarpkaya (2008: 201) sınıf ortamını eğitim-öğretim ortamlarının somutlaştığı alanlar olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle sınıf içi eğitim-öğretim etkinliklerinin etkililiğini, sınıftaki ilişkilerin olumlu düzeyde olmasına bağlamaktadır. Ona göre, sınıflarda sürdürülen geleneksel eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezinde öğretmen bulunmakta ve sınıfın tek hâkimi öğretmen görünmektedir. Bu durumun ise öğrencileri edilgen birey yaptığını, sessizleştirdiğini ve öğrencilerin giderek başkalarına bağımlı bireyler haline getirdiğini savunmaktadır. Akçadağ (2008: 273) ise; öğretmenin sınıftaki varlığı, sınıf ortamını ya korkunun, tehdidin, körü körüne itaatın yer aldığı "nefret ortamı"na ya da bunların yaşanmadığı "sevgi ortamı"na dönüştüreceğini ileri sürmektedir. Bunun yanı sıra Akçadağ (2008) çağdaş anlayışın artık öğretmeni sınıfın tek hâkimi olarak görmediğini, öğretmen merkezli otokratik yapının yerini öğrenci merkezli demokratik yapının aldığını; bunun sonucu olarak da öğretmenlerin öncelikle bu yapıyı kavraması ve buna uygun yönetici olmaları gerekliliğini vurgulamaktadır.

#### 4.2.6. Sınıf Disiplinine ve Bu Durumun Yönetimsel Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sınıf disiplinine ve bu durumun yönetimsel etkisine ilişkin öğretmenlere; “Araştırmalarda, öğretmenlerin sınıfta geçirilen sürenin büyük bölümünün, sınıfı disipline ve organize etme ve düzeni korumaya çalışma gibi öğretim dışı meselelere ayırdıkları ortaya çıkmıştır. Sizde, böyle bir durumla karşılaşıyor musunuz?” sorusu ile “Disiplin yöntemi olarak cezaya başvurduğunuz durumlar oluyor mu?”, “Meslek hayatınızda “ben asla yapmam” dediğiniz ancak başkaları tarafından çocuklara karşı uygulandığını gördüğünüz bir disiplin yöntemi / davranış var mı? Varsa bir örnekle açıkla mısınız?”, “Sizce, okul ve sınıf disiplini, çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlıkla bağdaşır biçimde midir ve çocuk haklarına uygun mudur? Görüşlerinizi belirtir misiniz?” ve “Okul ve sınıfta uygulanan disiplin cezalarının sınıf ve okul yönetimine etkisi nedir? (olumlu ve olumsuz yönden)”sonda soruları yöneltmiştir. Öğretmenlerin sorulara vermiş oldukları cevaplar incelenmiş, inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 65, Tablo 66, Tablo 67, Tablo 68, Tablo 69 ve Tablo 70’de gösterilmiştir.

**Tablo 65 Sınıf Disiplinin Olma Durumu**



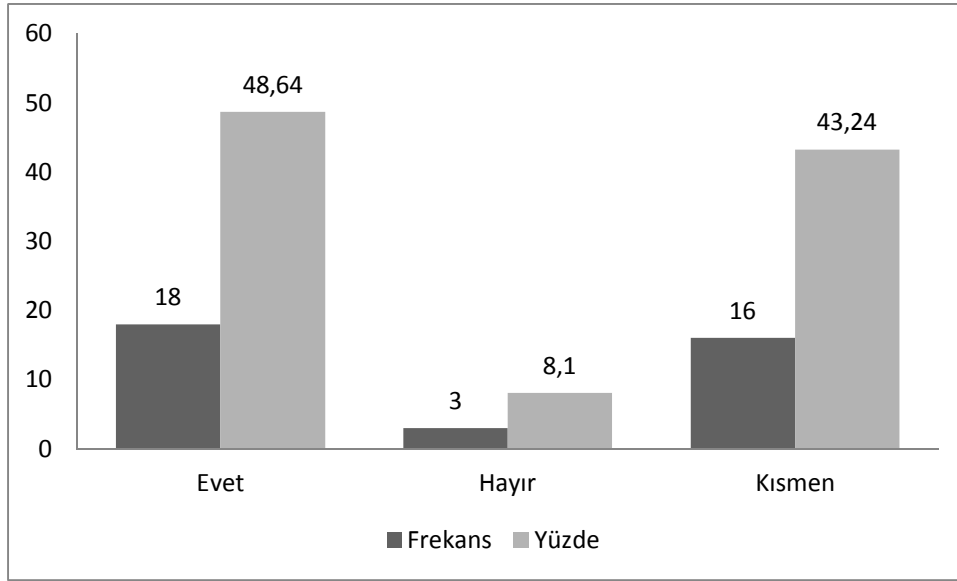
Tablo 65’e göre; sınıf disiplinin olma durumuna ilişkin öğretmenlerin %64,86’sının evet, %13,51’inin hayır, %27,02’sininise kısmen cevabını verdikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin %70’ine yakını disiplin sorunu ile karşılaşmaktadır.

Sınıftaki disiplin sorunlarının olası sonuçlarına dair Humphreys (1999: 27) şunları belirtmektedir (aktaran: Çelik, 2008: 243):

- Sınıf düzenin engellenmesi
- Failin kendi öğreniminin engellenmesi
- Diğer öğrencilerin öğreniminin engellenmesi

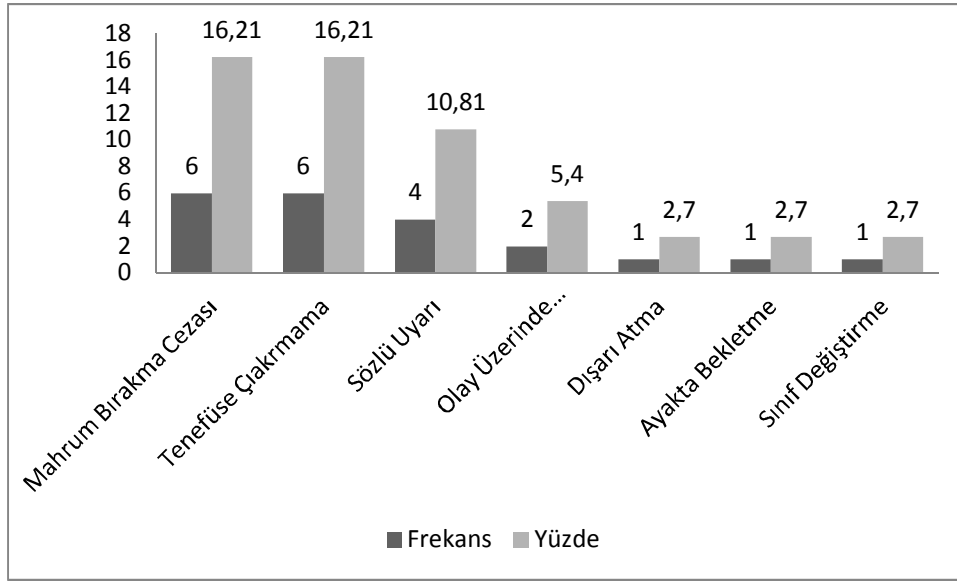
- Diğer öğrencilerde fiziksel, duygusal, toplumsal ve entelektüel huzursuzluk
- Öğretmende ilerlemiş gerginlik düzeyleri
- Öğretmenin ya da öğrencilerin kontrolsüz tepkisine kulak misafiri olan öteki sınıfların karışması
- Öğretmenin ya da öğrencinin malının zarar görmesi

**Tablo 66 Disiplin Yöntemi Olarak Cezaya Başvurma Durumu**



Tablo 66'ya göre; disiplin yöntemi olarak cezaya başvurma durumuna ilişkin öğretmenlerin %48,64'ünün evet, %8,1'inin hayır, %43,24'ünün kısmen cevabını verdikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre, disiplin yöntemi olarak öğretmenlerin yarısına yakınının cezaya başvurdukları fark edilmektedir. Benzer bir bulguya Kükürtcü'nün (2011: 185) "5-6 Yaş Çocuklarının Ailelerinin ve Öğretmenlerinin Kullandıkları Disiplin Yöntemlerinin Çocuk Hakları İle İlişkisinin İncelenmesi" adlı araştırmasında da ulaşılmıştır. Kükürtcü'nün (2011: 185) araştırmasına göre; öğretmenlerin %45'i bir disiplin yöntemi olarak cezaya başvurmaktadır. Literatür incelendiğinde ceza durumuna ilişkin şu tespite ulaşılmıştır: Ceza, istenemeyen davranışlara karşı en son başvurulabilir olmalı, diğer seçenekler işe yaramadığında düşünülmelidir (GageandBerlier, 1984; Downingandothers, 1991 aktaran: Başar, 2002: 142).

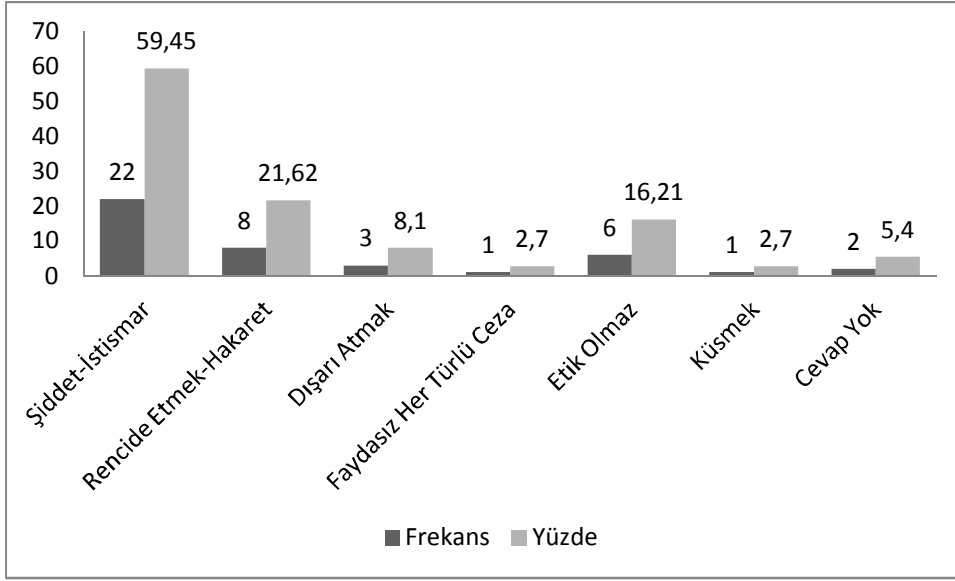
**Tablo 67 Disiplin Yöntemi Olarak Verilen Ceza Durumu**



Tablo 67'ye göre; disiplin yöntemi olarak verilen ceza durumuna ilişkin öğretmenlerin %16,21'inin mahrum bırakma cezası verdiğini, %16,21'inin teneffüs çıkarmama cezası verdiğini, %10,81'inin sözlü uyarıda bulunduğunu, %5,4'ünün yapmış oldukları olay üzerinde düşünmelerini istediğini, %2,7'sinin sınıf dışına attığını, %2,7'sinin tahtada ayakta bekletme cezası verdiğini, %2,7'sinin sınıf değiştirme cezası verdiğini belirttiği görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin öğrencilere verdikleri cezalar arasında mahrum bırakma cezası ile teneffüse çıkarmama cezasının ön plana çıktığı fark edilmektedir. Ön plana çıkan durumların Kükürtcü'nün (2011: 185) araştırmasındaki öğrencilere verilen cezanın %23'nü çocuğu sevdiği şeylerden mahrum etme bulgusuyla örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca Semerci ve arkadaşları (2012: 131) araştırmalarında, çocuk üzerinde hâkimiyet kuramadıkları için ortaya çıkan sorunları çözmek amacıyla öğretmenlerin birçok yöntem (notla tehdit, fiziksel şiddet) kullandığını belirlemişlerdir. Bunun yanı sıra Gömleksiz ve arkadaşlarının da (2008: 285) yapmış oldukları araştırma, öğretmen ve yöneticilerin okul disiplinini sağlamak amacıyla, tören öncesi, tören sırasında, tören sonrasında, teneffüslerde cezaya başvurduklarını belirtmektedir. Bu cezalar genel olarak; onur kırıcı sözler, azarlama, bedensel cezalar, sopayla vurma, öğrenciyi itme, tekmeleme, tokat atma, bağırma vb. olarak sıralanmaktadır.

OECD 2009 raporunda çocuklara yönelik şiddet ve zorbalık konusunda Türkiye en kötü durumdaki ülke olarak görülmektedir. Okulda zorbalık ya da şiddete maruz kalan çocuk oranı Türkiye'de %25 iken OECD ortalaması %11'dir (Semerci ve ark. 2012: 129).

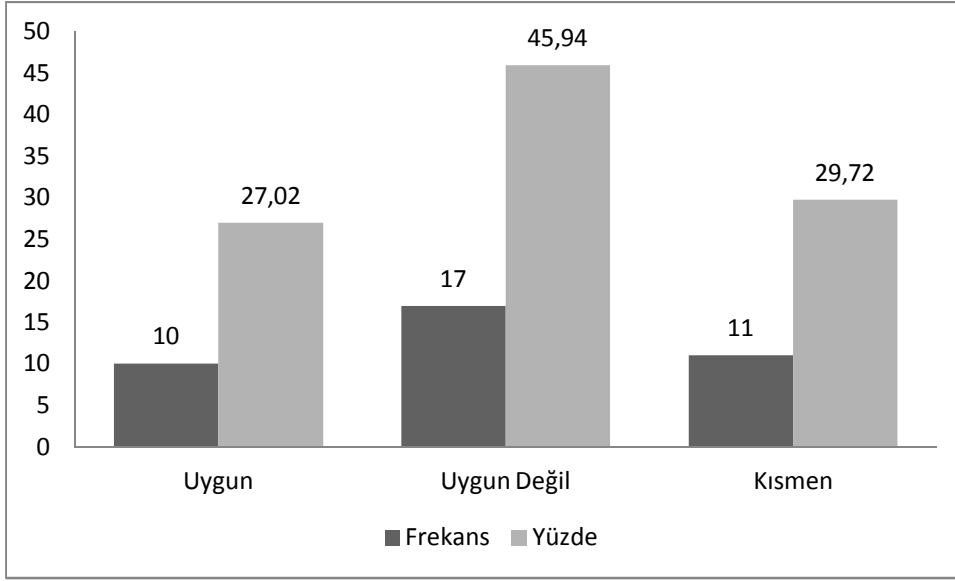
**Tablo 68 Öğretmenlerin Asla Yapmam Dedikleri Ceza Yöntem Durumu**



Tablo 68'e göre; ben asla yapmam dedikleri ancak başka öğretmenlerde gördükleri, duydukları ceza yöntem durumuna ilişkin öğretmenlerin %59,45'inin şiddet ve istismar olaylarını, %21,62'sinin çocuğu rencide edecek ona hakaret edecek davranışları, %8,1'inin dışarı atma cezasını, %2,7'sinin faydasız her türlü cezayı, %2,7'sinin öğrenciye küsmeye cezasını, gözlemledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %16,21'inin ise bunu ifade etmenin etik olmayacağı cevabını verdikleri, %5,4'ünün soruya cevap vermediği fark edilmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin gördükleri fakat asla yapmam dedikleri cezalar arasında şiddet ve istismar %60'luk oran ile ilk sırada gelmektedir. Kükütcü'nün (2011: 188) araştırmasında ise, öğretmenlerin ifadelerine göre meslektaşlarının uyguladıkları cezaların %24'ünü fiziksel cezalar oluştururken %62'sini aşağılayıcı ve rencide edici konuşmalar oluşturmaktadır. Son iki yılda bulguların yer değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere uyguladıkları şiddet, istismar, hakaret ya da rencide edici konuşmaların çocukların sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini olumsuz etkilemekte olduğu, bu durumun ise ÇHS'ye uygun olmadığı açıktır.

Tablo 67 ve Tablo 68'de öğretmenlerin belirttikleri ceza durumlarından “olay üzerinde düşünme” cezasının; eşit ve demokrasi anlayışına dayalı çocuk merkezli bir çerçevede olduğu görülürken, diğer cezaların baskıcı ve itaate dayalı yetişkin merkezli yöntemler olduğu anlaşılmaktadır. Baskıcı ve itaate dayalı yetişkin merkezli yöntemlerin ise ÇHS ile bağdaşmasının mümkün olmayacağı düşünülmektedir. Çünkü bu durumlar ÇHS açısından değerlendirildiğinde, sözleşmenin 38.,28., 19., 34., 39., maddelerine aykırı olduğu görülmektedir (Bkz. EK 3).

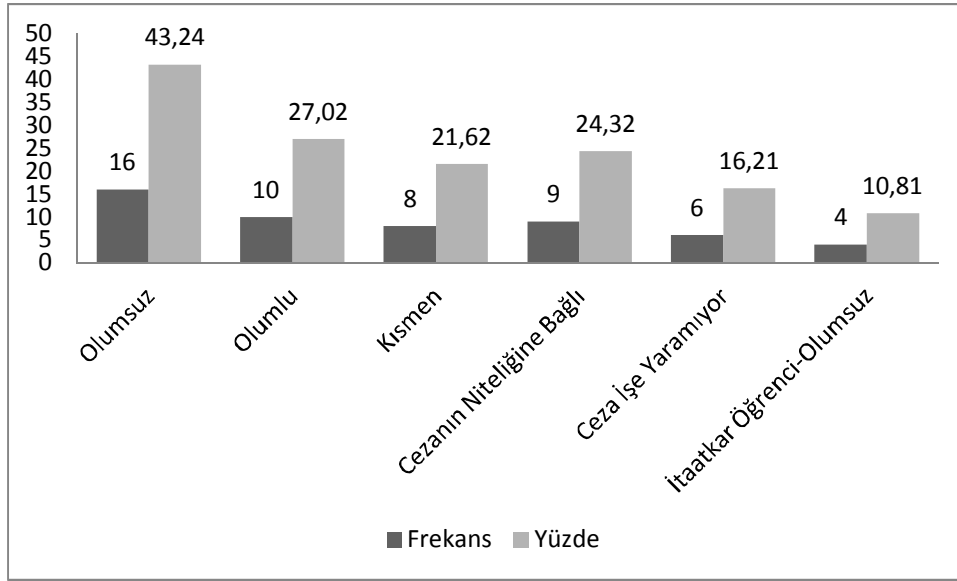
**Tablo 69 Disiplinde Kullanılan Cezanın Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne Uygunluğu Durumu**



Tablo 69'a göre; disiplinde kullanılan cezanın ÇHS'ye uygunluğu durumuna ilişkin öğretmenlerin %27,02'sinin uygun, %45,94'ünün uygun değil, %29,72'sininise kısmen uygun cevabını verdiği görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin yarısına yakını disiplinde kullanılan cezaların ÇHS'ye uygun olmadığını söylemektedir.

Benzer bir sonuç, Kop ve Tuncel'in (2010) "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çocuk Haklarını Algılamaları" üzerine yaptıkları araştırmanın bulgular bölümünde de görülmektedir. 400 öğretmen üzerinde yapılan çalışmada Kop ve Tuncel (2010: 10) öğretmenlere "Sizce, Türkiye'de okul disiplini, çocuğa insan olarak taşıdığı değerleri verir biçimde midir ve çocuk haklarına uygun mudur?" sorusuna, öğretmenlerin %10 evet, %70 hayır, %20'si ise kısmen cevabını vermişlerdir. Kükütcü de (2011) araştırmasında, disiplin yöntemi olarak öğretmenlerin başvurdukları ceza durumlarının çocuk haklarına uygun olmadığı, bunun nedeni olarak da öğretmenlerin ÇHS konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

**Tablo 70 Disiplin Cezasının Yönetimsel Etki Durumu**



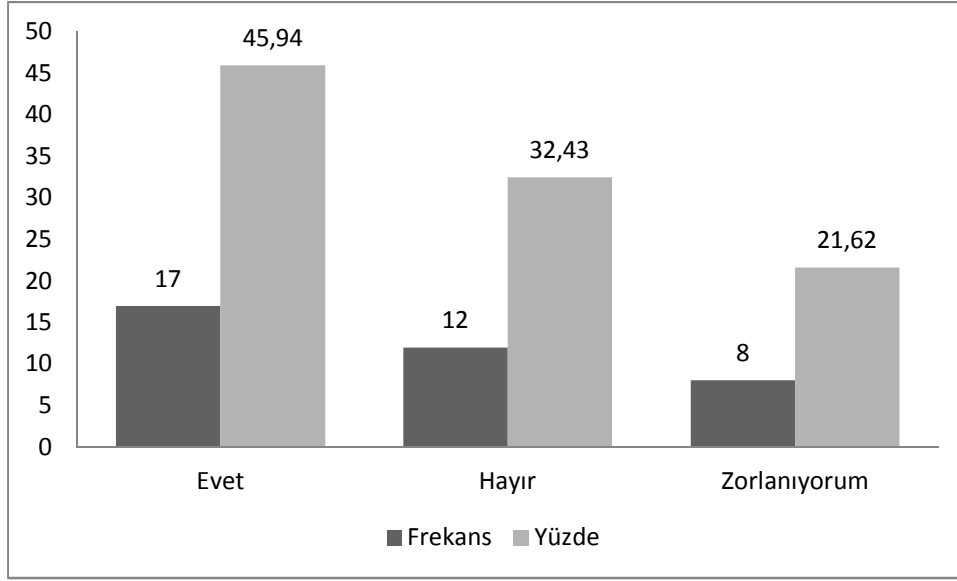
Tablo 70'e göre; disiplin cezasının yönetimsel etki durumuna ilişkin öğretmenlerin %43,24'ünün olumsuz, %27,02'sinin olumlu, %21,62'sinin kısmen uygun, %24,32'sinin cezanın niteliğine bağlı olduğunu, %16,21'inin cezanın işe yaramadığını, %10,81'inin itaatkar öğrenci yetiştireceği için olumsuz olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin yarısına yakını disiplin cezasının yönetime olumlu katkı sunmayacağını vurgulamaktadır. Bunun nedeni olarak da, cezanın işe yaramayacağı belirtilmektedir.

Çelikten'e (2008) göre, ceza çocuk eğitiminde çok etkili bir yöntem değildir. Çünkü ceza yanlış davranışın o an için sönmesine sağlarken yanlış davranışın kökten çözülmesine yardımcı olamamaktadır (aktaran: Kükürtcü, 2011: 187). Bu bağlamda çocuklara verilecek ceza yöntemlerinde; eşit, demokratik ve çocuğu merkeze alan bir anlayışın belirlenmesinin, yönetimsel açıdan daha olumlu sonuçlar oluşturacağı öngörülmektedir.

#### **4.2.7. Müfredata ve Müfredatın Yönetimsel Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

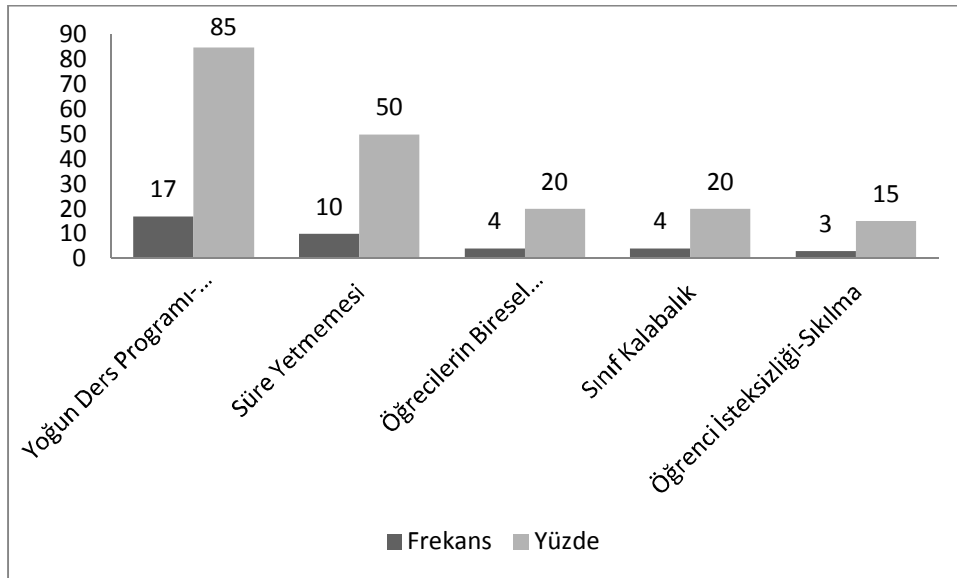
Müfredata ve müfredatın yönetimsel etkisini belirleyebilmek için öğretmenlere; "Müfredatı belirtilen süre içinde bitirebiliyor musunuz?" sorusu ile "Bitiremiyorsanız bunun sebebi-sebepleri neler olabilir?", "Müfredatın ağırlığının sınıf yönetimine olumlu veya olumsuz etkisi ne olabilir?", "Haftalık ders saatine uygun olarak programda belirtilen resim, müzik, oyun ve fiziki etkinlik, serbest etkinlik derslerini tam olarak uygulayabiliyor musunuz?" ve "Çocuğun enerjisini boşaltamaması sınıf yönetimine olumlu ve olumsuz etkisi ne olabilir?" sonda soruları yöneltmiştir. Öğretmenlerin sorulara vermiş oldukları cevaplar incelenmiş, inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 71, Tablo 72, Tablo 73, Tablo 74 ve Tablo 75'de gösterilmiştir.

**Tablo 71 Müfredatın Belirtilen Süre İçinde Bitirilme Durumu**



Tablo 71'e göre; müfredatın belirtilen süre içinde bitirilme durumuna ilişkin öğretmenlerin %45,94'ünün evet, %32,43'ünün hayır, %21,62'sinin zorlanıyorum cevabını verdiği görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin yarısına yakınının müfredatı belirtilen süre içinde bitirdiği anlaşılırken yarısından fazlasının bitiremediği ya da bitirmekte zorlandığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 72 Müfredatın Belirtilen Süre İçinde Bitirilmeme Sebepleri**

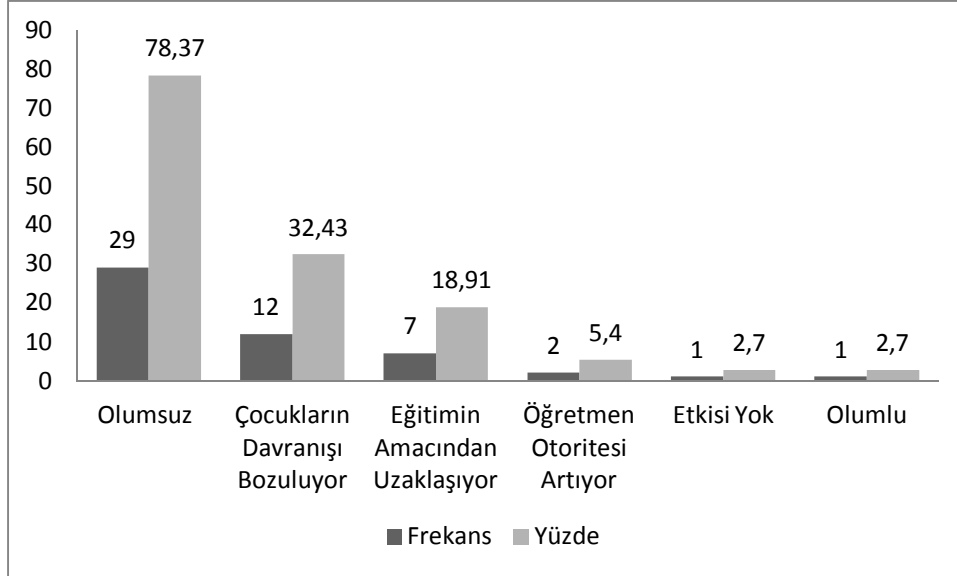


Tablo 72'ye göre; müfredatın belirtilen süre içinde bitirilmeme durumuna ilişkin öğretmenlerin %85'inin ders programının yoğunluğunu ve ders kitaplarının ağırlığını, %50'sinin sürenin yetmediğini, %20'sinin öğrencilerin bireysel farklılığını, %20'sinin sınıfların kalabalık oluşunu, %15'inin derslere karşı öğrenci isteksizliğini ve öğrencilerin sıkılmalarını gösterdikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin müfredatı belirtilen süre içinde bitirememesinin en



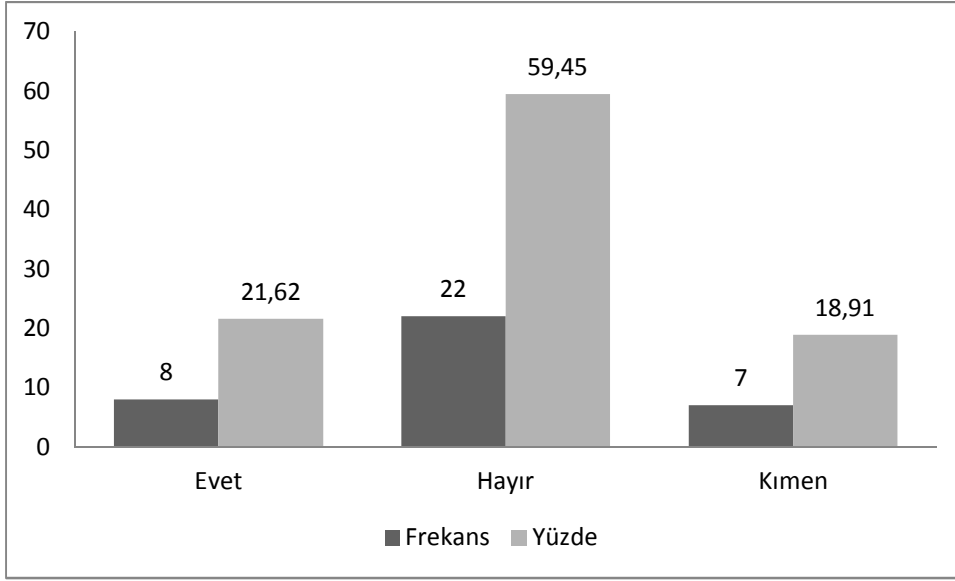
önemli nedenleri yoğun ders programının varlığı ve ders kitaplarının ağırlığı ile sürenin yeterli olmaması anlaşılmaktadır.

**Tablo 73 Müfredatın Ağırlığının Yönetimsel Etki Durumu**



Tablo 73'e göre; müfredatın ağırlığının yönetimsel etki durumuna ilişkin öğretmenlerin %78,37'sinin olumsuz olacağını, %32,43'ünün çocukların davranışlarını bozduğunu, %18,91'inin eğitimin amacından uzaklaştırdığını, %5,4'ünün öğretmen otoritesinin arttığını, %2,7'sinin etkisinin olmadığını, %2,7'sinin olumlu olduğunu belirttiği görülmektedir. Bu bulgulara göre, müfredatın ağır olması, okul ve sınıf yönetimini olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuz etkilemenin diğer alt bulgulara (disiplin sorunu, öğretmen öğrenci arasındaki ilişki durumu, öğrencinin karar alma süreçlerine katılım durumu, okulda çocuk haklarına uygun davranma durumu) doğrudan veya dolaylı yollardan etki ettiği fark edilmektedir.

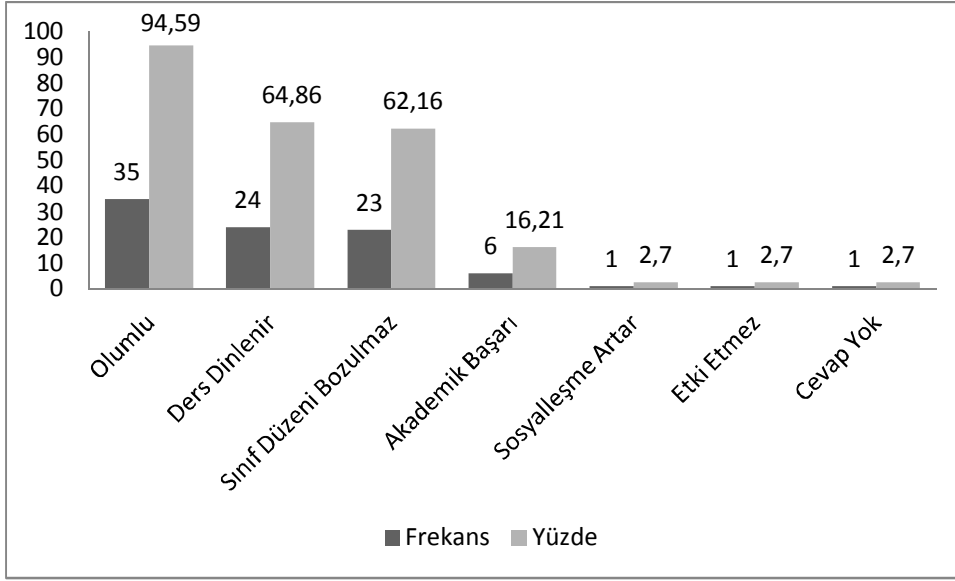
**Tablo 74 Haftalık Ders Programının Uygulanma Durumu**



Tablo 74'e göre; haftalık ders programının uygulanma durumuna ilişkin, öğretmenlerin %21,62'sinin evet, %59,45'inin hayır, %18,91'ininise kısmen cevabını verdikleri görülmektedir.

Benzer bir sonuca, anket uygulamasının incelenmesi sonucunda ulaşıldığı fark edilmektedir. Anket sorusu olarak 434 öğretmene sorulan "*Türkçe veya matematik derslerinde konu anlatımına süre yetmediğinde "beden eğitimi, müzik, görsel sanat" derslerini eksik konuların anlatımında kullanırım.*" ifadesine öğretmenlerin %8,8'inin kesinlikle katılıyorum, %32,9'unun kısmen katılıyorum, %15,9'unun katılıyorum, %17,5'inin kısmen katılmıyorum, %24,9'unun kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Tüm bu bulgulara göre, öğretmenlerin %60'ına yakını haftalık ders programını tam olarak uygulayamamaktadır. Bu duruma müfredatın yoğunluğunun neden olduğu söylenebilir.

**Tablo 75 Öğrencinin Enerjisini Boşaltmasının Yönetimsel Etki Durumu**



Tablo 75'e göre; öğrencinin enerjisini boşaltmasının yönetimsel etki durumuna ilişkin öğretmenlerin %94,59'unun olumlu olacağını, %64,86'sının derslerin dinleneceğini, %62,16'sının sınıf düzeninin bozulmayacağını, %16,21'inin akademik başarının artacağını, %2,7'sinin sosyalleşmenin artacağını, %2,7'sinin herhangi bir etkisinin olmayacağını belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerin %2,7'sinin bu soruya cevap vermediği fark edilmektedir. Bu bulgulara göre, öğrencinin enerjisini boşaltamaması durumunda okul ve sınıf yönetimi bu durumdan olumsuz etkilenecektir. Bu noktada Tablo 75'te belirtilen durum neticesinde (haftalık ders saatine tam uyulamama) okul ve sınıf yönetiminin olumsuz etkileneceği öngörülmektedir. Çünkü programda belirtilen müzik, görsel sanatlar ve beden eğitimi derslerinin öğrencilerin enerjilerini boşalmalarına aracı olacağı düşünülmektedir. Bu durumun sebeplerini ise, müfredatın ağırlığında, okulların fiziki yapısında, öğretmen ve yöneticilerin tutumunda aramanın daha doğru olacağı düşünülmektedir.

## 5. BÖLÜM

### SONUÇLAR-ÖNERİLER

#### 5.1.Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni bilmesinin yönetsel etkililiği belirlemeyi amaçlayan nicel ve nitel verilerin analizden elde edilen sonuçlar alt problemlere göre şunlardır:

##### 5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri İle Çocuk Hakları Arasındaki Algı ve Görüşleri

Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma verilerini toplamak için kullanılan anket sorularına vermiş oldukları cevaplarla, cinsiyet (%42), yaş (%84), medeni durum (%44), çocuğu olma durumu (%58), meslekteki statüsü -kadrolu öğretmen, ücretli öğretmen, uzman öğretmen vd.- (%58), eğitim durumu (%72), mesleki kıdemi (%74) ve ÇHS'yi okuma durumu (%74) değişkenleri arasında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

##### 5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri

###### 5.1.2.1. Öğretmenlerin Genel Olarak Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan (nitel, nicel) öğretmenlerin %60'ından fazlasının sözleşmeyi okuduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Kop ve Tuncel'in (2010) yaptığı araştırmada öğretmenlerin %70'inin sözleşmeyi okuduğu bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Nitel (%62,16), nicel (63,1) ile Kop ve Tuncel'in (2010) bulgularındaki (%70) oranların birbirine yakın olması araştırmanın güvenilirliği açısından önemli görülmektedir. Ancak bu bulgu sonuçları Kaya'nın (2011) öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Kaya (2011), öğretmen adaylarının %85'inin sözleşmeyi okumadığını tespit etmiştir. Kaya'nın (2011) bulgularıyla araştırma bulguları karşılaştırıldığında aday öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra sözleşmeyi okuma oranında ciddi bir artış olduğu fark edilmektedir. Bu bağlamda üniversitelerin sözleşmeyi öğretmen adaylarına ders olarak okutmalarının, sözleşmenin tanıtılması ve yaygınlaştırılması noktasında önemli olacağı öngörülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuk hakları kavramını bilişsel olarak kavradıkları ancak uygulamada yetersizliklerin olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir sonuç Fazlıoğlu'nun (2007) araştırmasındaki öğretmen ve yöneticilerin çocuk haklarını kavramış olmalarına rağmen; henüz uygulamada istenilen seviyede değiller bulgusuyla örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin %90'ına yakını sözleşmeye gerçek yaşamda ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Sözleşmeye ihtiyaç duyulmasının en önemli nedenlerini öğretmenler şu

şekilde sıralamaktadır: Bu sayede çocuk istismarı önlenebilir, çocuklar korunabilir ve sözleşme çocuklar için yasal dayanak olur.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin %70'inden fazlası sözleşmenin gerçek yaşamda etkili (işlevsel) olmadığını vurgulamaktadır. Bu sonuç Kop ve Tuncel'in (2010) araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Kop ve Tuncel (2010) de, sözleşmenin ülkemizde etkili olmadığını (%30 hayır, %70 kısmen) saptamıştır. Nitel analizler sonucunda sözleşmenin ülkemizde etkili olmamasının en önemli nedenlerini öğretmenler şu şekilde belirtmiştir: Bilinç eksikliğinin olması, hak ihlalinin olması, sözleşmenin okullarda öğretilmemesi ve ekonomik sebeplerdir. Bu saptamaları nicel bulgularda desteklemektedir. Nicel bulgulara göre;

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin %70'ine yakını ailelerin çocuklara şiddet uyguladığını düşünmektedir.
- Öğretmenlerin %70'ine yakını çocukların yaşadığı çevrenin güvenli olmadığını belirtmektedir.
- Öğretmenlerin yarıya yakını çocukların cinsiyetleri göz önüne alındığında ayrımcılığa uğradıklarını söylemektedir.
- Öğretmenlerin yarıya yakını öğrencilerin uygun bir ortamda eğitim almadığını düşünmektedir.
- Öğretmenlerin yarıya yakını öğrencilerin sağlık hizmetlerinden yeterince yararlanmadığını belirtmektedir.
- Öğretmenlerin %60'ından fazlası öğrencilerin kültürel ve sanatsal faaliyetlere katılmaları için uygun ortamların yaratılmadığını düşünmektedir.
- Öğretmenlerin %40'a yakını öğrencilerin farklılıklarıyla eşit olarak yaşayamadıklarını savunmaktadır.
- Öğretmenlerin %70'ine yakını öğrencilerin sağlıklı bir doğal çevrede yaşamadığını vurgulamaktadır.
- Öğretmenlerin %60'ına yakını engelli öğrencilerin eğitim hakkından yeterince faydalanamadığını söylemektedir.
- Öğretmenlerin %30'undan fazlası öğrencilerin eğitim hayatını tamamlayamadığını düşünmektedir.
- Öğretmenlerin %80'nine yakını öğrencilerin zarar verici ürünlerden korunamadığını gözlemlemektedir.
- Öğretmenlerin %90'nına yakını öğrencilerin cinsellik içeren veya şiddetle ilgili filmlerden korunamadığını savunmaktadır.
- Öğretmenlerin %60'ına yakını okulda oyun alanları düzenlenirken öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerinin göz önüne alınmadığını vurgulamaktadır.
- Öğretmenlerin %10'undan fazlası çocukların okuldan sonra çalışmasının aile bütçesine faydalı olacağını savunmaktadır.

- Öğretmenlerin %20'sine yakını okuldaki sınıf ortamlarının hak ve özgürlüklere saygılı ve demokratik ilkeler doğrultusunda oluşturulduğunu düşünmemektedir.
- Öğretmenlerin %70'inden fazlası çocuk haklarının medyada yeterince ele alınmadığını belirtmektedir.
- Öğretmenlerin %30'una yakını okulda çalışan personelin çocuk hakları konusunda farkındalığının olmadığını gözlemlemektedir.
- Öğretmenlerin %50'sinden fazlası öğrencilerin her türlü kötü muameleden korunamadığını savunmaktadır.
- Öğretmenlerin %40'ından fazlası öğrencilerin özel hayatlarının gizliliğine saygı gösterilmediğini düşünmektedir.

### ***5.1.2.2. Öğretmenlerin Okul Ortamında Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri***

Araştırma sonucunda öğretmenlerin %40'ından fazlası okul ortamında sözleşmeye uygun davranıldığını; %30'dan fazlası ise kısmen uygun davranıldığını belirtmektedir. Benzer bir sonuç nicel bulgularda da görülmektedir. Öğretmenlerin %70'inden (%12,4'ü kesinlikle katılıyorum, %36,6'sı kısmen katılıyorum, %23,7'si katılıyorum) fazlası, okulda çalışan öğretmen ve personelde çocuk hakları farkındalığının olduğunu belirtmektedir. Ancak öğretmenlerin %70'inden fazlası okullarda çocuk haklarına uygun davranıldığını ya da kısmen uygun davranıldığını düşünürken uygulamaya dair sorularda, öğretmenler bu bulgularla örtüşmeyen cevaplar vermişlerdir. Anket sorusu olarak öğretmenlere yöneltilen; “Öğrencilerin kültürel ve sanatsal faaliyetlere katılımları için uygun ortamlar yaratıldığını düşünüyor musunuz?” ve “Okulda oyun alanları düzenlenirken öğrencilerin ihtiyaç ve istekleri göz önüne alınıyor mu?” sorularına öğretmenlerin %70'ine yakınının kısmen katılmıyorum veya kesinlikle katılmıyorum cevabını işaretledikleri saptanmıştır. Bulgulardaki bu çelişkili durumu, Fazlıoğlu'nun (2007) araştırma sonucu açıklık getirmektedir. Fazlıoğlu (2007) araştırmasında, ülkemizde öğretmen ve yöneticilerin, çocuk haklarının önemini kavramış olmasına rağmen; uygulamada henüz istenilen düzeyde olmadığını tespit etmiştir. Ayrıca, Uçuş'un (2009: 121) öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle yapmış olduğu görüşmelerde; öğretmenlerin büyük çoğunluğu ile yöneticilerin ÇHS konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşması; Gömleksiz ve arkadaşlarının (2008) araştırmasında da; öğretmen ve yöneticilerin bilgi ve beceri eksiklikleri olduğu sonucuna ulaşmaları, elde edilen bulguların bilişsel boyutuyla çelişirken uygulamaya dair gözlem bulgularıyla çelişmemektedir.

Araştırma sonucunda okul ortamında çocuk haklarına uygun davranılmama nedenleri olarak öğretmenlerin;okullarda istismar ve şiddetin oluşunu, öğretmenlerin eksikliğini, okul ve sınıfların fiziki yapısını, çocuğun önemsenmemesini, her şeyi öğretmen bilir anlayışının hakim olmasını, ailenin bilinçsizliğini, empati eksikliğini, disiplin kaygısını vb. gösterdikleri saptanmıştır.

Araştırma sonucunda okul kurullarında sözleşmenin ele alınmadığı tespit edilmiştir. Sözleşmenin kurullarda ele alınmama nedenlerine dair öğretmenler; kuruların formaliteden ibaret olması, duruma mekanik yaklaşılması, sözleşmenin önemsenmemesi, zaten biliniyor anlayışı, sözleşmenin bilinmemesi, eğitim politikasının eksikliği, geleneksel toplum yapısı, okulların bürokratik yapısı, müfredatın yapısı ve hak öğretiminden korkulmakta olduğu cevabı verdikleri görülmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin (nitel ve nicelde %80) sözleşmeyi öğrencilerine öğrettikleri tespit edilmiştir. Nitel araştırma sonucuna göre öğretmenler sınıflarda genel olarak temel hakları (eğitim hakkı, sağlık hakkı, oyun hakkı vb.) öğrencilere öğretmektedir.

### ***5.1.2.3. Ders Kitaplarında Sözleşmeye Yer Verme Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri***

Araştırma sonucunda (öğretmenlerin %70'inden fazlasına göre) ders kitapları çocuk haklarına yer vermemektedir. Benzer biçimde Uçuş'un (2009) araştırmasında da, ders programlarında çocuk haklarına çok fazla yer verilmediği; Uluç'un (2008) araştırmasında ise ilköğretim programında çocuk hakları eğitime yer verilmediği tespit edilmiştir. Nicel bulgulara göre ise; öğretmenlerin tamamına yakını ilköğretim programında çocuk haklarına mutlaka yer verilmesini istemektedirler. Benzer biçimde Neslitürk ve Ersoy'un (2007) araştırma sonuçları da nicel bulguları desteklemektedir. Neslitürk ve Ersoy'un (2007) araştırmasına göre öğretmen adaylarının tamamı okulöncesi dönemde çocuk hakları öğretimine yer verilmesini istemektedirler.

### **5.1.3. Sözleşmeyi Bilmenin Yönetimsel Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Araştırma sonucunda, öğretmenlere göre öğrencilerin sözleşmeyi bilme durumunun yönetimsel açıdan olumlu olacağı tespit edilmiştir. Bu olumluluk sınıf yönetimi açısından %70'in üzerinde iken, okul yönetimi açısından %40'ın üzerindedir (Aradaki %30'luk farkın nedeni olarak sınıf yönetimi sorusu ile okul yönetimi sorusunun birbirine benzer oluşu bunun neticesinde de öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili soruya cevap vermek istememelerinin neden olduğu düşünülmektedir. Çünkü her iki sorunun olumsuz yanıtları birbirine çok yakındır. Bkz. Tablo 28, Tablo 31).

Araştırma sonucunda öğretmenlere göre öğrencilerin sözleşmeyi bilmesinin yönetimsel açıdan getireceği olumlu durumlardan bazıları şunlardır: Çocukların özgüveni gelişir, olumlu okul ve sınıf ortamı oluşur, hak arama bilinci gelişir, öğretmen ve idareci eksikliklerini fark eder vd. (Bkz. Tablo 29, Tablo 32). Öğretmenlerin belirtmiş olduğu durumların okul kültürüne olumlu yönde etkisi olacağı, hatta çekici bir okul kültürü oluşumuna dolaylı yollardan hizmet edeceği düşünülmektedir. Çünkü çekici bir okul kültüründe; öğrenci okula bağlıdır, okula severek isteyerek gelir, mutlu olacağını bilir (Çelik, 2009: 144).

Araştırma sonucunda (nitel %90, nicel %90), öğretmenlerin tamamına yakını okul personelinin sözleşmeyi bilmesinin yönetsel açıdan olumlu olacağını belirtmiştir. Bu olumluluğa dair öğretmenler şunları belirtmişlerdir: Olumlu okul ve sınıf ortamı oluşur, yönetimin işi kolaylaşır, demokrasi gelişir, hak bilinci gelişir, disipline katkı sağlanır vd. (Bkz. Tablo 34, Tablo 35, Tablo 36).

Araştırma sonucunda (nitel %90, nicel %90) öğretmenlerin tamamı öğretmenlerin sözleşmeyi bilmesinin yönetsel açıdan olumlu olacağını vurgulamaktadır. Bu olumluluğa dair öğretmenler şunları belirtmiştir: Hak gaspı azalır, öğrenciye saygı artar, ayrımcılık yapılmaz, özenetim artar, derse katılım artar, demokratik ortam oluşur, okul ortamı olumlu olur, yönetim ve öğretmen hatalarını fark eder vd. (Bkz. Tablo 37, Tablo 38).

#### **5.1.4. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Karar Alma Süreçlerine Katılım Hakkının Yönetsel Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Araştırma sonucunda (nitel %87, nicel %96) öğretmenler sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte oluşturmaktadır. Ancak öğretmenlerin sadece %45'i oluşturulan sınıf kurallarının demokratik olduğunu düşünmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin tamamına yakını (%94,59) yönetsel açıdan kuralların olumlu olacağını söylemektedir. Kuralların bu olumluluğunun ise düzen ve disipline yardım etmesinden (%86,48) ileri geldiği anlaşılmaktadır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin tamamına göre, kuralların öğrenciler tarafından kabulü yönetsel açıdan olumlu olacaktır. Bu olumluluğa dair öğretmenler şunları belirtmişlerdir: İdare ve öğretmenin işi kolaylaşır, kurallar uygulanır, etkili öğretim ortamı oluşur, öğrenci mutlu olur.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin tamamına yakını (%91,89) sınıf başkan ve yardımcısını seçimle belirlemektedir. Yine araştırma sonucunda öğretmenler sınıf başkan ve yardımcısından şunları beklemektedirler: Sınıf düzenini sağlama (%67,56), liderlikte örnek olma (%37,83), kuralların uygulanmasını sağlama (%29,72), öğretmen-öğrenci arasında köprü (%10,81), beklenti yok (%8,1). Bu sonuçlara göre öğretmenlerin %70'ine yakını, sınıf başkan ve yardımcısından sınıf düzenini sağlamalarını beklemektedir. Ancak İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği incelendiğinde (Madde 137) başkanın seçimle belirleneceğine dair ibare bulunurken başkan ve başkan yardımcılarının görevlerine ilişkin herhangi bir talimat belirtilmemiştir. Rehberlik ve diğer yönetmelikler de incelendiğinde başkan ve başkan yardımcısının görevlerine dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Bu bağlamda başkan ve başkan yardımcısının görevlerinin herhangi bir yerde yazılı olmamasına rağmen, öğretmenlerin %70'inde böyle bir algının oluşu düşündürücü olduğu kadar araştırmaya değer olarak da görülmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin tamamına yakını (%86,48) başkan ve başkan yardımcısının yönetsel etkisinin olumlu olacağını söylemektedir. Bu olumluluğa dair öğretmenler



şunları belirtmiştir: Düzen ve disiplin oluşur, liderlik gelişir, öğretmen-öğrenci arasında köprü olur, sınıf mutlu olur, öğretmene yardımcı olur vd. (Bkz. Tablo 46).

Araştırma sonucunda öğretmenlerin %60'ına yakını öğrenci meclislerinin olmadığını ya da olduğuna dair kendilerinin haberlerinin bulunmadığını belirtmektedir. Bu sonuç Semerci ve arkadaşlarının (2012: 81) araştırmasındaki, öğrencilerin çoğunun okul meclisinden haberi yok, bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonucunda (nitel %65, nicel %55), öğretmenler okullardaki öğrenci meclisinin işlevsiz olduğunu vurgulamaktadır. Benzer bir sonuç Uçuş'un (2009) ile Semerci ve arkadaşlarının (2012) araştırmasında da görülmektedir. Her iki çalışmada da öğrenci meclislerinin işlevsiz olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci meclisinin işlevini yerine getirememeye nedenlerine dair öğretmenler şunları söylemektedir: işlevsiz, önemsememe, bürokratik nedenler, kültürün oluşmaması, zaman yok.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin %40'ına yakını, yöneticilerin öğrenci beklentilerini dikkate almadığını söylemektedir. Yöneticilerin öğrenci beklentilerini dikkate almama sebepleri olarak öğretmenler şunları belirtmektedir: ekonomik sebepler, bürokrasi, okul ortamı ve fiziki yapı, dayatmacı anlayış, önemsememe.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin %60'ına yakını sınıf ortamında öğrencileri karar alma süreçlerine katmaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri karar alma sürecine kattıkları örnekler şu şekilde sıralanmaktadır: Etkinlik oyunu seçimi (%65), düşüncelerini açıklama (%35), başkanlık seçimi (%16), sınıf kurallarını oluşturma (%14), ödev seçimi (%8,1), kiminle oturacağı (%5,4), kulüp seçimi (%2,7). Ancak bu seçme durumunun genelde sınırlı olduğu, öğretmen tarafından önceden belirlenmiş ve öğrencinin alınan karara uyma konusunda katılımını sağlamayı amaçlayan durumlar olduğu fark edilmektedir. Yine araştırma sonucu olarak öğrencilerin karar alma süreçlerine katılmama nedenleri şu şekilde belirtmektedirler: Sosyo-ekonomik yapı farklılığı, sınıf düzeni bozulabilir, müfredatın ağırlığı, zaman alması vd. (Bkz. Tablo 55). Benzer bir bulgu Özyıldırım'ın (2007) araştırmasında da görülmektedir. Özyıldırım'ın (2007) araştırma sonucuna göre, öğrencilerin katılım hakkını kullanımının engellenmesine ilişkin öğretmen görüşleri şunlardır: okul mevcudu, sosyo-ekonomik ortam, kültürel çevre farklılıkları.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin %90'ına yakını, öğrencilerin karar alma sürecine etkin katılmalarının yönetsel açıdan olumlu olacağını belirtmektedir. Bu olumluluğa dair öğretmenler şunları söylemektedir: Olumlu sınıf ortamı oluşur, kurallara uyulur, derse istek artar, problemler azalır vd. (Bkz. Tablo 56).

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin %60'ına yakını kendilerinin okuldaki karar alma süreçlerine katılmadıklarını vurgulamaktadırlar. Bu noktada öğretmen okul ortamında karar alma süreçlerine katılmazken öğrencinin sınıf ortamında karar alma süreçlerine katılıyor olması dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %50'sine yakını, okuldaki karar alma süreçlerine katılımlarında

idarecilerin desteklerinin olmadığını belirtmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler kendilerinin karar alma süreçlerine katılamama nedenlerine ilişkin şunları söylemektedirler: Bürokrasi, idarecinin tavrı, sosyo-ekonomik yapı, çevre şartları, ücretli öğretmen oluşu vd. (Bkz. Tablo 59).

#### **5.1.5. Okulların Fiziki Yapısının Çocuğun Gelişimsel Dönemine Uygunluğuna ve Bu Durumun Yönetimsel Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Araştırma sonucunda (nitel %72,97, nicel %55) öğretmenlere göre okulların fiziki yapısı çocukların gelişimsel dönemlerine uygun değildir. Benzer bir sonuç Gümüş ve arkadaşlarının (2004) araştırmasında da görülmektedir. Gümüş ve arkadaşlarına (2004: 207) göre okulların büyük bir çoğunluğu; gerek fiziki donanım, gerekse yönetim anlayışı açısından öğrencinin gelişimini destekleyecek asgari koşullara sahip olmaktan oldukça uzaktır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin tamamına yakını okulların fiziki yapısının uygun olmama durumunda yönetimin olumsuz etkileneceğini vurgulamaktadırlar. Bu olumsuzluğa dair öğretmenler şunları belirtmektedir: Olumsuz sınıf ortamı, eğitimin verimi azalır, etkinlikler yetişmez, çocuk enerjisini atamaz vd. (Bkz. Tablo 61). Bu bağlamda Semerci ve arkadaşlarının (2012) araştırmasında ulaştıkları sonuç önemli görülmektedir. Araştırmada öğrencilerin okulu sevmeye ya da sevmemelerine neden olan temel unsurun okulun fiziki yapısıyla (bahçenin genişliği, okulun temizliği sınıf mevcudu) bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.1.6. Okuldaki Öğretmen-Öğrenci İlişisine ve Bu İlişkilerin Yönetimsel Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Araştırma sonucunda, okuldaki öğretmen öğrenci ilişki durumuna ilişkin öğretmenlerin yarısının bu ilişkilerin iyi olduğunu %21,62'si klasik (öğretmen merkezli) olduğunu, %5,4'ü kötü olduğunu, %21,62'si ilişkinin duruma göre değiştiğini belirttiği tespit edilmiştir. Benzer biçimde öğretmenlerin yarıya yakını öğrenci taleplerinin öğretmenler tarafından dikkate alındığını söylerken; öğretmenlerin %30'unun tahammülsüz olduğunu ve bu talepleri dikkate almadığını söylemektedirler. Bunun yanı sıra öğrencilerin öğretmenlerin taleplerini dikkate alma durumuna ilişkin ise öğretmenlerin %35'inin dikkate alınmadığını, %19'unun dikkate alındığını söylemesi dikkat çekmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin tamamına yakını (%94,59) öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkinin iyi olma durumunun yönetimsel açıdan olumlu olacağını belirtmektedir. Bu olumluluğa dair öğretmenler şunları söylemektedir: Olumlu okul ve sınıf ortamı oluşur, okul yönetiminin işi kolaylaşır, eğitimin amaçları gerçekleşir. Tüm bu sonuçlara baktığımızda öğretmenlerin tamamına yakını ilişki

durumunun (öğretmen-öğrenci) iyi olmasının yönetsel açıdan faydalı olacağını bilmesine rağmen; uygulamada ancak öğretmenlerin %50'sinin öğrenci ile arasının iyi olması dikkat çekmektedir.

### **5.1.7. Sınıf Disiplinine ve Bu Durumun Yönetsel Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin %70'ine yakını sınıfta disiplin sorunu ile karşılaşmaktadır. Bu durumun sonucu olarak öğretmenlerin %50'sine yakını disiplin yöntemi olarak cezaya başvururken %43'ü kısmen cezaya başvurmaktadır. Benzer bir sonuç Kükürtcü'nün (2011) araştırmasında görülmektedir (Öğretmenlerin cezaya başvurma durumu %45). Öğretmenlerin ceza olarak vermiş oldukları uygulamalar ise şunlardır: Mahrum bırakma cezası, teneffüse çıkarmama, sözlü uyarı, olay üzerinde düşündürme, dışarı atma, ayakta bekletme, sınıf değiştirme. Kükürtcü'nün (2011: 185) de araştırmasında öğrencilere verilen cezanın %23'ünü çocuğu sevdiği şeylerden mahrum etme olduğu fark edilmektedir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin asla yapmam dedikleri ancak meslektaşları tarafından uygulandığını gördüğü-duyduğu ceza durumları şunlardır: Şiddet ve istismar (%60), rencide etme hakaret (%22), dışarı atmak (%8,1) vd. (Bkz. Tablo 69). Kükürtcü'nün (2011: 188) araştırmasında ise, öğretmenlerin meslektaşlarının uyguladıkları cezaların %24'ünü fiziksel cezalar oluştururken %62'sini aşağılayıcı ve rencide edici konuşmalar oluşturmaktadır. Son iki yılda bulguların yer değiştiği görülmektedir. Semerci ve arkadaşları da (2012) araştırmalarında öğrencilere verilen cezaların genelde notla tehdit ve fiziksel şiddet olduğunu vurgulamaktadırlar. Bunun yanı sıra Gömleksiz ve arkadaşlarının da (2008: 285) yapmış oldukları araştırmada, öğretmen ve yöneticilerin okul disiplinini sağlamak amacıyla, tören öncesi, tören sırasında, tören sonrasında, teneffüslerde cezaya başvurduklarını belirtmektedir. Bu cezalar genel olarak; onur kırıcı sözler, azarlama, bedensel cezalar, sopayla vurma, öğrenciyi itme, tekmeleme, tokat atma, bağırma vb. olarak sıralanmaktadır. Gümüş ve arkadaşları da (2004) araştırmalarında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Gümüş ve arkadaşlarının araştırma sonucuna göre, okullarda olumlu tutum ve davranışlar yok denecek kadar azdır. Öğrenciler pek çok fiziki cezayla-engellemeyle karşılaşmaktadır. Okullarda kötü muamele, aşağılama, yasaklama, yoksun bırakma, alaya alma ve küçük düşürme davranışları oldukça yaygındır. Hem öğretmenler hem öğrenciler okullarda dayağa çok sık rastlanıldığını ifade etmektedirler.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin vermiş oldukları cezaların ÇHS'yle bağdaşmadığı açıktır (Bkz. EK 3). Ayrıca buradaki sonuçların okulda çocuk haklarına uygun davranılma durumuna ilişkin öğretmenlerin vermiş olduğu sonuçla çeliştiği fark edilmektedir (Bkz. Tablo 13, Tablo 14, Tablo 15, Tablo 16, Tablo 18, Tablo 19).

Araştırma sonucunda öğretmenlerin yarısına yakını çocuklara verilen disiplin cezalarının ÇHS'ye uygun olmadığını, %30'una yakını ise kısmen uygun olduğunu belirtmektedir. Benzer

sonuçlara Kop ve Tuncel (2010) ile Kükürtcü de (2011) ulaşmışlardır. Her iki araştırmada da öğrencilere verilen ceza durumlarının çocuk haklarına uygun olmadığı tespit edilmiştir. Bu noktada Fazlıoğlu'nun (2007) öğretmen ve yöneticiler çocuk haklarını kavramalarına rağmen uygulamada yeterli değiller, tespiti önemli görülmektedir. Çünkü araştırmada öğretmenlerin yarısına yakını disiplin cezasının yönetsel açıdan olumsuz olacağını belirtmiştir.

### **5.1.8. Müfredat ve Müfredatın Yönetimsel Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yarısından fazlasının müfredatı belirtilen süre içinde bitiremedikleri tespit edilmiştir. Müfredatı bitirememe sebebi olarak öğretmenler şunları belirtmektedir: Yoğun ders programı (%85), süre yetmemesi (%50), öğrencilerin bireysel farklılığı (%20), sınıfın kalabalık oluşu (%20), öğrencilerin isteksizliği-sıkılma (%15).

Araştırma sonucunda öğretmenlerin %80'ine yakını müfredatın ağır oluşunun yönetsel açıdan olumsuzluklar getirdiğini söylemektedir. Bu olumsuzluklara dair ise öğretmenler şunları vurgulamaktadır: Çocukların davranışları bozuluyor, eğitim amacından uzaklaşıyor, öğretmen otoritesi artıyor.

Araştırma sonucunda (nitel %60, nicel %42) öğretmenlerin büyük bir kısmının haftalık ders programına uymadıkları tespit edilmiştir. Genelde haftalık programda belirtilen beden eğitimi, müzik ve görsel sanatlar derslerinin işlenmediği; bunların yerine matematik, Türkçe, fen bilgisi vb. derslerin işlenmekte olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin tamamına yakını öğrencilerin enerjilerini boşaltmasının yönetsel açıdan olumlu olacağını söylemektedir. Bu olumluluğa dair ise öğretmenler şunları belirtmektedir: ders dinlenir, sınıf düzeni bozulmaz, akademik başarı sağlanır, sosyalleşme artar vd. (Bkz. Tablo 76). Bu noktadan bakıldığı zaman öğrencilerin enerjilerini boşaltmalarına aracı olan derslerin beden eğitimi, müzik ve görsel sanatlar olduğu görülmektedir. Ancak müfredatın ağır oluşu, ders süresinin yetmemesi, okulların fiziki yapısı, sınıf mevcudu, öğrencilerin bireysel farklılıkları vb. durumların öğretmenleri çıkmaza götürdüğünü düşündürmektedir. Öğretmenler bilişsel olarak durumun farkında; ancak uygulamada yetersizlikler göze çarpmaktadır.

## **5.2. Öneriler**

Yapılan literatür taraması ile yukarıda belirtilen genel ilkeler ve araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşımları ve beklentileri doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunabilir.

- Yönetimsel açıdan öğrencilerin, öğretmenlerin ve okuldaki diğer personelin (yönetici, hademe, okul aile birliği görevlileri vs.) çocuk haklarını bilmelerinin olumlu olacağı tespit edilmiştir. Bu bağlamda;
  - Öğretmen, öğrenci ve okuldaki diğer personelin sözleşmeyi bilmesi ve içselleştirmesi için eğitimlere ağırlık verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bunun için öğretmenlere ve yöneticilere MEB aracılığıyla çocuk hakları konusunda hizmet içi eğitim, seminer, kurs veya etkinlikler düzenlenebilir. Ancak bu hizmet içi eğitim, seminer, kurs vb. etkinliklerin sadece bilgi verecek biçimde değil, katılımcılarda davranışa dönüştürebilecekleri, içselleştirebilecekleri yöntem ve tekniklerle verilmesinin daha sağlıklı olacağı düşünülmektedir.
  - Yönetici atama kriterleri arasına çocuk hakları konusunda hizmet içi eğitim alma şartı getirilebilir.
  - Okul kurul toplantılarında (öğretmenler kurulu, zümre toplantısı, veli toplantısı vs.) sözleşmenin konuşulması için sözleşmenin gündem maddelerinin içinde yer alması sağlanabilir. Ancak okul kurul toplantılarının formaliteden kurtulabilmesi için Bakanlık tarafından gerekli önemlerin alınması gerekmektedir.
  - MEB aracılığıyla çocuk haklarının tanıtımının yaygınlaştırılabilmesi için tanıtıcı film, belgeseller ve reklam filmleri hazırlanarak ulusal televizyon kanallarında gösterilmesi faydalı olabilir. Bu filmlerin hazırlanma sürecinde çocuk hakları ile ilgili çalışan diğer kurum ve kuruluşlardan yardım alınabilir.
  - Eğitim Fakültelerinin ders programlarında Çocuk Hakları dersinin zorunlu hale getirilmesi, öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce çocuk hakları konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmasına olanak sağlayacağı için faydalı olabilir.
  - Öğrencilerin çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olabilmesi için ders kitaplarında çocuk haklarına daha fazla yer verilebilir. Bu ise müfredatta çocuk haklarına yönelik daha fazla kazanıma yer vermek ile mümkündür. Ayrıca çocuk hakları eğitimine yönelik program geliştirilebilir. Bu doğrultuda üniversiteler, Milli Eğitim Bakanlığı, alan öğretmenleri ve bu alanda yetkin kurum ve temsilcilerinin bulunduğu geniş bir yelpazeden seçilen uzmanların işbirliği yapması önemli görülmektedir.
  - Çocuk hakları konusunda aile katılım programları ile anne-babalara yönelik periyodik eğitimler ve seminerler uygulanmalıdır. Ayrıca toplumun bilinçlendirilmesinde medya desteği sağlanmalıdır.
- Yönetimsel açıdan okulda karar alma süreçlerine katılımın olumlu olacağı tespit edilmiştir. Bu bağlamda;
  - Okul öğrenci meclislerin işlevli hale getirilebilmesi için hali hazırda yönetmelikte belirtilen şartların okul idaresi tarafından yerine getirilmesi şarttır. Bu konuda öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgilendirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

- Sınıf başkan ve yardımcısının seçimle belirlenmesi öğrencilerin karar alma süreçlerine etkin katılımını göstermemektedir. Çünkü öğretmenlerin gözünde başkan ve başkan yardımcısının görevi sınıfı düzene ve disipline koyma ile sınırlıdır. Böyle bir durum ise karar alma süreçlerine öğrencileri etkin olarak katmaktan uzaktır. Bu konuda yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgilendirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Okul ve sınıf kurallarının öğrenci ile birlikte oluşturulması öğrencilerin karar alma süreçlerine katılımı konusunda önemli bir gelişmedir. Ancak oluşturulan kuralların demokratik olma durumu gözden kaçırılmamalıdır. Demokratik bir yöntemle demokratik olmayan kuralların belirlenmesi çağdaş yönetim anlayışlarına uzaktır. Bu bağlamda kuralların öğrenci ile birlikte oluşturulması, oluşturulan kuralların demokratik olması öğrencilerin kuralları içselleştirebilmesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Kuralların oluşturulma süreci ile ilgili okul rehber öğretmenlerinin öğretmenlere bilgilendirme yapması faydalı olabilir.
- Okulda öğrencilerin karar alma sürecine katılımı konusunda yöneticilerin tutumları önemli bir rol oynamaktadır. Ancak yöneticilerin tutumlarını belirleyen en önemli faktörün “ekonomi” olduğu görülmektedir. Bu bağlamda devletin okullara ayırmış olduğu bütçenin gözden geçirilmesi ve okulların ihtiyaçları oranında bütçenin verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bunun dışında okulların geleneksel yönetim anlayışından uzaklaşarak zamana ve çağa uygun bir yönetim anlayışını benimseyebilmelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu konuda hâlihazırda kurumlarda çalışan idarecilere “Eğitimsel Liderlik” ve “Öğretim Liderliği” konusunda hizmet-içi eğitim, kurs, seminer vb. etkinliklerin verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bundan sonra kurumlara alınacak idareciler için ise yönetici olma kriterleri arasına bu konuda eğitim alma şartı getirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Öğrencilerin karar alma süreçlerini belirleyen durumlardan bir diğeri ise sınıf ortamında karar alma süreçlerine katılım durumlarıdır. Araştırma sonucunda “öğretmenlerin öğrencileri karar alma sürecine katıyorum” diye belirttikleri durumların karar alma sürecine katılımı bağlantısının zayıf olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlere okul rehber öğretmeni aracılığıyla ya da bu konuda araştırma yapmış akademisyen veya uzmanlarca seminer verilebilir. Ayrıca araştırma neticesinde okul idarecilerinin öğretmenleri karar alma sürecine katmadıkları görülmüştür. Aslında bu sorun geleneksel eğitim yönteminin bir sonucudur. Bürokratik yönetim anlayışının okul kültürünü olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir.
- Karar alma süreci ile ilgili belirtilen önerilerin aslında hayata geçebilmesi, uygulanabilmesi, içselleştirilebilmesi ancak eğitim yönetimi alanında yapısal ve köklü bir değişiklik ile sağlanabilir. Bu yapısal değişikliğin okullarda karşılık bulabilmesi ise

çağdaş yönetim anlayışı ile çocuk haklarının harmanlanmasıyla mümkün olabileceği öngörülmektedir.

- Okulların fiziki yapısının çocukların gelişimsel dönemlerine uygun olmadığı, bu durumda yönetimsel olarak olumsuzluklara yol açtığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda; devlet, okulların fiziki yapısını elverişli hale getirebilmek için gerekli olan yatırımları yapmalıdır.
- Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin iyi olmasının yönetimsel açıdan olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda; öğretmenlerin öğrenciden beklenti durumu daha gerçekçi olarak araştırılmalı ve bu konuda sınıf öğretmenleri bilgilendirilmelidir. Ayrıca bakanlık aracılığıyla “klasik öğretmen anlayışının yapılandırmacı eğitim sistemimize uygun olmadığını belirten” hizmet içi seminer, kurs vb. etkinlikler düzenlenerek öğretmenlerin bilgilendirilmesi faydalı olabilir.
- Yönetimsel açıdan sınıflarda ve okullarda disiplin sorunlarıyla çok sık karşılaşıldığı, bu durumun ise hem sınıf yönetimini hem de okul yönetimini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda;
  - Disiplin sorunlarının oluşmaması, disiplin sorunu oluştuğunda da çözümü ile ilgili sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri hizmet içi eğitime alınabilir. Bu hizmet-içi seminerler periyodik olarak iki yılda bir interaktif bir yöntemle verilebilir.
  - Disiplin sorunlarında verilen cezai durumların çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlıkla bağdaşır olması gerekmektedir. Bu konu ile ilgili öğretmen-öğrenci-yönetici ve aileler bilgilendirilmelidir. Ders kitaplarında öğrencilere bu konu ile ilgili bilgi verilmeli. Öğrencilerin haklarını aramaları konusunda ombudsmanlıklar kurulabilir.
  - Disiplin sorunlarının ortaya çıkmasında okulların ve sınıfların fiziki yapısı, sınıf mevcutları, müfredatın yapısı vb. durumların etkili olduğu görülmektedir. Bunların çözümü ise devletin eğitim politikasına bağlıdır.
  - Disiplin olarak verilen cezai durumların yönetimsel olarak daha fazla olumsuzluğa yol açtığı öğretmenler tarafından bilinmesine rağmen uygulamada öğretmenlerin cezai durumlara çok fazla başvurması irdelenmesi gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.
- Müfredatın belirtilen süre içinde bitirilemediği, bunun müfredatın ağır oluşundan kaynaklandığı, bunun sonucunda da öğretmenlerin haftalık ders programına tam uyamadıkları ve öğrencilerin enerjilerini boşaltamadıkları tespit edilmiştir. Bunların sonucu olarak hem okul yönetimi hem de sınıf yönetimi olumsuz etkilenmektedir. Bu bağlamda, müfredatın hafifletilmesi gerekmektedir.
- Ülkemizde çocuk hakları konusunda sınırlı sayıda kitap ve araştırma bulunmaktadır. Çocuk haklarının yönetimsel etkisine ilişkin ise literatürde araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle çocuk hakları konusunda yapılacak yeni araştırmalarla alan yazını geliştirilebilir.

- Bu araştırma sadece ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerine yönelik bir araştırmadır. Bu açıdan yönetici-öğrenci-branş öğretmenleri-veli vd. ayağı eksik kalmıştır. Benzer bir araştırma ile bu konuda yöneticilerin, öğrencilerin, diğer branş öğretmenlerinin ve ailelerin görüşleri alınabilir.



## EKLER

### EK 1: Öğretmen Anket Formu ANKET

Değerli Meslektaşım;

Bu anket, sınıf öğretmenlerinin Çocuk Hakları konusunda bilgi sahibi olmalarının, sınıf ve okul yönetimine etkisini araştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Sonuçlar sadece bilimsel çalışma için kullanılacaktır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, kişisel bilgilerden; ikinci bölüm ise çocuk hakları konusunda sınıf öğretmenlerinin algı ve görüşlerini belirlemeye yönelik ifadelerden oluşmuştur. Birinci bölümde ifadelerin sol kısmındaki boşluğu, ikinci bölümde de katılım düzeyi belirtilen ifadenin altındaki boşluğu (X) şeklinde işaretlemeniz gerekmektedir.

Ankete katıldığınız ve tüm soruları yanıtladığınız için teşekkür ederim.

### BÖLÜM I.

#### ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

**1- Cinsiyetiniz nedir?**

Kadın  Erkek

**2- Hangi yaş aralığındasınız?**

25 ve altı  26-30 yaş arası  31-35 yaş arası  
 36-40 yaş arası  41-45 yaş arası  46-50 yaş arası  50 yaş ve üstü

**3- Medeni durumunuz nedir?**

Evli  Bekar

**4- Çocuğunuz var mı yok mu?**

Evet  Hayır

**5- Öğretmenlikte statünüz nedir?**

Kadrolu öğretmen  Stajyer Öğretmen  Ücretli Öğretmen  
 Uzman Öğretmen  Diğer Belirtiniz: .....

**6- Eğitim Durumunuz**

İlk Öğretmen Okulu  Ön lisans veya Eğitim Enstitüsü  Lisans mezunu  
 Yüksek Lisans mezunu  Doktora mezunu  Diğer Belirtiniz: .....

**7- Mesleki Kıdeminiz**

0-5 yıl arası  6-10 yıl arası  11-15 yıl arası  
 16-21 yıl arası  21-25 yıl arası  26-30 yıl arası  31 yıl üstü

**8- Çocuk Hakları Sözleşmesini okudunuz mu?**

Evet  Hayır  Kısmen

## BÖLÜM II.

|    |   | Kesinlikle Katılıyorum | Kısmen Katılıyorum | Katılıyorum | Kısmen Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum |
|----|---|------------------------|--------------------|-------------|---------------------|-------------------------|
| 1  | Öğrencilerimin herhangi bir konu hakkında düşüncelerini açıklama haklarını kullanabildiklerini gözlemliyorum.                         |                        |                    |             |                     |                         |
| 2  | Öğrencilerimin cinsiyetleri göz önüne alındığında ayrımcılığa uğradığını düşünüyorum.   |                        |                    |             |                     |                         |
| 3  | Öğrencilerimin ailelerinin onlara şiddet uyguladığını düşünüyorum.  |                        |                    |             |                     |                         |
| 4  | Öğrencilerimin bulunduğu çevrede güvenlik içinde (yaya yolu, yaya geçidi, engelli öğrenciler için yollar vb.) yaşadığını düşünüyorum. |                        |                    |             |                     |                         |
| 5  | Öğrencilerime eğitimin uygun bir ortamda (okulun fiziki yapısı, temizliği, öğrenci sayısı vb.) verildiğini düşünüyorum.               |                        |                    |             |                     |                         |
| 6  | Öğrencilerimin sağlık hizmetlerinden gerektiği şekilde yararlandığını düşünüyorum.  |                        |                    |             |                     |                         |
| 7  | Öğrencilerimin kültürel ve sanatsal faaliyetlere katılmaları için uygun ortamların yaratıldığını düşünüyorum.                         |                        |                    |             |                     |                         |
| 8  | Öğrencilerimin farklılıklarıyla (ırk, din, dil vs.) eşit olarak yaşayabildiklerini düşünüyorum.                                       |                        |                    |             |                     |                         |
| 9  | Öğrencilerime sahip oldukları hakları öğretiyorum.  |                        |                    |             |                     |                         |
| 10 | Öğrencilerimin haklarını aramak için harekete geçtiğini gözlemliyorum.  |                        |                    |             |                     |                         |
| 11 | Öğrencilerimin adil bir dünyada yaşamaya haklarının olduğunu düşünüyorum.   |                        |                    |             |                     |                         |
| 12 | Ailenin sosyal güvencesi olmasa dahi çocukların sosyal güvencesi olması gerektiğini düşünüyorum.                                      |                        |                    |             |                     |                         |
| 13 | Çevremdeki çocukların özel bir yaşam alanına (oda, eşya vs.) sahip olması gerektiğini düşünüyorum.                                    |                        |                    |             |                     |                         |
| 14 | Öğrencilerime haklar çerçevesinde eşit davranıyorum.  |                        |                    |             |                     |                         |
| 15 | Öğrencilerimin sağlıklı bir doğal çevrede yaşadığını düşünüyorum.   |                        |                    |             |                     |                         |
| 16 | Öğrencilerimin boş zamanlarını dilediği gibi geçirmesinde sakınca görmüyorum.   |                        |                    |             |                     |                         |
| 17 | Engelli öğrencilerimin eğitim hakkından yeterince yararlandığını düşünüyorum.   |                        |                    |             |                     |                         |
| 18 | Çocuk Haklarını bilmenin sınıf yönetiminde olumlu etkisi vardır.  |                        |                    |             |                     |                         |
| 19 | Öğrencilerimin ilkokulu, ortaokulu ve liseyi kesintisiz olarak tamamlayabileceklerini düşünüyorum.                                    |                        |                    |             |                     |                         |
| 20 | Okulda çalışan tüm personelin çocuk haklarını bilmesinin okul yönetimine olumlu etkisi vardır.  |                        |                    |             |                     |                         |

|    |   | Kesinlikle Katılıyorum | Kısmen Katılıyorum | Katılıyorum | Kısmen Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum |
|----|---|------------------------|--------------------|-------------|---------------------|-------------------------|
| 21 | Öğrencilerimin zarar verici ürünlerden korunabildiğini düşünmüyorum   |                        |                    |             |                     |                         |
| 22 | Öğrencilerimin cinsellik içeren veya şiddetle ilgili filmleri izlemelerinin yeterince engellendiğini düşünmüyorum.  |                        |                    |             |                     |                         |
| 23 | Okulda oyun alanları düzenlenirken öğrencilerimin ihtiyaç ve isteklerinin göz önüne alındığını düşünüyorum.   |                        |                    |             |                     |                         |
| 24 | Öğrencilerimin merak ettiği her konuda soru sorması için onları teşvik ediyorum.  |                        |                    |             |                     |                         |
| 25 | Öğrencilerim için neyin en iyisi olacağına yetişkinlerin (anne-baba-öğretmen vs.) karar vermesi gerektiğini düşünüyorum.  |                        |                    |             |                     |                         |
| 26 | Okulumdaki öğrenci meclisinin etkili olduğunu gözlemliyorum.  |                        |                    |             |                     |                         |
| 27 | Öğrenciler için Alo 147 hattının kurulmasının faydalı olduğunu düşünüyorum.   |                        |                    |             |                     |                         |
| 28 | Okul idarecilerinin çocuk haklarını bilmesinin, okul yönetiminde olumlu etkisi vardır.  |                        |                    |             |                     |                         |
| 29 | Aile bütçesine katkıda bulunmak için öğrencinin okuldan sonra çalışması gerektiğinin faydalı olduğunu düşünüyorum.  |                        |                    |             |                     |                         |
| 30 | Çocuk hakları konusunda yeterince bilgi sahibiyim.  |                        |                    |             |                     |                         |
| 31 | Öğrencilerimle sınıf kurallarını birlikte belirlerim.   |                        |                    |             |                     |                         |
| 32 | Okulumdaki sınıf ortamlarının hak ve özgürlüklere saygılı ve demokratik ilkeler doğrultusunda oluşturulduğunu düşünüyorum.  |                        |                    |             |                     |                         |
| 33 | Çocuk hakları konusunda mesleki becerimi geliştirmek için zorunlu olmadığı durumlarda bile hizmet içi eğitim, kongre, panel, seminer gibi eğitim çalışmalarına katılırım. |                        |                    |             |                     |                         |
| 34 | Çocuk haklarının medyada yeterince ele alındığını düşünüyorum.  |                        |                    |             |                     |                         |
| 35 | Öğrencilerimin dili ve dini ne olursa olsun onlara saygı gösteririm.  |                        |                    |             |                     |                         |
| 36 | İlkokul programında çocuk hakları eğitimine mutlaka yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.  |                        |                    |             |                     |                         |
| 37 | Çocuk hakları farkındalığının okulumdaki öğretmen ve personelde var olduğunu düşünüyorum.   |                        |                    |             |                     |                         |
| 38 | Türkçe veya matematik derslerinde konu anlatımına süre yetmediğinde “beden eğitimi, müzik, görsel sanat” derslerini eksik konuların anlatımında kullanırım.               |                        |                    |             |                     |                         |
| 39 | Suçta meyilli öğrencilerimi kazanabilmek için çaba gösteriyorum.  |                        |                    |             |                     |                         |
| 40 | Öğrencilerimin her türlü kötü müdahaleden korunduğunu düşünüyorum.  |                        |                    |             |                     |                         |
| 41 | Çocuk haklarını bilmenin yönetsel açıdan olumlu etkisi yoktur.  |                        |                    |             |                     |                         |
| 42 | Öğrencilerimin özel yaşantılarının gizliliğine saygı gösterildiğini düşünüyorum.  |                        |                    |             |                     |                         |

## EK 2: Görüme Formu

### GÖRÜŞME SORULARI

Merhaba, adım Ali Ateş. Mehmet Akif Ersoy İlkokulunda 1. Sınıf öğretmeniyim aynı zamanda Hasan Kalyoncu Üniversitesinde yüksek lisans öğrencisiyim. Sınıf öğretmenlerinin Çocuk Hakları konusunda bilgi sahibi olmalarının sınıf ve okul yönetimine etkisini araştırıyorum. Ayrıca bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin “çocuk hakları” konusunda algı ve görüşlerini de sizin sayesinde belirlemiş olacağım. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanları yalnızca benim ve bazı araştırmacıların bileceğini belirtmek isterim. Ne diğer öğretmenler ne de yöneticiler konuşulanları hiçbir şekilde duymayacak ve okumayacaklardır. Bunun yanında araştırma raporunda isminiz kesinlikle yer alamayacak, bunun yerine kod isimler kullanılacak ya da isminiz şifrelenecektir.

Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

Konuşmalarımızın kaydedilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz? Görüşme sonunda istemediğiniz bazı bilgileri silebilirsiniz?

Görüşmeye devam etmek istiyor musunuz?

Görüşmemiz yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

### 1. BÖLÜM

#### KİŞİSEL BİLGİLER

1) Cinsiyetiniz:                      2) Yaşınız:                      3) Hizmet Yılıınız:

4) Mezun Olduğunuz Kurum:                      5) Öğretmenlik Alanınız:

### 2. BÖLÜM

1. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin tam metnini daha önce okudunuz mu?

2. “Çocuk Hakları” deyince ne anlıyorsunuz?

3. Sizce, “Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne” ihtiyaç var mıdır?

Varsa düşünceniz nedir?

Yoksa düşünceniz nedir?

4. Sizce, “Çocuk Hakları Sözleşmesi” gerçek yaşamda nasıl ve ne kadar etkili olabilir?
5. Okulunuzda Çocuk Haklarına saygı duyulduğunu ve uygun davranıldığını düşünüyor musunuz?
  - Yanıtınız evet ise örnek verebilir misiniz?
  - Yanıtınız hayır ise bu durumun nedenleri ne olabilir?
6. Çocuk Hakları Sözleşmesi okuldaki kurullarda ele alınmış mıdır, tartışılmış mıdır?
  - Ele alındıysa genel olarak neler konuşulmuştur?
  - Ele alınmadıysa bunun sebebi size neler olabilir?
7. Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni öğrencilerinize öğretiyor musunuz?
  - Öğretiyorsanız hangi hakları öğretiyorsunuz örnek verebilir misiniz?
  - Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin öğrenciler tarafından bilinmesinin sınıf yönetime etkisi nelerdir? (Olumlu- olumsuz etkisi)
  - Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin öğrenciler tarafından bilinmesinin okul yönetime etkisi nelerdir? (Olumlu- olumsuz etkisi)
8. Sınıf kurallarını nasıl oluşturursunuz?
  - Sınıf ve okul kurallarının demokratik olduğunu düşünüyor musunuz?
  - Sınıf kurallarının sınıf ve okul yönetimine etkisi nelerdir?
  - Öğrencilerinizin sınıf kurallarını belirlemedeki etkililiği nedir?
  - Okul ve sınıf kurallarının öğrenci tarafından kabulü yönetsel açıdan nasıl etki eder (olumlu ve olumsuz açıdan)
9. Sınıf başkanını ve yardımcısını nasıl belirlersiniz?
  - Sınıf başkanından ve yardımcısından beklentileriniz nelerdir?
  - Sınıf başkanının ve yardımcısının sınıf yönetimine nasıl bir etkisi vardır?
10. Okulunuzdaki öğrenci meclisinin işlevi nedir?
  - Bu işlevleri yerine getirebildiğini düşünüyor musunuz?
  - Yerine getirmediğini düşünüyorsanız bunun sebepleri neler olabilir?
  - Okul yönetiminin, öğrencilerin beklentilerini göz önüne alındığını düşünüyor musunuz? Almıyorsa sebebi ne olabilir?

11. Sizce, Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni okulda çalışan personel (yönetici, öğretmen, hizmetli ve diğer çalışanlar) tarafından bilinmesinin okul ve sınıf yönetimine nasıl bir etkisi vardır? (olumlu veya olumsuz)
- Okul Yönetimi açısından değerlendirirseniz?
  - Sınıf yönetimi açısından değerlendirecek olursanız?
12. Sizin, çocuk haklarını tam olarak bilmeniz sınıf yönetimine nasıl etki eder? (çocuğun katılım hakkı, düşüncesini belirtme, hakarete uğramama, ayrımcılığa uğramama, saygı gösterme, değer verme vb.)
13. Sizin, çocuk haklarını tam olarak bilmeniz okul yönetimine nasıl etki eder? (çocuğun katılım hakkı, düşüncesini belirtme, hakarete uğramama, ayrımcılığa uğramama vb.),
14. Bir sınıf öğretmeni olarak okuldaki karar alma süreçlerine (nöbet sisteminin oluşturulması, disiplin kurulları, kurul toplantı süreçlerine) etkin olarak katıldığınızı düşünüyor musunuz?
- Karar alma süreçlerine katılabilmeniz için idarecilerin destekleri oluyor mu? Varsa ne ölçüde oluyor?
  - Katılamıyorsanız bunun sebepleri sizce neler olabilir.
15. Bir sınıf öğretmeni olarak sınıfındaki karar alma süreçlerine öğrencileriniz etkin olarak katılabiliyor mu?
- Katılıyorsa örnekler verebilir misiniz?
  - Katılamıyorsa bunun sebepleri neler olabilir?
  - Öğrencilerinizi sürece etkin olarak katmak için yapmış olduğunuz çalışmalar var mıdır? Açıklar mısınız?
  - Öğrencilerinizin karar alma sürecine etkin olarak katılmalarının sınıf yönetimine etkisi ne olabilir?
16. Sizce, okulunuzun ve sınıfınızın fiziki yapısı (oyun alanlarının genişliği, koridorların genişliği, sınıfın büyüklüğü, sınıftaki öğrenci sayısı, okuldaki öğrenci sayısı vb.) öğrencilerinizin gelişimsel dönemlerine uygun mudur?
- Uygunsa, bu durumun yönetsel (okul ve sınıf) açıdan olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?
  - Uygun değilse, bu durumun yönetsel (okul ve sınıf) açıdan olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?

17. Okulunuzdaki öğrenci-öğretmen ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz?
- Öğrencilerin talepleri karşısında öğretmenleri nasıl değerlendirirsiniz?
  - Öğretmenin talepleri karşısında öğrencileri nasıl değerlendirirsiniz?
  - Öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin/iletişim iyi olmasının okul ve sınıf yönetimine etkisi nedir? (olumlu olumsuz açıdan).
18. Araştırmalarda, öğretmenlerin sınıfta geçirilen sürenin büyük bölümünün, sınıfı disipline ve organize etme ve düzeni korumaya çalışma gibi öğretim dışı meselelere ayırdıkları ortaya çıkmıştır.
- Sizce böyle bir durumla karşılaşılıyor musunuz?
  - Disiplin yöntemi olarak cezaya başvurduğunuz durumlar oluyor mu?
  - Meslek hayatınızda “ben asla yapmam” dediğiniz ancak başkaları tarafından çocuklara karşı uygulandığını gördüğünüz bir disiplin yöntemi / davranış var mı? Varsa bir örnekle açıklayınız?
  - Sizce, okul ve sınıf disiplini, çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlıkla bağdaşır biçimde midir ve çocuk haklarına uygun mudur? Görüşlerinizi belirtir misiniz?
  - Okulda ve sınıfta uygulanan disiplin cezalarının sınıf ve okul yönetimine etkisi nedir? (olumlu ve olumsuz yönden)
19. Sizce ders programlarının, ders kitaplarının, içeriği, öğrencilerin bir çocuk olarak haklarını öğrenmelerine destek verecek biçimde midir? İzlenimleriniz nelerdir?
20. Müfredatı belirtilen süre içinde bitirebiliyor musunuz?
- Bitiremiyorsanız bunun sebebi-sebepleri neler olabilir?
  - Müfredatın ağırlığının sınıf yönetimine olumlu veya olumsuz etkisi ne olabilir?
  - Haftalık ders saatine uygun olarak programda belirtilen resim, müzik, oyun ve fiziki etkinlik, serbest etkinlik derslerini tam olarak uygulayabiliyor musunuz?
  - Çocuğun enerjisini boşaltamaması sınıf yönetimine olumlu ve olumsuz etkisi ne olabilir?

### **EK 3: Çocuk Haklarına Dair Sözleşme**

#### **ÇOCUK HAKLARINA DAİR SÖZLEŞME**

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu Tarafından 20 Kasım 1989 Tarihinde Kabul Edilmiştir.

#### **Metin**

#### **ÖNSÖZ**

Bu Sözleşmeye Taraf Devletler:

Birleşmiş Milletler Andlaşmasında ilân edilen ilkeler uyarınca insanlık ailesinin tüm üyelerinin, doğuştan varlıklarına özgü bulunan haysiyetle birlikte eşit ve devredilemez haklara sahip olmalarının tanınmasının, dünyada özgürlük, adalet ve barışın temeli olduğunu düşünerek,

Birleşmiş Milletler halklarının, insanın temel haklarına ve bireyin, insan olarak taşıdığı haysiyet ve değere olan kesin inançlarını Birleşmiş Milletler Andlaşmasında bir kez daha doğrulamış olduklarını ve daha geniş bir özgürlük ortamında toplumsal ilerleme ve daha iyi bir yaşam düzeyi sağlama yolundaki kararlılıklarını hatırd tutarak,

Birleşmiş Milletlerin, İnsan Hakları Evrensel Bildirisinde ve Uluslararası İnsan Hakları Sözleşmelerinde herkesin, bu metinlerde yer alan hak ve özgürlüklerden ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi ya da başka görüş, ulusal ya da toplumsal köken, mülkiyet, doğuştan veya başka durumdan kaynaklanan ayrımlar dahil, hiçbir ayırım gözetilmeksizin yararlanma hakkına sahip olduklarını benimsediklerini ve ilân ettiklerini kabul ederek,

Uluslararası İnsan Hakları Evrensel Bildirisinde, Birleşmiş Milletlerin, çocukların özel ilgi ve yardıma hakkı olduğunu ilân ettiğini anımsayarak,

Toplumun temel birimi olan ve tüm üyelerinin ve özellikle çocukların gelişmeleri ve esenlikleri için doğal ortamı oluşturan ailenin toplum içinde kendisinden beklenen sorumlulukları tam olarak yerine getirebilmesi için gerekli koruma ve yardımı görmesinin zorunluluğuna inanmış olarak,

Çocuğun kişiliğinin tam ve uyumlu olarak gelişebilmesi için mutluluk, sevgi ve anlayış havasının içindeki bir aile ortamında yetişmesinin gerekliliğini kabul ederek,

Çocuğun toplumda bireysel bir yaşantı sürdürebilmesi için her yönüyle hazırlanmasının ve Birleşmiş Milletler Andlaşmasında ilân edilen ülküler ve özellikle barış, değerbilirlik, hoşgörü, özgürlük, eşitlik ve dayanışma ruhuyla yetiştirilmesinin gerekliliğini göz önünde bulundurarak,

Çocuğa özel bir ilgi gösterme gerekliliğinin, 1924 tarihli, Cenevre Çocuk Hakları Bildirisinde ve 20 Kasım 1959 tarihinde Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Kurulunca kabul edilen Çocuk Hakları Bildirisinde belirtildiğini ve İnsan Hakları Evrensel Bildirisinde, Medeni ve Siyasi Haklar Uluslararası Sözleşmesi'nde (özellikle 23 ve 24 üncü maddelerinde) ve Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara



İlişkin Uluslararası Sözleşmede (özellikle 10 uncu maddesinde) ve çocukların esenliği ile ilgili uzman kuruluşların ve uluslararası örgütlerin kurucu ve ilgili belgelerinde tanındığını hatırd tutarak,

Çocuk Hakları Bildirisinde de belirtildiği gibi "çocuğun gerek bedensel gerek zihinsel bakımdan tam erginliğe ulaşmamış olması nedeniyle doğum sonrasında olduğu kadar, doğum öncesinde de uygun yasal korumayı da içeren özel güvence ve koruma gereksiniminin bulunduğunu hatırd tutarak,

Ulusal ve uluslararası düzeyde çocukları aile yanına yerleştirme ve evlât edinmeye de özel atıfta bulunan Çocuğun Korunması ve Esenliğine İlişkin Toplumsal ve Hukuksal İlkeler Bildirisi; Çocuk Mahkemelerinin Yönetimi Hakkında Birleşmiş Milletler Asgari Standart Kuralları (Pekin Kuralları) ve Acil Durumlarda ve Silahlı Çatışma Halinde Kadınların ve Çocukların Korunmasına İlişkin Bildirinin hükümlerini anımsayarak,

Dünyadaki ülkelerin tümünde çok güç koşullar altında yaşayan ve bu nedenle özel bir ilgiye gereksinimi olan çocukların bulunduğu bilinci içinde,

Çocuğun korunması ve uyumlu gelişmesi bakımından her halkın kendine özgü geleneklerinin ve kültürel değerlerinin taşıdığı önemi göz önünde tutarak,

Her ülkedeki, özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki çocukların yaşama koşullarının iyileştirilmesi için uluslararası işbirliğinin taşıdığı önemin bilincinde olarak,

Aşağıdaki kurallar üzerinde anlaşmaya varmışlardır:

## **I. KISIM**

### **Madde 1**

Bu Sözleşme uyarınca çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır.

### **Madde 2**

1. Taraf Devletler, bu Sözleşmede yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ana babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları, ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeksizin tanır ve taahhüt ederler.

2. Taraf Devletler, çocuğun ana-babasının, yasal vasilerinin veya ailesinin öteki üyelerinin durumları, faaliyetleri, açıklanan düşünceleri veya inançları nedeniyle her türlü ayırımı veya cezaya tâbi tutulmasına karşı etkili biçimde korunması için gerekli tüm uygun önlemleri alırlar.

### **Madde 3**

1. Kamusal ya da özel sosyal yardım kuruluşları, mahkemeler, idari makamlar veya yasama organları tarafından yapılan ve çocukları ilgilendiren bütün faaliyetlerde, çocuğun yararı temel düşüncedir.

2. Taraf Devletler, çocuğun ana-babasının, vasilerinin ya da kendisinden hukuken sorumlu olan diğer kişilerin hak ve ödevlerini de göz önünde tutarak, esenliği için gerekli bakım ve korumayı sağlamayı üstlenirler ve bu amaçla tüm uygun yasal ve idari önlemleri alırlar.

3. Taraf Devletler, çocukların bakımı veya korunmasından sorumlu kurumların, hizmet ve faaliyetlerin özellikle güvenlik, sağlık, personel sayısı ve uygunluğu ve yönetimin yeterliliği açısından, yetkili makamlarca konulan ölçülere uymalarını taahhüt ederler.

### **Madde 4**

Taraf Devletler, bu Sözleşmede tanınan hakların uygulanması amacıyla gereken her türlü yasal, idari ve diğer önlemleri alırlar. Ekonomik, sosyal ve kültürel haklara ilişkin olarak, Taraf Devletler eldeki kaynaklarını olabildiğince geniş tutarak, gerekirse uluslararası işbirliği çerçevesinde bu tür önlemler alırlar.

### **Madde 5**

Taraf Devletler, bu Sözleşmenin çocuğa tanıdığı haklar doğrultusunda çocuğun yeteneklerinin geliştirilmesi ile uyumlu olarak, çocuğa yol gösterme ve onu yönlendirme konusunda ana-babanın, yerel gelenekler öngörüyorsa uzak aile veya topluluk üyelerinin, yasal vasilerinin veya çocuktan hukuken sorumlu öteki kişilerin sorumluluklarına, haklarına ve ödevlerine saygı gösterirler.

### **Madde 6**

1. Taraf Devletler, her çocuğun temel yaşama hakkına sahip olduğunu kabul ederler.

2. Taraf Devletler, çocuğun hayatta kalması ve gelişmesi için mümkün olan azami çabayı gösterirler.

### **Madde 7**

1. Çocuk doğumdan hemen sonra derhal nüfus kütüğüne kaydedilecek ve doğumdan itibaren bir isim hakkına, bir vatandaşlık kazanma hakkına ve mümkün olduğu ölçüde ana-babasını bilme ve onlar tarafından bakılma hakkına sahip olacaktır.

2. Taraf Devletler, özellikle çocuğun tabiiyetsiz kalması söz konusu olduğunda kendi ulusal hukuklarına ve ilgili uluslararası belgeler çerçevesinde üstlendikleri yükümlülüklerine uygun olarak bu hakların işlerlik kazanmasını taahhüt ederler.

## **Madde 8**

1. Taraf Devletler, yasanın tanıdığı şekliyle çocuğun kimliğini; tabiiyeti, ismi ve aile bağları dahil, koruma hakkına saygı göstermeyi ve bu konuda yasa dışı müdahalelerde bulunmamayı taahhüt ederler.

2. Çocuğun kimliğinin unsurlarının bazılarında veya tümünden yasaya aykırı olarak yoksun bırakılması halinde, Taraf Devletler çocuğun kimliğine süratle yeniden kavuşturulması amacıyla gerekli yardım ve korumada bulunurlar.

## **Madde 9**

1. Yetkili makamlar uygulanabilir yasa ve usullere göre ve temyiz yolu açık olarak, ayrılığın çocuğun yüksek yararına olduğu yolunda karar vermedikçe, Taraf Devletler, çocuğun; ana-babasından, onların rızası dışında ayrılmamasını güvence altına alırlar. Ancak, ana-babası tarafından çocuğun kötü muameleye maruz bırakılması ya da ihmâl edilmesi durumlarında ya da ana-babanın birbirinden ayrı yaşaması nedeniyle çocuğun ikametgâhının belirlenmesi amacıyla karara varılması gerektiğinde, bu tür bir ayrılık kararı verilebilir.

2. Bu maddenin birinci fıkrası uyarınca girişilen her işlemde, ilgili bütün taraflara işleme katılma ve görüşlerini bildirme olanağı tanınır.

3. Taraf Devletler, ana-babasından veya bunlardan birinden ayrılmasına karar verilen çocuğun, kendi yüksek yararına aykırı olmadıkça, ana babanın ikisiyle de düzenli bir biçimde kişisel ilişki kurma ve doğrudan görüşme hakkına saygı gösterirler.

4. Böyle bir ayrılık, bir Taraf Devlet tarafından girişilen ve çocuğun kendisinin ana veya babasının veya her ikisinin birden tutuklanmasını, hapsini, sürgün, sınır dışı edilmesini veya ölümünü (ki buna devletin gözetimi altında iken nedeni ne olursa olsun meydana gelen ölüm dahildir) tevlit eden herhangi benzer bir işlem sonucu olmuşsa, bu Taraf Devlet, istek üzerine ve çocuğun esenliğine zarar vermemek koşulu ile; ana-babaya, çocuğa veya uygun olursa, ailenin bir başka üyesine, söz konusu aile bireyinin ya da bireylerinin bulunduğu yer hakkında gereken bilgiyi verecektir. Taraf Devletler, böyle bir istemin başlı başına sunulmasının ilgili kişi veya kişiler bakımından aleyhe hiç bir sonuç yaratmamasını ayrıca taahhüt ederler.

## **Madde 10**

1. 9 uncu Maddenin 1 inci fıkrası uyarınca Taraf Devletlere düşen sorumluluğa uygun olarak, çocuk veya ana-babası tarafından, ailenin birleşmesi amaçlarıyla yapılan bir Taraf Devlet ülkesine girme ya da onu terk etme konusundaki her başvuru, Taraf Devletlerce olumlu, insani ve ivedi bir tutumla ele alınacaktır. Taraf Devletler, bu tür bir başvuru yapılmasının başvuru sahipleri veya aile üyeleri aleyhine sonuçlar yaratmamasını taahhüt ederler.

2. Ana-babası, ayrı devletlerde oturan bir çocuk olağanüstü durumlar hariç, hem ana hem de babası ile düzenli biçimde kişisel ilişkiler kurma ve doğrudan görüşme hakkına sahiptir. Bu nedenle ve 9 uncu maddenin 1 inci fıkrasına göre Taraf Devletlere düşen sorumluluğa uygun olarak, Taraf Devletler çocuğun ve ana-babasının Taraf Devletlerin ülkeleri dahil herhangi bir ülkeyi terk etmeye ve kendi ülkelerine dönme hakkına saygı gösterirler. Herhangi bir ülkeyi terk etme hakkı, yalnızca yasada öngörüldüğü gibi ve ulusal güvenliği, kamu düzenini, kamu sağlığı ve ahlak veya başkalarının hak ve özgürlüklerini korumak amacı ile ve işbu Sözleşme ile tanınan öteki haklarla bağdaştığı ölçüde kısıtlamalara konu olabilir.

### **Madde 11**

1. Taraf Devletler, çocukların yasadışı yollarla ülke dışına çıkarılıp geri döndürülmemesi halleriyle mücadele için önlemler alırlar.

2. Bu amaçla Taraf Devletler iki ya da çok taraflı anlaşmalar yapılmasını ya da mevcut anlaşmalara katılmayı teşvik ederler.

### **Madde 12**

1. Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanırlar.

2. Bu amaçla, çocuğu etkileyen herhangi bir adli veya idari kovuşturmada çocuğun ya doğrudan doğruya veya bir temsilci ya da uygun bir makam yoluyla dinlenilmesi fırsatı, ulusal yasanın usule ilişkin kurallarına uygun olarak çocuğa, özellikle sağlanacaktır.

### **Madde 13**

1. Çocuk, düşüncesini özgürce açıklama hakkına sahiptir; bu hak, ülke sınırlarına bağlı olmaksızın; yazılı, sözlü, basılı, sanatsal biçimde veya çocuğun seçeceği başka bir araçla her türlü haber ve düşüncelerin araştırılması, elde edilmesi ve verilmesi özgürlüğünü içerir.

2. Bu hakkın kullanılması yalnızca:

a) Başkasının haklarına ve itibarına saygı,

b) Milli güvenliğin, kamu düzeninin, kamu sağlığı ve ahlakın korunması nedenleriyle ve kanun tarafından öngörülmek ve gerekli olmak kaydıyla yapılan sınırlamalara konu olabilir.

### **Madde 14**

1. Taraf Devletler, çocuğun düşünce, vicdan ve din özgürlükleri hakkına saygı gösterirler.

2. Taraf Devletler, ana-babanın ve gerekiyorsa yasal vasilerin; çocuğun yeteneklerinin gelişmesiyle bağdaşır biçimde haklarının kullanılmasında çocuğa yol gösterme konusundaki hak ve ödevlerine, saygı gösterirler.

3. Bir kimsenin dinini ve inançlarını açıklama özgürlüğü kanunla öngörülmek ve gerekli olmak kaydıyla yalnızca kamu güvenliği, düzeni, sağlık ya da ahlâki ya da başkalarının temel hakları ve özgürlüklerini korumak gibi amaçlarla sınırlandırılabilir.

#### **Madde 15**

1. Taraf Devletler, çocuğun dernek kurma ve barış içinde toplanma özgürlüklerine ilişkin haklarını kabul ederler.

2. Bu hakların kullanılması, ancak yasayla zorunlu kılınan ve demokratik bir toplumda gerekli olan ulusal güvenlik, kamu güvenliği, kamu düzeni yararına olarak ya da kamu sağlığı ve ahlâkın ya da başkalarının hak ve özgürlüklerinin korunması amaçlarıyla yapılan sınırlamalardan başkalarıyla kısıtlandırılamaz.

#### **Madde 16**

1. Hiçbir çocuğun özel yaşantısına, aile, konut ve iletişiminde keyfi ya da haksız bir biçimde müdahale yapılamayacağı gibi, onur ve itibarına da haksız olarak saldırılamaz.

2. Çocuğun bu tür müdahale ve saldırılara karşı yasa tarafından korunmaya hakkı vardır.

#### **Madde 17**

Taraf Devletler, kitle iletişim araçlarının önemini kabul ederek çocuğun; özellikle toplumsal, ruhsal ve ahlâki esenliği ile bedensel ve zihinsel sağlığını geliştirmeye yönelik çeşitli ulusal ve uluslararası kaynaklardan bilgi ve belge edinmesini sağlarlar.

Bu amaçla Taraf Devletler:

a) Kitle iletişim araçlarını çocuk bakımından toplumsal ve kültürel yararı olan ve 29 uncu maddenin ruhuna uygun bilgi ve belgeyi yaymak için teşvik ederler;

b) Çeşitli kültürel, ulusal ve uluslararası kaynaklardan gelen bu türde bilgi ve belgelerin üretimi, değişimi ve yayımı amacıyla uluslararası işbirliğini teşvik ederler;

c) Çocuk kitaplarının üretimini ve yayılmasını teşvik ederler;

d) Kitle iletişim araçlarını azınlık grubu veya bir yerli ahaliye mensup çocukların dil gereksinimlerine özel önem göstermeleri konusunda teşvik ederler;

e) 13 ve 18 inci maddelerde yer alan kurallar göz önünde tutularak çocuğun esenliğine zarar verebilecek bilgi ve belgelere karşı korunması için uygun yönlendirici ilkeler geliştirilmesini teşvik ederler.

## **Madde 18**

1. Taraf Devletler, çocuğun yetiştirilmesinde ve gelişmesinin sağlanmasında ana-babanın birlikte sorumluluk taşıdıkları ilkesinin tanınması için her türlü çabayı gösterirler. Çocuğun yetiştirilmesi ve geliştirilmesi sorumluluğu ilk önce ana-babaya ya da durum gerektiriyorsa yasal vasilere düşer. Bu kişiler her şeyden önce çocuğun yüksek yararını göz önünde tutarak hareket ederler.

2. Bu Sözleşmede belirtilen hakların güvence altına alınması ve geliştirilmesi için Taraf Devletler, çocuğun yetiştirilmesi konusundaki sorumluluklarını kullanmada ana-baba ve yasal vasilerin durumlarına uygun yardım yapar ve çocukların bakımı ile görevli kuruluşların, faaliyetlerin ve hizmetlerin gelişmesini sağlarlar.

3. Taraf Devletler, çalışan ana-babanın, çocuk bakım hizmet ve tesislerinden, çocuklarının da bu hizmet ve tesislerden yararlanma hakkını sağlamak için uygun olan her türlü önlemi alırlar.

## **Madde 19**

1. Bu Sözleşmeye Taraf Devletler, çocuğun ana-babasının ya da onlardan yalnızca birinin, yasal vasi veya vasilerinin ya da bakımını üstlenen herhangi bir kişinin yanında iken bedensel veya zihinsel saldırı, şiddet veya suiistimale, ihmal ya da ihmalkâr muameleye, ırza geçme dahil her türlü istismar ve kötü muameleye karşı korunması için; yasal, idari, toplumsal, eğitsel bütün önlemleri alırlar.

2. Bu tür koruyucu önlemler; burada tanımlanmış olan çocuklara kötü muamele olaylarının önlenmesi, belirlenmesi, bildirilmesi, yetkili makama havale edilmesi, soruşturulması, tedavisi ve izlenmesi için gerekli başkaca yöntemleri ve uygun olduğu takdirde adliyenin işe el koyması olduğu kadar durumun gereklerine göre çocuğa ve onun bakımını üstlenen kişilere, gereken desteği sağlamak amacı ile sosyal programların düzenlenmesi için etkin usulleri de içermelidir.

## **Madde 20**

1. Geçici ve sürekli olarak aile çevresinden yoksun kalan veya kendi yararına olarak bu ortamda bırakılması kabul edilmeyen her çocuk, Devletten özel koruma ve yardım görme hakkına sahip olacaktır.

2. Taraf Devletler bu durumdaki bir çocuk için kendi ulusal yasalarına göre, uygun olan bakımı sağlayacaklardır.

3. Bu tür bakım, başkaca benzerleri yanında. bakıcı aile yanına verme, İslâm Hukukunda kefalet (kafalah), evlât edinme ya da gerekiyorsa çocuk bakımı amacı güden uygun kuruluşlara yerleştirmeyi de içerir. Çözümler düşünülürken, çocuğun yetiştirilmesinde sürekliliğin korunmasına ve çocuğun etnik, dinsel, kültürel ve dil kimliğine gereken saygı gösterilecektir.

## **Madde 21**

Evlât edinme sistemini kabul eden ve/veya buna izin veren Taraf Devletler, çocuğun en yüksek yararlarının temel düşünce olduğunu kabul edecek ve aşağıdaki ilkeleri gerçekleştireceklerdir:

a) Bir çocuğun evlât edinilmesine ancak yetkili makam karar verir. Bu makam uygulanabilir yasa ve usullere göre ve güvenilir tüm bilgilerin ışığında; çocuğun, ana-babası, yakınları ve yasal vasisine göre durumunu göz önüne alarak ve gereken durumlarda tüm ilgililerle yapılacak görüşme sonucu onların da evlât edinme konusundaki onaylarını alma zorunluluğuna uyararak, kararını verir.

b) Çocuğun kendi ülkesinde elverişli biçimde bakılması mümkün olmadığı veya evlât edinecek veya yanına yerleştirilecek aile bulunmadığı takdirde, ülkelerarası evlât edinmenin çocuk bakımından uygun bir çözüm olduğunu kabul ederler.

c) Başka bir ülkede evlât edinilmesi düşünülen çocuğun, kendi ülkesinde mevcut evlât edinme durumuyla eşdeğer olan güvence ve ölçülerden yararlanmasını sağlarlar.

d) Ülkelerarası evlât edinmede, yerleştirmenin ilgililer bakımından yasadışı para kazanma konusu olmaması için gereken bütün önlemleri alırlar.

e) Bu maddedeki amaçları, uygun olduğu ölçüde, ikili ya da çok taraflı düzenleme veya anlaşmalarla teşvik ederler ve bu çerçevede, çocuğun başka bir ülkede yerleştirilmesinin yetkili makam veya organlar tarafından yürütülmesini güvenceye almak için çaba gösterirler.

## **Madde 22**

1. Taraf Devletler, ister tek başına olsun isterse ana babası veya herhangi bir başka kimse ile birlikte bulunsun, mülteci statüsü kazanmaya çalışan ya da uluslararası veya iç hukuk kural ve usulleri uyarınca mülteci sayılan bir çocuğun, bu Sözleşmede ve insan haklarına veya insani konulara ilişkin ve söz konusu Devletlerin taraf oldukları diğer Uluslararası Sözleşmelerde tanınan ve bu duruma uygulanabilir nitelikte bulunan hakları kullanması amacıyla koruma ve insani yardımdan yararlanması için gerekli bütün önlemleri alırlar.

2. Bu nedenle, Taraf Devletler, uygun gördükleri ölçüde, Birleşmiş Milletler Teşkilatı ve onunla işbirliği yapan hükümetler arası ve hükümet dışı yetkili başka kuruluşlarla bu durumda olan bir çocuğu korumak, ona yardım etmek, herhangi bir mülteci çocuğun ailesi ile yeniden bir araya gelebilmesi için ana-babası veya ailesinin başka üyeleri hakkında bilgi toplamak amacıyla işbirliğinde bulunurlar. Herhangi bir nedenle kendi aile çevresinden sürekli ya da geçici olarak ayrı düşmüş bir çocuğa bu Sözleşmeye göre tanınan koruma, aynı esaslar içinde, ana-babası ya da ailesinin başkaca üyelerinden hiçbirisi bulunmayan çocuğa da tanınacaktır.

### **Madde 23**

1. Taraf Devletler zihinsel ya da bedensel özürlü çocukların saygınlıklarını güvence altına alan, özgüvenlerini geliştiren ve toplumsal yaşama etkin biçimde katılmalarını kolaylaştıran şartlar altında eksiksiz bir yaşama sahip olmalarını kabul ederler.

2. Taraf Devletler, özürlü çocukların özel bakımdan yararlanma hakkını tanırlar ve eldeki kaynakların yeterliliği ölçüsünde ve yapılan başvuru üzerine, yardımdan yararlanabilecek durumda olan çocuğa ve onun bakımından sorumlu olanlara, çocuğun durumu ve ana-babanın veya çocuğa bakanların içinde buldukları koşullara uygun düşecek yardımın yapılmasını teşvik ve taahhüt ederler.

3. Özürlü çocuğun, özel bakıma gereksinimi olduğu bilincinden hareketle bu maddenin 2'inci fıkrası uyarınca yapılması öngörülen yardım, çocuğun ana-babasının ya da çocuğa bakanların parasal (mali) durumları göz önüne alınarak, olanaklar ölçüsünde ücretsiz sağlanır. Bu yardım; özürlü çocuğun eğitimi, meslek eğitimi, tıbbi bakım hizmetleri, rehabilitasyon hizmetleri, bir işte çalışabilecek duruma getirme hazırlık programları ve dinlenme/eglenme olanaklarından etkin olarak yararlanmasını sağlamak üzere düzenlenir ve çocuğun en eksiksiz biçimde toplumla bütünleşmesi yanında, kültürel ve ruhsal yönü dahil bireysel gelişmesini gerçekleştirme amacını güder.

4. Taraf Devletler, uluslararası işbirliği ruhu içinde, özürlü çocukların koruyucu sıhhi bakımı, tıbbi, psikolojik ve işlevsel tedavileri alanlarına ilişkin gerekli bilgilerin alışverişi yanında, rehabilitasyon, eğitim ve mesleki eğitim hizmetlerine ilişkin yöntemlerin bilgilerini de içerecek şekilde ve Taraf Devletlerin bu alanlardaki güçlerini, anlayışlarını geliştirmek ve deneyimlerini zenginleştirmek amacıyla bilgi dağıtımını ve bu bilgiden yararlanmayı teşvik ederler. Bu bakımdan, gelişmekte olan ülkelerin gereksinimleri, özellikle göz önüne alınır.

### **Madde 24**

1. Taraf Devletler, çocuğun olabilecek en iyi sağlık düzeyine kavuşma, tıbbi bakım ve rehabilitasyon hizmetlerini veren kuruluşlardan yararlanma hakkını tanırlar. Taraf Devletler, hiçbir çocuğun bu tür tıbbi bakım hizmetlerinden yararlanma hakkından yoksun bırakılmamasını güvence altına almak için çaba gösterirler.

2. Taraf Devletler, bu hakkın tam olarak uygulanmasını takip ederler ve özellikle:

a) Bebek ve çocuk ölüm oranlarının düşürülmesi;

b) Bütün çocuklara gerekli tıbbi yardımın ve tıbbi bakımın; temel sağlık hizmetlerinin geliştirilmesine önem verilerek sağlanması;

c) Temel sağlık hizmetleri çerçevesinde ve başka olanakların yanı sıra, kolayca bulunabilen tekniklerin kullanılması ve besleyici yiyecekler ve temiz içme suyu sağlanması yoluyla ve çevre



kirlenmesinin tehlike ve zararlarını göz önüne alarak, hastalık ve yetersiz beslenmeye karşı mücadele edilmesi:

d) Anneye doğum öncesi ve sonrası uygun bakımın sağlanması;

e) Bütün toplum kesimlerinin özellikle ana-babalar ve çocukların, çocuk sağlığı ve beslenmesi, anne sütü ile beslenmenin yararları, toplum ve çevre sağlığı ve kazaların önlenmesi konusunda temel bilgileri elde etmeleri ve bu bilgileri kullanmalarına yardımcı olunması;

f) Koruyucu sağlık bakımlarının, ana-babaya rehberliğini, aile planlanması eğitimi ve hizmetlerinin geliştirilmesi; amaçlarıyla uygun önlemleri alırlar.

3. Taraf Devletler, çocukların sağlığı için zararlı geleneksel uygulamaların kaldırılması amacıyla uygun ve etkili her türlü önlemi alırlar.

4. Taraf Devletler, bu maddede tanınan hakkın tam olarak gerçekleştirilmesini tedricen sağlamak amacıyla uluslararası işbirliğinin geliştirilmesi ve teşviki konusunda karşılıklı olarak söz verirler. Bu konuda gelişmekte olan ülkelerin gereksinimleri özellikle göz önünde tutulur.

#### **Madde 25**

Taraf Devletler, yetkili makamlarca korunma ve bakım altına alma, bedensel ya da ruhsal tedavi amaçlarıyla hakkında bir yerleştirme tedbiri uygulanan çocuğun, gördüğü tedaviyi ve yerleştirilmesine bağlı diğer tüm şartları belli aralıklarla gözden geçirme hakkına sahip olduğunu kabul ederler.

#### **Madde 26**

1. Taraf Devletler, her çocuğun, sosyal sigorta dahil, sosyal güvenlikten yararlanma hakkını tanırlar ve bu hakkın tam olarak gerçekleşmesini sağlamak için ulusal hukuklarına uygun, gerekli önlemleri alırlar. 2. Sosyal Güvenlik, çocuğun ve çocuğun bakımından sorumlu olanların kaynakları ve koşulları göz önüne alınarak ve çocuk tarafından ya da onun adına yapılan sosyal güvenlikten yararlanma başvurusuna ilişkin başkaca durumlar da göz önünde tutularak sağlanır.

#### **Madde 27**

1. Taraf Devletler, her çocuğun bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlâksal ve toplumsal gelişmesini sağlayacak yeterli bir hayat seviyesine hakkı olduğunu kabul ederler.

2. Çocuğun gelişmesi için gerekli hayat şartlarının sağlanması sorumluluğu; sahip oldukları imkânlar ve mali güçleri çerçevesinde öncelikle çocuğun ana-babasına veya çocuğun bakımını üstlenen diğer kişilere düşer.

3. Taraf Devletler, ulusal durumlarına göre ve olanakları ölçüsünde, ana babaya ve çocuğun bakımını üstlenen diğer kişilere, çocuğun bu hakkının uygulanmasında yardımcı olmak amacıyla

gerekli önlemleri alır ve gereksinim olduğu takdirde özellikle beslenme, giyim ve barınma konularında maddi yardım ve destek programları uygularlar.

4. Taraf Devletler, Taraf Devlet ülkesinde veya başka ülkede bulunsun; ana-babası veya çocuğa karşı mali sorumluluğu bulunan diğer kişiler tarafından, çocuğun bakım giderlerinin karşılanmasını sağlamak amacıyla her türlü uygun önlemi alırlar. Özellikle çocuğa karşı mali sorumluluğu olan kişinin, çocuğun ülkesinden başka bir ülkede yaşaması halinde, Taraf Devletler bu konuya ilişkin uluslararası anlaşmalara katılmayı veya bu tür anlaşmalar akdinin yanı sıra başkaca uygun düzenlemelerin yapılmasını teşvik ederler.

### **Madde 28**

1. Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle:

a) İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler;

b) Orta öğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik ederler ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar;

c) Uygun bütün araçları kullanarak, yüksek öğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler;

d) Eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirirler;

e) Okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar.

2. Taraf Devletler, okul disiplininin çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlıkla bağdaşır biçimde ve bu Sözleşmeye uygun olarak yürütülmesinin sağlanması amacıyla gerekli olan tüm önlemleri alırlar.

3. Taraf Devletler eğitim alanında, özellikle cehaletin ve okuma yazma bilmemenin dünyadan kaldırılmasına katkıda bulunmak ve çağdaş eğitim yöntemlerine ve bilimsel ve teknik bilgilere sahip olunmasını kolaylaştırmak amacıyla uluslararası işbirliğini güçlendirir ve teşvik ederler. Bu konuda, gelişmekte olan ülkelerin gereksinimleri özellikle göz önünde tutulur.

### **Madde 29**

1. Taraf Devletler çocuk eğitiminin aşağıdaki amaçlara yönelik olmasını kabul ederler;

a) Çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi;

b) İnsan haklarına ve temel özgürlüklere, Birleşmiş Milletler Andlaşmasında benimsenen ilkelere saygısının geliştirilmesi;

c) Çocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşe ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi;

d) Çocuğun, anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması;

e) Doğal çevreye saygısının geliştirilmesi,

2. Bu maddenin veya 28 inci maddenin hiçbir hükmü gerçek ve tüzel kişilerin öğretim kurumları kurmak ve yönetmek özgürlüğüne, bu maddenin 1 inci fıkrasında belirtilen ilkelere saygı gösterilmesi ve bu kurumlarda yapılan eğitimin Devlet tarafından konulmuş olan asgari kurallara uygun olması koşuluyla, aykırı sayılacak biçimde yorumlanmayacaktır.

### **Madde 30**

Soya, dine ya da dile dayalı azınlıkların ya da yerli halkların var olduğu Devletlerde, böyle bir azınlığa mensup olan ya da yerli halktan olan çocuk, ait olduğu azınlık topluluğunun diğer üyeleri ile birlikte kendi kültüründen yararlanma, kendi dinine inanma ve uygulama ve kendi dilini kullanma hakkından yoksun bırakılamaz.

### **Madde 31**

1. Taraf Devletler çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence (etkinliklerinde) bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar.

2. Taraf Devletler, çocuğun kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılma hakkını saygı duyarak tanırlar ve özendirirler ve çocuklar için, boş zamanı değerlendirmeye, dinlenmeye, sanata ve kültüre ilişkin (etkinlikler) konusunda uygun ve eşit fırsatların sağlanmasını teşvik ederler.

### **Madde 32**

1. Taraf Devletler, çocuğun, ekonomik sömürüye ve her türlü tehlikeli işte ya da eğitime zarar verecek ya da sağlığı veya bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlâksal ya da toplumsal gelişmesi için zararlı olabilecek nitelikte çalıştırılmasına karşı korunma hakkını kabul ederler.

2. Taraf Devletler, bu maddenin uygulamaya konulmasını sağlamak için yasal, idari, toplumsal ve eğitsel her önlemi alırlar. Bu amaçlar ve öteki uluslararası belgelerin ilgili hükümleri göz önünde tutularak, Taraf Devletler özellikle şu önlemleri alırlar:

a) İşe kabul için bir ya da birden çok asgari yaş sınırı tespit ederler;

b) Çalışmanın saat olarak süresi ve koşullarına ilişkin uygun düzenlemeleri yaparlar.

c) Bu maddenin etkili biçimde uygulanmasını sağlamak için ceza veya başka uygun yaptırımlar öngörürler.

### **Madde 33**

Taraf Devletler, çocukların uluslararası anlaşmalarda tanımladığı biçimde uyuşturucu ve psikotrop maddelerin yasadışı kullanımına karşı korunması ve çocukların bu tür maddelerin yasadışı üretimi ve kaçakçılığı alanında kullanılmasını önlemek amacıyla, yasal, sosyal ve eğitsel niteliktekiler de dahil olmak üzere, her türlü uygun önlemleri alırlar.

### **Madde 34**

Taraf Devletler, çocuğu, her türlü cinsel sömürüye ve cinsel suiistimale karşı koruma güvencesi verirler. Bu amaçla Taraf Devletler özellikle:

- a) Çocuğun yasadışı bir cinsel faaliyete girişmek üzere kandırılması veya zorlanmasını;
- b) Çocukların, fuhuş, ya da diğer yasadışı cinsel faaliyette bulundurulmasıyla sömürülmesini;
- c) Çocukların pornografik nitelikli gösterilerde ve malzemede kullanılarak sömürülmesini, önlemek amacıyla ulusal düzeyde ve ikili ile çok taraflı ilişkilerde gerekli her türlü önlemi alırlar.

### **Madde 35**

Taraf Devletler, her ne nedenle ve hangi biçimde olursa olsun, çocukların kaçırmaları, satılmaları veya fuhuşa konu olmalarını önlemek için ulusal düzeyde ve ikili ve çok yanlı ilişkilerde gereken her türlü önlemleri alırlar.

### **Madde 36**

Taraf Devletler, esenliğine herhangi bir biçimde zarar verebilecek başka her türlü sömürüye karşı çocuğu korurlar.

### **Madde 37**

Taraf Devletler aşağıdaki hususları sağlarlar:

a) Hiçbir çocuk, işkence veya diğer zalimce, insanlık dışı veya aşağılayıcı muamele ve cezaya tâbi tutulmayacaktır. On sekiz yaşından küçük olanlara, işledikleri suçlar nedeniyle idam cezası verilemeyeceği gibi salıverilme koşulu bulunmayan ömür boyu hapis cezası da verilmeyecektir.

b) Hiçbir çocuk yasadışı ya da keyfi biçimde özgürlüğünden yoksun bırakılmayacaktır. Bir çocuğun tutuklanması, alıkonulması veya hapsi yasa gereği olacak ve ancak en son başvurulacak bir önlem olarak düşünülüp, uygun olabilecek en kısa süre ile sınırlı tutulacaktır.

c) Özgürlüğünden yoksun bırakılan her çocuğa insancıl biçimde ve insan kişiliğinin özünde bulunan saygınlık ve kendi yaşındaki kişilerin gereksinimleri göz önünde tutularak davranılacaktır. Özgürlüğünden yoksun olan her çocuk, kendi yüksek yararı aksini gerektirmedikçe, özellikle

yetişkinlerden ayrı tutulacak ve olağanüstü durumlar dışında ailesi ile yazışma ve görüşme yoluyla ilişki kurma hakkına sahip olacaktır.

d) Özgürlüğünden yoksun bırakılan her çocuk, kısa zamanda yasal ve uygun olan diğer yardımlardan yararlanma hakkına sahip olacağı gibi özgürlüğünden yoksun bırakılmasının yasaya aykırılığını bir mahkeme veya diğer yetkili, bağımsız ve tarafsız makam önünde iddia etme ve böylesi bir işlemle ilgili olarak ivedi karar verilmesini isteme hakkına da sahip olacaktır.

### **Madde 38**

1. Taraf Devletler, silahlı çatışma halinde kendilerine uygulanabilir olan uluslararası hukukun, çocukları da kapsayan insani kurallarına uymak ve uyulmasını sağlamak yükümlülüğünü üstlenirler.

2. Taraf Devletler, on beş yaşından küçüklerin çatışmalara doğrudan katılmaması için uygun olan bütün önlemleri alırlar.

3. Taraf Devletler, özellikle on beş yaşına gelmemiş çocukları askere almaktan kaçınırlar. Taraf Devletler, on beş ile on sekiz yaş arasındaki çocukların silah altına alınmaları gereken durumlarda, önceliği yaşça büyük olanlara vermek için çaba gösterirler.

4. Silahlı çatışmalarda sivil halkın korunmasına ilişkin uluslararası insani hukuk kuralları tarafından öngörülen yükümlülüklerine uygun olarak, Taraf Devletler, silahlı çatışmadan etkilenen çocuklara koruma ve bakım sağlamak amacıyla mümkün olan her türlü önlemi alırlar.

### **Madde 39**

Taraf Devletler, her türlü ihmal, sömürü ya da suiistimal, işkence ya da her türlü zalimce, insanlık dışı veya aşağılayıcı muamele ya da ceza uygulaması ya da silahlı çatışma mağduru olan bir çocuğun, bedensel ve ruhsal bakımdan sağlığına yeniden kavuşması ve yeniden toplumla bütünleşebilmesini temin için uygun olan tüm önlemleri alırlar. Bu tür sağlığa kavuşturma ve toplumla bütünleştirme, çocuğun sağlığını, özgüvenini ve saygınlığını geliştirici bir ortamda gerçekleştirilir.

### **Madde 40**

1. Taraf Devletler, hakkında ceza yasasını ihlâl ettiği iddia edilen ve bu nedenle itham edilen ya da ihlâl ettiği kabul edilen her çocuğun; çocuğun yaşı ve yeniden topluma kazandırılmasının ve toplumda yapıcı rol üstlenmesinin arzu edilir olduğu hususları göz önünde bulundurularak, taşıdığı saygınlık ve değer duygusunu geliştirecek ve başkalarının da insan haklarına ve temel özgürlüklerine saygı duymasını pekiştirecek nitelikte muamele görme hakkını kabul ederler.

2. Bu amaçla ve uluslararası belgelerin ilgili hükümleri göz-önünde tutularak Taraf Devletler özellikle, şunları sağlarlar:

a) İşlendiği zaman ulusal ya da uluslararası hukukça yasaklanmamış bir eylem ya da ihmâl nedeniyle hiçbir çocuk hakkında ceza yasasını ihlâl ettiği iddiası ya da ithamı öne sürülemeyeceği gibi böyle bir ihlâlde bulunduğu da kabul edilmeyecektir.

b) Hakkında ceza kanununu ihlâl iddiası veya ithamı bulunan her çocuk aşağıdaki asgari güvencelere sahiptir:

i) Haklarındaki suçlama yasal olarak sabit oluncaya kadar masum sayılmak;

ii) Haklarındaki suçlamalardan kendilerinin hemen ve doğrudan doğruya; ya da uygun düşen durumlarda ana-babaları ya da yasal vasileri kanalı ile haberli kılınmak ve savunmalarının hazırlanıp sunulmasında gerekli yasal ya da uygun olan başka yardımdan yararlanmak;

iii) Yetkili, bağımsız ve yansız bir makam ya da mahkeme önünde adli ya da başkaca uygun yardımdan yararlanarak ve özellikle çocuğun yaşı ve durumu göz önüne alınmak suretiyle kendisinin yüksek yararına aykırı olduğu saptanmadığı sürece, ana-babası veya yasal vasisi de hazır bulundurularak yasaya uygun biçimde adil bir duruşma ile konunun gecikmeksizin karara bağlanmasının sağlanması;

iv) Tanıklık etmek ya da suç ikrarında bulunmak için zorlanmamak; aleyhine olan tanıkları sorguya çekmek veya sorguya çekmiş olmak ve lehine olan tanıkların hazır bulunmasının ve sorgulanmasının eşit koşullarda sağlanması;

v) Ceza yasasını ihlâl ettiği sonucuna varılması halinde, bu kararın ve bunun sonucu olarak alınan önlemlerin daha yüksek yetkili, bağımsız ve yansız bir makam ya da mahkeme önünde yasaya uygun olarak incelenmesi;

vi) Kullanılan dili anlamaması veya konuşamaması halinde çocuğun parasız çevirmen yardımından yararlanması;

vii) Kovuşturmanın her aşamasında özel hayatının gizliliğine tam saygı gösterilmesine hakkı olmak;

3. Taraf Devletler, hakkında ceza yasasını ihlâl ettiği iddiası ileri sürülen, bununla itham edilen ya da ihlâl ettiği kabul olunan çocuk bakımından, yalnızca ona uygulanabilir yasaların, usullerin, onunla ilgili makam ve kuruluşların oluşturulmasını teşvik edecek ve özellikle şu konularda çaba göstereceklerdir:

a) Ceza Yasasını ihlâl konusunda asgari bir yaş sınırı belirleyerek, bu yaş sınırının altındaki çocuğun ceza ehliyetinin olmadığı kabulü;

b) Uygun bulunduğu ve istenilir olduğu takdirde, insan hakları ve yasal güvencelere tam saygı gösterilmesi koşulu ile bu tür çocuklar için adli kovuşturma olmaksızın önlemlerin alınması.

4. Koruma tedbiri, yönlendirme ve gözetim kararları, danışmanlık, şartlı salıverme, bakım için yerleştirme, eğitim ve meslek öğretme programları ve diğer kurumsal bakım seçenekleri gibi çeşitli düzenlemelerin uygulanmasında, çocuklara durumları ve suçları ile orantılı ve kendi esenliklerine olacak biçimde muamele edilmesi sağlanacaktır.

#### **Madde 41**

Bu Sözleşmede yer alan hiçbir husus, çocuk haklarının gerçekleştirilmesine daha çok yardımcı olan ve;

a) Bir Taraf Devletin yasasında; veya

b) Bu Devlet bakımından yürürlükte olan uluslararası hukukta yer alan hükümleri etkilemeyecektir.

## **II. KISIM**

#### **Madde 42**

Taraf Devletler, Sözleşme ilke ve hükümlerinin uygun ve etkili araçlarla yetişkinler kadar çocuklar tarafından da yaygın biçimde öğrenilmesini sağlamayı taahhüt ederler.

#### **Madde 43**

1. Taraf Devletlerin bu Sözleşme ile üstlendikleri yükümlülükleri yerine getirme konusunda kaydettikleri ilerlemeleri incelemek amacıyla, görevleri aşağıda belirtilen bir Çocuk Hakları Komitesi kurulmuştur.

2. Komite bu Sözleşme ile hükme bağlanan alanda yetenekleriyle tanınmış ve yüksek ahlâk sahibi on uzmandan oluşur. Komite üyeleri Taraf Devletlerce kendi vatandaşları arasından ve kişisel olarak görev yapmak üzere, adil bir coğrafi dağılımı sağlama gereği ve başlıca hukuk sistemleri göz-önünde tutularak seçilirler.

3. Komite üyeleri, Taraf devletlerce gösterilen kişiler listesinden gizli oyla seçilirler. Her Taraf Devlet, vatandaşları arasından bir uzmanı aday gösterebilir.

4. Komite için ilk seçim, bu Sözleşmenin yürürlüğe girişini izleyen altı ay içinde yapılır. Sonraki seçimler iki yılda bir yapılır. Her seçim tarihinden en az dört ay önce, Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Sekreteri, Taraf Devletleri iki ay içinde adaylarını göstermeye yazılı olarak davet eder. Daha sonra Genel Sekreter böylece belirlenen kişilerden, kendilerini gösteren Taraf Devletleri de işaret ederek, alfabetik sıraya göre oluşturduğu bir listeyi, Taraf Devletlere bildirir.

5. Seçimler, Birleşmiş Milletler Teşkilatı Merkezinde, Genel Sekreter tarafından davet edilen Taraf Devletler toplantılarında yapılır. Nisabı, Taraf Devletlerin üçte ikisinin oluşturduğu bu

toplantılarda, hazır bulunan ve oy kullanan Devletlerin salt çoğunluğuyla en fazla oy alan kişiler Komiteye seçilir.

6. Komite üyeleri dört yıl için seçilir. Aday gösterildikleri takdirde yeniden seçilebilirler. İlk seçimde seçilmiş olan beş üyenin görevi iki yıl sonra sona erer, bu beş üyenin isimleri ilk seçimden hemen sonra toplantı başkanı tarafından çekilen kura ile belirlenir.

7. Bir komite üyesinin ölmesi veya çekilmesi ya da başka herhangi bir nedenle bir üyenin Komitedeki görevlerini yapamaz hale gelmesi durumunda adaylığını öneren Taraf Devlet, Komitenin onaylaması koşuluyla, böylece boşalan yerdeki görev süresi doluncaya kadar, kendi vatandaşları arasından başka bir uzmanı atayabilir.

8. Komite, iç tüzüğünü kendisi belirler.

9. Komite, memurlarını iki yıllık bir süre için seçer.

10. Komite toplantıları olağan olarak Birleşmiş Milletler Teşkilatı Merkezinde ya da Komite tarafından belirlenecek başka uygun bir yerde yapılır. Komite olağan olarak her yıl toplanır. Komite toplantılarının süresi, gerektiğinde, Genel Kurulca onaylanmak koşuluyla, bu Sözleşmeye Taraf Devletlerin bir toplantısıyla belirlenir veya değiştirilir.

11. Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Sekreteri gerekli maddi araçları ve personeli bu Sözleşme ile kendisine verilen görevleri etkili biçimde görebilmesi amacıyla, Komite emrine verir.

12. Bu Sözleşme uyarınca oluşturulan Komitenin üyeleri, Genel Kurulun onayı ile, Birleşmiş Milletler Teşkilatının kaynaklarından karşılanmak üzere, Genel Kurulca saptanan şart ve koşullar çerçevesinde kararlaştırılan ücreti alırlar.

#### **Madde 44**

1. Taraf Devletler, bu Sözleşmede tanınan hakları yürürlüğe koymak için, aldıkları önlemleri ve bu haklardan yararlanma konusunda gerçekleştirilen ilerlemeye ilişkin raporları:

a) Bu Sözleşmenin, ilgili Taraf Devlet bakımından yürürlüğe giriş tarihinden başlayarak iki yıl içinde,

b) Daha sonra beş yılda bir,

Birleşmiş Milletler Genel Sekreteri aracılığı ile Komiteye sunmayı taahhüt ederler.

2. Bu madde uyarınca hazırlanan raporlarda, bu Sözleşmeye göre üstlenilen sorumlulukların, şayet varsa, yerine getirilmesini etkileyen nedenler ve güçlükler belirtilecektir. Raporlarda ayrıca, ilgili ülkede Sözleşmenin uygulanması hakkında Komiteyi etraflıca aydınlatacak biçimde yeterli bilgi de bulunacaktır.



3. Komiteye etraflı bilgi içeren bir ilk rapor sunmuş olan Taraf Devlet, bu maddenin 1 (b) bendi gereğince sunacağı sonraki raporlarında daha önce verilmiş olan temel bilgileri tekrarlamayacaktır.

4. Komite, Taraf Devletlerden Sözleşmenin uygulamasına ilişkin her türlü ek bilgi isteminde bulunabilir.

5. Komite, iki yılda bir Ekonomik ve Sosyal Konsey aracılığı ile Genel Kurula faaliyetleri hakkında bir rapor sunar.

6. Taraf Devletler kendi raporlarının ülkelerinde geniş biçimde yayımını sağlarlar.

#### **Madde 45**

Sözleşmenin etkili biçimde uygulanmasını geliştirme ve Sözleşme kapsamına giren alanda uluslararası işbirliğini teşvik etmek amacıyla:

a) Uzmanlaşmış kurumlar, UNICEF ve Birleşmiş Milletler Teşkilatının öteki organları, bu Sözleşmenin kendi yetki alanlarına ilişkin olan hükümlerinin uygulanmasının incelenmesi sırasında, temsil edilmek hakkına sahiptirler. Komite; uzmanlaşmış kurumları, UNICEF'i ve uygun bulunduğu öteki yetkili kuruluşları, kendi yetki alanlarını ilgilendiren konularda uzman olarak görüş vermeye davet edebilir. Komite, uzmanlaşmış kurumları, UNICEF'i ve Birleşmiş Milletler Teşkilatının öteki organlarını kendi faaliyet alanlarına ilişkin kesimlerde Sözleşmenin uygulanması hakkında rapor sunmaya davet edebilir;

b) Komite, uygun bulunduğu takdirde, Taraf Devletlerce sunulmuş, bir istem içeren ya da teknik danışma veya yardım ihtiyacını belirten her raporu, gerekiyorsa Komitenin bu istek veya ihtiyaca ilişkin tavsiye ve gözlemlerini de ekleyerek, uzmanlaşmış kurumlara, UNICEF'e ve öteki yetkili kuruluşlara gönderir;

c) Komite, Genel Kurula Genel Sekreterden Komite adına çocuk haklarına ilişkin sorunlarda incelemeler yaptırması isteğinde bulunulmasını, tavsiye edebilir;

d) Komite, bu Sözleşmenin 44 ve 45 inci maddeleri uyarınca alınan bilgilere dayanarak, telkin ve genel nitelikte tavsiyelerde bulunabilir. Bu telkin ve genel nitelikteki tavsiyeler, ilgili olan her Taraf Devlete gönderilir ve şayet varsa, Taraf Devletlerin yorumları ile birlikte Genel Kurulun dikkatine sunulur.

### **III. KISIM**

#### **Madde 46**

Bu Sözleşme bütün Devletlerin imzasına açıktır.

**Madde 47**

Bu Sözleşme onaylamaya bağlı tutulmuştur. Onay belgeleri Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Sekreteri nezdine tevdi edilecektir.

**Madde 48**

Bu Sözleşme bütün Devletlerin katılmasına açık olacaktır. Katılma belgeleri Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Sekreteri nezdine tevdi edilecektir.

**Madde 49**

1. Bu Sözleşme, yirminci onay ya da katılma belgesinin Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Sekreteri nezdine tevdi tarihini izleyen otuzuncu gün yürürlüğe girecektir.

2. Yirminci onay ya da katılma belgesinin tevdiinden sonra bu Sözleşmeyi onaylayacak ya da ona katılacak Devletlerin her biri için, bu Sözleşme, söz konusu Devletin onay ya da katılma belgesini tevdi tarihinden sonraki otuzuncu gün yürürlüğe girecektir.

**Madde 50**

1. Bu Sözleşmeye Taraf herhangi bir Devlet bir değişiklik önerisinde bulunabilir ve buna ilişkin metni Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Sekreteri nezdine tevdi edebilir. Genel Sekreter bunun üzerine değişiklik önerisini Taraf Devletlere, önerinin incelenmesi ve oya konulması amacıyla bir Taraf Devletler Konferansı oluşturulmasını isteyip istemediklerini kendisine bildirmeleri kaydıyla, iletir. Böyle bir duyuru tarihini izleyen dört ay içinde Taraf Devletlerin en az üçte biri söz konusu konferansın toplanmasından yana olduklarını ifade ederlerse Genel Sekreter, Birleşmiş Milletler Teşkilatı çerçevesinde bu konferansı düzenler. Konferansta hazır bulunan ve oy kullanan Taraf Devletlerin çoğunluğu tarafından kabul edilen her değişiklik, onay için Birleşmiş Milletler Genel Kuruluna sunulur.

2. Bu maddenin 1 inci fıkrasında yer alan hükümlere uygun olarak kabul edilen bir değişiklik, Birleşmiş Milletler Genel Kurulunca onaylandığı ve bu Sözleşmeye Taraf Devletlerin üçte iki çoğunluğu tarafından kabul edildiği zaman yürürlüğe girer.

3. Bir değişiklik yürürlüğe girdiği zaman, onu kabul eden Taraf Devletler bakımından bağlayıcılık taşır. Öteki Taraf Devletler bu Sözleşme hükümleri ve daha önce kabul ettikleri her değişiklikle bağlı kalırlar.

**Madde 51**

1. Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Sekreteri, onay ya da katılma anında yapılabilecek çekincelerin metnini alacak ve bütün Devletlere bildirecektir.

2. Bu Sözleşmenin amacı ve konusu ile bağdaşmayan hiçbir çekiinceye izin verilmeyecektir.

3. Çekinceler, Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Sekreterince, geri alınacağına ilişkin bildirimde bulunma yoluyla her zaman geri alınabilir. Bunun üzerine Genel Sekreter, bütün Devletleri haberdar eder. Böyle bir bildirim, Genel Sekreter tarafından alındığı tarihte işlerlik kazanır.

#### **Madde 52**

Bir Taraf Devlet, bu Sözleşmeyi, Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Sekreterine vereceği yazılı bildirim yoluyla feshedebilir. Fesih, bildirim Gen. Sekreter tarafından alınması tarihinden bir yıl sonra geçerli olur.

#### **Madde 53**

Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Sekreteri, bu Sözleşmenin tevdi makamı olarak belirlenmiştir.

#### **Madde 54**

İngilizce, Arapça, Çince, İspanyolca, Fransızca ve Rusça metinleri de aynı derecede geçerli olan bu Sözleşmenin özgün metni, Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Sekreteri nezdine tevdi edilecektir.

Hükümetleri tarafından tam yetkili kılınan aşağıda imzaları bulunan Temsilciler, yukarıdaki kuralların ışığında, bu Sözleşmeyi imzalamışlardır.

"İhtirazi Kayıt:

Türkiye Cumhuriyeti Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 17, 29 ve 30. maddeleri hükümlerini T.C. Anayasası ve 24 Temmuz 1923 tarihli Lozan Anlaşması hükümlerine ve ruhuna uygun olarak yorumlama hakkını saklı tutmaktadır."

*UNICEF Türkiye Temsilciliği tarafından hazırlanmıştır.*

## KAYNAKÇA

- Akay, T. (2011). İtirme Yetersizliği Olan Çocuk ve Ergenlerin Hakları. M. R. Şirin (Ed.), *Engelli Çocuk ve Ergenlerin Hakları*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akçadağ, T. (2008) Sorun Davranışlarının Yönetimi. H. Kıran (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Akdağ, M., Tok, H. (2008). Geleneksel Öğretim ile PowerPoint Sunum Destekli Öğretimin Öğrenci Erişisine Etkisi. *Eğitim ve Bilim. Cilt: 33, Sayı:147*.
- Akın, U. ve Özdemir M. (2009). Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerinin Çeşitli Deđerkenler Açısından İncelenmesi: Eğitim Bilimleri Fakóltesi Örneği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi, Cilt 42, Sayı 2, 187*
- Aktürk, S. (2006). *Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye'de Çocuk Hakları Ve Güvenliği*. Mustafa Kemal Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Hatay.
- Akyüz, E. (1979). Önemli Kanunlarımızda Çocuğun Korunmasına İlişkin Hükümler ve Boşluklar, 140, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/520/6525.pdf> (Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır.)
- Akyüz, E. (2000). *Ulusal ve Uluslar Arası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması*. Ankara. Milli Eğitim Basımevi.
- Akyüz, E. (2012). *Çocuk Hukuku*, Pegem Akademi Yayınları. Ankara.
- Akyüz, Y. (1997). Türkiye'de Anaokullarının Kuruluş ve Gelişim Tarihi. B. Onur (Ed.), *Çocuk Kültürü*. Ankara. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Alaylıoğlu, R. ve Oğuzkan, F. A. (1976). *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*. İstanbul. İnkılap ve AKA Kitapevleri.
- Alver, F. (2004). *Neil Postman'ın Çocukluğunun Yok Oluş Sürecinde İletişim Teknolojileri Eleştirisinin Eleştirisi*: 131, [http://dergiler.ankara.edu.tr/detail.php?id=23&sayi\\_id=666](http://dergiler.ankara.edu.tr/detail.php?id=23&sayi_id=666) (Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır.)
- Altuğ, M. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Hayatında Bilgisayarın Yeri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi, Cilt:4 Sayı:1*  
<http://btd.gazi.edu.tr/index.php/BTD/search/authors/view?firstName=Mehtap&middleName=&lastName=ALTU%C4%9E&affiliation=&country=TR> (Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.)
- Arcan, E. H. (2011). Medya Bağlamında Çocuk Hakları. M. R. Şirin. (Ed.), *Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Armağan, A. ve Deniz, Ő. (2012). Çocuk İstismarının Sosyal Paylaşım Platformlarında Temsil Biçimleri; Pozantı Cezaevinde Kalan Çocuklar Örneğinin Ekşi Sözlükte

Sunumu, [http://www.arastirmax.com/bilimsel-yayin/journal-academic-social-science-studies/5/7/69-88\\_cocuk-istismarinin-sosyal-paylasim-platformlarinda-temsil](http://www.arastirmax.com/bilimsel-yayin/journal-academic-social-science-studies/5/7/69-88_cocuk-istismarinin-sosyal-paylasim-platformlarinda-temsil) (Mayıs-2013 tarihinde alınmıştır.)

- Atunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya. Sakarya Kitapevi
- Avcı, A. (2011). *Çocuk Haklarının Medya Boyutu-Sözleşmeler ve Yasal Düzenlemeler*. M. R. Şirin. (Ed.), *Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Aydan, A. (2011). Otistik Çocuklar ve Ergenlerin Hakları. M. R. Şirin (Ed.), *Engelli Çocuk ve Ergenlerin Hakları*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Aymard, M. (2006). Arkadaşlık ve ortak yaşam. Ariésand P., Duby, G. (Eds.), *Özel Hayatın Tarihi 2 Feodal Avrupa'dan Rönesans'a*. İstanbul. Yapı Kredi Yayınları.
- Ayyıldız, E. (2011). Görme Engelli Çocuk ve Ergenlerin Hakları Çok Engelli Çocuk ve Ergenlerin Hakları. M. R. Şirin (Ed.), *Engelli Çocuk ve Ergenlerin Hakları..* İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Bahar, G., Savaş, A. H. ve Bahar, A. (2009). Çocuk İstismarı ve ihmali: Bir Gözden Geçirme, *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, Cilt 4, Sayı 12*
- Baker, C. (2006). *Zorunlu Eğitime Hayır*. İstanbul Ayrıntı Yayınları.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Balkır, G. (2011). Çocuk İhmal ve İstismarın Medeni Hukuk Boyutu. M. Öztürk (Ed.), *Çocuk Hakları Açısından Çocuk İhmali ve İstismarı*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ballar, S. (1998). *Çocuk Hakları*. İstanbul. Beta Yayınları.
- Başar, H. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara. Pegem.
- Başaran, E. İ. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara. Kadioğlu Matbaası.
- Bek, G. M. (2011). *Medyada Çocuk Hakları ve Etik İlkeler*. M. R. Şirin. (Ed.), *Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Beyazova, U., Sahin F. (2011). *Sözlük Dergisi*. <http://www.logos.com.tr/PDF/cocukistismar.pdf> (Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır.)
- Brander, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M., Oliveira, B., Ondrackova, J. and Surian, A. Suslova, O. (2008). *Pusulula Gençlerle İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu* (Çev. B. Yeşiladalı). İstanbul. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bumin, K. (1983). *Batı'da Devlet ve Çocuk*. İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Bursalioğlu, Z. (2010). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulamalar*. Ankara. Pegem Akademi Yayınevi.
- Cheviron, T. N. (2011). Medyanın Şiddete Dayalı İşleyişi ve Çocukların Maruz Kaldığı Olumsuzluklar. M. R. Şirin. (Ed.), *Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.

- Coşkun, M. (2011). Çocuklarda Cinsel İstismar. M. Öztürk (Ed.), *Çocuk Hakları Açısından Çocuk İhmali ve İstismarı*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çağlar, S. (2011). Tanım-Sınıflama ve Modellerin Engelli Çocukların Kamusal Hakları Üzerine Etkisi. M. R. Şirin (Ed.), *Engelli Çocuk ve Ergenlerin Hakları*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çelen, N. (1997). 12-15 Yaş Grubunun Çocuk Hakları Konusundaki Tutumları. B. Onur (Ed.), *Çocuk Kültürü*. Ankara. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Çelik, K. (2008) Disiplin Oluşturma ve Kural Geliştirme. H. Kıran (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim Sözlüğü*. İstanbul. Say Yayınları.
- Çiğdem, R. (2011). İslam Kültürünün Çocuk İhmali ve İstismarına Yaklaşımı. M. Öztürk (Ed.), *Çocuk Hakları Açısından Çocuk İhmali ve İstismarı*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Değirmencioğlu, U. Eğribel, Ertan. Gülan, A. Kars, Ö. Oktay, N. ve Şirin, R. M. (2011). “2012-2016 1. Türkiye Çocuk Hakları Stratejisi (Birinci Taslak Metin)”. İstanbul, Çocuk Vakfı Yayınları.
- Demiray, K. (1994). *Temel Türkçe Sözlük*. İstanbul. İnkılap Kitapevi.
- Demirtaş, H. (2008). Sınıf Yönetiminin Temelleri. H. Kıran (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Dikmen, A. (1998). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Çerçevesinde İstanbul’da Çalışan Çocuklar Üzerine Bir Değerlendirme*. Mimar Sinan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dinç, M. (2011). Çocuklarda Fiziksel İstismar. M. Öztürk (Ed.), *Çocuk Hakları Açısından Çocuk İhmali ve İstismarı*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Doğan, H. (2011). Serebral Palsili Çocukların ve Ergenlerin Hakları. M. R. Şirin (Ed.), *Engelli Çocuk ve Ergenlerin Hakları*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Doğan, İ. (2001). *Modern Toplumda Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları*. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, İ. ve Çitil, M. (2011). Engelli Çocuk ve Ergenlerin Sosyolojik Boyutu. M. R. Şirin (Ed.), *Engelli Çocuk ve Ergenlerin Hakları*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Doğusoy, B. ve İnal, Y. (2006), Çok Kullanıcılı Bilgisayar Oyunları ile Öğrenme, VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 6-8 Eylül, Ankara.
- Elkind, D. (1999). *Çocuk ve Toplum Gelişim ve Eğitim Üzerine Düşünceler* (Çev. D. Örgen). Ankara. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları. No 3 (Özgün Adı: Images of the Young Child 1993).
- Erbay, E. (2013). *Çocuk Hakları*. İstanbul. Yeni İnsan Yayınevi.

- Erbek, M. (1997). Tarih Boyunca Türk Çocuk Giysileri. B. Onur (Ed.), *Çocuk Kültürü*. Ankara. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Erden, A. (1997). Kazdağı Türkmenlerinde Çocukları Topluma Kazandırma. B. Onur (Ed.), *Çocuk Kültürü*. Ankara. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi Öğretim Liderliği*. İstanbul. Sistem Yayıncılık.
- Ergenç, Ö. (1997). Osmanlı Klasik Döneminin “İdeal İnsan Tipi” ve Bu Dönemde Çocuğun Kültürel Gelişimini Etkileyen Etkenler Üzerine Düşünceler. B. Onur (Ed.), *Çocuk Kültürü*. Ankara. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Erkanal, H. (1997). Eski Mezopotamya’da Çocuk ve Eğitimi. B. Onur (Ed.), *Çocuk Kültürü*. Ankara. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Ertürk, D. Y. (2011). Çocukluk Çağı Gelişim Dönemlerine Göre Medya Kullanımı. M. R. Şirin. (Ed.), *Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Fazlıoğlu, Y. (2011). Zihinsel Engelli Çocuk ve Ergenlerin Hakları. M. R. Şirin (Ed.), *Engelli Çocuk ve Ergenlerin Hakları*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk Hakları Sözleşmesinde Yer Alan “Çocuk Hakları” Konusunda Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Bilinç Düzeyleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fidan, F. (2004). Çalışan Çocuk Olgusuna Sosyo-Psikolojik Bakış Sayesinde Çalışan Çocuklar Örneği, *Trakya Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, Cilt:4, Sayı:1*(<http://cocukemegikaynakcasi.fisek.org.tr/?p=87>(Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır.)
- Fişek, G. A. (1995). Çocuk Hakları Yasası ve Çalışan Çocuklar, *Mülkiye Birliği Dergisi, Cilt XIX, Sayı,179-180, 22-31*
- Flowers, N. (Ed.). (2010). *Pusulacık Çocuklar İçin İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu*. (Çev. M. Çulhaoğlu). İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Foisil, M. (2006). Özel alan yazını. AriésandP., Duby, G. (Eds.), *Özel Hayatın Tarihi 2 Feodal Avrupa’dan Rönesans’a*. İstanbul. Yapı Kredi Yayınları.
- Franklin, B. (1993). *Çocuk Hakları (1. baskı)*. (A. Türker, Çev.) İstanbul. Ayrıntı Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1986)
- Gökler, R. (2006). Eğitimde Çocuk İstismarı ve İhmaline Genel Bir Bakış, *Türkiye sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı 3* <http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php>. (Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır.)
- Gömlüksiz, M., Kilimci, S., Vural, A. R., Demir, Ö., Meek, K. Ç. ve Erdal, E. (2008). Okul Bahçeleri Mercek Altında: Şiddet ve Çocuk Hakları Üzerine Nitel Bir Çalışma, <http://ilkogretim-online.org.tr> (Haziran 2013 tarihinde alınmıştır.)

- Güngör, M. (2009). Eğitim Hakkı ve Sokakta Yaşayan alışan ocuklar: Mersin İl  rneği, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 5, Sayı 1, 28-42*
- Gören, Z. (2012). Çocukların Temel Haklarının Anayasal Garantisi, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Yıl 11, Sayı 22, 45-105*
- Graça, M. (September, 2000). *Impact of ArmedConflict on Children*. 30.11.201 [http://saiv.net/SourceBook/Storage/documents/doc\\_armedconflict\\_children.pdf](http://saiv.net/SourceBook/Storage/documents/doc_armedconflict_children.pdf)
- Gurbetoğlu, A. (2007). II. Meşrutiyet Dönemi ocuk Dergilerinde ocukluk Anlayışı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 40, Sayı 2, 63-92*
- Gülmez, M. (2001). *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi.
- Gümüş, A., Tümkaya, S. ve D nmezler, T. (2004). *Sıkıştırılmış Okullar*. Ankara. Eğitim Sen Yayınları.
- Güvenç, B. (1997). ocuk ve Kültür. B. Onur (Ed.), *ocuk Kültürü*. Ankara. Ankara  niversitesi ocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- G lis, J. (2007) ocuđun Bireyselleşmesi. Ariésand P., Duby, G. (Eds.), * zel Hayatın Tarihi 3 Rönesans'tan Aydınlanma'ya*. İstanbul. Yapı Kredi Yayınları
- Haynes, F. (2002). *Eğitimde Etik*. İstanbul. Ayrıntı Yayınları.
- Hergüner, S. (2011). Duygusal İstismar ve İhmal . M. Öztürk (Ed.), *ocuk Hakları Açısından ocuk İhmali ve İstismarı*. İstanbul. ocuk Vakfı Yayınları.
- İnal, K. (2007). *Modernizm ve ocuk*. Ankara. Sobil Yayıncılık.
- İnal, S. (2011). Bedensel Engeli Olan ocuk ve Ergenlerin Hakları. M. R. şirin (Ed.), *Engelli ocuk ve Ergenlerin Hakları*. İstanbul. ocuk Vakfı Yayınları.
- İnal, T. (2011). Engelli ocuk ve Ergenlerin  zel Hukuki Hakları. M. R. şirin (Ed.), *Engelli ocuk ve Ergenlerin Hakları*. İstanbul. ocuk Vakfı Yayınları.
- İnan, N. A. (1968). ocuk Hakları Beyannamesi İlkelerinin Türk Hukuk Sistemine Etkisi. <http://dergiler.ankara.edu.tr/detail.php> (Haziran 2013 tarihinde alınmıştır.)
- İnce, H., Aliustaoğlu, S. (2011). ocuk İhmal ve İstismarının Adli Tıp Boyutu. M. Öztürk (Ed.), *ocuk Hakları Açısından ocuk İhmali ve İstismarı*. İstanbul. ocuk Vakfı Yayınları.
- İnceoğlu, Y., Akiner, N. (2011). Medya ve eşitlilik Kılavuzu: Çocuklarla İlgili İçerik  retiminde Medya İçin  zdenetim. M. R. şirin. (Ed.), *ocuk Hakları ve Medya El Kitabı*. İstanbul. ocuk Vakfı Yayınları.
- İşman, A. (2001). Bilgisayar ve Eğitim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 2, Sakarya*.
- Kacar,  . A. ve Doğan, N. (2008). Okul  ncesi Eğitimde Bilgisayar Destekli Eğitimin Rolü. *Akademik Bilişim, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya*.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (16. Baskı). Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.



- Kavak, F. (2005). *Çocuk haklarının korunmasında polisin görev ve yetkilerinin uygulama açısından değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kavak, Y. ve Ergen, H. (2007). Türkiye’de İlköğretime Katılım ve Okula Gidemeyen Çocuklar, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 173, 14
- Kaya, Ö. S. (2011). *Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları İle İlgili Görüşleri*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kepenekci, K. Y. (1999). Eğitimcilerin İnsan Haklarına Yönelik Tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt: 32, Sayı: 1,
- Kepenekci, K. Y. (2000). *İnsan Hakları Eğitimi*. Ankara. Anı Yayınları.
- Kepenekci, K. Y. ve Baydık, B. (2009). Zihin Engelliler Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt: 42, sayı: 1, 329-350
- Kılbaş, Ş. (2000). Çocuğun Dinlenme, Boş Zamanını Değerlendirme, Oyna, Kültürel ve Sanatsal Etkinliklere Katılma Hakkı. *Mülkiye Dergisi*, XXIII, 222, 183-193.
- Kobat, İ. B. (2009). *Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuk Hakları Işığında Çocuk Suçluluğu ve Nedenleri*, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans tezi.
- Koman, E. (2011). Çocuklar İçin Daha İyi Bir Dünya Talebi: Çocuk Hakları. M. Öztürk (Ed.), *Çocuk Hakları Açısından Çocuk İhmali ve İstismarı*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Koman, E. (2011). Çocuklarla Birlikte Başka Bir Medya. M. R. Şirin. (Ed.), *Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Kop, Y. ve Tuncel, G. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çocuk Haklarını Algılamaları*. [http://eku.comu.edu.tr/index/6/1/ykop\\_gtuncel.pdf](http://eku.comu.edu.tr/index/6/1/ykop_gtuncel.pdf) (Haziran 2013 tarihinde alınmıştır.)
- Kula, N. M. (2011). İslam Kültüründe Engelli Çocuk ve Ergenlere Genel Bir Bakış. M. R. Şirin (Ed.), *Engelli Çocuk ve Ergenlerin Hakları*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Kulaksızoğlu, A. (2011). Türkiye’de Özel Eğitim ve Engelli Çocuk ve Ergenlerin Hakları. M. R. Şirin (Ed.), *Engelli Çocuk ve Ergenlerin Hakları*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Kükürtcü, K. S. (2011). *5-6 Yaş Çocuklarının Ailelerinin ve Öğretmenlerinin Kullandıkları Disiplin Yöntemlerinin Çocuk Hakları İle İlişkinin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küntay, E. ve Özarslan, D. A., (2011). Çocuğun Ekonomik İstismarı: Çocuk İşçiliği Üzerine Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Çerçevesinde Bir Sosyolojik Değerlendirme. M. Öztürk (Ed.), *Çocuk Hakları Açısından Çocuk İhmali ve İstismarı*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.

- Kür, İ. (1997). 1869-1928 Yılları Çocuk Dergilerinde Eğitimci Yazarların Benimsediği Çocuk Tipleri. B. Onur (Ed.), *Çocuk Kültürü*. Ankara. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Levent, F. (2011). *Üstün Yetenekli Çocukların Hakları El Kitabı Anne Baba ve Öğretmenler İçin*. Hazırlayan: M. Ruhi Şirin, İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Maviş, İ. (2011). Konuşma Engelli Çocuk ve Ergenlerin Hakları. M. R. Şirin (Ed.), *Engelli Çocuk ve Ergenlerin Hakları*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Mehtar, M. ve Öztürk, M. (2011). Çocuk İstismar ve İhmalinin Oluşturduğu Ruhsal Sorunlar. M. Öztürk (Ed.), *Çocuk Hakları Açısından Çocuk İhmali ve İstismarı*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Meral, S. P. (2011). Televizyonun Çocuğa Yönelik Reklamları Bağlamında Yasal Düzenlemeler. M. R. Şirin (Ed.), *Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Müftü, G. (2011). Çocuk Haklarının Yaygınlaştırılması İçin Medya Sorumluluğu. M. R. Şirin (Ed.), *Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Nacaroğlu, D. (2011). Yazılı Basın ve İnternet Gazetesinde Çocuklara Yönelik Cinsel Şiddet Haberlerinin Sunumu. M. R. Şirin (Ed.), *Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Nayır, F. ve Kepenekci, K. Y. (2011). *İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Çocukların Katılım Hakları*. *İlköretim Online*, <http://ilkogretim-online.org.tr> (Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır.)
- Neslitürk, S. ve Ersoy, A. (2007). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk haklarının Öğretimine İlişkin Görüşleri, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 247-257.
- Onur, B. (2005). *Türkiye'de Çocukluğun Tarihi*, İmge Kitapevi, Ankara.
- Onur, B. (2007). *Çocuk Tarih ve Toplum*. Ankara. İmge Kitapevi.
- Onur, S. (2010). Çocuğa Yönelik Çağdaş Sosyal Politika Yaklaşımları, *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 57-73
- Ozansoy, C. (1999). Öznesini Arayan Nesnelere: Çocuk ve Çocuk Hakları, *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, Sayı No:1
- Öğülmüş, S. ve Çok, F. (1997). İlkokul Öğrencilerinin Okulla İlgili Algıları. B. Onur (Ed.), *Çocuk Kültürü*. Ankara. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Öztürk, M. (2011). Giriş/Çocuk İhmali ve İstismarı. M. Öztürk (Ed.), *Çocuk Hakları Açısından Çocuk İhmali ve İstismarı*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.

- Özyıldırım, T. (2007). *Ankara İli İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Katılım Hakkını Kullanma Durumlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pelendecioğlu, S. ve Bulut, S. (2009). Çocuğa Yönelik Aile İçi Fiziksel İstismar, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, Cilt 9, Sayı 1,*
- Perrot, M. (2008). Kişilikler ve roller. Ariésand P., Duby, G. (Eds.), *Özel Hayatın Tarihi 4 Fransız Devrimi'nden Büyük Savaş'a*. İstanbul. Yapı Kredi Yayınları.
- Prost, A. (2010). Aile ve Birey. Ariésand P., Duby, G. (Eds.), *Özel Hayatın Tarihi 5 Birinci Dünya Savaşı'ndan Günümüze*. İstanbul. Yapı Kredi Yayınları.
- Roncière, L. D. C. (2006). Ailenin özel hayatı içinde kişisel özel hayat. Ariésand P., Duby, G. (Eds.), *Özel Hayatın Tarihi 2 Feodal Avrupa'dan Rönesans'a*. İstanbul. Yapı Kredi Yayınları.
- Rousseau, J. J. (2013). *Emile*. İstanbul. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sakaoğlu, N. (1997). Lütfiye-i Vehbi'de (18.yy.) Çocuk Eğitimiyle İlgili Görüşler. B. Onur (Ed.), *Çocuk Kültürü*. Ankara. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Salim, M. (2011). *Geçmişten Günümüze Türkiye'de Çocuk Koruma Politikaları ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü.
- Salihoğlu, S. ve Ziyalar, N. (2011). Medyanın Çocuk İhmal ve İstismarındaki Yeri ve Önemi. M. Öztürk (Ed.), *Çocuk Hakları Açısından Çocuk İhmali ve İstismarı*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Sarpkaya, R. (2008). Sınıfın İlişki Düzenini Oluşturma. H. Kıran (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Semerci, U. P., Müderrisoğlu, S., Karatay, A., Akkan, E. B., Kılıç, Z., Oy, B. ve Uran, Ş. (2012) *Eşitsiz Bir Toplumda Çocukluk*. İstanbul. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Sennett, R. (2010). *Kamusal İnsanın Çöküşü*. İstanbul. Ayrıntı Yayınları.
- Seyyar, A. (2011). (Zihinsel) Engelli Çocukların Cinsel İstismara Karşı Korunmaları. M. R. Şirin (Ed.), *Engelli Çocuk ve Ergenlerin Hakları*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Sahin, F. ve Beyazova, U. (2001). Çocuğun Şiddetten Korunma Hakkı, *Milli Eğitim Dergisi*,151
- Sever, S. (2002). Çocuk Kitaplarında Yansıtılan Şiddet (Milli Eğitim Temel Yasası ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Bağlamında Bir Değerlendirme). *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:2, Sayı:1-2*
- Spring, J. (2010). *Özgür Eğitim*. İstanbul. Ayrıntı Yayınları.
- Sunal, O. (2010). Çocuğa Yönelik Çağdaş Sosyal Politika. *Aile ve Toplum Dergisi*.

- Şahbaz, K. N. ve Çekici, E. Y. (2012). İlköğretimde Türkçe 6, 7 ve 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Okuma Parçalarında Çocuk İmgeleri <http://asosindex.com/journal-article-fultext?id=21341> (Haziran 2013 tarihinde alınmıştır.)
- Şahin, S. ve Polat, O. (2012). Türkiye’de ve Dünyadaki Gelişmiş Ülkelerde Çocuk Katılım Hakkı Algısının ve Uygulamalarının Karşılaştırılması, *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi, Cilt 4, No 1,*
- Şirin, R. M. (2011a). *Giriş Çocuk Hakları ve Medya Üzerine Bir Ön Bakış.* M. R. Şirin (Ed.), *Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı.* İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, R. M. (2011b). Kongrenin Sunuşu. M. Öztürk (Ed.), *Çocuk Hakları Açısından Çocuk İhmali ve İstismarı.* İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, R. M. (2011c). Şiddet, Televizyon ve Çocuk Dostu Medya. M. R. Şirin (Ed.), *Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı.* İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Tabancalı, E. (2008) Sınıf Ortamının Fiziksel Özellikleri. H. Kıran (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi.* Ankara. Anı Yayıncılık..
- Tan, M. (1989). Çağlar Boyunca Çocukluk. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, Sayı:1, Cilt:22: 79*<http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/12971/> (Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.)
- Tan, M. (1997). Çocukluğun Tarihi Araştırmalarında Sözlü Tarih Yaklaşımı ve Sözlü Tarihte Bir Çocuk. B. Onur (Ed.), *Çocuk Kültürü.* Ankara. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Tanırlı, H. (2007). *Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi ile İlgili Konuların İlköğretim Kurumlarında Okutulmakta Olan Ders Kitapları İçerisindeki Yerinin İncelenmesi,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, 04.03.11, [http://kutuphane.ksu.edu.tr/e-tez/sbe/T00684/hamit\\_tanirli\\_tez.pdf](http://kutuphane.ksu.edu.tr/e-tez/sbe/T00684/hamit_tanirli_tez.pdf)
- Taş, A. (2008). Sınıf Yönetimini Etkileyen Etkenler. H. Kıran (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi.* Ankara. Anı Yayıncılık.
- Tıraşçı, Y. ve Gören, S. (2007). Çocuk İstismarı ve İhmali. *Dicle Tıp Dergisi, Cilt:34, Sayı:1: 70-74*
- Timisi, N. (2011). Medyada Çocukları Koruyucu Önlemler. M. R. Şirin (Ed.), *Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı.* İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Tomul, E. (2008) Sınıfta Öğretmen-Öğrenci İletişimi. H. Kıran (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi.* Ankara. Anı Yayıncılık..
- Torun, F. (2011). *Çocuk Hakları Öğretiminde Oyun Yönteminin Başarıya, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi.* Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, S. (2011). *Masalların Çocuk Hakları Bağlamında Çözümlemesi (“Her Güne Bir Masal” Adlı Kitap Üzerine Bir İnceleme).* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Turanlı, K. (2002). *Türkiye İnsan Hakları Hareketi Konferansı 2002 Bildirileri*. Ankara. Buluş Matbaacılık.
- Turanlı, K. (2004). *Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi Çerçevesinde Çocuğun Ekonomik Sömürüden Korunma Hakkı*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turla, A. ve Özkanlı, Ç. (2006). Çocuğa Yönelik İstismarda Farklı Bir Boyut: Çocuk Pornografisi. *Polis Bilimleri Dergisi, Cilt:8 (1)*.
- Türk Milli Eğitimin Amaçları. 04.03.11, <http://orgm.meb.gov.tr/OzelEgitimProgramlar/meslekiegitimmerkprog/aciklamalar.htm>
- Türkoğlu, S. (1997). Osmanlı Sarayında Çocuk. B. Onur (Ed.), *Çocuk Kültürü*. Ankara. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Uçuş, Ş. (2009). *Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin İlköğretim Programlarındaki Yeri ve Sözleşme'ye Yönelik Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uluç, Ö. F. (2008). *İlköğretim Programlarında Çocuk Hakları*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uniceff (2006). *Dünya Çocuklarının Durumu: Dışlanan ve Görünmeyen*. Uniceff. Türkiye Temsilciliği. Ankara.
- Uniceff (2009). *Koruyucu Bir Ortam Yoksa, Yaşam Çocuklar İçin Zorludur*. 12.02.2011, <http://www.unicef.org.tr/tr/content/article/313/2009-10-06-unicef-koruyucu-bir-ortam-yoksa-yasam-cocuklar-icin-zorludur.html>
- Unutkan, Ö. P. (2008). *İnsan hakları, çocuk hakları ve eğitimi*. A. Oktay (Der.), *Eğitim bilimine giriş* (98-120). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ünal, P. D. (2010). *İlköğretim Öğretmenlerine Yönelik WEB Tabanlı Çocuk Hakları Eğitimi Programı*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vincent, G. (2010). Aile sınırları. Hazırlayanlar: Ariésand P., Duby, G. (Eds.), *Özel Hayatın Tarihi 5 Birinci Dünya Savaşı'ndan Günümüze*. İstanbul. Yapı Kredi Yayınları.
- Yalçın, N. (2011). *Türkiye'de Çocuk İstismarı ve Çözüm Önerileri*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul. Remzi Kitabevi.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPPS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yayıncılık.

- Yılmaz, B. ve Çam, K. A. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Düşünce Özgürlüğüne İlişkin Tutumları, 1-16 [http://www.bby.hacettepe.edu.tr/akademik/bulentyilmaz/dog\\_nevsehir.pdf](http://www.bby.hacettepe.edu.tr/akademik/bulentyilmaz/dog_nevsehir.pdf) (Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.)
- Yolcuoğlu, G. İ. (2009). Türkiye’de Çocuk Koruma Sisteminin Genel Olarak Değerlendirilmesi, *Aile ve Toplum Dergisi*, Cilt 5, Sayı, 8
- Yurtsever, M. (2009). *Ebeveyn Çocuk Hakları Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Anne Babaların Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zöğ, A. D. (2008). *Öğrencilerin Çocuk Haklarını Algılama Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki (İstanbul İli Beyoğlu İlçesi Örneği)*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yüksek Lisans Tezi).
- Washington, F. (2010). *5-6 Yaş Grubu Çocuklarına Uygulanan Aile Katılımlı Çocuk Hakları Eğitimi Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.