

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ  
ÇOCUK HAKLARI SÖZLEŞMESİNİN EĞİTİM  
HEDEFLERİ MADDESİ AÇISINDAN İNCELENMESİ:  
TARİHSEL BİR ANALİZ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

BARIŞ KALENDER

GAZİANTEP  
ARALIK 2018

T.C.  
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ  
GAZIANTEP EĞİTİM FAKÜLTESİ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ  
ÇOCUK HAKLARI SÖZLEŞMESİNİN EĞİTİM  
HEDEFLERİ MADDESİ AÇISINDAN İNCELENMESİ:  
TARİHSEL BİR ANALİZ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Barış KALENDER

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Ayşe ÖZTÜRK

GAZIANTEP  
ARALIK 2018

**TEZ ONAY SAYFASI**

**Öğrencinin Adı ve Soyadı** : Barış KALENDER  
**Üniversite** : Gaziantep Üniversitesi  
**Enstitü** : Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
**Anabilim Dalı ve Program** : Temel Eğitim ABD / Sınıf Eğitimi Programı  
**Tezin Başlığı** : Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Çocuk Hakları Sözleşmesinin Eğitim Hedefleri Maddesi Açısından İncelenmesi: Tarihsel Bir Analiz  
**Tezin Savunma Tarihi** : 25.12.2018

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylıyorum.

Doç. Dr. Ayhan DOĞAN  
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ÖZTÜRK  
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

İmzası:

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ÖZTÜRK

\_\_\_\_\_

Dr. Öğr. Üyesi Mahmut KALMAN

\_\_\_\_\_

Dr. Öğr. Üyesi Gülfem MUŞLU KAYGISIZ

\_\_\_\_\_

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Dr. Öğr. Üyesi Erhan TUNÇ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

İmza: .....

Adı ve Soyadı: Barış KALENDER

Öğrenci Numarası: 201568984

Tezin Savunma Tarihi: 25/12/2018

## ÖZET

### HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ÇOCUK HAKLARI SÖZLEŞMESİNİN EĞİTİM HEDEFLERİ MADDESİ AÇISINDAN İNCELENMESİ: TARİHSEL BİR ANALİZ

KALENDER, Barış

Yüksek Lisans

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ÖZTÜRK

Aralık 2018, 150 sayfa

Bu araştırmada, Türkiye’de hazırlanan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları (HBÖP), Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin (BMÇHS) Eğitimin Hedefleri maddesi açısından incelenmiş olup, programlarda gerçekleştirilen düzenlemeler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma tarihsel durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Nitel araştırma olan çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri setini 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2015, 2017 ve 2018 HBÖP’lerine ilişkin yazılı dökümanlar oluşturmuştur. Elde edilen HBÖP’lere dair yazılı veriler içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiştir. İncelemeler sonucunda, BMÇHS’nin Eğitimin Hedefleri maddesine yönelik HBÖP’lerden 3 tema, 17 kategori ve 100 kod elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, Türkiye’de BMÇHS yürürlüğe girmeden önce ve girdikten sonraki programlarda araştırma bağlamında değerlendirilebilecek bazı düzenlemelere vurguda bulunulduğunu göstermiştir. Her yeni programda araştırma bağlamında değerlendirilebilecek yeni düzenlemelerin gerçekleştirildiği sonucu ortaya konmuştur. Programlar incelendiğinde elde edilen diğer bir sonuç vurguda bulunulan düzenlemelerin boyutu açısından 1998 programına kadar ki dönem ile 1998 ve sonrasındaki programlar arasında farklılık olduğudur. Bu farklılığın sebepleri incelendiğinde, ana etkenin 20 Kasım 1989 kabul edilen BMÇHS’nin olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, 2005 HBÖP’si araştırma kapsamında değerlendirildiğinde ise araştırma bağlamında en çok düzenleme yapılan program olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2005 programındaki bu durumu etkileyen faktör olarak programın geniş tutulması ve yeni bir anlayış olan yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış olması düşünülmektedir. Bu araştırma, Türkiye’de geliştirilen HBÖP’lerin BMÇHS’nin Eğitimin Hedefleri maddesi kapsamında yapılan düzenlemelerin değişim ve gelişimine dair bulguları sunması, çocuk hakları bağlamında yapılan uluslararası sözleşmelerin veya bildirilerin programlarda etkisi olup olmadığına dair bilgilere ışık tutması bakımından önem taşımaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk hakları, çocuk hakları eğitimi, eğitim hakkı, Çocuk Hakları Sözleşmesi, hayat bilgisi dersi öğretim programları

**ABSTRACT****INVESTIGATION OF THE LIFE SCIENCES CURRICULA IN TERMS OF  
CONVENTION ON THE RIGHTS OF THE CHILDREN'S THE AIMS OF  
EDUCATION: A HISTORICAL ANALYSIS**

KALENDER, Barış

Master's Thesis

Department of Primary Education

Department of Classroom Teaching

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Ayşe ÖZTÜRK

December 2018, 150 Page

In this study, the life sciences curricula examined in terms of the aims of education item of which the United Nations (UN) Convention on the Rights of the Children (CRC) 29<sup>th</sup> the item, arrangements made in the curricula were analyzed comparatively. The study was formed as a historical case study. The document analysis method was employed in this qualitative research. The data set of the study was composed the life sciences curricula 1924, 1926, 19236, 1948, 1968, 1998, 2005, 2015, 2017 and 2018. The obtained data about the life sciences curricula were analyzed by content analysis. As a result of the analysis, 3 themes, 17 categories and 100 codes were derived on the aims of education of the CRC from the life sciences curricula. The results of the study indicate that the life sciences curricula preceding and following the implementation of UNCRC puts an emphasis on various regulations which can be evaluated in the context of the relevant research. The outcome of new regulations that can be evaluated in the context of research in each new curriculum has been put forward and it has been seen from the point of regulation that there is a constant increase until 2015 curriculum. Another conclusion to be drawn when the curricula are reviewed is that there is a difference between the period up to the 1998 curriculum and the curricula following the 1998 curricula in terms of the dimension or depth of the emphasized regulations. When the reasons for this difference are examined, it is considered that the main factor is the CRC accepted by the UN on 20 November 1989. When the life science curriculum of 2005 was evaluated within the scope of the research, it was reached as the result of the most edited curriculum in the research context. As a factor affecting this situation in the 2005 program, it is seen that the program is made comprehensive and prepared according to the constructivist approach which is a new understanding. The study is of importance in terms of displaying the findings related to change and development in regulations conducted in the context of the aims of education in CRC in the life science curricula developed in Turkey. Another importance of the study is that it enlightens the information related to the impacts of international conventions or declarations in the context of children's rights on the life sciences curricula.

**Keywords:** Children's rights, child rights education, child's right to education, the life sciences curriculum

## ÖNSÖZ

Bir toplumun huzur ve refah içerisinde yaşayabilmesi, o toplumdaki çocukların haklarına saygı duyularak eğitilmesiyle gerçekleşir. Haklarını tanıyan ve başkalarının haklarına saygı duyan çocukların yetişmesi için onlara çocuk haklarını kapsayan bir eğitim verilmelidir. Bu eğitimin çerçevesi, çocukların haklarını uluslararası platformda tüm açılardan korumaya çalışan BMÇHS'nin eğitim ile ilgili maddeleri ile belirlenmelidir. Bu şekilde hem tüm kitleye hitap edilmiş olunur hem de çocukların haklarının tamamı belirli bir sistematik içerisinde ele alınmış olur.

Yüksek lisans eğitimim süresince bana her zaman destek olan, beni dinleyen, zaman ayıran, yüksek bilgi ve becerisiyle beni donatmaya çalışan ve bana yüksek iş azmi ile örnek olan tez danışmanım saygıdeğer hocam Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ÖZTÜRK'e,

Araştırmamın geliştirilmesinde gerekli yardımı esirgemeyen tüm hocalarıma ve arkadaşlarıma, özellikle beni her konuda destekleyen ve her zaman yardımcı olan sevgili oda arkadaşım Arş. Gör. Aykut KUL'a,

Son olarak tüm bu süreçte bana sabır gösteren, desteğini esirgemeyen sevgili eşim Larisa KALENDER'e ve aileme teşekkürü bir borç bilirim.

## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
TEZ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ .....	v
TABLolar LİSTESİ.....	x
GRAFİKLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR .....	xi

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu .....	3
1.2. Araştırmanın Amacı .....	6
1.3. Araştırmanın Önemi .....	7
1.4. Araştırmanın Sayıtları .....	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.6. Tanımlar .....	8

### BÖLÜM II

#### KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Çocukluk Kavramı .....	9
2.2. Çocukluğun Tarihçesi ve Farklı Dönemlerde Çocukluk Kavramına Yüklenen Anlamlar .....	10
2.3. Hak Kavramı, Çocuk Hakları ve Çocuk Hakları ile İnsan Hakları Arasındaki İlişki .....	12
2.3.1. Hak ve İnsan Hakları.....	12



2.3.2.	Çocuk Hakları .....	14
2.3.3.	Çocuk Hakları ile İnsan Hakları Arasındaki İlişkisi .....	17
2.4.	Çocuk Haklarının Önemi.....	20
2.5.	Çocuk Haklarının Tarihsel Gelişimi.....	22
2.6.	Çocuk Hakları Eğitimi ve Önemi .....	24
2.7.	Çocuk Hakları Sözleşmesi (BMÇHS).....	28
2.8.	Çocuk Hakları Sözleşmesinin 29. Eğitimin Hedefleri Maddesi.....	31
2.9.	Çocuk Hakları Eğitimi ve Hayat Bilgisi Dersinin İlişkisi.....	32
2.10.	Hayat Bilgisi Dersi, Amaç ve İşlevleri.....	33
2.11.	Cumhuriyet Dönemi Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları.....	38
2.11.1.	1924 İlkokul Programı (İlkmekteplerin Müfredatı); Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı: .....	38
2.11.2.	1926 İlkmektepler Müfredat Programı: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı: .....	38
2.11.3.	1936 İlkokul Programı: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı: .....	39
2.11.4.	1948 İlkokul Programı: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı: .....	40
2.11.5.	1968 İlkokul Programı: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı: .....	40
2.11.6.	1998 İlköğretim Programı: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı: ....	41
2.11.7.	2005 İlköğretim Programı: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı: ....	42
2.11.8.	2015 İlköğretim Programı: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı: ....	42
2.11.9.	2017 İlköğretim Programı: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı: ....	43
2.11.10.	2018 İlköğretim Programı: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı: ..	43
2.12.	İlgili Araştırmalar.....	44
2.12.1.	Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	44
2.12.2.	Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar_.....	48

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli .....	54
3.2. Araştırmanın Verileri .....	55
3.3. Verilerin Analizi.....	55
3.4. Verilerin Analizine İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	58

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

4.1. Çocuğun Kişiliğinin, Duygusal, Sosyal, Zihinsel ve Bedensel Potansiyellerinin Geliştirilmesine İlişkin Bulgular .....	61
4.2. Çocuk Merkezli Eğitim Süreci Düzenleme ve Bu Süreçte Temel Yaşam Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Bulgular.....	73
4.3. Ailesine, Ulusal ve Kültürel Değerlerine, Farklı Kültürlere, İnsan Haklarına, Demokrasiye, Doğaya ve Çevreye Saygı Geliştirmesine İlişkin Düzenlemeler ....	87
4.4. BMÇHS'nin Eğitimin Hedefleri Maddesine Yönelik Oluşturulan Kodların Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarına Göre Değişimi .....	101

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Çocuğun Kişiliğinin, Duygusal, Sosyal, Zihinsel ve Bedensel Potansiyellerinin Geliştirilmesine İlişkin Tartışma ve Yorum .....	104
5.2. Çocuk Merkezli Eğitim Süreci Düzenleme ve Bu Süreçte Temel Yaşam Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Tartışma ve Yorum .....	108

5.3. Ailesine, Ulusal ve Kültürel Değerlerine, Farklı Kültürlere, İnsan Haklarına, Demokrasiye, Doğaya ve Çevreye Saygı Geliştirmeye İlişkin Tartışma ve Yorum.....	112
---	-----

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar.....	117
6.2. Öneriler.....	122
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>123</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>134</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>137</b>

## TABLÖLAR LİSTESİ

- Tablo 1:** Çocuğun Kişiliğinin, Duygusal, Sosyal, Zihinsel ve Bedensel Potansiyellerin Geliştirilmesine İlişkin Bulgular .....62
- Tablo 2:** Çocuk Merkezli Eğitim Süreci Düzenleme ve Bu Süreçte Temel Yaşam Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Bulgular .....74
- Tablo 3:** Ailesine, Ulusal ve Kültürel Değerlerine, Farklı Kültürlere, İnsan Haklarına, Demokrasiye, Doğaya ve Çevreye Saygı Geliştirmeye İlişkin Bulgular. 89

## GRAFİKLER LİSTESİ

- Grafik 1:** BMÇHS'nin Eğitimin Hedefleri maddesine yönelik oluşturulan kodların hayat bilgisi dersi öğretim programlarına göre dağılımı..... 102

**KISALTMALAR**

**AİHS:** Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi

**Akt:** Aktaran

**BM:** Birleşmiş Milletler

**BMÇHB:** Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirisi

**BMÇHS:** Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi/ Çocuk Haklarına Dair Sözleşme

**HBÖP:** Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**TBMM:** Türkiye Büyük Millet Meclisi

**UNICEF:** Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Sürekli olarak değişim ve gelişim süreci içerisinde olan dünyada çağdaş uygarlık seviyesine ulaşabilmek için ülkelerin ilk olarak yetiştireceği insan tipine odaklanması gerekmektedir. Kaliteli bir toplumun oluşması ile toplumdaki fertlerin eğitim ve donanımları yakın bir ilişki içerisinde. Böyle bir toplumun oluşması için, geleceğin birer yetişkinleri olacak çocukların gelişimleri için tüm olanakların sunulması gerekmektedir (Uçuş, 2013). Toplumlar gelişmek ve hem refah hem de barış içinde yaşamak için çocukların sağlıklı büyümelerinin ve yetenekleri doğrultusunda gelişmelerinin üzerinde durmalı (Akyüz, 2013), çocukların haklara sahip olduğunu kabul etmeli ve çocuk sorunlarını ele almalıdır (Özdemir Doğan, 2017). Dünyanın birçok yerinde çocuk haklarına karşı birçok ihlaller yaşanmakta (Covell, Howe ve McNeil, 2010), şiddet, istismar ve ihmaller devam etmekte (Özdemir Doğan 2017), çocuklar fiziksel veya psikolojik olarak tehdit edilmekte ve saldırganlığa maruz kalmakta (Osler ve Starkey, 1998), sosyal eşitsizlikler (Uçuş, 2013) ve çocuk işçiliği ise hala sürmektedir (Hammarberg, 2011; Hodgkin ve Newell, 1998). Bu tür olumsuzlukların önüne geçilmesi sürecinde çocukların haklarının tanınması ve uygulanması büyük önem taşımaktadır (Özdemir Doğan, 2017). Çocuk haklarının gelişmesi için; demokratik ve insan haklarına saygılı (Karaman Kepenekçi, 1999), çocuğun gerek ailede, gerek okulda ya da toplum içerisinde kişiliğinin korunmasını ve gelişimini sağlayacak, zihinsel becerilerini geliştirecek, haklarına saygı duyacak aile ve eğitim ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır. (Uçuş, 2013). Çocuk haklarının hayata geçmesi, çocukların yeteneklerinin iyi bir şekilde düzenlenmiş eğitim aracılığıyla geliştirilmesi, sadece çocuk adına değil; hak ve sorumluluklarının farkında olan fertlerden oluşan bir toplum sağlanabilmesi için de önemlidir (Washington, 2010). Çocuk haklarını bir topluma yerleştirme, bir toplumun demokratik kültürüne ve geleceğine ilişkin en yararlı yatırım, en verimli katkı sayılabilir (Serozan, 2005: 9). Sahip oldukları haklar hakkında bilgilendirilen çocukların, yetişkinlik yıllarında da hakları kullanma,

korunmasını sağlama ve başka insanların haklarına saygı duyulması noktasında bilinçli insan olacıkları ifade edilmiştir (Karaman Kepenekçi, 2000). Bu bağlamda, çocuk haklarının tanınması, hayata geçirilmesi; toplumun tüm kesimleri tarafından tanınıp kabul edilmesi için evrensel bir kapsamın oluşmasını sağlamak adına uluslararası bildiri ve sözleşmeler hazırlandı. Bunlardan en önemlisi ve en kabul edilebilirliği yüksek olan BMÇHS'dir. BMÇHS, çocukların sosyal haklarının diğer alanlarında olduğu gibi, eğitimde de çocuk haklarını güvence altına almak için belirli standartları kabul etmiştir (Osler ve Starkey, 1998). BMÇHS'nin çocukların potansiyellerinin ve yeteneklerinin gelişimine katkı sunacak programlar için bir çerçeve olma amacı da bulunmaktadır (Akyüz, 2000).

BMÇHS, çocuk haklarını koruma ve geliştirme adına eğitimin önemi üzerinde durmuştur. Bu anlamda, çocuk haklarının hayata geçmesi, çocukların haklarını tanımalarında, kullanmalarında ve başkalarının haklarına saygı duyarak yetişmelerinde en etkili yolun eğitim olduğu söylenebilir (Akyüz, 2013). Çocuk hakları eğitimi, çocuk hakları hakkında gerekli, yeterli ve uygun bilgi edinmeyi içerir ve çocuk haklarını; çocukların kendilerini güvende hissettikleri, diğer çocuklar ve yetişkinlerle etkileşim içinde oldukları, hem insan hakları hem de çocuk haklarının hayata geçirildiği ve saygı gösterildiği bir ortamda öğrenilmesini kapsamaktadır (Dinç, 2015). Ayrıca çocuk hakları eğitimi, çocukların haklarını kullanması, koruması ve çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarının giderilmesi noktasında çocuk hakları için duyarlılık oluşturacak çalışmaları içermektedir (Males ve Stricevic, 2001). Çocuk hakları eğitimiyle çocukların hak ve özgürlüklerini bilen, bu hakları savunan ve benimseyen bireyler olarak yetiştirilmesi esas alınmaktadır (Karaman Kepenekçi, 2000). Çocukların iletişim ve öğrenme kapasitelerini geliştirecek (Tüzün ve Sarıışık, 2015; Davies ve Williams, Yamashita ve Ko Man-Hing, 2006), demokrasinin yaygın olduğu, akran zorbalığının olmadığı, disipline bakış açısının olumlu yönde değiştiği, öğrenme isteğinin yoğunlaştığı okul ortamı (Kaya, Vural ve Aydın, 2016; Backman ve Trfford, 2006; Osler ve Starkey, 2005) çocuk haklarının gelişmesi adına güçlü bir unsurdur. Günümüzde çocukları hak ve sorumluluklarının farkına vardırarak yaşantılar geliştirebilecek ve bu doğrultuda geleceğin toplumunun temellerini atacak aktif bireyler yetiştirme eğitim sisteminin hedefi haline gelmiştir (Pamuk ve Pamuk, 2016). Bu bağlamda okullar, çocukların insan haklarını anlamasını ve bu hakları tecrübe etmelerini sağlamak için kilit bir role sahiptir (Osler ve Starkey, 1998). BMÇHS okullarda çocukların asgari düzeyde insan hakları ruhuyla ilgili bilgi

edinme ve eğitim alma fırsatları olduğunu kabul etmesi (Osler ve Starkey, 1998; Akyüz, 2013), okulların çocukların haklarını öğrenebileceği önemli bir yer olduğunu göstermektedir. Ayrıca küçük yaşlarda çocuk hakları eğitimine başlanması ve çocukların haklarını benimsemesi adına önem taşıması (Starkey, 1991; Anglin, 1992), ilkokul programları üzerinde çalışma yapılmasını (Osler ve Starkey, 1998; Hodgkin ve Newell, 2002) önemli kılmaktadır.

Sonuç olarak, çocuk hakları eğitimi sınırları belirgin olan, açık bir şekilde tanımlanmış bir kapsam dahilinde ilkokullardan başlanarak ders programları ile beraber verilmelidir. Dünyada birçok ülke tarafından kabul edilen, çocuk haklarına ayrıntılı olarak yer veren BMÇHS dikkate alınarak erken yaşlardan itibaren hazırlanan ders programlarına çocuk hakları konusu entegre edilerek çocuklar tarafından bu hakların tanınması, korunması ve uygulanmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu açıdan incelendiğinde mevcut programların incelenmesi ve BMÇHS'nin farklı maddeleri açısından incelenip gelecek programlar için yol haritasının belirlenmesinin önemli olduğu söylenebilir.

### **1.1. Problem Durumu**

Çocuklar tüm insan haklarına sahiptirler ancak onların gelişim düzeyleri içerisinde farklılaşan gereksinimlerinden kaynaklı çocuk hakları adı altında bazı özel hakları ve korunma hakları vardır (Uğurlu ve Gülsen, 2014). Çocuk hakları, insan haklarının ve anayasal temel hakların on sekiz yaşından küçük çocuklara tanınmasıyla ortaya çıkmıştır (Serozan, 2005). Çocuk hakları; çocukları çeşitli olumsuz etkilerden ve her türlü istismardan korumayı, onlara duygusal olarak uygun şartlarda yetişmeleri için fırsatlar sunmayı, sağlık, eğitim ve barınma gibi temel ihtiyaçlarını sağlamayı öngören haklar olarak tanımlanabilir (Nelken, 1998). Çocuk hakları, çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, ahlaki ve ekonomik bakımlarından korunmasını ve gelişmesini sağlayan (Akyüz, 2013:3), yeterli beslenme, giyim, tıbbi bakım, eğitim-öğretim, sömürü, zulüm ve ihmale karşı korunma gibi temel hakları kapsamaktadır (Franklin, 1993). Çocukların sağlıklı bireyler olarak yetişmesi, kabiliyetlerinin ve kişiliklerinin gelişmesi; gelişim düzeylerine uygun haklarını toplumsal hayat içerisinde özgürce yaşayıp öğrenmesine bağlıdır (Dinç, 2015). Haklarının farkında olan ve başkalarının haklarına saygı duyan çocuklar sayesinde; gelecekte toplumu oluşturan bireylerin birbirleriyle ve devletle



olan ilişkilerinde, hukukun üstünlüğü temele alınacak, sosyal ve ekonomik kalkınma gerçekleşecek, toplumsal barışın sağlandığı, güçlü, onurlu ve örnek olacak bir toplum yapısı oluşacaktır (Yalçın, Bay, Ekmekçioğlu, 2008).

Çocuk haklarını korumak ve geliştirmek için uluslararası alanda düzenlemeler yapılmıştır. Akyüz (2013)'e göre uluslararası hukukta çocuk haklarının özel olarak düzenlenmesinin iki önemli nedeni vardır; birincisi çocuğun kendine özgü fiziksel, zihinsel, kişisel özellikleri ve özel gereksinimleri olması; ikincisi ise çocukların yaşadığı ihmal ve istismarların önüne geçilmesidir. Çocuk haklarının korunması konusunda uluslararası alanda bazı bildiri ya da sözleşmeler yapılmıştır. Bunlar; 1924 yılında Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi, 20 Kasım 1959'da kabul edilen BM Çocuk Hakları Bildirisi ve 20 Kasım 1989'da kabul edilen BMÇHS'dir. BMÇHS, önceki bildirilerden farklı olarak taraf devletlere hukuksal anlamda yükümlülükler vermiştir (İnan, 1995; Özdemir Doğan, 2017: 16-17). Ayrıca BMÇHS'yi diğer bildirilerden ayıran en önemli özelliğin Sözleşme'de çocuklara sosyal, kültürel ve ekonomik haklara yer verilmesi ve çocuk haklarının ayrıntılı bir şekilde ele alınmasıdır (Jones, 2005). Bu Sözleşme'de çocuğun özel hak ve gereksinimlerini korumak, çocuğun kendisini ilgilendiren konularda görüşünü almak (Müftü, 2013), çocukların hak sahibi bireyler olarak tanımak (Uğurlu ve Gülsen, 2014), çocuğun saygınlığını gözetmek ve gelişimleri için gerekli asgari yaşam standartlarını tanımlamak (Avşar Kurnaz, 2009) konuları üzerinde durulmuştur. Sözleşme'nin amacı, çocukların yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarının gerçekleştirilmesini sağlamak, çocukların korunması için evrensel ölçü ve ilkeleri belirlemek ve onları her türlü ihmal, istismar ve kötü muamelelere karşı korumaktır (Akyüz, 2013: 41). Çocukları bu durumlara karşı korumak ve çocuk haklarını geliştirmek için olumlu adımlar atmak ise devletlerin sorumluluğundadır (Shumba, 2003). Çocukların tüm haklarını, birbiri ile bağlantılı ya da birbirini pekiştiren öğeler olarak gören Sözleşme, çocuklara kişisel (medeni) haklar, ekonomik, sosyal ve kültürel haklar tanımıştır (Şimşek, 2016). Çocuklara tanınan ekonomik, sosyal ve kültürel haklardan birisi de eğitim hakkıdır. Eğitim hakkı diğer hakların bilinmesi, kullanılması, geliştirilmesi ve korunmasında kolaylaştırıcı bir rolü olması nedeniyle tüm haklar içerisinde özel bir yeri vardır (Akyüz, 2013). Fertlerin yaşam hakkından düşünce ve ifade özgürlüğü ile seçme hakkına kadar tüm hakların kullanılmasının ön şartı eğitim hakkıdır. Yaşam hakkının varlığı ve korunması eğitime bağlıdır (UNICEF, 1999; akt. Akyüz, 2013). BMÇHS'de eğitim ile ilgili maddeler 28.

Madde Eğitim Hakkı ve 29. Madde Eğitim Hedefleridir. 28. Madde ile eğitimin tüm çocukların hakkı olduğu, bu hakkın fırsat eşitliği temelinde gerçekleşmesi gerektiği konusu üzerinde durulmaktadır (Hodgkin ve Newell, 2002).

29. madde ise eğitimin hangi hedeflere yönelik olması konusu üzerinde durulmaktadır. 29. Madde ile belirtilen eğitim hedeflerinden bazıları şunlardır: çocuğun tüm potansiyelinin mümkün olduğunca ve tüm yönleriyle geliştirilmesi, insan haklarına saygının geliştirilmesi, gelişmiş bir kimlik ve aidiyet duygusu ve çocuğun başkalarıyla sosyalleşmesi ve etkileşimi ve bunun çevreyle sağlanmasıdır (Hodgkin ve Newell, 2002: 440). Ayrıca 29. Madde ile çocuğa yaşam becerilerinin kazandırılması, insan haklarından yararlanma kapasitesinin artırılması, insan hakları değerlerini barındıran bir kültürün geliştirilmesi ile öğrenme ve diğer kapasitelerini, yeteneklerini, öz saygı ve öz güvenini artırarak çocuğun güçlendirilmesi hedeflenmektedir (Osler ve Starkey, 1998; Hodgkin ve Newell, 1998). Bu madde, taraf devletlere çocuk eğitiminin hangi hedeflere yönelik olması gerektiğine dair yükümlükler yükleyerek uluslararası bir mutabakatı yansıtır (Hodgkin ve Newell, 2002). Bu bağlamda okullarda öğrenme-öğretme boyutunun önemli bir unsuru olan programlarda çocuk haklarını işlemek için BMÇHS'nin 29. Maddesi olan "Eğitimin Hedefleri" maddesinin dikkate alınması gerekmektedir. BMÇHS'nin Eğitim Hedefleri maddesi kapsamına bakılarak bu maddenin içeriğine paralel düzenlemelerin mevcut olduğu öğretim programlarından biri ilkokul hayat bilgisi dersi öğretim programıdır. Çocukların hem kendileri hem de içinde yaşadıkları toplum ve dünya ile ilgili bilinçlenmelerine temel oluşturan hayat bilgisi dersi (MEB, 2009), demokrasi kültürü ve bilincinin oluşması, hoşgörü ve toplumsal hayata etkin katılım anlayışının oluşmasında, yaşama özgü durum odaklı içeriğiyle çocuklar için önemli bir yapı taşıdır (Pamuk ve Pamuk, 2016). Türkiye'de toplu öğretim yaklaşımına göre hazırlanan ve ilkokul düzeyinde ilk üç yıl okutulan hayat bilgisi dersi (Ergün, Özmantar, Bay ve Ağaç, 2015), toplumun şekillenmesinde etkili birer aktör olacak çocukları, ilk kez hak ve sorumluluklarını içeren vatandaşlık eğitimi aracılığıyla, demokratik tutum ve değerleri kazandırarak toplumsal hayata hazırlanmaktadır (Pamuk ve Pamuk, 2016). Bu bağlamda, hayat bilgisi dersi BMÇHS'nin 29. maddesinin hayata geçirilmesinde en önemli derslerden biri olarak görülebilir. Hayat Bilgisi dersinin genel tasarımının çocuk hakları açısından ciddi bir potansiyele sahip olması (Özdemir Uluç, 2009), son yıllardaki hayat bilgisi programlarının vizyonun BMÇHS'nin 29. maddesiyle uyumlu olarak, kendisiyle,

çevresiyle ve doğayla barışık, öğrenmekten keyif alan, kendini, millet ve vatanını ve doğayı tanıyan ve koruyan, temel yaşam becerilerine sahip bireyler yetiştirmek olması (MEB, 2009), HBÖP'lerinin BMÇHS'nin "Eğitimin Hedefleri" maddesi açısından incelenmesinin çocuk hakları eğitiminin gelişim ve değişimi hakkında önemli bilgiler edinme imkanı tanıyacaktır. İlgili alan yazın incelendiğinde çocuk haklarına yönelik çalışmaların çocukların katılım hakları (Öztürk, 2017; Merey, 2012; Kılıç, 2017), çocuk hakları eğitimi (Covell, Howe ve McNeil, 2010; Özdemir Doğan, 2017), çocuk hakları ve eğitimi üzerine programlar üzerinde çalışma (Uçuş, 2013; Özdemir Uluç, 2008; Durgut, 2014; Washington, 2010) konuları üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. İlgili alan yazın taramasıyla ulaşılabilen kaynaklarla sınırlı olmak kaydıyla Türkiye'de öğretim programları düzeyinde yapılan çalışmalar ele alındığında, Öztürk (2017)'ün 1964'den günümüze kadar olan HBÖP'lerini çocukların katılım hakkı açısından karşılaştırmalı olarak incelediği, Özdemir Uluç (2009)'un 2005 yılındaki tüm ilköğretim programlarında çocuk haklarına yer verilme durumunu incelediği, Durgut (2014)'un ise 2005 Sosyal bilgiler öğretim programını çocuk hakları açısından incelediği görülmüştür. İlgili alan yazın taramasıyla ulaşılabilen kaynaklarla sınırlı olmak kaydıyla Türkiye'de BMÇHS'nin eğitimle ilgili maddesi olan 29. madde "kapsamında HBÖP'lerinin incelenip 29. madde açısından gelişim ve değişimini değerlendiren bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Böyle bir araştırmanın ilgili alan yazındaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı, Türkiye'de öğretim programları düzeyinde çocuk hakları eğitiminde niteliği yükseltmek için yapılacak çalışmalara önemli bir kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir. Bu gerekçeler doğrultusunda;

Bu çalışmada, Cumhuriyet Döneminde hazırlanan Hayat Bilgisi adsaDersi Öğretim Programlarının BMÇHS'nin Eğitimin Hedefleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve tarihsel bağlamda Eğitim Hedefleri ile ilgili yapılan düzenlemelerin değişim ve gelişiminin ortaya konulması amaçlanmıştır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, Türkiye'de hazırlanan HBÖP'lerin BMÇHS'nin Eğitimin Hedefleri maddesi açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu ana amaç doğrultusunda şu alt problemlere yanıt aranmıştır;

- 1924'ten günümüze HBÖP'lerde BMÇHS'nin Eğitim Hedefleri maddesi kapsamında düzenlemeler var mıdır? Eğer varsa ne tür düzenlemelere yer verilmiştir?
- 1924'ten günümüze HBÖP'lerde BMÇHS'nin Eğitimin Hedefleri maddesi kapsamında yapılan düzenlemeler tarihsel süreç içerisinde bir değişime uğramış mıdır? Eğer uğramışsa nasıl değişmiştir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Çağdaş bir toplumun oluşması ile toplumdaki fertlerin eğitim ve donanımları yakın bir ilişki içerisinde. Çağdaş bir toplum oluşturmak için geleceğin birer yetişkinleri olacak çocukların gelişimleri için tüm olanakların sunulması gerekmektedir (Uçuş, 2013). Toplumlar hem refah hem de barış içinde yaşamak için çocukların sağlıklı büyümelerinin ve yetenekleri doğrultusunda gelişmelerinin üzerinde durmalı (Akyüz, 2013), çocukların haklara sahip olduğunu kabul etmelidir (Özdemir Doğan, 2017). Çocukların haklarını tanımaları için; demokratik ve insan haklarına saygılı (Karaman Kepenekçi, 1999), çocuğun gerek ailede, gerek okulda ya da toplum içerisinde kişiliğinin korunmasını ve gelişimini sağlayacak, zihinsel becerilerini geliştirecek, haklarına saygı duyacak aile ve eğitim ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır. (Uçuş, 2013). Bu anlamda, çocuk haklarının gelişmesi için çocuklara verilecek eğitimin kapsamı oldukça önemlidir. Bu kapsamın belirlenmesi için BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 29. maddesi dikkate alınmalıdır. Sözleşme'nin 29. maddesi ile çocuklara verilecek eğitimin kapsamında şunlar vardır: çocuğun tüm potansiyelinin mümkün olduğunca ve tüm yönleriyle geliştirilmesi, insan haklarına saygının geliştirilmesi, gelişmiş bir kimlik ve aidiyet duygusu ve çocuğun başkalarıyla sosyalleşmesi ve etkileşimi ve bunun çevreyle sağlanmasıdır (Hodgkin ve Newell, 2002: 440). Bu açıdan okullardaki öğretim programlarının hazırlanırken 29. maddenin dikkate alınması önemlidir. Bu bağlamda, Türkiye'de hazırlanan hayat bilgisi dersi öğretim programlarının Sözleşme'nin 29. madde kapsamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi çocuklara verilen eğitimin çocuk hakları bağlamında geliştirilip geliştirilmediği hakkında bilgi sağlayacaktır. Bununla birlikte, ilgili alan yazın taramasıyla ulaşılabilen kaynaklarla sınırlı olmak kaydıyla Türkiye'de HBÖP'lerinin BÇHS'nin Eğitimin Hedefleri maddesi açısından

karşılaştırmalı olarak incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Böyle bir araştırmanın;

- İlgili alan yazın boşluğunun doldurulmasına katkı sağlayacağı,
- Türkiye’de BMÇHS’nin Eğitimin Hedefleri maddesi kapsamında öğretim programları düzeyinde yapılan düzenlemelerin niteliği hakkında bilgi sağlayacağı,
- HBÖP’lerinin incelenmesi neticesinde Sözleşme’nin Eğitimin Hedefleri maddesi bağlamında içerik ve uygulamaların yeterli olup olmadığı hakkında yapılacak çalışmalara katkı sunacağı,
- Ulusal alan yazında Türkiye’de Sözleşme’ye göre çocuk eğitimini etkili hale getirmeye yönelik yapılan çalışmalara,
- Bu çalışmayla ilkokul düzeyindeki hayat bilgisi dışındaki diğer öğretim programları üzerinde Sözleşme’ye göre çocuk eğitiminin nasıl olması ve neleri kapsamalı gerektiği hakkında yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı,
- Ulusal/Uluslararası düzeyde Sözleşme’nin Eğitimin Hedefleri maddesi dikkate alınarak yeni yapılacak öğretim programlarında ne tür düzenlemelere yer verilmesi gerektiği hakkında katkı sunacağı,

#### 1.4. Araştırmanın Sayıltıları

Kodlamaya yönelik uzman görüşünün güvenilirlik açısından yeterli olduğu varsayılmaktadır.

#### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma elde edilen 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2015, 2017 ve 2018 HBÖP’leriyle ve bunlar üzerinde yapılan nitel incelemelerle sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

**Çocuk:** BMÇHS’ye göre 18 yaşını doldurmamış her birey çocuk sayılır (Hodgkin ve Newell, 2002).

**Çocuk Hakları:** Çocuklarının yaşam kalitesini hak ettikleri düzeye çıkarmayı amaçlayan ve ayrıca 1989’da kabul edilen BMÇHS’nin tüm çocuklara verdiği yetki ve kazançların toplamıdır (Uçuş, 2013; s.15).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Çocukluk Kavramı

Çocukluk, yetişkinliğe kadar süren psikolojik ve fizyolojik değişim ve gelişimdir. Gelişim ve değişim, çocukların ilgilerine, isteklerine, gereksinimlerine ve çevresinin ekonomik durumuna göre kültürler arasında değişiklik göstermektedir. Bu kültürel ve toplumsal değişikliklerden dolayı farklı yaşantılara sahip olan çocukların sosyal yapılanması önem taşımaktadır. Bu durum, günümüz bilgi toplumunda artan yenilenme hızı ve teknolojik gelişim çocukluk ve yetişkinlik arasındaki sınır hattının netliğini kaybetmesine sebep olmuştur ( Uçuş, 2013).

Çocukluk kavramının farklı tanımları yapılmıştır. BMÇHS'ye göre çocukluğun kavramı şöyle yapılmaktadır; bu sözleşme uyarınca çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır. BMÇHS'nin birinci maddesine göre 18 yaşına kadar herkes çocuk sayılır (Hodgkin ve Newell, 1998).

Çocukluk kavramı konusunda bazı kalıcı kavramsal zorlukların altının çizilmesi ve çocukluk sosyolojisini ileri bir aşamaya taşımak için bunların çözülmesi gerekmektedir. Çocukluk sosyolojisinin ilk aşamasındaki birçok araştırmada araştırmacıların çocukların toplumdaki pozisyonlarını ve değerlerini geliştirme ve çocuk haklarını geliştirme taahhüdü ile hareket edilmektedir. Çocuk ve çocuklukla ilgili sosyolojik büyüme modern çocuk hakları hareketiyle büyük ölçüde tutarlı olmaktadır. Çocukların toplumsal pozisyonunu ve değerini arttırmaya hedefleyen çalışmalar, çocuk haklarının ve çocukluk sosyolojisinin gelişimine katkıda bulunmuşlardır (Alanen, 2010).

Özetle, çocukluk kavramı topluma, zamana hatta aynı topluluklarda farklı yöre ve kültürlere göre farklılık göstermektedir. Bu farklı toplum ve çağlar arasında

çocukluk kavramının tanımı, çocuklardan beklenen sorumluluklar, onlara tanınan ya da tanınmayan hak ve özgürlükler, ödül ve ceza uygulamaları, onları eğitmekte kullanılan yöntemler farklılık gösterir.

## **2.2. Çocukluğun Tarihçesi ve Farklı Dönemlerde Çocukluk Kavramına Yüklenen Anlamlar**

Asırlar öncesine gidildiğinde çocukların sadece fizyolojik ihtiyaçlarından bazılarının giderildiği saatlerce cılız bedenlerine bakılmadan çalıştırılan varlıklar olarak bakılırdı ve bunda hiçbir terslik görünmüyordu. Yeni doğmuş bebekler gösterilmesi gereken küçücük ilgi ve bakımdan mahrum bırakılarak basit hastalıklara yakalanıp öylece ölüp gidiyorlardı. İnsanlığın o çağlarında çocukların büyük oranının ömrü oldukça kısa sürüyordu, acılı bir şekilde, yoksulluk, sevgi, ilgi ve bakımdan yoksun bir şekilde hayata veda ediyorlardı. Toplumda baskın olan cehalet yüzünden çocukların hiçbir değeri yoktu. Bu cehalet durumu çocukların ölümüyle sonuçlanıyordu. Ayrıca savaş, kıtlık, yoksulluk gibi durumlarda ilk etkilenen kişiler savunmasız olan çocuklar oluyorlardı (Müftü, 2013).

Rönesans'a kadar çocukluk kavramı küçük adamlar olarak adlandırılmıştır. Ailenin işine yarayan, çalışmak zorunda olan, anne babanın istekleri doğrultusunda hareket edebilen varlıklardı. Küçük yetişkinler olarak adlandırılan çocuklar Rönesans sonrası bu kavramdan çıkarılmaya başlanmıştır. Bu dönemde eğitimde birçok yenilik ve değişiklik meydana geldi. Rönesans döneminde akran birlikteliğinin öneminden çok farklı yaşlarda farklı bireylerin bir araya gelip hem eğitim aldığı hem de eğlendiği eğitim ortamları oluşturuldu (Franklin, 1993: 24-25). Çocukluğun anlamı daha sonraları değişmeye başladı artık onlara farklı bakılıyordu, küçük yetişkinler olarak anılmıyordu. Her açıdan farklı ihtiyaçları olan, oyun, elbise, sanat gibi, farklı düşünceye sahip olan karar verebilen yetişkinlerden ayrı olan bireylerdi. Her ne kadar çocukluk kavramına farklı anlamlar yüklenmeye başlansa da her çocuk iyi şartlara sahip olamıyorlardı. Daha çok belirli kesimlerin çocukları değer görüyordu (Akyüz, 2001: 5).

Eski Yunan ve Roma imparatorluğunda ailede gerçek söz sahibi babaydı. Baba çocuk üzerinde sonsuz haklara sahipti gerekirse dövebilir, işkence yapar, yemeksiz bırakır, köle gibi istediği kişiye parayla satar hatta öldürebilirdi. Baba işine

yaradığı ölçüde çocuğu evinde barındırmış, işine yaramadığında onu kapı dışına bırakmıştır (Yörükoğlu, 1984; akt. Yapıcı ve Yapıcı, 2004).

Birçok çağdaşlık konusunda kayda değer yol alan, birçok anlamda ilerleme kaydeden Eski Yunan toplumlarının çocuk eğitimi ve çocuğa verilen değer açısından iyi bir konumda olduklarını söylemek pek de mümkün görülmemektedir. Çocuklara zulüm, onları kullanma, öldürme gibi birçok insanlık dışı yaklaşım sergilenebiliyordu. Hristiyanlığın yayılmasıyla beraber toplumsal hayatta zor durumda olan insanlara yardım etme, onların elinden tutma gibi davranışlar toplum içerisinde iyice yer almaya başladı. Böylece kadın ve çocuklar korunma ihtiyacı olan bireyler olarak düşünüldü ve onlara pozitif bir yaklaşımla gözetleyip yardımda bulunuldu (Uçuş, 2013).

Mal ve kölelik düşüncesinin yaygın olduğu Ortaçağ'da çocuk bir mal, bir eşya yerine konan hakları olmayan bir varlıktı. Ağır disiplin kuralları ve bu kurallara uyulmaması sonucunda ağır cezalara çarptırılan çocuklar uygun barınaklarda yaşamıyorlardı, köle çocukları hayvanlarla birlikte iç içe yaşıyordu (Doğan 2000:155).

Çocukluk kavramının Orta Çağ'da yaşamın hiçbir alanında spesifik anlamda bir yerinin olmadığı anlaşılmıştır. 16. ve 17. yüzyıllarda çocukluk kavramının yavaşça üst basamaklara çıktığı ancak tam anlamıyla toplum hayatında 20. yüzyılda görülmüştür. 7-15 yaş arasındaki çocuklar yetişkin diye değerlendirilirdi; onlar önce tarlalarda sonra fabrikalarda çırak olarak çalıştırılırdı ve çok genç yaşlarda yetişkin hayatı diye adlandırabilecek hayata girmiş oluyorlardı. Çocukluk kavramının gelişimiyle çocuklar yaşları itibariyle yetişkin insanlardan ayrılıyorlardı. Çocuk ve çocukluk kavramıyla birlikte çocukları ailedeki rolleri, çalışma, oyun ve boş vakitleri hakkında düşünceler ortaya çıkmaya başladı (Aries, 1962).

Batı toplumlarında çocukluk kavramının değişim ve farklılaşması toplumsal hareket ve teknolojik gelişimlere paralel olarak değişim göstermektedir. Kölecilik zamanlarında köle çocukları acımasızca çalıştırılır onlara asla hak tanınmazdı. Daha sonra gerçekleşen devrimlerle Batı fabrikalaşmaya başladı ve bu fabrikalarda çalışacak ucuz iş gücü lazımdı. Buna en uygun grup çocuklardı özellikle fakir insanların çocukları uzun saatler boyunca sadece iş beklentisiyle çalıştırılır, onların farklı ihtiyaçları olduğu gibi konular akla bile gelmezdi (Postman, 1995).



İslam dini inancı içerisinde olan Türk toplumu çocuklara farklı bir yer vermiş ve onların ihtiyaç, düşünce, sanat, oyun açılarından yetişkinlerden farklı tutmuşlardır. Fakat onları gerçek hayata hazırlama çabasından da geri duramamışlardır yani bir bakıma yetişkin hayata hazırlamışlardır. Göçebe yaşamı süren eski Türk toplulukları çocukları doğa koşullarına, sürekli egemenlik arayışı içerisinde olduğundan savaşımlara, silah eğitimine, avcılığa hazır hale getirmeye çalışmışlardır. Belirli çağlarda belirli edimlerin çocuklar tarafından sergilenmesi beklenirdi yani belli sorumluluklar yüklenirdi. Gerçek bir kahramanlık yapmadan, yetişkinlerin başarabildiği işleri gerçek manada yapmadan toplumda değerli görünecek yeri kazanamıyordu (Çetinkaya, 1998:4).

Özetle, zaman içerisinde dünya sosyal, demokratik ve ekonomi açısından oldukça hızlı değişimler geçirmiştir. Bununla birlikte çocukluğa bakış açısı da değişim göstermiştir. Çocukların yerinin okullar olduğu, onların oyun hakkı olduğu, farklı ihtiyaçlara sahip olduğu düşünceleri ortaya çıkmaya başlamıştır. Ancak illegal yollardan da olsa dünyanın birçok yerinde çocuk işçiler hala mevcuttur. Özellikle ülkesinde zor şartlar altında olan, savaştan kaçan mülteci ailelerin çocukları hala çalışıp para kazanma durumundadırlar.

### **2.3. Hak Kavramı, Çocuk Hakları ve Çocuk Hakları ile İnsan Hakları Arasındaki İlişki**

#### **2.3.1. Hak ve İnsan Hakları**

Çocuk hakları kavramına geçmeden önce hak kavramından ve insan haklarından kısaca bahsetmenin yerinde olacağı düşünülmektedir.

Çağdaş demokratik ülkelerde vatandaşların vatandaşlık ödev ve yükümlülüklerinin farkında olmaları hak ve özgürlüklerini bilmeleri ve bunlara sahip çıkmaları, yaşamın her alanında bu hak ve özgürlükleri gözetmeleri istenir. Toplumda bu oluşumları görmek isteyen demokrasi ile yönetilen devletler böyle bir sosyal yapının oluşması için bazı çalışmalara gitmektedirler. İnsanları hak ve özgürlükleri konusunda eğiterek hem demokrasi bilinci hem de tüm insanlığı ilgilendiren insan hakları konusunda eğiterek hak ve özgürlükleri bilen ve koruyan fertler oluşturmak istenmiştir (Ulubey ve Gözütok, 2015: 87)

Hak temelli yaklaşım, insanların haklarını aramalarına yardımcı olacak bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda bireyler haklarını bilir ve bunları sorgulayıp bu hakları elde etmek için aktiftirler. İnsanlar bu yaklaşım içerisinde kendilerini geliştirme ortamı yakalarlar. İnsanların devredilmeyen, geri alınmayan, evrensel hakları vardır. Toplumun her kesimi için eşit olması gereken hakların ihlali demek tüm insanlığın haklarını ihlal etmek demektir. İnsanı insan yapan sahip olduğu haklardır. Tüm insanların bu hakları benimsemeli ve bu hakları istemelidir. Bu hakları isteyen kişiler belirli yükümlülükleri de yerine getirmek durumundadır. Sadece kendi haklarının savunucusu değil tüm insanların haklarına saygılı olmalı ve onların haklarına da sahip çıkabilmelidir (Flowers, 2010).

Hak arayışı ve bu arayışlarının karşılığında hak elde eden bireyler kendilerini iyi hissederler. Kendini hak ve özgürlükler konusunda pozitif hissedebilen insanlar mutlu bir toplumun oluşmasını sağlar. Devletin insanlara hak açısından hukuksal açıdan güvence sağlaması neticesinde toplumda bu tür hak ve özgürlüklerine sahip çıkan demokratik insanların sayısı artacaktır. İnsanlık açısından hakların her yerde geçerliliği vardır, topluma ya da tabakaya göre değişmez. Hak konusu özgürlük bağlamından ayrı düşünülemez, bunlar iç içe kavramlardır. İnsan yaratılışı gereği özgür olması gereken bir varlıktır. Özgür olmayan birey hakkını savunamaz hatta ne hakkı olduğunu bile bilmez (Üste, 2007).

Haklar yalnızca birey, toplum, milletler için geçerli değildir. Bir toplulukta hakkaniyet düşüncesi yeterince oturmamış ise belirli kesimler insanların sahip olduğu hakları çiğneyebilir, hak ihlali yapabilir, toplum üzerinde baskı kurabilir. İnsanın doğuştan sahip olduğu haklara tüm gücüyle sahip çıkmalıdır. Bu onun var olma, insan onuruyla yaşama sebebidir. Bu yüzden hak insanlara tanınan ve insanların çıkarlarına hizmet eden bir olgu değil aynı zamanda insanların önemli bir görevidir (Emini, 2004).

Özetle, demokrasi temelli toplumlarda insanların hak ve özgürlüklerini aramaları ve onlara sahip çıkmaları için devletler insanların hak ve özgürlüklerini benimsemeleri için teşvik edici yaklaşımlar ortaya koyulur. Kanun koyucu, hak ve özgürlükleri koruyucu, demokrasinin toplumsal hayatın her evresinde işleminin garantörü olan devletler öyle bir sistem oluşturmalıdır ki her birey bu haklarına sahip çıksın, bu haklarını arasın, hak ve özgürlüklerinin farkında olsun.

### 2.3.2. Çocuk Hakları

Çocuk hakları; çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, ahlaki ve ekonomik açılardan özgürlük ve saygınlık içinde, sağlıklı ve normal biçimde gelişmesini ve korunmasını sağlayan hukuk kuralları ile korunan yararlarına olan haklardır. Çocuk Hakları; çocuk hukuku kuralları tarafından düzenlenmiş, yargı organları tarafından ortaya konan koruma yollarına kavuşturulmuş haklardan oluşur (Akyüz, 2010: 3). Çocuk hakları, kanunen ve toplumsal normlara bağlı olarak, dünyadaki tüm çocukların doğumundan itibaren sahip olduğu fiziksel, psikolojik, sosyolojik ve politik bakımdan hakların tümünü kapsayan evrensel bir kavramdır (Wald, 1987 akt; Topsakal, Merey ve Keçe,2013; Uçuş ve Şahin, 2012).

Çocukların sağlıklı birer fert olarak yetiştirilmesi, onların kabiliyetlerinin, kişiliklerinin geliştirilmesi, kendi başlarına bir işe girdiklerinde bunun desteklenmesi ve olumlu yaşantılar deneyimleyebilecekleri ortamların imkânı ile gerçekleşebilir. Bu durumu mümkün kılacak şey ise çocukların gelişimsel düzeylerine uygun hak ve sorumluluklarını toplumsal hayat içerisinde özgürce yaşayıp öğrenmesidir (Dinç, 2015).

Çocuğun ilerlemesine katkı sunan modern toplumlar sadece onların fiziksel, zekâsal, toplumsal, kişisel gelişimiyle ilgili tedbirler almaz ayrıca onların toplumdaki statülerini koruyabilecekleri, haklarına sahip çıkabilecekleri hukuk sistemleri de oluştururlar. Toplum içerisinde çocukların ailesinin ya da başka birilerinin onları engellemesine, gelişimine ket vurmasına, bedensel zayıflığından faydalanıp onları zora koymasına, hak ve özgürlüklerinin elinden alınmasına izin verilmemesi için hukuk kuralları şarttır (Akyüz, 2013: 1-2) . Ayrıca, çocuklarla yetişkinleri aynı adalet sistemi üzerinden değerlendirmek adaletli olmayacaktır. Çocuklara has bir yargılama sistemi çağdaş toplumlar için vazgeçilmez bir faktör haline dönüşmüştür. Bu sürece kadar geline yolun araştırılması çocuklukla ilgili birçok konuyu aydınlatmaya, çocukları daha iyi anlamamıza yardımcı olacaktır. Bu incelemeler sonucu, çocuklara ne tarz yargılama usulleri ortaya konacak, ne gibi yaptırımlarla karşı karşıya bırakılacak bunlara yanıt bulunacaktır (Atılğan ve Atılğan, 2009). Çocuktan yana olan yargılama sisteminde bu tür yaptırım ve cezalar onlara iyinin, doğrunun, olması gerekenin ne olduğunu anlamalarına katkıda bulunacaktır.

Yetişkin insanlarda olduğu gibi çocuklar da yaşlarına, içinde buldukları toplumun kültürüne, çevresel şartlara bağlı olarak ortak özelliklerin yanında çok farklı bilgi, beceri, anlayış, davranış ve tutuma sahiptirler. Onların bireysel farklılıklarından dolayı onları belli bir çocuk imgesine benzetmeye çalışmadan onları tanımak için çabalamak, yatkınlıklarını incelemek, sahip oldukları potansiyeli ortaya çıkarabilecekleri ortamı temin etmek saygılı bir yaklaşımdır. Çocuklar kendi haklarına sahip çıkmayı ve başkalarının hak ve özgürlüklerine saygılı olmayı güvenli bir ortamda kendi deneyimleriyle öğrenebilirler (Dinç, 2015).

Her ailenin çocuk sahibi olma hakkı vardır. Ancak çocuk sahibi olma hakkı beraberinde aileye bazı sorumlulukları getirir. Çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması, ilgilerinin, eğilimlerinin, isteklerinin gelişmesini sağlayacak, gelişim düzeylerin uygun ortamlar oluşturmak ailenin çocuklarına karşı sorumluluklarındandır (Dinç, 2015). Onların beceri ve yeteneklerine uygun eğitim hayatı sunmak, gelişmelerine katkı sağlamak ailenin sorumluluklarıdır. Toplu yaşam yerlerindeki ilk yerlerden biri olacak okullarda kendi haklarını koruyabilmesi ve başkalarının haklarına saygılı olması için hakları yaşayarak öğrenebileceği ortamların oluşturulması gerekmektedir.

Aile içerisinde karşılıklı saygı ve sevginin olmadığı ailelerde çocuklar farklı ihmal ve istismara maruz kalabilmektedir. Çocuk ihmali, ana-babanın ya da devletin çocuğun en asil ihtiyaçlarını karşılamada gerekli sorumluluk düzeyinde bulunulmaması sonucu ortaya çıkar. Temel hak ve özgürlükleri elinden alınarak İhmale uğrayan çocuk kendisini üst düzeyde geliştiremez. Çocuğun zorluklar karşısında aile tarafından yalnız bırakılması, beslenme ve barınma gereksinimlerine cevap verilmemesi, gerekli sağlık koşullarının sağlanamaması, zorbalığa maruz bırakılması önemli çocuk ihmalleri içerisinde değerlendirilmektedir (Aral ve Gürsoy, 2001). Bu bağlamda çocuk ihmali ve istismarının azaltılması ve çocuk haklarının ve özgürlüklerinin çiğnenmemesi için koruyucu ortam oluşturulmalıdır. Koruyucu ortam, devlet desteğiyle toplumun tüm paydaşlarının ortak çabasıyla yürütülebilir. Bu ortamda çocukluk haklarına ve onuruna saygılı bir ortam oluşturulur. Koruyucu ortamın gerekliliğinden bahseden BM Çocuk Fonu Genel Direktörü Carol Bellamy koruyucu ortamın bazı bileşenlerinden bahsetmiştir (2005: 6):

1. Çocukların yetişme ve eğitiminden sorumlu ve destekleyici aile ve toplumun kapasitesi.

2. Çocukların korunması için gerekli siyasi ve ekonomik kararlılığı gösteren hükümetin kararlılığı ve kapasitesi.
3. Çocukları her türlü ihlal, istismar, suç ve zorbalıktan koruyacak olan yasalar ve uygulama.
4. Toplumda çocuk haklarını kötüye kullanmaya yönelten tutum ve adetlerin hükümet tarafından bunlara önlem alınması.
5. İhmal ve istismara yönelik toplumsal bilinci arttırmak için sivil toplum ve medyayı da kapsayan açık tartışma.
6. Çocukların çocuk haklarının farkında olmaları için gerekli olan yaşam becerileri, bilgileri ve katılımları.
7. Kötü muameleyle maruz kalan çocukların bu durumlarının iyileştirilmesindeki temel hizmetler.
8. Çocuk hakları ihlali yaşanmaması için gerekli izleme, rapor verme ve denetleme mekanizmaları.

Devlet çocukların tüm haklarını belirli hukuksal çerçeveler kapsamında garanti altına almalıdır. Devlet çocuk gelişimi ve hakları açısından gerekli mekanizmalarla çocuk haklarının çiğnenip çiğnenmediğini denetlemelidir. Bu durumlara müdahale ederek onları güvence altına almalıdır (Akyüz, 1991).

Franklin (1993)'e göre, çocuk haklarını hukuksal ve felsefi olarak iki başlıkta incelemiştir. Felsefi başlık altında çocuk hakları, refah hakları, korumacı hakları, yetişkin ve anne babalara karşı haklar olarak dört ayrı başlıkta incelemiştir.

Refah hakları, beslenme, barınma, sağlık, eğitim gibi temel ihtiyaçlarını sağlayan haklardır. Çocukların güvenliğinin en temel durumlarıdır bu ihtiyaçlar. Gelişmiş, refah düzeyi yüksek ülkeler dışında her ülke bu ihtiyaçlara istenilen düzeylerde karşılık verememektedir. Bu devletlerin mali durumlarından veya önceliklerinden kaynaklanabilir. Uluslararası ortak çalışmalarla bu standartları yakalamak daha mümkün gözükmemektedir.

Korumacı haklar, çocukları her türlü fiziksel ya da duygusal anlamda iyi olmayan yaklaşımlardan, istismar, çocuk işçiliği, işkence gibi tehlikeli durumlardan sakınan haklardır. Bazı bilim insanları çocukların korumacı haklarla tamamen ailelerine bağımlı bireyler olmamaları için bu hakların çizgilerinin net çizilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Kısacası, bu haklar, hem onları korumalı hem de onların

bağımsız, kendi kendine yetebilecek bireyler olmasını desteleyecek durumda olmalıdır.

Yetişkin haklar, büyüklerin haklarına çocukların da sahip olmasıdır. Çocukların ileride birer yetişkin olacaklarını düşünürsek onları bu duruma hazırlamak bu hakları onlara tanımaktan geçer. Özgür bağımsız bireyler olmaları için şart niteliğinde diyebiliriz.

Ana-babalara karşı haklar, çocuğun yetişkinlik öncesi ebeveynlerden bağımsızlıklarını destekleyen bazı haklardır. Bazı durumlarda bağımsız karar alabilme, birden fazla seçenek arasından kendi başlarına seçim yapabilmesi gibi konulardır (Franklin, 1993).

Özetle, tarihsel süreç içerisinde insanlığın geçirmiş olduğu birçok değişiklikler oldu. İlk çağlarda insanlığa verilen değer, insanlığa olan bakış açısının yerini her yüzyılda farklı bir anlayış aldı. Gün geçtikçe insanların hakları olduğu bilinci oluştu, bu bilinç toplumlara yayılmaya başladı, gün geçtikçe haklarının farkına varan insanlar hakkını aramaya başladı, devrimler yaşandı. Son yıllara doğru gelindiğinde insan hakları kavramı önemli bir başlık olmaya başladı. İnsan hakları kavramının ilerleyişine paralel olarak çocuk hakları ortaya çıkmaya başladı. Çocuk haklarına insan hakları kapsamının dışında bakılmaya başlandı. Her geçen gün önemini daha da arttıran çocuk hakları üzerine birçok akademik çalışma yapılmaya başlandı. Çocukların yetişkinlerden daha farklı ihtiyaçları olduğu, daha çok korunmaya ihtiyaçları olduğu gibi konular belirdi. Ebeveynlerin de bu konuya bakış açıları değişmeye başladı. Çocukların çalışma hayatından alınmaya başlandığı, onların yerinin okul olduğu bilince insanlarda yer edinmeye başladı.

### **2.3.3. Çocuk Hakları ile İnsan Hakları Arasındaki İlişkisi**

İnsan hakları, dünyaya gelmiş tüm insanların hatta bazı durumlarda doğmamış insanların bile kazandığı her zaman ve her yerde sahip oldukları doğal haklarıdır. Bu durum insan haklarına sahip olmanın özel bir çaba gerektirmediğini gösterir. Herhangi bir yerde ya da zamanda insan olarak dünyaya gelmek insanı bu hakların tümünün doğal sahibi yapar. Bireylerin sadece insan olmaları nedeniyle kazanmış oldukları insan hakları; insan onurunu korumayı, maddi ve manevi

gelişmesine imkân sunmayı hedefleyen haklardır. İnsan dini, ırkı, kültürü ya da renginden dolayı ne üstün sayılır ne de aşağı. Bu özellikler ona insan haklarının azına ya da fazlasına sahip olmasına sebep olmaz (Doğan, 2004: 248).

İnsan hakları kavramında belirli ana hatlar mevcuttur. İnsan haklarını şu şekilde tanımlayacak olursak; insanın kişilerle ve iktidarla bulunduğu ilişkilerde kendine ait olarak elinde bulundurduğu, kurallarla yönetilen ayrıcalıklardır, tanımından yola çıkarak kavramın hatları (Doğan, 2004):

- Evrenseldir. Bütün insanların ve çocuklarındır.
- İnsanın özgürce yaşamasını hedefler.
- Tüm insanları eşit tutar.
- İnsan onuruna yakışan barışçıl bir ortamda yaşamanın sağlanmasına katkıda bulunmaya çalışır.
- İnsanları sorumluluk içinde yaşamaya davet eder.

İnsan hakları günümüzdeki anlamına tarihte uzun bir süreçte yol aldıktan sonra kavuştu. İnsan hakları kavramının bu yolculuktaki gelişimi anlam ve içeriğinin daha da derinleştiğini ve farklılaştığına dair ipuçları da verir. İnsan haklarının gelişiminde 3 önemli gelişme olmuştur (Doğan, 2004):

- Birincisinde bireysel haklar daha çok öne çıkıyordu. Kanunlar önünde eşitlik, kişisel güvenlik, özgürlük, düşünce ve inanç özgürlüğü, mülkiyet hakkı, siyasi haklar bu aşamada ön planda tutulan haklardı.
- İkincisi, ekonomik ve sosyo-kültürel hakları da kapsamıyla oluşur. Çalışma, ücret dağılımında adalet, sosyal güvenlik, sendika ve grev, sağlık ve eğitim hakları bu aşamadaki gelişmelerin sonucudur.
- Üçüncü ise evrensel ve ortak hakları içine alır. Bunlar milletin siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel geleceklerinde söz sahibi olma hakkını, doğal kaynaklardan yararlanabilme hakkını kapsar. İnsan hakları çerçevesinde bu haklara dayanışma hakları denir.

İnsan hakları gelişim süreci içerisinde; kişi özgürlükleri ve siyasal haklar, sosyal, ekonomik ve kültürel haklar, katılım ve dayanışma hakları şeklinde üç kuşaktan meydana gelmiştir (Cılga, 2001).

- Birinci kuşak: Kişi özgürlükleri ve siyasal haklar; tüm insanlar hak ve özgürlük açısından eşit olarak dünyaya gelirler. Akıl ve vicdan sahibidirler ve bunlara göre davranırlar. Gelişen süreç içerisinde insan hakları ve demokrasi kültürü evrensel bir hümanizm düşüncesini yaygınlaştırmıştır. Tüm insanlara eşit haklar verilmesi, ayrımcılığın engellenmesi, eşitlik ve adalet ile beraber hukuk devleti düşüncesi ortaya çıkmıştır. Yaşama hakkı, kişi güvenliği, düşünce özgürlüğü, vicdan ve inanç özgürlüğü, yönetime katılma hakkı birinci kuşak insan haklarının özünü oluşturan hak ve özgürlüklerdendir.
- İkinci kuşak: Sosyal, ekonomik ve kültürel haklar; devlet sorumluluğu kuvvetlendirilmiş, adalet, eşitlik, özgürlük, katılım, akıl ve vicdan, hoşgörü, kardeşlik barışa dayalı düzenin oluşturulması ve ilerletilmesi amaçlanmıştır. Temel hak ve özgürlükler, kişi özgürlüğü ve güvenliği, yaşama hakkı düşüncesinin genişlediği kuşaktır. Ayrıca demokratik, sosyal, laik ve hukuk devleti düşüncesi de bu kuşakta genişlemiştir. Sahip olduğu hakları kullanabilen insanlar çağdaş ilerleme kaydedebilmiştir.
- Üçüncü kuşak: Katılım ve Dayanışma Hakları; bu alandaki gelişmeler, ekoloji, çevre, toplumsal ve uluslararası dengesizlikler, yerel, bölgesel ve evrensel sorunlardır. Barış, gelişme, çevre hakları, insanlığın ortak miraslarını koruma ve onlara saygı, ilerlemelerin insan ve toplum yararına kullanımı, halk ve çevre sağlığını koruma düşünceleri gelişmiştir.

Tüm insanlığın sahip olduğu insan haklarının tümüne çocuklarda sahiptir. Yani çocuk hakları ile insan hakları birbirinden bağımsız ya da biri diğerinden üstün demek doğru olmaz. Çocuk hakları ile insan hakları birbiriyle tutarlıdır, çocuk hakları insan haklarının bir parçasıdır (Akyüz, 2000). BMÇHS'nin metninin 41. Maddesi şu şekildedir: “mevcut insan hakları standartlarına saygı”. Bu madde sözleşmede bulunan tüm maddelerin, bir devlet için geçerli olan sözleşmeyi kabul eden devletlerin yasasında bulunan veya uluslararası hukukta yer alıp belirli bir devlet için geçerli olan ve çocuk haklarının gerçekleştirilmesine daha çok yardımcı olan diğer kanunları etkilememesini güvence altına almaktadır (Hodgkin ve Newell, 1998: 559). Çocuklar tüm insan haklarına sahiptirler ancak onların gelişim düzeyleri içerisinde farklılaşan gereksinimlerinden kaynaklı bazı özel hakları ve korunma hakları vardır(Uğurlu ve Gülsen, 2014: 6-7).



Yetişkinlerin sahip olduğu politik hakların dışında hak sahibi olan çocuklar çağımızın birer vatandaşlarıdır. Nitekim BMÇHS’de çocukların yurttaşlık haklarının olduğu belirtilmektedir. Çocuk hakları, çocukların ihtiyaç duyduğu bakım ve koruma gibi gereksinimlerinden dolayı insan haklarına ilave haklardır. Çocuk hakları eğitimi, hem çocuklara hem de yetişkinlere daha kapsamlı bir vatandaşlık bilgisi kazandırılır (Özdemir Uluç, 2008).

Çocuk hakları ve insan haklarının ortak bileşenleri olan özgürlük, eşitlik gibi bazı demokratik değerler; ırk, statü, din, politika ve başka herhangi bir ayrımı göz önünde tutmadan herkese uygulanabilecek ortamların oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır. Bu değerleri reddetmek toplumsal düzeni bozabilmektedir. Okullarda başlayan çocuk hakları eğitimi toplumun diğer üyelerini de kapsayacak şekilde planlandığında insan haklarını öğretmek amacıyla oluşturulan yapı okuldan tüm toplumu içine alacak şekilde geliştirilmelidir (Uçuş, 2013).

Özetle, çocuk hakları ile insan hakları birbiriyle ilişkilidir ve birbirinden kopuk düşünülemez kavramlardır. İnsan hakları içerisinde yetişkinlere sunulan birçok hakkın çocuk hakları çerçevesinden çocuklara da verildiği görülmektedir buna katılım hakkı da dahil. İyi bir toplumda yaşamının ana koşulu haklarının bilincinde olan ve bu hakları koruyabilen vatandaşlardan geçer. Bunu başarmanın yolu ise eğitimidir. Yetişkin döneme geçildiğinde insan haklarının neler olduğunu bilmeleri için çocukken çocuk hakları eğitimiyle bilinçlenme bu yaşlardan başlamalıdır. İnsan haklarını bir toplumun geleneği haline getirmenin yegâne yollarından birinin bu olduğu düşünülmektedir. İnsan hakları ve çocuk hakları bu perspektiflerden bakılınca ister birbiriyle iç içe, ister biri birini kapsar, isterse birbirlerinin tamamlayıcısı densin. Ne olursa olsun bu iki kavramın birbirinden bağımsız düşünülmemeyeceği değerlendirilmektedir.

#### **1.4. Çocuk Haklarının Önemi**

Farklı toplumların içinde farklı kültürlerde yetişse de aslında tüm çocukların ortak hakları vardır. Bu haklar keyfi haklar değil zorunlu olarak karşılanması gereken haklardır. Bu haklar herhangi bir topluma aittir diyemeyeceğimiz evrensel haklardır. Barınma, beslenme, tıbbi bakım, güvenlik gibi haklar bu haklardandır. Bu bağlamda, toplumda çocuk haklarına karşı hükümetler, sivil toplum kuruluşları ve uluslararası

düzeydeki kuruluşlar tarafından atılan adımlar vardır. Bunlardan BMÇHS, çocukların haklarını güvence altına almak adına hazırlanmış uluslararası düzede bir metindir(Uçuş, 2013: 45).

Toplumda eğitim hakkı, tıbbi bakım hakkı gibi bazı çocuk hakları yerleşmişken korunma hakları istenen düzeyde giderilmeye çalışılmamaktadır. Bunun sonucunda bazı ihmal durumları ortaya çıkabilmektedir. Çocukların aile bakımı, uygun yaşam standartları, inanç ve vicdan özgürlükleri, bilgi edinme hakkı, katılma hakları toplumda olması gerektiği düzeyde bir bilinçlenme söz konusu değildir. Toplumda tam anlamıyla çocuk haklarına karşı bilinçlenmenin olması için, ana-baba eğitimi, hizmet içi ve hizmet sonrası eğitimler, mesleki eğitimler, öğretim programlarına yerleştirme pratiklerinin yaygın bir şekilde gerçekleşmesiyle olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çocukla beraber çalışan ya da aynı ortamda bulunan kişilere zorunlu eğitim verilebilir. Çocuk doktoru, öğretmen, çocuk polisi kreş çalışanları gibi (UNICEF, 2013).

Her toplum çocuklarının, yetişkinliğe eriştiğinde refahını sağlayabilecek düzeyde birer yurttaş olarak yetişmesini ister. Hem çocukların bireysel hem de toplumsal gelişimin sağlanması, çocukların hak kavramını içselleştirmeleri, haklarının farkında olmaları, hak ihlali yaşanan durumlara tanıklık etmeleri ve hem kendi hem de başkaları için duyarlılık gösterebilmelerine bağlıdır. Aksi takdirde temel ihtiyaçları ve hakları engellenen yurttaş olarak görülmeyen çocukların insan haklarına saygılı yetişkinler olmalarını düşünmek doğru olmayacaktır. Bu konuda ilerlemek için BMÇHS'nin öğrenilerek içselleştirilmesi gerekmektedir (Özdemir Uluç, 2008).

Günümüz dünyasında bir toplumun refahı ve huzuru ile ilişkili olan çocuk haklarına sahip çıkılması ve saygı gösterilmesi hala çözülemeyen sorunlardandır. Eğer bir toplulukta çocuk kötü muameleye maruz kalmışsa o topluluğun kültürünün gelişmemiş olduğu söylenebilmektedir. Bir toplumun gelişmiş bir kültüre sahip olduğunu söyleyebilmenin bir şartı çocuk haklarının korunması, çocukların beceri ve yetenekleri açısından kendini gerçekleştirme imkanı sağlayan ortamların hazırlanmasına fırsat vermesidir. Bahsedilen çocuk haklarının korunması ile ilgili sorunlar dünyanın farklı bölgelerinde farklı boyutlarda gerçekleşmektedir. Günümüz çocuk hakları ile ilgili sorunlara dikkat edildiğinde çocukların aktif olarak hayata

katılımı, çocuk üzerinden faydacılık, sunulan fırsatlar bakımından dengesizlik, sosyo ekonomik eşitsizlik, çocuk haklarını ihlal eden vazgeçilemeyen bazı örf ve adetler temel sorunlardan bazıları olarak karşımıza çıkmaktadır (UNICEF, 2013).

Bahsedilen sorunların yaşanmaması için çocuk hakları konusunda toplumsal farkındalığın artırılması gerekmektedir. Bu örgün eğitimin farklı kademelerinde ve topluma yönelik farklı bir şekilde gerçekleştirilecek sürekliliği olan bir eğitim, etkili bir demokratik sisteme sahip olabilmek için önemlidir. Bu eğitimin sonucunda, insana saygı, toplumsal hayata aktif katılım ve çocuk hakları ihlallerinin sonlanması gibi meyveler alınabilir (Özdemir Uluç, 2008:74).

Özetle, çocuk hakları, çocukların gereksinim duyduğu ilgi, bakım, tıbbi bakım, eğitim hakkı, korunma gibi ihtiyaçlarını karşılama adına çocukların sahip olduğu özel haklarıdır. Çocuk hakları çocukları çocuk işçiliği, ihmal istismar ve sömürü gibi kötü durumlardan koruyan haklardır. Ayrıca yapıcı, insan haklarına saygılı bir toplumsal düzenin gelecek nesillere aktarma yolunda çocuk haklarının önemli olduğu düşünülmektedir.

### **1.5. Çocuk Haklarının Tarihsel Gelişimi**

20. yüzyıla gelene kadar çocuğun bakımı ve korunması tamamen ailenin gözetimi altındaydı. Ancak çocuk hakları fikrinin yaygınlaştığı 20. yüzyılda bu sorumlulukları hukuksal açıdan güvence altına alma fikri yaygınlaşmaya başladı. Çocukların tüm platformlarda koruma hedefiyle 1894'de Jules de Jeune bir örgüt kurulması gerektiği fikrini ortaya atmıştır. Bu amaca yönelik 1912 yılında İsviçre ve daha sonra Belçika'da çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar 1. Dünya Savaşı'nın çıkmasıyla amaçlarına ulaşamamışlardır (Müftü, 2001).

Savaşın mağdurlarından olan çocukları korumak amaçlı Cenevre'de 1920 yılında Çocuk Hakları Bildirgesini yayınlayan Uluslararası Çocuklara Yardım Birliği adında örgüt kuruldu. Bu bildirgenin 1923 yılında yayımlanıp 1924 yılında Milletler Cemiyetince onaylanmıştır. 1939 2. Dünya Savaşı ortaya çıkana kadar uygulanan Çocuk Hakları Bildirgesi, savaşla geçerliliğini yitiren Milletler Cemiyeti ile beraber uygulamaya devam edilmemiştir (Müftü, 2001).

Henüz yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Atatürk çocukların yaşama, gelişme, koruma ve katılım haklarına ilişkin beş maddelik bu bildirgeyi onaylamıştır. Bunun akabinde 1935'te Çocuk Esirgeme Kurumu kurulmuştur. Mustafa Kemal Atatürk Meclis'in açıldığı 23 Nisan tarihini Türk çocuklarının bayramı kabul etmiştir. Bu bayram daha sonra 1979 yılını BM'nin Dünya Çocuk yılı kabul etmesiyle Türkiye bu tarihten sonrasında tüm dünya çocuklarına armağan ettiği 23 Nisan'ı dünya çocuk bayramı kabul etmiştir (Uçuş, 2013).

2. Dünya Savaşı sonrası Milletler Cemiyeti'nin devamı niteliğinde olan BM kuruldu. Savaştan acı çeken çocukları korumak amacıyla 1959'da BMÇHB kabul edildi. Bildiride çocuk hakları kapsamlı olarak ele alınarak çocuklar arası ayrıma müsaade edilmemesi, çocukların gelişimlerine yönelik fırsatlar sunulması, bakım ve sağlık ihtiyaçlarının giderilmesi ve eğitim haklarının verilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. BM UNESCO'nun katkılarıyla BMÇHB ışığında Türk Çocuk Hakları Beyannamesi 28-30 Haziran 1963'de yürürlüğe girdi (Müftü, 1998).

Türk hukukunu etkileyen Çocuk Hakları Bildirisi 10 ilkedden meydana gelmektedir (Uçuş, 2013:62):

1. Yararlanma
2. Koruma
3. Vatandaşlık
4. Sosyal güvenlik
5. Engelli çocuklar
6. Aile sevgisi
7. Eğitim hakkı
8. Koruma ve kurtarmada öncelik
9. İstismar, ihmal ve sömürü
10. Barış ve evrensel kardeşlik

Toplumda çocuk hakları bilincini geliştirmek amacıyla 1979 yılı BM tarafından Dünya Çocuk yılı ilan edildi. Uzun süren çalışmalar sonucu 1979 Çocuk Yılı'nın onuncu, 1959 BMÇHB'nin otuzuncu yıl dönümü olan 20 Kasım 1989 BMÇHS kabul edildi. 26 Ocak 1990'da imzaya açılan sözleşme o gün 61 devlet

tarafından onaylanmış ve gerekli sayıya ulaşıncaya uluslararası yasa niteliği kazanarak 2 Eylül 1990'de yürürlüğe girdi. Aynı yıl 14 Eylül'de Türkiye de Sözleşme'yi imzaladı ve 9 Aralık 1994 tarihinde TBMM'de kabul edildi ve 27 Ocak 1995 tarihinde Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girdi. ABD ve Somali hariç 193 ülke Sözleşme'yi onaylamıştır (Aral ve Gürsoy, 2001).

Mart 2001 itibariyle dünya üzerindeki herkesi kapsayan küresel bir çocuk hareketi başlamıştır. 1990'dan bu 2001'e kadar ülkelerin çocuk hakları çerçevesinde ortaya koydukları gerçekleri belirlemek ve ileriki yıllarda bu konuda başka neler yapılabilir amacıyla 19-21 Eylül 2001'de BM Genel Kurulu özel Çocuk oturumunu gerçekleştirdi (Müftü, 2001).

1919'da Uluslararası Çalışma Örgütü tarafından "En Az Çalışma Yaşı Sözleşmesi" imzalandı. 1992 yılında örgüt Çocuk İşçiliğinin Ortadan Kaldırılması Uluslararası Programı uygulamaya başladı. 1995 yılında Kopenhag'da Çocuk işçiliğinin sonlandırılması konusuna ülkeler davet edildi ve 1998 bunun artık ülkeler için bir sorumluluk olduğu ifade edildi (Avşar ve Ögütoğulları, 2012).

Özetle, son zamanlarda üstünde daha çok durulan bir alan olan çocuk hakları uluslararası manada kendine ancak 20. Yüzyıl içerisinde yer bulabilmiştir. Savaşta mağdur olan çocukların korunması, sağlık gereksinimlerinin karşılanması, yeterli beslenebilmeleri, uygun koşullarda eğitim almaları, ihmal ve istismardan korunmaları gibi konularda yol kat edebilmek için uluslararası düzeyde yüksek katılımlı anlaşmalar ortaya konarak dünya çocuklarının durumu tarih içerisinde iyileştirilmeye çalışılmıştır.

## **2.7. Çocuk Hakları Eğitimi ve Önemi**

Eğitim; bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimin anahtar bir ifadesi, kişisel potansiyelin başarısı, okuryazarlık ve aritmetik becerileri öğrenme, mesleki hazırlık, vatandaşlığa hazırlık ve hayat boyu öğrenme için özelliklerin gelişimidir (Howe, Covell, 2013). Bu durum için BMÇHS'nin 28. maddesinde, fırsat eşitliği esas alınarak her çocuğun eğitim hakkı olduğunun üzerinde durulur ve ilköğretimi herkes için parasız ve zorunlu hale getirilmesini ifade eder (Hodgkin ve Newell, 1998).

İstenilen ideal bir geleceği yakalayabilmek için günümüz çocuklarına bilgi, beceri, tutum, değer çocuklara uygun ortamlarda olması gerektiği gibi eğitim yoluyla verilmesi gerekmektedir. Çocuklara verilen bu eğitim sadece onların bireysel gelişimleri için değil aynı zamanda tüm toplumun gelişimi içinde gerekli görülmektedir (Özdemir Uluç, 2008: 68)

Dünya'nın birçok ülkesinde okulları, eğitim sistemlerini, çocuklarla ilgili hukuku ve politikaları tartışacak çalışmalar yapılmalı (Howe ve Covell, 2013). Bunun yanı sıra öğrencilerin sesinin duyulmasını destekleyen, öğrencilerin rol oynamasına ve küçük gruplar halinde işbirliği yapmalarına müsaade eden katılımcı öğretim tarzları eğitimde kullanılmalıdır. Okul öğrencilere yüksek kaliteli öğretmenler ve programlar tedarik ederek; onlara güvenlik ve teşvik sağlamalı, çevresini öğretmeli ve çocuklara eğitimsel başarıyı yakalayabilmeleri için onlara eşit fırsatlar sunmalıdır. (Howe ve Covell, 2013).

Özdemir Uluç (2008), İnsan Hakları Eğitimi Programı Eylem Planı'nda belirtilen insan hakları eğitiminde yol kat ettirecek beş bileşen (eğitim politikaları, uygulama, öğrenme ortamları, öğretim ve öğrenme, öğretmenlerin mesleki gelişimi) doğrultusunda çocuk hakları eğitimi için geçerli olacak temel ilkeleri incelemeye almıştır:

- a. Okul politikası ve okul yönetimi
- b. Program yaklaşımı
- c. Öğrenme ortamları
- d. Katılım
- e. Öğretmen eğitimi
- f. Aile ve toplum katılımı
- g. Öğretim materyalleri

Çocuk hakları eğitimi, çocukların toplumsal yaşam içerisindeki rollerini, yükümlülüklerini öğrenmesi ve içselleştirmesi için önemli bir araçtır. Çocuklar sahip oldukları hakların sadece teorikte var olduğuna değil, gerçek yaşamın her kesitinde kullanabileceği gerçek değerler olduğunu hissetmelidirler. Bu gerçekten hareketle eğitimin yakından uzağa ilkesi paralelinde eğitim ortamlarında çocuğa haklarını arayabileceği durumlar oluşturulmalıdır (Özdemir Uluç, 2008). Çocuk hakları eğitimi şu esaslara dayanır (Garlake & Pocock, 2000):

- Çocukların hakları vardır.
- Çocukların haklarını bilmek hakları vardır.
- Çocuklar haklarını kullanabilmeleri için fırsat verilmelidir.
- Haklarını savunmaları için fırsat sunulmalıdır.

Çocukların kendilerine değer verme duygularını geliştiren ve olumlu değişim süreçleri içerisinde olma kabiliyetlerini arttıran beceriler vardır. Çocuk hakları eğitiminde çocukların haklarını anlama ve savunma konusunda görüş geliştirmesi için verilmesi gereken beceriler vardır. Bunlar (Holden, 1996; Starkey, 1991; akt. Özdemir Uluç, 2008).

- Entelektüel beceriler
- Sosyal beceriler
- İşbirliği
- Sorgulama
- İletişim
- Eleştirel düşünme
- Görüşlerini savunabilme
- Harekete geçebilme

Çocuk hakları eğitiminin amacı; çocuklara insan haklarına saygılı demokratik bir toplumun oluşturulması ve sürdürülebilmesi için gerek duyulan temel bilgi, anlayış, tutum ve diğer becerilerin kazandırılmasıdır. Çocukların öncelikli olarak gelişimi açısından önemli olan çocuk hakları eğitimi, çocuğun sorumlu bir hayata hazırlanması bakımından önemlidir. Yapılan araştırmalar ışığında çocukların haklarını daha fazla öğrenmeleri onların toplumsal yaşam içinde olumsuz davranışlar içinde olmadıklarını gösterir. Sahip olunan bilgi seviyesinin atmasının çocuklar üzerinde 3 etkisi olmaktadır (Uçuş, 2013):

1. Çocuk hakları eğitimi sayesinde sahip oldukları hak ve ödevlerini daha iyi kavramaktadır. Bunun sonucunda insan haklarının felsefesine ilişkin bilgilenmektedirler.
2. Demokratik yaşam ve yurttaşlık bilincinin yansıması sonucu çocuklar başkalarının hak ve özgürlüklerine saygılı olmayı, hakkını aramayı aktif rol alarak öğrenebilmektedir.

3. Çocuklar insan haklarına saygılı, demokratik bir kültürde yetişen bir yurttaş olmanın gerektirdiği yetenekleri ve bilgi birikimi kazanacaklardır.

Çocuk hakları eğitimi için literatür incelendiğinde, farklı yaklaşımların olduğu ortaya çıkmıştır. Alderson (1999) okullarda uygulanan çocuk hakları eğitiminin beş temel yaklaşım gözlemlemiştir (akt. Özdemir Uluç. 2008):

1. Henüz değil yaklaşımı diye adlandırılan bu yaklaşım, çocukların yetişkin dönemde üstleneceği rol ve yükümlülüklerini öğrenmesini amaçlar. Çocuğa öğretilmesi amaçlanan kazanımların çocuğun bugünün bir vatandaşı olarak gördüğünden değil geleceğin vatandaşı olmaya hazırlık içindir. En yaygın yaklaşım budur.
2. Bu yaklaşım kendi içerisinde çelişkilerle doludur. Çocukların hakları olduğunu kabul edilir ancak pratikte bu haklara saygı gösterilmez. Bu çelişkiden dolayı çocuklara kazandırılması hedeflenen demokratik değer ve davranışlar kazandırılmaz.
3. Bu yaklaşımda çocukların sahip oldukları koruma haklarından dolayı onları şanslı diyerek nitelendirmesiyle çocuk hakları eğitimi verilir.
4. Bu yaklaşım çocukların korunma haklarını kapsayan bir sözleşmenin var olduğunu fakat amaçlarına ulaşma noktasında yetersiz olduğu öğretilir. Hak ihlalleri eğitimi temel alan bu yaklaşım, çocuklara karşı karşıya kalacakları problem durumları hakkında bilgi edinmelerini sağlarken, çocukların bu durumu içselleştirmelerinde başarılı olmaz.
5. Oldukça nadir kullanılan bu yaklaşım tam manada çocuk haklarını kapsayan bir yaklaşım olarak diğerlerinden bu noktada pozitif ayrışır. Sözü eylemle birleştiren yaklaşım olarak isimlendirilen bu yaklaşım, çocuklara sadece sahip olduğu hakların neler olduğunu öğretmez aynı zamanda onlara bu haklarını kullanabileceği uygulama ortamları oluşturur. Bu yaklaşım çocukların haklarını bildiği, içselleştirdiği, saygı duyduğu demokratik bir ortamda çocuk hakları eğitimi sunar.

Özetle, çocukların haklarına duyarlılıklarını ve ilgilerini arttırabilmenin yolu, çocuk hakları eğitiminin çocuklara gerçek yaşantıları tecrübe etme şansı vermesinden geçeceği düşünülmektedir. Çocuk hakları eğitiminde önemli olan belirli bir dönemle kısıtlı tutmamak sürekli ve kademeli olarak devam edilmelidir. Çocuğun



gelişim evrelerine uygun zamanlarda çocuk hakları eğitimine erken yaşlarda başlanması çocukların bu hakları yaşamlarıyla ilişkilendirmesi fayda sağlayacaktır. Toplumsal inanış ve alışkanlıkların uzun yıllar boyunca sürekli hale gelerek gerçekleştiği düşünüldüğünde bunun öneminin daha iyi anlaşılacağı değerlendirilmektedir.

## **2.8.Çocuk Hakları Sözleşmesi (BMÇHS)**

Çocuk hakları alanında öneli uluslararası gelişme olmuştur. Bunlardan BMÇHS, çocuk hakları alanında üçüncü önemli adımdır. 20 Kasım 1989 tarihinde BM Genel Kurulunda kabul edilen Sözleşme, 26 Ocak 1990'da onaylanıp 2 Eylül 1990'da yürürlüğe girmiştir (Doğan, 2004).

Tarihte dünya üzerinde en geniş kabul gören insan hakları belgesi BMÇHS'dir. Çocukların haklarının hukuken tanınmasını sağlayan Sözleşme 20 Kasım 1989 tarihinde BM tarafından onaylandı. 20 Kasım'ın tüm dünyada çocuk günü olarak kutlanması bu sözleşme sayesinde olmuştur. Türkiye, BMÇHS'yi 14 Ekim 1990 yılında imzalamıştır ve 27 Ocak 1995'te Resmi Gazetede yayımlanarak Türkiye'de yürürlüğe girmiştir. BMÇHS'de vurgulanan çocuk hakları, çocuğun fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal ve ahlaki açılardan özgürlük ve insan onuruna yakışır biçimde sağlıklı ve olması gerektiği düzeyde kendini geliştirebilmesi için hukuk kuralları ile güvence altına alınan haklarıdır.

Sözleşme önsöz ve 3 kısımdan oluşmaktadır. Önsözde İnsan Hakları Evrensel Bildirisinden, çocuk haklarının tarihinden, diğer sözleşme ya da bildirilerden söz etmektedir. Birinci kısım 1 ve 41. maddeleri kapsar, çocuk hakları ve devletlerin yükümlülüklerinden bahseder. İkinci kısım 42 ve 46. Maddeleri içerir, çocuk haklarının korunması konusunda incelemelerde bulunacak Çocuk Hakları Komitesi hakkında bilgilere yer verilir. Üçüncü kısım 46 ve 54. Maddeleri kapsar, Sözleşmenin resmîyetine ilişkin maddelerdir.

Sözleşmedeki maddelerin farklı gruplar altında kategorileştirilmektedir. Akyüz (2000), sözleşmede hakları dört ana başlık altında toplamıştır. Bunlar: yaşamsal haklar, gelişme hakları, korunma hakları ve katılım haklarıdır. Doğan ise BMÇHS'nin çocuklara getirdiği hakları 5 kategoride incelemiştir (2004: 310-311);

1. Yaşama Hakkı, çocukların sağlıklı biçimde yaşamasını temel alır. Sözleşme tüm tarafları bu konuda gerekli önlemleri almaları noktasında onları yükümlü tutmaktadır. Çocuğun yaşama hakkına sahip olması ve daha ideal yaşama ortamına sahip olması, beslenme, barınma, tıbben bir sorun yaşadığında bu sorunların giderilmesi gibi temel ihtiyaçlarının giderilmesi haklarıdır.
2. Koruyucu Haklar, çocukları ihmal, istismar, sömürü gibi herhangi bir kötü uyulamaya karşı onları koruyan haklardır. Bu haklar, çocukların işkence, çocuk işçiliği, uyuşturucu, zorbalık, ihmal ve istismar gibi konularda korunmalarını sağlamaktadır.
3. Gelişme ve Geliştirme Hakları, çocuğun kendi hayatına dair söz hakkının bulunmasıdır. Çocukların kendilerini ifade etme, din ve vicdan özgürlüklerinde faydalanma, dernek kurma veya katılma, başka çocuklarla ilişki kurma, bilgi edinme gibi hakları kapsar.
4. Eşitlikçi Haklar, tüm çocukların herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmamasıdır. Özellikle cinsiyet ayrımcılığına karşı sahip olunan haklardır.
5. Katılım hakları ise çocuğun aile içinde ve toplumda etkin bir pozisyonda olmasını sağlayan düşündüklerini ifade edebilme, kendisini ilgilendiren herhangi bir konuda karar verebilme, bir amaç için grup kurup bir görüşü savunabilme gibi konulardaki hakları içeren haklardır (Akyüz, 2000).

Katılım hakkı ne İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde (1948) ne de BMÇHB'de (1959) yer verilen bir haktır. Bu yeniliğin yanı sıra Sözleşmede kız ve erkekler için ayrı zamirleri; he, she; kullanılmıştır (Uçuş, 2013).

Sözleşme öncelikli olarak ailenin rolünü, yetkisini ve yükümlülüklerini vurgulamış ancak çocuğa uygun yaşam standartlarını sunmakta zorluk çeken aileler için ise devlet yardımının devreye girmesi konusu Sözleşmede yer almıştır. Çocuğun ailenin dil ve kültürünü öğrenmesinin ve buna saygılı olmasının üstünde durmuştur (Yolcuoğlu, 2009).

Sözleşmede bulunan dört hak, çocukların diğer haklarını kullanmasında ve devletlerin görevlerini yerine getirmesinde dikkate alınacak temel ilkeler özelliğini taşımaktadır (Uçuş, 2013):

- Ayrımcılığın Önlenmesi: Sözleşmenin 2. Maddesi; taraf devletlerin sözleşmedeki hakları etkileri kapsamındaki her çocuğa, kendilerinin,

ebeveynlerinin sahip olduğu ırkı, dil, din, herhangi bir düşünce, statü gibi herhangi bir sebepten ötürü ayırım gözetmeksizin tanınlar ve taahhüt ederler.

- Yaşama ve Gelişme Hakkı: Yaşama ve Gelişme Hakkı Sözleşmenin 6. Maddesince çocuk yaşama hakkına sahiptir. Taraf devletler çocukların yaşamını ve gelişimini güvence altına alma yükümlülüğü vardır.
- Çocuğun Yüksek Yararının Korunması: Çocuğun güvenliği anlamındaki bu hak, çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, ahlaksal, sosyal, kültürel, ekonomik ve hukuksal açılardan korunup geliştirilmesidir.
- Çocuğun Görüşlerine Saygı Gösterilmesi: Her çocuğun kendi hakkındaki konularda görüşlerini serbestçe ifade edebilmesi, bu görüşlerin gelişim düzeyini dikkate alarak önem verilmesidir.

Ayrıca, Sözleşmede taraf devletlerin yerine getirmesi gereken yükümlülüklerinden de bahsedilmektedir. Bu bağlamda, Hammarberg, BMÇHS'nin uygulanmasında sorumlu olan devletlerin sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için 10 maddelik bir tavsiye listesi geliştirilebileceğini ifade etmektedir (2012: 158):

1. Kapsamlı bir ajanda oluşturmak
2. Sözleşmenin ülkedeki hukuk sistemiyle birleştirilmesi ve iç hukukun Sözleşmeye uyumlu hale getirilmesi
3. Devlet politikalarında çocukları daha ön planda tutmak
4. Çocuklara ayrılan kaynakları incelemek ve bunları etkili bir şekilde kullanabilmek için çalışmalar yapmak
5. Sözleşme kapsamındaki tüm faaliyetleri devletin çeşitli birimlerinde denetim mekanizmaları oluşturma
6. Çocukların durumunu sürekli olarak iyileştirmek için veri toplanması ve bunların kullanımı
7. Çocuk haklarının ne olduğuna dair farkındalık oluşturmak
8. Sivil toplum kuruluşlarıyla beraber çocukları da yürütme ve farkındalık oluşturmaya aktif olarak katmak
9. Çocuk haklarının destekleyici bağımsız ofisler kurulmalı çocuk ombudsmanlığı gibi
10. Ulusları platformlarda çocuk hakları politikalarına öncelik vermek

Sözleşmeye taraf devletlerin üstlendikleri yükümlülükleri yerine getirme konusunda kaydettikleri ilerlemeleri incelemek amacıyla Çocuk Hakları Komitesi kurulmuştur. Komitenin 44. Madde uyarınca taraf devletlerce sunulan İlk Raporları ve Periyodik Raporları incelemek ve sözleşmenin yerleşmesini ve çocuk haklarının gerçekleşmesini sağlamak diğer kuruluşlarla çalışmaktır (Hodgkin ve Newell, 1998). Sözleşme bu komiteyle taraf devletleri çocuk hakları konusunda denetlemeyi hedeflemiştir.

Özetle, BMÇHS, yetişkinlere sunulan haklardan siyasi haklar hariç hepsini çocuklara hak olarak tanıır. Sözleşme çocukların haklarını hukuksal temele oturtarak onların bu hakları devletler tarafından güvence altına alınmasını sağlamıştır. Sözleşme, çocukların değişim ve gelişimini destekleyerek onların kendilerini tanımasına ve göstermesine katkı sunmaktadır. Onları her türlü kötü muameleden korumayı hedefler. Ayrıca Sözleşme taraf devletlere yapmaları gereken uygulamalar hakkında da yardımcı olması açısından önemlidir. Sözleşmede çocuklara tanınan haklar dünya üzerindeki tüm çocukları kapsayan evrensel haklardır.

## **2.9. Çocuk Hakları Sözleşmesinin 29. Eğitimin Hedefleri Maddesi**

Çocukların eğitim haklarıyla ilgili Sözleşmedeki temel maddeler 28. Eğitim Hakkı ve 29. Eğitimin Hedefleri maddeleridir. 28. Madde, her çocuğun, hiçbir ayrımcılığa müsaade edilmeden temel eğitim haklarına kavuşmasıyla ilgilidir. 29. Madde ise çocukların aktif olarak katıldığı; çocukların fiziksel, bilişsel, kişisel ve sosyal yeteneklerinin üst düzeyde gelişimini bütüncül olarak desteklenmesini; kendisine, ana babasına, diğer insanlara, yaşadığı topluma, farklı yapılarıdaki grup ve uygarlıklara saygı geliştirmesini; doğaya karşı sevgi ve saygı oluşturmasını fırsatlar sunarak destekleyen bir eğitim sisteminin oluşmasına yönelik yol gösterici bir maddedir.

Sözleşmedeki 29. Maddenin kapsamı oldukça geniş ve Sözleşmenin temel ilkeleriyle de oldukça yakından ilişkilidir. Bu maddeler (Hodgkin ve Newell, 2002):

- Madde 2: Bütün hakların, herhangi bir ayırım gözetmeden yetki alanı içindeki bütün çocuklara tanınması

- Madde 3(1): Çocuğun yüksek yararının, çocuğu ilgilendiren bütün girişimlerde gözetilecek başlıca husus olması
- Madde 6: Yaşama, hayatta kalma ve gelişme hakkı
- Madde 12: Çocuğu ilgilendiren bütün meselelerde çocuğun görüşlerine saygı, çocuğu ilgilendiren herhangi bir adli ya da idarî kovuşturmada çocuğun görüşlerinin dinlenmesi

Ayrıca uygulanmaları aşamasında 29. madde ile ilişkili olan maddeler arasında şunlar yer almaktadır (Hodgkin ve Newell, 2002):

- Madde 13: İfade özgürlüğü
- Madde 14: Düşünce, din ve vicdan özgürlüğü
- Madde 15: Dernek kurma özgürlüğü
- Madde 16: Özel yaşamın korunması
- Madde 17: Bilgiye erişim ve kitle iletişim araçlarının rolü
- Madde 24: Sağlık (sağlık eğitimi dahil)
- Madde 28: Eğitim hakkı
- Madde 30: Azınlıklara ya da yerli halklara mensup çocuklar
- Madde 31: Dinlenme, boş zaman, oyun, eğlence ve kültür etkinlikleri
- Madde 33: Uyuşturucu alışkanlığına karşı koruma
- Madde 38: Çocuklar ve silahlı çatışma

Özetle, çocukların hak ve özgürlüklerini bilen, koruyan, savunan, geliştiren bireyler olabilmeleri ancak küçük yaşlardan itibaren başlayan, çocuklara pratik yapma fırsatı sunan çocuk hakları eğitimi ile mümkün olmaktadır. Gerçek anlamda çocuk hakları eğitiminin gerçekleşmesinin yolu yukarıda, sözleşmenin 29. Maddesinde belirtilen nitelikleri barındırmasından geçmektedir.

### **2.10. Çocuk Hakları Eğitimi ve Hayat Bilgisi Dersinin İlişkisi**

BMÇHS'nin 28. maddesi ile çocuklar arasında herhangi bir ayırım gözetilmeden tüm çocukların eğitim hakkına sahip olduğu ifade edilmekte; eğitimin niteliğini ortaya koyan bir çerçeve sunulmaktadır. Sözleşme'nin 29. maddesi çocuk merkezli bir öğretme ve öğrenme modelini öngörerek; öğrencilerin eğitim sürecine aktif biçimde katılacakları, kendi başlarına sorunlarını çözebilecekleri, hayat boyu

öğrenmeyle doğru kararlar verebilecek özgüveni kazanacakları bir yapıyı gündeme getirmektedir.

Çocuk hakları eğitimi; çocuk haklarını kullanmak, korumak ve çocuğun gelişim dönemlerinin gerektirdiği ihtiyaçları karşılamak konusunda çocuk hakları için duyarlılık oluşturmayı kapsayacak biçimde tanımlanabilir. Etkili bir çocuk hakları eğitimi; BMÇHS'yi tanımakla başlayacak şekilde çocuk hakları konusunda gerekli, yeterli ve uygun bilgiyi edinmeyi, çocukların çocuk haklarını kendilerini güvende hissettikleri, diğer çocuklar ve yetişkinlerle etkileşim içinde oldukları, insan haklarının ve çocuk haklarının uygulandığı ve saygı gösterildiği bir ortamda öğrenilmesini amaçlar (Uçuş, 2013).

Ülkemizde çocuk hakları eğitimi mevcut diğer derslerle ilişkilendirilerek gerçekleştirilmektedir. Bu derslerden bir tanesi ilkokulun ilk 3 yılında mihver bir ders olan Hayat Bilgisi dersi. Bu dersin yaşama yönelik bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmadaki önemli rolü göz önüne alındığında onu çocuk hakları eğitimi açısından en önemli derslerden biri yapmaktadır.

### **2.11. Hayat Bilgisi Dersi, Amaç ve İşlevleri**

Biyolojik varlığının yanında sosyal bir varlık olan, insan içinde bulunduğu toplumda kültürlenerek sosyalleşmektedir. Diğer derslerle ilişkili bir ders olan hayat bilgisi, bireyin sosyalleşme sürecinde önemli bir yerde bulunur. Yaşamla iç içe olan bu ders bireyi gerçek hayatta karşı karşıya kalacağı durumlar hakkında bilgilendirerek onu hayata hazırlar (Arıbaş ve Yılmaz, 2004).

Öğrencilere iyi birer vatandaş olmak için gereken temel bilgi, beceri ve değerleri kazandırmada önemli bir noktada bulunan hayat bilgisi dersi, konusunu çocuğun yakın çevresinden almaktadır. Hayat bilgisi çocukları hayata hazırlamaya amaç edinerek onların hem kendisini hem de çevresini tanımalarına yardımcı olan, yaratıcı düşünmesini ve problem çözme becerisini geliştirmeyi amaçlayan bir derstir. Bu ders mihver bir ders niteliğinde olup karşılaştıkları toplum ve doğayla ilgili bilgileri bütünsel olarak algılayıp edindikleri bilginin farklı alanlara transferini sağlamada yardımcı olmaktadır (Güven ve Kaymakçı, 2016).

Hayat bilgisi dersinin birçok tanımı yapılmıştır:

Sönmez (2005), günlük hayatta karşılaşılan durumları çözüm üretebilmelerine ve toplumsallaşmalarına yardımcı bir ders ve doğal ve toplumsal gerçekle bağ kurma neticesinde ulaşılan canlı bilgiler olarak tanımlar (Sönmez 2005; Sönmez 2010). Binbaşıoğlu (2003), bireyin bulunmuş olduğu toplumsal ve kültürel çevreyi inceleyerek çevre ve sorunlarına dair bilgiler edinip çevreye adaptasyon sağlaması için gerekli iyi alışkanlık ve nitelikleri kazandırmayı hedefleyen bir ders olarak tanımlar. Baysal (2007), bireyleri hayata hazırlayıcı yaşamın içinden kaynaklanan hayat bilgisi dersi, bilginin kaynağını sosyal ve doğa bilimlerinden alan, öğrencilerin etkin birer birey ve vatandaş olmaları için çocuk gelişimine uygun olarak işlenir ve ayrıca ikinci devre derslere temel oluşturan bir ders olarak açıklamaktadır. Arıbaş ve Yılmaz (2004) ise şöyle bir tarif ile hayat bilgisi dersini açıklıyor; yaşamla iç içe, gerçek hayata hazırlayıcı bir derstir.

Hayat Bilgisi dersi; konuların bütünlüğünü bozmadan, öğrencilerin duyu organlarıyla doğal ya da fiziksel ve toplumsal çevrelerini inceleyerek, gözlem, yaşama, iş ve deney yöntemleriyle, bilgi, beceri ve daha çok alışkanlık kazanmalarını sağlayan toplu öğretim ilkesine dayalı olarak oluşturulmuştur. Hayat Bilgisi toplumsal bilimler, sanat, doğa bilimleri ve değerlerin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Bu disiplinlerin bileşiminden oluşan hayat bilgisi dersinin içeriklerinin oluşturulmasında bazı prensipler kullanılmaktadır: “hayatilik”, “mahallilik”, “halilik”, “ayaniyet” ve “temerküz” dür (Güven ve Kaymakçı, 2016).

İlkokulun 1., 2. ve 3. sınıf ders programlarında yer alan hayat bilgisi dersindeki içerikler, çocukların yaşam tecrübelerine uygun olarak ev, aile ve okul ile yakın çevre gibi konulardan seçilir ve konu merkezlidir. İlk üç yıl boyunca kapsamı yoğunlaşarak devam eden konular hem somut durum ve olguları içermekte hem de çocuğun yakınından başlamaktadır. Konular çocukları hem psikolojik hem de fizyolojik açılarından kendini tanımasına ve çevresini anlamlandırmasına yardımcı olduğundan yapı itibarıyla geliştiricidir. Bu bağlamda Hayat Bilgisi, çocuğun doğumundan sonraki 6-7yıl içinde dünyayı nasıl algıladığıyla bağlantılı deneyimleri merkeze alarak, bundan sonraki yaşamına ilişkin bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaya; çevresini sosyal ve fiziki boyutta anlamasına katkıda bulunmaya çalışan bir derstir demek mümkündür (Kabapınar, 2016, s.1).

Hayat Bilgisi dersini varlığını Gestalt Psikolojisi yaklaşımı temellendirmektedir. Buna göre ilköğretimin ilk üç yılındaki çocuklar, dünyayı bir bütün olarak anlamlandırır. Gerçekleşen olguları sosyal ya da fen olarak ayıramazlar. Bu çerçevede konular bir bütün olarak verilmelidir. Hayat Bilgisi dersi Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinin birleşimi ile oluşmuş disiplinler arası bir derstir. Hayat Bilgisi konuları içerisinde bulunan tarih, coğrafya, yurttaşlık gibi konular sosyal bilimlerden; sağlık, güvenlik, biyoloji, fizik ve kimyanın konularının en basit halleri ise fen bilimlerinden gelmektedir (Kabapınar, 2016, s.2).

Hayat Bilgisi öğretiminin amaçları; kendi nitelikleri dahilinde doğal ve sosyal çevresini bütünsel olarak tanıması ve bu ortam içinde kendini geliştirmesidir (Kısakürek ve Paykoç, 1987'den akt. Tuncer, 1999). Hayat Bilgisi ders programında çocukların temel yaşam becerilerinin yanında olumlu kişisel nitelikler geliştirmeleri de amaç haline getirilmiştir (MEB, 2009). İlkokul programında amaç şöyle ele alınmaktadır: Yakın çevreyi tanıma ile ilgili yetenek ve becerileri geliştirme, yurttaşlık görev ve sorumluluklarını kazandırma, toplum içerisinde kişilerarası ilişkilerle ilgili beceriler edindirme, ekonomik yaşama düşünce ve yeteneğini iletme, daha iyi yaşama becerilerini geliştirme. Yani Hayat Bilgisi öğretimi yoluyla öğrencilerin demokratik olmasına ve toplumun yurttaşları olarak hazırlanmasına ve onların karşılaşılabilecekleri problem durumları karşısında geçkeçi ve doğru kararlar almalarına yardımcı olmak amaçlanmıştır (Tuncer, 1999:2).

Türk eğitim sisteminin genel amaçlarına yönelik belirlenen kazanımların gerçekleşme imkanının elde edildiği bir ders olan Hayat Bilgisi dersi, çocuğun içinde bulunduğu toplumsal yaşamla yakından ilişkilidir. Bu ders öğrencilere toplumsal sorunlarla karşı karşıya kalma ve toplumsal yaşamla kaynaşma fırsatı sunar. Ayrıca Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı; laik, demokratik, çağdaş değerleri içselleştiren ve bunlara sahip çıkan yurttaşlar olarak yetişmeleri için ilk temel bilgiler Hayat Bilgisi dersinde verilir ve Atatürk'ün "ulusal kültürümüzü çağdaş uygarlıklar düzeyinin üstüne çıkarma" idealini gerçekleştirme bilinci kazandırır (Güven ve Ersoy, 2007:18).

Hayat Bilgisi dersinde sonuç olarak; çocukların temel yaşam becerileri ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerini desteklemek, sosyal bilim ve fen ve



teknoloji dersleri için temel oluşturacak bilgiler edinmelerine fırsat yaratmak amaçlanmıştır (MEB, 2009).

Çocuğun bilinçli olarak çevresine uyum sağlamasına yardımcı olma işlevi olan Hayat Bilgisi dersi; birinci dönem derslerin belkemiği, ikinci dönem derslerin ise temelini oluşturur. Hayat Bilgisi dersi (Güven ve Kaymakçı, 2016):

- Bilgi temelini doğa bilimleri ve sosyal bilimlerden alan,
- Çocuk gelişimine uygun şekilde oluşturulmuş,
- Olabildiğince yaşama dönük ve somut bir şekilde işlenerek öğrencilerin etkin bireyler ve vatandaşlar olmalarına yardım eden,
- İkinci devre derslerinin temelini oluşturan bir öğretim programıdır.

Hayat Bilgisi öğretim programının vizyonu, bu derse ayrılan zamanın büyük bir kısmını çocukların kendi girişimleriyle gerçekleştirecekleri ve öğretmenlerin onlara doğrudan bilgi aktarımı yerine onlara rehber olacakları etkinlikler vasıtasıyla (MEB, 2009);

- Öğrenmekten keyif alan,
- Kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık,
- Kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren,
- Gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanıma sahip,
- Değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek,
- Mutlu bireyler yetiştirmektir.

Binbaşoğlu (2003), Hayat Bilgisi dersinin amaçlarını şöyle ifade etmiştir (akt. Akbal, 2009):

- Hayat Bilgisi dersinin devamı niteliğinde olan Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinde öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarıyla ilgili temel kavram ve yaşayışları kazandırmak,
- Öğrencilere yaşları gereği bulunan öznel düşünme tarzından nesnel düşünme tarzına geçmelerini sağlamak,
- 7-9 yaşlarındaki çocukların “toptan algılama”, “senkretik algılama” ya da “küresel algılama” olarak bilinen algılama özelliğine uygun olan hayat konularının öğrenilmesini sağlamak,

- Öğrencilerin içinde buldukları fiziksel ve toplumsal çevreye her yönden başarılı ve etkin uyumlarını sağlamaktır.

2005 Hayat Bilgisi Öğretim Programında kazanmalarına yardımcı olunacak beceriler (MEB, 2009);

- Eleştirel Düşünme,
- Yaratıcı Düşünme,
- Araştırma,
- İletişim,
- Problem Çözme,
- Bilgi teknolojilerini kullanma,
- Girişimcilik,
- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma,
- Karar verme,
- Kaynakları etili kullanma,
- Güvenlik ve korunmayı sağlama,
- Öz yönetim,
- Bilimin temel kavramlarını tanıma,
- Temalarla ilgili temel kavramları tanıma.

Ayrıca bu becerilerin yanı sıra programı “ara disiplinler” in kazanımlarıyla bütünleştirip; kişisel nitelik ve değerlerini geliştirecek becerilere de yer verilmiştir.

Özetle, Hayat Bilgisi dersinin tanımları, amaçları ve işlevleri incelendiğinde çocukların birçok açıdan gelişimine katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu dersin yaşama yönelik olması, hayatla iç içe olması çocukların gerçek hayattaki problemleri görmesi ve bu problemlere çözüm bulmaya çalışmalarına katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Birçok beceriyi kazandırmasının yanında çocukların olumlu kişilik geliştirmelerine katkı sunmasının dersin önemini daha da arttırdığı düşünülmektedir.

## 2.12. Cumhuriyet Dönemi Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları

**2.12.1. 1924 İlkokul Programı (İlkmekteplerin Müfredatı); Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı:** 1924 programı yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk eğitim programıdır. Proje özelliğine sahip olup sadece iki yıl uygulanan program (Ergün, Özmantar, Bay ve Ağa, 2015), kapsamlı ve bilimsel temellere dayalı başka bir ilkokul programı geliştirilinceye kadar bir geçiş programı özelliğini taşımaktadır. Bu programda dersler için özel amaçlar belirlenmemiştir. Toplu öğretim yoktur ve dersler arasında ilişki olmayıp kopuktur. Bu programda Hayat Bilgisi dersi olmayıp yerine sohbet, tabiat tetkiki, tarih, coğrafya gibi dersler vardır. Ölçme ve değerlendirmeye yer verilmemiş olup çocuklarda geliştirilmesi istenen beceriler, programda yer verilen toplumsal sorunlar da kavramlarla verilmemiş olup örnek açıklamalarla verilmeye çalışılmıştır. Programda öğrencinin dikkatinin öğrenilecek konuya çekilmesi ve ilgi uyandırması, yakınsan uzağa, seviyeye uygunluk, yaşama yakınlık ve yaparak yaşayarak öğrenme programdaki öğrenme ilkeleridir (Gözütok ve diğerleri, 2013).

**2.12.2. 1926 İlkemektepler Müfredat Programı: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı:** Bu programda “Toplu Tedris” ilkesi (Ergün, Özmantar, Bay ve Ağa, 2015) gereğince hayata dair pek çok konu ilk üç sınıf için birleştirilmiş ve tarih, coğrafya, muhasabat ve tabiat bilgisi dersleri Hayat Bilgisi altında toplanmıştır. Bu ders programı kapsamında ulusal eğitim prensipleri verilmeye çalışılmış olup; öğrenciler arasında dayanışma ve birliktelik duygularını uyandırmak ve güçlendirmek amaçlanmıştır (Güven ve Kaymakçı, 2016). Özel bir uygulama olan “İrtibat Cetvelleri” nin oluşturulmasıyla Hayat Bilgisi dersi konuları diğer derslerle ilişkilendirilmiştir. Hayat Bilgisi dersi ile diğer dersler arasında bağlantı kurulurken Hayat Bilgisinin mihverliğinde gerçekleştirilmiştir. 1926 programı birinci devre dersleri Hayat Bilgisi ile ilişkilendirmesi onu Türkiye Cumhuriyeti'nin öğreneni merkeze alan ilk bütünleştirilmiş program yapar. Hayat Bilgisi dersi içeriğinde hayatla doğrudan bağlantılı konular yakından uzağa ilkesi ile işlenmiştir. Çocuklarda sosyal duyarlılık, doğa sevgisi ve koruma bilinci ile kişisel sağlığı koruma konularının üzerinde durulmuştur. Getirdiği yeniliklerle günümüzde öğrenci merkezli ve etkin öğrenme diye geçen kavramlarla ilişkili yenilikçi bir program

olduğu aşıkardır. Hayat Bilgisi programında bilişsel öğrenmelerin daha çok ön plana çıktığı göze çarpmaktayken, duyuşsal ve psikomotor alanlara nispeten az vurgu yapılmış olsa bile ihmal edilmemiştir. Hayat Bilgisi ile gözlem, ölçme, veri toplama, bilimsel süreç becerileri, iletişim, basit el becerileri, öz bakım becerileri gibi bir takım günümüz terminolojisine denk gelen beceriler kazandırılmak hedeflenmiştir. Konular bireyi ve yaşadığı doğal ve sosyal çevreyi kapsar (Gözütok ve diğerleri, 2013).

### 2.12.3. 1936 İlkokul Programı: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim

**Programı:** 1926 öğretmenlerin yeni programı uygulamaya hazır olmayışı, Latin alfabesinin kabulü ile ilgili yaşanan zorluklar programın uygulanması noktasında sorunlar çıkardığı için 1936 yılında yenilenmiştir (Ergün, Özmantar, Bay ve Ağaç, 2015). Bu ders programında çevre şartlarına göre işlenecek ünitelerin belirlenmesi ve duruma göre yeni ünitelerin eklenebileceği belirtilmiştir. 1936 Hayat Bilgisi programı öğretmene, ünite ve konuların okul ve çevre durumlarına göre değişiklik yapma ve düzenleme esnekliği sunduğu söylenebilir. Ekonomik, tarihi, dili sosyal ve kültürel olarak ulusal değerlerin yeniden ortaya konduğu ve millileştirildiği bir dönemin etkilerini göstermektedir. 1926 programından bu yana gerçekleştirilen tecrübe ve yenilikler, ulusal değerlerle beraber program hazırlanmıştır ve program öğretmen, müfettiş, yönetici gibi birçok kesimin katılımıyla hazırlanmıştır. Toplumla Atatürk ilke ve inkılaplarının ve ulusal değerlerin kazandırılması hedefi özelliğiyle sadece öğrencileri eğitmek değil toplumu da eğitmek hedef haline getirilmiştir. Mihver ders olarak kabul edilen Hayat Bilgisi dersinin; tabiatı sevdirmek, coğrafyasını ve önemli tarihi olayları belletmek, yurduna ve halkına karşı bağlılık duygularını kazandırmak hedeflerinden bazılarıdır. Kazanımlarda kullanılan bazı ifadeler (problem çözme, kendini ifade etme gibi), öğrencinin öğrenme-öğretme ortamına aktif katılmasını sağlamaya yönelik denebilir (Gözütok ve diğerleri, 2013). Köy ihtiyaçlarına yönelik “Köy Mektepler Müfredat Programı” çıkarılarak köylerde farklı bir program uygulanması amaçlanmıştır. Ülkede iki farklı bir program kullanılmış fakat farklı uygulamalardan doğan problemler tekrar programların birleştirilmesi konusunu gündeme getirmiştir (Güven ve Kaymakçı, 2016).

#### 2.12.4. 1948 İlkokul Programı: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim

**Programı:** Bu programda Hayat Bilgisi dersi “bir gözlem, yaşam, iş ve deney dersi” olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlere konuları ele alırken yakın çevrenin ön planda tutulması önemle vurgulanmış, programda yer almış olsa bile yakın çevrede olmayan konuların göz ardı edilebileceği belirtilmiştir. Çocuğun yakın çevresindeki tabiat, aile, tutum ve toplumsal yaşam ile ilgili gündelik hayat olaylarını gözleyip incelemelerine yardım edilmesi gerektiği üstünde durulmuştur. Kazanımlar öğrenci merkezli olmayıp öğretmen merkezlidir ve birden çok eylemi kapsamaktadır buna bakılardan öğrencinin daha edilgen bir konuma konulduğu söylenebilir. 1936 konularına o dönemin şartlarına göre bazı konular eklenmiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrası tutumlu olma konusu gibi. İlkokulda çocukların özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiği geçmektedir (Gözütok ve diğerleri, 2013). 1948 programı ülkede iki farklı şekilde uygulanmakta olan köy ve şehir ilkokul programlarını tek çatı altında toplamak amacıyla hazırlanmıştır (Güven ve Kaymakçı, 2016).

#### 2.12.5. 1968 İlkokul Programı: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim

**Programı:** 30 yıl süreyle en uzun yürürlükte kalan bu programda çocuğun gelişimi ve eğitimi, gelişim dönemlerine göre beden, zihin, duygusal ve sosyal gelişimleri ile ilgili bilgiler verip dikkat edilmesi hususlardan bahsedilmiştir. Okuma, yazma ve hesaplama gibi temel becerilerine ek olarak on beceri belirlenmiştir. Kazandırılmak istenenler diğer programın aksine öğrencilerin göstermesi gereken davranışlar şeklinde yazılmıştır ve master eki kullanılmayıp geniş zaman kipinde yazılmış olup açık ve anlaşılır bir şekilde yazılmıştır. Hayat Bilgisi dersinde kazandırılması amaçlanan yirmi üç madde beş ana yönde toplanmıştır (Gözütok ve diğerleri, 2013):

- Yakın çevreyi tanıma ile ilgili yetenek ve becerilerin gelişmesi,
- Yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları,
- Toplumda insanların birbirleri ile olan ilişkileri,
- Ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirme,
- Daha iyi yaşama yeteneklerini geliştirmedir.

Bu programın getirdiği eleştirel düşünme, bireysel farklılıkları dikkate alma, özel eğitim, küme çalışmaları gibi çağdaş yenilikler vardır. Buna karşın ezberci,

baskıcı, tek tip insan düzenine sokma gibi yönlerden eleştirilmiştir (Gözütok ve diğerleri, 2013).

İlerleyen yıllarda diğer derslere göre daha az değişime uğrayan Hayat Bilgisi dersi için sağlanmış olan toplulaştırmanın 4. Ve 5. Sınıflarda da uygulanmasıdır. Konular çocuğun en yakın çevresinden seçilecek olup çocukların eğitim materyallerinden üst düzeyde faydalanmalarının gerekliliği vurgulandı ve gezi ve gözleme büyük önem verildi (Güven ve Kaymakçı, 2016).

**2.12.6. 1998 İlköğretim Programı: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı:** Programın en büyük değişimi 1997'de geçilen kesintisiz sekiz yıllık temel eğitim süresidir. Hayat Bilgisi dersinin esas amacı, öğrencinin içinde yaşadığı toplumla uyumlu olmasını sağlayacak bilgi, tutum ve beceriler geliştirmektir. Grup çalışması, rol yapma, oyun gibi teknikler bu sebeple önem kazanmıştır. Öğretmenin rehber, öğrenenin derse aktif katılımı ve yaparak yaşayarak öğrenmeleri önemli sayılmıştır. Konuların sırayla işleme zorunluluğu yoktur. Bu dersle diğer dersler arasında paralellik kurulmaya çalışılmıştır. Gezi ve gözlem önemliken, öğrencilerin birden fazla duyularına hitap edecek projeksiyon gibi materyallerin gerekliliği vurgulanmıştır. Çocuk bakış açısının yetersiz olması, öğretmen merkezli olması, problem çözme, yaratıcılık gibi üst düzeye düşünmelerden çok somut, gözlenebilir davranışlar üzerinde durulması programın eleştirisi getirilen bölümleridir (Güven ve Kaymakçı, 2016).

Disiplinler arası program tasarımına göre hazırlanan Hayat Bilgisi programının geliştirilmesinde; süreklilik ve standartlaşmanın sağlanamaması, geliştirme çalışmalarının parça parça yapılması, izleme ve değerlendirmedeki yetersizlik, değerlendirme ögesine yetince yer verilmemesi gibi gerekçeler etkili olmuştur. Bu programda beceriler üzerinde yeterince durulduğu düşünülmektedir. Hayat Bilgisi için bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakından uzağa, somuttan soyuta öğretim ilkelerine uyulması vurgulanmıştır. Programda; davranışçı yaklaşımın izleri görülüp bilişsel alana ağırlık verilmektedir, bilgi ve kavrama alt düzeyindeki davranışlar daha çok ağırlıktadır, ulusal ve evrensel değerlerden oluşan duyuşsal özelliklerin üstünde durulmuştur (Gözütok ve diğerleri, 2013).

### 2.12.7. 2005 İlköğretim Programı: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim

**Programı:** Bu programda yapılandırmacı öğrenme kuramı, tematik yaklaşım, öğrenme alanı, beceriler, ara disiplin, alternatif ölçme, kişisel nitelikler kavramlarına yer verilmiştir. 1, 2, ve 3. Sınıflarda işlenmek üzere Okul Heyecanım, Benim Eşsiz Yuvam ve Dün, Bugün Yarın olmak üzere 3 tema vardır. Kazanımların daha önceki kazanımlara ön bilgi oluşturacak biçimde ve çocuğun yaşamındaki olayların oluş sırası göz önünde bulundurularak ortaya konmuştur. Kazandırılacak becerilere diğer programa göre daha çok yer verilmiştir; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, girişimcilik, araştırma, iletişim bunların bazılarıdır. Hayat Bilgisi dersinde benimsenen; çocuk merkezli, öğrenci öğrenme-öğretme sürecine aktif katılan, bilgiyi yapılandıran, gerçek yaşamla bağlantılı ilkelere bazılarıdır. Hayat Bilgisi dersinde kullanılması için beyin fırtınası, vızıltı 66, altı şapkalı düşünme, rol oynama gibi tekniklere yer verilmiştir (Gözütok ve diğerleri, 2013).

### 2.12.8. 2015 İlkokul Programı: İlkokul Hayat Bilgisi Dersi

**Öğretim Programı:** Bu programda yapılandırmacı öğrenme kuramı, beceriler, değerlere yer verilmiştir. Ölçme ve değerlendirme kısmında süreç değerlendirmenin üzerinde durulmuş olup, izleme sonlarında gerekli dönüt verilmesi üzerinde durulmuştur. Bu programın vizyonu temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, öz güveni yüksek, çevresi ve kendisiyle barışık, milli ve manevi değerleri içselleştirmiş bireyler yetiştirmektir. 1. Ve 2. Sınıflar için 4, 3. Sınıflar için ise 3 ders saati uygun görülmüştür. Dersin uygulanış kısmından bahsedilirken sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaların gerekliliğinden bahsedilmiştir. Çocukların tüm gelişim alanları dikkate alınarak bireysel farklılıkları göz önünde tutulmalıdır. Ünitelerin kazanımlarının altında dikkat edilmesi gereken noktalar üzerinde durularak kısa açıklamalar yapılmıştır. Ünite temelli yaklaşım esas alınarak geliştirilen programda üç sınıfta da aynı isim altında 6 ünite yer almaktadır. Bunlar:

- Ben ve Okulum
- Ailem ve Evim
- Sağlıklı Hayat
- Güvenli Hayat

- Ülkemi Seviyorum
- Doğa ve Çevre

### 2.12.9. 2017 İlkokul Programı: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim

**Programı:** Bu program yapılandırmacı öğrenme kuramı dikkate alınarak ortaya konmuştur. Programda temel beceriler, değerler eğitimi, öğretim programında rehberlik ve öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar bölümlerine yer verilmiştir. Ayrıca programda hayat boyu öğrenmeden bahsedilmiş olup, hayat boyu öğrenme kapsamında her bireyin kazanması beklenen sekiz anahtar yetkinlikten bahsedilmiştir. Ölçme ve değerlendirme kısmında çocukların bu süreçte aktif olması gerektiğini ve değerlendirmenin hem süreç hem ürün odaklı olması gerektiğinden bahsedilmiştir. Öz değerlendirme ve bunun önemi üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin tüm öğrenme öğretme faaliyetleri boyunca etkin katılımcı olmaları üzerinde durulmuştur. Her ünitenin başında işleniş hakkında kısa bir açıklama ve ünite kapsamında kazandırılacak olana beceri ve değerler üzerinde durulmuştur. Her kazanımdan sonra kısa açıklamalarda bulunularak dikkat edilecek hususlar belirtilmiştir. Bu programda ünite temelli yaklaşım esas alınarak her üç sınıf için aynı isim altında 6 üniteye yer verilmiştir. Bunlar:

- Okulumuzda Hayat
- Evimizde Hayat
- Sağlıklı Hayat
- Güvenli Hayat
- Ülkemizde Hayat
- Doğada Hayat

### 2.12.10. 2018 İlkokul Programı: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim

**Programı:** 2017 programıyla birçok benzerlik taşıyan bu programda, değerler eğitimi, temel beceriler, öğretim programlarında ölçme değerlendirme yaklaşımı, bireysel gelişim ve öğretim programları, hayat bilgisi dersi öğretim programlarının özel amaçları, bu dersle ilgili uygulamada dikkat edilecek hususlar bölümlerine yer verilmiştir. Yine 2017 programında bahsedilen hayat boyu öğrenme ve sekiz anahtar yetkinlik üzerinde 2018 programında da durulmaktadır. Ayrı bir yer ayrılan ölçme ve değerlendirme kısmında öğrencilerin tüm süreçlerde olduğu gibi ölçme ve değerlendirme bölümünde de aktif olması gerektiği, süreç ve ürün odaklı



değerlendirme ve ayrıca öz değerlendirmenin de üzerinde durulduğu görülmüştür. Ünitelere başlanmadan önce uyulama sürecinde dikkat edilecek durumlardan bahsedilmiş ve ünite kapsamında öğretilmesi hedeflenen değer ve becerilerin üzerinde durulmuştur. Ünite kapsamındaki kazanımlardan sonra kısa açıklamalarla üzerinde durulacak hususlardan bahsedilmektedir. Ayrıca programın tümünde sık sık hem çocukların zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal açıdan hem de değerleri beceriler ve yetkinlikler açısından bütüncül bir öğretim programı yaklaşımından bahsedilmektedir. Bu programda da 2017’de olduğu gibi ünite temelli yaklaşım esas alınarak her üç sınıf için aynı isim altında 6 üniteye yer verilmiştir. Bunlar:

- Okulumuzda Hayat
- Evimizde Hayat
- Sağlıklı Hayat
- Güvenli Hayat
- Ülkemizde Hayat
- Doğada Hayat

### **2.13. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde araştırmayla ilgili yurt dışı ve yut içinde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

#### **2.13.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Margolin (1982), çocukların olaylar ve durumlar karşısında (ne yiyecekleri, ne seyredebileceklerine, uyuma zamanları, yaşama alanları gibi) karar verme haklarıyla ilgili incelemede bulunmuştur. İki farklı okuldan 2 ve 6. Sınıf arasında öğrenin görmekte olan 365 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Belli bir dönem aralığına 7 farklı durumu içeren resimler çocuklara gösterilmiştir. Soru cevap yoluyla elde edilen verilerden çocukların yaşı büyüdükçe haklarını daha iyi savundukları bilgisini elde etmiştir. Özellikle erkek çocuklarda daha belirgin bir kendi hakkında karar verme konusunda bir gelişme görünmüş, kız çocuklarda ise bu durum farklılık göstermiştir.

Temple (1998), çocuk haklarını anlamada yaşın ve eve ait isteklerin etkisini incelemiştir. Araştırmada 6, 8 ve 10. sınıflardan 134 çocuklarla çalışılmıştır.

Katılımcılara haklarla ilgili kısa hikayeler okunmuştur. Sekiz farklı hikayedeki kahramanların haklarını kullanması ya da kullanmamasının gerektiği durumlar ve bunun gerekçelerine dair cevap aranmıştır. Farklı yaş gruplarından oluşan çocukların tamamı bakım ve korunma hakkı ve ev temelli bireysel kararlılık olgularını desteklerken okul temelli bireysel kararlılık haklarına olan desteğin çok az olduğu görülmüştür.

Wolfe (1998), annelerin ve çocukların haklara ilişkin bakışlarını incelemiştir. Araştırmaya 6, 8 ve 10. sınıflardaki 141 çocuk ve 107 anne katılmıştır. Katılımcılara hakları barındıran kısa hikayeler sunulmuştur. Hikayelerde yer alan karakterlerin sahip oldukları hakları bilip bilmediği ve hakları ile ilgili kararlarının mantıklı olup olmadığı sorulmuştur. Araştırma sonucunda 6, 8 ve 10. sınıflardaki çocuklar arasında çocukların hakları anlaması bakımından anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Fakat anneler arasında önemli farklılıklar bulunmuştur. Annelerin çoğu kendilerini bakan ve koruyan olarak ifade etmiştir. 10. Sınıftaki bir çocuğa sahip olan annelerin çocuklarına daha fazla özerkliklerini destekledikleri görülmüştür. Fakat küçük sınıflardaki çocukların annelerinin daha fazla bakım ve koruma yanlısı oldukları görülmüştür. Çocuklarla annelerin cevapları karşılaştırıldığında annelerin bakım ve korunmaya daha fazla önem verdikleri çocukların ise otonomiden yana oldukları görülmüştür.

Morine (2000) araştırmasında, çocukların ve ana-babaların aile ilişkilerine ve çocuk haklarına dair bakış açılarını incelemiştir. Otuz iki öğrenci ve onların ebeveynleri bu çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada, çocukların ve ebeveynlerinin bakım ve koruma, kendi kararını verme tutumları ile ebeveyn otorite tutumlarının algılanışı arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Araştırma sonuçları, çocukların özerklik hakkıyla ilgili tutumları ile aile içinde karar verme sürecine katılımı ile ilgili sunulan olanaklar arasında olumlu bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Ailelerin bakım ve koruma tarafında, çocukların ise kendi özerklik haklarını kullanmaları tarafında oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların kendi özerkliklerinin üstüne ailelerine bakılardan daha fazla düştükleri belirlenmiştir.

Campbell ve Covell'in (2001), üniversite öğrencilerine yönelik yaptıkları araştırmada, çocuk hakları eğitiminin yetişkinlerin sözleşme, haklar, değerler konusundaki bilgileri ve çocukların bir aile mülkü olarak algılanmaları üzerindeki

etkisini araştırmışlardır. Çocuk haklarının hayata geçirilmesinin önündeki en büyük engel çocuğu ailenin mülkü olarak algılayan anlayışın varlığı ve BMÇHS'ye yönelik bilgi yoksunluğu olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmanın yapıldığı Kanada'da çocuklara çocuk haklarını öğretmek konusu son yıllarda çok tartışılan bir konu olmuştur ve bu konuda dikkate değer bir mesafe kat edilmiştir. Bununla birlikte ailelere yönelik çocuk hakları eğitimine yeterince önem verilmediği ve sözü edilen anlayış hala sürmekte olduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonuçları göre çocukların kendi hakları konusunda aldıkları eğitim onların aile otoritesine karşı itaatsiz olmalarına yol açmamaktadır.

Tomanovic (2003) araştırmasında, ailelerin çocuklarıyla ilgili olarak iletişim ve karar verme, katılım, özerklik ve kontrol durumlarıyla karşı karşıya kaldıklarında uyguladıkları stratejileri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çocuğun katılımı göz önünde bulundurularak kimlik, özerklik, iletişim, karar verme ve düşünce özgürlüğü konularını ele almıştır. Çocukların aile içi bireylerle arasındaki ilişkilerine bu hakların nasıl yansıtacağı ve bu hakların etkilerinin neler olacağı üzerinde durulmuştur. Çalışmanın ilk aşamasında 21 aile ve çocuklarıyla görüşmeler yapılmış ikinci aşamasında ise 5 farklı okulda 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinden toplam 199 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda ailelerin büyük bir kısmı, değişim-gelişim gösteren aileler grubunda buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu aileler geleneksel ailelere kıyasla daha gelişmiş, çocuğa daha fazla katılım hakkı sunan ama yine de anne-babanın koruyucu rolünün baskın olduğu aileler olarak ifade edilmiştir. Ailelerin süreç içerisinde gelişim göstermiş olmalarına karşın, yine de çocukların katılımı noktasında yeterli olmadıkları, özellikle anne babalarda ön plana çıkan aşırı korumacı tutumunun buna sebep olduğu belirtilmiştir.

Sutton (2003), ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları, aile otoritesi ve çocukların cinsel eğitimlerine ilişkin bakışlarını ele almıştır. 120 ebeveyn ile yapılan çalışmada araştırma sonuçları ebeveynlerin büyük çoğunluğunun çocukların cinsel eğitimlerinde bireysel karar verme haklarını reddettiklerini göstermiştir. Ebeveynlerin bakım ve korunma tutumları ile çocukların cinsel eğitim alma hakları arasında önemli bir ilişki olduğu görülmüştür. Ebeveynler çocukların cinsel eğitimleri hakkında ailelerin karar vermesinin daha uygun olduğu yönünde görüş belirtmişler ve çocuklarının cinsel eğitimleri hakkında kendilerinin karar vermesinin uygun ve gerekli bir şey olmadığı konusunda fikir birliğine varmışlardır.

Casas ve diğeri (2006) araştırmalarında asıl amaç her bir durum için çocukların kendi haklarını algılama Őekillerini belirlemek olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmada diğeri amaç, öğretmenlerin ve ebeveynlerin ocuk hakları hakkında görüşlerini almak olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmaya farklı ırklardan (Katalonya, Molise) 1614 ocuk ve 1214 ebeveyn katılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan ankette kız ve erkek çocuklar için, olası durumlarla ilgili 16 ikilemli durum bulunmaktadır. Her durumda, çocuğa belirtilen durumlarda vereceği tepkinin ne olacağı sorulmaktadır. Ebeveynler ve öğretmenlere uygulanan anket ile çocuklara uygulanan anket benzer soruları barındırmaktadır. Araştırma sonucuna göre farklı kültür ve bölgelerden olmalarına rağmen benzer sosyo-demografik gruplar içinden gelen çocukların görüşlerinin de benzer yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim ve öğrenme, temel ihtiyaçların giderilmesi, mahremiyet ve katılım konularında sonuçlar farklılık göstermiştir. Ebeveynler açısından çıkan sonuçlar ele alındığında, kırsal alanda yaşayan ebeveynler, kentte yaşayan ebeveynlere göre buldukları bölgedeki imkânları çocukları için daha tatmin edici bulmuşlardır.

Day, Peterson-Badali ve Ruck'ın (2006), çocukların ve annelerinin bakım ve korunma ve kendi kendine karar verme tutumlarında aile otoritesinin etkisini konu alan araştırmalarında 121 ocuk ve 67 anneye yer verilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, annelerin bakım ve korunma tutumları ile otoriter tutumları arasında bir ilişki bulunmuştur. Kendi kendine karar verme tutumunu sergileyen annelerin de yetkili tutum yanlısı oldukları görülmüştür. Ayrıca kk yaşlarda hem annelerin hem de çocukların bakım ve korunmadan yana tutumları tercih ettikleri sonucuna varılmıştır.

Covell ve Howe (2007), "Children's Rights in Canada: A Questin of Commitment " araştırmalarında ocuk hakları ve eğitimiyle ilgili makaleler bir araya getirmişlerdir. Araştırmada Kanada'nın BMÇHS'yi onaylaması ve BM ocuk Hakları Komitesinin ocuk hakları eğitiminin okuldaki ğretim programlarına dahil edilmesi çağrısı zerine, Kanada'daki okullarda ocuk hakları eğitimiyle ilgili sorunlar ile ders programları ve öğretmenlerin uygulamalarındaki değişiklikler bağlamında ocuk hakları eğitiminin tanımı ve nasıl olması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Deb ve Mathews (2012) araştırmada, 300 Hindistanlı anne-baba ve öğretmenin çocuk hakları hakkında düşünce, tutum ve bilgilerini öğrenmenin yanı sıra bazı hakların gerçekte koruma altında olup olmadığı konusunda fikirlerini almak amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 150 ebeveyn (135 anne, 15 baba) ve 150 öğretmen (61 erkek, 89 kadın) oluşturmuştur. Katılımcılar, orta ve üst sınıf grubundan olan okuma-yazma ve okumuşluk oranı çok yüksek, iş sahibi, yüksek gelire sahip küçük ailelerde yaşayan kişilerdir. Katılımcıların çocuk hakları ile ilgili bilgi, tutum ve bakış açılarını ortaya çıkarmak için anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda anne-baba ve öğretmenlerin çoğunun çocuk haklarına (sağlık hakkı, eğitim hakkı, çocuk evliliklerine karşı olma, uygun olmayan koşul ve işlerde çalıştırılma vb.) olumlu yaklaştığı belirtilmiştir. Ancak çocukların ifade özgürlüğü hakkına sahip olmasının katılımcıların dörtte biri tarafından desteklenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle; yurt dışında yapılan araştırmalar; ailelerin çocukların haklarına algılama şekli, öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik düşünce ve tutumları, çocukların kendi haklarına yönelik bakış açıları, ailedeki tutumun çocuk haklarına etkisi, çocuk haklarına yönelik yanlış algılar, çocukların karar verme, özerklik, kimlik gelişimi, düşünce özgürlüğü, çocukların katılımı, çocuk hakları eğitimi için okullarda ve öğretmen uygulamalarında ne gibi değişiklikler olmalı konuları üzerinde çalışıldığı görülmüştür. Elde edilen çalışmalar incelendiğinde, belli bir ders programının çocuk hakları ya da çocuk hakları eğitimi açısından tarihsel gelişim ve değişimini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Ancak ebeveynlerin görüşlerinin çocuk hakları üzerindeki etkinse yönelik birçok çalışmaya rastlanılmıştır.

### **2.13.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Çetinkaya'nın (1998) "Öğretmenlerin ve öğrencilerin çocuk haklarına bakışının değerlendirilmesi" adlı çalışmasının amacı, uluslararası bir projenin bir bölümü olarak Uluslararası Okul Psikolojisi ISPA'nın başlattığı çocuk haklarının son durumu ve elde edilen gelişmeler hakkında çocukların ve eğitimcilerin görüşlerini belirlemektir. Veri toplama aracı olarak 40 maddelik bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin çocuk haklarına bakışı yaşlarına, cinsiyetlerine,

okudukları okul türüne, anne ve babalarının eğitim seviyesine göre farklılaştığı görülmüştür. Diğer taraftan öğretmen ve öğrencilerin çocuk haklarına bakışı arasında anlamlı bir fark olduğu, öğretmenlerin çocuk haklarına bakışı mesleki kıdemlerine ve alanlarına göre değişmektedir, okul ve ev ortamında hakların varlığı ve önemi arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Fazlıoğlu'nun (2007) "BMÇHS'de yer alan çocuk hakları konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin bilinç düzeyleri" başlıklı çalışmasında öğretmen ve yöneticilerin, özel yaşamlarında ve okul ortamında, BMÇHS maddelerini ne ölçüde kabul ettiklerini ve uygulamaya koyduklarını ölçmeyi amaçlamaktadır. 40 maddelik uygulanan anketle elde edilen sonuçlar şöyledir; Öğretmen ve yöneticilerin çocuk hakları bilinçlilik düzeyleri arasında farklılık görülmemiştir. Ayrıca öğretmenlerin çocuk hakları bilinç düzeyi kıdemlerine göre değişmektedir, okul ve ev ortamında hakların varlığı ve önemi arasında farklılıklar bulunmuştur, öğretmen ve yöneticilerin çocuk haklarının önemini kavramış olmasına rağmen uygulama istene düzeyde değildir.

Özdemir Uluç (2008) "İlköğretim programlarında çocuk hakları" isimli çalışmada genel amaç, Türk İlköğretim Sistemi'nde ve yabancı ülkelerde çocuk hakları eğitimi bakımından mevcut durumu ortaya koymak, hangi değişikliklerin ve yeniden yapılanmanın gerekeceği konusunda öneriler geliştirmektir. Analiz edilen programlarda, çocuk hakları ile ilgili kazanım ve konuların dağılımında çocuğun gelişim durumlarının her zaman geçerli bir ölçüt olarak alınmadığı görülmüş, çocuk hakları ile ilgili bilimsel bir tutarlılık gözlenmemiştir. Ayrıca bu programlarda yaşama ve koruma haklarına yeterince yer verilmediği görülmüştür. Araştırmanın kapsamının tamamını hayat bilgisi dersi oluşturmamış olup belirli bir kısmında ise bu ders incelenmiştir.

Uçuş'un (2009) yaptığı "Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin İlköğretim Programlarındaki Yeri ve Sözleşmeye Yönelik Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri" araştırmasının amacı, BMÇHS'nin ilke ve hükümlerinin ilköğretim programlarındaki bulunma düzeyleri ile BMÇHS'nin okullarda uygulanması ve yaşatılması hakkında öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada, birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar tüm eğitim programlarının kazanım, içerik, öğretme-öğrenme durumları açısından

incelenmiş, ilgili bölümler Sözleşme'nin maddelerinde geçen hükümlerle ilişkilendirilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda, BMÇHS'nin ilköğretim programlarındaki yer almasına ilişkin, 2005'ten beri uygulamaya konan programın çocuk merkezli olduğu ve çocuk yararını göz önünde bulundurma ilkesi bağlamında hazırlandığı ortaya çıkmıştır. Çocukların boş zamanlarını değerlendirme, sosyal etkinliklere katılma, oyun oynama hakkı, eğitim hakkı ile ilgili bulgular elde edilmiş; çocukların korunma haklarına, dernek kurma ve barışçıl bir şekilde toplanma özgürlüğü ve sömürü ve istismara yönelik yeterli kazanım, içerik ve etkinliklerle ilgili yeterince bulgu elde edilememiştir.

Washington (2010) "5 – 6 Yaş Grubu Çocuklarına Uygulanan Aile Katılımlı Çocuk Hakları Eğitimi Programının Etkililiğinin İncelenmesi" adlı çalışmasında 5-6 yaş düzeyindeki çocuklar için çocuk hakları kapsamında şimdiye dek uygulamaya konmamış bir program ortaya koymak hedeflenmiştir. Ayrıca erken çocukluk döneminde kendi hakları hususunda çocuklarda farkındalık oluşturmak istenmiş ve çalışma kapsamında 5-6 yaş grubu çocuklara uygulanmak üzere "Aile Katılımlı Çocuk Hakları Eğitimi Programı" hazırlanmıştır. Mevcut ölçekleri çalışması bakımından yetersiz bulan araştırmacı "Çocuk Hakları Eğitimi Aile Ölçeği" ve "Çocuk Hakları Eğitimi Çocuk Soru Listesi" ölçeklerini geliştirmiştir. Araştırmanın örneklemini 60 öğrenci ve 60 veli oluşturmuştur. Araştırma sonucu oluşturulan "Aile Katılımlı Çocuk Hakları Eğitimi Programı" dört ay boyunca uygulamaya konmuş ve sonrasında anne-babaların çocuk hakları eğitimi konusundaki düşüncelerinde programın uygulaması öncesine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Programın uygulamasının ardından deney grubunda bulunan çocukların uygulanan program sayesinde çocuk hakları hususunda farkındalık elde etmiş oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak çocuk hakları eğitiminin erken çocukluk döneminde başlaması ve bu konuda gerekli çalışmaların yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Kaya'nın (2011) "Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşleri" adlı çalışmasının genel amacı, öğretmen adaylarının çocuk hakları konusunda görüşlerini ortaya koymaktır. Uzman görüşüne başvurularak anket oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, katılımcıların büyük bir kısmının BMÇHS'yi okumadıklarına ulaşılmıştır. Katılımcıların çocuklar için yaşama hakkını en önemli hak olarak gördükleri, katılım hakkını ise önemli görmedikleri belirlenmiştir.

Peker'in (2012) "Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi (Manisa ili örneği)" çalışmasında veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Karaman Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen "Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği" ve Gözütok (1995) tarafından geliştirilen "Demokratik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Sınıf Öğretmenlerinin demokratik tutumlarının cinsiyet, medeni durum, yaş grupları, görev yaptığı yer, mezun olduğu kurum, eğitim düzeyi, kıdem grupları ve okuttuğu sınıf değişkenlerine göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Sınıf Öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının cinsiyet, medeni durum, yaş grupları, görev yaptığı yer, mezun olduğu kurum, eğitim düzeyi, kıdem grupları ve okuttuğu sınıf değişkenlerine göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Uçuş'un (2013) "Çocuk Hakları Eğitimi Programının Hazırlanması ve Değerlendirilmesi" isimli çalışmasındaki amaç, ilköğretim seviyesinde oluşturulan çocuk hakları eğitimi programının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alanlarına katkısını ortaya çıkarmak, çocukların kendi hak ve özgürlüklerinden faydalanma seviyelerine etkisini saptamaktır. Bir eylem çalışması olan araştırma, çocuk hakları konusunda çocuklarda farkındalık oluşturmaya dair etkinlikler içerilmiş olup, çocuk hakları konusunda bazı açılardan çocukları bilinçlendirmeye çalışılmıştır. Öğrenci ve öğretmen görüşmeleri, öğrenci günlüklerinden araştırmada faydalanılmış ve ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen "Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği" de veri toplama araçlarından biridir. Araştırma sonucunda, oluşturulan çocuk hakları eğitimi programının uygulandığı çalışma grubunun çocuk haklarını öğrenme, bunları beceri olarak geliştirme, haklar ve özgürlüklerden yararlanma konularında gelişme gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bu araştırma çerçevesinde çocuklara uygulanan program öncesi ve sonrasında anlamlı bir farkındalığın olduğu ve çocukların çocuk hakları konusunda farkındalık kazandıkları ortaya çıkmıştır.

Öz'ün (2013) "Çocuk hakları bağlamında çocuklarda eğitim hakkı" adlı çalışmasında çocuğun eğitim hakkı ulusal ve uluslararası hukuktaki gelişimi ve günümüzdeki durumu ile ortaya konmaya çalışılmıştır. Uluslararası belgeler ve Türk hukuku ışığında çocuk hakları ve çocuğun eğitim hakkının irdelenmesi çalışmanın konusudur. Bu açıdan bakılarak öncelikle çocuk ve çocuk hakları kavramları ile tarihçeleri, çocuk haklarına ilişkin ulusal ve uluslararası düzenlemeler dikkate alınarak konuya ilişkin çeşitli görüşlere yer verilmiştir.



Musayeva'nın (2013) "Avrupa Birliği, Türkiye ve Azerbaycan'da çocuk hakları" isimli çalışmasında, Türkiye ve Azerbaycan'da çocuk haklarının tarihsel gelişimi, genel durum, yasa, kurum ve kuruluşlar bakımından karşılaştırmalı olarak ele alınmış ve mevcut benzerlik ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular Avrupa Birliği, Türkiye ve Azerbaycan Cumhuriyetlerinde çocuk hakları alanında karşılaşılan problemlerin belirlenmesine ve çözümüne katkıda bulunacak öneriler getirilmesi amaç edinilmiş ve ortaya çıkan sonuçlar ulusal ve uluslararası yasalardaki farklar karşılaştırılıp değerlendirilmiştir.

Durgut'un (2014) "2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının çocuk hakları açısından incelenmesi" başlıklı çalışmasında ders programının 4, 5, 6 ve 7. Sınıflara göre incelemek amaç edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şunlardır: 174 kazanımın 65'i çocuk hakları eğitime yöneliktir, çocuk haklarına dair hedef davranışların en çok İnsan Hakları ve Vatandaşlık ara disiplini ile ilişkilendirildiği belirtilmiştir.

Dündar ve Hareket'in (2016) "Türkiye'de İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Çocuk Hakları Açısından İncelenmesi" başlıklı makalesinde ders kazanımları üzerinden çocuğun daha çok katılım haklarına değinilmiş olup amaç, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının çocuk hakları açısından analiz edilmesidir. Araştırmadan elde edilen bulgulara incelendiğinde, HBÖP'ünde, çocuğun okul ortamına, topluma ve aile ortamına katılımına ilişkin kazanımların yeterince yer almadığı; çocuğun sağlık ortamlarına, medyaya ve genel ülke politikasına katılımına ilişkin kazanımların ise oldukça dar kapsamlı olduğu belirtilmiştir. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında, çocuğun katılım hakkına dair tasarlanmış kazanımların son derece dar kapsamda kaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca çocuğun katılım hakkının gelişimine yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Öztürk'ün (2017) "Türkiye'de HBÖP'lerde Çocukların Katılım Hakkı: Tarihsel Bir Analiz" isimli araştırmasında Türkiye'de BM BMÇHS'nin yürürlüğe girdiği tarihten itibaren günümüze kadar hazırlanan HBÖP'lerinde çocukların katılım hakları için yapılan düzenlemelerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel bir araştırma olan çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. 1968, 1998, 2005 ve 2015 programlarına ilişkin yazılı veriler içerik analiz yapılarak

çözümlemişdir. Analiz sonucunda, HBÖP'lerinde çocukların katılım hakları ile ilgili 11 kategoriye ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları, Türkiye'de BMÇHS yürürlüğe girdiğinde uygulamada olan 1968 programında da çocukların katılım hakları bağlamında değerlendirilebilecek çeşitli düzenlemelere vurguda bulunulduğunu göstermiştir. Çocukların görüşlerini ifade etmelerine ilk kez 1998 programında yani BMÇHS yürürlüğe girdikten sonra yer verildiğini ortaya koymuştur. Araştırma, Türkiye'de BMÇHS yürürlüğe girdikten sonra HBÖP'lerinde gerçekleştirilen değişim ve gelişim hareketleriyle çocukların katılım hakları ilgili nelerin nasıl değiştiği ya da değişmeden kaldığı ile ilgili bilgi sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Özdemir Doğan (2017) "Çocuk Hakları Eğitiminde Uzman Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Etkili Çocuk Hakları Eğitimi: Anlayışlar ve Uygulamalar" adlı çalışmasında, çocuk hakları eğitiminde uzman sınıf öğretmenlerin perspektifinden etkili çocuk hakları eğitiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Çocuk hakları eğitiminde uzman altı sınıf öğretmeni çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, etkili çocuk hakları eğitiminin nasıl olması gerektiğiyle ilgili beş farklı anlayışın önerildiği belirtilmiştir. Bu anlayışlarla etkili çocuk hakları eğitimi için uygulama şekli ve bunun nerede ve kimlerle gerçekleştirilmesi gerektiği ile ilgili bilgiler elde edilmiştir.

Özetle; Türkiye'de yapılan araştırmalara dikkat edildiğinde, daha çok çocukların, ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik bilgi, düşünce, görüş ve tutumları incelenmiştir. Ayrıca çocukların katılım hakkı, ilköğretim programlarının ve bazı derslerin çocuk hakları açısından değerlendirilmesi, çocuk hakları eğitimine yönelik program hazırlama, Türkiye ile farklı ülkelerdeki kitapların çocuk hakları açısından incelenmesi alanlarında çalışmalar yapılmıştır. Çocukların katılım hakkı dışında kalan diğer haklarına yönelik yapılan çalışmaların sınırlı kaldığı söylenebilir. Yurt içinde yapılan araştırmalarda; çocuk hakları eğitimine yönelik araştırmaların sınırlı sayıda olduğu, BMÇHS'nin 29. Maddesi Eğitimin Hedeflerine yönelik ilköğretim derslerinden herhangi birinin tarihsel gelişiminin incelenmediği görülmektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Türkiye’de 1924’ten günümüze HBÖP’lerin, BMÇHS’nin “Eğitim Hedefleri” maddesi açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı (Patton, 2014), algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39) bir araştırma türü olarak tanımlanabilir. Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) deseninde yürütülmüştür (Yin, 2009). Nitel araştırmalarda, analize konu olan birim bir birey, bir kurum, bir program, bir okul (Yıldırım ve Şimşek, 2011) ya da karar ve karar verme süreçleri, belirli uygulama süreçleri veya örgütsel değişim konuları da durum çalışmasına konu olabilir (Yin, 1984). Ayrıca, durum çalışmalarında bir kavram ele alınabileceği gibi bir süreç de benzer ve farklı boyutlarıyla ele alınabilir (Kohn, 1997). Bu çalışmada, Türkiye’de tarihsel süreç içerisinde oluşturulan HBÖP’lerinin, BMÇHS’nin “Eğitim Hedefleri” maddesi bağlamında derinlemesine incelenmesi amaçlanmış olmasından dolayı tarihsel durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Kültürel antropoloji çalışmalarıyla da ilişkilendirilen tarihsel durum çalışmalarında belirli bir dönem hakkında veriler toplanarak, bu verilerin analiz edilmesi üzerine çalışılmaktadır (Swanborn, 2010). Tarihsel durum çalışması deseninde yürütülen bu çalışmada, 1924’ten günümüze kadar olan süreçte HBÖP’lerinin, BMÇHS’nin “Eğitim Hedefleri” bağlamında incelenerek programlarda bu duruma yönelik yapılan düzenleme ve değişimlerin boyutları ortaya konulmuştur. Bu çerçevede, MEB’den elde edilen birincil kaynak ve dokümanlardan yararlanılarak tarihsel süreçteki bir durum incelenmiştir. Dokümanların incelenmesinde doküman analizi yöntemi

kullanılmıştır. Bu yöntem incelenmek istenen konularla ilgili yazılı kaynakların incelenmesini kapsamaktadır. Bu yöntemin bilgi toplama yöntemleri arasında önemli bir yere sahip olması, bu yöntemde tepkiselliğin bulunmaması, büyük örneklerin alınabilmesi, farklı tarihlere ait sonuçlara erişme olanağı vermesi ve az maliyet gerektirmesi gibi olumlu yönleri bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Bu anlamda, bu çalışmada özellikle farklı tarihlerdeki dokümanlara ulaşım incelenmesi gerekliliği açısından bu yöntem kullanılmıştır.

### **3.2. Araştırmanın Verileri**

Araştırmanın veri setini 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2015, 2017 ve 2018 HBÖP'lerine ilişkin yazılı dökümanlar oluşturmuştur. Söz konusu HBÖP'lerin 1924, 1926, 1936, 1948, 1968 ve 1998 yıllarında yapılanları Ankara'da bulunan MEB Ferit Ragıp Tuncor Arşiv Kütüphanesi'nde yapılan taramalar sonucunda temin edilmiştir. Bununla birlikte 2005, 2015, 2017 ve 2018 programları MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının internet sayfasından temin edilmiştir.

### **3.3. Verilerin Analizi**

Araştırmanın veri setini oluşturan 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2015, 2017 ve 2018 HBÖP'leri içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi; işaretlerin sınıflanması, bu işaretlerin ne tür anlamları kapsadığını ortaya çıkarmak için, açık bir şekilde belirlenmiş kurallar doğrultusunda ve araştırmacının çıkardığı anlamların bilimsel rapor olarak değerlendirmesine imkan vermektedir (Janis, 1949). Ayrıca içerik analizi, incelenen dokümanlardaki işaret ya da karakterlerden sistematik ve objektif sonuçlar elde etmek için tercih edilmektedir (Stone ve ark. 1966). Bu çalışmada, elde edilen HBÖP'lerdeki kelime ve cümlelerden açıkça belirlenmiş kurallar doğrultusunda sistematik bir şekilde nesnel çıkarımlar elde etmek ve bu çıkarımları bilimsel bir rapor haline dönüştürmek için içerik analizi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizinin ilk aşaması olan açık ve seçici kodlama (Strauss ve Corbin, 1990) süreci takip edilmiştir. Bu doğrultuda, veri seti araştırmanın amacı doğrultusunda satır satır incelenmiştir. Doğrudan ya da dolaylı olarak ortaya çıkan anlamlardan yola çıkılarak BMÇHS'nin

Eğitimin Hedefleri maddesi göz önünde bulundurularak kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen *kodlardan* benzer görev ve amaçlara hizmet edenler bir arada gruplandırılarak BMÇHS'nin Eğitim Hedefleri maddesi ile ilgili *kategoriler* elde edilmiştir. Bu kategorilerden ise benzer amaç ve görevlere hizmet edenler bir araya getirilerek *temalar* oluşturulmuştur. Bu işlem sonrasında üç temaya ulaşılmıştır. Bunlar:

- Çocuğun kişiliğini, duygusal, sosyal, zihinsel ve bedensel potansiyellerinin geliştirilmesi,
- Çocuk merkezli eğitim süreci düzenleme ve bu süreçte temel yaşam becerilerinin kazandırılması,
- Ailesine, ulusal ve kültürel değerlerine, farklı kültürlere, insan haklarına, demokrasiye, doğaya ve çevreye saygı geliştirme,

Programların daha iyi anlaşılmasını sağlamak ve herhangi bir veri kaybı oluşmasını engellemek adına, programların tüm bölümlerinin incelenmesinin araştırmanın amacına daha iyi hizmet edeceği düşünülmüştür. Bu bağlamda, elde edilen HBÖP'leri programların temel felsefesi, genel amaçları, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme, rehberlik, programın yapısı ve yaklaşımı, uygulamada dikkat edilecek hususlar, kazanımlara dair bölümleri ve farklı yıllardaki programlarda farklı başlıklar altında açılan bölümler (beceriler, değerler gibi) de içerik analizine tabi tutularak programların tamamı analize dahil edilmiştir. Programların analiz sürecinde ilk olarak 2005 programı incelenmiştir. 2005 programından başlanılmasındaki ana etken, Türk Eğitim Sisteminde öğrenme-öğretme yaklaşımı açısından farklı bir yaklaşımın benimsenmesi ve yeni bir yaklaşımla hazırlanan programın geniş bir içeriğe sahip olmasıdır. Türk Eğitim Sistemi için oldukça yeni ve köklü bir değişiklik olan yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme-öğretme sürecinin bu sürece dahil olan tüm taraflarca daha iyi anlaşılması, uygulamalardaki verimliliği artırması bakımından tüm ayrıntılara geniş bir şekilde yer verilmesi araştırmanın amacı bakımından zenginlik sunmuştur. Bu bakımdan yapılandırmacı ilgili konuya yönelik daha çok veriye ulaşabileceği düşüncesiyle incelemelere 2005 HBÖP'ten başlanmıştır. BMÇHS'nin Eğitimin Hedefleri maddesi kapsamında incelenen 2005 programından bu maddeyle ilişkilendirilebilecek ifadeler not alınmış olup bunların 29. madde kapsamında değerlendirilip değerlendirilemeyeceği üzerinde durulmuş ve bu şekilde ilişkili olmayanlar

elenmiştir. İlişkili olduğu düşünülen ifadeler üzerinden BMÇHS'nin Eğitimin Hedefleri maddesi göz önünde bulundurularak kod oluşturma sürecine başlanılmıştır.

Ayrıca, analiz sürecinde diğer programlar incelenirken şöyle bir yol izlenmiştir: Format ve işleniş açısından birbirine yakın programlar olduğu görülmüştür ve inceleme yapılırken birbirine yakın olan programlar dikkate alınarak analiz süreci hem hızlandırılmış hem de daha anlamlı bulgular elde edilmiştir. Bu bakımdan şu şekilde bir gruplama yapılmıştır; *Cumhuriyet Döneminin ilk programları (1924, 1926, 1936, 1948, 1968) ve son yıllardaki programlar (1998, 2005, 2015, 2017, 2018)*. Bu şekilde bir gruplamanın dokümanların incelenmesinde kolaylık sağlayacağı düşünülmüştür. Araştırmanın veri setini oluşturan bu programlardan Cumhuriyet Döneminin ilk programlarının hem yapı açısından hem de dil açısından sonraki yıllara göre farklılık göstermiş olduğu fakat kendi aralarında benzer özellikler taşıdıkları fark edilmiştir. Son yıllardaki programların formatında ise daha belirgin bir yapı oluşmuştur. Bu durum araştırmacının verileri daha kolay analiz etmesine yardımcı olmuştur. Farklı programlardan farklı kodlar da oluşturulmuştur ve bunlar çalışmanın kodlar listesine dahil edilmiştir. Böylece elde edilen kodlar düzenlenmiş olup tüm programlarda bu kodlara yönelik düzenleme çalışmalarının olup olmadığına karar vermek için tekrardan incelenmiştir. Bu veriler bilgisayar ortamında işlenmiş ve bu şekilde elde edilen kodlar, karşılaştırma yapmaya olanak vermesi açısından bir tabloda verilmiştir (EK 1). Elde edilen kodlardan benzer görev ve amaçlara hizmet edenler bir arada gruplandırılarak BMÇHS'nin Eğitim Hedefleri maddesi ile ilgili kategoriler elde edilmiştir. 100 kod elde edilmiştir. Bu kodlar toplam 17 kategori altında toplanmıştır. Kategorilerin alanyazının da incelenmesi sonucu aldığı son şekil ise şöyledir:

- Olumlu kişilik gelişimi (11 kod),
- Kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme (5 kod),
- Duygusal gelişim (3 kod),
- Sosyal çevrede iletişim becerisini geliştirme (5 kod),
- Zihinsel (Bilişsel) gelişim (4 kod),
- Oyun, spor, dinlenme, eğlenme ve kültürel faaliyetlerine katılım (6 kod)
- Çocuk merkezli öğrenme-öğretme süreci düzenleme (10 kod),

- Eğitsel kulüp ve grup çalışmalarına katılım (3 kod),
- Mesleki gelişim (4 kod),
- Karar alma ve kuralların oluşturulma süreçlerine katılım (4 kod),
- Bilgi ve iletişim araçlarına erişim ve teknolojiyi kullanma (5 kod),
- Sağlıklı ve güvenli yaşama becerisi geliştirme (8 kod),
- Ailesini tanıma, sevme ve ailesine saygı geliştirme (5 kod),
- Ulusal ve kültürel değerlerini koruma, saygı geliştirme ve vatanseverlik (10 kod),
- Farklı uluslara, değerlere ve bireysel farklılıklara yönelik ayrımcılığın önlenmesine yönelik tutum geliştirme (6 kod),
- Demokrasi ve insan haklarına ilişkin farkındalık ve olumlu tutum geliştirme (5 kod),
- Çevresel koruma ve sürdürülebilir kalkınmaya katılım (6 kod)

### 3.4. Verilerin Analizine İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

HBÖP'leri üzerinde yapılan çalışmalar, araştırmanın amacına yönelik tutulan notlar ve kodlamalar veri kaybını önlemek adına bilgisayar ortamında kaydedilmiştir. Anlamayı kolaylaştırması açısından araştırma sonuçlarına nasıl ulaşıldığına dair ve oluşturulan çıkarımlara ilişkin kanıtlarla ilgili olarak ayrıntılı bilgilere yer verilmiş olup bunlar açık bir şekilde sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen verilerin güvenirliliğini sağlamak için veriler hem araştırmacı hem de alanda uzman bir öğretim üyesince ayrı ayrı incelenmiş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda kategori ve alt kodlar kapsamında görüş birliği ve görüş ayrılığı olan konular belirlenmiş olup bunlar üzerinde tartışılmıştır. Kategoriler ve alt kodların sınırları hakkında tartışılıp yapılması gereken düzenlemelere karar verilmiştir. Karşılaştırma sonucu farklı kodlar arasında çıkan fikir ayrılıkları beraber tartışılarak giderilmeye çalışılmış olup fikir birliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmanın güvenirlilik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlilik formülünden faydalanılmıştır. Formülde güvenirlilik hesaplaması şu şekilde belirlenmiştir: "*Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)*". Bu formül sonucunda güvenirlilik % 70'in üstünde sonuçlandığı takdirde, araştırma için güvenilir

yorumu yapılabilir (Miles ve Huberman, 1994). Bu güvenilirlik formülü uygulanmış kodlama verilerine ilişkin kodlayıcı güvenilirliği % 91,70 olarak hesaplanmıştır.





## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Araştırma kapsamında incelenen HBÖP'lerden BMÇHS'nin Eğitim Hedefleri maddesi kapsamında üç farklı temaya ulaşılmıştır. Her bir temanın altında kategoriler ve bu kategoriler altında da kodlara ulaşılmıştır. Bu bağlamda vurgu yapılan düzenlemeler üç tema ve 17 kategori altında incelenmiştir. Ayrıca toplam 100 kod elde edilmiştir. Birinci tema altında altı, ikinci tema altında altı, üçüncü tema altında beş kategori olduğu görülmüştür. Oluşturulan temalar altındaki her bir kategori ve kategorilerin alt kodları için elde edilen bulgular bir tabloda sunulmuş olup gerekli yorumlar tablonun altında verilmiştir. Her tablonun altında öncelikle genel bir yorum yapılmış olup daha sonra her bir kategorilerin altındaki kodlar tek tek ele alınmış olup aşama aşama sunulmuştur. Temalar ve altındaki kategoriler şu şekildedir:

**1. Çocuğun kişiliğinin, duygusal, sosyal, zihinsel ve bedensel potansiyellerinin geliştirilmesi (34 kod)**

- Olumlu kişilik gelişimi (11 kod)
- Kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme (5 kod)
- Duygusal gelişim (3kod)
- Sosyal çevrede iletişim becerisini geliştirme (5 kod)
- Zihinsel (Bilişsel) gelişim (4 kod)
- Oyun, spor, dinlenme, eğlenme ve kültürel faaliyetlere katılım (6 kod)

**2. Çocuk merkezli eğitim süreci düzenleme ve bu süreçte temel yaşam becerilerinin kazandırılması (34 kod)**

- Çocuk merkezli öğrenme-öğretme süreci düzenleme (10 kod)
- Eğitsel kulüp ve grup çalışmalarına katılım (3 kod)
- Mesleki gelişim (4 kod)
- Karar alma ve kuralların oluşturulma süreçlerine katılım (4 kod)
- Bilgi ve iletişim araçlarına erişim ve teknolojiyi kullanma (5 kod)

- Sağlıklı ve güvenli yaşama becerisi geliştirme (8 kod)

### **3. Ailesine, ulusal ve kültürel değerlerine, farklı kültürlere, insan haklarına, demokrasiye, doğaya ve çevreye saygı geliştirme (32 kod)**

- Ailesini tanıma, sevmeye ve saygı geliştirme (5 kod)
- Ulusal ve kültürel değerlerini koruma, saygı geliştirme ve vatanseverlik (10 kod)
- Farklı uluslara, değerlere ve bireysel farklılıklara yönelik ayrımcılığın önlenmesine yönelik tutum geliştirme (6 kod)
- Demokrasi ve insan haklarına ilişkin farkındalık ve olumlu tutum geliştirme (5 kod)
- Çevresel koruma ve sürdürülebilir kalkınmaya katılım (6 kod)

#### **4.1. Çocuğun Kişiliğinin, Duygusal, Sosyal, Zihinsel ve Bedensel Potansiyellerinin Geliştirilmesine İlişkin Bulgular**

Araştırmada, 29. madde kapsamında ulaşılan temalardan biri çocuğun kişiliğinin, duygusal, sosyal, zihinsel ve bedensel potansiyellerinin geliştirilmesi olmuştur. İncelenen HBÖP'lerde çocuğun kişiliğinin, duygusal, sosyal, zihinsel ve bedensel potansiyellerinin geliştirilmesi için yapılan düzenlemelere ilişkin altı farklı kategoriye ve 34 farklı koda ulaşılmıştır. Bu temaya yönelik bulgular tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Çocuğun kişiliğinin, duygusal, sosyal, zihinsel ve bedensel potansiyellerinin geliştirilmesi

Tema	Kategori	Kod	1924	1926	1936	1948	1968	1998	2005	2015	2017	2018		
Çocuğun kişiliğinin, duygusal, sosyal, zihinsel ve bedensel potansiyellerinin geliştirilmesi	Olumlu kişilik gelişimi	Girişimci olma ve yeniliklere açık olma	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓		
		Sorumluluk sahibi olma	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Uzlaşmacı olma	-	-	-	-	-	-	✓	-	✓	✓	✓	
		Yardımsеver olma	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Hoşgörülü olma	-	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Planlı ve düzenli olma	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Azimli olma	-	✓	-	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	
		Dürüst olma	-	-	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Görgü kurallarına uyma	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Empati kurabilme	-	-	-	-	-	-	✓	-	✓	✓	✓	
	Kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme	Öz saygı ve öz güven sahibi olma	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Fiziksel özelliklerini tanıma	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	
		Fiziksel özelliklerinin değişim ve gelişimini izleme	-	-	-	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	
		Kendisini değerli kabul etme	-	-	-	-	-	-	✓	-	✓	✓	✓	
		Beceri ve isteklerinin farkında olma	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	
	Duygusal Gelişim	Güçlü yanlarının farkında olma ve geliştirme	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	
		Duygularını kontrol edebilme	-	-	-	-	-	-	✓	-	✓	✓	✓	
		Duygularını ifade edebilme	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Sosyal çevrede iletişim becerisini geliştirme	Okula yönelik olumlu tutum geliştirme	-	-	-	-	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	
		Etkili iletişim becerisini geliştirme	-	-	-	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	
		Düşünce ve görüşlerini ifade edebilme	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Sosyal ortamlarda çevresiyle olumlu ilişkiler kurabilme	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Gerektiğinde hayır diyebilme	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	
	Zihinsel (Bilişsel) gelişim	Sosyal ortamlarda ben merkezli tutum içerisinde olmama	-	-	-	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	
		Yaratıcı düşünme becerisini geliştirme	-	-	-	-	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	
		Araştırma becerisini geliştirme	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Problem çözme becerisini geliştirme	-	-	-	-	-	-	✓	✓	-	✓	✓	
		Eleştirel düşünme becerisini geliştirme	-	-	-	-	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	
	Oyun, spor, dinlenme, eğlenme ve kültürel faaliyetlere katılım	Eğlenme ve dinlenme faaliyetlerini planlama	-	-	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	
		Arkadaşlarıyla oyun ve eğlenme faaliyetlerine katılma	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Eğlenmek için farklı etkinlikleri fark etme	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	
		Eğlenmenin bir ihtiyaç olduğunu fark etme	-	-	-	-	✓	✓	✓	-	-	-	-	
Spor aktivitelerine katılma		-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Kültürel faaliyetlere katılma	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓			

Tablo 1 incelendiğinde HBÖP’lerde çocuğun kişiliğinin, duygusal, sosyal, zihinsel ve bedensel potansiyellerinin geliştirilmesine ilişkin bulguların olumlu kişilik gelişimi, kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme, duygusal gelişim, sosyal çevrede iletişim becerisini geliştirme, zihinsel (bilişsel) gelişim ve oyun, spor, dinlenme, eğlenme ve kültürel faaliyetlere katılım olmak üzere altı kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler sırasıyla aşama aşama sunulmuştur.

### **Olumlu Kişilik Gelişimine İlişkin Bulgular**

Olumlu kişilik gelişimine ilişkin bulgular incelendiğinde, HBÖP’lerde çocuklarda geliştirilmek istenilen kişilik nitelikleri bağlamında 11 farklı özelliğe vurguda bulunulduğu gözlenmektedir. Bunlar: girişimci olma ve yeniliklere açık olma, sorumluluk sahibi olma, uzlaşmacı olma, yardımsever olma, hoşgörülü olma, planlı ve düzenli olma, azimli olma, dürüst olma, görgü kurallarına uyma, empati kurabilme ve öz saygı ve öz güven sahibi olma. Bunlardan yardımsever olma ile planlı ve düzenli olma durumlarına yönelik düzenlemelerin 1924’ten 2018 programına kadar tüm programlarda sistematik bir şekilde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunlardan yardımsever olma özelliğine yönelik olarak programlarda; arkadaşlarına, aile bireyelerine, yaşlılara, hamilelere, özel gereksinimli kişilere yardımcı olma kapsamında ifadeler olduğu belirlenmiştir. “*Arkadaşlarımıza daima yardıma hazır olalım*” (1948, s.49); “*Yakın çevresindeki yardıma ihtiyaç duyan insanlara karşı duyarlı olur*” (2018, s.19) şeklinde ifade edildiği gözlenmiştir. Diğer taraftan programlarda çocukları planlı ve düzenli olmaya teşvik edici vurguların olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, zamanı planlı bir şekilde kullanılmasının 1926 programında “*Zamanın kıymeti, her işi vaktinde yapmak*” (1926, s.20) ifadesi ile 2018 programında ise “*Gün içerisinde neler yapabileceğini planlar*” (2018, s.14) ifadesi ile belirlenmiştir.

Dürüst olma ve görgü kurallarına uymaya yönelik düzenlemelere 1948 programında 2018’e kadar devam edildiği saptanmıştır. Ancak dürüst olmaya dair düzenlemelerde 1998 programında doğrudan bir ifadeye rastlanılmamıştır. Dürüst olmaya dair düzenlemelerin gerçekleştiği programlarda çocukların özellikle yalan söylememeyi, doğru ve dürüst olmayı içselleştirebilmelerine dair vurgular tespit edilmiştir. Örneğin “*Geri para aldığımız zaman iyi sayalım ve fazla para verilmişse dükkancıya geri verelim*” (1948, s.49) gibi ifadelerin programlarda çocukları

doğruya yöneltmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan görgü kurallarına uymaya ilişkin programlarda yapılan düzenlemelerin ise özellikle toplu yaşam alanlarında yemek yeme gibi gündelik ihtiyaçları giderirken görgü kuralları çerçevesinde hareket edilmesi kapsamında gerçekleştirildiği bulgusuna ulaşılmaktadır. “*Yemek yerken görgü kurallarına uyar.*” (2018, s. 15) şeklindeki ifadeler konuyla ilgili bulgulara örnek olabilecek alıntılar arasında verilebilir.

Uzlaşmacı olma ve empati kurabilmeye ilişkin çalışmaların sadece 2005, 2017 ve 2018 programlarında olduğu görülmektedir. Uzlaşmacı olma ile ilgili programlarda, yakın çevresinde sorun yaşadığı kişilerle sorunlarını çözerken her iki tarafı düşünerek hareket etme kapsamında olduğu belirlenmiştir. Örnek olarak “*Öğretmeni, okul çalışanları ve arkadaşları ile ilişkilerinde gerektiğinde sorun çözme becerisini kullanır*” (2005, s.173) ifadesi verilebilir. Öte yandan empati kurabilmeye yönelik düzenlemelerin çocukların başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama ve hissetmeleri kapsamında gerçekleştirildiği belirlenmiştir. “*Başkalarının duygularını anlama*” (2017, s.3); “*Öğrencilerin, başkalarının görüş açısını daha iyi anlamalarını ve onlara saygı duymalarını sağlamaktır*” (2005, s.40) gibi ifadeler örnek olarak gösterilebilir.

Girişimci olma ve yeniliklere açık olmaya yönelik düzenlemelerin 1998 programıyla; sorumluluk sahibi olmaya yönelik düzenlemelerin ise 1968 programıyla başladığı görülmüştür. Her iki konuyla ilgili yapılan düzenlemelerin ortak yanı ise ilerleyen yıllarda düzenli olarak gerçekleştirilmesidir. 1998 ve 2005 programlarında çocukların girişimci olmalarına yönelik vurgulara yer verilmiş, 2015, 2017 ve 2018 programlarında ise girişimci olma kazandırılması gereken beceriler kategorisi içine alınarak durum farklı bir boyuta taşınmıştır. “*Kaybetme veya başarısız olma olasılığını göze alarak, yenilikleri deneme cesareti gösterir ve bundan zevk alır*” (2005, s.191); “*Amaçlarına ulaşmak için yenilik ve risk alma*” (2017, s.7) yapılan düzenlemelere referans olarak verilebilir. Diğer taraftan çocukların sorumluluk sahibi olmasına ilişkin düzenlemelerin çocukların sorumluluğunu bilme ve sorumluluklarını yerine getirme kapsamında olduğu belirlenmiştir. “*Dayanışma iş birliği ve sorumluluk duygularına sahip olurlar*” (1968, s.40); “*Sorumluluğunu yerine getirebilme*” (1998, s.102) şeklinde ifadeler yer verildiği görülmektedir.

Olumlu kişilik kapsamında ele alınan konulardan azimli olma ile ilgili düzenlemeler 1926, 1948, 2005, 2015, 2017 ve 2018 programlarında ele alınmıştır. Azimli olma ile ilgili olarak düzenlemelerin gayretli olma, verilen bir işi tam olarak yapma kapsamında olduğu görülmüştür. Azimli olmayla ilgili olarak “*Çalışkan olma, işini en iyi şekilde ve eksiksiz yapmaya gayret gösterme üzerinde durulur*” (2017, s.25). Ayrıca 2017 programında yer verilen ifadelere aynı şekilde 2018 programında da yer verildiği görülmüştür.

Hoşgörülü olmaya yönelik düzenlemelerin 1968 programı hariç 1936’dan 2018’e kadar sürekli olarak devam ettiği bilgisine ulaşılmıştır. Hoşgörülü olmaya ilişkin bulgular incelendiğinde, arkadaşlarıyla oyun oynarken ya da istemediği durumlar oluştuğunda öfkesini kontrol etme ve hoşgörülü olma gibi vurguların olduğu tespit edilmiştir.

Öz saygı ve öz güven sahibi olmaya ilişkin düzenlemeler 1998 yılında başlamış olup günümüze kadar devam etmiştir. Programlarda çocuğun kendisiyle barışık ve kendini seven birey olmasına yönelik düzenlemelerin yapıldığı öz saygı ve öz güven sahibi olma, 2015, 2017 ve 2018 programlarında bir değer olarak ele alınmıştır. “*Kendisine... yüksek düzeyde farkındalıkla saygı duymayı başarabilen, hayata hazır, mutlu ve sağlıklı bireyler olarak yetişmelerini sağlamak*” (2017, s.5) şeklindeki açıklamaların yapılan düzenlemelere işaret ettiği söylenebilir.

Olumlu kişilik gelişimine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, olumlu kişilik gelişimi adı altında çocuklara kazandırılmak istenen kişilik nitelikleri bağlamındaki özelliklere dair düzenlemelerin Cumhuriyet Döneminin ilk programı olan 1924’e dayandığı ancak, düzenlemelerin kapsamının 2005 programıyla genişlemeye başladığı ortaya konmuştur. Olumlu kişilik gelişimi kapsamındaki özelliklere programlarda yer verilmesi bakımından incelendiğinde en gelişmiş yapıdaki programların 2005, 2017 ve 2018 programlarının olduğu ifade edilebilir.

### **Kendini Tanıma ve Kişisel Gelişimini İzlemeye İlişkin Bulgular**

Kendini tanıma ve kişisel gelişimini izlemeye ilişkin bulgular incelendiğinde, HBÖP’lerde çocukların kendi özelliklerini tanımlarını ve kişisel gelişimlerini izlemeye yönelik farkındalık oluşturmalarını sağlama bakımından beş farklı özellik üzerinde durulduğu ortaya konmuştur. Bunlar: fiziksel özelliklerini

tanıma, fiziksel özelliklerinin değişim ve gelişimini izleme, kendisini değerli kabul etme, beceri ve isteklerinin farkında olma ve güçlü yanlarının farkında olmadır. Bunlardan fiziksel özelliklerini tanıma, beceri ve isteklerinin farkında olma ve güçlü yanlarının farkında olma ve geliştirmeye yönelik düzenlemelerin 2005 programıyla başladığı ve 2015, 2017 ve 2018 programlarında devam ettiği görülmüştür. Fiziksel özelliklerini tanımaya yönelik düzenlemeler, çocuğun fiziksel özelliklerini tanınması, onu sevmesi ve olumlu beden algısı geliştirerek kendisiyle barışık olması kapsamındadır. Örneğin, *“Fiziksel özelliklerini tanıyarak olumlu bir beden imgesi geliştirir”* (2005, s. 184) ifadesi bu kapsamda değerlendirilebilir. 2018 programında ise *“Kendini farklı özellikleriyle tanıtır.”* (2018, s18) ifadesi çocukların kendilerini tanıması ve tanıtmaları üzerine kurgulanmış bir kazanım ifadesidir. Ayrıca bu kazanım adı altında öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamalara dönük önerilerde bulunduğu ortaya konmuştur. Diğer bir özellik olan beceri ve isteklerinin farkında olmaya yönelik düzenlemelere *“Öğrencinin hoşlandıkları, yapabildikleri ve yapmak istedikleri üzerinde durulacaktır”* (2015, s.11) gibi ifadeler referans olarak gösterilebilir. 2018 programında bu duruma yönelik olarak *“Fiziksel özellikler, hoşlandıkları, yapabildikleri ve yapmak istedikleri üzerinde durulur.”* (2018, s.18) ifadesi örnek olarak gösterilebilir. Öte yandan güçlü yanlarının farkında olma ve geliştirmeye ilişkin düzenlemelerin çocukların yeteneklerinin tanıtılması ve sahip olduğu beceriyle neler yapabileceğini fark ettirmeye yönelik olduğu gözlemlenmiştir. *“Kendisinin güçlü ve zayıf yönlerini fark eder”* (2017, s.22) şeklinde ele alındığı belirlenmiştir.

Fiziksel özelliklerinin değişim ve gelişimine yönelik düzenlemeler 1948’den başlayıp 2005’e kadar devam etmiştir. Konuya yönelik düzenlemeler, çocuğun kendi bedenini ve bedensel özelliklerini tanıması ve süreç içerisindeki gelişim ve değişimini fark etmesi kapsamındadır. Örneğin, *“Bu yıl içinde her birimiz ne kadar büyüdük”* (1948, s.56); *“Büyüme ve gelişmenin kendisine kazandırdığı yeniliklerin farkında oluş. Okula başlamadan önce yapamayıp da şimdi yaptığı işleri söyleme”* (1998, s.105) şeklindeki ifadeler konuyla ilgili programlarda gerçekleştirilmiş olan düzenlemelere işaret etmektedir.

Kendisini değerli kabul etmeye yönelik düzenlemelerin ise 2005, 2017 ve 2018 programlarında gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Programlarda, çocuğa bu niteliğin kazandırılmasına yönelik olarak çocukların kendilerini tanımları, kabul

etmeleri ve benlik saygısı geliştirmeleri kapsamında dzenlemelere yer verildiği gözlenmektedir. Programlarda, *“Kendilerini tanımları, kabul etmeleri ve geliştirmeleri beklenmektedir”* (2017, s.10); *“Kendisini ve arkadaşlarının değerli olduğunu kabul etme.”* (2005, s.33) gibi ifadelere yer verilmiştir.

Kendini tanıma ve kişisel gelişimini izlemeye yönelik bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; çocuklarda fiziksel özelliklerine, becerilerine, isteklerine, neleri daha iyi yapıp neleri yapmakta zorlandığına yönelik farkındalık oluşturma kapsamında olduğu görülmüştür. Ayrıca çocuğun kendisini sahip olduğu özellikleriyle kabul edip bu özellikleriyle mutlu olmaları doğrultusunda dzenlemelere yer verildiği gözlemlenmiştir. Ayrıca ilgili konu bağlamında çocuklarda geliştirilmek istenen niteliklere ilk olarak 1948 programında vurgu yapıldığı; ancak, kapsamlı çalışmaların 2005 programıyla başlayıp ilerleyen programlarda devam ettiği söylenebilir.

### **Duygusal Gelişime İlişkin Bulgular**

Duygusal gelişime ilişkin bulgular analiz edildiğinde, HBÖP’lerde duygusal gelişim bağlamında üç farklı özelliğe vurguda bulunulduğu gözlemlenmektedir. Bunlar: duygularını kontrol etme, duygularını ifade etme ve okula yönelik olumlu tutum geliştirmedir. Bunlardan duygularını kontrol etmeye yönelik dzenlemeler 2005, 2017 ve 2018 programlarında tespit edilmiştir. Bu durumla ilgili olarak programlarda, istenmedik durumlarla karşılaşılsa bile duygularını kontrol altına alarak olumsuz davranışlardan kaçınmaya dönük vurguların olduğu gözlenmektedir. 2005 programında bu durumla ilgili olarak *“Duygularını kontrol ederek uygun biçimde ifade eder. Oyuna katılma isteği reddedilse bile olumsuz duygularını kontrol eder”* (2005, s.151-84) şeklinde ifadelere yer verilmiştir.

Okula yönelik olumlu tutum geliştirme konularına ilişkin dzenlemeler 1998 yılında başlamış olup, 2005 programı hariç, günümüze kadar devam etmiştir. Bu duruma yönelik ilgili programlarda yapılan dzenlemelerin kapsamı çocukların okulu sevmesi, okul korkusu geliştirmemesi ve olumlu duygu ve düşünceler geliştirmesi yönündedir. Bu durumla ilgili olarak *“Okulla ilgili olumlu duygu ve düşünceler geliştirir.”* (2017s.14; 2018, s.14); *“Öğrencilerin okula yönelik olumlu tutumlarının iyileşmesine yardımcı olmaktadır”* (2005, s.40) şeklinde ifadelere yer verildiği tespit edilmiştir.



Duygularını ifade etme konusuna yönelik düzenlemelerin 1998 programıyla başladığı ve günümüze kadar sistematik bir şekilde devam ettiği görülmektedir. “... arkadaşlarına kavuştukları için neler hissettikleri sorulur” (1998, s.127); “... duygularını ... çekingenlik göstermeden açık ve anlaşılır bir dil ile ifade edebilme becerisini geliştirme” (2015, s.12) şeklindeki ifadelerin yapılan düzenlemelere işaret ettiği söylenebilir.

Duygusal gelişime dair düzenlemeler genel olarak değerlendirildiğinde, 1998 programına kadar duygusal gelişime ilişkin herhangi bir vurguya rastlanılmamıştır. 1998 ve devamındaki programlarda ise çocukların kendilerini ifade etmelerine ve duygularını açıklamalarına yönelik önemli vurguların olduğu bilgisi elde edilmiştir.

### **Sosyal Çevrede İletişim Becerisini Geliştirmeye İlişkin Bulgular**

Sosyal çevrede iletişim becerisi geliştirmeye ilişkin bulgular analiz edildiğinde, sosyal çevrede iletişim becerisini geliştirme kapsamında beş farklı özelliğe vurguda bulunulduğu gözlemlenmektedir. Bunlar: etkili iletişim becerisi geliştirme, düşünce ve görüşlerini ifade edebilme, sosyal ortamlarda çevresiyle olumlu ilişkiler kurabilme, gerektiğinde hayır diyebilme ve sosyal ortamlarda ben merkezietçi tutum içerisinde olmamadır. Sosyal ortamlarda çevresiyle olumlu ilişkiler kurabilmeye ilişkin düzenlemelerin 1948 programıyla başladığı ve günümüze kadarki tüm programlarda düzenli olarak devam ettiği söylenebilir. Konuyla ilgili bulgulara örnek olabilecek alıntılar arasında şu ifadeler çocukların sosyalleşmesine katkı sunması açısından dikkat çekicidir:

“Bu yıl kurulan arkadaşlıklar (48). Okul topluluğunda karşılıklı ilişkiler” (1968, s.54); “Ailesi ve yakın çevresiyle olan ilişkilerinde olumlu tepkiler yaratan ve görgü kurallarına uyan davranışlar gösterir”.

Düzenleme yapılan diğer programlarda da bu kapsamda düzenlemeler olduğu görülmüştür.

Etkili iletişim becerisi geliştirmeye yönelik vurguların 1948, 1998, 2005, 2017 ve 2018 programlarında olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma yönelik olarak programlardaki düzenlemelerin, çevresindekilerle ilişkilerinde olumlu tutum

içerisinde olması ve bu tutumun olumlu etkisini diğer insanlar üzerinde görmesi kapsamında geliştiği görülmüştür. Bu duruma ilişkin yapılan düzenlemelere örnek olması açısından şu ifadeler bilgi verici olacaktır:

“Olumsuz davranışlar göstermesinin bireysel yaşamına ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerine etkisi üzerinde durulur” (2017, s.22); “Okulda iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar.” (2018, s.13).

Düşünce ve görüşlerini ifade etmeye yönelik düzenlemeler incelendiğinde 1924’ten günümüze kadarki programlarda dikkat çekici ifadelere yer verildiği tespit edilmiştir. Ancak 1936 ve 1968 programlarında konuyla ilgili herhangi bir vurgu bulunmamıştır. Düşünce ve görüşlerini ifade etmeyle ilgili olarak programlarda, çocukların bir konu hakkında düşünce ve görüşlerini rahat bir şekilde ifade etmesine yönelik düzenlemelerin olduğu saptanmıştır. Bu duruma ilişkin yapılan düzenlemelere örnek olması açısından şu ifadeler bilgi verici olacaktır:

“Çocuklar fikir ve düşüncelerini serbest söylemek, haklarını müdafaa ve vazifelerini ifa etki içimi mesuliyetlerden hisselerine düşen kısmını almak ...” (1924,s.31); “...bu intibaları serbestçe anlatmalarına ve sınıfça konuşmalarına yol açacaktır” (1948, s.42); “Duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etme (1998, s.104).

Sosyal ortamlarda ben merkezietçi tutum içerisinde olmama konularına dair düzenlemelerin 1948, 1968, 1998 ve 2015 programlarında olduğu saptanmıştır. Bu duruma ilişkin programlarda, toplu yaşam alanlarında sadece kendisinin istek ve ihtiyaçlarının olmadığı ve böyle ortamlarda kişisel istek ve ihtiyaçlarını toplumsal düzeni bozmadan gerçekleştirmesi gerektiği gibi düzenlemeler olduğu görülmüştür. “Başkalarının duyarlılıklarına saygı göstererek kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini ifade eder” (2005, s.61) şeklindeki ifadelerin ise sosyal ortamlarda ben merkezietçi tutum içerisinde olmamaya işaret ettiği düşünülmektedir.

Gerektiğinde hayır diyebilmeye ilişkin düzenlemelerin ise 2005, 2015, 2017 ve 2018 programlarında sistematik olarak devam ettiği tespit edilmiştir. Programlarda, çocukların istenmeyen durumlar karşısında hayır diyebilme, etkili reddedebilme davranışını göstermelerine yönelik ifadelerin olduğu görülmüştür. Bu duruma ilişkin yapılan düzenlemelere örnek olması açısından şu ifadeler bilgi verici olacaktır:

“Çevresinde güvenliğini tehdit eden bir kişi ya da durum olduğunu hissetmesi halinde ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini bilir”

(2015, 19); “Çevresindekilerin kabul edilemeyen önerileriyle karşılaştığında etkili reddetme davranışı sergiler” (2005, 179).

Sosyal çevrede iletişim becerisini geliştirmeyle ilgili bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, çocukların sosyal çevrede iletişim becerilerini geliştirme kapsamında edindirilmek istenen özelliklere yönelik düzenlemelerin 1948 programıyla başladığı ve ilerleyen programlarda devam ettiği sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca 2005 programıyla beraber yapılan düzenlemelerin kapsamında bir genişleme olduğu tespit edilmiştir.

### **Zihinsel (Bilişsel) Gelişime İlişkin Bulgular**

Zihinsel (bilişsel) gelişime yönelik bulgular incelendiğinde, çocukların zihinsel gelişimini destekleme bakımından dört farklı niteliğin kazandırılmasına vurguda bulunulduğu gözlemlenmektedir. Bunlar: yaratıcı düşünme becerisini geliştirme, araştırma becerisini geliştirme, problem çözme becerisini geliştirme ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmedir.

Zihinsel gelişim kapsamında ele alınan diğer konulardan yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerisine yönelik düzenlemelerin ise 1998 programı ile başladığı ve 2018 programına kadar (2015 hariç) devam ettiği görülmektedir. 2005, 2017 ve 2018 programlarında bir beceri olarak ele alınan yaratıcı düşünme becerisine örnek olarak “*Yaratıcı düşünmeyi alışkanlık haline getirme*” (1998, s.102) ifadesi gösterilebilir. 2018 programında yaratıcılık becerisini geliştirmeye yönelik doğrudan bir ifadeye rastlanılmasa da yetkinlikler adı altında verilen birçok anahtar yetkinliğin gelişmesinde yaratıcılık konusuna özellikle yer verildiği görülmüştür. Diğer taraftan eleştirel düşünme becerisi 2005 programında beceri olarak ele alınarak önemli şekilde diğer programlardan farklılaşmıştır. Bu duruma yönelik programlarda çocukların görüş alışverişinde bulunurken eleştirel bir bakış açısı geliştirmesi ve bunu alışkanlık haline getirmesi yönünde olduğu belirlenmiştir. “*Eleştirel düşünme yeni fikirler ortaya çıkmasını sağlar*” (2017, s.3); “*Eleştirel düşünmeyi alışkanlık haline getirme*” (1998, s.102) şeklindeki ifadeler yapılan düzenlemelere örnek olarak gösterilebilir.

Zihinsel beceri kapsamında ele alınan araştırma becerisine 1926 programı hariç tüm programlarda yer verildiği görülmüştür. İlk programlarda araştırma ya da inceleme adı altında düzenlemeler yapılmış olup 2005, 2015, 2017 ve 2018

programlarında ise araştırma becerisi programların beceriler kısmında verilmiştir. Araştırma becerisini geliştirmek için programlarda öğrenme-öğretme sürecinde yapılması gerekenler hakkında önerilere yer verildiği gözlemlenmiştir. Ev ödevleri verme, bazı yerlere gidip gözlem ve araştırma yapma araştırma sonuçlarını afiş, poster, broşür vb. materyaller kullanarak elde ettiği sonuçları paylaşma gibi araştırma becerisini geliştirmeye yönelik ne tür uygulamalar yapılabileceği hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma kapsamında, problem çözme becerisini geliştirmeye dair düzenlemelerin ise 2005 programı ile başlayıp 2015, 2017 ve 2018 programlarıyla devam ettiği tespit edilmiştir. Problem çözme becerisine yönelik düzenlemelerin ortaya konduğu programlar incelendiğinde problem çözenin özel olarak beceriler kısmında yer aldığı bilgisine ulaşılmıştır. 2018 programında günümüz insanında bulunması gereken nitelikler arasında problem çözme becerisinin de eklendiği görülmüştür.

Zihinsel (bilişsel) gelişime ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, çocukların zihinsel gelişimini destekleyecek nitelikteki özelliklere dair düzenlemelerin 1924 yıllarına dayandığı sonucuna ulaşılmıştır. İlerleyen programlarda genişleyerek devam eden düzenlemelerin özellikle 1968 programına gelindiğinde oldukça geniş bir kapsama ulaştığı gözlemlenmektedir. Devam eden programlarda ise düzenlemelerin hem daha kapsamlı hem de daha sık gerçekleştiği sonucu elde edilen bilgiler arasındadır.

### **Oyun, Spor, Dinlenme, Eğlenme ve Kültürel Faaliyetlere Katılıma İlişkin Bulgular**

Oyun, spor, dinlenme, eğlenme ve kültürel faaliyetlere katılıma ilişkin bulgular incelendiğinde, HBÖP'lerde çocuklara kazandırmaya yönelik altı farklı özelliğe yer verildiği görülmektedir. Bunlar: eğlenme ve dinlenme faaliyetlerini planlama, arkadaşlarıyla oyun ve eğlenme faaliyetlerine katılma, eğlenmek için farklı etkinlikleri fark etme, spor aktivitelerine katılma ve kültürel faaliyetlere katılmadır. Bunlardan eğlenme ve dinlenme faaliyetlerini planlamayla ilgili düzenlemelerin

1968 ve 2005 programlarında gerçekleştirildiği saptanmıştır. Bu duruma ilişkin yapılan düzenlemelere örnek olması açısından şu ifadeler bilgi verici olacaktır:

“Boş zamanları değerlendirme (Gezi, okulun sosyal çalışmaları, radyoyu, çocuk yayınlarını, öğretici filmleri, çocuk tiyatrolarını takip... gibi eğitsel ve sosyal işlerle uğraşma)” (1968, s.57); “Ailesiyle birlikte gezmek, tatillerini geçirmek ve eğlenmek için plan yapar ve bu planı ailesiyle paylaşır” (2005; s.157).

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, 1968 programından 2017 programına kadar arkadaşlarıyla oyun ve eğlenme faaliyetlerine katılıma ilişkin doğrudan ifadelerin olduğu tespit edilmiştir. Programlarda ilgili özellik kapsamında çocukların topluca oynamaları ve oyun arkadaşlığı kurma üzerine düzenlemeler yapıldığı görülmüştür. “*Sınıfta ve okulda arkadaşlarıyla oyun oynarken kurallara uyar*” (2015, s.12) ifadesi yapılan düzenlemeler hakkında bilgi vericidir.

Eğlenmek için farklı etkinlikleri fark etmeye ilişkin düzenlemelerin 1926'dan başlayıp 2018 programına kadar sistematik bir şekilde devam ettiği saptanmıştır. Bu durumla ilgili olarak programlarda, imkanlar dahilinde farklı oyunlar, farklı kulüp ve kamp etkinliklerine katılımdan bahsedildiği belirlenmiştir. “*Sonbaharda çocukların oyunlar: topaç, çember vs. Çocukların kış eğlenceleri*” (1926, s.15); “*Tatilde mümkün olursa kulüp ve kamplardan yararlanabileceğini söyleme*” (1998, s.124) şeklindeki ifadeler yapılan düzenlemelere işaret etmektedir.

Eğlenmenin bir ihtiyaç olduğunu fark etmeye yönelik düzenlemelerin 1968, 1998 ve 2005 programlarında gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Bu düzenlemeler aracılığıyla çocuklarda eğlenme ve dinlenmenin bir ihtiyaç olduğuna yönelik bir farkındalık oluşturarak çocukların günlük yaşamlarında planlamalar yaparken bunu dikkate alıp kendileri için eğlenme, dinlenme faaliyetlerine vakit ayırmaları beklenmektedir. “*Çalışmanın, dinlenmenin ve eğlenmenin gereğini ve zamanını kavrarlar*” (1968, s.40); “*Dinlenmenin bir ihtiyaç olduğunu söyleme*” (1998, s.110) gibi ifadeler örnek olması açısından bilgi verici olacaktır:

Spor aktivitelerine katılmaya dair düzenlemelerin ise 1948 programıyla başladığı ve düzenli olarak 2018 programına kadar devam ettiği bulgusuna ulaşılmaktadır. “*Jimnastiğin faydaları (64). Gezinti, oyun ve spor sağlığımız için çok faydalıdır*” (1948, s.64-58) şeklindeki ifadeleriyle programlarda spor aktivitelerini destekleyici bir yaklaşımın benimsendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Özellikle son

yıllardaki programlarda sporun sağlıkla ilişkisine vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Bu duruma ilişkin örnek olabilecek şu alıntı sporun sağlıklı büyüme ve gelişime etkisini ortaya koyması açısından önemlidir: *“Sağlıklı büyüme ve gelişme ile kişisel bakım, spor, uyku ve beslenme arasındaki ilişkiyi fark eder.”* (2018, s.20). Sokın yıllardaki programlarda yapılan düzenlemelerin boyutu bu şekildedir.

Araştırma kapsamında kültürel faaliyetlere katılmaya yönelik düzenlemeler 2005, 2015, 2017 ve 2018 programları ile ortaya konmuştur. Bu durumla ilgili programlarda, çocukların özellikle yakın çevrelerindeki müze, kale gibi tarihi ve doğal yerleri ziyaret etmesi kapsamında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bazı programlarda tiyatro, film izleme gibi etkinliklere katılımdan da bahsedildiği görülmüştür. Örneğin, *“Yakın çevrede bulunan kale, han, müze vb. yerler hakkında araştırma yaptırılarak sınıfta sunumu sağlanacaktır”* (2015, s.20) şeklindeki ifadelerin yapılan düzenlemelere işaret ettiği söylenebilir. *“Yakın çevresindeki tarihi, doğal ve turistik yerleri fark eder”* ifadesine ise hem 2017 hem 2018 programlarında aynı ifadelerle yer verildiği tespit edilmiştir.

Oyun, spor, dinlenme, eğlenme ve kültürel faaliyetlere katılıma ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, bu kapsamda kazandırılmak istenen niteliklere yönelik düzenlemelerin 1926’ya dayandığı ancak 1968 programına gelindiğinde düzenlemelerin daha kapsamlı ele alındığı görülmüştür. 1968 programından sonra sıklıkla üzerinde durulan bir konu olduğu gözlenmiştir.

#### **4.2. Çocuk Merkezli Eğitim Süreci Düzenleme ve Bu Süreçte Temel Yaşam Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Bulgular**

Araştırmada, 29. madde kapsamında ulaşılan temalardan biri çocuk merkezli eğitim süreci düzenleme ve bu süreçte temel yaşam becerilerinin kazandırılması olmuştur. İlgili tema altında altı farklı kategori ve 34 koda ulaşılmıştır. Elde edilen kategoriler şunlardır: çocuk merkezli öğrenme-öğretme süreci düzenleme, eğitsel kulüp ve grup çalışmalarına katılım, mesleki gelişim, karar alma ve kuralların oluşturulma süreçlerine katılım, bilgi ve iletişim araçlarına erişim ve teknolojiyi kullanma ve sağlıklı ve güvenli yaşama becerisi geliştirmedir. HBÖP’lerde çocuk merkezli eğitim süreci düzenleme ve bu süreçte temel yaşam becerilerini kazandırılması için yapılan düzenlemelere ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.



Tablo 2 incelendiğinde HBÖP’lerde çocuk merkezli eğitim süreci düzenleme ve bu süreçte temel yaşam becerilerinin kazandırılmasına ilişkin bulguların çocuk merkezli öğrenme-öğretme süreci düzenleme, eğitsel kulüp ve grup çalışmalarına katılım, mesleki gelişim, karar alma ve kuralların oluşturulma sürecine katılım, bilgi ve iletişim araçlarına erişim ve teknolojiyi kullanma ve sağlıklı ve güvenli yaşama becerisi geliştirme olmak üzere altı kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler sırasıyla aşama aşama sunulmuştur.

### **Çocuk Merkezli Öğrenme-Öğretme Süreci Düzenlemeye İlişkin Bulgular**

Çocuk merkezli öğrenme-öğretme süreci düzenlemeye ilişkin bulgular incelendiğinde, HBÖP’lerde öğrenme-öğretme sürecini daha etkili ve çocukları daha motive edici bir süreç inşa etmek için dikkat edilmesi gereken on farklı durumun ön plana çıktığı gözlenmektedir. Bu özellikler şunlardır: öğrenciyi motive etme, çocuğun gelişim düzeyini dikkate alma, farklı öğrenme stillerini ve zeka türlerini dikkate alma, öğrencilere kendi öğrenme stratejileri için farkındalık oluşturma, öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımı sağlama, öğretme-öğrenme ortamında farklı öğretim materyalleri kullanma, öğrenci ihtiyaç ve gereksinimlerini dikkate alma, öğrenci merkezli eğitim tasarlama, etkileşimli ve eğlenceli öğrenme-öğretme ortamı oluşturma ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma. Çocuk merkezli öğrenme-öğretme süreci düzenleme adı altında toplanan özelliklere yönelik HBOP’lardaki düzenlemeler analiz edildiğinde, bu düzenlemelerin çocuklara kazandırılması amaçlanan hedef davranışlardan ziyade öğrenme-öğretme sürecinin ve ortamının iyileştirilmesine program tarafından müsaade edilmesi kapsamındadır. Kısacası çocukların kazanması amaçlanan hedef davranışların edinimini kolaylaştırıcı çocuğun dışındaki faktörlerdir.

Bu durumlardan çocuğun gelişim düzeyini dikkate alma ve öğrenci ihtiyaç ve gereksinimlerini dikkate almaya yönelik düzenlemelere 1924’ten günümüze tüm programlarda yer verildiği tespit edilmiştir. Programlarda bu konulara yönelik detaylı bilgilere ulaşılmıştır. 1924’ten günümüze tüm programlarda yer verilen çocuğun gelişim düzeyini dikkate alma hakkında elde edilen bulgular; çocuğun öğrenme gücünün ve hızının dikkate alınması, öğrenme-öğretme sürecinin öğrencinin gereksinimleri ve yetenekleri doğrultusunda düzenlenmesi ve bu süreçte öğrencinin



hazırbulunuşluk düzeyinin dikkate alınması ve bu durumun dikkate alınarak uygun öğretim düzenlemeleri yapılması şeklinde programlarda işe koşulduğu gözlenmiştir. Programlarda bu durumla ilgili olarak;

“Çocukların seviye-i fikriyesi gözetilmek şartıyla” (1926, s.29); “Hayat Bilgisi, çocuğa içinde bulunduğu tabii ve sosyal muhiti onun seviyesine göre bütün olarak kavratmaya çalışır” (1936, s.); “Öğrencinin gelişim seviyesine uygun olarak ...” (2015, s.9) şeklinde ifadeler yer verilmiştir.

Üzerinde durulması gereken diğer bir durum olan öğrenci ihtiyaç ve gereksinimlerini dikkate alma, programların öğretmene dersi ihtiyaçlara göre yönlendirme inisiyatifi tanıdığı ve öğretmene ders işlenişinde ya da plan yapmada esneklik sağlamasına yönelik bir konudur. Örnek olması açısından şu alıntılar bilgi verici olacaktır:

“Çocukların dağınık malumattan ziyade işe yarar bilgi kazanmasını temin için derslerin imkan derecesinde hayat ve muhit ile münasebettar bir tarzda tedrisi cihetine ehemmiyet verilmiştir” (1926, s.4); “...programdaki sıranın harfiyen takibi mutlaka lazım değildir. Muallim, bir senede programı ikmal etmek şartıyla bazı takdim ve tehirler yapabilir” (1926, s.9); “Önceden belli edilmiş kesin bir haftalık ders cetveline körü körüne bağlanan bir öğretmen hayatla ilgili varlık ve tezahürleri tam zamanında ele alıp bunları öğrencilere inceleyemez” (1948, s.); “Program uygulanırken özel gereksinimi olan öğrenciler için gereken esneklik gösterilmeli, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda etkinlikler hazırlanmalı ve planlamalar yapılmalıdır” (2018, s.9).

Öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımı sağlamaya ilişkin bulgular incelendiğinde, 1936 programı hariç tüm programlarda düzenlemelerin olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecine aktif katılma kapsamında, programlarda çocukların öğrenme-öğretme sürecinin tüm aşamalarında bizzat aktif katılımına yönelik düzenlemeler belirlenmeye çalışılmıştır. Örnek olması bakımında şu alıntılar bilgi verici olacaktır:

“Talebenin dersleri imkan mertebesinde bizzat işleyerek, bizzat zihni faaliyette bulunarak öğrenmesi yeni programın en bariz seviyesidir.” (1926, s.4); “Öğrencilerin bizzat eşya ve olaylarla karşı karşıya gelmeleri ve her seviyedeki çocuğun faal hale gelmesi” (1948, s.45); “öğretim programlarındaki bilgi, beceri ve değerlerin istenilen düzeyde kazandırılması temel amaçtır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin aktif olduğu öğretim yaklaşımlarının uygulanması gerekmektedir.” (2018, s.6).

Öğretme-öğrenme ortamında farklı öğretim materyalleri kullanmaya ilişkin düzenlemeler incelendiğinde, bu düzenlemelerin 1926 ve 2015 programları hariç tüm

programlarda ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda çocukların daha iyi öğrenmesi, eğlenerek öğrenmesi ve motivasyonun yüksek düzeyde sağlanabilmesi için ders içi faaliyetlerde birden fazla duyu organına hitap eden araç gereçler kullanmanın önemi üzerinde durulmaktadır. Bu duruma yönelik programlarda yer alan ifadeler şöyledir.

“Hayat Bilgisinden beklenen gayeleri elde edebilmek için çeşitli vasıtalarla ve bol malzemeye ihtiyaç vardır” (1926, s.137); “Hayat bilgisinin amaçlarını gerçekleştirmek için gezi, gözlem ödevlerinden başka, çeşitli araç ve gereçlere ihtiyaç vardır” (1968, s.42).

Öğrenciyi motive etme ile öğrenci merkezli eğitim tasarlama durumlarına yönelik düzenlemelerin 2005, 2015, 2017 ve 2018 programlarında yapıldığı belirlenmiştir. Programlarda çocukların motivasyonunu arttırmak için merak duygusuna vurguda bulunduğu, okulda edinilen bilgilerin gerçek yaşamda kullanılabilmesi ve okulla yaşamın birbirinden kopuk olmadığına yönelik vurguların olduğu tespit edilmiştir. “*Bireyi öğrenmeye yönlendirecek en önemli güç merak duygusudur*” (2017, s.3); “*...okul ve yaşam arasındaki bağlantıyı sağlamaya özen göstermelidir*” (2015, s.4) ifadelerinin programlarda öğrenciyi motive edici çalışmalara örnek olarak gösterilebilir. Diğer taraftan öğrenci merkezli eğitim tasarlama ile ilgili düzenlemelerin ise eski programların hazırlanışında temel alınan öğretmen ya da konu merkezli yaklaşımın yerine öğrencinin merkeze alındığı bir yaklaşımın benimsenmesi üzerinedir. “*...öğrenci merkezli etkinlikler gerçekleştirilmelidir*” (2017, s.11); “*Hayat Bilgisi dersi programı, öğretmen ya da konu merkezli değil, çocuk merkezli olmalı; çocuğun bakış açısını yansıtmalıdır*” (2005, s.6) şeklindeki ifadeler yapılan düzenlemelere işaret etmektedir.

Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya ilişkin düzenlemelerin 1968 programıyla başlayıp daha sonraki tüm programlarda sistematik şekilde devam ettiği bulgusu elde edilmiştir. Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, çocukların bireysel farklılıkları olduğu ve buna bağlı olarak farklı öğrenme stilleri olduğu ve ayrıca çocukların daha iyi öğrenmesinin farklı yöntemlerin kullanılmasıyla gerçekleşeceği üzerine vurgular bulunduğu gözlenmiştir. Programlarda bu duruma ilişkin “*Rol yapma, pandomim, soru-cevap, gösterip yaptırma...*” (1998, s.106); “*...öğrencilerin gelişimleri, öğretmenlerin sınıf içinde yapacağı eğitim ve öğretim yöntem, strateji ve tekniklerinin çeşitlendirilmesiyle mümkün olabilecektir*” (2017, s.7) şeklinde ifadelere yer verilmiştir.

Farklı öğrenme stillerini ve zeka türlerini dikkate alma durumuna ilişkin düzenlemelerin 1968 programıyla başlayıp (1998 programı hariç) diğer programlarda devam ettiği saptanmıştır. Yapılan düzenlemeler incelendiğinde, 2005 ve sonrasındaki programların önceki programlara göre kapsam ve boyut açısından farklılaşmanın olduğu görülebilmektedir. Programlarda temel anlamda çocukların bireysel farklılıklarının olduğu ve bu farklılıkların dikkate alınarak farklı zeka ve stillere göre öğrenme-öğretme sürecini düzenlemek gerektiği üzerine vurgular olduğu gözlenmiştir. Örnek olması açısından şu ifadeler önemlidir:

“Okul içi ve okul dışı uygulamalarda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimleri ile bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır. İyi bir eğitimin yolu bireysel farklılıkları dikkate almaktan geçmektedir. Öğrencilerin öğrenmeye karşı doğal yetenek, ilgi, eğilim, istekler... farklılık gösterebilmektedir” (2017, s.11).

Öğrencilere kendi öğrenme stratejileri için farkındalık oluşturmaya yönelik düzenlemelerin 1948 programından günümüze (2015 programı hariç) devam ettiği tespit edilmiştir. Programlarda, bu konuya yönelik çocukların kendi kendilerine nasıl daha etkili öğrenme gerçekleştirebilirler, kendi öğrenme stili ve stratejisini keşfederek bir konuyu daha iyi nasıl çalışacağına karar verebilirler kapsamında vurgular olduğu tespit edilmiştir. İlgili konu kapsamında programlarda şu şekilde ifadeler yer almaktadır:

“...konuların işleniş sırasında çıkan fırsatlardan faydalanılarak bu sonuçlara öğrencilerin kendiliklerinden varmaları sağlanacaktır (44). Öğrendiklerimizi unutmamak için ve yeni şeyler öğrenmek için neler yapmalıyız” (1948, s.56); “Öğrendiklerimizi unutmamak için neler yapmalıyım” (1968, s.48).

Etkileşimli ve eğlenceli öğrenme-öğretme ortamı oluşturmaya dair düzenlemelerin 1948, 1998, 2005, 2017 ve 2018 programlarında ortaya konduğu belirlenmiştir. Programlarda öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin hem öğretmen hem öğrencilerle etkileşim içinde olması ve öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin motivasyonunu yüksek tutmak ve öğrencinin bu süreçten zevk alarak öğrenmesine dönük ifadeler yer verilmiştir. Bu ifadelere örnek olarak şu alıntılar gösterilebilir:

“Öğrencilerin hem sizinle hem de arkadaşlarıyla etkileşimini destekleyiniz” (2005, s.75); “Öğretmen, öğrencilerin arkadaşları ve diğer öğretmenleri ile etkileşimine izin vermelidir” (2015, s.4); Hayat bilgisi dersi çocuklar için oldukça eğlenceli ve çocukların zevkle katıldıkları bir ders olmalıdır” (2005, s.6).

Çocuk merkezli öğrenme-öğretme süreci düzenlemeye ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, çocuk merkezli öğrenme-öğretme süreci düzenlemeye HBÖP’lerde yer verilmeye başlanmasının 1924’lere dayandığı, düzenlemelerin kapsamının ise 1948 programından sonra gittikçe genişlediği görülmüştür.

### **Eğitsel Kulüp ve Grup Çalışmalarına Katılma İlişkin Bulgular**

Eğitsel kulüp ve grup çalışmalarına katılımı ilgili bulgular incelendiğinde, HBÖP’lerde çocukların bir eğitsel kulüp ya da grup çalışmalarına aktif katılımını sağlamak için üç farklı özelliğin işe koşulduğu ortaya konmaktadır. Bu özellikler şunlardır: kulüp veya eğitsel kol çalışmalarına katılma, istediği kulübü tercih etme, kulüp veya grup çalışmalarında işbirliği, dayanışma ve yardımlaşma gibi değerlerin önemini fark etme. Bunlardan kulüp veya eğitsel kol çalışmalarına katılmaya yönelik düzenlemelerin 1926 programından başladığı 2018 programına kadar (1936 programı hariç) devam ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Programlarda çocukların kulüp ya da eğitsel kol çalışmalarına katılma kapsamında olduğu belirlenmiştir. “*Sınıfta yapılan eğitsel kol çalışmalarına katılma*” (1998, s.127); “*Sınıfta ve okulda grupla yapılan etkinliklere katılır ve grupla çalışma kurallarına uyar*” (2015, s.12) şeklindeki ifadeler programlarda yapılan düzenlemelere referans olarak gösterilebilir.

İstediği kulübü tercih etmeye yönelik düzenlemelerin 1926, 1936, 1968 ve 2005 programlarında ortaya konduğu sonucuna ulaşılmıştır. İstediği kulübü tercih etme ile çocuklara farklı eğitsel kulüplerden kendilerine en uygun kulübü seçmesini ve neden bu kulübü tercih ettiğinin gerekçesini sunmasını sağlamak hedeflenmektedir. Durumun açıklayıcı olması açısından şu alıntılar bilgi verici olacaktır:

“...sınıfımız dahilinde teşkilat: sınıfımızda temizlik, sıhhat, intizam, güzellik gruplarının seçilmesi ve vazifelerinin tayini” (1926, s.2); “Görev almak istediği kulübü tercih etme nedenini açıklar” (2005, s.104).

Kulüp veya grup çalışmalarında işbirliği, dayanışma ve yardımlaşma gibi değerlerin önemini fark etmeye yönelik 1926 programı hariç tüm programlarda vurguda bulunduğu tespit edilmiştir. Bu konuyla çocuklarda birlikte çalışmanın kolaylaştırıcı etkilerinin hissettirilmesi hedeflenmektedir. “*İş bölümü, sınıfımızın düzene konulması, yerlerimiz sınıfımızın kabataslak planı*” (1936, s.148); “*Dayanışmanın yaşantımızı kolaylaştırdığını söyleme*” (1998, s.106); “*Okuldaki*

*sosyal yardımlaşma ve dayanışmayla ilgili çalışmalara katılır”* (2015, s.18) şeklindeki ifadeler yapılan düzenlemeler kapsamında değerlendirilebilir.

Eğitsel kulüp ve grup çalışmalarına ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, düzenlemelerin 1924 programıyla başladığı tespit edilmiş olup, konuların programlara entegre edilişi bakımından en gelişmiş programın 2005 programı olduğu ifade edilebilir.

### **Mesleki Gelişime İlişkin Bulgular**

Mesleki gelişime ilişkin bulgular incelendiğinde, programlarda öğrencilere kazandırılması istenen dört farklı niteliğin geliştirilmesi üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu nitelikler şunlardır: öğrenciye meslekleri tanıtmaya, meslek seçimine ilişkin farkındalık oluşturma, mesleklerin farklı yetenekler gerektirdiğini fark ettirme ve mesleklerin önemini ve ne işe yaradıklarını kavratma. Bunlardan meslekleri tanıtmaya ilişkin düzenlemelerin 1924’ten günümüze uygulamaya konan tüm hayat bilgisi programlarında detaylı bir şekilde ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Cumhuriyet döneminin ilk programları (1924, 1926, 1936, 1948, 1968) incelendiğinde meslekleri tanıtmaya ilişkin düzenlemeler genelde şu şekildedir; bir pazara gezi düzenlendiğinde oradaki pazarcı, marangoza gezi düzenlendiğinde marangoz, evleri yapan inşaatçılar, mahallemizde ve okulumuzda çalışanlar gibi bu şekilde ifadeler programların farklı farklı bölümlerinde yer verilmiştir. Daha sonraki programda meslekleri tanıma koduna ilişkin düzenlemelerin hedef davranış/kazanım şeklinde verilmeye çalışıldığı görülmüştür. Örneğin, *“Sağlıkla ilgili hizmet veren kurumları ve meslekleri tanıtır”* (2015, s. 13); *“Çocuğun, iş ve meslek yaşamına ilişkin olumlu değer ve tutumlar geliştirmesi, meslekleri tanıması...”* (2017, s.10) gibi ifadeler düzenlemelere referans olarak gösterilebilir.

Meslek seçimine ilişkin farkındalık oluşturmaya yönelik düzenlemeler 1998, 2005, 2017 ve 2018 programlarında ele alınmıştır. Bu duruma yönelik programlarda, çocukların hem kendi yeteneklerini tanıtmaya başlaması hem de farklı mesleklerin niteliklerinin tanıtılması ile çocuklarda meslek yetenek eşleştirmesi yapılmasına yönelik ifadeler tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca çocuklarda kariyer bilinci oluşturmak bu durum kapsamında kazandırılması amaçlanan hedef davranışlar arasındadır. *“Öğrencinin mesleki ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayarak, gelecekteki mesleğini seçmesini kolaylaştırmak”* (1998, s.100) gibi

ifadeler yapılan düzenlemelere referans olarak gösterilebilir. Ayrıca 2017 ve 2018 programlarında ise konuya yönelik şu ifadeler yer verilmiştir: *“İlgi duyduğu meslekleri ve özelliklerini araştırır”* (2018, s.21).

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre mesleklerin farklı yetenekler gerektirdiğini fark ettirmeye yönelik düzenlemelerin 2005, 2017 ve 2018 programlarında yapıldığı tespit edilmiştir. Bu düzenlemelerden bazıları şöyledir.

*“Çocuğun, iş ve meslek yaşamına ilişkin olumlu değer ve tutumlar geliştirmesi, meslekleri tanınması, mesleki alternatifleri incelemesi, eğitsel ve mesleki kararlar arasındaki ilişkileri kurması...”* (2017, s.10); *“Çevresindeki insanların mesleklerinin farklı özellikler gerektirdiğini açıklar”* (2005, s.139).

Mesleklerin önemini ve ne işe yaradıklarını kavratmaya yönelik düzenlemelerin 1998, 2005, 2017 ve 2018 yıllarında uygulamaya konan programlarda gerçekleştirildiği görülmüştür. Mesleklerin önemini ve ne işe yaradıklarını kavrama kapsamında yapılan düzenlemeler ile çocuklara tüm mesleklerin toplumun bütünlüğü ve günlük hayatın düzeninin devamı için kritik bir öneme sahip olduğunun kavratılması yönündedir. Konuya ilişkin şu alıntılar açıklayıcı olacaktır: *“Mesleklerin önemi. Bütün mesleklerin toplum için önemli olduğunu söyleme”* (1998, s.132). Ayrıca 2017 ve 2018 programlarında yapılan düzenlemelere şu şekildedir: *“Her mesleğin gerekli olduğu ve vurgulanmalı ve konu işlenirken çeşitli mesleklerin günlük yaşamdaki yeri ve toplumsal iş bölümü üzerinde durulur”* (2017, s.23).

Mesleki gelişime ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, meslekleri tanıma hakkında yapılan düzenlemelerin 1924 programıyla başladığı fark edilmiştir. Ancak diğer özelliklere yönelik düzenlemelerin 1998 programıyla başladığı gözlenmektedir. Ayrıca 1998 ve sonrasındaki programlar incelendiğinde 2015 programının yapılan düzenlemelere yer verilmesi bakımından yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. 2015 programında meslek seçimine ilişkin farkındalık oluşturma, mesleklerin farklı yetenekler gerektirdiğini fark ettirme ve mesleklerin önemini ve ne işe yaradıklarını kavratma kapsamında düzenlemelerin yapılmadığı görülmüştür.

## **Karar Alma ve Kuralların Oluşturulma Süreçlerine Katılıma İlişkin Bulgular**

Karar alma ve kuralların oluşturulma süreçlerine katılımı ilişkin bulgular analiz edildiğinde, dört farklı özelliğe yer verildiği belirlenmiştir. Bu özellikler şunlardır: öğrencinin karar alma süreçlerine katılımını sağlama, öğrencinin okul ve sınıf seçimlerine katılımını sağlama, öğrencinin okul kurallarının oluşturulma sürecine katılımını sağlama ve öğrencinin sınıf kurallarının oluşturulma süreçlerine katılımını sağlama. Bunlardan öğrencinin karar alma süreçlerine katılımını sağlama, 1936'dan günümüze kadarki tüm programlarda önem verilen bir konu olarak ele alındığı gözlenmektedir. Bu konudaki düzenlemeler çocuğun aile ortamında, okulda, sınıfta; arkadaşlarıyla beraber olduğu ortamlarda, oyunlarda karar alma süreçlerine katılmasını kapsamaktadır. Yapılan düzenlemelere örnek olarak şu ifadeler verilebilir:

“Sınıfla ilgili konularda karar alma süreçlerine katılır” (2015, s.12); “Üniteleri işlemek için incelenmesi gereken mevzular çocuklarla birlikte tespit edilecek, araştırma ve inceleme planları bütün sınıfın elbirliği ile yapılarak...” (1936, s.136); “Sınıfla ilgili karar alma süreçlerine katılır.” (2018, s.18).

Öğrencinin okul ve sınıf seçimlerine katılımını sağlamaya dönük düzenlemelere 1948, 1998 ve 2005 programlarında yer verildiği bilgisine ulaşılmıştır. Bu kapsamda çocuklarda demokrasi kültürünün temellerinin atılması amacıyla düzenlemelere yer verildiği görülmüştür. Örneğin, “*Sınıfta seçim etkinliğine katılabilme*” (1998, s.103); “*Okulundaki ... seçim çalışmalarına katılarak demokrasi kültürüne katkıda bulunur*” (2005, s.104) şeklindeki ifadeler düzenlemelere referans olarak gösterilebilir.

Okul kurallarının oluşturulma sürecine katılımı dönük vurgulamalara 2005, 2015, 2017 ve 2018 yıllarında uygulamaya konan programlarda yer verildiği saptanmıştır. Bu durumla çocukların kuralları belirleme süreçlerine katılarak kendi görüşlerini ifade etmesi hedeflenmektedir. Ayrıca çocukların kuralların belirlenmesi süreçlerine katılarak kuralları içselleştirmeleri beklenmektedir. “*Okul ... kurallarını belirleme çalışmalarına katılır ve bu kurallara uyar.*” (2015) gibi ifadeler yapılan düzenlemelere referans olarak gösterilebilir.

Sınıf kurallarının oluşturulma sürecine katılıma dönük vurgulamalara 2005, 2015, 2017 ve 2018 yıllarında uygulamaya konan programlarda yer verildiği saptanmıştır. Bu durumla çocukların kuralları belirleme süreçlerine katılarak kendi görüşlerini ifade etmesi hedeflenmektedir. Ayrıca çocukların kuralların belirlenmesi süreçlerine katılarak kuralları içselleştirmeleri beklenmektedir. Programlarda ilgili konuya yönelik “*Sınıf içi kural/kuralları belirleme sürecine katılır ve kurallara uyar*” (2015, s.6); “*Sınıf içi kuralları belirleme sürecine katılır*” (2017, s.14) gibi ifadelerin var olduğu belirlenmiştir.

Karar alma ve kuralların oluşturulma süreçlerine katılıma yönelik düzenlemelerin 1936 öğretim programına dayandığı ve günümüze kadar devam ettiği sonucuna ulaşılmaktadır.

### **Bilgi ve İletişim Araçlarına Erişim ve Teknolojiyi Kullanmaya İlişkin Bulgular**

Bilgi ve iletişim araçlarına erişim ve teknolojiyi kullanmaya ilişkin bulgular incelendiğinde, konu kapsamında 5 farklı özelliğe vurguda bulunduğu gözlenmektedir. Bu özellikler şunlardır: bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma, teknolojinin faydaları için farkındalık oluşturma, teknolojik ürün tasarlayabilme becerisi geliştirme, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanım amaçları için farkındalık oluşturma ve teknolojik araçları güvenli bir şekilde kullanma. Bu özelliklerle ilgili 1998 programından önceki programlarda herhangi bir düzenleme yapılmadığı tespit edilmiştir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanım amaçları için farkındalık oluşturmaya dönük düzenlemelere 1998 programı ve sonrasındaki programlarda sistematik bir şekilde işe koşulduğu saptanmıştır. 2015, 2017 ve 2018 programlarında bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya bir beceri ya da bir yeti olarak yer verildiği görülmüştür. Ayrıca “*Yönergeleri takip ederek okuldaki bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılır*” (2005, s.178); “*Teknolojik yeniliklerden yararlanabilme*” (1998, s.102) gibi ifadelerin programlardaki bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmaya dönük düzenlemelere işaret ettiği söylenebilir. Diğer taraftan bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanım amaçları için farkındalık oluşturma özelliği ile çocukların teknolojik araçların kullanma amaçları hakkında bilgileneren bilinçli kullanıcılar



olmaları hedeflenmektedir. “...evdeki kitle iletişim araçları ve kaynaklarını doğru kullanma” (2015, s.5); “Bilgi ve iletişim teknolojilerinin günlük yaşamımızda hangi amaçlarla kullanıldığı hakkında bilgi toplar ve sınıfta sunar” (2005, s.201) şeklindeki ifadeler yapılan vurgulara referans olarak gösterilebilir.

Teknolojik ürün tasarlayabilme becerisi geliştirmeye yönelik düzenlemelerin 1998 ve 2005 programlarında yapıldığı görülmüştür. Bu programlarda yapılan düzenlemeler, hem çocukların teknolojiyle yakın bir ilişki halinde olmaları hem de yaratıcı düşünme becerilerini kullanarak kendi seviyelerinde yeni teknolojik ürünler ortaya koymaları yönündedir. “Geleceğin teknolojik bir ürününü tasarlar, bunu akıcı ve özgün bir şekilde ifade eder” (2005, s.201); “Yeni iletişim yolları tasarlayabilme” (1998, s.119) gibi ifadelerin yapılan düzenlemelere işaret ettiği söylenebilir. Öte yandan teknolojik araçları güvenli bir şekilde kullanmaya yönelik 1998, 2015, 2017 ve 2018 programlarında yapılan düzenlemelere yönelik şu ifadeler yer verilmiştir: “Evdeki kitle iletişim araçlarından yararlanırken sağlığını korumaya ve zamanını verimli kullanmaya istekli olur” (2015, s.7). Ayrıca 2017 ve 2018 programlarında ise konuyla ilgili olarak “Teknolojik araç ve gereçlerin güvenli bir şekilde kullanımı konusunda duyarlı olur.” (2018, s.20) şeklinde kazanım ifadelerine yer verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre teknolojinin faydaları için farkındalık oluşturmaya ilişkin düzenlemelere 2005, 2017 ve 2018 programlarında yer verildiği belirlenmiştir. Bu özellik kapsamında çocukların teknolojinin günlük yaşamda nasıl bir rolü olduğunu, teknolojiden faydalanarak neleri daha kolay yapabileceklerine dönük farkındalığın oluşması yönünde düzenlemeler tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu konudaki bulguya yönelik örnek olabilecek alıntılar arasında şu ifadeler çocukların teknolojik aletlerin faydalarını kavrama bakımından dikkat çekicidir: “Evde belli bir iş yaparken kullanılan alet ve teknolojik ürünler hakkında sorular sorarak, bunların hayatımızı kolaylaştıran işlevleri olduğunu fark eder” (2005, s.155). Ayrıca 2017 ve 2018 programlarında konuya yönelik “Evde kullanılan alet ve teknolojik ürünlerin hayatımıza olan katkılarını örnekler verir” (2017, s.23) şeklinde kazanım ifadelerine yer verilmiştir.

Bilgi ve iletişim araçlarına erişim ve teknolojiyi kullanmaya ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, ilgili konuya 1998 programına kadar hiçbir

programda yer verilmediği görülmüştür. 1998 ve sonrasındaki programlarda ise bilgi ve iletişim araçlarına erişim ve teknolojiyi kullanma üzerinde durulan bir konu olduğu belirlenmiştir.

### **Sağlıklı ve Güvenli Yaşama Becerisi Geliştirmeye İlişkin Bulgular**

Sağlıklı ve güvenli yaşama becerisi geliştirmeye ilişkin bulgular incelendiğinde, 8 farklı özelliğin ele alındığı gözlenmektedir. Bunlardan sağlığını korumak için sorumluluk almaya yönelik düzenlemelerin 1926, acil durumlar karşısında hazırlıklı olmaya yönelik düzenlemelerin ise 1924 programıyla başladığı ve bu programları takip eden programların tümünde sistematik olarak devam ettiği tespit edilmiştir. Sağlığını korumak için sorumluluk alma kapsamında programlarda; çocukların sağlıklı olmak için hastalıklardan korunma yollarını öğrenme, aşı olması gerektiğini anlama ve doktora gitmenin gerekliliğini kavrama gibi ifadeler tespit edilmeye çalışılmıştır. Konuyla ilgili olarak programlarda şu ifadeler yer almıştır:

“Hastalıklardan korunalım: Mevsimlere göre giyinme, aşı olma, doktora görünme” (1968, s.47); “Sağlığını korumak için aşı olması gerektiğini anlar ve aşı olmaktan kaçınmaz” (2005, s.109); “Sağlığını korumak için alması gereken önlemleri fark eder” (2017, s.15); “Günlük yaşamında güvenliğini tehdit edecek bir durumla karşılaştığında neler yapabileceğine örnekler verir” (2018, s.25).

Diğer yandan acil durumlar karşısında hazırlıklı olma kapsamında özellikle kaza ve tehlike durumlarıyla karşılaşıldığında yapılması gerekenlerin neler olduğuna yönelik ifadelerin bulunduğu saptanmıştır. Programda bu durumla ilgili olarak şu ifadelere yer verilmiştir:

“Kazalarda ilk yardım (51). Günlük hayatımızda başa gelecek çeşitli kazalara karşı uyanık olma” (1968, s.58); “Kaza ve tehlikelere karşı dikkatli olma, kazalarda ilk yardımın ne olduğunu söyleme” (1998, s.116); “Acil durumlarda yardım almak için arayacağı kurumların telefon numaralarını bilir” (2018, s.16).

Doğal ve sağlıklı ürünler tüketmeye yönelik düzenlemelerin 1926, 1968, 2005, 2015, 2017 ve 2018 programlarında gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Programlar incelendiğinde, konuya ilişkin sağlıklı olmanın ön şartı olarak doğal ve sağlıklı ürünler tüketmenin önemi üzerinde durulduğu ve açıkta satılan yiyeceklerden uzak durulması yönünde ifadeler olduğu belirlenmiştir. Doğal ve sağlıklı ürünler tüketmeye ilişkin düzenlemelere şu ifadeler işaret etmektedir:

“Sağlıklı bir hayat için tüketmemiz gereken temel besinler vurgulanarak kaynağı belli olmayan gıdalar ile açıkta ve/veya sokakta satılan gıdalar vb. tüketiminin sağlığa olumsuz etkileri üzerinde durulacaktır” (2015, s.7); “Dengeli ve düzenli beslenmek için doğal ve sağlıklı ürünleri tüketir” (2005, s.175)

Diğer yandan trafikte nasıl davranması gerektiğini bilme ile ilgili düzenlemelerle ilgili 1924 ve 1948 programları hariç tüm programlarda vurguların olduğu saptanmıştır. Bu konu kapsamında programlarda çocuklara trafikteki temel güvenlik kurallarının neler olduğu ve trafikte nelere dikkat edilmesi gerektiği gibi konularda bilgilendirici ifadeler tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu duruma ilişkin düzenlemelere şu ifadeler örnek verici olacaktır:

“Yaya kaldırımında daima sağdan gitmek, sokağın öbür tarafına geçerken evvela sola, sonra sağa bakmak sureti ile iki cihetten gelecek araba, oto vs. dikkat etmek” (1926, s.14); “Sokakta yolcuların ve nakil vasıtaları kullananların dikkat edecekleri şeyler (146). Karşıdan karşıya geçerken araba, otomobil ve saireyi kollamak” (1936, s.149).

Dengeli ve düzenli beslenmenin önemini anlamaya ilişkin düzenlemelerin 1968 programıyla başladığı ve günümüze kadar devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuyla ilgili olarak programlarda sağlıklı olmanın ön şartlarından birinin de dengeli ve düzenli beslenme üzerinde durulduğu bilgisine ulaşılmıştır. Yapılan düzenlemelere örnek olarak şu ifadeler verilebilir:

“Sağlıklı büyüme ve dengeli beslenme arasındaki ilişkiler bilgisi” (1998, s.108); “Sağlıklı büyümek ve gelişmek için iyi beslenme” (1968, s.57); “Dengeli beslenme için tüketmemiz gereken temel bitkisel ve hayvansal besinler vurgulanır” (2018, s.15).

Büyüme ve gelişimi için spor yapmanın önemini fark etmeye dair düzenlemelerin 1936 programıyla başladığı ve 2018 programına kadar (1968 programı hariç) devam ettiği söylenebilir. Sporun büyüme ve gelişimde önemli bir etken olduğu ve çocukların hayatlarının bir parçasında sporun olması gerektiği ifadeleri programlarda konu kapsamında tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu duruma şu ifadeler örnek olarak gösterilebilir: “Sağlıklı ve kuvveti olmak için spor yapmalıyız” (1948, s.55); “Sağlıklı büyüme ve gelişme ile kişisel bakım, spor, uyku ve beslenme arasındaki ilişkiyi fark eder” (2015, s.13) 2015 programındaki kazanım ifadesinin 2017 ve 2018 programında aynı şekilde tekrarlanmış olduğu gözlenmiştir.

Alet ve makineleri güvenli bir şekilde kullanmaya dönük düzenlemelere ise 1968, 2005, 2015, 2017 ve 2018 programlarında yer verildiği tespit edilmiştir. Bu

konu kapsamında özellikle evde ve okulda kullanılan aletlerin kendilerine zarar vermeden güvenlik kuralları çerçevesinde kullanılmasına dönük ifadeler saptanmaya çalışılmıştır. “*Evde kullanılan elektrikli aletler ve diğer araç-gereçlerin güvenli kullanımını sağlayacak temel kuralları bilir*” (2015, s.19) gibi ifadeler yapılan düzenlemelere örnek olarak gösterilebilir.

Günlük hayattaki temel yaşam becerilerini kazanmaya dönük düzenlemelerin 1998 programıyla başladığı ve günümüze kadar devam ettiği saptanmıştır. Günlük hayattaki temel yaşam becerileri kazanma ifadesiyle çocukların günlük yaşamda gereksinimleri olabilecekleri, günlük yaşamlarını kolaylaştırıcı ve gerektiğinde kullanabilecekleri temel becerilerden bahsedilmektedir. Yapılan düzenlemelere örnek olarak şu ifadeler gösterilebilir:

“Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak, kazanımlar için gerekli temel yaşam becerilerinin geliştirilmesine önem verilmeli ve etkinlikler bu anlayışla hazırlanmalıdır” (2017, s.11); “Hayat bilgisi dersinin temel amacı, öğrencilerin günlük yaşamda ihtiyaç duydukları ve kullanabilecekleri yaşam becerilerini kazanmalarına yardımcı olmaktır” (2005, s.69); “Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak kazanımlar için gerekli temel yaşam becerilerinin geliştirilmesine önem verilmeli.” (2018, s.9).

Sağlıklı ve güvenli yaşama becerisi geliştirmeye ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, düzenlemelerin 1924'lere dayandığı ancak kapsamlı olarak düzenlemelerin 1968 programıyla gerçekleşmeye başladığı ortaya konmuştur. Diğer taraftan sağlıklı ve güvenli yaşama becerisi geliştirme kapsamındaki tüm özelliklere 2005, 2015, 2017 ve 2018 programlarında sıklıkla vurguda bulunduğu tespit edilmiştir.

#### **4.3. Ailesine, Ulusal ve Kültürel Değerlerine, Farklı Kültürlere, İnsan Haklarına, Demokrasiye, Doğaya ve Çevreye Saygı Geliştirmeye İlişkin Bulgular**

Araştırmada, 29. madde kapsamında ulaşılan temalardan biri ailesine, ulusal ve kültürel değerlerine, farklı kültürlere, insan haklarına, demokrasiye, doğaya ve çevreye saygı geliştirme olmuştur. Bu tema altında beş farklı kategori ve 32 kod elde edilmiştir. Bu kategoriler şunlardır: ailesini tanıma, sevme ve ailesine saygı geliştirme, ulusal ve kültürel değerlerini koruma, saygı geliştirme ve vatanseverlik,

farklı uluslara, değerlere ve bireysel farklılıklara yönelik ayrımcılığın önlenmesine yönelik tutum geliştirme, demokrasi ve insan haklarına ilişkin farkındalık ve olumlu tutum geliştirme ve çevresel koruma ve sürdürülebilir kalkınmaya katılım. 1924'ten günümüze HBÖP'lerde ailesine, ulusal ve kültürel değerlerine, farklı kültürlere, insan haklarına, demokrasiye, doğaya ve çevreye saygı geliştirme için yapılan düzenlemelere ilişkin bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.



**Tablo 3:** Ailesine, ulusal ve kültürel değerlerine, farklı kültürlere, insan haklarına, demokrasiye, doğaya ve çevreye saygı geliştirme

Tema	Kategori	Kod	1924	1926	1936	1948	1968	1998	2005	2015	2017	2018	
Ailesine, ulusal ve kültürel değerlerine, farklı kültürlere, insan haklarına, demokrasiye, doğaya ve çevreye saygı geliştirme	Ailesini tanıma, sevmeye ve ailesine saygı geliştirme	Aile içinde etik değerleri gözlemleme	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	-	-	
		Aile bireylerinin özelliklerini tanıma	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Aile içinde dayanışma ve işbirliğinin önemini kavrama	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Aile içinde sorumluluk almaya istekli olma	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Ailesine karşı sevgi geliştirme	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓
	Ulusal ve kültürel değerlerini koruma, saygı geliştirme ve vatanseverlik	Milli bayramlara katılma ve milli bayramların önemini farkında olma	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Milli bayram kutlamaları hakkında duygularını ifade etme	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-
		Dini bayramların toplumsal paylaşımlar için olan önemini fark etme	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓
		Cumhuriyeti korumak ve geliştirmek için fikir üretme	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓
		Ulusal değerlerini tanıma ve koruma bilinci geliştirme	-	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	✓	✓
		Ülkesini tanıma ve ülkesine sevgi geliştirme	✓	-	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓
		Bayrağına ve marşına saygı geliştirme	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Atatürk'e saygı geliştirme	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Vatandaşlık görevlerinin önemini kavrama	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Farklı uluslara, değerlere ve bireysel farklılıklara yönelik ayrımcılığın önlenmesine yönelik tutum geliştirme	Ayrımcılığa neden olan ön yargıları belirleme	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	✓	-
		Engelli bireylere karşı duyarlı olma	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Farklılıkları kabul etme ve farklılıkların olumlu yanlarını fark etme	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓
		Bireysel farklılıklara saygı geliştirme	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓
		Farklı sosyal kültürel, dini vb. gruplara önyargısız yaklaşma	-	-	-	-	-	-	✓	✓	-	✓	✓
	Demokrasi ve insan haklarına ilişkin farkındalık ve olumlu tutum geliştirme	Cinsiyet ayrımcılığına karşı davranış geliştirme	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-
		İnsan hak ve hürriyetlerini araştırma ve önemini kavrama	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Düşünce hürriyetine dair farkındalık oluşturma	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	-	-	-
		Demokratik uygulamaların olumlu yönlerini tartışma	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Adaletli bir bakış açısı geliştirme	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Çevresel koruma ve sürdürülebilir kalkınmaya katılım	Çocuk haklarına dair sözleşmeden haberdar olma	-	-	-	-	-	-	✓	✓	-	-	-
		Geri dönüşüme katkıda bulunma	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓
		Bitki yetiştirme ve hayvan besleme konusunda sorumluluk alma	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Çevresindeki canlıları koruma bilinci geliştirme	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Çevrenin temiz tutulması ve korunmasında sorumluluk alma	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Çevre üzerinde insan etkisini araştırma		-	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	
Kaynakların sınırlı olduğu bilinciyle hareket etme	-	-	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓		

Tablo 3 incelendiğinde HBÖP’lerde ailesine, ulusal ve kültürel değerlerine, farklı kültürlerle, insan haklarına, demokrasiye, doğaya ve çevreye saygı geliştirme ilişkin bulguların ailesini tanıma, sevme ve ailesine saygı geliştirme, ulusal ve kültürel değerlerini koruma, saygı geliştirme ve vatanseverlik, farklı uluslara, değerlere ve bireysel farklılıklara yönelik ayrımcılığın önlenmesi yönünde tutum geliştirme, demokrasi ve insan haklarına ilişkin farkındalık ve olumlu tutum geliştirme ve çevresel koruma ve sürdürülebilir kalkınmaya katılım olmak üzere beş kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler sırasıyla aşama aşama sunulmuştur.

### **Ailesini Tanıma, Sevme ve Ailesine Saygı Geliştirmeye İlişkin Bulgular**

Ailesini tanıma, sevme ve ailesine saygı geliştirmeye ilişkin bulgular incelendiğinde, çocuğun ailesine yönelik olumlu duygular geliştirme bağlamında beş özellik üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır. Bu özellikler şunlardır: aile içinde etik değerleri gözlemlenme, aile bireylerinin özelliklerini tanıma, aile içinde dayanışma ve işbirliğinin önemini kavrama, aile içinde sorumluluk almaya istekli olma ve ailesine karşı sevgi geliştirme. Bunlardan aile bireylerinin özelliklerini tanıma ile aile içinde sorumluluk almaya istekli olma konularının 1926 programından 2018 programına kadar tüm programlarda detaylı bir şekilde ele alındığı saptanmıştır. Çocuğun ailesini tanıma ve onları tanıtmaya bu yolla da ailesini içselleştirmesine yönelik olan aile bireylerini tanıma konusuna yönelik programlarda; “*Ailemiz: anamız, babamız, kardeşlerimiz, akrabalarımız*” (1926, s.14); “*Ailemiz fertlerinin adları ve soyadlarımız. Hısım ve akraba aile fertlerinin günlük işleri*” (1936, s.144) gibi ifadelerle yer verilmiştir. Diğer taraftan çocuğun aile içinde sorumluluk almaya istekli olmasına yönelik programlarda çocukların evlerde bir görev üstlenerek ve görev paylaşımına katılarak çocuklarda bir işi başarma duygusunu geliştirmek, öz güvenini arttırmak ve bir görev üstlenerek sorumluluk bilincini arttırmak gibi vurgular tespit edilmiştir. Bu doğrultuda programlarda şu şekilde ifadelerle yer verilmiştir:

“Anamızın evdeki işleri, bizim evdeki işlerimiz” (1926, s.14); “... bir evde çocuklara düşen görevler. Evde kendi payına düşeni yapma” (1936, s.78); “Evinde sorumluluk almaktan ve yapmaktan hoşlandığı işleri açıklar” (2015, s.12).

Aile içinde etik değerleri gözlemlemeye ilişkin düzenlemelerin 1968'den 2015 programına kadar tüm programlarda doğrudan vurgulamalara yer verildiği tespit edilmiştir. İlgili konuya yönelik programlarda çocuğun sevgi, saygı, hoşgörü gibi değerleri aile içinde tanınması ve tercüme etmesine dönük ifadelerin olduğu belirlenmiştir. Bu duruma yönelik yapılan düzenlemelere yönelik ifadeler şöyledir:

“Öğrencilerin aileye ve aile içi ilişkilere dair bir anlayış geliştirerek aile ile ilgili temel değerleri içselleştirmesini sağlamaktır” (2015, s.1); “Ailede ilişkiler; sevgi, saygı, hoşgörü, sorumluluk, iş bölümü, dayanışma, ihtiyaçlar ve istekler” (1998, s.106).

Aile içinde dayanışma ve iş birliğinin önemini kavramaya yönelik düzenlemelerin 1998'den başlayarak 2018 programına kadar düzenli olarak devam ettiği bilgisine ulaşılmıştır. Konuya ilişkin programlarda yapılan düzenlemeler incelendiğinde aile için önemli değerler olan yardımlaşma, dayanışma ve paylaşım içinde olma şeklinde vurgulamalarla karşılaşılmıştır. Örnek olması açısından şu ifadeler önemlidir:

“Aileyi bir arada tutan değerlere aile içi iş birliği ve dayanışmanın aile düzenine katkıları üzerinde durulur” (2017, s.15); “Aile bireyleri ve akrabalar arasındaki dayanışma ve yardımlaşmaya örnekler verir” (2015, s.13).

Öte yandan çocuğun ailesini ve yakın akrabalarını sevmesi, onları benimsemesi anlamında oluşturulan ailesine karşı sevgi geliştirme konusuna yönelik programlarda şu ifadelere yer verilmiştir: “*Ailede bulunanların karşılıklı ilişkileri; sevgi*” (1968, s.46; 1998, s. 106); “*Ailesini ve akrabalarını sevme*” (2005, s.34). Ailesine karşı sevgi geliştirmeye yönelik düzenlemelerin boyutu genel olarak bu düzeyde olduğu görülmüştür.

Ailesini tanıma, sevme ve ailesine saygı geliştirmeye ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, konuya ilişkin bulguların 1926'lara dayandığı gözlenmektedir. 1968 programı ile beraber düzenlemelerin kapsamında dikkat çekici bir genişlemenin olduğu görülmektedir. Ayrıca konuya yönelik düzenlemelere ilişkin en gelişmiş yapıdaki programların 1998 ve 2005 programları olduğu söylenebilir.



## Ulusal ve Kültürel Değerlerini Koruma, Saygı Geliştirme ve Vatanseverliğe İlişkin Bulgular

Ulusal ve kültürel değerlerini koruma, saygı geliştirme ve vatanseverliğe ilişkin bulgular incelendiğinde, konu kapsamında programlarda 10 farklı özelliğe vurguda bulunulduğu gözlenmektedir. Bu özellikler şunlardır: milli bayramlara katılma ve milli bayramların önemini farkında olma, mili bayram kutlamaları hakkında duygularını ifade etme, dini bayramların toplumsal paylaşımlar için olan önemini fark etme, cumhuriyeti korumak ve geliştirmek için fikir üretme, ulusal değerlerini tanıma ve koruma bilinci geliştirme, Türkçeyi doğru etkili ve güzel kullanma, ülkesini tanıma ve ülkesine sevgi geliştirme, bayrağına ve marşına saygı geliştirme, Atatürk'e saygı geliştirme ve vatandaşlık görevlerinin önemini kavrama. Bunlardan milli bayramlara katılma ve milli bayramların önemini farkında olmaya 1924 programı hariç tüm programlarda detaylı bir şekilde yer verildiği saptanmıştır. Programlarda bu duruma yönelik çocukların milli bayramlara katılımının sağlanması ve çocukların milli bayramlara katılımıyla çocuklarda milli bilinç uyandırmaya yönelik düzenlemelere yer verildiği tespit edilmiştir. Yapılan düzenlemelere örnek olarak şu ifadeler gösterilebilir:

“Niçin bayram yaptığımızı söyleme (104). 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramının önemini açıklayan temel bilgiler kazandırmaktır” (1998, s.109); “Cumhuriyet Bayramı münasebetiyle çocuklarla birlikte dershanenin süslenmesi, çiçekler, dallar ve renkli kağıtlardan tezyinat” (1926, s.15); “...milli ve dini bayramların önemi... beceri ve değerleri kazandırılacaktır” (2015, s.14); “Milli gün ve bayramların önemini kavrar.” (2018, s.21).

Milli bayram kutlamaları hakkında duygularını ifade etme konusuna yönelik ifadelerin 1936 ile 2005 arasındaki programlarda olduğu belirlenmiştir. Diğer programlarda ise ilgili konuya yönelik herhangi bir vurguya rastlanılmamıştır. Programlarda bayramlarda hissettikleri duygularını, görüşlerini ve düşüncelerini ifade etmeye yönelik vurguların olduğu belirlenmiştir. “Çocukların bayramla ilgili görüş ve duyularını üzerinde durulacaktır” (1948, s.47); “Bayram töreni ile ilgili duygularını söyleme” (1998, s.115) gibi ifadeler yapılan düzenlemelere işaret etmektedir.

Dini bayramların toplumsal paylaşımlar için olan önemini fark etmeye yönelik düzenlemelere 2005, 2015, 2017 ve 2018 programlarında yer verildiği gözlenmektedir. Bu durum kapsamında programlarda dini bayramların toplumun

birlik ve beraberliğini, dayanışma ve yardımlaşma ruhunu canlandıran özel günlerden biri olduğuna ilişkin düzenlemeler elde edilmiştir. Yapılan düzenlemelere örnek olarak şu ifadeler gösterilebilir:

“Dini bayramların paylaşım ve dayanışma için özel günler olduğunu fark eder” (2015, s.15); “Dinî bayramların, milletimizin paylaşım ve dayanışma içine girdiği özel günler olduğunu fark eder ve bayram kutlamalarına katılır. Dini ve milli bayramların bireysel ve toplumsal paylaşımlar için uygun zamanlar olduğunu algılama” (2005, s.142); “Dini gün ve bayramların paylaşma ve dayanışmaya etkisi ele alınır.” (2018, s.21).

Cumhuriyeti korumak ve geliştirmek için fikir üretmeye yönelik bulgular analiz edildiğinde, 1948 ve 2015 programları hariç tüm programlarda üzerinde durulan bir konu olduğu görülmüştür. Bu durumla ilgili programlarda Cumhuriyet’in en iyi yönetim tarzı olduğu, onun sayesinde birçok yeniliğin geldiği, Cumhuriyet’i korumak ve geliştirmek için hiçbir fedakarlıktan kaçınılmaması gerektiğine dönük ifadelerin olduğu tespit edilmiştir. Şu ifadelerle çocukların kazanması istenen nitelikler ortaya koyması açısından dikkat çekicidir:

“Mekteplerimizde yetişen gençler, bizzat kendi ticariyeleriyle en muvaffak ve en mülemmel tarz-ı idarenin cumhuriyet idaresi olduğunu fiilen öğrenmiş ve icabında onu müdafaa ve himaye için hiçbir fedakarlıktan çekinmeyecek bir hale gelmiş olur.” (1924, s.31); “Cumhuriyet’e nasıl kavuştuk? En iyi idare şekli (55). Cumhuriyetin getirdiği yenilikler” (1968, s.50); “Cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için yapılması gerekenler hakkında fikirler üretir” (2005, s.199); “Cumhuriyet kavramı üzerinde durularak cumhuriyetin getirdiği hak ve özgürlükler vurgulanır.” (2018, s.26).

Ulusal değerlerini tanıma ve koruma bilinci geliştirme ile ilgili düzenlemelerin 1936’dan başlayıp günümüze kadar (1948 programı hariç) devam ettiği saptanmıştır. 2017 programında milli ve kültürel değerleri tanımaya beceriler kısmında yer verilerek özellikle üzerinde durulan bir konu olduğu görülmüştür. Yapılan düzenlemelere örnek olarak şu ifadeler gösterilebilir:

“... milli ve manevi değerleri içselleştirmiş bireyler yetiştirmektir” (2015, s.1); “Yurt ve Millet severlik için temel vazifesini görecekt olan, yakın yurda ve halka karşı bağlılık duygusu ve şuurunu uyandırıp beslemek” (1936, s.134).

Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmaya dönük düzenlemelerin 2005, 2017 ve 2018 hayat bilgisi programları kapsamında gerçekleştirildiği gözlenmektedir. 2017 ve 2018 programlarında yer verilen sekiz anahtar yetkinlikten birisinin “*anadilde iletişim*” olduğu belirlenmiş ve bu yetkinlikle Türkçeyi doğru,

etkili ve güzel kullanmaya yönelik geniş kapsamda yer verildiği gözlenmiştir. Bu bakımdan 2017 ve 2018 programlarındaki düzenlemelerin 2005 programına göre önemli ölçüde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan düzenlemelere örnek olarak şu ifadeler gösterilebilir:

“Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” (2005, 19); “...başkaları üzerinde dilin etkisinin, olumlu ve sosyal farkındalıkla dili anlama ve kullanma ihtiyacının farkında olunması anlamına gelmektedir” (2017, s.6).

Ülkesini tanıma ve ülkesine sevgi geliştirmeye yönelik düzenlemelere 1926, 1948 ve 1968 programları hariç diğer programların tümünde yer verildiği bilgisine ulaşılmaktadır. Bu özellik kapsamında çocukların ülkelerinin ne tür özelliklere sahip olduğunu bilmesini sağlama ve çocuklarda ülkesini sevmeye ve ona karşı olumlu duygular geliştirmeye dönük tutum geliştirmeleri hedeflenmektedir. Yapılan düzenlemelere örnek olarak şu ifadeler gösterilebilir:

“...yakın yurda ve halka karşı bağlılık duygusu ve şuurunu uyandırıp beslemek” (1936, s.134); “Aileyi, okulu ve yurdu severler, milli duygularını kuvvetlendirirler” (1968, s.39); “Ülkesini sever, tarihi ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur.” (2018, s.8).

Bayrağına ve marşına saygı geliştirmeye yönelik vurguların 1926 ve 1936 programları hariç tüm programlarda olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma yönelik düzenlemeler genel anlamda, ülkenin bayrağına ve İstiklal Marşına saygı duyma yönündedir. Örneğin, “*Bayrağa, İstiklal Marşına ve Cumhurbaşkanına saygı*” (1968, s.55); “*Bayrağa saygı duyuş, İstiklal Marşına saygı duyuş*” (1998, s.102) gibi açıklamalara yer verildiği görülmüştür. Diğer taraftan Atatürk’e saygı geliştirmeye dönük düzenlemelerin 1924 ve 1936 programı hariç tüm programlarda yer verildiği saptanmıştır. Genel olarak programlarda “*Atatürk’ün ulusal bir lider olduğunu kabul etme ve saygı gösterme*” şeklinde ifadeler yer verildiği görülmektedir.

Diğer taraftan programlarda vatandaşlık görevlerini kavramaya dönük düzenlemeler incelendiğinde, ülkesini ve milletini geliştirecek düşünce ve çalışmaların gerçekleştirilmesinin gerekliliği üzerinde durulan geniş bir kapsama sahip olduğu ortaya konmaktadır. Konuya yönelik şu ifadeler yapılan düzenlemelerden birkaçıdır:

“Yurt ve Milletseverlik için temel vazifesini göreceği olan, yakın yurda ve halka karşı bağlılık duygusu ve şuurunu uyandırıp beslemek” (1936, s.134); “Yerli malı kullanalım; kendi malımızdır, iyi ve dayanıklıdır, besleyicidir.

Böyle yapmak ödevimizdir” (1948, s.61); “Ülkesinin gelişmesi ile kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi arasında ilişki kurar.” (2018, s.26).

Ulusal ve kültürel değerlerini koruma, saygı geliştirme ve vatanseverliğe ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, düzenlemelere 1924’ten günümüze tüm programlarda sıklıkla yer verildiği tespit edilmiştir. Bu konu adı altındaki özelliklere detaylı bilgilere ulaşılmıştır. Bulgular incelendiğinde, çocuklara ülkelerinin değer ve kültürlerine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri kapsamında düzenlemeler olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

### **Farklı Uluslara, Değerlere ve Bireysel Farklılıklara Yönelik Ayrımcılığın Önlenmesine Yönelik Tutum Geliştirme**

Farklı uluslara, değerlere ve bireysel farklılıklara yönelik ayrımcılığın önlenmesine yönelik tutum geliştirmeye ilişkin bulgular incelendiğinde, konu kapsamında çocuklara kazandırılması istenen altı farklı özellik üzerinde durulduğu gözlenmektedir. Bu özellikler şunlardır: ayrımcılığa neden olan ön yargıları belirleme, engelli bireylere karşı duyarlı olma, farklılıkları kabul etme ve farklılıkların olumlu yanlarını fark etme, bireysel farklılıklara saygı geliştirme, farklı sosyal, kültürel, dini vb. gruplara önyargısız yaklaşma ve cinsiyet ayrımcılığına karşı davranış geliştirme. Bu özelliklerden engelli bireylere karşı duyarlı olma konu kapsamında en çok düzenleme yapılan özellik olarak karşılaşılmaktadır. Engelli bireylere karşı duyarlı olmayla ilgili ifadeler 1936 ile 2018 programları arasındaki tüm programlarda yer verildiği saptanmıştır. Yapılan düzenlemelerin programlara göre farklılaştığı gözlenmiştir. 1936, 1948 ve 1968 programlarında sadece fiziksel olarak engeli bulunan bireylere karşı bir duyarlılıktan bahsedilmektedir. Örneğin, “*Sakat insanlara yardım ve saygı*” (1936, s.145); “*Sakat insanlara yardım etme*” (1948, s.65; 1968, s.47) şeklindeki açıklamalarla bir duyarlılık oluşturulmaya çalışılırken; ilerleyen yıllarda bedensel engelin yanında zihinsel engelli bireylere karşı da bir duyarlılık oluşturulmaya yönelik düzenlemelere başvurulmuştur. Bilgi verici olması açısından şu alıntılar önemlidir: “*Fiziksel ve zihinsel engellilik gibi bireysel farklılıklar ele alınacaktır*” (2015, s.18). Ayrıca 2017 ve 2018 programlarında bu duruma yönelik olarak “*...özel gereksinimli bireylerin farkına varma, onların kullandığı cihaz ve protezlere dikkat etme gibi unsurlar vurgulanır*” (2017, s.17) gibi ifadeler yer verilmiştir.

Diğer taraftan ayrımcılığa neden olan ön yargıları belirlemeye ilişkin düzenlemelere 2005 ve 2017 programlarında yer verildiği saptanmıştır. Ayrımcılığa neden olan ön yargılarla ilgili olarak programlarda şu ifadelere yer verilmiştir:

“Yaş, cinsiyet, ırk gibi yanlı davranışlara neden olan eğilimleri fark etme ve bu tür yanlılıklar içermeyen davranışlar sergileme” (2005, s.22); “...diğer insanlara saygı duymalı ve ön yargılarla başa çıkmaya hazırlıklı olmalıdır” (2017, s.7).

Farklılıkları kabul etme ve farklılıkların olumlu yanlarını fark etme incelendiğinde, 2005, 2015 ve 2017 programlarında düzenlemeler olduğu saptanmıştır. Programlarda konuya ilişkin düzenlemeler, bireysel farklılıkları kabul etme, insanların yaşayış ve alışkanlıklarını hoş görme, ön yargılı yaklaşıma üzerine temellendirilmiştir. Programlarda bu durumla ilgili olarak şu ifadeler yer almaktadır:

“Farklılıkların saygı gösterilmesine, farklılıkların zenginlik olarak algılanmasına... ortam hazırlar” (2017, s.3); “Farklılıkların yaşamı zenginleştirdiğini kavrama” (2005, s.25); “Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların yaşam şekillerine ve alışkanlıklarına saygı duyar” (2018, s.21).

Bireysel farklılıklara saygı geliştirmeye yönelik 1998 ve sonrasındaki programların tümünde doğrudan ifadelere yer verildiği saptanmıştır. Programlarda yapılan düzenlemelerde, farklılıkların doğallığı, farklı özellik ve yetenekte bireylerin olduğu ve bunlara saygı duyuşa dair bir vurgulama yapıldığı görülmüştür. Şu alıntılar ilgili durumu açıklayıcı niteliktedir: “...farklı yeteneklerin olduğunu kabul etme ...” (1998, s104), “Kişisel farklılıkları kabul etme” (1998, s.114); “Bireysel farklılıklara saygı duyar” (2015, s.6). Ayrıca 2015 programında ortaya konan düzenleme kapsamındaki kazanımın aynı ifadelerle 2017 ve 2018 programlarında da tekrarlandığı tespit edilmiştir.

Farklı sosyal, kültürel, dini vb. gruplara önyargısız yaklaşmaya dönük bulgular incelendiğinde, düzenlemelerin 1998, 2005, 2017 ve 2018 hayat bilgisi programlarında yapıldığı görülmektedir. İlgili duruma yönelik 1998 ve 2005 programlarında farklı kültürlere, gelenek ve göreneklere sahip insanların farklı yaşantılarının olabileceği ve bu insanlara saygı duyma gerekliliği üzerinde durulmuştur. 2018 programında ise daha çok ülkemize zorunlu ya da isteyerek göç

etmiş farklı grupların farklı yaşam tarzlarının olabileceğine ve buna saygı duyulması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Örneğin,

“Farklı gelenek ve göreneklere saygı duymanın önemi vurgulanır” (1998, s.132); “Farklı sosyal ve ekonomik gruplara mensup kişilerin bakış açılarının farklı olabileceğini kabul ederek bu kişilere ön yargısız davranır” (2005, s.186); “Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların yaşam şekillerine ve alışkanlıklarına saygı duyar.” (2018, s.21).

Cinsiyet ayrımcılığına karşı davranış geliştirmeye yönelik yalnızca 2005 hayat bilgisi programında düzenleme yapıldığı görülebilmekte olup, diğer yıllarda herhangi bir düzenleme bulunmamaktadır. “*Yaş, cinsiyet ve bedensel engele yönelik yanlı davranışlardan kaçınılması üzerinde durulacaktır*” (2005, s.172) şeklinde ifadeye yer verilmiştir.

Farklı uluslara, değerlere ve bireysel farklılıklara yönelik ayrımcılığın önlenmesi yönünde tutum geliştirmeye ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, düzenlemelere ilk olarak 1936 HBÖP ile başladığı görülmektedir. Ancak yapılan düzenlemenin kapsamı sadece engelli bireylere karşı duyarlı olma kapsamındadır ve bu durum 1998’e kadar diğer programlarda da aynı şekilde devam etmektedir. 1998 programı incelendiğinde konuyla ilgili düzenlemelerde bir genişlemenin olduğu ve diğer programlarda düzenlemelerin kapsamının daha da genişleyerek devam ettiği tespit edilmiştir.

### **Demokrasi ve İnsan Haklarına İlişkin Farkındalık ve Olumlu Tutum Geliştirmeye İlişkin Bulgular**

Demokrasi ve insan haklarına ilişkin farkındalık ve olumlu tutum geliştirmeye ilişkin bulgular incelendiğinde, çocuklara kazandırılmak istenen beş farklı nitelik üzerinde durulduğu gözlenmektedir. Bu nitelikler şunlardır: insan hak ve hürriyetlerini araştırma ve önemini kavrama, düşünce hürriyetine dair farkındalık oluşturma, demokratik uygulamaların olumlu yönlerini tartışma, adaletli bir bakış açısı geliştirme ve çocuk haklarına dair sözleşmeden haberdar olma. Bu niteliklerden insan hak ve hürriyetlerini araştırma ve önemini kavramaya yönelik vurguların 1948 programından başlayarak 2018 programına kadar sistematik şekilde devam ettiği bilgisine ulaşılmaktadır. İlgili durum programlarda; insanların sahip olduğu hak ve özgürlükler, diğer insanların hak ve hürriyetine yönelik farkındalık geliştirme, toplumsal alanlardaki hak ve özgürlüklerin yanı sıra sorumlulukların olduğu

hakkında bilinçlendirme gibi çok geniş kapsamda ele alındığı tespit edilmiştir. Yapılan düzenlemelere örnek olarak şu ifadeler gösterilebilir:

“Atatürk’ün önderliğinde Türk milletinin sahip olduğu hak ve hürriyetleri araştırır” (2005, s.154); “Okuldaki kişisel hak ve sorumluluklarının neler olduğunu söyleme. İnsanların sahip oldukları hak ve hürriyetleri fark ediş” (1998, s.114); “Komşuları rahatsız etmemek için nelere dikkat etmeliyiz” (1948, s.70).

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre düşünce hürriyetine dair farkındalık oluşturmaya yönelik düzenlemelerin 1968, 1998 ve 2005 programlarında gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Bu konuya yönelik düzenlemeler, düşüncelerini özgürce ifade etme ve başkalarının düşüncelerini saygıyla karşılayabilme özelliklerini kapsamaktadır. “İnsanların birbirlerinin görüş ve inanışlarına saygı göstermeleri gerektiğinin kavratılması” (1968, s.56); “Düşüncelerini özgürce söyleme hakkının önemini açıklama” (1998, s.132) şeklindeki ifadeler programlarda yapılan düzenlemelere işaret etmektedir.

Demokratik uygulamaların olumlu yönlerini tartışma yönelik düzenlemelerin 1968’den 2018 programına kadar sistematik olarak devam edildiği fark edilmiştir. Programlar analiz edildiğinde bu duruma yönelik demokrasinin olumlu yanlarından, özellikle toplu yaşama alanlarında demokratik uygulamaların üstün yanlarından bahsedildiği gözlenmektedir. Programlarda konuyla ilgili olarak şu ifadelere yer verilmiştir:

“Demokratik davranışlara ve inanışlara sahip bir yurttaş olurlar” (1968, s.39); “Sınıfta demokratik bir ortamın sağlanmasına özen gösterilmelidir. ...toplularla ilgili demokratik kurallar hakkında temel bilgiler kazandırmaktadır” (1998, s.103).

Adaletli bir bakış açısı geliştirmeye ilişkin bulgular incelendiğinde 1968 programına kadar bu duruma yer verilmediği, 1998 ve sonrasındaki programlarda ise bu durumun düzenli olarak ele alındığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durum programlarda adil olma, diğer insanların içinde bulunduğu tüm durumlarda adaletli davranmanın önemi üzerinde durulmaktadır. Örneğin “Adalet değeri. Adil davranma” (2015, s.12); “Paylaşım ve sınıfta adaletli davranma bilgisi verilmeli” (1998, s.114) ifadeleri gerçekleştirilen düzenlemelere referans olarak gösterilebilir.

Çocuk haklarına dair sözleşmeden haberdar olmaya yönelik 1998 ve 2005 HBÖP’lerde düzenlemeler yapılmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “BM’nin çocuk

*haklarına dair sözleşmesinin varlığından haberdar olur” (2005, s.52) ifadesi yapılan düzenlemelere örnek olarak verilebilir.*

Demokrasi ve insan haklarına ilişkin farkındalık ve olumlu tutum geliştirmeye ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, düzenlemelerin 1948’lere dayandığı ve ilerleyen yıllarda yapılan düzenlemelerin kapsamı genişleyerek devam etmiştir. 1998 ve 2005 programları, ilgili konuya yönelik yapılan düzenlemeler açısından en gelişmiş yapıdaki programlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **Çevresel Koruma ve Sürdürülebilir Kalkınmaya Katılıma İlişkin Bulgular**

Çevresel koruma ve sürdürülebilir kalkınmaya katılımı ilişkin bulgular incelendiğinde, ilgili konu kapsamında HBÖP’lerde, çocuklara kazandırılmak istenen altı farklı özelliğin üzerinde durulduğu belirlenmiştir. Bu özellikler şunlardır: geri dönüşüme katkıda bulunma, bitki yetiştirme ve hayvan besleme konusunda sorumluluk alma, çevresindeki canlıları koruma bilinci geliştirme, çevrenin temiz tutulması ve korunmasında sorumluluk alma, çevre üzerinde insan etkisini araştırma ve kaynakların sınırlı olduğu bilinciyle hareket etme.

Geri dönüşüme katkıda bulunmaya yönelik 1998 programına kadar olan programlarda bir düzenleme olmadığı, 1998 programı ve sonrasındaki programların tümünde düzenlemeler yapıldığı görülmektedir. Geri dönüşüme katkıda bulunmayla ilgili olarak programlarda; çocukların atıkların değerlendirilmesi, ayırt edilmesi gibi konularda bilinçlendirilmesi ve geri dönüşüme aktif katılmalarına yönelik ifadelerin olduğu tespit edilmiştir. Örnek olması açısından şu alıntılar bilgi verici olacaktır: *“Tüketilen maddelerin geri dönüşümüne katkıda bulunur” (2015, s.16); “Öğretmen öğrencilerin katılımıyla artık malzemelerden saat ve takvim yapar” (1998, s.107).*

Bitki yetiştirme ve hayvan besleme konusunda sorumluluk almaya yönelik düzenlemelerin 1924 programından 2018 programına sistematik bir şekilde yer verildiği ortaya konmuştur. Programlarda, çocuklarda bitki, hayvan ve onların hayatlarını sürdürebilmeleri için gereksinim duyduğu ihtiyaçları, daha genelde doğanın dengesini anlama konusunda çocukların bilinçlenmesi noktalarını içeren kapsamında ifadeler tespit edilmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarındaki programlar



incelendiğinde, daha çok bitkileri yetiştirme ve hayvanları besleme konusu üzerinde durulurken, son programlarda (2005, 2015, 2017) daha çok bu konularda sorumluluk alma ve bu yapılan faaliyetlerin doğaya olan faydası üzerinde durulmuştur. Örnek olarak şu ifadeler gösterilebilir:

“Saksılara veya bahçeye, çiçek diktirmek, müteakip günlerde bunları sulattırmak” (1926, s.17); “Evde bulunan öteki hayvanlara bakmak. Okul bahçesinde ziraat tecrübeleri ve hava rasatları” (1936, s.141-152); “Bitki yetiştirme ve ağaç dikmenin doğaya olan katkılarını kavrar” (2015, s.15).

Çevresindeki canlıları koruma bilinci geliştirmeye yönelik düzenlemelerin 1924'ten 2018'e kadar tüm HBÖP'lerde gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Düzenleme yapılan programlar incelendiğinde, düzenlemelerin genelde aynı kapsamda gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bitki ve hayvanları koruma, bu konuda istekli ve duyarlı olma konuları üzerinde durulduğu görülmüştür. “*Kuşlar ve kuşlara merhamet*” (1926, s.15); “*Hayvan ve nebatları koruma*” (1936, s.147); “*Parklarda ve bahçelerde çimenlere ve bitkilere zarar vermeyelim.*” (1948, s48) ifadeleri düzenlemelere örnek olarak verilebilir.

Çevrenin temiz tutulması ve korunmasında sorumluluk almaya ilişkin düzenlemelerin 1926 programı hariç tüm programlarda gerçekleştirildiği görülmektedir. Çevrenin temiz tutulması ve korunmasında sorumluluk almayla ilgili yapılan düzenlemeler incelendiğinde, programına (2005 programı dahil) kadar çocukların sınıfı, okulu ve yakın çevrelerini temiz tutma ve korumaya yönelik düzenlemelere yöneliktir. Örnek, “*Okulumuzun bahçesini, dersane ve koridorlarını temiz tutmak*” (1936, s.139) ifadesi referans olarak gösterilebilir. 2015, 2017 ve 2018 programlarında gerçekleştirilen düzenlemelerde kapsam biraz daha genişletilerek doğayı ve çevreyi koruma ve temiz tutma yönünde olduğu görülmektedir. Şu alıntılar konuyu açıklayıcı nitelikte olacaktır: “*Doğayı ve çevresini temiz tutma konusunda duyarlı olur. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır*” (2017, s.17-26) yine 2018 programında 2017'de olduğu gibi “*Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır.*” (2018, s.27) ifadelerine yer verildiği görülmüştür.

Çevre üzerinde insan etkisini araştırmayla ilgili bulgular analiz edildiğinde, 2005 programına kadar herhangi bir vurguda bulunulmadığı, ancak 2005 ve sonrasındaki programlarda düzenli olarak yer verildiği görülmektedir. Örnek,

*“Yaşadığı yerde insanların doğal çevrede yaptıkları değişikliklere örnekler verir”* (2015, s. 21) ifadesi yapılan düzenlemelere örnek olarak gösterilebilir.

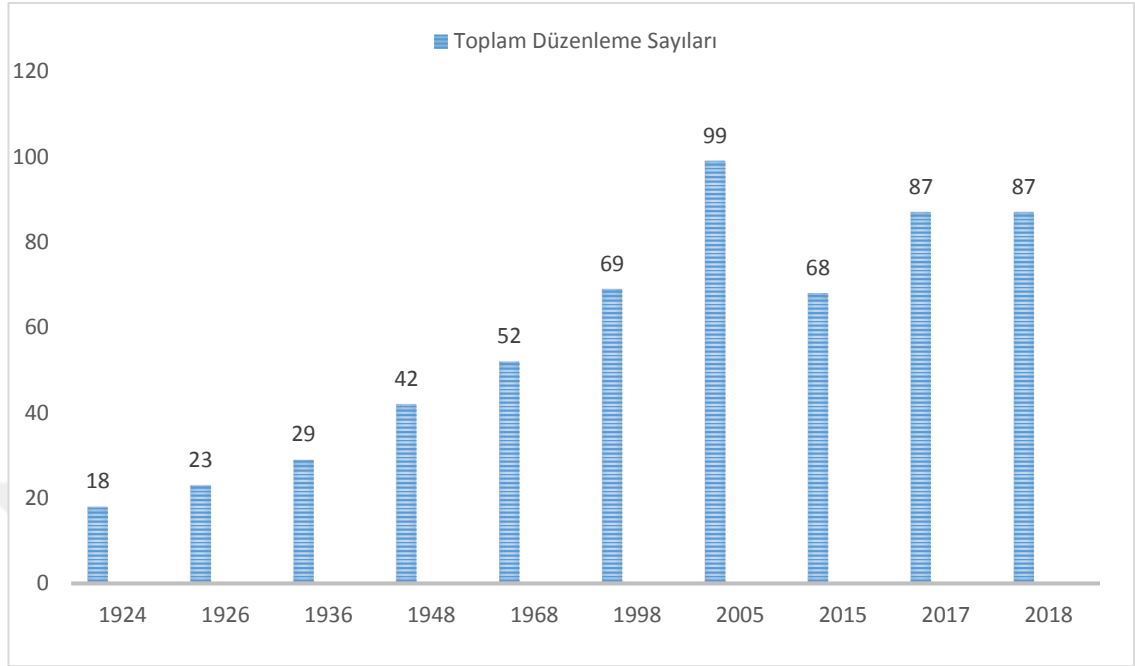
Kaynakların sınırlı olduğu bilinciyle hareket etmeyle ilgili olarak 1924, 1926, 1936 ve 1998 programları dışındaki programlarda önemli vurgular olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma ilişkin programlarda kaynakların tükenebilir olduğu ve bu noktada dikkatli davranılması konusunda öneri ve uyarılarda bulunduğu tespit edilmiştir. *“Kaynakları verimli ve uygun olarak kullanır”* (2015, s.7) ifadeleri referans olarak gösterilebilir.

Çevresel koruma ve sürdürülebilir kalkınmaya katkıda bulunmaya ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, yapılan düzenlemelerin 1924 programına dayandığı görülmektedir. Konu kapsamında kazandırılmak istenen altı niteliğin büyük bir kısmına 2005, 2015, 2017 ve 2018 programlarında eksiksiz olarak yer verildiği ortaya konmuştur.

#### **4.4. BMÇHS'nin Eğitimin Hedefleri Maddesine Yönelik Oluşturulan Kodların Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarına Göre Değişimi**

BMÇHS'nin Eğitimin Hedefleri maddesi kapsamında elde edilen kodlara farklı programlarda farklı kapsamda yer verildiği görülmüştür. Bu kodlara yönelik düzenlemelerin her bir programdaki toplam sayısının verilmesi daha kapsamlı bir bakış açısı oluşturacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan araştırma açısından programlardaki düzenleme sayılarını görebilmek ve programlar arası karşılaştırma yapabilme adına toplam düzenleme sayıları grafik 1'de verilmiştir.

**Grafik 1:** BMÇHS'nin Eğitimin Hedefleri maddesine yönelik oluşturulan kodların hayat bilgisi dersi öğretim programlarına göre dağılımı



Grafik 1'e dikkat edildiğinde HBÖP'lerde araştırmanın amacına yönelik oluşturulan kodlara yönelik programlarda yapılan düzenlemelerin dağılımı şöyledir:

- 1924 programında 18,
- 1926 programında 23,
- 1936 programında 29,
- 1948 programında 42,
- 1968 programında 52,
- 1998 programında 69,
- 2005 programında 99,
- 2015 programında 68,
- 2017 programında ise 87,
- 2018 programında ise 87 düzenleme yapılmış olduğu gözlenmiştir.

Grafik 1 incelendiğinde, 2005 programına kadar düzenlemelerin sayısında sürekli bir artışın olduğu, 2015 programında düzenlemelerin sayısında bir düşüşün olduğu, 2017 ve 2018 programlarında ise tekrar bir artışın olduğu görülmüştür.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE YORUM

HBÖP'lerin ÇHS'nin Eğitimin Hedefleri açısından incelenmesi amaçlanan bu araştırmada, 3 tema, 17 kategori ve 100 koda ulaşılmıştır. Genel olarak bulgular incelendiğinde, ilgili otoriteler tarafından Eğitimin Hedefleri maddesinin farklı boyutlarının dikkate alındığı söylenebilmektedir. 1924'ten 2005'e kadar ki programlarda düzenlemelerde düzenli olarak bir artışın olduğu görülmektedir. 1998 programına dair bulgular incelendiğinde düzenlemelerde ciddi bir artışın olduğu görülmektedir. 2005 programına ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, düzenlemelerin en yüksek seviyesine ulaştığı görülmüştür. 2015 programı incelendiğinde, yapılan düzenlemelerin kapsamında bir daralmanın olduğu görülmektedir.

Türkiye'de cumhuriyetin ilan edilmesiyle eğitimde hızla yenileşmelere gidilmiştir (Şahin, 2009). Öğretim programları eğitim sistemi içerisinde değişime uğrayan öğelerdendir. Türkiye'de cumhuriyetin ilanından sonra program geliştirme çalışmaları 1924'te başlamıştır. Cumhuriyet dönemi boyunca birçok kez değişim yapılan programlardan birisi de HBÖP'dir. Cumhuriyet dönemiyle beraber HBÖP'ye dönemin ihtiyaçlarına uygun olarak yenilikler getirilmiştir. Bu değişimler arasında çocukların eğitim hakkıyla ilgili değişimlerin de olması HBÖP'lerinin BMÇHS'nin Eğitim Hedefleri maddesi çerçevesinde incelenmesi açısından önem arz etmektedir. Sözleşme'nin ilgili maddesiyle de ilgili olarak çocuklara içinde bulunduğu doğal ve toplumsal çevre bu ders kapsamında incelenir. Ayrıca, kendini tanıma, çevreyi ve çevrede olan olayları anlama, daha iyi yaşama yollarını keşfetme, çevredeki eşyaların nasıl kullanacağını bilmesi sağlanır (Şahin, 2009). Bu bağlamda, HBÖP'lerinin bu özellikleri BMÇHS'nin Eğitim Hedefleri maddesinde yer alan nitelikleri barındırması açısından oldukça önemlidir.

BMÇHS'nin yürürlüğe girmesiyle hem Türkiye'de hem de Dünya'da çocuk hakları eğitimi üstünde durulan bir konu olmuştur (Durgut, 2014). Sözleşme, çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal, ahlaki ve ekonomik yönlerden gelişimlerine fırsat sunulmasını desteklemektedir (Akyüz, 2000). Ayrıca Sözleşme, çocuk haklarına yönelik devletlerin neler yapması gerektiğine dair tavsiyeler niteliğinde maddelere de yer vermiştir. Bu anlamda, BMÇHS'nin 42. Maddesi taraf devletlerin sözleşmenin ilke ve hükümlerini dikkate alarak çocuk haklarının yaygın bir şekilde öğretilmesine yönelik bazı sorumluluklar getirmiştir (Hodgkin ve Newell, 1998). Taraf devletlerin, Sözleşme'nin bu maddesiyle çocukların haklarının öğretilmesinde yükümlülükleri vardır (Karaman Kepenekçi, 2000). Bu bağlamda, çocuk hakları hakkında geniş kitlelere ulaşmak için üzerinde çalışılabilecek unsurlardan birisi öğretim programlarıdır. Nitekim son yıllarda çocukların hak ve sorumlulukları konusunda öğretim programları aracılığıyla eğitilmelerine yönelik ciddi bir eğilim görülmektedir (Covell, Howe ve Polegato, 2011). Bu açıdan, Türkiye'de çocuk hakları konusunda incelenebilecek programlardan birisi de hayat bilgisi dersidir (Coşkun Keskin ve Keskin, 2008). Bu anlamda, 1924'ten günümüze incelenen HBÖP'lerinin BMÇHS'nin Eğitim Hedefleri kapsamında ne gibi düzenlemeler yapıldığı incelenmiş olup, hangi konularda ne gibi değişim ve gelişmeler olduğu karşılaştırmalı olarak ortaya konmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular ilgili araştırmalara da yer verilerek yorumlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen her bir tema tartışma bölümünde bir başlığı oluşturmuştur. Temalara ait kategoriler hakkındaki bulgular ise paragraflar halinde tartışılmıştır.

### **5.1. Çocuğun Kişiliğinin, Duygusal, Sosyal, Zihinsel ve Bedensel Potansiyellerinin Geliştirilmesine İlişkin Tartışma ve Yorum**

Araştırmanın sonuçları, Türkiye'de 1924'ten günümüze kadar Türkiye'de yapılan HBÖP'lerinde BMÇHS'nin Eğitim Hedefleri bağlamında ele alınabilecek bazı düzenlemelerin olduğunu göstermiştir. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde, Campbell ve Covell (2001), erken yaşlarda verilen çocuk hakları eğitiminin çocuğun kişilik gelişiminin önemli bir parçası olduğu ve çocukların haklara saygı duymasını daha da geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu anlamda, çocukların *olumlu kişilik gelişimini* desteklemeye yönelik HBÖP'lerinde yapılan düzenlemelerin önemli olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan *olumlu kişilik gelişimi* konusu başlığı altındaki *yardımsaver olma, hoşgörülü olma, planlı ve düzenli olma, azimli olma,*

*dürüst olma ve görgü kurallarına uymaya* dair düzenlemelerin BMÇHS'den önce başlaması oldukça dikkat çekicidir. Bununla beraber *sorumluluk sahibi olmaya* yönelik düzenlemelerin 1968 programıyla başlamış olduğu ve ilerleyen programların hepsinde sistematik şekilde devam ettiği sonucuna ulaşılmaktadır. *Girişimci olma ve yeniliklere açık olmaya* yönelik düzenlemelerin ise 1998 programıyla başlamasında 1989'da gerçekleşen BMÇHS'nin yansımalarının olduğu ifade edilebilir. Empati kurabilme ve öz saygı ve özgüven sahibi olmaya yönelik düzenlemeler de BMÇHS sonrası ortaya çıkmıştır.

*Kendini tanıma ve kişisel gelişimini izlemeye* yönelik düzenlemeler ele alındığında, düzenlemelerin 2005 ve sonrasındaki HBÖP'lerde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmaktadır. İlgili düzenlemelerden çocuğun *fiziksel özelliklerinin değişim ve gelişimini izlemeye* yönelik düzenlemelerin BMÇHS'nin yürürlüğe girmesinden önce başlamış olduğu ifade edilebilir. Diğer taraftan *fiziksel özelliklerini tanıma, beceri ve isteklerinin farkında olma, kendisini değerli kabul etme güçlü yanlarının farkında olma, güçlü yanlarının farkında olma ve geliştirmeye* yönelik düzenlemelerin 2005 programında başladığı görülmektedir. Bu durum için 1989 yılında kabul edilen BMÇHS'nin yansımalarının, yapılandırmacı yaklaşımın da etkisiyle 2005 programında daha fazla hissedilebilir olduğu yorumu yapılabilir. Konuyla ilgili çalışmalar analiz edildiğinde okullar, çocukların sosyal ve ekonomik alanlara katılımını sağlamak için beceri ve nitelikler kazanmalarına yardımcı olmalıdır (Osler ve Starkey, 1998). Bu anlamda, programlarda çocukların *beceri, isteklerinin ve güçlü yanlarının farkında olma ve bunları geliştirmesine* yönelik düzenlemelere yer verilmesi önemlidir.

İnsan haklarında eğitim sadece entelektüel veya bilişsel değildir, öğrenme için duyuşsal ya da duygusal boyut da önemli bir unsurdur (Öz, 2013; Osler ve Starkey, 1998). Bu bağlamda *duygusal gelişim* kategorisi ile ilgili HBÖP'lerinde bazı düzenleme çalışmalarının olduğu sonucuna varılabilmektedir. *Duygusal gelişim* kapsamında, *duygularını kontrol etmeye* yönelik düzenlemelerin 2005 programında başladığı görülmektedir. Diğer taraftan *duygularını ifade edebilme ile okula yönelik olumlu tutum geliştirme* konularına yönelik düzenlemelerin ise 1998 programında başlamış olduğu görülmektedir. *Duygusal gelişim* kapsamında dikkat çekici bir sonuç olarak yapılan düzenlemelerin kapsamında 2015 programında daralmanın olmasıdır. 2015 HBÖP'de gözlemlenen bu daralmanın arkasındaki sebep, 4. Sınıf

ilkokul düzeyinde insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi olarak adlandırılan yeni bir dersin eklenmesi olabilir (Öztürk, 2017). Genel olarak bakılacak olursa *duygusal gelişim* kapsamındaki düzenlemelerin BMÇHS'den sonraki programlarda gerçekleştirilmiş olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

BMÇHS'nin Eğitim Hedefleri maddesinde çocuğun başkalarıyla etkileşimi ve sosyalleşmesi üzerinde durulan bir husustur. Bu anlamda *sosyal çevrede iletişim becerisini geliştirmeye* dair yapılan düzenlemeler ele alındığında, *gerektiğinde hayır diyebilme* yönelik düzenlemelerin BMÇHS sonrasındaki HBÖP'lerinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu bakımdan BMÇHS sonrası yapılan 1998 programında Sözleşme'nin yansımından söz etmek mümkün olabilir. Diğer taraftan okulda bulunan her çevreden bireyin sevgi, saygı ve hoşgörüyü dayanan iletişim kurması, okulda insan haklarına saygıya dayanan bir atmosferin oluşturulması öğrencilerin haklar konusunu hayata geçirmelerine yardımcı olmaktadır (Karaman Kepenekçi, 2000). Bu anlamda, okulların uygulamalarına yön veren öğretim programlarında çocukların sosyal çevresiyle iletişim becerisini geliştirecek düzenlemelere yer verilmesi önemli olarak görülmektedir. Bu açıdan incelendiğinde HBÖP'lerinde bu konuda düzenlemelerin yapılmış olduğu görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, Hughes ve Filer (2003), çocuk hakları üzerinde durmanın olumsuz davranışları azalttığını, işbirlikçi ve yardımsever olma davranışları ile sosyal ilişkileri geliştirdiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, *sosyal ortamlarda çevresiyle olumlu ilişkiler kurabilme, etkili iletişim becerisi geliştirme ve sosyal ortamlarda ben merkezli tutum içerisinde olmamaya* yönelik yapılan düzenlemelerin ise BMÇHS öncesi 1948 programından başlayıp günümüze kadar devam etmesi önemlidir. Diğer taraftan çocukların kendilerini ifade etmeyle ilgili olarak Osler ve Starkey (1998), çocuklara söz hakkı tanınır, yetişkinlerin sorgulamadığı ve tanımadığı bazı gelenek ve haksızlıklara meydan okuyabileceklerini ifade etmiştir. Bu bağlamda, *düşünce ve görüşlerini ifade edebilme* için yapılan düzenlemelerin 1924'ten günümüze farklı programlarda vurgulanmış olması, çocuklara kendilerini ifade etme fırsatı sunması açısından önemli bulunmaktadır. İlgili literatürde Tomanovic (2003) çalışmasında, hiçbir sınırlama olmaksızın iletişim kurma fırsatı ve herhangi bir konuda konuşma başlatabilme ve özgürce görüş bildirebilmenin ailelerdeki gerçek iletişimin ön koşulu olduğunu ileri sürer. Bu ön koşulların aslında çocuğun sosyal bir varlık olarak

bulunduğu tüm ortamlarda geçerli olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden çocukların bulunduğu aile, okul ve sınıf ortamlarında onlara görüş bildirme, duygu ve düşüncelerini açıklayabilmelerini sağlayıcı fırsatları sunan düzenlemelerin HBÖP'lerinde olmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

BMÇHS'nin Eğitim Hedefleri maddesinin A bendinde çocuğun kişiliğinin, bedensel yeteneklerinin gelişiminin yanı sıra üzerinde durulan bir diğer konu da çocukların *zihinsel gelişimidir* (Hodgkin ve Newell, 2002). Bu konuda HBÖP'ler incelendiğinde, düzenleme çalışmalarının 1924 HBÖP'den başlayıp düzenlemelerin kapsamının genişleyerek günümüze kadar devam ettiği sonucuna ulaşılmaktadır. İlgili literatür dikkate alındığında, fiziksel ve zihinsel olarak gelişmiş bir çocuğun, ilerleyen dönemde yaşadığı toplumun ekonomik ve sosyal alanlarda gelişimine katkı sunabileceği bilgisine ulaşılmıştır. (Öz, 2013). Bu bağlamda, *araştırma becerisini geliştirmeye* yönelik düzenlemelerin BMÇHS'nin yürürlüğe girdiği tarihten önceki programlarda gerçekleşmesi dikkat çekici bir sonuçtur. Diğer taraftan ilgili konuya dair düzenlemelerin, özellikle BMÇHS'den sonraki programlarda farklı zihinsel aktiviteleri de içerecek şekilde yer alması çocuğun zihinsel gelişiminin farklı yönleriyle desteklenmesi açısından önemlidir. Yine ilgili literatürde, eleştirel düşünme ve rol oynama gibi egzersizler, çocukların birbirlerinin görüş ve duygularına saygı duymalarını anlamalarına yardım ettiği (Howe ve Covell, 2005) bilgisine ulaşılmıştır. Bu bağlamda, HBÖP'lerinde çocuklarda *eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme* gibi becerileri geliştirmeye yönelik düzenlemelerin yer alması hakların anlamlarını bilişsel bir temele oturtmalarını desteklemesi bakımından önemlidir. Ayrıca, araştırma becerisini geliştirme dışında yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik düzenlemeler 1998 ve sonrasında ortaya konmuştur.

HBÖP'lerde *oyun, spor, dinlenme, eğlenme ve kültürel faaliyetlere katılım*, BMÇHS'nin Eğitim Hedefleri maddesi kapsamında çalışmaların yapıldığı haklardan biridir. Fountain (1993), çocukların kendilerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri için sahip olduğu gelişme haklarından birinin de oyun ve dinlenme hakkı olduğundan bahseder. Bu bağlamda, 1926'dan günümüze kadarki tüm programlarda çocukların *evde, okulda; oyun, spor gibi farklı aktivitelere katılma ve bunları planlamaya* yönelik düzenlemelerin olması kritik öneme sahiptir. Ancak programlarda yapılan düzenlemelerin kapsamı ele alındığında, ilk programlara göre sonraki programlarda



bir genişleme olduğu sonucuna varılmaktadır. Bununla beraber BMÇHS öncesindeki programlarda her ne kadar düzenlemelerin kapsamı dar olsa da bu konuda yapılan çalışmalar değerli bulunmaktadır. Bu konuya yönelik dikkat çekici bir diğer bulgunun ise, 1959 tarihinde kabul edilen BMÇHB sonrasında yapılan 1968 programında bu kapsamda yapılan düzenleme çalışmalarında önemli derecede bir artışın görülmesidir.

## **5.2. Çocuk Merkezli Eğitim Süreci Düzenleme ve Bu Süreçte Temel Yaşam Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Tartışma ve Yorum**

*Çocuk merkezli öğrenme-öğretme süreciyle ilgili düzenlemeye yönelik çalışmaların 1924'ten başlayıp günümüze kadarki döneme kadar devam ettiği sonucuna ulaşılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretim programı öğrenci merkezli olmalı ve çocuğun gelişim düzeyine göre ilgisini ve merakını yansıtmalıdır (Vadeboncouer, 1997). Ayrıca güdüleme, öğrenmenin kilit kavramlarından ve öğrenciyi motive etmek öğrenmeye yardımcı olur (Arslan, 2007). Bu bağlamda, öğrenciyi motive etme ve öğrenci merkezli eğitim tasarlamaya yönelik düzenlemelerin 2005 programı ile başlamış olduğu görülmektedir. Bu duruma 2005 programının yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış olmasının sebep olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan farklı öğrenme stilleri ve zeka türlerini dikkate alma, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik düzenlemelerin 1968 programı ile başlayıp günümüze kadarki programlarda sistematik olarak devam etmesi, program yapımcıların bu konuya verdikleri önemi gösterdiği düşünülebilir. Genel olarak incelendiğinde, öğrenci ihtiyaç ve gereksinimlerini dikkate alma, öğrencilere kendi öğrenme stratejileri için farkındalık oluşturma, öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımı sağlama, öğretme-öğrenme ortamında farklı öğretim materyalleri kullanma ve etkileşimli ve eğlenceli öğrenme-öğretme ortamı oluşturma yönelik düzenlemelerin BMÇHS öncesindeki programlarda gerçekleştirilmiş olması, Cumhuriyet döneminin ilk programlarından günümüze kadar çocuk merkezli öğrenme-öğretme süreçlerine verilen önemi ortaya koyduğu düşünülmektedir.*

BMÇHS'nin Eğitim Hedefleri maddesinde çocuğun kişilik gelişimi ve sosyalleşmesi, bunun yanında işbirliği, dayanışma ve yardımlaşma gibi nitelikleri kazanması önemli bulunmaktadır. Bu bağlamda çocuğa bu beceri ve nitelikleri kazanmasına yardımcı olan *eğitsel kulüp ve grup çalışmalarına katılıma* yönelik

düzenlemeler incelendiğinde Cumhuriyet döneminin ilk HBÖP'lerinde bazı çalışmaların yapıldığı ancak düzenlemelerin kapsamında özellikle 1968 programı ve sonrasında genişleme olduğu görülmektedir. Özellikle 2005 ve 2015 programlarında düzenlemelerin genişliği dikkat çekmektedir. Ayrıca düzenlemelerin BMÇHB sonrasında bir artış göstermesi ve BMÇHS sonrası bu artışın daha da sıklaşması dikkat çekicidir. Ancak BMÇHS ve BMÇHB öncesindeki HBÖP'lerinde de düzenlemelerin var olması önemli bir sonuçtur.

Çocuk Hakları Komitesi, öğretim programlarının öğrencilerin kişisel gelişim ve mesleki eğitimlerinin üzerinde durması yönünde taraf devletlere tavsiyede bulunmaktadır (Hodgkin ve Newell, 1998). Bu bağlamda, HBÖP'leri incelendiğinde *mesleki gelişime* yönelik düzenlemelerin var olduğu görülmektedir. Mesleki gelişimin alt boyutlarından olan *öğrenciye meslekleri tanıtmaya* yönelik düzenlemelerin 1924'ten günümüze tüm programlarda yer alması önemli görülmektedir. Ancak mesleki gelişimle ilgili farklı boyuttaki kodların özellikle BMÇHS sonrasındaki 1998 programı ve sonrasında yoğunlaştığı görülmektedir. BMÇHS'nin Eğitim Hedefleri maddesi çocukların gelecek yaşamı için bilgi, beceri ve nitelikleri edinmesini sağlamada eğitim ve mesleki bilgilerin erişilebilir olmasının önemine vurgu yapar (Osler ve Starkey, 1998). Bu nedenle, 1998 ve sonrasındaki programlarda *meslek seçimine karşı farkındalık oluşturma, mesleklerin farklı yetenekler gerektirdiğini fark ettirme ve mesleklerin önemini ve ne işe yaradıklarını kavratma* gibi konularda çalışmaların yapılmış olması önemlidir. Bu konuda düzenlemelerin özellikle 1998 ve devamındaki programlarda yoğunlaşmış olması Komitenin tavsiyesinin taraf devletlerden biri olan Türkiye'de program yapımcılar tarafından dikkate alındığı ileri sürülebilir.

İlgili literatür incelendiğinde, Wolfe (1998) araştırmasında, küçük yaşlarda çocuğa sahip annelerin daha fazla bakım ve koruma yanlısı oldukları, büyük yaş çocuğa sahip annelerin ise çocukların özerkliklerini destekledikleri sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir çalışmada ise çocuklarda bağımsızlık duygusunun gelişmesi ve bağımsız karar alma deneyimlerinin çocukların haklarına ilişkin fikir sahibi olmaları konusunda oldukça etkili olduğu ifade edilmiştir (Ruck, Abrarnovitch ve Keating, 1998). Bu bağlamda, *çocukların karar alma, kuralların oluşturulmasına katılma ve kendi bağımsız karar alma* mekanizmasını kullanarak seçim yapma becerilerine yönelik HBÖP'ler incelendiğinde; 1998 programı öncesinde çok az düzenleme

yapıldığı, 1998 programıyla birlikte ilgili becerilere yönelik düzenlemelerin arttığı anlaşılmaktadır. Diğer yandan çocukların kendi kaderini tayin etme, kendi idaresiyle seçme özgürlüğünü içeren karar alma hakları vardır (Morine, 2000). Bu açıdan ele alındığında, yapılan düzenlemelerden *karar alma süreçlerine katılımını sağlamaya* yönelik düzenlemelerin 1936 programıyla başlayıp 2018 programına kadar devam etmiş olması ile okul ve sınıf kurallarının oluşturulma sürecine katılmaya yönelik düzenlemelerin 1998 programından başlayıp günümüze kadar yer almış olması hem süreklilik açısından hem de öğrencilerin özerkliklerini desteklemesi açısından oldukça önemlidir. Ayrıca demokratik birey olmanın ön koşullarından olan seçme seçilme hakkının okullarda farklı faaliyetlerle gerçekleştirilmesi, çocuklarda demokrasi düşüncesinin yerleşmesi açısından önemlidir. Bu duruma paralel olarak Gömleksiz ve Cüro (2011)'nin çalışmasında, öğrenci meclislerinin seçme ve seçilme hakkının önemini kavrama ve bilinçli bir seçmen olma düşüncesi geliştirme ile öğrencilere okulda sahip oldukları hakları öğrenme fırsatı sunma açısından etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BMÇHS'nin Eğitim Hedefleri maddesinde, eğitimin yeni teknolojilerin ve benzeri olguların getirdiği temel değişimlere uyum sağlayabilecek önemli bir araç olduğundan ve kitle iletişim araçlarının çocuklara sosyal ve kültürel anlamda faydalı olabilecek bilgileri yaymasından bahsedilir. Bu nedenle çocukların kişisel gelişimi ve bilgiye erişimde farklı yolları kullanması için öğretim programlarında *bilgi ve iletişim teknolojilerine erişim ve bunları kullanmaya* yönelik düzenlemelerin olması önemlidir. Bu bağlamda, HBÖP'leri incelendiğinde *bilgi ve iletişim araçlarına erişim ve teknolojiyi kullanmaya* yönelik düzenlemelerin özellikle 1998 programı ve sonrasında var olduğu görülmektedir. Bu konudaki düzenlemelerin 1998 ve sonrasındaki programlarda görülmüş olması teknolojik araçların kullanımının bu yıllarda yaygınlaşmaya başlamasıyla açıklanabilir. Ayrıca BMÇHS'nin 13. Maddesinde bu konuyla ilgili olarak modern bilgilendirme teknolojileri, çocuklara ulusal sınırların ötesinde bilgiyi alma ve aktarmada farklı fırsatlar sunduğunu ileri sürer (Hodgkin ve Newell, 1998). Bu açıdan incelendiğinde, çocukların bilgiyi farklı kaynaklardan, hızlı bir şekilde edinmelerini sağlamak için teknolojik araçların tanıtılması ve faydalanmalarının sağlanmasına dair düzenlemelerin öğretim programlarında bulunması önemli görülmektedir. İlgili literatüre incelendiğinde, Karaman Kepenekçi (2009), araştırmasında incelediği hayat bilgisi ders kitabında

çocuğun kitle iletişim araçlarından bilgi edinmeye ilişkin ifadelerin yer aldığına ulaşmıştır (akt. Uçuş, 2013). Bu anlamda, bu araştırmada da okulda bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmaya yönelik 1998 ve sonrasındaki tüm programlarda düzenlemelere ulaşılmıştır.

BMÇHS'nin Eğitim Hedefleri maddesinde sağlık eğitiminin ilkökul seviyesinde çocukların seviyesine uygun olarak verilmesi gerektiği üzerine tavsiyede bulunur. Ayrıca çocukların okuldan temel yaşam becerileri ve hayatta karşılaşılabilecekleriyle baş etme becerilerini edinmeden ayrılmamaları konusu üzerinde durulur. İlgili literatür incelendiğinde, Deb ve Mathews (2012) anne-baba ve öğretmenler ile yaptığı çalışmasında eğitim hakkı, sağlık hakkı, güvenli ve uygun olmayan koşullardan koruma gibi konularda ebeveyn ve öğretmenlerin bu haklara olumlu yaklaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu açıdan incelendiğinde çocuklara sağlıklı ve güvenli yaşam becerilerini geliştirmeye dönük hakların tanınması ve bunun toplum tarafından kabul edilmesi önemlidir. Bu doğrultuda, *sağlıklı ve güvenli yaşama becerisi geliştirmeye* yönelik düzenlemeler incelendiğinde, 1968 programı öncesinde düzenlemeler yapıldığı ancak bu düzenlemelerin belirli bir sistematığının olmadığı görülmektedir. 1968 programıyla birlikte düzenlemelerin sıklığının arttığı ve sürekli devam ettiği sonucuna ulaşılmaktadır. Özellikle ilgili alanın tüm becerileri için 2005, 2015, 2017 ve 2018 programlarının tümünde düzenlemeler gerçekleştirilmiş olması, öğrencilere sağlıklı ve güvenli yaşama yönelik beceriler kazandırılmanın program yapımcılarının özellikle üzerinde durduğu bir konu olarak ortaya çıkması önemlidir. BMÇHS sonrası düzenlemelerin yoğun olarak gerçekleşmesi önemliyken, 1998 öncesindeki programlarda da bu alana yönelik bazı çalışmaların bulunması dikkat çekici niteliktedir. İlgili literatür incelendiğinde, çocukların yeterli bir ev ortamına, doğru beslenmeye ve sağlıklı olma haklarının var olduğu görülmektedir (Morine, 2000). Bu anlamda, eğer sağlıklı bir toplum isteniyorsa çocuklara nasıl beslenmeli, sağlıklı olmak için neler yapılmalı, sağlıklarını korumak için güvenilir ortamları, beklenmedik durumlarda kendini güvende hissedebilecek yerlerin nasıl ve nereler olduğuna dair bilgi ve beceri donanımını geniş bir kitleye kazandırmak için öğretim programları aracılığıyla ilgili konuda düzenleme faaliyetlerine yer verilmesi gerekir. Nitekim genel olarak HBÖP'lerinin bu beklentiye karşıladığı ileri sürülebilir.

### 5.3. Ailesine, Ulusal ve Kültürel Değerlerine, Farklı Kültürlere, İnsan Haklarına, Demokrasiye, Doğaya ve Çevreye Saygı Geliştirmeye İlişkin Tartışma ve Yorum

BMÇHS'nin 29. Maddesi olan Eğitim Hedeflerinin C bendinde çocuğun ana-babasına saygısının gelişmesinden bahseder. Sözleşme'nin ilgili maddesinin tam olarak gerçekleşmesi için gereken kriterlerden biri de çocuğun ailesini tanıması, sevmesi ve onlara saygı geliştirmesini sağlayacak düzenlemelere yer verilmesidir. Bu bağlamda HBÖP'lerinde yapılan düzenlemeler incelendiğinde, düzenlemelerin daha çok 1968 programıyla yoğunlaşmaya başladığı ve BMÇHS sonrasındaki 1998 programıyla bu konudaki tüm kodlara yönelik düzenlemelerin eksiksiz bir şekilde gerçekleştirilmeye başlandığı görülmektedir. Düzenleme sıklığındaki bu hissedilebilir değişiklik BMÇHS'nin program yapıcılar tarafından dikkate alındığı düşüncesiyle açıklanabilir. Ayrıca 1968 programında yapılan düzenlemelerin yoğunluğu, 1959'da kabul edilen BMÇHB'nin etkisiyle açıklanabilir. Ancak 1998 programı öncesinde ilgili konuya yönelik bazı çalışmaların olması da dikkat çekicidir. Bu konuyla ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde, aile yapısı açısından incelendiğinde Türk kültüründe tarihsel gelişim süresince aile, bir düzen içerisinde insanlığın devamlılığına katkıda bulunan bir kurum (Güler ve Ulutak, 1992) olarak görüldüğü bilgisine erişilmektedir. Türk kültüründe aileye verilen bu önemin, 1968 programı öncesinde bu konuya dair düzenlemelerin ortaya çıkmasını sağladığı düşünülmektedir. Diğer bir açıdan, toplumsal ve kültürel yapının temellerinden biri olan aile kurumu, insanın duygusal, fiziksel, sosyal ve kişilik gelişiminde önemli bir noktadadır (Güler ve Ulutak, 1992). Bu bağlamda, çocuğun aile içinde deneyimleyebileceği *etik değerleri gözlemleme, dayanışma ve iş birliği, sorumluluk alma, sevgi ve saygı geliştirme, iletişim kurma* gibi becerilere yönelik düzenlemelere programlarda yer verilmesi oldukça önemli görülmektedir.

BMÇHS'nin 29. Maddesi olan Eğitim Hedeflerinin C bendi, çocuğun yaşadığı ülkenin ulusal değerlerine, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine saygı geliştirilmesi gibi konuları içerir (Hodgkin ve Newell, 1998). Bu bakımdan *milli bayramlara katılmayı, kutlama için fikir üretmeyi, bayramlar hakkında duygularını ifade etmeyi, dini bayramların önemini kavramayı, cumhuriyet rejiminin önemini kavramayı, ulusal değerlerini, dilini, ülkesini, bayrağını, marşını ve Atatürk'ü sevmeyi, saygı duymayı ve korumayı, yurttaşlık görevlerini yerine getirmeyi*

kapsayan çok geniş yelpazede düzenlemeler HBÖP'lerinde mevcuttur. Bu konular kapsamında incelendiğinde, programlardaki düzenlemelerin 1924'ten günümüze farklı programlarda birçok düzenlemenin olduğu görülmektedir. 1968 programına kadarki programlar analiz edildiğinde yapılan düzenlemelerde dikkat çeken nokta çok fazla devamlılığın sağlanmamış olmasıdır. Ancak 1968 ve sonrasındaki programlar incelendiğinde hem gerçekleştirilen düzenlemelerin kapsamının genişlemesi hem de yapılan çalışmalarda genel olarak belirli bir sistematığın geliştirilmesi önemlidir. Bu noktada yapılan düzenlemelerdeki önemli değişikliklerin BMÇHB ve BMÇHS sonrasındaki programlarda görülmesi dikkat çekicidir. Konuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde, eğitim ile çocukların yeteneklerinin gelişimi sağlanırken, aynı zamanda çocuğun ailesine, kültürel kimliğine, diline ve değerlerine saygıyı teşvik etme sorumluluğunu taşıdığına da ulaşılır (Osler ve Starkey, 1998). Bu açıdan HBÖP'lerde; *milli bayramlara katılma ve bu bayramların önemini farkında olma, cumhuriyeti koruma ve geliştirme, ülkesini tanıma ve sevmeye, bayrağına, marşına ve Atatürk'e saygı geliştirme ve vatandaşlık görevini kavrama* konularına özellikle önem verilmiş olduğu ilk programlardan günümüze kadar tüm programlarda yapılan düzenlemelerin yüksek düzeyde gerçekleşmesinden anlaşılmaktadır. Yine yapılan çalışmalarda, BMÇHS'yi dikkate alınarak hazırlanan bir öğretim programı ile çocukların yurttaşlık hak ve ödevlerini, toplumsal değerlerini ve doğru bir yurttaşın sahip olması gereken davranışları kazanması sağlandığı ortaya konmaktadır (Howe ve Covell, 2005). Bu bağlamda çocuğun vatandaşlık görevlerine dair farkındalığa sahip, toplumunun sahip olduğu ulusal ve kültürel değerlerine bağlılık duyan, diline, bayrağına, marşına ve önemli günlerine sahip çıkan bireyler yetişmesine yönelik düzenlemelerin programlarda yer verilmesi iyi yurttaşlar yetişmesini sağlaması açısından oldukça önemlidir.

Farklı uygarlıklara saygı geliştirmesi, cinsler arası eşitliği savunması, etnik grup dini grup farkı gözetmeden, yerli, yabancı demeden tüm insanlarla dostluk ruhuyla barış ve hoşgörü içinde yaşama hazırlanması BMÇHS'nin Eğitim Hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemli ön koşullardandır. Bu bakımdan, demokrasinin hakim olduğu bir yaşam şekli ve evrensel vatandaş olmak için sahip olunması gereken insan haklarına saygı, adil ve eşitlikçi olma, ayrımcı olmama gibi ilkelerin çocuklara kazandırılması (Tibbits, 1997) önemlidir. Bu bağlamda HBÖP'ler incelendiğinde 1998 programına kadar büyük ölçüde düzenlemelerin olmadığı

görülmektedir. Bu tarihe kadar yapılan düzenlemeler değerli bulunmakla beraber kapsamının sadece engelli bireylere duyarlı olma kapsamında gerçekleştirildiği görülmektedir. Engelli bir çocuğun onurlu, güzel bir hayat sahip olmasına yardımcı olacak özel bakım eğitim ve öğretim gibi hakları vardır (Shumba, 2003). Bu anlamda, çocuklara engellilerin hakları olduğu ve onların bu haklarına duyarlı olmalarını sağlayacak düzenlemelerin 1936 programından beri var olması önemlidir. Diğer yandan Covell ve Howe (1999) çalışmalarında, çocuk hakları eğitimi alan çocukların, kendi hakları hakkında daha fazla bilgi sahibi ve başkalarının haklarına saygı duyma konusunda daha duyarlı olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu anlamda, *bireysel farklılıkları, cinsiyet ayrımcılığına karşı olmayı, tüm insanlara ön yargısız yaklaşmayı* içeren düzenlemelerin HBÖP'lerinde olması önemlidir. İlgili konuya yönelik düzenlemelerin 1998 programında genişlediği görülmüş ve bu düzenlemelerin 2005, 2017 ve 2018 programında daha da dikkate alınarak geliştirildiği görülmüştür. İlgili alana yönelik çalışma kapsamının genişlemesinde insan haklarını savunan, başkalarına saygıyı, ayrımcılığa karşı olmayı, eşitlik ve adaleti temel alan BMÇHS'nin etkisinin olduğu düşünülebilir. Ayrıca 2005 programında "*İnsan hakları ve vatandaşlık*" ın bir ara disiplin olarak eklenmesi, bu programın bu konuda daha fazla düzenlemelere sahip olmasına olumlu yönde yansıdığı düşünülmektedir. Yine ilgili konuda dikkat çekici diğer bir nokta yapılan düzenlemelerin kapsamında 2015 programında daralmanın olmasıdır. 2015 HBÖP'sinde gözlemlenen bu daralmanın ardındaki sebep, 4. Sınıf ilkokul düzeyinde insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi olarak adlandırılan yeni bir dersin eklenmesi olabilir (Öztürk, 2017).

BMÇHS'nin Eğitim Hedefleri maddesinin B bendi insan haklarına ve temel özgürlüklere ve BM Şartı'nda benimsenen ilkelere saygısının geliştirilmesi konularını kapsar. Konuyla ilgili literatürde, demokratik bir yaşam, dünya vatandaşlığı, insan hak ve özgürlüklerine saygı, adalet ve eşitlik temelli, toplumsal sorumluluk temelli yurttaşların kazanılması için bu ilkelerin eğitim programlarına, okul ve sınıf uygulamalarına istenen davranışı ortaya koyacak kazanımların olması gerektiği vurgulanır (Covell, Howe ve McNeil, 2010). Bu bağlamda, *insan hak ve hürriyetlerini araştırma ve önemini kavrama, düşünce hürriyeti, demokratik uygulamaların önemini, adaletli bakış açısı geliştirmeyi ve çocukların kendi haklarıyla ilgili bilgilendirme amaçlı BMÇHS'den haberdar olmaya yönelik*

düzenlemeler gerçekleştirilmiş olması önemlidir. Düzenlemeler kapsamında 1968 öncesindeki programlar incelendiğinde düzenlemelerin yapılmadığı sadece 1948’de bir tane yapıldığı görülmüştür. 1968 programıyla düzenlemelerde bir artışın olduğu, 1998 programı ile beraber kapsamın daha da genişletildiği görülmüştür. Bu kategorideki düzenlemeler ele alındığında, 1989’da yürürlüğe giren BMÇHS sonrasındaki programlarda olumlu yönde bir değişim olması, BMÇHS’nin taraf devletlere yapmaları için verilen yükümlülüklerin yerine getirilmesine yönelik bir girişim olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca 2005 programında düzenlemelerin yüksek olması, ilgili programa “*İnsan hakları ve vatandaşlık*” in bir ara disiplin olarak eklenmesiyle açıklanabilir (Öztürk, 2017).

BMÇHS’nin 29. Maddesi olan Eğitim Hedeflerinin D bendinde çocuğun doğal çevreye saygı geliştirmesinin önemi üzerinde durulur. Ayrıca çocukların, sürdürülebilir kalkınma gerekliliği ve doğal çevreye gereken özenin gösterilmesi konusunda bilinçlenmesini önermektedir (Hodgkin ve Newell, 1998). Çevre üzerinde plan yapma, tasarlama, organize etme ve yönetme alanlarında çocukların aktif katılımı, çevresel sorunları açık bir şekilde görmeleri açısından önemlidir (Hart, 2016). Bu bağlamda, *bitki yetiştirme ve hayvan besleme, canlıları koruma, çevreyi temiz tutma* konularında, konuları bu araştırma kapsamında incelenen 1924’ten günümüze -bazı programlar hariç olmak üzere- çoğu programda vurgulanmıştır. Vurgulanan bu konular, 1989 yılında ilan edilen söz konusu Sözleşme’den çok daha önceki tarihlere ait -Türk eğitim sistemi çerçevesindeki- HBÖP’lerinde yer almış olması dikkat çekici bir husustur. Bununla birlikte HBÖP’lerdeki geri dönüşüme katkıda bulunma konusuna yönelik düzenlemelerin 1998’den başlayıp sistematik olarak devam ettiği görülmektedir. Çevresel koruma ve sürdürülebilir kalkınmaya katkıda bulunmanın gerçekleşmesi için HBÖP’lerde geri dönüşüme yapılan vurgunun önemli bir ön koşul olduğu ifade edilmiştir (Öztürk, 2017). Bu durum genel olarak değerlendirildiğinde bahsi geçen sözleşmenin yürürlüğe giriş tarihinden önce ve sonraki HBÖP’lerde çevresel koruma ve sürdürülebilir kalkınmaya katkıda bulunmaya dair düzenlemelerin yer aldığı, bununla birlikte BMÇHS sonrasındaki 1998 HBÖP ile özellikle *geri dönüşüme katkıda bulunma, çevre üzerinde insan etkisini araştırma* konularının ilk defa yer almaya başladığı görülmektedir. *Çevresel koruma ve sürdürülebilir kalkınmaya katılım* konusu incelendiğinde ise ilk programlardan itibaren genel anlamda düzenlemelere başlandığı ancak hem bu



düzenlemelerin sıklığı hem elde edilmek istenilen kazanımların niteliği hususları açısından son yıllara doğru önemli bir gelişmenin sağlandığı ileri sürülebilir. İlgili literatürde, okullar çocukların gelecekte sosyal ve ekonomik katılımını sağlamak için öğrencilere beceri ve nitelik kazandırmanın gerekliliği vurgulanır (Osler ve Starkey, 1998). Okulların bu beceri ve nitelikleri geniş kitlelere öğretim programları aracılığıyla sunabilecekleri düşünülmektedir. Bu bağlamda, programlar incelendiğinde *kaynakların sınırlı olduğu bilinciyle hareket etmeye* yönelik düzenlemelerin Sözleşme'nin Türkiye'de yürürlüğe girmeden önceki HBÖP'lerinde başlamış olması dikkat çekici bir sonuçtur.



## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde 1924'ten günümüze kadar olan dönemdeki HBÖP'lerinin BMÇHS'nin Eğitimin Hedefleri maddesi açısından incelenmesi amacıyla yapılan araştırma sonuçlarına ve bu araştırma sonuçlarına bağlı olarak oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1. Sonuçlar

Araştırma kapsamında, BMÇHS'nin 29. Maddesi açısından 1924'ten başlanıp 2018'e kadar olan dönemdeki HBÖP'ler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu bağlamda, 1924, 1926 ve 1936 programları araştırma kapsamında incelendiğinde, yapılan düzenlemelerin kısıtlı olduğu sonucu elde edilmiştir. Yapılan bu düzenlemelerin niteliği bakımından değerlendirildiğinde ise daha çok aileye sevgi ve saygı, ulusal ve kültürel değerlere sahip çıkma, Türk kültürüne ait bazı olumlu niteliklere sahip olma, çevreye ve doğaya karşı duyarlılık kapsamında olduğu tespit edilmiştir. Bu konulardaki düzenlemeler adı geçen programlarda benzer ifadelerle yapıldığı saptanmış olup düzenlemelerin 1924, 1926 ve 1936 programlarında boyutsal bakımdan yüzeysel olduğu belirlenmiştir. Ayrıca meslekleri tanıma, eğlenme etkinliklerini tanıma gibi bazı düzenlemelerin yapılmış olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. 1924, 1926 ve 1936 programları incelendiğinde, kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme; duygusal gelişim; sosyal çevrede iletişim becerisini geliştirme; karar alma ve kuralların oluşturulma süreçlerine katılım; farklı uluslara, değerlere ve bireysel farklılıklara yönelik ayrımcılığın önlenmesi yönünde tutum geliştirme; demokrasi ve insan haklarına ilişkin farkındalık ve olumlu tutum geliştirme konularına yönelik herhangi bir vurguda bulunulmadığı tespit edilmiştir.

Mesleki gelişim konusunda meslekleri tanıma haricinde; oyun, spor, dinlenme, eğlenme ve kültürel faaliyetlere katılım konusunda eğlenmek için farklı etkinlikleri fark etme haricinde; bilgi ve iletişim araçlarına erişim ve teknolojiyi kullanma konusunda ise teknolojik araçları güvenli bir şekilde kullanma haricinde herhangi bir düzenlemenin yine bu programlar kapsamında gerçekleşmediği belirlenmiştir.

1948 programı araştırma kapsamında değerlendirildiğinde, düzenlemelerde bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu program kapsamında, olumlu kişilik gelişimi konusuna yönelik düzenlemelerin önceki programlara göre genişlediği ve bu konu kapsamında farklı nitelikleri kazandırmaya yönelik vurgulamaların olduğu saptanmıştır. Yine önceki programlardan farklı olarak 1948 programında, sosyal çevrede iletişim becerisini geliştirme konusuna yönelik düzenlemelerin olduğu tespit edilmiştir. Farklı uluslara, değerlere ve bireysel farklılıklara yönelik ayrımcılığın önlenmesi yönünde tutum geliştirme konusuna yönelik düzenlemelerin olduğu saptanmıştır. Yine önceki programlardan farklı olarak demokrasi ve insan haklarına ilişkin farkındalık ve olumlu tutum geliştirme ve kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme konularına yönelik ilk vurguların 1948 programında gerçekleştirildiği sonucu elde edilmiştir. Ancak, duygusal gelişim ve bilgi ve iletişim araçlarına erişim ve teknolojiyi kullanma konularında ise 1948 programında önceki programlara göre bir farklılaşmanın olmadığı elde edilen sonuçlardandır. Özetle, 1948 programı kapsamında, insan hak ve hürriyetleri, bir dünya vatandaşı olarak sorumluluklarını kavrama, çevresiyle olumlu ilişkiler kurma gibi önceki programlarda olmayan farklı boyutlarda değerlendirilebilecek düzenlemelere yer verildiği sonucu elde edilmiştir.

1968 programı araştırma kapsamında değerlendirildiğinde, 1948 programıyla karşılaştırıldığında çok fazla yeniliğin olmadığı, ancak yapılan düzenlemelerin 1948 programında yapılan düzenlemelerin daha ayrıntılı hali, daha derinlemesine gerçekleştirilmiş düzenlemeler olduğu sonucu çıkmıştır. Önceki programlarla karşılaştırıldığında 1968 programında, oyun, spor, dinlenme, eğlenme ve kültürel faaliyetlere katılım; eğitsel kulüp ve grup çalışmalarına katılım; sağlıklı ve güvenli yaşama becerisi geliştirme konularında yapılan düzenlemelerde önemli ölçüde fazlalaştığı görülmüştür. Ayrıca, çocuk merkezli öğrenme-öğretme süreci düzenleme; ailesini tanıma, sevme ve ailesine saygı geliştirme; ulusal ve kültürel değerlerini koruma, saygı geliştirme ve vatanseverlik; demokrasi ve insan haklarına ilişkin farkındalık ve olumlu tutum geliştirme konularında ise düzenlemelerin

kapsamının bir önceki programa göre önemli ölçüde genişlediği tespit edilmiştir. Özetle, çalışma kapsamında 1968 programında önceki programlara göre önemli gelişmelerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 20 Kasım 1959'da kabul edilen BMÇHB kabul edilmiştir. Bu tarihten itibaren ortaya konan programlarda program yapımcılar tarafından çocuk hakları konusunda bildirinin dikkate alındığı düşünülebilir. Bu bağlamda, 1968 programında görülen genişlemede BMÇHB'nin etkisi olduğu düşünülebilir.

Yapılan düzenlemelerin hem sayısının hem boyutunun önemli ölçüde genişlediği program 1998 programı olduğu sonucu elde edilmiştir. 1998 programında birçok konuda düzenlemelerin olduğu, daha önceki programlarda üzerinde durulmayan noktalara değinildiği sonucuna ulaşılmıştır. 1998 programı incelendiğinde, duygu, düşünce ve görüşlerini ifade etme; mesleki gelişim; karar alma ve kuralların oluşturulma süreçlerine katılım; farklı uluslara, değerler ve bireysel farklılıklara yönelik ayrımcılığın önlenmesi yönünde tutum geliştirme konularına yönelik düzenlemelerin kapsamının önceki programlara göre dikkat çekici düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca, duygusal gelişim ve bilgi ve iletişim araçlarına erişim ve teknolojiyi kullanma ve geri dönüşüme katkıda bulunma konularına yönelik ilk vurguların ise 1998 programında olduğu saptanmıştır. Genel olarak incelendiğinde, 1998 programı bazı konuların ilk kez ele alındığı ve daha önce vurguda bulunulan konulara yönelik düzenlemelerin genişlediği önemli bir program olarak öne çıkmaktadır. 1989 yılında BM tarafından kabul edilen ve 1994'te Türkiye Cumhuriyeti tarafından kabul edilerek yürürlüğe giren BMÇHS, uluslararası platformda çocuk hakları konusunda kabul edilebilirliği oldukça yüksek bir sözleşmedir. Bu bakımdan, kabul edildiği tarihten itibaren çocuk hakları konusunda program yapımcıların program hazırlama sürecinde bu sözleşmeyi dikkate aldığı söylenebilir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında 1998 programında görülen düzenlemelerin boyutundaki değişim sözleşmenin etkisi ile açıklanabilir.

Araştırma sonucunda 2005 programının, yapılan düzenlemelerin hem sayısı hem de boyutu açısından en gelişmiş program olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2005 programında, her konu için önemli vurguların olduğu tespit edilmiştir. Önceki programlara kıyasla özellikle kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme ve farklı uluslara, değerlere ve bireysel farklılıklara yönelik ayrımcılığın önlenmesi yönünde tutum geliştirme konularında ciddi bir farkın olduğu sonucu elde edilmiştir. 2005

programının araştırma kapsamında en gelişmiş program olmasındaki etkenin bu programın çocuklara çok fazla hareket alanı sunan, onları tüm süreçlerde aktif kılan, merkeze öğrenciyi koyan yapılandırmacı yaklaşımın olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrenci merkezli, öğrenciyi aktif yapan, onlara daha fazla söz hakkı tanıyan bir sistem içerisinde çocukların haklarının daha çok dikkate alınacağı düşünülmektedir.

2015 programı incelendiğinde, 2005 programına kıyasla bazı konularda önemli derecede bir daralmanın olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. 2015 programında yapılan düzenlemeler incelendiğinde, kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme; duygusal gelişim; sosyal çevrede iletişim becerisi geliştirme; eğitsel kulüp ve grup çalışmalarına katılım; mesleki gelişim; karar alma ve kuralların oluşturulma süreçlerine katılım konularında 2005 programına göre daralmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle farklı uluslara, değerlere ve bireysel farklılıklara yönelik ayrımcılığın önlenmesi yönünde tutum geliştirme konusunda ciddi bir düşüşün olduğu gözlenmektedir. Diğer konularda ise 2005 programına göre önemli bir değişimin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 2015 programı 2005 programıyla kıyaslandığında, yapılan düzenlemelerde ortaya çıkan daralmaya sebep olan en büyük etkenin 4. sınıf düzeyinde İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi adında müstakil bir dersin konulmasının olduğu düşünülmektedir.

2017 ve 2018 programları incelendiğinde, programların yapısının, içeriğinin ve program aşamalarının birbirine oldukça yakın olduğu bilgisi elde edilmiştir. Bu programlarda yer verilen değerler, beceriler, ana yetkinlikler, ölçme ve değerlendirme, kazanımlar gibi program öğelerinin her iki programda benzer şekilde ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, 2017 ve 2018 programları beraber değerlendirilecektir. Bu programlar incelendiğinde, 2015 programına kıyasla bazı konulara yönelik düzenlemelerde dikkat çekici düzeyde bir artışın olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 2015 programına kıyasla 2017 ve 2018 programlarında artış görülen konular şunlardır: kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme, duygusal gelişim, sosyal çevrede iletişim becerisini geliştirme, mesleki gelişim, farklı uluslara, değerlere ve bireysel farklılıklara yönelik ayrımcılığın önlenmesi yönünde tutum geliştirme konularıdır. 2017 ve 2018 programları düzenlemelerin boyutu ve sayısı açısından 2005 programına en çok yaklaşan programlardır. Öte yandan İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin 2017 ve 2018 yıllarında mevcut olmasına rağmen 2017 ve 2018 HBÖP'lerinde araştırma

kapsamındaki düzenlemelerin dikkat çekici şekilde genişlediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu açıdan ele alındığında 2015 programında, 2017 ve 2018 programlarında mevcut olan bazı alanlarda düzenlemelere yer verilmemesi dikkat çekici bir sonuçtur.

Sonuç olarak; Cumhuriyet Döneminden günümüze kadar yapılan HBÖP'lerinde BMÇHS'nin Eğitimin Hedefleri maddesi kapsamında düzenlemeler yapıldığı sonucuna varılmıştır. Ancak yapılan düzenlemelerin boyutunda ve sayısında yıllara göre farklılıklar olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. 1998 programına kadar olan programlarda önemli düzenlemelerin olduğu ancak bunlar derinlik açısından incelendiğinde çok ayrıntılı olmayan yüzeysel düzenlemeler olduğu sonucuna varılmıştır. 1998 programıyla düzenlemelerin daha çok çeşitlendiği, farklı boyutlar kazandığı ve ayrıntıların daha çok dikkate alınmaya başladığı sonucuna varılmıştır. BM tarafından kabul edilen BMÇHS'nin yürürlüğe girmesi yapılacak olan programlara çocuk hakları konusunda bir rehber olduğu ve bu rehber göre yapılan programlarda genelde çocuk hakları özelde BMÇHS'nin Eğitim Hedefleri maddesi kapsamında önemli düzenlemelerin ortaya çıktığı sonucu elde edilmiştir.

## 6.2. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda çocuklara uygulanacak eğitimin çocuk hakları kapsamında geliştirilmesi için şu önerilerde bulunulmuştur:

- Araştırma sonuçları, HBÖP'lerinin BMÇHS'nin Eğitimin Hedefleri maddesi açısından değerlendirildiğinde programlardaki değişim ve gelişimi ortaya koymuştur. Bu bağlamda ilkokuldaki farklı ders programları da aynı kapsamda incelenip farklı programlardaki durum ortaya çıkarılabilir.
- Araştırma sonuçları, yıllara göre yapılan programların bazılarında dikey gelişmenin olduğu, her yeni programda daha fazla detaylandırılarak düzenlemelere gidildiği, bazılarında ise bu düzenlemelerin belirli bir sistematığe oturtulmadığı bir programda olan düzenlemenin devamı diğer programlarda gerçekleştirilmemiş olduğu görülmüştür. Yapılan düzenlemelerin belirli bir sistematik içerisinde ilerlediğinde daha etkili olacağı düşüncesinden yola çıkarak düzenlemelerin belirli bir sistematik içerisinde yapılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- HBÖP'lerdeki çocuk haklarının diğer alanlarındaki durumun ortaya çıkarılması için HBÖP'ler karşılaştırmalı olarak BMÇHS'nin farklı hakları açısından araştırmalar yapılabilir.
- Çocuk hakları eğitiminin daha verimli ve çocuklar için daha pratik olması açısından uygulama boyutu olan müstakil bir çocuk hakları dersi ilkokul programlarına konulabilir.
- MEB bünyesinde program geliştirme aşamasında çocuk haklarının yeterli düzeyde programlarda yer almasını denetleyecek bir komisyonun kurulması sağlanabilir.

## KAYNAKLAR

- Akbal, Y. (2009). *1998 ve 2004 ilköğretim programlarına göre hazırlanan hayat bilgisi ders kitaplarının içerik ve kullanılabilirlik açılarından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyüz, E. (1991). Medeni kanuna göre çocuğun ana-babasına karşı korunması. *Aile ve Toplum Dergisi*, 1(2), 1-17.
- Akyüz, E. (2000) *Ulusal ve uluslar arası hukukta çocuk haklarının ve güvenliğinin korunması*, Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.
- Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*: 151.
- Akyüz, E. (2010). Çocuk hukuku. *Çocukların hakları ve korunması*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Akyüz, E. (2013). *Çocuk hukuku, çocuk haklarının korunması*. Pegem Akademi.
- Alanen, L. (2010). Taking children's rights seriously. *Childhood* 17(1): 5-8.
- Anglin, J. (1992). Children's Rights and the Magic Beanstalk. *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 1(3), 36-39.
- Aral, N., & Gürsoy, F. (2001). Çocuk hakları çerçevesinde çocuk ihmal ve istismarı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151(5).
- Arıbaş, S. & Yılmaz, M. (2004) Hayat bilgisi dersinin ilköğretim müfettişleri tarafından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (161). [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli\\_egitim\\_dergisi/161/aribas-yilmaz.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/161/aribas-yilmaz.htm) adresinden 18 Ağustos 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Aries, P. (1962). *Centuries of childhood: a social history of family life*. London: Jonathan Cape.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.



- Atılğan, A. A. & Atılğan, E. Ü. (2009). *Çocuk hakları paradigması ve çocuk ceza yargılamasına hâkim olan ilkeler açısından Türkiye'deki düzenleme ve uygulamaların değerlendirilmesi*. Ankara: İnsan hakları ortak platformu.
- Avşar Kurnaz, Ş. (2009). *Türkiye'de Çocuk Yoksulluğu*. Sosyal Yardım Uzmanlık Tezi, T.C. Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü.
- Avşar, Z., & Öğütoğulları, D. Ö. E. (2012). Çocuk işçiliği ve çocuk işçiliği mücadele stratejileri. *Sosyal Güvenlik Dergisi (SGD)*, 2(1), 9-40.
- Bäckman, E., & Trafford, B. (2006). European Year of Citizenship Through Education: Learning and Living Democracy. *Democratic governance of schools* (Vol. 383). Council of Europe.
- Baysal, Z. N. (2007). *Hayat Bilgisi: Toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış*. C. Öztürk (Edit.), Hayat bilgisi öğretimi: yapılandırmacı bir yaklaşım (ss. 1–19). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bellamy, C. (2005). *Dünya çocuklarının durumu, çocukluk tehdit altında*. UNICEF, Ankara Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Campbell, K. M., & Covell, K. (2001). Children's rights education at the university level: An effective means of promoting rights knowledge and rights-based attitudes. *The International Journal of Children's Rights*, 9(2), 123-135.
- Casas, F., Saporiti, A., Gonzalez, M., Figuer, C., Rostan, D., Sadurni, M., & Rago, M. (2006). Children's rights from the point of view of children, their parents and their teachers: A comparative study between Catalonia (Spain), and II Molise (Italy). *The International Journal of Children's Rights*, 14(1), 1-75.
- Cılga, İ. (2001). Demokrasi ve insan hakları kültürü ve çocuk hakları. *Milli Eğitim Dergisi*: 151. 10 Haziran 2017 tarihinde [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli\\_egitim\\_dergisi/151/cilga.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/151/cilga.htm) adresinden erişilmiştir.
- Conrad, B., Gross, D., Fogg, L. & Ruchala, P. (1992). Maternal confidence, knowledge, and quality of mother-toddler interactions: a preliminary study. *Infant Mental Health Journal*, 13(4), 353-362.

- Covell, K., & Howe, R. B. (1999). The impact of children's rights education: A Canadian study. *The International Journal of Children's Rights*, 7(2), 171-183.
- Covell, K., & Howe, R. B. (2007). *A question of commitment: Children's rights in Canada* (Vol. 11). Wilfrid Laurier Univ. Press.
- Covell, K., Howe, R. B., & McNeil, J. K. (2010). Implementing children's human rights education in schools. *Improving Schools*, 13(2), 117-132.
- Covell, K., Howe, R. B., & Polegato, J. L. (2011). Children's human rights education as a counter to social disadvantage: A case study from England. *Educational Research*, 53(2), 193-206.
- Coşkun Keskin S. ve Keskin Y. (2008). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin haklarını bilme düzeylerinin araştırılması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(16), 108-121.
- Çetinkaya, N. (1998). *Öğretmen ve öğrencilerin çocuk haklarına bakışlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Davies, L., Williams, C., Yamashita, H., & Ko Man-Hing, A. (2006). Inspiring schools: Impact and outcomes. *Taking up the Challenge of Pupil Participation*. London.
- Day, D. M., Peterson-Badali, M. & Ruck, M. D. (2006). The relationship between maternal attitudes and young people's attitudes toward children's rights. *Journal of Adolescence*, 29(2), 193-207.
- Deb, S., & Mathews, B. (2012). Children's rights in India: Parents' and Teachers' attitudes, knowledge and perceptions. *The International Journal of Children's Rights*, 20(2), 241-264.
- Dinç, B. (2015). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 7-25.
- Doğan, İ. (2000). *Akıllı küçük*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Doğan, İ. (2004). *Vatandaşlık demokrasi ve insan hakları: insan haklarının kültürel temelleri*. Pegem Yayıncılık.
- Durgut, A. (2014). *2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının çocuk hakları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dündar, H., & Hareket, E. (2016). Türkiye’de ilköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının çocuk hakları açısından incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 85-103.
- Emini, M. E. (2004). Hak kavramı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 203-216.
- Ergün, M., Özmantar, M.F., Bay, E. & Ağaç, G. (2015). Cumhuriyetin İlanından Günümüze Eğitimde, Program Geliştirmede ve Matematik Programlarında Yaşanan Değişim ve Gelişimler. M. F. Özmantar, A. Öztürk ve E. Bay (Ed.), *Reform ve Değişim Bağlamında İlkokul Öğretim Programları* içinde (47-94). Ankara: Pegem Akademi.
- Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk hakları sözleşmesinde yer alan çocuk hakları konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin bilinç düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (241859).
- Flowers, N. (2010). *Pusulacık: Çocuklar için insan hakları eğitimi* (M. Çulhaoğlu, Trans.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Franklin, B. (1993). *Çocuk hakları*. İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık.
- Fountain, S. (1993). *It’s only right – A practical guide to learning about the Convention on the Rights of the Child*, UNICEF.
- Garlake, T. & Pocock, M. (2000). *Partners in Rights: Creative Activities Exploring Rights and Citizenship for 7-11 Year Olds*. Save the Children Education Unit. London: RoutledgeFalmer.
- Gömlüksiz, M. N. & Cüro, E. (2011). Demokratik yurttaşlık eğitimi bağlamında okul öğrenci meclisleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 61-79.

- Gözütok, F. D., Mızıkacı, F., Ulubey, Ö., Tüke, E., Bıkmaz, F., Şahin, S., Koçer, E. Ve Akçatepe, G. (2013). *Cumhuriyet'in İlanından Günümüze Öğretim Programlarının Analizi: Hayat Bilgisi Örneği*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Güler, D., & Ulutak, N. (1992). Aile kavramının tarihsel gelişimi ve Türk toplum yaşantısında aile. *Anadolu Üniversitesi Kurgu Dergisi*, 11, 51-76.
- Güngör, M. (2008). Evrensel bir sorun olarak çocuk suçluluğu ve sokakta çalışan ve yaşayan çocuklar. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 25-43.
- Güven, B., & Ersoy, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi ve sosyal bilgiler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 15-32.
- Güven, S. & Kaymakçı, S. (2016). *Hayat bilgisi öğretimi*. Pegem Akademi.
- Hammarberg, T. (2012). *Avrupa'da İnsan Hakları*. İletişim Yayıncılık, İstanbul.
- Hammarberg, T. (Ed.). (2011). *Human rights in Europe: no grounds for complacency*. Council of Europe Publishing.
- Hart, S. N. & Pavlovic, Z. (1991) Children's rights in education: An historical perspective. *School Psychology Review*, 20(3): 345–358.
- Hodgkin, R., & Newell, P. (1998).(prepared for UNICEF). *Implementation handbook for the convention on the Rights of the child*. Newyork: UNICEF
- Hodgkin, R. & Newell P. (2002). *Çocuk haklarına dair sözleşme uygulama el kitabı*. İstanbul: Unicef.
- Holden, C. (1996). *Tomorrow's Europeans: Human rights education in the primary school*. M. John (Editör), The child's rights to resources: 101-119.
- Howe, R. B., & Covell, K. (2005). *Empowering children: Children's rights education as a pathway to citizenship*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
- Howe, B. & Covell, K. (2013). *Education in the best interest of the child*. London: University of Toronto Press.
- Hughes, A., & Filer, H. (2003). The Rights of the Child: Impact of Teaching in Year 6 Class. *Andover, UK: Knights Enham Junior School*.

- İnan, A. N. (1995). Çocuk haklarına dair sözleşme, AÜHFD., 44(1), 765-778.
- Janis, I. (1965). The problem of validating content analysis. K. Krippendorff, M. A. Bock, (Ed.), *The Content Analysis Reader* içinde (358-375).
- Jones, G. A. (2005). Children and development: rights, globalization and poverty. *Progress in development studies*, 5(4), 336-342.
- Kabapınar, Y. (2016). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi (hayat bilgisi öğretiminden tarih öğretimine)*. Pegem Akademi.
- Karaman Kepenekçi, Y. (1999). İnsan hakları eğitiminde okul ve sınıf havasının rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(3), 353-361.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2000). *İnsan hakları eğitimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2010). *Eğitimin hukuki temelleri (Üçüncü basım)*. *Eğitim bilimine giriş* (ss. 51-76). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, A., Vural, G., & Aydın, A. (2016). *Değerler eğitimi eğitimde farklılık ve katılım hakkı*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kaya, Ö. S. (2011). *Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Afyonkocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (286829).
- Kılıç, A. (2017). İlkokullarda çocukların katılım hakkının gerçekleşme düzeyi: Bir durum araştırması. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Males, D. & Stricevic, I. (2001). Knowing and living our rights-manual for children's right education in primary school. Zagreb: Skolska Knjia.
- Margolin, C. R. (1982). A Survey of children's views on their rights. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 11(2), 96-100.
- Merey, Z. (2012). *Türkiye ve ABD'de sosyal bilgiler ders kitaplarında çocukların katılım haklarına yer verilme düzeyinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif.: SAGE Publications.

- Milli Eğitim Bakanlığı, (2009). İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu. <http://ttkb.meb.gov.tr> web adresinden 15.03.2018 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2015). İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- Musayeva, G. (2013). *Avrupa Birliği, Türkiye ve Azerbaycan'da çocuk hakları*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.(331853)
- Müftü, G. (1998). *Emniyet genel müdürlüğü küçükleri koruma hizmetleri yönetici semineri notları*. Ankara. <http://www.cocukhaklariizleme.org> adresinden 07.07.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Müftü, G. (2001). Çocukların hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 151. 02.07.2017 tarihinde [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli\\_egitim\\_dergisi/151/muftu.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/151/muftu.htm) adresinden ulaşılmıştır.
- Müftü, G. (2013). *Bir tarihçe: çocukların hakları ve Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. 22 Haziran 2017 tarihinde <http://www.cocukhaklariizleme.org> adresinden erişilmiştir.
- Nelken, D. (1998). Afterword: choosing rights for children. A. Douglas, L. Sebba (Ed.), *Programme on international rights of the child series* içinde (315-335). Aldershot, Brookfield.
- Osler, A. & Starkey, H. (1998). Children's rights and citizenship: some implications for the management of schools. *The International Journal of Children's Rights*, 6(3), 313-333.
- Osler, A. & Starkey H. (2002). Education for citizenship: Mainstreaming the fight against racism. *European Journal of Education*, 37(2), 143-59.
- Osler, A. & Starkey H. (2005). *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*. New York: Open University Press.

- Öz, L. (2013). *Çocuk hakları bağlamında çocuklarda eğitim hakkı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin: Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir Doğan, G. (2017). *Çocuk hakları eğitiminde uzman sınıf öğretmenlerin perspektifinden etkili çocuk hakları eğitimi: anlayışlar ve uygulamalar*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir Uluç, F. (2008). *İlköğretim programlarında çocuk hakları*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, A. (2017). Türkiye’de hayat bilgisi dersi öğretim programlarında çocukların katılım hakkı: tarihsel bir analiz. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(27), 864-890.
- Pamuk, I., & Pamuk, A. (2016). Almanya’da sachunterricht ve Türkiye’de hayat bilgisi ders kitaplarında okulda demokrasi uygulamalarına örnek olarak sınıf başkanı seçimi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(2), 67-83.
- Peker, R. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi (Manisa ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yok oluşu*. (Çev. K. İnal) Ankara: İmge Kitabevi. Routledge.
- Ruck, M. D., Abramovitch, R., & Keating, D. P. (1998). Children's and adolescents' understanding of rights: Balancing nurturance and self-determination. *Child development*, 69(2), 404-417.
- Serozan, R. (2005). *Çocuk Hukuku*. İstanbul: Vedat Kitapçılık.
- Shumba, A. (2003). Children's rights in schools: what do teachers know? *Child Abuse Review*, 12, 251-260
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu (5. baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2010). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Stachowski, M., Çev. Gökçe, F. (2009). Yeniden Türkçe çocuk sözcüğünün kökeni üzerine. *Türkbilig*, 2009/17: 124-132.
- Starkey, H. (1991). *The Council of Europe recommendation on the teaching and learning of human rights in schools. H. Starkey (Editör), The challenge of human rights education içinde* (21-38). London: Cassel.
- Stone P J, Dunphy D C, Marshall S S, DM Ogilvie (1966) *The General Inquirer: A Computer Approach to Content Analysis*. The M.I.T. Press, Massachusetts.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park and London: Sage
- Sutton, P. B. (2003). *The relationship between parent's attitude toward children's rights, parenting styles and children's right to sexuality education*. Unpublished Dissertation, Alliant International University, Fresno, California, USA.
- Şimşek, B. Ş. (2016). *Türkiye'de 2005 yılı sonrası çocuk hakları gelişimi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Temple, M. E. (1998). *The influence of age, parental education level and parental style on children's understanding of their nurturance and self determination*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Toronto University, Toronto, Canada.
- Tibbitts, F. (1997). Evaluation in the human rights education field: getting started. *The Hague: Netherlands Helsinki Committee/HREA*. Available on-line at [www.hrea.org](http://www.hrea.org).
- Tomanovic, S. (2003). Negotiating children's participation and autonomy within families. *International Journal of Children Rights*, 11(1), 51-71.
- Topsakal, C., Merey, Z., & Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 546-560.
- Tuncer, U. (1999). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan içerik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 41-46.
- Tüzün, I. & Sarıışık, Y. (2015). *Türkiye'de Okullarda Çocuk Katılımı: Durum Analizi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.



- Uçuş, Ş. (2009). *Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin ilköğretim programlarındaki yeri ve Sözleşme'ye yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (258334).
- Uçuş Ş. (2013). *Çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması ve değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uçuş, Ş. & Şahin, A. E. (2012). Çocuk hakları sözleşmesine yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Haziran 2012, 3 (1), 25-41.
- Uğurlu, Z., & Gülsen, İ. A. (2014). Çocuk hakları ve hukuki bağlamda çocuğun ihmal ve istismardan korunması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 36-58.
- Ulubey, Ö. & Gözütok, F. (2015). Yaratıcı Drama ve Diğer Etkileşimli Öğretim Yöntemleri ile Geleceğin Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(182), 87-109.
- UNICEF, (2013). *Çocuk hakları açısından ülkedeki ortam*. <http://www.unicef.org.tr> adresinden 24 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Üste, R. B., & Meslek, İ. (2007). İnsan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemi. *Ege Akademik Bakış*, 7(1), 295-310.
- Vadeboncoeur, J. A. (2005). Child development and the purpose of education: A historical context for constructivism in teacher education. V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education* içinde (25-48). London: Routledge.
- Yalçın, H., Bay, M., & Ekmekçioğlu, E. (2008). Türkiye ve Türk dünyasında çocuk hakları ile ilgili çalışmaların yararları. <http://www.bilgesam.org/Images/Dokumanlar/0-279-2014070118sosbilkongre33.pdf>
- Yapıcı, M. & Yapıcı, Ş.(2004). Bir değer olarak çocukluk. *Üniversite Ve Toplum Bilim Eğitim Ve Düşünce Dergisi*, 4(4).
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4th ed.). Los Angeles, Calif: Sage Publications.

Yolcuoğlu, İ. G. (2009). Türkiye'de çocuk koruma sisteminin genel olarak değerlendirilmesi. *Aile ve Toplum, Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 18(18), 43-57.

Washington, F. (2010). *5-6 yaş grubu çocuklarına uygulanan aile katılımlı çocuk hakları eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Wolfe, J. B. (1998). *The relationship btween mother^s and children^s understanding of rights*. Unpublished Dissertation, Toronto University, Toronto, Canada.



## EK-1

## HBÖP'lerde BMÇHS'nin Eğitim Hedefleri ile İlgili Düzenlemeler

Tema	Kategori	Kod	1924	1926	1936	1948	1968	1998	2005	2015	2017	2018	
Çocuğun kişiliğinin, duygusal, sosyal, zihinsel ve bedensel potansiyellerinin geliştirilmesi	Olumlu kişilik gelişimi	Girişimci olma ve yeniliklere açık olma	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	
		Sorumluluk sahibi olma	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Uzlaşmacı olma	-	-	-	-	-	-	✓	-	✓	✓	✓
		Yardımsaver olma	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Hoşgörülü olma	-	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Planlı ve düzenli olma	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Azimli olma	-	✓	-	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	✓
		Dürüst olma	-	-	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓
		Görgü kurallarına uyma	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Empati kurabilme	-	-	-	-	-	-	✓	-	✓	✓	✓
	Kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme	Öz saygı ve öz güven sahibi olma	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Fiziksel özelliklerini tanıma	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓
		Fiziksel özelliklerini değişim ve gelişimini izleme	-	-	-	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	✓
		Kendisini değerli kabul etme	-	-	-	-	-	-	✓	-	✓	✓	✓
		Beceri ve isteklerinin farkında olma	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓
	Duygusal Gelişim	Güçlü yanlarının farkında olma ve geliştirme	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓
		Duygularını kontrol edebilme	-	-	-	-	-	-	✓	-	✓	✓	✓
		Duygularını ifade edebilme	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Sosyal çevrede iletişim becerisini geliştirme	Okula yönelik olumlu tutum geliştirme	-	-	-	-	-	✓	✓	-	✓	✓	✓
		Etkili iletişim becerisi geliştirme	-	-	-	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	✓
		Düşünce ve görüşlerini ifade edebilme	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Sosyal ortamlarda çevresiyle olumlu ilişkiler kurabilme	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Gerektiğinde hayır diyebilme	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓
	Zihinsel (Bilişsel) gelişim	Sosyal ortamlarda ben merkezli tutum içerisinde olmama	-	-	-	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
		Yaratıcı düşünme becerisini geliştirme	-	-	-	-	-	✓	✓	-	✓	✓	✓
		Araştırma becerisini geliştirme	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Problem çözme becerisini geliştirme	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓
	Oyun, spor, dinlenme, eğlenme ve kültürel faaliyetlere katılım	Eleştirel düşünme becerisini geliştirme	-	-	-	-	-	✓	✓	-	✓	✓	✓
Eğlenme ve dinlenme faaliyetlerini planlama		-	-	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	
Arkadaşlarıyla oyun ve eğlenme faaliyetlerine katılma		-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Eğlenmek için farklı etkinlikleri fark etme		-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	
Eğlenmenin bir ihtiyaç olduğunu fark etme		-	-	-	-	✓	✓	✓	-	-	-	-	
Spor aktivitelerine katılma		-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Kültürel faaliyetlere katılma	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓		



Tem: Kategori	Kod	1924	1926	1936	1948	1968	1998	2005	2015	2017	2018	
Ailesine, ulusal ve kültürel değerlerine, farklı kültürlere, insan haklarına, demokrasiye, doğaya ve çevreye saygı geliştirme	Aile içinde etik değerleri gözlemleme	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	-	-	
	Aile bireylerinin özelliklerini tanıma	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Aile içinde dayanışma ve işbirliğinin önemini kavrama	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	
	Aile içinde sorumluluk almaya istekli olma	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Ailesine karşı sevgi geliştirme	-	-	-	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	
	Ulusal ve kültürel değerlerini koruma, saygı geliştirme ve vatanseverlik	Milli bayramlara katılma ve milli bayramların önemini farkında olma	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Milli bayram kutlamaları hakkında duygularını ifade etme	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-
		Dini bayramların toplumsal paylaşımlar için olan önemini fark etme	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓
		Cumhuriyeti korumak ve geliştirmek için fikir üretme	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	✓
		Ulusal değerlerini tanıma ve koruma bilinci geliştirme	-	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma	-	-	-	-	-	-	✓	-	✓	✓
		Ülkesini tanıma ve ülkesine sevgi geliştirme	✓	-	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	✓
		Bayrağına ve marşına saygı geliştirme	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Atatürk'e saygı geliştirme	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Vatandaşlık görevlerinin önemini kavrama	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Farklı uluslara, değerlere ve bireysel farklılıklara yönelik ayrımcılığın önlenmesine yönelik tutum geliştirme	Ayrımcılığa neden olan ön yargıları belirleme	-	-	-	-	-	-	✓	-	✓	-
		Engelli bireylere karşı duyarlı olma	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Farklılıkları kabul etme ve farklılıkların olumlu yanlarını fark etme	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓
		Bireysel farklılıklara saygı geliştirme	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓
		Farklı sosyal kültürel, dini vb. gruplara önyargısız yaklaşma	-	-	-	-	-	✓	✓	-	✓	✓
Cinsiyet ayrımcılığına karşı davranış geliştirme		-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	
Demokrasi ve insan haklarına ilişkin farkındalık ve olumlu tutum geliştirme	İnsan hak ve hürriyetlerini araştırma ve önemini kavrama	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Düşünce hürriyetine dair farkındalık oluşturma	-	-	-	-	✓	✓	✓	-	-	-	
	Demokratik uygulamaların olumlu yönlerini tartışma	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Adaletli bir bakış açısı geliştirme	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	
	Çocuk haklarına dair sözleşmeden haberdar olma	-	-	-	-	-	✓	✓	-	-	-	
Çevresel koruma ve sürdürülebilir kalkınmaya katılım	Geri dönüşüme katkıda bulunma	-	✓	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	
	Bitki yetiştirme ve hayvan besleme konusunda sorumluluk alma	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Çevresindeki canlıları koruma bilinci geliştirme	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Çevrenin temiz tutulması ve korunmasında sorumluluk alma	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Çevre üzerinde insan etkisini araştırma	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	
	Kaynakların sınırlı olduğu bilinciyle hareket etme	-	-	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	

## ÖZGEÇMİŞ

Barış KALENDER 1990 yılında Gaziantep’te doğdu. İlk ve orta öğretimini Gaziantep’te tamamlayan araştırmacı lisans eğitimine 2008-2009 eğitim öğretim yılında Bayburt Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD bölümünde başladı. 2012-2013 eğitim öğretim yılında Onur öğrencisi olarak mezun oldu. Mezun olduktan sonraki ilk atama olan Eylül 2013 tarihinde Mardin/Nusaybin’de Doğanlı İlkokulunda görev yaptı. Burada 1. Yılı tamamladıktan sonra asteğmen olarak askerlik görevini yaptı. Askerlik dönüşünde Gaziantep Yığınlı İlkokuluna atandı ve burada 3 yıl boyunca görev yaptı. Şu an Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesinde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Evli ve 2 çocuk sahibidir.

## VITAE

Barış KALENDER, was born in Gaziantep in 1990. The researcher who completed his primary and secondary school education in Gaziantep began undergraduate education in Department of Classroom Teaching in Bayburt University in 2008-2009 academic year. The researcher graduated as an honor student in 2012-2013 academic year. After graduating he was appointed to Doğanlı Primary School in Mardin/Nusaybin in 2013. After first year he did military service. The researcher appointed to Yığınlı Primary School in Gaziantep on military return and he had worked her for three years. The researcher is working as a research assistant in Gaziantep Faculty of Education. He is married and has two children.