





**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLUK ANLAYIŞI**

**MÜGE KUNT BULUT**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ŞUBAT, 2015**



## TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

### YAZARIN

Adı : Müge

Soyadı : KUNT BULUT

Bölümü : Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukluk Anlayışı

İngilizce Adı : Understanding of Childhood of Preschool Teachers

## 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.

Yazar Adı Soyadı: Müge KUNT BULUT

İmza: .....

**Jüri onay sayfası**

Müge KUNT BULUT tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukluk Anlayışı” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Doç. Dr. Neslihan AVCI

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ABD, Gazi Üniversitesi .....

**Başkan:** Prof. Dr. Abide GÜNGÖR AYTAR

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ABD, Gazi Üniversitesi .....

**Üye:** Yrd. Doç Dr. Serap DEMİRİZ

Okul Öncesi Eğitimi ABD, Gazi Üniversitesi .....

Tez Savunma Tarihi: ...../...../.....

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

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....



*Anneme ve Babama...*



## TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans eğitimi boyunca bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım, insani ve ahlaki değerleri ile de örnek edindiğim değerli hocam Doç. Dr. Neslihan AVCI' ya yaptığı katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Tez boyunca manevi desteğini benden esirgemeyen değerli arkadaşım Arş. Gör. Berrin SOMER' e teşekkür ederim.

Hayatım boyunca desteklerini her an hissettiğim canım annem Melda KUNT ve canım babam Abdurrahman KUNT' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Her zaman yanımda olan, araştırmam sırasında benden sabrını ve desteğini esirgemeyen sevgili eşim Onur BULUT' a ve varlıklarıyla hayatıma anlam katan kardeşlerim Rüyet NAKİP, Nejat NAKİP, Şafak KUNT ve Murat KUNT' a sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

# **OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLUK ANLAYIŞI**

## **(Yüksek Lisans Tezi)**

**Müge KUNT BULUT**  
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ŞUBAT 2015**

**ÖZ**

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk anlayışlarını hem niteliksel hem de niceliksel olarak değerlendirmek amaçlanmıştır. Karma metot yöntemi kullanılarak yapılan bu araştırmanın nitel boyutunda çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yönteminden uygun örnekleme tekniği kullanılarak ulaşılan Ankara İli Merkez İlçelerinde görev yapan 51 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Nicel boyutunda ise kartopu örnekleme tekniği ile Türkiye genelinde 557 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak nitel boyutta yarı yapılandırılmış görüşme sorularından yararlanılmış, nicel boyutta ise araştırmacılar tarafından geliştirilen Çocukluğa Bakış Sıfat Listesi kullanılmıştır. Görüşme soruları, okul öncesi öğretmenlerinin çocuğa ve çocukluğa bakış açılarını, çocukların temel gereksinimleri ve hakları konusunda neler düşündüklerini, çocuklarla çalışmanın zorlukları ile avantajları hakkındaki görüşlerini ve çocuklara karşı sorumluluklarının neler olduğunu içermektedir. Çocukluğa Bakış Sıfat Listesi 72 sıfattan oluşan çocuk algısını ölçen bir araç olarak geliştirilmiştir. Görüşme soruları içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilmiş, Çocukluğa Bakış Sıfat Listesi ile elde edilen veriler de SPSS 20 paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenleri çocuğa ve çocukluğa karşı genel olarak olumlu bir bakış açısına sahiptir. Haklar ve gereksinimlere ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin anlayışlarına göre çocukların en çok sevgiye gereksinim duydukları, korunma ve güvende olma hakkına sahip oldukları, en önemli haklarının ise anne ve babaya sahip olma hakkı olduğu görülmektedir. Katılım hakkı konusunda evde, okulda ve toplumda çocukların görüşlerine başvurulması gerektiği, okulda en çok etkinlik seçiminde çocukların görüşlerinin alındığı ve alınan kararlarda çocukların görüşlerinin daha etkili olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukla çalışma anlayışlarına göre, çocuklarla çalışmanın en büyük avantajı çocukların doğal ve masum olmaları, en zor tarafı da velilerle iletişim problemidir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara karşı mesleki sorumluluklarının çocukları iyi bir birey olarak yetiştirmek olduğu, çocuklara karşı vicdani sorumluluk hissettikleri ve bir yetişkin olarak

gereksinimi olan ve zor durumdaki tüm çocuklara yardım etme sorumluluğu hissettikleri belirlenmiştir.



Bilim Kodu :  
Anahtar Kelimeler : Çocuk, Çocukluk, Çocuk Hakları  
Sayfa Adedi : 177  
Danışman : Doç. Dr. Neslihan AVCI

# **UNDERSTANDING OF CHILHOOD OF PRESCHOOL TEACHERS**

**(M.S Thesis)**

**Müge KUNT BULUT**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**FEBRUARY 2015**

## **ABSTRACT**

The aim of this study is to interpret the understanding of childhood of preschool teachers in terms of both quality and quantity. From qualitative aspect of this research done by using mixed method, the study group is comprised of 51 preschool teachers in charge within central districts of Ankara province, which is obtained by using proper sampling technique from intentional sampling method. And the quantitative aspect done by using snowball sampling technique and by this technique, it is reached to 557 preschool teachers overall Turkey. In terms of quality, it has benefited from semi structured interview questions as a data collector and in terms of quantity, Adjective List of Looking Childhood, which is developed by researchers, is used. Interview questions comprise preschool teachers' viewpoints about child and childhood, their thoughts about children's basic needs and rights, their opinions about difficulties and advantages working with children and what are their responsibilities for the children. Adjective List of Looking Childhood, which comprises 72 adjectives, developed as a tool to measure child perception. Interview questions analyzed by using content analysis approach and the datas, which are obtained by Adjective List of Looking Childhood, analyzed by using SSPS 20 package program. As a result, generally the preschool teachers who took part in this study have a positive point of view about child and childhood. According to the preschool teachers, it can be seen that children mainly need love, they have the protection and security rights and their most important right is to have a mother and a father in terms of rights and needs. It is declared that in terms of participation right, in the house, in school and in the society, it is a necessity to consult children's opinions and it is informed that the teachers mostly get the children's opinions in activity choices and said that children's choices are more effective. According to preschool teachers' understanding of working with children, the biggest advantage of working with children is that children are so natural and innocent and the hardest part is the problem of communication with their parents. Also, it is detected that

preschool teachers' professional responsibilities for the children is to raise the children as good individuals, teachers feel responsible for the children in terms of conscience and as grown up people, they feel responsible for the children who have needs and to help children who are in hard conditions.



Science Code :

Key Words : Child, Childhood, Children's Rights

Page Number : 177

Supervisor : Assoc. Prof. Neslihan AVCI

## İÇİNDEKİLER

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

<b>Çocuk ve Çocukluğun Tanımı .....</b>	<b>10</b>
<b>Çocukluk Anlayışı.....</b>	<b>12</b>
<b>Masum Çocuk.....</b>	<b>13</b>
<b>Kurtarıcı Çocuk .....</b>	<b>13</b>
<b>Kötü Çocuk .....</b>	<b>14</b>
<b>Çığ Gibi Büyüyen Çocuk .....</b>	<b>14</b>
<b>Kontrolden Çıkmış Çocuk.....</b>	<b>14</b>
<b>Küçük Yetişkin .....</b>	<b>14</b>
<b>Eğitime Devam Eden Yetişkinler .....</b>	<b>15</b>
<b>Mülk Olarak Görülen Çocuk.....</b>	<b>15</b>
<b>Kurban Çocuk.....</b>	<b>15</b>
<b>Katılımcı Çocuk .....</b>	<b>15</b>
<b>Çocukluğa Sosyolojik Yaklaşım .....</b>	<b>16</b>
<b>Çocukluk Tarihi.....</b>	<b>17</b>
<b>Türkiye’ de Çocukluğun Tarihi.....</b>	<b>19</b>
<b>Çocuklukların Temel Gereksinimleri.....</b>	<b>21</b>
<b>Çocukluk Hakları .....</b>	<b>24</b>
<b>Çocukluk Haklarına Dair Sözleşmenin Temel İlkeleri.....</b>	<b>25</b>
<b>Ayrım Yasağı İlkesi .....</b>	<b>25</b>
<b>Yaşama ve Gelişme Hakkı.....</b>	<b>27</b>
<b>Çocuğun Yüksek Yararının Gözetilmesi İlkesi .....</b>	<b>28</b>
<b>Çocuğun Görüşlerine Saygı Gösterilmesi .....</b>	<b>29</b>
<b>Çocuğun Katılım Hakkı Açısından Çocuk Hakları Sözleşmesi .....</b>	<b>30</b>
<b>Çocuk Hakları Sözleşmesince Çocuğun Katılımının Sağlanacağı Ortamlar .....</b>	<b>34</b>
<b>Çocuğun Aile Ortamına Katılımı .....</b>	<b>34</b>
<b>Çocuğun Okul Ortamına Katılımı .....</b>	<b>37</b>
<b>Çocuğun Topluma Katılımı .....</b>	<b>39</b>
<b>Çocuğun Katılım Hakkının Uygulanması İçin Temel Şartlar .....</b>	<b>40</b>
<b>Şeffaf ve Bilgilendirici .....</b>	<b>40</b>
<b>Gönüllü .....</b>	<b>40</b>
<b>Saygılı.....</b>	<b>41</b>
<b>İlgili .....</b>	<b>41</b>
<b>Çocuk Dostu.....</b>	<b>41</b>

Kapsayıcı .....	41
Eğitim ile Desteklenmiş .....	42
Güvenli ve Riske Karşı Duyarlı .....	42
Hesap Verilebilir .....	42
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>43</b>
<b>İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>43</b>
Çocukluk ile İlgili Araştırmalar .....	43
Çocuk Hakları ile İlgili Araştırmalar .....	49
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>57</b>
<b>YÖNTEM .....</b>	<b>57</b>
Araştırmanın Modeli .....	57
Örnekleme.....	58
Verilerin Toplanması .....	61
Görüşme Formu .....	62
<i>Geçerlik Çalışması.....</i>	<i>62</i>
<i>Güvenirlilik Çalışması.....</i>	<i>63</i>
Çocukluğa Bakış Sifat Listesi .....	63
<i>Geçerlik Çalışması.....</i>	<i>68</i>
<i>Güvenirlilik Çalışması.....</i>	<i>69</i>
Verilerin Analizi.....	70
Nitel Boyutta .....	70
Nicel Boyutta.....	71
Araştırmada Dikkat Edilen Etik İlkeler .....	72
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>73</b>
<b>BULGULAR.....</b>	<b>73</b>
Çocuk ve Çocukluğa İlişkin Anlayış .....	74
Çocuk Kavramı .....	85
Çocukluk Kavramı .....	87
Çocuk Hakları ve Gereksinimlerine İlişkin Anlayış .....	91
Temel Gereksinimler .....	91
Haklar .....	95
<i>En Önemli Haklar .....</i>	<i>97</i>



<i>Katılım Hakkı</i> .....	100
<i>Ev Ortamında Katılım</i> .....	102
<i>Okul Ortamında Katılım</i> .....	104
<i>Çocukların Görüşlerine Başyurulan Konular</i> .....	106
<i>Görüşün Kararlara Etkisi</i> .....	109
<i>Toplumda Katılımları</i> .....	112
<b>Çocukla Çalışma Anlayışı</b> .....	115
Avantajları .....	115
Zorlukları.....	118
<b>Çocuklara Karşı Sorumluluklar</b> .....	121
Mesleki.....	121
<i>Formal Sorumluluklar</i> .....	121
<i>İnformal Sorumluluklar</i> .....	125
Yetişkin Olarak .....	128
<b>BÖLÜM VI</b> .....	133
<b>TARTIŞMA VE SONUÇ</b> .....	133
Tartışma .....	133
Çocuk ve Çocukluğa İlişkin Anlayış .....	134
Çocuk Hakları ve Gereksinimlerine İlişkin Anlayış .....	137
<i>Temel Gereksinimler</i> .....	137
<i>Haklar</i> .....	139
<i>Katılım Hakkı</i> .....	140
Çocukla Çalışma Anlayışı.....	146
Çocuklara Karşı Sorumluluklar.....	148
Sonuç ve Öneriler.....	152
Sonuç .....	152
Öneriler .....	154
<b>KAYNAKÇA</b> .....	157
<b>EKLER</b> .....	169

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Nitel Boyutta Yer Alan Öğretmenlerin Özellikleri.....	60
Tablo 2. Nicel Boyutta Yer Alan Öğretmenlerin Özellikleri.....	61
Tablo 3. Çocukluğa Bakış Sıfat Listesi Boyutları ve Maddeleri.....	68
Tablo 4. Boyutlara ait madde sayıları ve puan türleri.....	69
Tablo 5. Güvenirlik KR20 tablosu.....	70
Tablo 6. Meslekte geçirilen yıla göre çocuk algısı puan dağılımları ve Kruskall-Wallis H testi.....	74
Tablo 7. Mesleği isteyerek yapma durumlarının çocuk algısı puan dağılımları ve Mann-Whitney U testi tablosu.....	77
Tablo 8. Medeni duruma göre çocuk algısı puan dağılımları ve Mann-Whitney U testi tablosu.....	79
Tablo 9. Çocuk Sayısına göre çocuk algısı dağılımları ve Kruskall-Wallis H testi tablosu.....	81
Tablo 10. Yaş grupları arasında çocuk algı puan dağılımları ve Kruskall-Wallis H testi tablosu.....	83
Tablo 11. Çocuk ve Çocukluğa Bakış.....	84
Tablo 12. “Çocuk” kavramı ile ilgili görüşler.....	85
Tablo 13. “Çocukluk” kavramı ile ilgili görüşler.....	88
Tablo 14. Çocuğun temel gereksinimleriyle ilgili görüşler.....	91
Tablo 15. Çocukların sahip olmaları gereken hakları ile ilgili görüşler.....	95
Tablo 16. En önemli bulunan çocuk hakları.....	98
Tablo 17. Sahip olmaları gereken haklarla en önemli hakların karşılaştırması.....	99

Tablo 18. Çocuğun katılım hakkı ile ilgili görüşler.....	100
Tablo 19. Ev ortamında çocuğun katılımı.....	102
Tablo 20. Okul ortamında çocuğun katılımı.....	105
Tablo 21. Okulda çocuğun görüşünün alındığı konular.....	107
Tablo 22. Çocukların görüşlerinin alınan kararlara etkisi.....	110
Tablo 23. Toplumda çocuğun katılımı.....	112
Tablo 24. Çocuklarla çalışmanın avantajları.....	116
Tablo 25. Çocuklarla çalışmanın zorlukları.....	118
Tablo 26. Çocuklara karşı hissedilen mesleki sorumluluklar.....	122
Tablo 27. Çocuklara karşı hissedilen özel sorumluluklar.....	125
Tablo 28. Yetişkin olarak çocuklara karşı hissedilen sorumluluklar.....	129

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	23
Şekil 2. Sıfat Listesini Geliştirme Sürecinin Akış Şeması.....	64
Şekil 3. Sıfat Abaküsü.....	67
Şekil 4. Çocukluğa Bakış Sıfat Listesi İnternet Uygulaması.....	67
Şekil 5. Kategoriler ve Alt Kategoriler.....	71
Şekil 6. Ana Kategoriler.....	73
Şekil 7. Çocuk ve Çocukluğa İlişkin Anlayış.....	74
Şekil 8. Çocuk Hakları ve Gereksinimlere İlişkin Anlayış.....	91
Şekil 9. Çocukla Çalışma Anlayışı.....	115
Şekil 10. Çocuklara Karşı Sorumluluklar.....	121

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### **Problem Durumu**

Çocukluk, her toplum için farklı değerlendirilebildiği gibi geçmişten günümüze de birçok değişikliğe uğramış bir kavramdır. Çocukluk ortaçağdan itibaren yetişkinlikten ayrı tutulmaya başlamıştır. Özellikle 20. Yüzyıldan sonra çocuklukla ilgili yapılan çalışmaların arttığı, çocuğa ve çocukluğa bakış açısının da değiştiği gözlemlenmiştir (Archard,2004; Elkind,1999; Heywood,2003; Onur,2005; Postman,1995; Sorin,2005). Ancak bu değişikliklere rağmen hala herkesin ortak bir noktada bulunduğu çocukluk ile ilgili net bir tanım yapılamamaktadır. Bunun en önemli nedenlerinden birinin de “çocukluk yaşının” hangi aralıkta olması gerektiği ile ilgili farklı görüşlerin olmasıdır (Köker, 2010). “Çocukluk” olarak kabul görülen yaş aralıklarına yaklaşımlar her alanda farklı olmaktadır. Ancak uluslararası kabul gören genel bir tanım Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ve sözleşme sonucu ortaya çıkan tüm uluslararası ve ulusal sözleşmelerde yer alan “Ulusal yasalarca daha genç bir yaşta reşit sayılma hariç, 18 yaşın altındaki her insan çocuk sayılır.” tanımıdır (Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi [BM ÇHK], 1995).

Çocukluk tarihi incelendiğinde araştırmaların başlangıcı Aries’ in 1962 yılında yayınlanan “Centuries of Childhood” eseriyle çocukluğun keşfi açısından yaptığı etkileyici tanımlara dayandırılmaktadır. Aries’ in çalışmaları ışığında çocukların sosyal ve kültürel değerlerinin de olduğu belirlenmiş ve böylelikle çocukluğun toplumlar tarafından tartışılabileceği bir alt yapının da temeli oluşturulmuştur (Aries’ ten aktaran Heywood, 2003).

Sosyal, ahlaki, hukuki ve siyasi teoride çocukluk tartışmaları evrensel olarak kabul görmüş Aries’in tezinin bir devamı gibi başlamaktadır. Çocukluk ile ilgili yapılan çalışmalarda

“Aries’in de gösterdiği gibi” deyişi, çok bilinen bir giriş ifadesidir. Aries’ e göre Ortaçağ toplumunda çocukluk fikri bulunmuyordu; bu çocukların göz ardı edildiği, terk edildiği veya küçümsendiği gibi bir görüş ileri sürmemektedir. Çocukluk fikri çocuk sevgisi ile karıştırılmamalıdır. Bu kavram çocukluğun kendine has doğasının farkında olmak yani çocuğu yetişkinden hatta genç yetişkinden ayıran özgün doğasının farkında olmayı ifade etmektedir. Ancak Ortaçağ toplumunda bu farkındalık bulunmamaktadır. Ortaçağda çocukluk konusunda bir şey bilinmediği kanısından dolayı Aries günümüzde de etkisi süren yayınına ortaya çıkarmıştır (Aries’ ten aktaran Archard, 2004). Profesyonel tarihçiler tarafından Aries’ in çalışması belgelendirmeler açısından değerli bulunurken analiz metotları zayıf bulunmuş ve eleştirilmiştir (Aries’ ten aktaran Heywood, 2003).

Modern çocukluk görüşünün öncülerinden biri olan Rousseau çocukluk çalışmaları alanında yaygın bir itibar edinmiştir. Rousseau çocukluk kavramına sahip olma gerekliliğini vurgulamaktadır. Çocukluk kavramına sahip olmanın yani çocuğu çocuk olarak kabul etmenin gerekliliğini ve değerini savunmaktadır. Çocuğun içindeki adamı arayanları eleştirmektedir ve çocukluğun insan hayatının sıralaması içerisinde kendi yerine sahip olduğunu söylemektedir. Büyüğü büyük, çocuğu çocuk olarak görmek gerektiğini belirtmektedir. Rousseau, kendine has bir çocukluk anlayışına sahiptir yani çocukluğun insan hayatının sıralaması içinde doğru yerinin gerçekten ne olduğuna dair bir görüşü bulunmaktadır. Bu görüşüne göre Rousseau çocukluğu; ahlaki olarak masum, doğaya yakın, kendisini ifade etme özgürlüğüne sahip ve sosyal düzen tarafından kirletilmemiş bir dönem olarak düşünmektedir. Dolayısıyla Rousseau eğitimin, çocuğun kimliğini ve kendine özgü doğasını kabul etmesini talep etmektedir. Bu da çocuğu hem çocuk hem de çocuk olmaktan dolayı belirli bazı niteliklere sahip olarak görmeyi beraberinde getirmektedir (Rousseau’ dan aktaran Archard, 2004; Rousseau, 2013).

Çocuk ve çocukluk kavramlarının geçmişten günümüze hatta geleceğe kadar daim olduğu görüşünü vurgulayan Postman (1995) bu görüşünü “Çocuklar, göremeyeceğimiz bir zamana gönderdiğimiz canlı mesajlardır.” sözüyle özetlemektedir. Çocukluk, bebeklik gibi biyolojik bir kategori değil toplumsal bir kurgudur. Postman’ a göre toplumlar biyolojik olarak üretme gereksinimi içindedirler ancak bir kültür toplumsal açıdan çocukluk fikrine sahip olmadan da var olabilmektedir. Çocukluk Rönesans’ın en büyük ve en insani icadıdır ki çocukluk fikrinin de yetişkinin çocuktan uzaklaşmak istemesi ile başladığı iddia edilmektedir. Tarihsel süreçte çocuk ancak 10. Yüzyılda küçük bir yetişkin olarak resimlendirilebilmiş, 17. Yüzyılda çocukların kıyafetlerinin değiştiği yetişkinlerden farklı

giyinerek ilk elbiselerine sahip oldukları, oyuncaklara kavuştukları görülmüş ve bu durumun öncelikle erkek çocuklarda olması da dikkat çekmiştir. Yetişkinlikten ayrı bir dönem olarak fark edilmeye başlanan çocukluk fikri, günümüzde yetişkinlikle çocukluk arasındaki o çizginin aşınmasıyla çocukluk fikrinin yeniden yok oluşunu göstermektedir (Postman, 1995).

Bulduğumuz dönem yeni çocukluklar dönemi olarak tanımlanmıştır. Bir yerde, yoksunluktan dolayı çocukluğunu yaşayamayan çocuklar; diğer yerde, yetişkinlerin değişik iletişim şekillerine uğrayan ve böylelikle hızla yetişkinlerin dünyasına eklenerek çocukluğunu yitiren çocuklar vardır. Eskiden yetişkinlerin bildiklerini bilmeyen çocuklar, artık yetişkinlerle aynı şeyleri öğreniyor ve onlara daha çok benziyor. Bundan dolayı da çocukluğun yok oluşunun gerçek anlamının bu olduğu düşünülmektedir (Postman, 1995).

Çocukluk düşüncesinin başlangıcında iki etkili unsur olduğu düşünülmektedir. Bunlar; Burjuvazi ve bilimdir. Burjuva ailesinin ortaya çıkmasıyla beraber, çocukluk tanımı duygusal ve eğitim anlamında yeniden gözden geçirilmiş ve giderek çocukluk ayrı ve özel bir yaşam dönemi olarak görülmeye başlanmıştır (Akbaş & Topçuoğlu, 2009). Çocukları, bu dönemden sonra birçok bilim adamı dikkate almaya başlamıştır. Yakın tarihte gelişen çocukluk anlayışının temelindeki önemli olgulardan birisi budur. Çocuklukla ilgili eğilimlerin başlanması ve gündeme gelmesi ile bu durumun 20. yüzyılın başlarında resmen bir çocuk ideolojisi haline geldiği, ancak, bu yüzyılın, çocukluğu hem yaratan hem de tüketen bir çağ olarak tarihte yer aldığı düşünülmüştür. Çocuk ilgilerinin bu denli önemsenmesine, ayrıntıların oluşturulmasına rağmen, çocukluğun yok edilmesi, tüketilmesi ve çocuğun çağımızda tek başına kalmasına yol açması önlenememiştir (Postman, 1995).

Lowe 2009 yılında “Childhood Through The Ages” adlı çalışmasında çocukluğun tarihiyle ilgili çalışmaları incelemiş ve ortaçağdan beri olan dönemde çocukluğun doğasında değişiklikler olduğunu ve bu değişikliklerin de hala devam ettiğini saptamıştır. Özellikle son 200 yılda olan önemli gelişmeler çocukluğu yönetmek ve kontrol etmek için toplumları kendilerini büyük ölçüde geliştirmeye yöneltmiştir. Bu süreç sonunda da çocukluk kavramı geri dönüşü olmayan bir hale gelmiştir. Tarihsel bir olgu olarak ortaya çıkan çocuklukla ilgili araştırmalara başlanmadan önce bu konu herkes için belirsizken günümüzde çocuklukla ilgili birçok araştırma bulunmakta ve çocukluk kavramı için gelinen noktada çocukluk tarihi çalışmaların çok etkili ve önemli olduğu belirlenmiştir.

Çocukluk tarihiyle ilgili çalışmalarda eski çağlarda çocuğun büyük ölçüde annesine bağlı olduğu ve her ikisinin de sosyal mevki olarak çok düşük seviyelerde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca eski toplumlarda babaların çocuklarına eziyet ettiği, şiddet uyguladığı hatta öldürdüğü de saptanmıştır (Yapıcı & Yapıcı, 2004). Yine çocukluk tarihiyle ilgili yapılan araştırmalarda Yunan Toplumunun çocuğa bakış açısıyla ilgili çeşitli tespitlerde bulunulmuştur. Evlilik kurumuna ve çocuğa çok önem verilen bu dönemde çocuğun evliliğin temeli olarak görüldüğü, hatta çocukları olmayan evlilere daha farklı bir gözle bakıldığı anlaşılmıştır. Evlilikle kurulan aile yapısında çocuğun dünyaya gelmesi ile ailedeki kişi sayısı arttığı için bu çocuklar ilerde aileye maddi gelir sağlayacak bireyler olarak görülmüşlerdir (Mutluay, 2007). Eski Yunanlılar, özel bir yaş kategorisi olarak çocukluğa çok az ilgi göstermişlerdir. Bir atasözüne göre, Eski Yunanlıların her şey için kullandıkları bir sözcük, çocuk kavramını içermektedir. Çocuk ve genç için kullandıkları sözcükleri çok belirsizdir. Eski Yunan döneminden günümüze kadar sağlam kalan heykellerden hiçbirinde çocuk heykeli bulunmamaktadır (Postman, 1995).

Çocukluk kavramı çocuğu yetişkinden ayrı görmeyi ve onu bir birey olarak kabul etmeyi kapsamaktadır. Çocuğun bir birey olduğunu hissetmesi ve toplum tarafından da bu şekilde görülebilmesi onun görüşlerine saygı gösterilmesi ile sağlanabilir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi taraf devletlere, Sözleşme'nin 12., 13., 14., 15., 31. ve 40. maddeleri ışığında çocukların ailede, okulda ve toplumsal yaşamdaki aktif katılımlarını ve kendilerini ilgilendiren kararlarda yer almalarını sağlamak için çaba göstermeleri, bu amaçla yasalara kurallar koymaları, bu kuralların uygulanabilmesi için gerekli önlemleri almaları önerisinde bulunmaktadır (BM ÇHK, 1995; Hodgkin & Newell 2002).

Bu araştırmanın temel problemi; çocuklarla çalışan öğretmenlerin çocukluk anlayışlarının incelenmesidir. Çünkü öğretmenler, aldıkları eğitim doğrultusunda görevli oldukları birimlerde çocukların yararını göz önünde tutarak onlarla bire bir çalışabilme ve onların adına önemli kararlar alabilme yetkisine sahiptir. Eğitim ve çocuk yetiştirme doğrudan öğretmenler ile yetişkinlerin çocukluk anlayışlarından etkilenmektedir. Öğretmenlerin çocukluk anlayışı çocuklara sağlanacak eğitim, sağlık ve sosyal hizmet politika ve uygulamalarında da etkili olmaktadır (Fern, 2008; Johnny, 2006; Prout & James, 1997; Sorin, 2005; Uprichard, 2008). Çocukluk anlayışının çocukların kendi yaşamlarına ve eğitimlerine katılan sosyal bireyler olarak görüldüğü katılımcı çocuk anlayışına doğru ilerlemesi(Sorin, 2005; Quennerstedt & Quennerstedt, 2014) çocuklara verilecek hizmetlerin kalitesini artıracaktır. Öğretmenlerin çocukluk anlayışlarını katılımcı-çocuk



bakışına doğru yeniden yapılandırabilmek ancak var olan anlayışın ortaya konulmasıyla mümkün olabilir.

Araştırmanın temel problem cümlesini “Ankara İlinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin Çocukluk Anlayışı nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı Ankara İlinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk anlayışlarının ortaya konulmasıdır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

#### **Alt Amaçlar**

1. Öğretmenlerin “Çocuk ve Çocukluğa” bakışı nasıldır?
2. Öğretmenlere göre çocukların temel gereksinimleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin çocuklara karşı sorumlulukları nelerdir?
4. Öğretmenlere göre çocuklarla çalışmanın zorlukları ve avantajları nelerdir?
5. Öğretmenlerin çocuk hakları ve çocuğun katılım hakkı konusundaki düşünceleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin çocukluk anlayışı; yaşlarına, medeni durumlarına, çocuk sahibi olmalarına, mesleki deneyim düzeylerine ve meslek seçiminde istekli olma ya da olmama durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

### **Araştırmanın Önemi**

Geçmişten günümüze çocukluk anlayışıyla ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda çocuk ve çocukluğun tanımı, çocuğun tarihteki yeri, günümüzde çocuğun statüsü gibi farklı görüşler ortaya çıkmıştır (Archard,2004; Elkind,1999; Heywood,2003; Onur,2005; Postman,1995; Sorin,2005). Ayrıca her dönem çocuğu başka alanlarda değerlendirmiştir. Günümüzde yaygın olan bakış açısının çocukların sadece biyolojik olarak değil sosyal olarak da bir birey olduğu ve bütün çocukların fiziksel, zihinsel, ahlaki ve toplumsal gelişmelerini sağlayacak bir hayat seviyesine hakları olduğudur. Çocukların bu haklarını yaşayabilmeleri için ise uygun ortamların sağlanması gerektiği

düşünülmektedir (Archard, 2004; Postman, 1995; Sözer, 2003). Ebeveynler kadar öğretmenlere de bu tarz uygun ortamların sağlanabilmesi konusunda önemli bir pay düşmektedir. Bu noktada da öğretmenlerin çocuğa ve çocukluğa bakış açısının ve bu kavramları nasıl düşündüklerinin değerlendirilmesinin önemli olduğu ve okul öncesi öğretmenlerinin hizmet anlayışlarının çocukluk anlayışlarından etkilendiği düşünülmektedir. Ayrıca yapılan bu araştırmanın, ülkemizde bu konuyla ilgili yapılacak çalışmalara katkı sağlaması bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir. Daha önemlisi ise Elkind (1999)' ın "Toplumda bir bütün olarak küçük çocuk algılarımızda gerçek bir değişim olmadıkça çok ileri gidemeyiz." ifadesi ile özetlenebilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin çocukluk anlayışının incelenmesi planlanmış ve erken çocukluk döneminin önemi de göz önüne alınarak okul öncesi öğretmenleriyle çalışmaya karar verilmiştir. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığının aldığı karara göre okul öncesi eğitim için 30 Eylül 2012 tarihi itibarıyla 37-66 ay arasındaki çocukların anaokulunda veya uygulama sınıflarında, 48-66 ay arasındaki çocukların ise ana sınıflarında eğitim almaları sağlanmıştır. Okul öncesi çağıdaki çocukların gelişim düzeyleri düşünüldüğünde kritik bir dönemde oldukları ve okul deneyiminin çocuklar için büyük öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bunun en önemli nedenlerinden biri de çevresel etkilerin, evdeki çevre ve aile içi etkileşimlerle sınırlı olmamasıdır (Bee, 2009).

Sonuç olarak okul öncesi çağıdaki çocuklarla bire bir çalışan ve bu çocukların eğitim programlarını uygulama konusunda önemli yetkilere sahip olan öğretmenlerin çocukluk anlayışlarının değerlendirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

### **Sayıtlılar**

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme sorularını, samimi olarak cevaplandıkları kabul edilmektedir.

### **Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma Ankara ilinin Merkez ilçelerinde 2014-2015 öğretim yılı Aralık-Ocak ayları arasında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırmada ortaya konan çocukluk anlayışı ile ilgili bulgular çocukluk anlayışı görüşme formunun ve sıfat listesinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

## **Tanımlar**

**Çocuk:** Bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan ve kız, uşak (Türk Dil Kurumu [TDK], 2014)

Ulusal yasalarca daha genç bir yaşta reşit sayılma hariç, 18 yaşın altındaki her insan çocuk sayılır. (BM ÇHK, 1995).

**Çocukluk:** İnsan hayatının bebeklikle erginlik arasındaki dönemi (TDK, 2014).

Yetişkinlerinkinden farklı oyun oynanabilecek ve büyüüp gelişebilecek ayrı güvenli bir ortam gerektiren yetişkinlik öncesi dönem. (Bellamy, 2005)

**Çocuğun Katılım Hakkı:** Kendi görüşlerini oluşturma yeteneği olan her çocuğa, kendini etkileyen tüm konularda bu görüşleri serbestçe ifade etme hakkıdır (BM ÇHK, 2009)



## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Toplumların yaşam biçimleri ve yaşama bakış açıları zamanla değişim göstermektedir. Çocukluğa toplumun bakış açısı ve çocuk hakları etkileşiminin, çocuklara sağlanacak hizmetleri etkileyecek derecede önemli olduğu bu konuda çalışan araştırmacıların şiddetle vurguladığı bir konudur (James & James, 2012; Johnny, 2006; Mayall, 2000; Punch, 2003; Quennerstedt & Quennerstedt, 2014; Sorin, 2005; Tisdall & Punch, 2012; Uprichard, 2008; Woodhead, 2004).

Toplumsallaşma süreçleri incelendiğinde insanlar, tarih boyunca büyük değişimlerin içinden geçmişlerdir. Bu süreçte toplumların genel olarak çocuklara yaklaşımı da değişim göstermiştir. Bir toplumun çocukluğa yüklediği anlamlar dünyaya olan bakış açılarını yansıtacağından son derece önemlidir. Tarihte somut olarak çocuklara ilişkin değil, soyut düşünceler bütünü olarak çocukluğa ilişkin daha çok bilgi bulmak mümkündür (Elkind, 1999; Heywood, 2003; Onur, 2005; Postman, 1995; Tan, 1989). Yetişkinler, çocuklardan çok, soyut bir kavram olan çocukluk üzerine yazılar yazmışlar ve toplumlarının yaşadıkları dönem içinde çocuklara olan yaklaşımlarını bu şekilde göstermişlerdir. Çocuk ve çocukluğa bakış, yer ve zaman değiştikçe toplumların ve ailelerin yaklaşımları doğrultusunda farklılık göstermektedir (Onur, 2005). Çocukluğun geçtiği ortamın fiziksel ve psikolojik özellikleri hem çocuklukta gelişimi hem de çocukluk anlayışını etkilemektedir (Jenks, 2005).

Çocuk ve çocukluk kavramlarına yüklenen anlam ve tanımlar; toplumda çocuğa tanınan ya da tanınmayan haklar, çocuklardan beklenen davranışlar, yükümlülüklerle uygulanan ceza

ve yaptırımlar ile eğitim modellerine kadar çok çeşitli konularda belirleyici nitelik taşımaktadır (Tan, 1989).

Özellikle katılımcı çocuk perspektifinde çocukluğa bakıştan söz edebilmek için, önce çocukların yetişkinlerden ayırt edilebilmesi ve onların toplumda diğerlerinden farklı olduklarının görülebilmesi gerekmektedir. Bu nedenle çalışmada, çocukluk anlayışının daha iyi anlatılabilmesi için öncelikle çocuk ve çocukluk kavramları tanıtılmış, ardından çocukluğun sosyolojik ve tarihsel gelişimine yer verilmiş ve çocuğun temel gereksinimleri ile çocuk haklarının önemli kısımları vurgulanmaya çalışılmıştır.

### **Çocuk ve Çocukluğun Tanımı**

Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) (BM ÇHK, 1995), çocuk konusunda oldukça net ve kısa bir tanımlama yapmıştır. Buna göre, 0-18 yaş arasında yer alan herkes çocuktur. Ayrıca, 15-24 yaş arasında yer alan bütün bireyleri de genç olarak tanımlamıştır. Yetişkinlik ve çocukluğu daha çok biyolojik ve hukuki bir olgu olarak ele almaktadır. Günümüzde çocuk ve çocuklukla ilgili görüş birliğine varılmış net bir tanım bulunmamaktadır ancak ÇHS uluslararası düzenlemeler yaparken karışıklıkların ortaya çıkmasına engel olmak ve çocukluğu tanımlamakta bir norm olarak kullanılmak için kesin bir yaş aralığı belirtmektedir. Birleşmiş Milletler' in yaşa yönelik bu sınırlaması, çocuk olmak olgusuna ve kimlerin çocuk olarak kabul edilmesi gerektiği konusuna, bir norm getirmek amacı gütmektedir. Aksi takdirde, uluslararası birçok anlaşmaya ve sözleşmeye konu olan bir kavram belirsiz olacak ve ülkeden ülkeye, coğrafyadan coğrafyaya büyük farklılıklar gösterecektir.

Çocuk Koruma Kanunu (ÇKK) da çocuğu, daha erken yaşta ergin olsa bile on sekiz yaşını doldurmamış kişi olarak tanımlamaktadır (ÇKK, 2005).

Çocuk, gelişen bir insan yavrusu, olgunlaşmamış reşit sayılmayan küçük yurttaştır (Yörükoğlu, 2010). Çocuk, sözlük anlamı olarak, yaşamın doğuştan ergenliğe kadar süren dönemi olarak belirtilmektedir (TDK, 2014).

Çocuk kavramına yönelik yapılan bir başka tanımda ise çocuk, yaş ve boyutundaki rakamsal sınırlamaların çok ötesinde, oyun ya da eğitim çağında olup, bedensel, düşünsel ve duygusal gelişimini henüz tamamlamamış olan, ailesinin ya da sosyal kurumların koruyuculuğuna gereksinim duyarak, onlara bağımlı yasayan kişiliği ile kimliğini oluşturan

ve yaş olarak ergenlik çağının bitişi olabilecek 21 yaşına kadar olan bireydir (Gürçay & Kumaş, 2002). Çocukları, insanoğlunun biyolojik gelişimi çerçevesinde tanımlayanlar da bulunmaktadır. Çocuk ve çocukluk kavramları arasındaki kavramsal bağı kurmak konusunda biyolojik yaklaşımlar yetersiz kalmaktadır, ancak çocuk tanımı konusunda alanda önemli bir yer tutmaktadır. Bu yaklaşımlara göre çocukluk, ikinci yaşın bitiminden başlayarak ergenlik döneminin başlangıcına, yani yaklaşık olarak kızlarda 10-11, erkeklerde ise 12-13 yaşlarına dek geçen süreyi kapsamaktadır. Bu dönemde büyüme hızı bebekliğe oranla yavaşlar. Büyümedeki yavaşlama boy ve ağırlıkta net bir şekilde izlenebilir (Duyar & Özener, 2003). Çocukları, yetişkinlerden ayırt eden farklılıkları, genel hatlarıyla gelişim açısından ortaya koyan bu yaklaşım, oldukça önemlidir.

Postman (1995) bebekliğin tersine çocukluğun, biyolojik bir kategori değil toplumsal bir kurgu olduğunu savunmaktadır. Ona göre çocukluk Rönesansın en insanı icadıdır. Çocukluk olgusunun yüz elli yıldan daha eski bir tarihe sahip olmadığını, çocukluk kavramının günümüze kadar inceltirerek ve desteklenerek geldiğini belirtmektedir.

Çocukluk tarihi incelendiğinde bugün çocuk kabul edilen yaş aralığındaki bireyler geçmişte yetişkin olarak görülmekteydi. Kendi kendine yürüyen, yemek yiyebilen ve dolaşabilen bir insan belli bir fiziksel büyümeyi gösterdikten sonra, artık boyutça küçük bir yetişkin olarak kabul ediliyordu (Heywood, 2003).

Osmanlı dönemi incelendiğinde çocukluk olgusuna farklı tanımlamalar getirildiği görülmüştür. Örneğin; üç yaşına kadar olan çocuğa “şirhor” yani meme emen, üç yaşından sekiz yaşına kadar olan çocuğa “beçce” yani yavru, sekiz yaşından on iki yaşına kadar olan çocuğa da gulam denirdi; kanunnameye bir de sakallı denilen ve gulam gibi tüysüz olmayıp iyice tıraşı gelmiş olan oğlanlar vardır (Onur, 2005). Bu tanımlamalardan Osmanlı döneminde sekiz yaşından sonra çocukların artık yetişkinliğe aday olgun kişiler oldukları çıkarılmaktadır.

Genel olarak çocuk ve çocuklukla ilgili ortak bir tanıma rastlanmamıştır. Ancak tarihsel süreçte aynı dönemlerde benzer tanımlar yapıldığı söylenebilmektedir. Geçmişle günümüz arasındaki çocuk ve çocukluk tanımlarıyla ilgili en belirgin farklılık da yaş aralıklarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Günümüzde çocukluğun erken dönemlerinde olan yaklaşık 7-8 yaşındaki bir bireyin, geçmişte yetişkin olarak kabul edilmesi bunun en önemli kanıtıdır.

## **Çocukluk Anlayışı**

Çocukluk anlayışı geçmişten günümüze kadar incelendiğinde en eski bilgilere Antik Çağda yaşayan toplumlardan kalan izlerde rastlanmaktadır. Araştırmacılar daha sonraki tarihsel süreçleri ortaçağın ve modern çağın çocukluk anlayışı kapsamlarında incelemişlerdir (Elkind, 1999; Heywood, 2003; Postman, 1995;).

Antik Roma ve Yunan toplumlarında evlilik kurumuna önem verildiği için çocukluğa da önem verilmekteydi. Bu dönemde çocuğun evliliğin temeli olarak görüldüğü, hatta çocukları olmayan evlilere daha farklı bir gözle bakıldığı belirtilmiştir. Evlilikle kurulan aile yapısında çocuğun dünyaya gelmesi ile ailedeki kişi sayısı arttığı için bu çocuklar ilerde aileye maddi gelir sağlayacak bireyler olarak görülmüşlerdir (Mutluay, 2007). Eski Yunanlılar, özel bir yaş kategorisi olarak çocukluğa çok az ilgi göstermişlerdir. Bir atasözüne göre, Eski Yunanlıların her şey için kullandıkları bir sözcük, çocuk kavramını da içermektedir. Çocuk ve genç için kullandıkları sözcüklerinin de çok belirsiz olduğu görülmektedir. Ayrıca Eski Yunan döneminden günümüze kadar sağlam kalan heykellerden hiçbirinde çocuk heykeli bulunmamaktadır (Postman, 1995). Çocuk ölümlerinin yaygın olduğu ve özellikle babaların sıklıkla çocuklara karşı acımasız davranışlarda bulunmaları bu dönemin çocukluk anlayışını gözler önüne sermektedir. Kısacası Antik Roma ve Yunan toplumunda çocuklara ve çocukluğa yönelik olumsuz bir bakış açısının mevcut olduğu söylenebilmektedir.

Ortaçağda çocukların annelerine duydukları fiziksel ihtiyaçlarının bitmesiyle yetişkinlik dönemine girdikleri kabul edilen bir anlayış hakimdir. Bu dönemde dinin (Hıristiyanlığın) etkisiyle antik çağlardaki kötü uygulamalar yasaklanmış olsa da çocuklar başka olumsuzluklara maruz bırakılmıştır. 16. ve 17. Yüzyıllarda çocukluk anlayışı değişmeye başlamış ve çocuğun bakımıyla ilgilenen kişiler çocuğun masumluğundan ve sevimliliğinden etkilenerak çocukların gelişimleri üzerine düşünmeye başlamışlardır. Aries' in çocukluk ile ilgili temel eserlerin en önemlilerinden sayılan "Centuries of Childhood" adlı kitabında, çocukluğun sosyal ve kültürel bir yapı olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Bu görüş ile modern çağda çocukluk ile ilgili tartışmaların temeli atılmıştır (Akbaş & Topçuoğlu, 2009).

Modern toplumda çocukluk anlayışı ortaçağdakinin aksine özel bir dönem olarak görülmüştür. On beş ve on yedinci yüzyıllarda ailelerin özellikle annelerin çocuklarına bakmayı bir zevk olarak görmesiyle çocuk anlayışındaki değişim başlamıştır (Heywood,



2003; Holt, 2000; Sorin, 2005). On dokuz ve yirminci yüzyılların başlarında da modern çocukluk anlayışının oluştuğu görülmektedir. Özellikle yetişkin dünyasından ayrı bir alan olan okul eğitimi modern çocukluk düşüncesinin gelişmesinde önemli rol oynamıştır (Elkind, 1999; Heywood, 2003; İnal, 2007; Johnny, 2006; Sorin, 2005; Uprichard, 2008).

Günümüzde çocukluk anlayışı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, Sorin (2005)' in araştırmasının çocukluk anlayışını en iyi anlatan çalışmalardan biri olduğu görülmektedir. "Changing Images of Childhood- Reconceptualising Early Childhood Practice" adlı bu çalışmada Sorin (2005) çocukluk çağı ile ilgili on imaj geliştirilmiştir. Bunlar masum çocuk, kurtarıcı çocuk, kötü çocuk, çığ gibi büyüyen çocuk, kontrolden çıkmış çocuk, küçük yetişkin, eğitime devam eden yetişkinler, mülk olarak görülen çocuk, kurban çocuk ve katılımcı çocuk imajlarıdır. Masum çocuk, kötü çocuk, eğitime devam eden yetişkinler ve mülk olarak görülen çocuk imajlarının yetişkine bağımlı imajlar olduğu görülmekteyken, kurtarıcı çocuk imajının yetişkinden sorumlu çocuk imajı olduğu görülmektedir. Katılımcı çocuk imajı ise yetişkin ve çocuğun rollerini ve güçlerini paylaştığı çocukluk imajı olarak açıklanmaktadır. Her imaj birbirinden farklı olsa da diğer çocukluk imajları ile bağlantılıdır. Örneğin katılımcı çocuk imajı gücü tamamen çocuğa bırakan yetişkinler tarafından çığ gibi büyüyen çocuk imajına dönüştürülebilir veya bazı yetişkinler tarafından kötü çocuk imajı ile değerlendirilen çocuk bazı yetişkinler tarafından kurban çocuk olarak anlaşılmaktadır. Çocukluk çağı ile ilgili geliştirilen on imajın açıklamaları aşağıda belirtilmektedir (Sorin, 2005).

### **Masum çocuk**

Masum çocuk imajı çocuğu yetersiz, korunmaya muhtaç, bağımlı ve yetişkin tarafından doldurulmayı bekleyen boş bir levha olarak resmetmektedir. Çocukların yetişkinler tarafından şiddetten korunması önemli bir konu iken yetişkinler çocukları koruma endişesi ile gözetim ve kontrol altında tutmakta ve onlara tanınan hak ya da fırsatlardan kendi görüşleri doğrultusunda faydalanmasına engel olmaktadır.

### **Kurtarıcı çocuk**

Kurtarıcı çocuk da masum çocuk gibi iyidir ve bu çocuk diğerlerini kötü kaderden korumak için yetişkin sorumluluğu alma kapasitesine sahiptir. Bu çocuklar diğerlerinin

iyiliği için fedakarlık yapmak zorunda kalanlardır. Erken çocukluk eğitimi sınıflarında genelde çocuklar masum ve yetersiz olarak anlaşılrsa da kurtarıcı çocukluk anlayışı dramatik oyunlarda günü kurtaran süper kahraman şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

### **Kötü çocuk**

Bu imaj okul ve sınıf yönetimindeki katı disiplin politikalarında karşımıza çıkmaktadır. Yetişkin insiyatifli kurallar bu çocukların kötü etkilerinden iyi ve masum çocuk imajına sahip akranlarının zarar görmesini engellemek üzere konulmaktadır. Ayrıca neden iyi davranışın sadece yetişkin bakış açısıyla belirlendiği de ayrı bir tartışma sorusu.

### **Çığ gibi büyüyen çocuk**

Yetişkin kontrolü azaldığında çığ gibi büyüyen çocuk karşımıza çıkmaktadır. Bu çocuk kötü değildir ancak çocuklardan kendilerine bakma sorumluluğu beklenmektedir. Bu çocuklar tüm imkanlara sahip olan fakat hiç birinden tatmin olmayan daha fazlasını talep eden şımarık çocuklar olarak anlaşılmaktadır.

### **Kontrolden çıkmış çocuk**

Çığ gibi büyüyen çocuk kontrol edilebilirken kötü çocuk katı ve sert disiplin yaklaşımları ile terbiye edilebilirken kontrolden çıkmış çocuk isteklerini yaptırmak için şiddet içerikli ve kendine zarar veren davranışlar sergileyerek yetişkini çaresiz bırakır. Genelde okul sisteminin ve aile yakınları ile arkadaşlarının istemediği çocuklardır.

### **Küçük yetişkin**

Bu imaja göre çocukluk yetişkinlikten ayrı bir dönem olarak düşünülmektedir. Bu imaj günümüzde çocuk işçiliğinin endüstri ve askeri güçler tarafından yasallaştırıldığı ülkelerde devam etmektedir. Eğitim uygulamalarında ise ‘büyük kız/erkek’ çocuk gibi davranma veya yetişkinlere uygun masa, raf ve benzeri eşyalara sahip sınıf ortamına sahip olma şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Çocuğun uzun bir süre yerinde oturup oyun temelli olmayan eğitim program çerçevesinde bilginin pasif alıcıları olmasını beklemek de bu imajın bir yansımasıdır.

### **Eğitime devam eden yetişkinler**

Bu imaj çocukluğu yetişkinlik için pratik yapma olarak anlatılmaktadır. Piaget, Freud ve Erikson' un gelişim teorileri bu imajı desteklemektedir. Bu imaja göre çocuklar sosyal dünyaya ve yetişkin mantığındaki dünyaya geçmeyi bekleyen pasif bireyler olarak dşnlrlr.

### **Mülk olarak görülen ocuk**

iek saksısında fotoğrafı çekilen, güzellik yarışmasına katılan veya ocuk pornografisinde kullanılan çocuklar mülk olarak görülen çocuklara örnek gösterilebilir. Bu ocuklar yetişkin seyirciler tarafından tüketilmeye hazır nesnelerdir. Bu durumlarda çocuğun yüksek yararının yetişkinin ilgisine yenik düştüğü görülmektedir.

### **Kurban ocuk**

Bu ocuklar sosyal ve politik glerin kurbanıdırlar. Savaş ve teröre, yokluk ve sefalete maruz kalan çocuklardır. Kurban ocukların genelde söz hakkı bulunmamaktadır ve gszdrlr. Bu ocuklar yoksulluk veya ihmale maruz kalan, problem yaratmayan veya dikkat çekici olmayan, sınıf ortamında ihmal edilen çocuklardır. Bu ocuklar genelde hoş karşılanmamakta, yargılanmakta ve ayrımcılığa uğramaktadır. Fakat bu durumu değiştirecek gleri yoktur.

### **Katılımcı ocuk**

Bu imaj diğer imajlara göre daha yeni bir imajdır. Reggio Emilia yaklaşımının popüler olmasıyla birçok erken çocukluk eğitimcisi tarafından kabul görmüş ve uygulamalarda yer almıştır. Masum, güçsüz ocuk imajını değiştirerek çocukların kendi yaşamlarını ilgilendiren konulara aktif katılımını sağlamıştır. Bu imajda çocukluk çocuğun aktif katılımıyla çevresini anlamlandırdığı bir süreç olarak anlatılmaktadır. Yetişkinler ise çocuklara rehberlik etmekte ve karar verme gücünü onlarla paylaşmaktadır.

## Çocukluğa Sosyolojik Yaklaşım

Çağdaş psikoloji kuramlarının çoğu çocuğu etkin bir varlık olarak görmektedir. Bunun anlamı, çocuğun hem kendi gelişimine katkıda bulunması hem de çevresini etkileyecek güçte olmasıdır. Çocuk etkin ve kendi kendini düzenleyen bir organizmadır (Miller, 1993). Aynı anlayış yeni çocuk sosyolojisinde de bulunmaktadır. James ve Prout (1997) çocukluğun araştırılmasında yeni yaklaşımın şu ön kabulleri benimsediğini belirtmektedir.

1. Çocukluk toplumsal bir yapım olarak anlaşılır. Çocukluk insan gruplarının doğal ve evrensel bir özelliği değil toplumların özel ve yapısal bir bileşeni olarak ortaya çıkar.
2. Çocukluk toplumsal çözümlemenin bir değişkenidir. Kültürlerarası araştırmalar tek ve evrensel bir çocukluk değil, çeşitli çocukluklar olduğunu göstermektedir.
3. Çocukların toplumsal ilişkileri ve kültürleri yetişkinlerin bakış açısından bağımsız olarak kendi başına araştırılmaya değerdir.
4. Çocuklar kendi toplumsal yaşamlarının kurulmasında ve yönetilmesinde etkindirler ve öyle görülmelidirler. Çocuklar toplumsal yapıların ve süreçlerin edilgin öznelere değildir.
5. Etnografi, çocukluğun araştırılmasında özellikle yararlı bir yöntemdir; sosyolojik bilginin üretiminde çocukların katılmasını deneysel ya da tarama türü araştırmalardan daha fazla sağlar.

James, Jenks ve Prout (1999) çocuklukla ilgili dört yeni sosyolojik yaklaşımdan söz etmektedir: toplumsal olarak kurulmuş çocuk, kabilesel çocuk, azınlık grubu çocuğu ve toplumsal yapısal çocuktur. Sosyoloji-öncesi dönemde çocuk kötü ya da Diyonizoscu çocuk (Hobbes), masum ya da Apolloncu çocuk (Rousseau), içkin (dünyada olan) çocuk (Locke), doğal olarak gelişen çocuk (Piaget), bilinçsiz çocuk (Freud) olarak kavramlaştırılmıştır. Sosyolojik dönemde ise yukarıda adı verilen dört yaklaşım kabul edilmektedir.

James (2001) sözü edilen dört ana yaklaşıma temel oluşturan ve onları birleştiren temel ilkeyi şöyle açıklamaktadır: “Çocukları yalnızca kültür biçimlendirmez, çocuklar da kültürün biçimlenmesine yardım eder. Başka türlü söylersek, çocukluk sadece çocukların deneyimlerini biçimlendirmez, fakat çocuklar da kendi deneyimleri ile çocukluğun doğasının biçimlenmesine yardımcı olurlar.”

Corsaro (1997) yakın yıllara kadar sosyolojide hemen hemen hiç çocuk araştırması olmadığını, bugün durumun oldukça değiştiğini belirtmektedir. Çocukların sosyolojide böyle uzun süre ihmal edilmesinin nedeni, onların toplumdaki ve kuramsal yaklaşımlardaki ikincil ya da aşağı konumlarıdır. Toplum çocuklara bugünkü yaşamlarının nasıl olduğu, şimdiki gereksinimlerinin ve isteklerinin neler olduğu açısından değil, yarın nasıl bir yetişkin olacakları açısından bakmaktadır.

Corsaro (1997), sosyolojide çocuklar ve çocukluk hakkındaki kuramsal çalışmaların çoğunun toplumsallaşma süreçleri üzerinde yoğunlaştığını, bu süreçleri açıklamak için iki farklı model önerildiğini belirtmektedir. İlk model olan “belirlenimci modelde” çocuk edilgin bir yol oynar ve eğitim aracılığıyla ehlileştirilerek toplumun sürekliliğini sağlayacak bir birey olması beklenir. İkinci model olan “yapımcı modelde” ise çocuk etkin ve öğrenmeye istekli bir ajan olarak görülür ve çocuğun kendi toplumsal dünyasını etkin olarak kurduğu ve orada yerini aldığı kabul edilir. İşlevselci modeller toplumdaki dengeyi ve düzeni önemser ve çocukların bu düzene uyacak ve katkıda bulunacak biçimde eğitilmesini vurgularlar. Çağdaş gelişim psikolojisinden (Piaget’ in bilişsel gelişim kuramı ve Vygotsky’ nin sosyokültürel yaklaşımı) etkilenen yapımcı modelde ise çocuğun kendi gelişiminde ve yetişkin dünyasına katılımında etkin bir rolü bulunmaktadır.

## **Çocukluk Tarihi**

20. yüzyılın sonlarında yayımlanan çocuk psikolojisi kitaplarında daha öncekilerde bulunmayan çocukluğun doğasına ilişkin tarihsel görüşler bölümünün yer aldığı görülmektedir. Buna gerek duyulmasının nedeni bugün çocuğun nasıl geliştiğini inceleyebilmek için geçmişte çocukluk anlayışının nasıl geliştiğini bilmenin gerekliliğidir. Çocukları ve gelişim süreçlerini araştırmaya başlarken önce çocukluğun özel bir dönem olduğu kabul edilmelidir. Çocukluk tarihin her döneminde böyle görülmemiştir (Archard,2004; Elkind, 1999; Postman, 1995; Punch, 2003; Tan, 1989). Çocukluğun tarihini incelemek bunun için gereklidir (Onur, 2005).

Newman (2006), çocukluğun tarihçesini üç başlıkta ele almıştır:

*Ortaçağ’da Çocukluk:* Ortaçağ’ın sonlarına kadar Batıda çocuklar yetişkinlerin minyatür birer kopyası olarak görülmekteydi. 15. ve 16. Yüzyıllarda çizilmiş olan resimlere bakıldığında, aile portrelerinde çocukların ebeveynlerinin küçülmüş birer kopyası gibi resmedildiği dikkati çekmektedir. Kıyafetleri ve vücut şekilleri o dönemdeki yetişkinlerle

aynı görünmektedir. Bu şekilde görünmeleri sanatsal bakış açısının bir ürünüdür. Çünkü o dönemde çocuklar minyatür yetişkinler olarak görülmekte ve bu dönemin çocuklarının bu doğrultuda hareket etmeleri beklenmekteydi.

Çocukluğun tarihi araştırmalarının öncüsü sayılan Aries, 1600'lere kadar ayrı bir çocukluk kavramının var olmadığını savunmaktadır. Aries' e göre ortaçağda "çocukluk duygusu" eksikti, çocuğu yetişkinlerden ayıran özellikler hakkında hiçbir şey bilinmemekteydi. Bu nedenle ortaçağda çocukların kendilerine özgü giysileri, besinleri, oyunları, oyuncakları bulunmamaktaydı. O dönemde çocuğu anlatacak özel sözcükler bile kullanılmamaktaydı. Çocuğun yedi yaşına kadar süren bir bebeklik dönemi vardı, çocuk bu yaştan itibaren doğrudan yetişkinlerin dünyasına giriyordu. Dolayısıyla ortaçağda çocuklar minyatür yetişkinler olarak görülmüyorlardı. Ayrıca Aries, antik toplumun çocukluk ayırımını anladığını, buna karşılık ortaçağ toplumunun bunu bilmediğini vurgulamaktadır (Archard, 2004; Heywood, 2003; Onur, 2005).

*18. ve 19. Yüzyıllarda Çocukluk:* Tarihi süreç içerisinde çocukluk ile ilgili tanımlamalar sosyal kurumlardan etkilenmiştir. Örneğin, 1800'lerin sonlarına kadar çocuğun çalıştırılması oldukça yaygın ve kabul gören bir tutumdur. 19. yüzyılın ilk dönemlerinde kuzeydeki fabrikalarda çalışanların muhtemelen yarısını 11 yaşın altındaki çocuklar oluşturmuştur. Çocuklar yetişkinler gibi uzun süre, zor şartlarda, hatta daha uzun süre, daha zor şartlarda çalışmıştır. Küçük beden yapılarından dolayı çocuklara fabrikanın bacalarının içini temizlemek gibi zor ve tehlikeli işler verilmiştir. Kentlerdeki fakir ailelerde, ebeveynler çocuklarını çöpçülük ve işportacılık yapmak için zorlamışlardır. Ayrıca, bazı terk edilmiş, kimsesiz çocuklar hırsızlık ve fuhuş yaptırılmak için acımasızca kullanılmış, bazılarının zenginlere takma diş yapılmak için zorla dişleri çekilmiş, bazıları ise dilendirilmek için insanları acındırmak amacıyla dilenciler tarafından kasten sakatlanmıştır. Bu suçların yasalarda görmezden gelinmesi ise dikkat çekicidir. Günümüzde bu tür uygulamalara tüm toplum ve toplumsal kurumlar tarafından şiddetle karşı çıkılmakta, bu tür şeyler asla hoş görülmemektedir.

*20. Yüzyılda Çocukluk:* Yüzyılın ortalarında endüstriyel şirketlerin kurulmasıyla birlikte, ekonomik zorunluluklar ve öncelikler dolayısıyla çocuklar göz ardı edilmişlerdir. Çünkü ilk esnada gelirin temel kaynağı olarak ebeveynler, ağırlıklı olarak da evin dışında çalışan babalar görülmüştür. Sonuç olarak, çocuklar ekonomik açıdan işe yaramaz, yararsız olarak görülmüş ve insanlar çocuk yetiştirmenin tamamen lüks, masraflı ve külfetli olduğunu

düşünmeye başlamıştır. Yine de, aynı zamanda, çocukların duygusal öneminin fark edilmeye başlandığı bir kültür de bu dönemde söz konusu olmuştur.

### **Türkiye’ de Çocukluğun Tarihi**

Türkiye’ de çocukluk tarihi konusunda kaynak çeşitliliğinin az olduğu düşünülse de yararlanılacak birçok belgeye ulaşılabilmektedir. Örneğin, Osmanlı Kapıkulu ordusunun kuruluşu açısından incelenen devşirme sistemi, devşirilenlerin çocuk yaşta olması dikkate alındığında bu durum çocukluğun tarihine katkıda bulunabilmektedir. Kardeş katli, şehzade eğitimi, Enderun Mektebi dolaylı da olsa yine çocuklukla ilgili gelenekler ve kurumlar olarak değerlendirilebilmektedir. Osmanlı haremi, Osmanlı şenlikleri, Eyüp oyuncakçılığı da çocukla doğrudan ilgili pek çok konuyu içerdiği için ele alınabilmektedir. Ayrıca çocukluğun tarihi sadece yazılı kaynaklarla sınırlı değildir; giysiler, fotoğraflar, oyuncaklar da ipucu veren değerli malzemelerdir (Onur, 2005).

Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde devletin personel gereksinimlerini karşılayan en önemli kaynak olan “gulam” ve “devşirme” sistemlerinin siyasi ve askeri tarihle ilgili olduğu kadar çocukluğun tarihiyle de ilgili olduğu söylenebilir. Bu sistemlerin düzgün uygulandığı sürece devletin gücünü oluşturduğu bilinmektedir. Sistemin özü, başka bir kültürün çocuklarını çok küçük yaşta toplayıp uygun bir eğitimle istenen kalıba dökmek, böylece sadık ve itaatli kullar kazanmaktır.

Türk çocukluk tarihi incelendiğinde Fatih Sultan Mehmet’ in ünlü kardeş katli yasası da dikkat çekmektedir. Uygulama Fatih’ ten önce de vardır, ancak onun döneminde yasalaşmıştır. Kardeş katli padişahların iktidara ortak kabul etmeme ve iktidarı kendi oğullarına bırakabilmek için yaptıkları bir uygulamadır.

Kardeş katli gibi kafes uygulaması da çocukluğun tarihi açısından incelenebilmektedir. Onur (2005) Türkiye’ de Çocukluğun Tarihi adlı kitabında bu uygulamayı şöyle açıklamaktadır;

Saltanat iddiasında bulunmamaları için bazı şehzadelerin daha çocuk yaşta “kafes” e kapatılmaları önemli bir uygulamadır. Osmanlı sarayında çocukla ilgili uygulamalara örnek oluşturması açısından “kafes” teki çocuk doğum ve ölümleri de dikkat çekicidir. Kafeste dünyaya gelen çocuğun doğum günü aynı zamanda ölüm günü oluyordu. Çocuğu dünyaya getiren ebe, onu canlı bırakmamak için başından tutar ve ancak padişahın kanına saygı gerektiğinden elini kana bulamadan çocuğun göbek bağına bağlamayarak ölüme terk ederdi.

Bazı kaynaklarda da bu durumun doğru olmadığı sarayda ve özellikle şehzade haremlerinde çocuk düşürmenin çok eski bir adet olduğu yazılmaktadır. Tanzimattan sonra şehzadelerin, sultanların doğan çocuklarını boğmak ya da göbeğini kesmeyerek ölüme bırakmak gibi vahşetler ortadan kalkmışsa da çocukları doğmadan düşürmek son zamanlara kadar devam etmiştir (Onur, 2005).

Osmanlı sarayında çocuk ölümlerinin genellikle bir üç yaş arasında olduğu belirtilmektedir. Ancak 19. Yüzyıl padişahlarının çocuklarına ait belgelerde oldukça geniş ve önemli bilgiler bulunmaktadır. Bu belgelerde sultanın hangi sarayda ve saatte doğduğu, annesinin kim olduğu yazılmaktadır. Doğum için, haremde bulunan büyük odalardan birisi ayrılmakta ve en güzel şekilde hazırlanmaktaydı. Osmanlı haremde çocuğun özellikle erkek çocuğun büyük değeri bulunmaktaydı. Doğuran kadına, padişah tarafından pek çok hediye verildiği tarihsel süreç incelendiğinde görülmektedir. Ayrıca padişahların erkek çocuklarına “şehzade”, kız çocuklarına “sultan” denilirdi. Bebekler sekiz ya da on ay kundakta kalır, on iki ya da on dört aylık olunca da süttten kesilirdi. Her çocuk için bir beşik ayrılır bebekler orada uyur ve günün büyük bir kısmını beşiğinde geçirirlerdi (Saz, 2000).

Çocukluğun tarihi için kaynak oluşturabilecek nesnelere birinin de giysiler olduğu bilinmektedir. Türklerin tarih boyunca nasıl giyindikleri konusunda pek çok yayın olduğu halde bunların neredeyse hiçbirinde çocuk giyimi incelenmemiştir.

Sevin’ in (1990) Türk giysi tarihini incelediği kitabında şehzade, sultan, enderun öğrencisi, delikanlı giysilerinden örnekler bulunmaktadır.

Müller (1978) İstanbul’ dan İngiltere’ ye yazdığı mektuplarından birinde şöyle demektedir: “... fesli ve redingotlu Türkler tıpkı kendileri gibi giydirdikleri küçük oğlan çocuklarını da elinden tutarak ilerliyorlar.” Bu ifadeden o dönemde çocuklar için yapılan kıyafetlerin farklı bir özelliğe sahip olmadığı ortaya çıkmaktadır (Müller’ den aktaran Onur, 2005).

Saz (1974) “İzmir Anıları” başlığı altında babasının İzmir Valiliği günlerinde (1854’ ten sonraları) kız çocukların erkek giysilerini giymeleri moda olduğu gibi erkek çocukların da sünnetleri yapıncaya kadar saçlarını kesmeyip örgüyle arkalarında bıraktığından bahsetmektedir.

Türk çocukluk tarihini incelemede kaynak olabilecek olgulardan biri de eski şenliklerdir. Osmanlı şenlikleri padişah çocuklarının doğumu, sünnetler, evlenmeler, bayramlar, sefere çıkma, savaş kazanma, barış vb. gibi nedenlerle yapılmaktaydı. Çocuklarla ilgili şenlikler



bir şehzadenin ya da sultanın doğması, şehzadelerin sünnet edilmesi dolayısıyla olmakta ve çocuk sultanların evlendirilmesiyle ilgili şenlikler de dikkat çekmektedir (Onur, 2005).

Ahioğlu (2011)' nun Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi çocukluk anılarına dayanılarak Türkiye'de çocukluğun değişiminin yönü ve içeriğinin tanımlanması amacıyla yapılan çalışmada, Osmanlı döneminde ev halkının anne-baba ve çocuklar dışında babaanne, büyükbaba, hala, amca, dayı, teyze gibi yakınları içeren geniş aile yapısına sahip olduğu görülmektedir. Bu yapının en önemli özelliği, çocuğun eğitim ve öğretiminin tüm bu yetişkinlerin sorumluluğunda olmasıdır. Ayrıca Geniş aile yapısının Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında da var olduğu anlaşılacakla birlikte yapılan çalışmada incelenen anılar arasında çekirdek aile tanımlamalarına da rastlanmıştır.

### **Çocukların Temel Gereksinimleri**

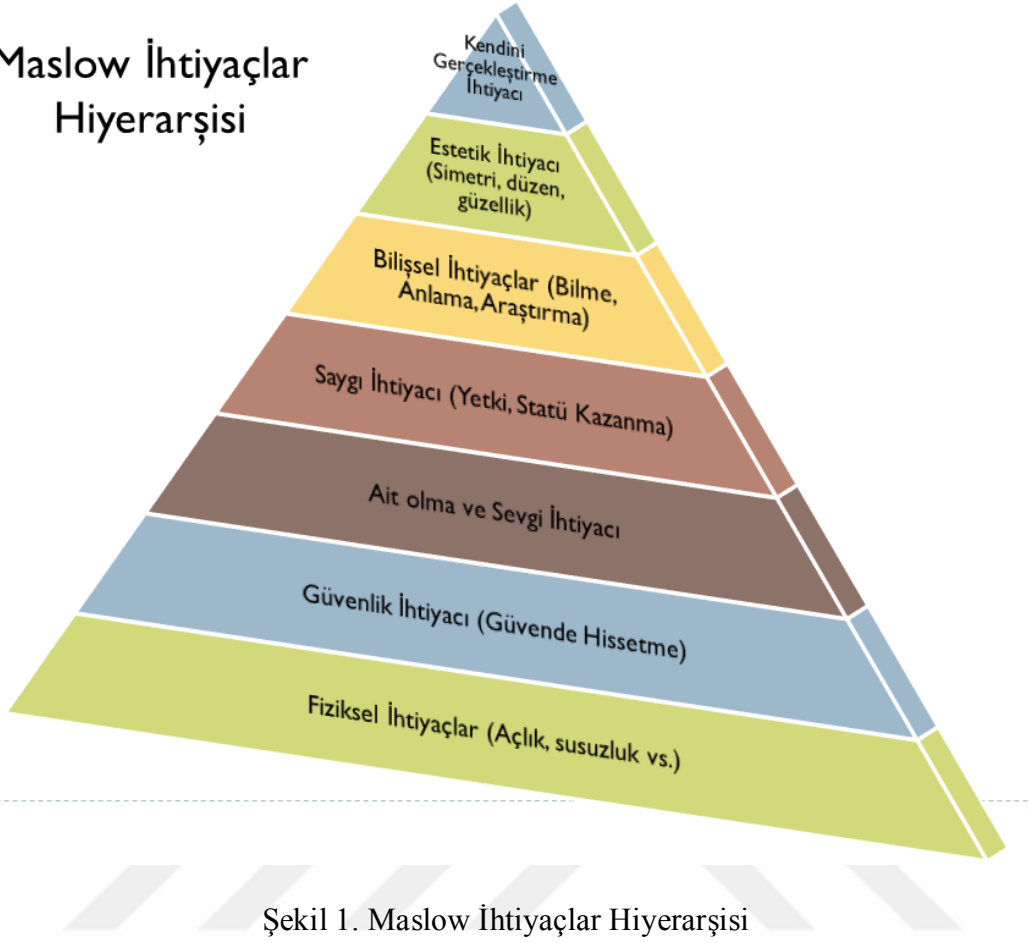
Çocukların gereksinimleri ile hakları arasında önemli bir bağ bulunmaktadır. Çocukları ihmalden koruma hakkı, kötü muamele ve istismar, ÇHS içinde önemli bir yer tutarken, gereksinimi olan (masum çocuk imajı) çocuk imajı (Sorin, 2005) eleştirilmektedir (BM ÇHK, 1995; Woodhead, 2004;). Sözleşmede çocukların masumluğu, kırılabilirliği ve bir yetişkinin bakımı altında oldukları ve bu gereksinimlerin karşılanması gerektiği vurgulanmaktadır. Diğer taraftan çocukların yeterliliklerine ve görüşlerine saygı duymanın, hayatının başından itibaren sosyal bir çevrede yer alan ve sosyal bir aktör olan çocuk için olumlu bir imaj yarattığı da düşünülmektedir (Sorin, 2005; Woodhead, 2004). Gereksinim içerisindeki çocuk imajından çıkılarak, çocuklar potansiyel, güçlü ve tamamlayıcı olarak görülmelidir. Çocuk her açıdan zengindir. Buna bağlı olarak denilebilir ki, gereksinim içerisindeki çocuk imajı daha çok, koruma haklarını beraberinde getirirken, her açıdan zengin ve tamamlayıcı çocuk imajı ise sürekli ve katılımcı haklarını beraberinde getirmektedir (Sorin, 2005; Woodhead, 2004).

Çocuklara verilmiş olan ulusal ve uluslararası hakların temelinde onların insan onuruna yakışır bir yaşam sürebilmeleri için gerekli olan gereksinimlerinin karşılanması olgusu bulunmaktadır. Gereksinimler haklardan daha evrenseldir ve evrensel olarak kabul edilen gereksinimlerin genellikle insanların iyilik halleri ile ilgili olduğu bilinmektedir (Feshbach & Katchadourian' dan aktaran Sunal, 2009). Yetişkinler neye gereksinim duyduklarının çoğu zaman farkında olabilirler ancak çocuklar gereksinimlerinin farkında olmayabilirler. Bu nedenle çocukların gereksinimlerinin karşılanması onların yüksek yararlarının

kullanılması için önemlidir. Çocuklarının bu yüksek yararlarının kullanmasının kaynağı ise onların sahip oldukları haklarıdır. Açlık, susuzluk gibi durumlardan ortaya çıkan temel gereksinimlerin karşılanması fiziksel açıdan doyumu sağlamaktadır. Ancak bunların dışında psikolojik olan gereksinimlerin de varlığı söz konusudur. Ne var ki daha çok davranışlarla ilgili olan ve ne kadar gereksinim duyulduğu konusunda nicel bir tanımlama ortaya konulamayan sevgi, ilgi ve okşanma gibi duygusal gereksinimler, kültürel etmenlerden çok fazla etkilenmektedir. Duygusal gereksinimler soyut kavramlar olduğundan onları ölçmek oldukça zordur. Daha da önemlisi, bu gereksinimlerin belirlense bile nasıl karşılanacakları konusunda bir çözüm bulmanın oldukça zor olduğu düşünülmektedir (Cunningham & Wakefield' dan aktaran Sunal, 2009).

Yaşamın devamı için zorunlu olarak kabul edilen fiziksel gereksinimlere göre duygusal gereksinimlerin ikinci plana atılması bir ikilem oluşturmaktadır. Her çocuk sevilme hakkına sahiptir ve bunun ne demek olduğunu bilmeli ve hissetmelidir. Çocukların sadece fiziksel gereksinimleri olduğu düşüncesi çoğu zaman onların mutlu birer insan olabilmeleri için gerekli olan diğer gereksinimlerini görmezden gelmeye neden olmaktadır. Maslow, gereksinimlerin bir hiyerarşi (Şekil 1.) içerisinde hareket ettiğini vurgulamakta, daha düşük seviyede yer alan bir gereksinimin giderilmeden, daha üst seviyede yer alan bir gereksinimin giderilemeyeceğini söylemektedir. Bu hiyerarşi içerisinde de sevgi ve sevilme gereksinimi 3. sırada yer almaktadır (Maslow, 1943).

## Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi



Şekil 1. Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Moyet (2003), Maslow' un sevginin önemini ikinci plana atmak gibi bir tutum içerisinde olmasından çok, kendini mutlu hissetmek için öncelikle temel fizyolojik gereksinimlerin karşılanması gerektiğini vurgulamaya çalıştığını belirtmektedir. Temel fizyolojik gereksinimleri kapsayan birincil gereksinimler, kişisel gelişim açısından önemli olan gereksinimler ve lüks gereksinimler arasında bir ayırım söz konusudur. Birincil gereksinimler sadece yemek ve içmekten ibaret değildir aynı zamanda doğadan ve dışsal tehlikelerden korunma da bu kavramsal çerçeveye dahil edilmelidir (Maslow, 1943). İnsanoğlu için öncelikli olan gereksinimlerin başında 'korunma' gelmektedir. J.J.Rousseau, J.Locke ve T.Hobbes gibi düşünürlere göre, insanlar doğa durumunda özgür ve eşit olmakla birlikte, güvenlikten uzaktır ve her zaman başkalarının saldırısına uğrayabilmektedir. Bu durum, özgür olmasına rağmen insanda korkular ve sürekli tehlikelerle dolu bir yaşam hissi yaratmaktadır (Sunal, 2009).

## Çocuk Hakları

İnsan haklarının çeşitlenmesi ve kapsamlarının genişlemesi sonucunda bu hakların dışında başka haklar da gündeme gelmeye başlamıştır. Bu haklar arasında kadın hakları, iletişim hakları, hayvan hakları ve bilgi alma haklarının yanı sıra çocuk hakları da yer almaktadır. Çocuk hakları kavramının insan haklarından ayrı olarak incelenmesinde, zayıf olan çocuğun özel bir korumaya ihtiyacı olduğu noktasından hareket edilmektedir. Çoğunlukla kendini koruma ve geliştirme olanağına tek başına sahip olmayan çocukların haklarının yetişkinlerden ayrı bir şekilde düzenlenmesi gereği bu kavramla vurgulanmaktadır. Çocuk ve çocukluk kavramlarında olduğu gibi çocuk hakları kavramının belirlenmesinde de bir kesinlik bulunmamaktadır. Çocuk hakları teorik açıdan kabul görmekte ancak çocukların hepsi aynı haklardan aynı şekilde yararlanamamaktadır (Tanrıbilir, 2011). “Çocuk hakları” genel anlamda toplumsal, felsefî, ahlâkî ve hukuki boyutları içermekte ve çocuk hukukunu ilgilendiren kurallar tarafından düzenlenmiş haklardan oluşmaktadır. Ayrıca çocuk haklarını; kanunen veya ahlaki olarak dünyadaki bütün çocukların doğuştan sahip olduğu, eğitim, sağlık, barınma; fiziksel, psikolojik veya cinsel sömürüye karşı korunma gibi haklarının tümünü kapsayacak şekilde tanımlamak mümkündür (Akyüz, 2012; Antakyalıoğlu & Kumcu, 2010; Franklin, 2005). Çocuk hakları, çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, ahlaki ve ekonomik açıdan korunmasını ve gelişmesini güvence altına almaktadır. Çocukların bu sayede özgürlük ve saygınlıkla, sağlıklı bir şekilde gelişimleri korunmaktadır. Bu haklar ile yaşamın en güzel ama en kritik bölümünü oluşturan çocukluk döneminde çocuk, özel gereksinimleri dikkate alınarak korunur ve bu dönemi yaşaması gerektiği gibi geçirir (Akyüz, 2012). Çocuk hakları, dünya çocuklarının istismar ve ihmale uğramadan, refah ve mutluluk içinde olması gerektiği gibi sadece çocukluklarını yaşamaları için oluşturulmuş haklardır (Erbay, 2010).

Çocuk haklarına en geniş kapsamıyla Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesinde yer verilmektedir. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilmiş ve 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğü girmiştir (BM ÇHK, 1995). Çocuk hakları konusunda uluslararası toplumun önemli çalışmalarından biri olan ÇHS’ nin yürürlüğe girişi çok kısa bir zaman diliminde gerçekleşmiştir (Tanrıbilir, 2011). Sözleşmede yer alan haklar, yaşama hakları, gelişme hakları, korunma hakları ve katılma hakları olmak üzere dört ana grupta toplanmıştır (Akyüz, 2012; BM ÇHK, 1995).

Yaşama hakları, çocuğun yaşama ve uygun yaşam standartlarına sahip olma, tıbbi bakım, beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını öngören hakları içermektedir.

Gelişme hakları, çocuğun yeteneklerinin en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan eğitim hakkı, oyun hakkı ve dinlenme hakkı, bilgi edinme hakkı, din, vicdan ve düşünce özgürlüğü, bilgi alma hakkı gibi haklardan oluşmaktadır.

Korunma hakları, çocuğun her türlü ihmal, istismar ve sömürüye karşı korunmasını sağlayan haklardır. Bunlar yargı sisteminde, silahlı çatışmada, çalışma yaşamında; fiziksel, duygusal, cinsel istismar, madde bağımlılığı ve sığınmacı (mülteci) çocuklar için özel bakıma ilişkin konularda çocukların korunmasını sağlayan haklardan oluşmaktadır.

Katılma hakları, çocuğun ailede ve toplumda etkinlik kazanmasını sağlamaya yönelik haklardır. Bu haklar, görüşlerini açıklama ve kendisini ilgilendiren konularda karara katılma, düşünce, düşüncelerini ifade etme, vicdan ve din özgürlüğü, dernek kurma ve toplanma haklarını kapsamaktadır(Akyüz, 2012; BM ÇHK, 1995).

Bu şekilde insan haklarıyla ilgili bütün haklar çocuklara da tanınmıştır.

### **Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin Temel İlkeleri**

Çocuk hakları sözleşmesinde, çocuklara tanınan bütün hakların kullanılmasında ve devletlere yüklenen görevlerin yerine getirilmesinde göz önünde bulundurulacak dört temel ilke bulunmaktadır (Akyüz, 2012; BM ÇHK, 1995; Franklin, 2005; Hodgkin & Newell, 2002; Jones, 2011; Tanrıbilir, 2011). Bunlar; Ayrım Yasağı, Yaşama ve Gelişme Hakkı, Çocuğun Yüksek Yararının Gözetilmesi ve Çocuğun Görüşlerine Saygı Gösterilmesi ilkeleridir.

#### **Ayrım Yasağı İlkesi**

Çocuk hakları, istisnasız bir şekilde tüm çocuklar için geçerlidir. Çocuğun fiziksel özelliklerinin, inancının, ana dilinin, cinsiyetinin ya da başka bir özelliğinin hiçbir rolü yoktur. Sözleşmeye göre taraf olan devletler, hiçbir ayırım yapmadan kendi egemenlik alanlarındaki bütün çocukların sözleşmede yer alan haklarını tanımalı ve taahhüt etmelidirler (Tanrıbilir, 2011; Türkiye Gündemi, 2008). İnsan Hakları Komitesi, bu

konuyla ilgili genel yorumunda, ayrımcılık kavramının şöyle açıklanabileceğini belirtmiştir: “İrk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal, ulusal ya da toplumsal köken, maddi varlık, doğum ya da başka herhangi bir statü temelinde uygulanan dışlamadır” (Hodgkin & Newell, 2002). Ayrımcılık, bütün insanların haklara ve özgürlüklere eşit bir şekilde sahip olmalarını, bu haklardan eşit biçimde yararlanmalarını önleme amacı taşıyan, dışlamalar, kısıtlamalar ya da tercihler olarak da tanımlanmaktadır (Akyüz, 2012; Hodgkin & Newell, 2002).

Sözleşme'nin 2. maddesine göre,

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

Çocuk Hakları Komitesi'nin ayrımcılık yasağının yer aldığı 2. maddeye ilişkin yorumlarında taraf devletlere çocuklara yönelik ayrımcılığı ortadan kaldırma konusunda aktif bir yükümlülük yüklemeleri, çocuk haklarının uygulamaya geçirilmesine ilişkin olarak, inceleme, planlama, yasa çıkarma, izleme, bilme ve duyarlılık geliştirme, eğitim ve bilgilendirme, eşitsizliğini ortadan kaldırmayı içeren bir dizi etkinlik yapmalarını istemektedir (Akyüz, 2012).

UNICEF raporlarına göre, geleneksel ve kültürel nedenlerden dolayı ailelerin kız çocuklarına erkek çocuklardan daha az olanak tanıkları belirtilmektedir. Kadına yönelik ayrımcılık daha çocukluk döneminde meydana gelmektedir. Bu nedenle Çocuk Hakları Komitesi, kızlara yönelik uygulanmakta olan bu ayrımcılığa özel bir önem vermekte ve devletlerden kız çocuklarına yönelik ayrımcılığın ortadan kaldırılması için somut önlemler almalarını istemektedir (Hodgkin & Newell, 2002).

## Yaşama ve Gelişme Hakkı

ÇHS' ye göre taraf devletlerin çocuğun hayatta kalması ve gelişmesi için azami çaba göstermeleri gerekmektedir ve ÇHS yaşama hakkını, çocuğun hayatta kalması ve gelişmesi ile birlikte bir bütün olarak ele almaktadır (BM ÇHK, 1995; Tanrıbilir, 2011).

Bu ilke çocukların sahip olduğu tüm hak ve özgürlüklerin kullanılmasının temelini oluşturmaktadır. Yaşama ve gelişme hakkı olmadan diğer hakların kullanımı bir değer ifade etmemektedir. Bu nedenle insan hakları içerisinde değer sırası bakımından en başta gelmektedir. Yaşama hakkı, kişinin fiziksel ve ruhsal bütünlüğünü koruyarak varlığını sürdürebilmesi anlamına gelmektedir. Ulusal ve uluslararası düzeyde kabul edilen İnsan hakları belgelerinin tümü yaşama hakkını “dokunulmaz” bir hak olarak kabul ederek güvence altına almaktadır. ÇHS de, çocuğun yaşama hakkını koruma altına almaktadır (BM ÇHK, 1995). Sözleşmeye göre devletler, çocuğun bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlaki, psikolojik ve toplumsal gelişimini, insanın saygınlığı ile uyumlu biçimde gözetmeli ve çocuğun toplumda özgür bir birey olarak yaşamını sürdürmesi için gerekli önlemleri almalıdırlar (Türkiye Gündemi, 2008).

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 6. maddesine göre:

- “1. Taraf Devletler, her çocuğun temel yaşama hakkına sahip olduğunu kabul ederler.
2. Taraf Devletler, çocuğun hayatta kalması ve gelişmesi için mümkün olan azami çabayı gösterirler.” (BM ÇHK, 1995).

Bu temel ilke diğer bildiri ve belgelerde de evrensel insan hakları ilkelerinden biri olan “Yaşama Hakkı” ile birlikte güvence altına alınmaktadır (Hodgkin & Newell, 2002). Ayrıca 18. Maddesinin (a) bendinde Taraf Devletler, çocuğun yetiştirilmesinde ve gelişmesinin sağlanmasında anne-babanın birlikte sorumluluk taşıdıkları ilkesinin tanınması için her türlü çabayı gösterirler. Çocuğun yetiştirilmesi ve geliştirilmesi sorumluluğu ilk önce anne-babaya ya da yasal vasilere düşer. Bu kişiler her şeyden önce çocuğun yüksek yararını göz önünde tutarak hareket ederler.

Devletlerin çocukların ideal gelişimini sağlama sorumlulukları ÇHS' nin temel taşlarından birisi olarak görülmektedir. Birçok madde çocukların gelişimlerinin desteklenmesine yönelik hazırlanmıştır. Örneğin 27. madde yeterli yaşama standartlarının hazırlığında, 32. madde çocukları zarar verici işlerden korumada, 24. madde sağlık konusunda, 28. ve 29. maddeler eğitim konusunda, 31. madde oyun ve dinlenme hakkında ve 5. ile 18. maddeler

de ebeveynlerin sorumlulukları hakkında çocukların gelişimini destekleyen maddeler olarak gösterilmektedir (BM ÇHK, 1995; Hodgkin & Newell, 2002).

### **Çocuğun Yüksek Yararının Gözetilmesi İlkesi**

ÇHS' de çocukları ilgilendiren bütün faaliyetlerde çocuğun yararının gözetilmesi ilkesi kabul edilmektedir. Çocuğun yararı ilkesi, uluslararası hukuka bu sözleşmeyle birlikte girmiştir. Bu kavram ile birlikte çocuğun temel ihtiyaçları, gelişmesine yönelik menfaatleri veya çocuğun istekleri ve duyguları doğrultusunda, onun zararına olabilecek ihtiyaçları da güvence altına alınmıştır. ÇHS' de çocuğun yüksek yararının gözetilmesi ilkesine çocuğun aile içinde yetişmesine ve çocuk yargılamasına ilişkin hükümlerde özel olarak yer verildiği görülmektedir. ÇHS' ye göre kamusal veya özel sosyal yardım kuruluşları, mahkemeler ve idari makamlar ile yasama organı tarafından yapılan ve çocukları ilgilendiren bütün faaliyetlerde bu ilkenin göz önünde tutulması gerekmektedir. Ayrıca çocuk hukukunda karşılaşılan tüm sorunlarda her zaman çocuk yararına çözüm tercih edilmesi esastır. Herhangi bir mesele hakkında karar verilirken çocuğun yararına ve zararına olabilecek ekonomik, sosyal, kültürel ve psikolojik sonuçların dikkate alınması gerekmektedir (Akyüz, 2012; Tanrıbilir, 2011).

Çocuğun yüksek yararı, çocuğun güvenliği ile de doğrudan ilgili görülmektedir. Çünkü çocuğun güvenliği, çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, ahlaki, sosyal, kültürel, ekonomik ve hukuki bakımdan korunması ve desteklenmesini gerektirmektedir. Çocuğun maddi ve manevi, ekonomik ve hukuki bakımdan yüksek yararı düşünülerek sağlıklı ve dengeli bir biçimde yetiştirilmesi için olanaklar sağlandığı takdirde hakları ve güvenliği de sağlanmış olacaktır (Akyüz, 2001). Çocuk hakları sözleşmesi çocuğun yüksek yararı ilkesi ile taraf devletlere, devletlerin, yasama, yargı ve idare sistemlerinde alacakları aktif önlemlerle, söz konusu alanlardaki kararların ve fiillerin çocuk haklarını ve çıkarlarını nasıl etkileyeceğini belirlemek üzere bu ilkeyi sistematik biçimde uygulamalarını gerektirmektedir (UNICEF, 2009). Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 3. Maddesine göre;

1. Kamusal ya da özel sosyal yardım kuruluşları, mahkemeler, idari makamlar veya yasama organları tarafından yapılan ve çocukları ilgilendiren bütün faaliyetlerde, çocuğun yararı temel düşüncedir.
2. Taraf Devletler, çocuğun annesinin, vasilerinin ya da kendisinden hukuken sorumlu olan diğer kişilerin hak ve ödevlerini de göz önünde tutarak, esenliği için gerekli bakım ve bu amaçla tüm uygun yasal ve idari önlemleri alırlar.



3. Taraf Devletler, çocukların bakımı ve korunmasından sorumlu kurumların, hizmet ve faaliyetlerin özellikle güvenlik, sağlık, personel sayısı ve uygunluğu ve yönetimin yeterliliği açısından, yetkili makamlarca konulan ölçölere uymalarını taahhüt ederler.

Çocuk Hakları Sözleşmesinin 3. maddesi ile çocukların yüksek yararının gözetilmesi ve bu maddede yer alan yükümlölüklerinin yerine getirilmesi istenmektedir (BM ÇHK, 1995).

### **Çocuğun Görüşlerine Saygı Gösterilmesi**

ÇHS' nin uygulanması ve diğer bütün maddelerin uygulanmasında etkin rol oynayan ilkelerinden biri de çocukların görüşlerine saygı gösterilmesi ilkesidir. Bu ilke çocuklara görüşlerini “serbestçe ifade edebilme” hakkını tanımaktadır (BM ÇHK, 1995).

Çocuk Hakları Komitesi tarafından, “Çocuğun Görüşüne Saygı Gösterilmesi” ilkesinin uygulanmasına ve diğer bütün maddelerin yorumlanmasına ilişkin olarak her bakımdan temel önem taşıyan bir madde olduğu belirtilmiştir (Hodgkin & Newell, 2002).

ÇHS, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip olan çocuğun kendini ilgilendiren meseleler hakkında görüşlerini serbestçe ifade edebilmesinin sağlanmasını öngörmektedir. Taraf devletlerin, çocuğun görüşlerini, çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine göre gereken özeni göstererek tanınmaları gerekmektedir. Bu amaçla çocukla ilgili, onu etkileyen herhangi bir adli ve idari kovuşturmada görüşlerinin alınması yoluna gidilmelidir (Tanrıbilir, 2011).

Çocuğun görüşlerine saygı gösterilmesi çocukların temel haklarına girmektedir. Katılım hakkı ilk kez ÇHS ile gündeme gelmiştir. Bunun sebebi günümüz temel ideal yönetim şeklinin demokrasi olmasından kaynaklanmaktadır. Çocuklar, ailede ve toplumda bu prensipler ile büyümezlerse yetişkin olduklarında bu kavramlara göre yaşayamazlar (Akyüz, 2001).

Çocuğun Katılımı İlkesi: “Kamu yaşamında yer almak”, “kamu yaşamının bir parçası olmak” şeklinde tanımlanan katılım, bireylerin karar süreçlerinde ve etkinliklerde yer alması, bu süreçlerde “etkili” olması, karar mekanizmalarına, uygulama ve değerlendirme süreçlerine “etkin” müdahalelerde bulunması anlamına gelmektedir (Türkiye Gündemi, 2008). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi taraf devletlere, "Sözleşme'nin 12., 13., 14., 15., 31. ve 40. maddeleri ışığında çocukların ailede, okulda ve toplumsal yaşamdaki aktif katılımlarını ve kendilerini ilgilendiren kararlarda yer almalarını sağlamak için çaba göstermeleri, bu amaçla yasalara kurallar koymaları, bu kuralların uygulanabilmesi için

gerekli önlemleri almaları önerisinde bulunmaktadır (BM ÇHK, 1995; Franklin, 2005; Hodgkin & Newell 2002). Sözleşmenin 12. maddesinin a ve b bendine göre:

(a) Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun, kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanırlar.

(b) Çocuğu etkileyen herhangi bir adli veya idari kovuşturmada çocuğun ya doğrudan doğruya veya bir temsilci ya da uygun bir makam yoluyla dinlenilmesi fırsatı, ulusal yasanın usule ilişkin kurallarına uygun olarak çocuğa, özellikle sağlanacaktır. Bu maddeye göre her çocuk, kendisini ilgilendiren herhangi bir konu ya da işlem sırasında görüşlerini serbestçe ifade etme, görüşlerinin dikkate alınmasını isteme ve katılma hakkına sahiptir. Bu fıkra çocuğa karar süreçlerine etki edebilmeyi ve katılım hakkını vermektedir.

ÇHS'nin bu maddesinde, çocuklar bir yandan yetişkinlerin sahip olduğu tam özerkliğe sahip değilken, öte yandan da yasal ve sosyal statülerini kazanmaktadır. Bu nedenle bu madde başka insan hakları antlaşmalarında yer almayan benzersiz bir hüküm niteliğindedir (Genel Yorum no:12, 2009).

Önemsilmesi gereken diğer bir nokta da Sözleşme' de çocukların görüşlerine ilişkin herhangi bir yaş sınırlaması getirilmemiş olması ve yaş sınırlaması yerine görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip ifadesinin kullanılmış olmasıdır (Genel Yorum no:12, 2009). Çocuğun görüşlerini oluşturduğuna dair kanaat getirdiğinde bu hakları kullanma imkânı tanımaktadır. Ayrıca, sözleşmede belirtilen çocuklara görüşlerini “Serbestçe ifade edebilme” hakkı, çocuğun görüşlerini ifade etmesi ya da etmemesi konusunda hiçbir baskıya, sınırlandırmaya ve etkilenmelere maruz bırakılmaması anlamına gelmektedir. Çocuğun görüşlerinin nasıl ve ne şekilde dinleneceği konusu taraf devletlerin takdirine bırakılmıştır. Bu konuda farklı yollar bulunabilir. Örneğin bir temsilci aracılığı ile çocuk dinlenebilir. Temsilci olan kişi çocuğun ana babası ya da vasisi olacağı gibi özel olarak görevlendirilmiş bir kişi de olabilmektedir (Akyüz, 2001).

### **Çocuğun Katılım Hakkı Açısından Çocuk Hakları Sözleşmesi**

Katılım, çağdaş haklar arasında yer alan en önemli haklardan biri olarak görülebilir ve katılım hakkının kullanımı için bu hakkı diğer haklarla bir bütün olarak düşünmek gerekmektedir. Katılım, insanların kendilerini etkileyen kararlara ve süreçlere, bilgi alma, danışma, yönetme, karar alma ve eyleme geçme gibi unsurları da içine alacak şekilde dâhil olması demektir (Murray & Hallet' den aktaran, Özer, 2013). Ayrıca katılım, kişinin

yaşamını ve içinde bulunduğu topluluğu etkileyen kararları paylaşma süreci olarak da tanımlanmaktadır. Katılım hakkı, toplumda ve aile içinde demokrasinin ve çocuğun bağımsız kişiliğinin oluşabilmesinin en önemli koşuludur. Katılım hakkı, çocukların görüşlerini ortaya koyma, serbestçe ifade etme ve kendilerini etkileyen konuları ve sorunları öğrenme haklarını içermektedir (Akyüz, 2012).

Çocukların katılım hakkı sözleşmeyle hükme bağlanmıştır. Sözleşmenin tüm maddeleri içerisinde çocuğun katılımının gerekeceği durumlarla karşılaşılmaktadır. Çocuk haklarına dair sözleşmenin 2. 3. 12. 13. 14. 15. 17. ve 31. maddeleri çocuğun katılım hakkı ile ilgilidir. Çocukların okul, aile, toplum, çevre, genel politika ve medyaya katılımları çocukların görüşlerini açıklamaları ve alınan kararlara katılımlarından ulusal ve uluslararası düzeyde derneklere katılıma kadar birçok hakkı içermektedir

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 2. Maddesinde, çocuklar arasında ayırım gözetmeme, 3. maddesinde, çocuğun yüksek yararının gözetilmesi, 12. Maddesinde, çocukların kendilerini ilgilendiren kararlara Katılımı, 13. Maddesinde, çocukların görüşlerini açıklama, 14. Maddesinde, çocuğun düşünce, vicdan ve din özgürlükleri 15. Maddesinde, barışçıl amaçlı derneklere katılımı, 17. Maddesinde, çocuğun bilgiye ulaşım hakkı, 31. Maddesinde, boş zamanları değerlendirme ve oyun hakkı ele alınmıştır (BM ÇHK, 1995).

ÇHS' nin 12. Maddesi çocuklara, kendilerini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme ve dinlenilme hakkını vermiştir ancak bütün kararları tek başlarına alma hakkını vermemektedir. Katılım hakkı, çocukların bir birey olduklarının kabulünü ve onların seslerinin duyulmasını engelleyen geleneksel tutumların değiştirilmesini amaçlamaktadır (Akyüz, 2012). Çocukları, kendi hayatlarıyla ilgili kararları almada aktif bir temsilci olarak tanımak gerekmektedir. Bütün çocuklar kendi düşüncelerini bir şekilde ifade etme becerisine sahiptir. 12. Madde de bu noktada düşüncelerin; duygular, çizimler, boyamalar, şarkı söyleme, drama gibi yollarla ifade edilebileceğini savunmaktadır. Çok küçük çocuklar, bebekler ve özel gereksinimli çocuklar kendi düşüncelerini ifade edebilmektedir.

12. Madde Taraf Devletlerin, "Görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını, bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanıdıklarını" beyan etmektedir. Çocuğun fikirlerine ne kadar ağırlık verilmesi gerektiğinin belirlenmesinde ise daha yüksek bir yeterlilik gereklidir. Bu noktada 12. Madde, açık bir şekilde çocuğun yaşı büyüdükçe ve yetenekleri geliştikçe, düşüncelerinin daha ciddi

biçimde dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Karar alma sürecinde dört farklı katılım düzeyi tanımlanmıştır:

- Bilgilendirilmek
- Şekillenmiş bir düşünceyi ifade etmek
- Bu düşüncenin dikkate alınması
- Asli veya katılımcı karar alıcı olmak

12. Maddede düşüncelerini ifade edebilme yeteneğine sahip olan bütün çocukların, bu ilk üç düzeyde hakkı olduğu belirtilmektedir. Her ne kadar bilgi edinme hakkı ile ilgili doğrudan bir koşul bulunmasa da, bilgi edinmenin, “düşünceleri özgürce ifade etme hakkının güvence altına alınması” yükümlüğünün gerekli bir parçası olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bu hakları dördüncü düzeye kadar genişletmemektedir. 12. Madde, çocuğun kendini etkileyen her türlü konuda bir katılım sürecine dahil olmasını değerlendirmektedir (Landsdown, 2005).

Sözleşme'nin 12. Maddesine göre çocuk, düşüncesini özgürce açıklama hakkına sahiptir. Bu hak, ülke sınırlarına bağlı olmaksızın; yazılı, sözlü, basılı, sanatsal biçimde veya çocuğun seçeceği başka bir araçla her türlü haber ve düşüncelerin araştırılması, elde edilmesi ve verilmesi özgürlüğünü içermektedir. Bu madde ile sözleşme, çocuğun kendi düşüncelerine özen verilmesi gerektiğini açıkça ifade etmektedir (Akyüz, 2012). Bu madde, çocukla ilgili her türlü adli ve idari işlemde çocuğun görüşünün alınması ya da temsil edilmesini öngörmektedir. Bunun mümkün kılınabilmesi için çocukların öncelikle kendi hakları konusunda bilgilendirilmesi gerekmektedir. Çocuk Hakları Komitesi 12. madde ile Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin uygulanmasına ve diğer bütün maddelerin yorumlanmasına ilişkin her bakımdan temel önem taşıyan bir madde olduğunu vurgulamıştır. Çocuğa kendisini ilgilendiren her hangi bir adli ya da idari kovuşturmada sesini duyurma hakkı tanımaktadır. Bu, mahkeme duruşmalarından çocuğu etkileyen resmi karar süreçlerine kadar uzanan geniş bir alanı kapsamaktadır. Eğitim, sağlık, planlama, çevre vb. ile ilgili kararlar da bu kapsama girmektedir. Çocuğun görüşlerinin nasıl dinleneceği devletin takdirine bırakılmıştır. Çocuk değişik yollardan dinlenebilir. Örneğin, bir temsilci aracılığıyla ya da uygun bir makam yoluyla çocuk dinlenebilir. Temsilci olan kişi çocuğun ana-babası ya da varisi olacağı gibi özel olarak görevlendirilmiş kişi de olabilir (Hodgin & Newell, 2002).

Lansdown ' a (2005) göre, ÇHS 'nin 12. ve 13. maddeleri çocukları temsil etmekten çok vatandaşlık gelişimleri için son derecede önemli maddelerdir. Madde 12, görüşlerini özgürce ifade etme ve çocuğu etkileyen süreçlere çocuğun katılımını öngörmektedir. 13. Madde ile de, kendi görüşlerini ifade edebilme, sınırları ne olursa olsun, fikir ya da bilinen bilgileri edinebilme hakkı tanınmaktadır. Katılım hakları temelini bu iki madde oluşturmaktadır. Çocukların katılım hakkı yetişkinler tarafından dikkate alındığında, çocukların görüşlerini ifade etmelerine izin verilip görüşleri desteklendiğinde, karar alma süreçlerinde yardımcı olduğunda, güç ve sorumluluk paylaşıldığında bir anlam kazanmaktadır.

Sözleşmenin 15. Maddesine göre; Taraf Devletler, çocuğun dernek kurma ve barış içinde toplanma özgürlüklerine ilişkin haklarını kabul etmektedir (BM ÇHK, 1995; Hodgin & Newell, 2002). Bilgi toplumunda, çocukların gereksinim duydukları bilgiye ulaşabilmeleri, ulaştıkları bilgileri kullanarak kendi görüşlerini oluşturmaları ve bunları açıklamaları toplumsal katılımının temelini oluşturmaktadır (Koren, 2000). Bilgiye ulaşmanın toplumsal hayattaki katılımına dayanarak sözleşmenin 17. maddesi çocuğun bilgiye ulaşım hakkını tanımlamaktadır. Bu maddeye göre: Taraf Devletler, kitle iletişim araçlarının önemini kabul ederek çocuğun; özellikle toplumsal, ruhsal ve ahlaki esenliği ile bedensel ve zihinsel sağlığını geliştirmeye yönelik çeşitli ulusal ve uluslararası kaynaklardan bilgi ve belge edinmesini sağlamaktadır. Çocuk hakları sözleşmesi, her yaşta çocuğun bakımının ve korunmasının yanı sıra; onun kendisini özgürce ifade edebilmesi için gerekli şartların sağlanması konusuna önemli yer vermektedir (Polat & Gezer, 2008).

Sözleşmesinin 31. Maddesi, çocukların dinlenme, boş zaman değerlendirme, sosyal ve kültürel etkinliklere katılması ile ilgili bir maddedir. Bu maddede , "Taraf Devletler çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence (etkinliklerinde) bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar." denilmektedir (BM ÇHK, 1995). Bu madde kapsamında yerel yönetimler ve otorite, çocuğun kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılma hakkına saygı duyarak bu haklarını tanımalı, bu haklara özendirmeli; çocuklar için, boş zamanlarını değerlendirmeye, dinlenmeye, sanata ve kültüre ilişkin etkinlikler konusunda uygun ve eşit fırsatlar sağlanmasını teşvik etmelidirler (Polat & Gezer, 2008).

Çocuk hakları sözleşmesinin 13., 15. ve 31. maddeleri çocukların görüşlerinin barışçıl bir şekilde toplanmasını garanti etmektedir. 27. madde ile de taraf devletlerin çocukların katılım haklarını yerine getirebilecek yaşamsal standartları sağlaması yükümlülüğü

verilmektedir. Bu madde ile çocuklara sağlıklı bir ortamda fırsatların sunulmasına olanak sağlanmaktadır (Landsdown, 2005).

### **Çocuk Hakları Sözleşmesince Çocuğun Katılımının Sağlanacağı Ortamlar**

Katılım hakkı, çocukların yaşamlarını etkileyen her alanı kapsamaktadır. Örneğin, çocukların ailede, okulda, toplumda, ulusal politika düzeyindeki bütün kararlar ve eylemlerle ilgili olarak bilgilendirilme ve görüşlerini açıklama hakları bulunmaktadır (Akyüz, 2012).

ÇHS'nin 12. maddesinin önemi, çocuğa sadece görüşlerini serbestçe ifade etme hakkı tanımakla kalmayıp bu görüşleri dile getirme ve görüşlerine “gerekli önemin verilmesi” haklarını da içermesidir (Hodgin & Newell, 2002).

ÇHS'nin 12.,13.,ve 15. Maddelerinde çocukların; ailede, okulda ve toplumsal hayattaki aktif katılımlarını ve kendileri ile ilgili kararlarda yer almalarını sağlamak için taraf devletlerin daha fazla çaba göstermesi gerektiğini savunmaktadır (BM ÇHK, 1995; Hodgin & Newell, 2002). 17. madde ise bunlara ek olarak çocuğun kendisini ilgilendiren konularda bilgiye erişim hakkına yer verilmektedir. Komite' ye göre, çocukların, aile ve okul yaşamı ile toplumsal yaşama katılımların teşvik etmek için daha çok çaba gösterilmesi gerekmektedir. Ayrıca çocukların katılımıcılık deneyimlerini ve yeteneklerini geliştirecek mekanizmaların oluşturulmasını da gerekli kılmaktadır. B.M. Çocuk Hakları Komitesi aşağıda belirtilen ortamlarda çocukların katılım haklarının sağlanmasını taraf devletlere önermektedir.

### **Çocuğun Aile Ortamına Katılımı**

Çocuğun gelişme ve sosyalleşmesinde aile ortamı son derece önemlidir. Özellikle çocukluk döneminde aile, çocuğun temel belirleyici çevresini oluşturmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1999). Çocuğun değer ve inançları ile tanıştığı, ilk sosyal çevrenin ailesi olduğu bilinmektedir. Çocukların benlik ve kişiliğinin gelişiminde aile içi iletişimin son derece önemli olduğu görülmektedir (Akduman, Ruban, Akduman & Korkusuz, 2005). Sağlam bir aile yapısında ve çocuğa önem verilen ortamlarda çocuklar sevgi dolu büyümektedir (Polat, 2007).

Çocuğun, aile ortamında kendisini ilgilendiren sorunlara dair bilgilendirilmesi, dinlenilmesi ve karar alma süreçlerine katılması sağlanmalıdır. Ailenin çocuğa yol gösterme sorumluluğu bulunmaktadır. Ancak aile bu sorumluluğunu çocuğun gelişen yeteneklerini, yaşını ve olgunluk düzeyini dikkate alarak yerine getirmelidir. Böylece aile yaşantısı içinde paylaşımcı, olumlu ve sorumlu bir iletişim kurulmuş olacaktır. Böyle bir iletişim ve yaşantı ortamı içinde büyüyen çocuklar ailenin isteklerinin pasif yansıtıcıları değil gerekli katılım becerilerine sahip etkin bireyler olarak yetişeceklerdir (Akyüz, 2012).

Ülkemizde ataerkil aile yapısı baskın olmaktadır. Bu nedenle çocukların görüşlerini dile getirmeleri beklenmemektedir. Çocuklarla ilgili kararlar onlarla birlikte değil onlar adına alınmaktadır. Aileler, çocuğun görüşünü ifade etmesini zaman kaybı olarak görmekte ayrıca çocuğun hangi mesleği seçeceğine, kimlerle arkadaşlık edeceğine ve kimlerle evleneceklerine dahi karışmaktadırlar. Bu koşullarda çocuklar söz söyleme haklarının olduğunu bile farkında değildirler ve ana babalarından yalnızca maddi isteklerde bulunabilmektedirler (Koran, 2012).

Aile, çocuğun beslenme, sağlık, sevgi, güven ve eğitim gibi temel gereksinimlerinin karşılandığı bir toplumsal kurum olarak görülmektedir (Göç, 2006). Aile üyelerinin çocuğa karşı tutum ve davranışları çocuğun kişiliğinin oluşumuna ve davranışlarına yön vermektedir. Demokratik bir ailede çocuk, karşılıklı saygı, sevgi, güven, sorumluluk, paylaşım ve hoşgörü içinde varlığını sürdürecektir.

Aile, çocuğun gelişimi boyunca hem çocukla etkileşim içinde olan hem de çocuğu etkileyen aktif bir kavramdır. Çocuğa aile içinde bağırma, reddetme, aşağılama, küfretme, yalnız bırakma, duygusal ihtiyaçlarını karşılamama, yaşının üzerinde sorumluluklar bekleme, kardeş ayrımı yapma, değer vermeme, önemsememe ve küçük düşürme gibi davranışlar istismara yol açabilmektedir (Runyan vd, 2002; Tıraşçı & Gören, 2007; Topbaş, 2004). Aile içi ilişkiler ve anne-babanın çocuğa karşı davranışları çocukta davranış değişikliklerine yol açmaktadır. Aile içinde bireylerde olumlu yönde davranış değişikliğinin meydana gelmesi ancak demokratik ortam içerisinde mümkündür ve aile, sadece çocuklar için değil, tek tek bütün üyelerinin demokratik deneyimlerinin ilk aşaması olarak ideal bir ortam oluşturmaktadır (Hodgin & Newell, 2002).

ÇHS' nin başlangıç bölümünde, “ Toplumun temel birimi olan ailenin tüm üyelerinin ve özellikle çocukların gelişmeleri ve esenlikleri için doğal ortamı oluşturan ailenin toplum içinde kendisinden beklenen sorumlulukları tam olarak yerine getirebilmesi için gerekli

koruma ve yardımı görmesinin zorunluluğu” ifade edilmektedir (BM ÇHK, 1995). Çocuğun kişiliğinin tam ve uyumlu olarak gelişebilmesi için mutlu, sevgi ve saygı anlayışının yer aldığı bir aile ortamında yetişmesinin gerekliliği kabul edilmektedir. Aile ve ailenin korunmasıyla ilgili olarak ÇHS'nin 5,7,9,10,18,27. maddelerinde de hükümler yer almaktadır (Balo, 2005). Çocuk Hakları Komitesi, çocukların aile içinde karar alma süreçlerine katılmalarını sürekli olarak özendirilmiş, anne-babaların ve diğer bakıcı kişilerin sorumluluklarının belirlenmesinde çocukların görüşlerinin dinlenilmesini ve ciddiye alınmasını 12. madde çerçevesinde bir yükümlülük olarak kabul etmiştir (Akyüz, 2012). Komite aile ortamı ve alternatif bakım başlığı altında taraf devletlerden özel olarak çocuğun yüksek yararı ve çocuğun görüşlerine saygı ilkelerinin yasal ve diğer önlemlere nasıl yansıtıldığı konusunda bilgi istemektedir. 12. Maddenin (b) bendinde evlat edinmeyle ilgili olarak çocuğun herhangi bir adli veya idari süreçte dinlenmesi gereğinden söz etmekte 21. Maddenin (a) bendinde ise ilgili kişilerin bilgi temeline dayalı onayına atıfta bulunmaktadır (Hodgin & Newell, 2002).

ÇHS' nin 19. maddesine göre, "Çocuğun ana-babasının ya da onlardan yalnızca birinin, yasal vasi veya vasilerinin ya da bakımını üstlenen herhangi bir kişinin yanında iken bedensel veya zihinsel saldırı, şiddet veya suiistimale, ihmal ya da ihmalkâr muameleye, ırza geçme dâhil her türlü istismar ve kötü muameleye karşı- korunması için; yasal, idari, toplumsal, eğitsel bütün önlemler alınmalıdır." (BM ÇHK, 1995). Çocuğa yönelik her türlü istismar çocuğun sosyal katılımını ve sosyal yaşama istenilen seviyede dâhil olmasını engelleyici faktörlerdir. Şiddet, çocuğun düşüncelerini özgürce ifade etmesinin önünde çok büyük bir engel olmaktadır (Polat & Gezer, 2008).

Sözleşmenin 20. Maddesi taraf devletlere aile ortamlarından geçici ya da kalıcı olarak yoksun kalan çocuklara alternatif bakım sağlama yükümlülüğünü belirlemektedir. Görüşleri ifade etme ve bu görüşlerin ciddiye alınması haklarına ilişkin 12. maddesinin (a ) bendine ek olarak 12. maddenin (b)bendi çocuğun alternatif bakımla ilgili herhangi bir idari ya da adli süreçte dinlenmesi gerektiğini belirtmektedir. 9. maddenin (b) bendine göre çocuğun ana-babasından ayrılmasının gerekli olup olmadığına karar verecek herhangi bir kovuşturmada “ilgili bütün taraflara” sürece katılıma fırsatı tanınmalıdır. 25.maddeye göre devlet tarafından bakım koruma ya da ıslah için bir kuruma yerleştirilen çocuk düzenli aralıklarla kontrolden geçirilmelidir. 12.maddeye göre de çocuklar bu kontrollere mümkün olan her durumda katılmalıdırlar (Hodgin & Newell, 2002).



Sözleşmenin 29. Maddesi çocuğun ailedeki eğitimiyle ilgilidir. Bu maddeye göre, “Taraflar Devletler, çocuk eğitiminin çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yetilerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi ve çocuğun anne-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşee ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygının geliştirilmesi kabul ederler...” Bununla beraber aile eğitiminin çok önemli olduğu belirtilmektedir. Aile bilinçli olmadığı müddetçe çocuk haklarına yönelik okulda işletilmeye çalışılan sürecin etkili olmayacağı vurgulanmaktadır (Uçuş, 2009).

### **Çocuğun Okul Ortamına Katılımı**

Okul, çocukların sosyalleşmelerinde temel toplumsal konumlarından ilkidir. Dewey’ye göre, okul karmaşık bilgileri basitleştiren, zararlı çevresel etkenleri azaltarak arınmış bir ortam sağlayan, bireyi yakın çevre sınırlamalarından kurtararak, daha geniş çevreyle ilişki kurmasına olanak sağlayan bir kurumdur (Yavuzer, 1999).

Okullar, öğrencilerin demokrasiyi yaşayarak öğrendikleri yerlerdir. Dolayısıyla okullarda demokrasinin kuralları işlemediği sürece demokrasi de öğretilmemektedir. Demokratik bir ortamın sağlanması ancak, öğrencinin kendi eğitimi ile ilgili konularda alınan kararlara katılmasıyla mümkün olmaktadır (Akyüz, 2001). Çocuk Hakları Komitesi çocukları sözleşmenin 12.maddesine uygun olarak okuldaki yaşama aktif katılımlarını sağlamak konusunda daha ileri adımlar atılması için taraflar devletlere önerilerde bulunmaktadır. Okulda öğrenci katılımı; sınıf ve okul kurallarının oluşturulması, eğitsel etkinliklere katılım ve okul yönetimine çeşitli boyutlarda katılım ile olabilmektedir (Emir & Kaya, 2004). Çocuğun okul ortamında görüşlerinin dikkate alınması ile ilgili olarak Millî Eğitim Bakanlığı’ nın Mevzuatındaki en önemli gelişme, 23 Eylül 1998 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik" in 37. maddesine dayanılarak hazırlanmış olan Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesidir. Sözü edilen yönetmeliğin 37. maddesi "... okulun iç ve dış öğeleri ile sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler ve özel sektör temsilcilerinin, eğitim yönetimi ve karar süreçlerine katılımı ile katkılarının sağlanması gibi amaçlara imkan verecek Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları oluşturulur." ifadesini içermektedir. Bu ifade doğrultusunda hazırlanan ve Kasım 1999 tarihli Tebliğler

Dergisinde yayımlanan Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi'nin 13. maddesi, okul öğrenci kurulunun oluşumuna ve görevlerine yer vermiştir, bu madde:

"İlköğretim okullarında bir müdür yardımcısı ile rehber öğretmenin gözetiminde, her sınıfın şube öğrencileri kendi aralarından birer şube temsilcisini, şube temsilcileri de aralarından, her sınıftan bir öğrenci olmak üzere, okul öğrenci kurulunu oluşturacak olan sınıf temsilcilerini seçer. Öğrenciler arasından seçilen şube ve sınıf temsilcilerinin temsil görevleri, seçildikleri usulde sona erdirilir ve yerine aynı usulle temsilci seçilir. Bu kurul orta derecedeki okullarda her sınıftan iki temsilci olacak şekilde aynı usulle oluşturulur. Okul öğrenci kurulu, öğretim yılı başında toplanarak üyeleri arasından bir başkan, bir başkan yardımcısı, bir yazman ve diğer kurullara katılacak temsilcileri seçer ve gündemindeki konuları görüşmek üzere ayda bir kez toplanır. Toplantılarda kararlar oy çokluğu ile alınır. Gündem rehber öğretmenin koordinatörlüğünde hazırlanır ve iki gün önceden ilgili okul müdür yardımcısı tarafından ilgililere duyurulur" (Akyüz, 2001).

Ayrıca öğrencilerin, çoğulculuk, katılımcılık; farklı din, inanç ve düşünceler ile bireyin hak ve özgürlüklerine saygı; hoşgörü ve diyaloga açıklık; seçme, seçilme, oy kullanma gibi demokratik değer, tutum ve becerileri kazandırmak; okullarda ve toplumda demokrasi kültürü ve bilincini geliştirmek amacıyla "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi" hazırlanmış; Proje, 13.01.2004 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığının arasında imzalanan protokolle uygulamaya konulmuştur (MEB, Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi Genelgesi, Tebliğler Dergisi, 2004/2564). Öğrencilerde yerleşik bir demokrasi kültürünün oluşturulması, hoşgörü ve çoğulculuk bilincinin geliştirilmesi, kendi kültürünü özümsemiş, millî ve manevî değerlere bağlı, evrensel değerleri benimseyen nesillerin yetiştirilmesi; öğrencilere seçme, seçilme ve oy kullanma kültürünün kazandırılması; katılımcı olma, iletişim kurabilme, demokratik liderliği benimseyebilme ve kamuoyu oluşturabilme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır (Kıncal & Uygun, 2006). Bu proje ile demokrasi ve insan hakları kavramlarının yaşama geçirilmesi sağlanmıştır. Okullar çocukları gerçek yaşama hazırlayan bir kurum olarak demokratik becerilere sahip olmalıdır (Arabacı, 2005). Okul meclisleri de öğrencinin öğrendiklerini yaşamlarında uygulamaları için onlara büyük bir fırsat sağlamaktadır.

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 29. maddesi çocuk merkezli bir öğretme ve öğrenme modelini öngörerek; öğrencilerin eğitim sürecine aktif biçimde katılacakları, kendi başlarına sorunlarını çözebilecekleri, yaşam boyu öğrenerek doğru kararlar verebilecek özgüveni kazanacakları bir yapıyı gündeme getirmektedir (BM ÇHK, 1995). Öğrencilerin

okul ortamına katılımı; sınıf ve okul kurallarının oluşturulması sürecine katılım, derse katılım, ders içi/ dışı eğitsel etkinliklere katılım, okul disiplini sağlama aşamasında okul yönetimine katılım gibi çeşitli şekillerde olabilmektedir (Karaman-Kepenekçi, 2003). Okulda ve sınıf ortamında öğrencilerin kural oluşturma sürecine katılımını sağlama, öğrencilerin bu kurallara uygun davranışlar sergilenmesine katkıda bulunmaktadır. Kuralların oluşturma aşamasında yer almayan öğrenciler, kuralların etkisiz olmasına zemin hazırlayabilmektedir (Karaman – Kepenekçi, 2003).

Öğrencilerin dersin işlenişine katılımı demokratik okulun ve sınıfın, şartlarından olarak görülmektedir. Öğrenciler derslere aktif olarak katılmakla, düşüncelerini ifade etmeyi öğrenmekte, öğrendikleri bilgileri sorgulayarak eleştirel düşünebilmektedir. Ayrıca sınıfta söz sahibi olmakla, bir vatandaş olarak ileride ülke yönetimine katılma sorumluluğuna bilinçli bir şekilde sahip olabilmektedir (Karaman- Kepenekçi, 2003).

### **Çocuğun Topluma Katılımı**

Çocukların toplumda katılımları çevre korunmasında, planlama, konut ve yerel hizmetlerde, çocuklarla ilgili genel politikaların belirlenmesinde ve medyada çeşitli yollarla sağlanabilmektedir. ÇHS, çocukların toplumsal yaşamın her alanına katılmaları ve görüşlerini ifade etmelerini desteklemektedir (Hodgin & Newell, 2002).

1992 Dünya Zirvesinde çocukların çevre koruma etkinliklerine katılımı öne çıkarılmıştır. Bu Çevre ve Kalkınma konferansının bitiminde “Çevre ve Kalkınmaya İlişkin Rio Bildirgesi” yayınlanmıştır. Bildirge’ nin “Çocuklar ve Gençler” başlıklı 21. bölümünde, çocukların ve gençlerin bu konularla ilgili bütün karar süreçlerine katılmalarının önemi vurgulanmıştır. Çocuklar çevresel bozulmanın etkilerine karşı savunmasızdılar. Bu konuda çocukların katılımları sağlanırsa çevreyi koruma adına yapılan çalışmaların gelecekteki sürdürülebilirliği de garantiye alınacaktır (Akyüz, 2012).

1997 tarihli İnsan Hakları Raporları Elkitabı, 12.maddenin toplumlar düzeyinde uygulanmasına örnek olarak oyun alanlarının belirlenmesine ya da trafik kazalarının önlenmesine ilişkin kararlara çocukların da katılmalarından ve çocukların yerel konseylerde yer almalarından söz etmektedir (Akyüz, 2012; Hodgin & Newell, 2002). Planlama, konut ve çevre dâhil olmak üzere yerel hizmetlerde örneğin çocukların oyun yerlerinin belirlenmesi veya çocuklar ile ilgili yerel düzeyde bir etkinliğin olması durumda çocukların dinlenmesi, karar süreçlerine katılımını sağlanması ve ciddiye alınması

gerekmektedir. Birleşmiş Milletler İnsan Yerleşimleri II. Konferansı ( Habitat II ) raporunda şu ifade yer almaktadır: “Kentlerin kasabaların ve mahallelerin biçimlendirilmesinde katılımcı süreçlere özel dikkat göstermek gerekmektedir. Böyle bir katılım çocuklarla gençlere güvenli yaşam koşulları sağlamak ve çevre konusundaki sezgilerinden yaratıcılıklarından ve düşüncelerinden yararlanmak açısından gereklidir.” (Hodgin & Newell, 2002).

Çocuklar ailede, okulda ve toplumda demokrasinin temel prensiplerinden biri olan katılımcılık ilkesini yaşayarak öğrenmedikleri sürece yetişkin olduklarında da etkili bir şekilde kullanamazlar.

### **Çocuğun Katılım Hakkının Uygulanması İçin Temel Şartlar**

Çocuk Hakları Komitesi, çocukların görüşlerini ifade etmelerini sınırlayan veya çocukların kendilerini ifade etmesine izin verip bu görüşlerine yeterli önemi göstermeyen taraf devletlerin samimiysiz yaklaşımlardan kaçınmasını şiddetle tavsiye etmektedir. Ayrıca yetişkinler tarafında manipüle edilen ve ne söyleyebilecekleri dikte edilen çocukların bu yolla zarar görme riskine maruz kalmaları Komite tarafından etik bulunmamaktadır. Bu durumun Madde 12'nin uygulanması olarak anlaşılacağı vurgulanmaktadır. Katılımın etkin ve anlamlı olması için bir süreklilik gerekmektedir. Çocuk Hakları Komitesi tarafından Madde 12'nin hayata geçirilmesi için gerekli şartların uygulanan tüm mevzuat ve diğer tedbirlere entegre edilmesi önerilmektedir (Genel Yorum no:12, 2009).

Çocuk veya çocukların dinlenildiği ve katıldığı tüm süreçler şu nitelikleri taşımalıdır (Genel Yorum no:12, 2009):

#### **Şeffaf ve Bilgilendirici**

Çocuklara görüşlerini bağımsız olarak ifade etme ve görüşlerine gerekli önemin verilmesi hakları ve bu katılımın nasıl gerçekleşeceği, kapsamı, amacı ve potansiyel etkisi konusunda çeşitliliğe duyarlı, eksiksiz, yaşlarına uygun ve erişilebilir bilgi sağlanmalıdır;

### **Gönüllü**

Çocuklar asla istekleri dışında görüşlerini ifade etmeye zorlanmamalı ve diledikleri aşamada bu katılımlarını sonlandırabilecekleri konusunda bilgilendirilmelidir;

### **Saygılı**

Çocuklara görüş ve etkinlik başlatmaları için fırsat verilerek, çocukların görüşlerinin saygı ile karşılanması sağlanmalıdır. Çocuklarla çalışan yetişkinler, örneğin aileye, okula, kültüre ve çalışma ortamına olan katkılarında, çocukların katılımlarını kabul etmeli, bu katılıma saygı göstermeli ve bunlardan yararlanmalıdır. Çocukların kamusal etkinliklere katılımlarıyla ilgili görüşlerine, çocuklarla birlikte çalışan kişiler ve kuruluşlar saygı göstermelidir;

### **İlgili**

Çocukların görüşlerini ifade etme hakkı olduğu konular çocukların yaşamları ile gerçekten ilgili olmalıdır ve bilgi, beceri ve kabiliyetlerini kullanmalarına olanak vermelidir. Ayrıca, çocukların önemli gördükleri ve ilgilendikleri konuları vurgulamalarına olanak sağlanması için alan yaratılmalıdır;

### **Çocuk Dostu**

Çocukların kapasitelerine uygun ortamlar ve çalışma yöntemleri belirlenmelidir. Çocukların iyi hazırlanmasında ve onların görüşlerini katmada gerekli güvene ve fırsata sahip olmalarını sağlamak için yeterli zaman ve kaynak sağlanmalıdır. Çocukların yaşlarına ve gelişen kapasitelerine göre farklı düzeylerde destek ve katılım şekillerine ihtiyaç duyacağı durumu dikkate alınmalıdır;

### **Kapsayıcı**

Katılım kapsayıcı olmalı, dışlanmış kız ve erkek çocuklar için katılım fırsatları yaratılmalı, mevcut ayrımcılık kalıplarından uzak durulmalıdır. Katılımın herhangi bir ayrım yapılmadan herkes için fırsat eşitliği öngörmesi gerekir. Programların tüm topluluklardan çocuklara kültürel olarak duyarlı olmalarını sağlamaları gerekir;

### **Eğitim ile Desteklenmiş**

Yetişkinlerin ocuklarla ortaklaşa çalışmak ve çocukları gelişen kapasitelerine uygun olarak etkin bir şekilde katmak ve çocukların katılımını etkin bir şekilde kolaylaştırmak için desteğe gereksinimleri vardır. Örneğin, ocuklara dinleme becerileri sağlamak için hazırlık, beceri ve desteğe ihtiyaç duyarlar. Çocuklar etkin katılımın nasıl destekleneceği konusunda sürece dahil edilebilirler; örneğin hakları ile ilgili etkin katılım farkındalığı ve toplantı organizasyonu eğitimi, kaynak geliştirme, medya ile ilişkiler, topluluk önünde konuşma ve savunuculuk alanlarındaki becerilerini güçlendirmek için kapasite geliştirmeye ihtiyaç duyarlar;

### **Güvenli ve Riske Karşı Duyarlı**

Bazı durumlarda, görüşlerin ifade edilmesi çocuklar için riskler içerebilir. Yetişkinlerin birlikte çalıştıkları çocuklara karşı sorumluluğu vardır. Çocukların şiddet, sömürü veya katılımlarının başka herhangi bir olumsuz sonucu ile ilgili risklerini en aza indirmek için yetişkinlerin her tedbiri alması gerekir. Çocuklar zarardan korunma haklarında bilgilendirilmelidir ve ihtiyaç halinde yardım için nereye başvuracaklarını bilmelidir. Katılımın değerinin ve getireceklerinin anlaşılmasını geliştirmek ve aksi halde çocukların maruz kalabileceği, riskleri en aza indirmek için aileler ve topluluklar ile birlikte çalışmak önemlidir;

### **Hesap Verebilir**

Takip ve değerlendirmede süreklilik çok önemlidir. Örneğin, her türlü araştırma ve tartışma sürecinde, çocuklar görüşlerinin nasıl yorumlandığına ve kullanıldığına ilişkin olarak bilgilendirilmeli ve gerektiğinde sonuçlara itiraz etme ve etkileme imkanı verilmelidir. Çocukların katılımlarının elde edilen sonuçları nasıl etkilediği konusunda açık geri bildirim alma hakkı vardır. Uygun zamanlarda, çocuklara takip süreçlerine ve faaliyetlerine katılma imkanı verilmelidir. Çocukların katılımının mümkün olduğunda çocukların kendileri ile birlikte izlenmesi ve değerlendirmesi sağlanmalıdır (Genel Yorum no:12, 2009).

## BÖLÜM III

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### Çocukluk ile İlgili Araştırmalar

Irmak ve Engin (2003) tarafından gerçekleştirilen “İlkokul Kitaplarında Çocuk İmajları” adlı çalışmada, 1940 ve 2000 yıllarındaki ilköğretim kitaplarının metinlerindeki çocuk imajına bakılarak değişimin anlaşılması için karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada incelenen kitaplardaki metinlerde çocuk imajının aktif mi yoksa pasif mi olduğuna bakılmıştır. 2000’li yıllar için 2. ve 3. sınıf hayat bilgisi kitapları ve Türkçe kitaplarındaki metinler, 1940’lı yılları için de 1945 ve 1947 yılları arasında basılan 2 ve 3. sınıf kitapları seçilmiştir. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada içerik analizi kullanılmıştır. Metinlerden çocuğun aktiflik ve pasiflik seviyelerinin belirlenmesini sağlayacak kategorilerin belirlenmesi amacıyla konuda uzman üç kişilik jüri ile çalışılmıştır ve kategoriler oluşturulmuştur. Sonuç olarak biçimsel olarak kitapların büyüklüklerinde, sayfa sayılarında, sunulan bilgilerin içeriklerinde ve resimlerde bazı değişiklikler gözlenmiş ve ilkökul kitaplarındaki metinler açısından, 2000’li yıllarda yetişkinlikten farklı bir çocukluk kavramı olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte çocukluk dönemi, yetişkinliğe hazırlanma dönemi olarak görülmüştür. Bu süreçte çocuk özellikle eğitim ortamında pasif olarak belirlenmiştir.

Alver (2004) tarafından gerçekleştirilen “Neil Postman'in Çocukluğun Yok Oluş Sürecinde İletişim Teknolojisi Eleştirisinin Eleştirisi” adlı çalışmada, Neil Postman'in tarihsel gelişim süreci içinde ve iletişim teknolojisinin gelişimine paralel olarak çocukluğun geçirdiği dönüşümlerin ve çocukluğun kaybolmasına ilişkin görüşlerinin, eleştirel bir yaklaşımla irdelenmesi amaçlanmıştır. İçerikte “Tanrısallaştırılan Teknolojinin Öteki Yüzü ya da

Çocukluğun Yok Edilişi” ile “Çocukluğun Yok Oluş Sürecinde İletişim Teknolojisinin Rolünün Değerlendirilmesi” başlıklı konular belirlenmiş ve bu doğrultuda eleştiriler yapılmıştır. Sonuç olarak gelişen iletişim teknolojisinin yetişkinler ile çocuklar arasındaki sınırları kaldırdığı ve bu durumun Neil Postman’ın da belirlediği gibi, 17. yüzyılda çocukluk fikrinin keşfedilmesini, 18. Yüzyılda çocukluk fikrinin güvenilir bir biçime sokulmasını, 20. yüzyılda bu fikrinin çözümlenmesini, 21. yüzyılda ise, ortadan kalkmasını beraberinde getirmesini sağladığı tespit edilmiştir.

Sorin tarafından (2005) gerçekleştirilen “Changing Images of Childhood-Reconceptualising Early Childhood Practice” adlı çalışmada çocukluğa atfedilen on imaj incelenmiştir ve eleştirel bir yolla bu çocukluk imajlarının kendi uygulamalarını nasıl etkilediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu imajlar; masum çocuk, kurtarıcı çocuk, kötü çocuk, çığ gibi büyüyen çocuk, kontrolden çıkmış çocuk, küçük yetişkin, eğitime devam eden yetişkinler, mülk olarak görülen çocuk, kurban çocuk ve katılımcı çocuk imajlarıdır. Masum çocuk, kötü çocuk, eğitime devam eden yetişkinler ve mülk olarak görülen çocuk imajlarının yetişkine bağımlı imajlar olarak, kurtarıcı çocuk imajının da yetişkinden sorumlu çocuk imajı şeklinde açıklandığı görülmüştür. Katılımcı çocuk imajı ise yetişkin ve çocuğun rollerini ve güçlerini paylaştığı çocukluk imajı olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada incelenen çocukluk imajları birbirinden farklı görünse de her birinin birbiriyle bağlantı içinde olduğu anlaşılmıştır. Eğitimin temel amacının vatandaşları gerçek dünyaya hazırlamak olduğu belirtilirken bugünün gerçek dünyasının kolay çözümlenemeyen birden fazla okuma ve yorumlama gerektiren çok yönlü bir dünya olduğu da vurgulanmıştır. Ayrıca bu yaklaşımın erken çocukluk uygulamalarında mevcut uygulanabilir yolları da tanımlanmıştır.

Gurbetoğlu (2007) tarafından gerçekleştirilen “II. Meşrutiyet dönemi Çocuk Dergilerinde Çocukluk Anlayışı.” başlıklı araştırmada o dönemin çocukluk anlayışı incelenmiş ve yine o dönemde yayınlanan dergiler analiz edilerek çocukluğun ne olduğunun yansıtılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada incelenen dergilerde, “çocukluk felsefesi” gösterecek herhangi bir kuramsal yaklaşımla karşılaşılmamıştır, bu durum o dönem yayınlanan ve incelenen tüm çocuk dergilerinde aynı şekilde tespit edilmiştir; Çocuğa bakış açısında, çocuklar geleceğin yetişkini olarak görülmüşlerdir. Bu durum da dergilerin benzer yanlarından biri olarak saptanmıştır. Bu dergilerde çocuğun kendi doğasıyla değil yetişkin hayatının bir hazırlık devresi olarak ele alındığı görülmüştür. Bu bakış açısının sonucunda çocukluk bağımsız olarak değerlendirilmemiş, yetişkin özelliklerine sahip bir birey gibi



değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelere göre çocuklara “potansiyel yetişkin” olarak bakıldığının söylenebileceği belirtilmiştir.

Aksoy ve Gür (2008) tarafından gerçekleştirilen “Ortadoğu Ülkelerinde Aile Yapısı ve Çocuğa Bakış” adlı çalışmada, Ortadoğu ülkelerinden Mısır, Ürdün, İran ve İsrail incelenerek, bu ülkelerdeki ebeveynlik rolleri ve çocuk yetiştirme konularındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çalışmada, incelenen toplumların, aile yapısının oluşturulması ve çocuğun yetiştirilmesi açısından farklı özelliklere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı coğrafi bölgede bulunma ve kültürel değerlerin benzerlik göstermesi durumlarının ülkeler arasında ebeveynlik rolleri ve çocuk yetiştirme tarzları açısından benzerlikleri artırıcı unsurlar olmasına rağmen farklılıkların da söz konusu olduğu vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda, ülkelerde geleneksel değerlerin korunduğu, ancak yeni gelişmelerle olumlu değişimlerin yaşandığı tespit edilmiştir.

Gelbal ve Duyan (2010) tarafından gerçekleştirilen “ İlköğretim Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Durumlarına Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi” adlı çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin bazı sosyo-demografik özellikleri ve eğitim yaşamına ilişkin bazı özellikleri ile çocuk sevme durumu arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, genel tarama modelinde olup, nicel araştırma tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanmış olan bir soru kağıdı ve Barnett Çocuk Sevme Ölçeği kullanılmıştır. Barnett Çocuk Sevme Ölçeği, Barnett ve Sinisi, (1990) tarafından insanların çocuklara yönelik tutumlarını ölçme amacıyla geliştirilmiş ve Türkiye için güvenilirlik ve geçerlik çalışması Duyan ve Gelbal (2008) tarafından yapılmış olan bir değerlendirme aracıdır. Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ilinde ilköğretim okullarında görev yapan %43’ü sınıf ve %57’si branş ve %53’ü kadın ve %47’erkek olmak üzere toplam 828 öğretmenden oluşmuştur. Sonuç olarak, cinsiyete göre kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin çocuk sevme durumu bakımından aralarında fark bulunmadığı, yaş durumuna göre 41-45 yaş grubundaki öğretmenlerin çocuk sevme puanlarının en yüksek olduğu ve medeni duruma göre evli öğretmenlerin çocuk sevme puanlarının en yüksek, bekâr ve dul öğretmenlerin çocuk sevme puanlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Çocuk sahibi öğretmenler ile çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin çocuk sevme durumu bakımından aralarında fark bulunduğu saptanmış; ancak, sahip olunan çocuk sayısı ile çocuk sevme durumu arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin çocuk sevme durumu bakımından aralarında fark bulunduğu, öğretmenlerin hizmet süresine göre çocuk sevme

puanları arasında fark bulunmadığı saptanmıştır. Ancak öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça çocuk sevme puanlarının da arttığı görülmektedir. Sınıftaki öğrenci sayısı azaldıkça öğretmenlerin çocuk sevme puanları artmaktadır. Çocuk kitapları okuyan öğretmenlerin çocuk sevme puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Çocuklar ile ilgili haber takip eden öğretmenlerin çocuk sevme ölçeğinden aldıkları puanın yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocuk oyunlarını bilen öğretmenlerin çocuk sevme ölçeğinden aldıkları puan ortalaması yüksek olup, bilinen oyun sayısı arttıkça öğretmenlerin çocuk sevme puanları artmaktadır. Çocuklara hizmet veren kurum ve kuruluşlarda gönüllü olarak çalışan öğretmenlerin de çocuk sevme ölçeğinden aldıkları puan ortalaması yüksek çıkmıştır.

Ercan (2011) tarafından gerçekleştirilen “Modern Çocukluk Paradigması” adlı çalışmada çocukluğu sadece biyolojik bir canlı olarak değil sosyal bir varlık olarak yeniden düşünmek amaçlanmıştır. Çocukların bu amaç doğrultusunda tanımlanması ve sosyal statülerinin değişme gereksinimi, modern çocukluk paradigması için bir başlangıç olarak düşünülmüştür. Bu çalışmada çocukluğun sosyal kategorisine ağırlık verilmiş ve fiziksel olarak zayıf ve güçsüz görünen çocuğun toplumdaki yerinin iyileştirilmesinin çocukluk kavramı için iyi bir gidişat olacağı belirtilmiştir. Ayrıca sosyal eşitsizliklerden en çok çocukların etkilendiği ve bu nedenle daha erken çocukluk dönemindeyken bu eşitsizliğin ortadan kalkması için çalışmalar yapılması gerektiği önemsenmiştir. Çalışmada çocuğun katılım hakkının önemi de vurgulanmıştır. Çocukların gelecekleriyle ilgili kararlarda onların düşüncesine başvurmanın bir insanlık hakkı ve yurttaşlık görevi olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çocuk kavramının yaşatılabilmesi için bütüncül bir yaklaşımla ülke içinde ve yurtdışında bir çocuk hareketi gündeminin başlatılmasına gerek olduğu anlaşılmıştır. Bu şekilde bir hareketle çocuklara dair bir koruma programının geliştirilmesi gerektiği ve bu programların çocukların ve ailelerinin yaşam kalitelerini artırma, ihmal ve istismar riskinin oluşmasını önleme amacı taşıması gerektiği vurgulanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için de çocuk koruma politikalarının oluşturulması, eğitim düzeyinin yükseltilmesi, kamu sağlığı programlarının geliştirilmesi, işsizlik oranının düşürülmesi ve ulusal gelirin artırılmasının zorunlu olduğu belirtilmiştir.

Gezer-Şen (2011) tarafından gerçekleştirilen “Çocuk Sosyolojisi Bağlamında Ailelerin Çocuklarına Bakış Açılarının Değerlendirilmesi (Elazığ İli Örneği)” adlı doktora tezinde, çocuk sosyolojisi bağlamında anne babaların çocuklarına, çocukluğa, anne baba çocuk ilişkisine ve çocuğun sosyalleşmesine bakış açısının ele alınması amaçlanmıştır. Araştırma, 2009 – 2010 öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan 12 ilköğretim okulunun 5.

sınıflarında öğrenim gören çocukların anne ve babalarından 418'inin görüşlerine başvurularak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, anket tekniği kullanılmış ve anne babalara anne baba – çocuk ilişkisi, çocuğun yetiştirilmesi ve sosyalleşmesi; kardeşler arası ilişkiler; arkadaşlar arası ilişkiler; çocuğun öğrenim hayatı ve meslek seçimi; çocuğun boş zaman etkinlikleri, ilgi alanları, alışkanlıkları, istekleri, oyun, kitle iletişim araçları, tüketim, çalışma hayatı, spor, sağlık, suç ve çocuk haklarıyla ilgili sorular sorulmuştur. Araştırmada, anne babaların çocuklarıyla yaşadıkları ilk 5 sorunun kardeşler arası iletişim, beslenme, okul, çocuğun istekleri ve aile içi kurallara uyma konusundaki sorunlar olduğunu ifade ettiği; anne babaların çocuklarını yetiştirirken en çok önem verdikleri 5 değeri çocuğun eğitilmiş olması, dini değerlere bağlı olması, dürüst olması, ahlaklı olması ve ailesine bağlı olması şeklinde ifade ettiği; ilkökul mezunu anne babaların en yüksek oranla otoriter, ortaokul ve lise mezunu anne babaların en yüksek oranla koruyucu, üniversite ve yüksek lisans / doktora mezunu olan anne babaların ise en yüksek oranla demokratik çocuk yetiştirme tutumunu benimsediği şeklindeki birçok sonuca ulaşılmıştır.

Ahioğlu (2012) tarafından gerçekleştirilen “Çocuk Yetiştirme Açısından Türkiye’ de Çocukluğun Tarihi” konulu araştırmada Osmanlı’ dan Cumhuriyet’ e kadar olan süreçte çocuk yetiştirme şekilleriyle ilgili değişimlerin ve devam eden unsurların ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri çocukluk anılarını kapsayan yaşam öykülerinden elde edilmiştir. Verilerin bir kısmını doğrudan yaşam öyküleri ve anı kitapları oluştururken, diğer kısmını da yazarın yaşadığı dönemle ilgili gözlemlerini içeren makale ve kitap bölümleri oluşturmuştur. Toplamda 270 kişiye ait çocukluk anısı değerlendirilmiştir. Değerlendirilen anılar tarihsel döneme göre sınıflandırılmış, bu sınıflandırmaya göre 1923’ ten önce doğan ve çocukluğu bu tarihten öncesine denk gelen kişiler, Osmanlı dönemi ile ilgili analizlere dahil edilmiş, 1923’ den sonra doğan ya da bu tarihten önce doğmuş olsa da çocukluğu 1923’ den sonraki döneme denk gelen kişiler ise Cumhuriyet dönemi içinde analiz edilmiştir. Ahioğlu (2012) yaptığı bu araştırmanın sonucunda, çocukluğun Türkiye’ de bir yandan dinsel, tarihsel ve kültürel değerler nedeni ile modernleşme sürecini yavaşlattığını savunurken bir taraftan da ekonomik, toplumsal, kültürel ya da özellikle eğitimin değeri ile ilgili inançlardaki değişimler nedeniyle modernleşmeyi destekler nitelikte görülmüştür.

Sormaz ve Yüksel (2012) tarafından gerçekleştirilen “ Değişen Çocukluk, Oyun ve Oyunağın Endüstrileşmesi ve Tüketim Kültürü” adlı çalışmada, çocukluk ve çocuk sosyolojisi kavramının Türkiye’de sosyal bilimlerde ihmal edilmiş konulardan biri olması

nedeniyle farklı kuramsal yaklaşımlar perspektifinde incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada, çocukluk ve çocuk kültüründeki değişimlerin sosyolojik nedenleri araştırılmış, çocukluk imgesi ve oyun kültürü ile toplumsal değişimler arasındaki etkileşim incelenmiştir. Sonuç olarak, çocukluk imgesinin “toplumsal bir kurgu” olarak nitelendirilebileceği; değişen toplumsal yapının, değişik çocukluk imgelerine ve değişik oyun/oyuncak anlayışlarına neden olduğu; çocukluk imgesinin, oyunların ve oyuncakların değişim sürecinin sanayileşme, kentleşme, teknolojik ilerlemeler, kapitalizm, tüketim kültürü ve küreselleşme ile yakından ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca çocukluk imgesinin değişiminin, oyun kültürünün değişimi ile paralellik gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Avcı, Kara, Ayhan, Güngör ve Kayacık (2014) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmen Adaylarının Çocukluk Anlayışlarının İncelenmesi” adlı çalışmada, katılımcı çocuk anlayışı doğrultusunda ilerleyen çocukluk anlayışının, çocuklara verilecek hizmetlerin kalitesini artıracığı düşünülerek, öğretmen adaylarının çocukluk anlayışlarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada bu amaç doğrultusunda çocukluk kavramı, çocukluk yaş aralığı, çocukların temel gereksinimleri, çocuk hakları ve çocukların yaşadığı sorunlara ilişkin görüşler ele alınmıştır. Araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği(N:59), sınıf öğretmenliği(N:61), zihin engelliler öğretmenliği(N:41) ve görme engelliler öğretmenliği(N:39) bölümlerinin son sınıflarında öğrenim gören toplam 200 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama yöntemi olarak çoktan seçmeli, açık uçlu ve sıralama sorularından oluşan anket tekniği kullanılmıştır. Sonuç olarak, çocukluğun başlangıç ve bitiş yaşlarıyla ilgili olarak öğretmen adaylarının çoğunluğunun(%53) çocukluğu sıfır yaştan başlattığı ve oldukça önemli bir oranın(%44,5) on iki yaşında sona erdirdiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının dünyadaki ve Türkiye’deki çocukların sorunlarıyla ilgili görüşlerinin ise alan yazınında yer alan bilgilerle örtüştüğü belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının temel çocuk haklarına ilişkin görüşlerinde çoğunluk tarafından hemfikir olunan bir hak bulunamamış, katılımcıların yaklaşık üçte biri yaşama ve barınma gibi hakların olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının çocuklar için ideal dünya konusundaki görüşlerinin üçte bir oranında eğlenceli bir dünya şeklinde olması çocuklukla ilgili görüşlerine paralellik göstermiştir.

## **Çocuk Hakları ile İlgili Araştırmalar**

Fazlıoğlu (2007) tarafından gerçekleştirilen “Çocuk Hakları Sözleşmesinde Yer Alan ‘Çocuk Hakları’ Konusunda Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Bilinç Düzeyleri” adlı çalışmada, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler ve yöneticilerin, özel yaşamlarında ve okul ortamında, Çocuk Hakları Sözleşmesi maddelerinin varlığını ne ölçüde kabul ettiklerini ve uyguladıklarını ölçmek amaçlanmıştır. Çalışma İstanbul ili, Maltepe ilçesi devlet okullarında çalışan 318 öğretmen ve 50 yönetici üzerinde uygulanmıştır. Araştırma anketinde, teması çocuk haklarına dair sözleşmeden alınan 40 madde uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama (x), frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; Öğretmen ve yöneticilerin, çocuk hakları bilinç düzeyleri arasında farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin, çocuk hakları bilinç düzeyi kıdemlerine göre değişmektedir. Okul ve ev ortamında hakların varlığı ve önemi arasında farklılıklar bulunmuştur ve ülkemizde öğretmenler ile yöneticilerin, çocuk haklarının önemini kavramış olmalarına karşın; uygulama henüz istenen düzeyde bulunmamıştır.

Neslitürk ve Ersoy (2007) tarafından gerçekleştirilen “Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarının Öğretimine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada, okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimi amacıyla geliştirdikleri uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya okulöncesi öğretmenliği programı 4. sınıfta öğrenim gören 13 gönüllü öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verileri, öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimi amacıyla geliştirdikleri uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, öğretmen adayları çocuk hakları öğretiminde çoğunlukla drama, anadil ve oyun etkinliklerinden yararlanmışlardır. Öğretmen adayları, etkinliğin uygulanması sonrasında, ilk önce zor gibi görünmesine karşın hazırladıkları etkinliği kolaylıkla uyguladıklarını ve çocukların etkinlikten zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları okulöncesi dönemde çocuk hakları öğretimine çocukların düzeyine uygun etkinlikler yoluyla verilebileceğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının tamamının, çocuklardaki davranış gelişmesine katkıda bulunma, ileride haklarını bilen kişiler olma, kendilerini savunabilme, empati geliştirme gibi nedenlerle okulöncesi dönemde çocuk haklarının öğretimine yer verilmesi gerektiği düşüncesinde oldukları belirlenmiştir.

Sandberg ve Eriksson (2008) tarafından gerçekleştirilen “ Children’s participation in preschool – on the conditions of the adults? Preschool staff’s concepts of children’s participation in preschool everyday life” adlı çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan personelin günlük yaşamda çocuk katılım kavramlarını incelemek, analiz etmek ve tanımlamanın yanı sıra okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan personelin çocuk katılımı ile ilgili deneyimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışma “Okul Öncesi çocukları için erken müdahale – genel ve özel destek” başlıklı projenin bir parçası olarak yapılmıştır. Projenin amacı, İsveç Anaokullarında özel desteğe ihtiyaç duyan bir yaşından beş yaşına kadar olan çocuklara sunulmakta olan pedagojik faaliyetleri incelemektir. Araştırmanın örneklemini, projede daha önce de çalışmış katılımcılardan oluşan 20 okul öncesi kurum olarak belirlenmiştir. Araştırma karma metot yöntemiyle yapılmıştır. İlk etapta niteliksel bir içerik analizi yaklaşımı kullanılarak okul öncesinde çalışan personel tarafından verilen katılım tanımları analiz edilmiş daha sonra araştırmaya katılanlara 508 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Anket sonuçları okul öncesi kurumlarda çalışan personelin, çocukların kendi kendine karar verme ve yönetme becerilerinin yüksek katılım için güçlü göstergeler olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Görüşme sonuçları da okul öncesi kurumlarda çalışan personelin çocuklara çevrelerindeki dünyayı kapsamlı ve tutarlı şekilde anlama duygusu vererek çocukların günlük hayata katılımlarını desteklediğini göstermiştir. Araştırma sonuçları genel olarak incelendiğinde, yüksek derecede katılımın en iyi göstergelerinin çocuğun özgür iradesini kullanması ve gündelik hayatta üstlendiği yönetici rolü olarak belirlenmiştir. Okul öncesi dönemdeki katılımcı bir çocuğun ayırt edici özellikleri 'aidiyet duygusu', 'benlik saygısı’ ve ‘iletişim becerisi' olarak üç kategoriye ayrılırken, çocuğun katılımını sağlayan örgütsel perspektif temaları 'faaliyet performansı' ve 'güvenli gündelik çevre' olarak iki kategoride incelenmiştir. Katılımcı çocuğun ayırt edici özellikleri çocukların birbirleri ile arkadaşlık ve dostluk ilişkileri kurduklarında etkileşimleri ve sosyal yetkinlikleri sonucunda aidiyet duygusu ve benlik saygısı kazanacağı fikirleri üzerine kurulmuştur.

Tunç (2008) tarafından gerçekleştirilen “Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin eğitim politikalarına yansımaları konusunda milli eğitim bakanlığı uzmanlarının görüşleri” adlı çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı uzmanlarının Çocuk Hakları Sözleşmesinin eğitim politikalarına nasıl yansıdığı konusunda görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan görüşme formunda yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım hakları çerçevesinde eğitim politikaları ile ilgili olarak genel görüşlere başvurulmuştur.

Uzmanların Çocuk Hakları Sözleşmesi' nin belirlediği yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım haklarının eğitim politikalarına yansımaları konusunda görüş ayrılığı yaşadıkları ancak daha demokratik toplum olmak, baskıcı eğitimden kurtulmak, kendine güvenen, haklarının bilincinde adı geçen hakların eğitim politikalarına yansıtılması konusunda görüş birliği içinde oldukları ortaya konmuştur.

Uçuş (2009) tarafında gerçekleştirilen “Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin İlköğretim Programı'ndaki Yeri ve Sözleşmeye Yönelik Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin ilke ve hükümlerinin ilköğretim programlarında yer alma düzeyi ile Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin okullarda uygulanması ve yaşatılmasına ilişkin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar tüm eğitim programları kazanım, içerik, öğretme-öğrenme durumları açısından taranmış, ilgili bölümler Sözleşme ilke ve hükümleriyle ilişkilendirilmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri için ise, aykırı ve aşırı durum örneklemesine göre birbirinden oldukça farklı performansla sahip iki okul seçilerek, bu okulların konuyla ilgili ders öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileriyle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda programın genel çerçevesi içinde çocuk haklarının gözetildiği ve buna uygun olarak geliştirildiği fakat bazı kazanım, içerik, öğretme – öğrenme süreçlerinde dolaylı ya da örtük olarak çocuk haklarını içeren özellikler bulunmadığı saptanmıştır. Programın öğrencilerin katılım hakları, bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması, boş zamanlarını değerlendirme, sosyal etkinliklere katılma, oyun oynama hakkı, eğitim hakkı ve bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurularak geliştirilmesi, ayrımcılığın engellenmesi ayrıca özel durumdaki çocuklar da (özellikle engelliler) göz önünde bulundurularak hazırlandığı saptanmıştır. Fakat programda savaşa, depreme ve benzeri durumlara maruz kalan, çalışan çocuklarla, çocukların korunma hakkına, dernek kurma ve barışçıl bir şekilde toplanma özgürlüğüne, sömürü ve istismardan korunmasına yönelik herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Okulların bulunduğu çevre, etkileşimde bulunan öğrenci kitlesine göre öğretmenlerin çocuğa bakış açısının değiştiği, sosyo-ekonomik açıdan düşük seviyede olan okulda görev yapan öğretmenlerin çocuk haklarının önemsenmesi açısından daha duyarlı ve daha bilinçli olduğu; sosyo-ekonomik açıdan yüksek okulda görev yapan öğretmenlerin ise sınıf yönetiminde ve öğrenciyle iletişimde daha duyarlı davrandıkları saptanmıştır. Her iki

okulda öğretmenlerle ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde; öğretmenlerin büyük çoğunluğu ve okul yöneticilerinin Çocuk Haklarını ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni bilmedikleri, sınıfta ve okul ortamında doğrudan çalışmalar yapmadıkları ve Çocuk Hakları'na ders programlarında ele alındığı kadarıyla yer vermekte oldukları, öğretmenlerin çocuk haklarının nasıl bir uygulama ile uygulanacağını çocuk haklarının nasıl öğretileceği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı, bunun yanı sıra öğrencilerin katılım haklarına yönelik, tüm okullarda uygulanması zorunlu olan okul meclislerinin amacına hizmet etmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karaman- Kepenekçi ve Aslan (2011) tarafından gerçekleştirilen “Okulöncesi Döneme Seslenen Kitaplarda Çocuk Hakları” adlı çalışmada, Türkiye’de okul öncesi dönem çocuk edebiyatı yapıtlarında (yazınsal çocuk kitaplarında) çocuk haklarının sunulmuş düzeyini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla okulöncesi dönem çocukları için 2009 yılı içerisinde ilk ya da yeni baskısını yaptıkları, çeviriler dâhil tüm çocuk kitapları edinilmiştir. Toplam 82 kitap incelenmiştir. Araştırma, tarama modelindedir. Bu çalışmada temel kategori olarak “Çocuk Hakları” ele alınmıştır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları ile tutarlı olarak yaşamsal, gelişimsel, koruma ve katılım hakları olmak üzere dört temel alt kategoriye ayrılmıştır. Her bir alt kategori Çocuk Hakları sözleşmesinin ilgili maddesi ile ilişkilendirilmiştir. Araştırmada sonuç olarak: Çocuklara çocuk haklarını sunmada, çocuğun gelişiminde önemli bir değişken olan yazınsal çocuk kitaplarından yararlanmak gerekmektedir. Bu çalışmanın bulgularına göre okul öncesi dönem çocuk kitaplarında çocuğun eğitim, bilgi edinme, oyun gibi gelişimsel hakları ile sevgi ve ilgi görme, tıbbi bakım, beslenme, bakım ve aile ile birlikte yaşama gibi yaşamsal hakları daha fazla yer almıştır. Bunun yanında incelenen kitaplarda çocuğun her türlü istismar ve ihmalden korunmasını içeren koruyucu haklar ile çocuğun görüşlerini belirtme ve kendini ilgilendiren konularda katılımını gerektiren katılım hakları daha az yer almıştır.

Nayır ve Karaman - Kepenekçi (2011) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Çocukların Katılım Hakları” adlı çalışmada, ilköğretim 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe öğrenci ders kitaplarında çocuğun katılım hakları konusuna ne düzeyde yer verildiğini ortaya koyarak bir karşılaştırma yapmak amaçlanmıştır. Bu amaçla ilköğretimde okutulan sekiz Türkçe öğrenci ders kitabı incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş olup 1., 2., 3., 4., 5., 6. 7. ve 8. sınıf Türkçe öğrenci ders kitaplarının tüm üniteleri içindeki tüm yazınsal (şairler, öyküler, romanlar gibi) ve bilgilendirici metinler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İncelenen ders kitaplarında



katılım hakkı ile ilgili ifadeler sadece ilköğretim 1. - 6. Sınıf düzeyinde ve sınırlı bir şekilde yer verildiği görülmüştür. Barış içinde toplanma ve dernek kurma hakkı ile ilgili olarak genelde çocuğun oyun oynama hakkı ve oyunlara katılma hakkı ile ilgili ifadeler yer verilmiştir. Ayrıca Türkçe ders kitaplarında, çocuğun “dernek kurma ve barış içinde toplanma hakkına”, çocuğun “görüşlerini açıklama ve kararlara katılma hakkı” ile karşılaştırıldığında daha az yer verildiği ortaya çıkmıştır.

Gray ve Winter (2011) tarafından gerçekleştirilen “Hearing Voices: Participatory Research with Preschool Children with and without Disabilities” adlı çalışmada, 36 okul öncesi çağda olan normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli olan çocukların bir araştırma projesinin tüm aşamalarına katılımını sağlamak amaçlanmıştır. Bu çalışma, araştırma sürecinin her boyutunda özel gereksinimli olsun ya da olmasın okul öncesi çocukların dahil edildiği yenilikçi bir projenin sonuçlarını anlatmaktadır. Araştırmanın örneklemini Kuzey İrland’ da 4 farklı okul öncesi kurumdan seçilmiştir. Örneklem, yaş aralığı 3 yaş 5 ay ve 4 yaş 10 ay arasında değişen 18 kız ve 18 erkek öğrenciden oluşmuştur. Özel gereksinimli 18 çocuğun 8’i otizm,4’ü dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, 3’ü görme engeli, 2’si down sendromu ve 1’i serebral palsy tanısı almıştır. Bu çalışma nitel bir araştırmadır ve araştırmada yöntem olarak küçük grup tartışmaları, gözlemler, çalışanların görüşlerinden oluşan çoklu yaklaşım yöntemi kullanılmıştır. Clark ve Moss(2001) ile Moss, Clark ve Kjørhot(2005) tarafından geliştirilen Mozaik yaklaşımından yararlanılarak bir araç kutusu kullanılmıştır. Bu araç kutusunda bez bebek Molly, yapıştırıcılar, gülen yüzler, çizimler, tek kullanımlık kameralar ve ses kayıt cihazları bulunmaktadır. Araç kutusunda farklı araçların bulunması araştırma ekibine kendilerini sözel olarak ifade etmekte zorluk yaşama ihtimali olan okul öncesi çocukların yaşlarına uygun araç kullanma fırsatı yaratmıştır. Sosyal yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde çocukların çocuk dostu araçlarla okul öncesi eğitimde onların hoşuna giden ve gitmeyen şeylerle ilgili araştırma yapmaları sağlanmıştır. Çocuklar, yaş ve cinsiyetlerine uygun olarak araştırma sorularını, metodunu seçmiş, verileri toplamış ve analiz etmiştir. Araçların seçim şansını çocuklara vermek onları güçlendirmiştir. Ayrıca yetişkin birinin müdahalesi olmadan çocuklar materyalin güçlü ve zayıf yanlarını tanımlayabilmişlerdir. Araştırma sonucunda normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların araştırma süreçlerinin tüm aşamalarına katılabileceklerine ve görüşlerini belirterek karar alma süreçlerine katkı koyabileceklerine ulaşılmıştır.

Akyol (2011) tarafından gerçekleştirilen ‘ Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Çerçevesinde Çocuğun Görüşlerine Saygı İlkesi (varlığının sahibi olan çocuk)’ adlı çalışmada çocuğun

saygı duyulması gereken özgür ve önemli bir birey olduğu gerçeğinin benimsenmesi, dolayısıyla çocuğun görüşlerine saygı ilkesine önem verilmesi konusuna dikkat çekmek amaçlanmıştır. Bu çalışmada tarihi süreçte çocuk ve Çocuk Hakları' na bakış ele alınarak mevcut durum ve 'Çocuk Haklarına Dair Sözleşme' çerçevesinde çocuğun görüşlerine saygı ilkesi incelenmiştir. İnceleme sonucunda çocukların kendileri ile ilgili karar verme sürecinde daha aktif olmaları doğrultusunda bir yönelimin geliştiği fakat gelenekçi yaklaşımın devam etmekte olduğu ve bunun sonucu olarak çocukların görüşlerinin yeteri kadar dikkate alınmadığı belirtilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda Türkiye'de yoğunlaşan Avrupa Birliği sürecinde de çocuk hakları ile ilgili yerine getirilmesi gereken kriterlere ulaşılmadığı saptanmıştır.

Koran ve Avcı (2013) tarafından gerçekleştirilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Katılım Hakkı Konusundaki Uygulamalarının Güvenli ve Riske Duyarlı Niteliği Açısından İncelenmesi" adlı çalışmada, 4-6 yaş çocuklarına hizmet veren okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamındaki çocuk katılımı anlayışlarını katılımın güvenli ve riske karşı duyarlı niteliği açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Girne bölgesinde bulunan 2 resmi ve 1 özel okula bağlı anasınıflarında görev alan 15 anaokulu öğretmeninden oluşmuş, veriler, Okul Deneyimi dersinde Kasım 2010-Ocak 2011 tarihleri arasında 30 öğretmen adayları tarafından toplanan 8 haftalık sınıf gözleminden elde edilmiştir. Toplanan bu veriler arasından eğitim ortamını materyal ve düzen açısından değerlendiren ve öğretmenin sınıf, davranış yönetimini içeren gözlemler, öğretmenin okuldaki bir günü, öğrencinin okuldaki bir günü ve uygulama günlüğüm isimli raporlar seçilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarından öğretmenlerin performanslarını yansıtacakları birer rapor yazmaları istenmiştir. Toplanan tüm veriler betimsel analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesi çocuğun Katılım Hakkı Genel Yorum No. 12' de katılımın güvenli ve riske karşı duyarlı niteliği temel alınarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda 15 öğretmenin güvenli ve riske duyarlı niteliğini duygusal ve fiziksel istismar içeren davranışlar sergilemek suretiyle ihlal ettiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kendilerine ilişkin sözel sorunlar kapsamında tehdit etme ve yüksek sesle bağırma davranışları sergileyerek duygusal istismar içeren davranışlar sergiledikleri, kendilerine ilişkin davranışsal sorunlar kapsamında ise ceza verme ve şiddet uygulama davranışları sergileyerek fiziksel istismar içeren davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir.

Quennerstedt ve Quennerstedt (2013) tarafından gerçekleştirilen “ Researching Children’s Rights İn Education: Sociology Of Childhood Encountering Educational Theory” adlı çalışmada, çocukluk sosyolojisi ve John Dewey’ in eğitim teorisi arasındaki bağ ile eğitimde çocuk hakları araştırmaları için bir teorik yaklaşım keşfretmek ve geliştirmek amaçlanmıştır. Temelde metodolojik olan bu ilgi, araştırma problemlerini formüle etmek için verimli ve kullanışlı teorik taban önermek ve eğitimde çocuk hakları konusunda araştırma yapılması şeklinde açıklanmıştır. Bu çalışmada, çocukluğa toplumun bakış açısı ve çocuk hakları etkileşiminin evrensel ve yerel olarak incelenmesi ve çocuklara sağlanacak hizmetlerin bu bağlamda ele alınması gerektiği savunulmuştur. Bu çalışma, özellikle eğitim ortamlarında, çocuk hakları araştırmalarının, çocuklara var olan sosyo-politik bağlamda tam bir insan statüsüne ve sürekli büyüyen ve değişen bireylere dayandırılması gerektiğini savunmaktadır.

Türkyılmaz ve Kuş (2014) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim 100 Temel Eserde Çocuk Hakları” adlı çalışmada, Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çocuklara önerilen 100 Temel Eser arasından en fazla okunan kitaplarda çocuk haklarına yer verilme durumunu tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. “Doküman incelemesi” ile veriler toplanmıştır. Kitaplar, yaşama, gelişme, koruma ve katılım hakları açısından olumlu ve olumsuz cümleler tespit edilerek incelenmiştir. Araştırma sonucunda incelenen kitaplarda çocuğun en temel hakkı olan yaşama, korunma hakkı ile ilgili olumsuz ifadelerin sayısının oldukça fazla olduğu, çocukların katılım hakkına ise yer verilmediği tespit edilmiştir. Ayrıca çocuklara geniş bir bakış açısı sunan, kısa sürede onları birçok farklı durumla karşılaştırarak onlara önemli deneyimler kazandıran kitapların, aynı zamanda temel insan haklarının ve çocukların sahip olduğu hakların eğitiminde de önemli bir araç olduğu vurgusu yapılmıştır.

Tutar (2014) tarafından gerçekleştirilen “Yazılı Basında Çocuk Haklarının Temsili: Hürriyet, Cumhuriyet, Sabah Ve Zaman Gazeteleri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma” adlı çalışmada, ana akım medya içinde yer alan çeşitli gazetelerin, çocuk hakları konusundaki duyarlılıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmanın bağımsız değişkeni; ana akım medya içinde yer alan farklı gazeteler, bağımlı değişkeni; söz konusu gazetelerin çocuk haklarına yönelik duyarlılıkları olarak belirlenmiştir. Konu yazılı basında çocuk haklarının temsili olduğu için, ana akım medya içinde yer alan gazeteler arasından *Hürriyet*, *Cumhuriyet*, *Sabah* ve *Zaman* gazeteleri rastlantısal olarak sečilmiř, çalışmanın yapıldığı

02.12.2011-16.12.2011 tarihleri arasında bu gazetelerin sayıları taranarak, çocukları konu eden haberleri incelenmiştir. Çocuklara ilişkin haberler; söz konusu tarihler arasında Hürriyet gazetesinde 24, Cumhuriyet gazetesinde 19, Sabah gazetesinde 28 ve Zaman gazetesinde 25 olmak üzere toplam 96 adettir. Sonuç olarak, incelenen gazete haberlerinde çocuklar haberin öznesi ve nesnesi konumuna yerleştirilerek konu edilirken, genellikle *çocuğun yüksek yararı* yerine haber değeri ön plana geçerek haberin kurgulandığı görülmüştür. Ana akım medya'da gazetelerin çocuk haklarına yönelik tutumları benzer biçimde olup, Zaman Gazetesi'nin bu konuda yeterince sosyal sorumluluk ilkesini yerine getirmese de görece daha duyarlı olduğu saptanmıştır.



## BÖLÜM IV

### YÖNTEM

#### **Araştırma modeli**

Bu araştırma karma metot yöntemi ile yapılan bir çalışmadır. Karma çalışmalarda araştırmacılar tarafından nitel ve nicel veriler eşzamanlı ya da biri diğerini izleyecek şekilde toplanır (Balcı, 2013; Creswell, 2013; Johnson & Christensen, 2014). Karma metot uygulamasında kritik olan nitel ve nicel verilerin hangi aşamalarda hangi zaman aralıklarıyla toplanacağına karar verilmesidir. Bu çalışmada nitel ve nicel veriler aynı safhalarda toplanmıştır (Creswell, 2013). Ayrıca karma metot yaklaşımının desenlerinden biri olan yakınsayan paralel karma yöntem deseni kullanılmıştır. Yakınsayan paralel karma yöntem desenine göre nitel ve nicel veriler eşzamanlı toplanır ve bulguları birlikte kullanılır (Creswell, 2013; Johnson & Christensen, 2014). Nitel boyutta okul öncesi öğretmenlerinin çocuğa ve çocukluğa nasıl bir bakış açısına sahip olduklarıyla ilgili önemli kategoriler bulmak üzere açık uçlu sorulardan oluşan görüşme tekniği kullanılmıştır. Nicel aşamada ise okul öncesi öğretmenlerinin çocuğa ve çocukluğa bakış açılarını saptamak üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen “Çocukluğa Bakış Sıfat Listesi” kullanılmıştır.

Bu çalışmada karma metot yönteminin kullanılmasının nedeni iki farklı araştırma tekniği doğrultusunda toplanan verilerin karşılıklı olarak birbirlerini sınamasını sağlamaktır (Balcı, 2013).

Günümüzde karma çalışmaların eğitimde ve sosyal bilimlerde kullanılması gerektiği önemle vurgulanmaktadır. Karma çalışmaların bu alanlardaki araştırmaların kalitesini yükselteceği düşünülmektedir. Bunun nedenleri;

- Karma araştırmalar nicel ve nitel araştırmaların tek başına desenlemesinin getirdiği zayıflıkları yok edecektir.
- Bir çalışmada farklı yaklaşımların kullanılması ve aynı sonuçların alınması sonuçların çok güçlü bir kanıtı dayanmasını gösterir. Sonuçlar birbirini tamamlar. Böylece bir araştırma yaklaşımında görülmeyen ya da eksik bırakılan bir boyut diğerinde yakalanabilir.
- Anlamları sayılara ilave etmek üzere sözcükler, resimler ve yorum kullanılabilir.
- Sayılar, sözcüklere, resimlere ve yoruma tamlik katmak üzere kullanılabilir.
- Nicel ve nitel araştırmanın güçlü yönlerini birleştirir.
- Araştırma sorularına, araştırmacı, tek bir yöntem ya da yaklaşımla sınırlı olmadığından daha geniş ve daha tam cevap verebilir.
- Araştırmacı bir yöntemin zayıf noktalarını diğer bir yöntemle güçlendirebilir.
- Birleştirici ve işbirlikçi niteliği sonuçlara daha güçlü bir kanıt sağlayabilir.
- Bulguların genellenebilirliği yüksektir (Balcı, 2013).

### **Örneklem**

Karma çalışmalarda olasılıklı ve amaçlı örneklemedeki tüm teknikler kullanılabilir. Önemli olan araştırma sorularını cevaplayacak şekilde bir örneklem oluşturmayı sağlayabilmektir. Karma metot çalışmalarda birden fazla örneklem bulunur. Ayrıca örneklem genişliği araştırmanın amaç ve sorularına bağlı olarak az sayıda olaylardan geniş çaplı birimlere kadar değişebilir (Demir-Çelebi, 2013).

Bu araştırmanın nitel boyutunda çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yönteminden uygun örnekleme tekniği kullanılarak ulaşılan Ankara İli Merkez İlçelerinde görev yapan 51 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Nicel boyutunda ise kartopu örnekleme tekniği ile Türkiye genelinde 506 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Nitel boyutta ulaşılan çalışma grubuna nicel veri toplama aracı da uygulandığı için analiz aşamasında 51 kişi, 506 kişilik gruba dahil edilmiştir. Bu nedenle nicel veri analizi 557 kişi üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın nicel boyutunda kullanılan aracın geliştirilme sürecinde yukarıda belirtilen 557 okul öncesi öğretmenine ek olarak çoğunluğu öğretmenlerden oluşan farklı meslek

grubundaki 384 kişiye daha kartopu örnekleme tekniği ile ulaşılmıştır. Aracın geliştirilme sürecinde güvenilirlik çalışması 941 kişi üzerinden yapılmıştır.

Nitel çalışmalarda nicel çalışmalardaki gibi rastgele seçimi anlamlı kılabilecek kadar büyük gruplarla çalışıp genelleme yapma amacı bulunmamaktadır. Nitel çalışmalarda her bir durum amaçlı olarak seçilmektedir. Amaçlı örnekleme olasılıksız örnekleme metodunun en sık kullanılan biçimidir (Creswell, 2013; Glesne, 2013; Merriam, 2013; Punch, 2011). Patton (2002) “amaçlı örneklemin mantığı ve gücü derinlikli çalışmalar için bilgi açısından zengin durumlar seçilmesini sağlar. Bilgi açısından zengin durumlar araştırma amacı için önem taşıyan konular hakkında araştırmacının büyük miktarda bilgi edinebileceği durumlardır...” açıklamasıyla süreci özetlemektedir (Patton’ dan aktaran Glesne, 2013). Amaçlı örnekleme yönteminin uygun örnekleme tekniği araştırmacının çalışma grubuna ulaşılabilirlik durumunu kapsamaktadır (Glesne, 2013). Bu araştırmada da zamandan tasarruf edilmesi ve deneyim kazanılması amacıyla uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Nitel çalışmalarda örnekleme sayısının belirlenmesi sorulan sorulardan çalışmayı destekleyen kaynaklara kadar tüm sürece bağlıdır. Amaca yönelik örneklemede, katılımcı sayısı bilgiler göz önünde tutularak belirlenmektedir ve çalışmanın amacına göre örnekleme seçimi, katılımcılardan yeni bilgiler elde edilmediğinde son bulur (Patton, 2014). Lincoln ve Guba (1985) verileri, doygunluk ve aşırılık düzeyine gelene kadar toplamayı önermektedirler (Lincoln & Guba’ dan aktaran Patton, 2014). Bu çalışmada da görüşülen öğretmen sayısı 47’ ye ulaştığında veri doygunluğuna ulaşıldığı anlaşılmış, randevu alındığı için 4 kişi ile daha görüşme yapılarak toplamda 51 katılımcıya ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerine yönelik (nitel boyutta yer alan) demografik bilgiler Tablo 1.’ de yer almaktadır.

Tablo 1. Nitel Boyutta Yer Alan Öğretmenlerin Özellikleri

Özellikler	Sayı	
Mesleki Deneyim	-5 Yıl	9
	6-10 Yıl	10
	11-15 Yıl	4
	16+ Yıl	28
	Toplam	51
Mesleği İsteyerek Yapmak	Evet	41
	Hayır	10
	Toplam	51
Medeni Durum	Bekar	11
	Evli	40
	Toplam	51
Çocuk sayısı	Çocuk Yok	10
	1 Çocuk	18
	2 Çocuk	19
	3 Çocuk	4
	Toplam	51
Yaş	19-24	1
	25-30	11
	31-35	6
	36-40	11
	41+	22
	Toplam	51

Araştırmanın nicel boyutunda, internet üzerinden mesleki ve sosyal ağlarda kişiden kişiye ulaşarak bilgilerin zenginleştirilmesini sağlayan kartopu örnekleme tekniği kullanılarak katılımcılara erişim genişletilmiştir (Creswell, 2013; Glesne, 2013). Okul öncesi öğretmenlerinin (nicel boyutta yer alan) demografik bilgileri Tablo 2.' de yer almaktadır.



Tablo 2. Nicel Boyutta Yer Alan Öğretmenlerin Özellikleri

Özellikler	Sayı	
Mesleki Deneyim	-5 Yıl	218
	6-10 Yıl	174
	11-15 Yıl	77
	16+ Yıl	37
	Toplam	506
Mesleği İsteyerek Yapmak	Evet	468
	Hayır	38
	Toplam	506
Medeni Durum	Bekar	180
	Evli	326
	Toplam	506
Çocuk sayısı	Çocuk Yok	237
	1 Çocuk	155
	2 Çocuk	105
	3 Çocuk	9
	Toplam	506
Yaş	19-24	90
	25-30	201
	31-35	138
	36-40	47
	41+	30
	Toplam	506

### Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler nitel boyutta Ankara ili merkez ilçelerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinden, nicel boyutta ise Türkiye genelinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırmaya başlamadan önce resmi yerlerden gerekli izinler alınmıştır (Ek 1). Bu veriler toplanırken nitel boyutta yarı yapılandırılmış görüşme soruları (Ek 2.), nicel boyutta ise araştırmacılar tarafından geliştirilen Çocukluğa Bakış Sıfat Listesi (Ek 3.) kullanılmıştır. Veri kaybı yaşamamak amacıyla ses kaydı gerçekleştirilmiştir.

## **Görüşme Formu**

Görüşme soruları okul öncesi öğretmenlerinin çocuğa ve çocukluğa bakış açılarını, çocukların temel gereksinimleri konusunda neler düşündüklerini, çocuklarla çalışmanın zorlukları ve avantajları hakkındaki görüşlerini, çocuklara karşı sorumluluklarının neler olduğunu ve çocuğun katılım hakkı konusundaki fikirlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Görüşme formunda yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Bu teknik ile katılımcıların algıladıklarını kendi düşünceleriyle anlatması istenir ve sorular çoğu açık uçlu sorulardır. Sadece görüşmecilerden özel bilgi istendiği durumlarda yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılır. Araştırmacı görüşmenin seyrine göre değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilmektedir ve kişinin yanıtlarını ayrıntılı bir şekilde açmasını sağlayabilmektedir. (Merriam, 2013) Görüşme soruları oluşturulduktan sonra, tüm görüşmecilere soruların sorulacağı bir sıra belirlenmiştir.

Hazırlanan görüşme sorularından ilki görüşülen kişileri rahatlatarak iletişim sınırlarını genişletmek ve motive etme amacıyla “buz kırıcı” soru niteliğinde hazırlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2012). Patton (2014) görüşmelere herhangi bir tartışma gerektirmeyecek görüşülen kişinin deneyimleriyle ilgili sorularla başlamayı tavsiye etmektedir. Bu tür sorular genelde en az seviyede hatırlama ve yorum gerektiren basit tarif ve tanımları içerdiğinden görüşmeci ile görüşülen kişi arasındaki iletişimi güçlendirmektedir.

Görüşme formunda yer alan sorular; öğretmenlerin çocukları nasıl tanımladığını, çocukların temel gereksinimleri hakkında neler düşündüklerini, çocuklara karşı sorumluluklarının neler olduğunu, çocuklarla çalışmanın zorlukları ve avantajlarını ne şekilde yorumladıklarını, yaptıkları çalışmalarda çocukların görüşlerini dikkate alıp almadıklarını içeren bir niteliğe sahiptir.

## ***Geçerlik Çalışması***

Nitel araştırmalarda geçerlilik araştırmacının araştırdığı konuyu olabildiğince tarafsız ve yönlendirmeden kaçınarak ortaya koyması ile sağlanmaktadır. Bu araştırmada nitel çalışmalarda geçerlilik yöntemlerinden biri olan uzman görüşüne başvurulmuştur. Hazırlanan sorular çocukluk konusunda çalışmalar yapmış ve nitel yöntem kullanan farklı

üniversitelerde görev yapan 13 öğretim üyesine gönderilmiştir. 13 öğretim üyesinden beşi çalışmaya katılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda görüş ayrılığı olan bir sorunun görüşme formundan çıkarılmasına karar verilerek soru sayısı 12' ye düşmüştür.

### ***Güvenirlilik Çalışması***

Araştırmanın güvenirlilik çalışması için araştırmacı ve yüksek lisans tezini çocuk katılımı konusunda yapmakta olan bağımsız bir araştırmacı görüşme dökümlerini ayrı ayrı inceleyerek belirlenen kategoriler doğrultusunda değerlendirmelerini yapmışlardır. Değerlendirme sonucunda çıkan sonuçlar Güvenirlilik = Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı formülü( Miles & Huberman, 1994) kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan güvenirlilik çalışmasının sonucunda araştırmanın genel güvenirliliği %90 olarak saptanmıştır (Güvenirlilik = $193/193+22= 0.90= \%90$  ). Ayrıca buna ek olarak iki değerlendirmecinin görüş ayrılığı olan noktalarda tez danışmanı görüşme kayıtlarını incelemiş ve frekans üçte iki çoğunluk olan koda atanmıştır. Ayrıca güvenirlilik açısından görüşme soruları tüm katılımcılara aynı sırada sorulmuştur.

### **Çocukluğa Bakış Sıfat Listesi**

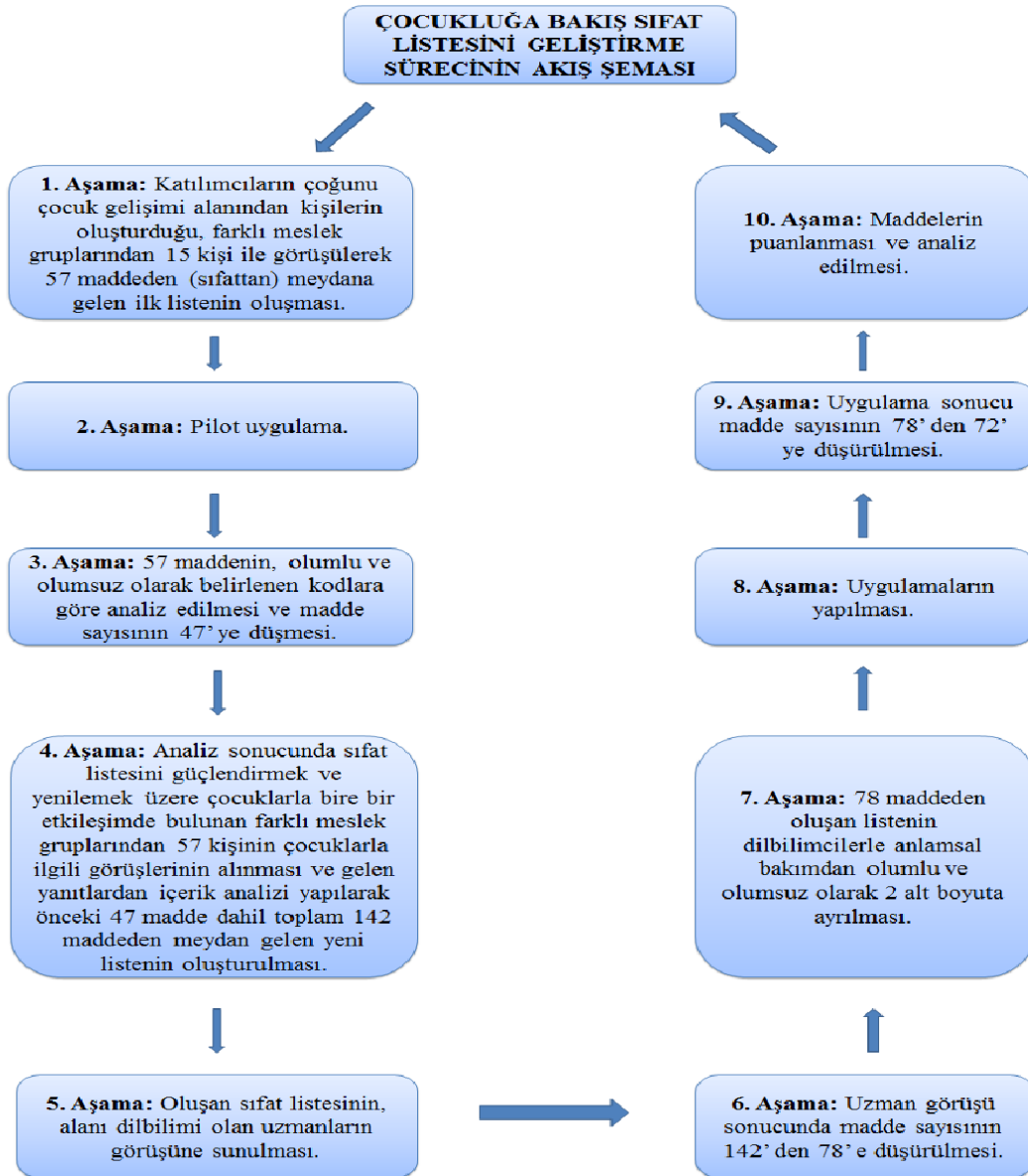
Araştırmacılar tarafından geliştirilen Çocukluğa Bakış Sıfat Listesi okul öncesi öğretmenlerinin çocukluğa bakış açısını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş altı altı boyuttan oluşan bir ölçme aracıdır.

Çocukluğa bakış sıfat listesinin geliştirilme sürecine 2012 yılının Aralık ayında Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Yüksek Lisans Programı Seminer Dersi kapsamında başlanmıştır. Sıfat listesi son halini 2015 yılının Ocak ayında almıştır. Listede yer alacak sıfatları belirlemek için farklı meslek gruplarından 72 kişi ile değişik zaman dilimlerinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda 142 madde belirlenmiş, uzman görüşlerinin ardından madde sayısı 78' e düşürülmüş, uygulama 78 maddelik sıfat listesi üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Uygulama aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilen Sıfat Abaküsü adlı bir materyal ile sanal ortamda kolay ulaşımı sağlamak amacıyla Google doküman bölümünden yararlanarak oluşturulan bir form kullanılmıştır. Yüz yüze görüşmelerde sıfat abaküsü kullanılmış, internet üzerinden ulaşılan kişilere de Google doküman bölümünden

oluşturulan form uygulanmıştır. Toplam 941 kişi ile uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sonucunda madde sayısı 72' ye düşürülmüş, analizler ve güvenilirlik çalışması 72 madde üzerinden gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik çalışması sonucunda çıkan değerler maddelerin kabul edilebilir bir güvenirlığe sahip olduğunu göstermiştir.

Çocukluğa Bakış Sıfat Listesi' ni geliştirme sürecinde yapılan çalışmalar Şekil 2' de verilmiştir.



Şekil 2. Sıfat Listesini Geliştirme Sürecinin Akış Şeması

1. *Aşama:* Kunt ve Avcı tarafından yapılan “Kuruluş Bakımındaki Çocuklarla Çalışan Meslek Elemanlarının Çocuğa Bakış Açıları ve Çocuk Katılımı Anlayışlarının İncelenmesi” adlı çalışmada Adana ilindeki Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü’ ne bağlı kuruluşlarda çalışan 20 meslek elemanı ile görüşülmüştür. Araştırmada karma metot yaklaşımıyla çalışılmış olup, veri toplama aracı olarak nitel boyutta yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmış, nicel boyutta ise araştırmacılar tarafından geliştirilen sıfat listesinden yararlanılmıştır. Sıfat listesini oluşturmak için aralarında ağırlıklı olarak çocuk gelişimi alanından katılımcıların bulunduğu farklı meslek gruplarından 15 kişi ile görüşülmüş, çocukla ilgili görüşleri alınmış ve ardından 57 sıfattan oluşan liste oluşturulmuştur.
2. *Aşama:* Oluşan bu liste Adana ilindeki Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü’ ne bağlı kuruluşlarda çalışan 20 meslek elemanına iki aşama halinde uygulanmıştır. Birinci aşamada “Size göre çocuk” yönergesiyle sunulmuş ve uygun sıfatları seçmesi istenmiştir. Bu işlem tamamlandıktan sonra ikinci aşamaya geçilmiş “Size göre kuruluş bakımındaki çocuk” yönergesiyle aynı kağıt tekrar verilmiştir.
3. *Aşama:* Bu çalışmada sıfatlar olumlu ve olumsuz olarak ayrılarak en çok seçilenden en az seçilene doğru frekans dağılımları yapılmıştır. Çalışma sonunda hiç seçilmeyen ve anlamsal olarak belirlenen kodlara uymayan 10 sıfat çıkarılmış 47 sıfatla bulgular yorumlanmıştır.
4. *Aşama:* 47 sıfattan oluşan bu liste ile toplanan veriler olumlu ve olumsuz olarak belirlenen kodlara göre analiz edilmiş frekanslarına bakılmıştır. Bu kodlamadan yola çıkarak sıfat listesini yenilemek ve güçlendirmek adına çocuklarla çalışan farklı meslek gruplarından 57 kişiyle daha görüşme yapılmıştır. Görüşme 2 sorudan oluşmuştur. Birinci soru “Çocuk denildiğinde aklınıza gelen olumlu düşünceleri söyler misiniz?” ikinci soru da “Çocuk denildiğinde aklınıza gelen olumsuz düşünceleri söyler misiniz” şeklinde sorulmuştur. Gelen yanıtlardan içerik analizi yapılarak daha önceki 47 sıfat dahil toplam 142 sıfatı olan yeni bir liste oluşturulmuştur.
5. *Aşama:* Oluşan sıfat listesini uzman görüşüne sunmak için Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölümünden iki dilbilimci ile görüşülmüştür. Dilbilimcilerden biri Öğretim Üyesi (Doçent) diğeri ise doktora aşamasında Araştırma Görevlisidir.
6. *Aşama:* Yapılan uzman görüşleri sonucunda ilk etapta sıfat olmayan kelimeler çıkarılmış sayı 120’ ye düşürülmüş, ikinci etapta da araştırmacılar ve dilbilimcilerin

ortak kararı ile çocuğu nitelemediği düşünölen 42 sıfat daha çıkarılmıştır. Sıfat listesinin uygulamaya başlamadan önce son hali 78 sıfattan oluşmuştur.

7. Aşama: 78 sıfattan oluşan liste dilbilimcilerle anlamsal olarak olumlu ve olumsuz olarak iki alt boyuta ayrılmıştır.
8. Aşama: Oluşan sıfat listesinin uygulamasının daha dikkat çekici olması adına bir materyal oluşturulmuştur (Şekil 2-Sıfat Abaküsü). Oluşan bu materyal abaküs görünümünde tasarlanmıştır. Abaküsten farklı olarak tellerin üzerinde sayı yerine kelime blokları kullanılmıştır. Arada kullanılan teller dışında bütün malzeme ahşaptan oluşmuştur. Ayrıca materyalde renklendirme yapılmamış, materyal sade bir görünümde dir. Tellerin üzerindeki kelime blokları çevrilebilir durumdadır. Ön yüzlerinde kelimeler arka yüzlerinde ise numaraları yer almaktadır. Araştırmanın analiz kısmında kolaylık sağlanması için her bir sıfat numaralandırılmıştır. Uygulama aşamasında bu materyal öğretmenlere gösterilerek “Yaptığımız çalışmada çocukları niteleyen bir sıfatlar listesi oluşturduk. Oluşan sıfatlardan bu gördüğünüz materyali hazırladık. Çocuk denilince burada bulunan kelime bloklarından aklınıza gelen tüm sıfatları seçmenizi istiyorum.” ifadesiyle öğretmenlerin seçim yapmaları sağlanmıştır.  
Ayrıca Çocukluğa Bakış Sıfat Listesi sanal ortamda Google Doküman bölümünden yararlanılarak kullanımı kolay ve katılımcıların keyifle yapacakları bir şekilde dönüştürölmüştür (Şekil 3.). Çocukluğa Bakış Sıfat Listesinin katılımcılara ulaşması aşağıdaki link ile sağlanmıştır.
9. Aşama: Yapılan uygulamalar sonucunda en az seçilen ve anlamsal olarak belirlenen kategorileri kapsamayan 6 sıfat daha çıkarılarak listenin son hali 72 sıfattan oluşmuştur.
10. Aşama: Maddelerin puanlanması ve analizleri gerçekleştirilmiştir.



Şekil 3. Sıfat Abaküsü

"ÇOCUK" KELİMESİ SİZE NEYİ ÇAĞRIŞTIRIYOR?

Lütfen aşağıdaki boşluklara kişisel bilgilerinizi yazınız.

\* Gerekli

Mesleğiniz \*

Öğretmen

Öğretmen adayı

Diğer:

Branş

Yaş \*

Şekil 4. Çocukluğa Bakış Sıfat Listesi İnternet Uygulaması



### *Geçerlik Çalışması*

Sorin (2005) tarafından tanımlanan; masum, kurtarıcı, kurban, mülk olarak görülen, kötü, çığ gibi büyüyen, kontrolden çıkmış, küçük yetişkin, gelişmemiş olarak görülen ve katılımcı çocuk olmak üzere 10 çocuk imajı bulunmaktadır. Çocukluğa bakış sıfat listesinin alt boyutları da bu imajlardan yararlanılarak oluşturulmuştur. Öncelikle bu imajlar araştırmacı ve danışmanı tarafından tanımlarına göre kendi arasında 4 gruba ayrılmıştır. 1. Grup; masum, kurtarıcı, kurban ve mülk olarak görülen çocuk imajlarından, 2. Grup; kötü, çığ gibi büyüyen ve kontrolden çıkmış çocuk imajlarından, 3. Grup; küçük yetişkin ve gelişmemiş olarak görülen çocuk imajlarından, 4. Grup; katılımcı çocuk imajından oluşmuştur. Ardından 1. Grup ve 3. Grup kendi arasında olumlu – olumsuz olmak üzere ikiye ayrılmış, son haliyle çocukluğa bakış sıfat listesi için 6 tane alt boyut belirlenmiştir. Tablo 3’ te Çocukluğa Bakış Sıfat Listesinin alt boyutları ve maddeleri gösterilmiştir.

Tablo 3. Çocukluğa Bakış Sıfat Listesi Alt Boyutları ve Maddeleri

Boyutlar	Maddeler
Masum/Kurtarıcı/Kurban/ Mülk olarak görülen Olumlu Çocuk imajı	Komik, Küçük, Temiz, Uysal, Açıksözlü, Söz Dinleyen, Cana Yakın, Güler Yüzlü, Masum-Saf, Merhametli, Şefkatli, İyi Kalpli, Cesur, Şanslı, Tatlı, Şirin, Eğlenceli, Güzel, Sempatik, Sevimli, Afacan
Masum/Kurtarıcı/Kurban/ Mülk olarak görülen Olumsuz Çocuk imajı	Bağımlı-Muhtaç, Sakar, Derdini Anlatamayan, , Kolay Yönlendirilen, Savunmasız, Kirli-Pasaklı, Üzgün
Kötü/Çığ gibi büyüyen/Kontrolden çıkmış çocuk imajı	Ağlayan, Çirkin, Dağınık, Hiperaktif, Kıskanç, Sıkıcı, Sorumsuz, Tembel, Yaramaz, Gürültücü, Sabırsız, Bencil, Çıkarıcı, İnatçı, Kurnaz, Savurgan, Şımarık, Anı Anını Tutmayan, Acımasız, Kavgacı, Küfürbaz, Sinirli, Söz Dinlemeyen, Uyumsuz, Yalancı
Küçük yetişkin/Gelişmemiş olarak görülen olumlu çocuk imajı	Sorumluluk Sahibi, Dürüst, Çalışkan, Gayretli



Küçük yetişkin/Gelişmemiş olarak görülen olumsuz çocuk imajı	Çokbilmiş, Rekabetçi – Hırslı, Ayakbağı, Eğitimsiz
Katılımcı çocuk imajı	Uyumlu, Akıllı, Hayalci, Heyecanlı, Meraklı, Mutlu, Neşeli, Oyun Seven, Kararlı, Yaratıcı, Hareketli,

### ***Güvenirlilik Çalışmaları***

Çocukluğa Bakış Sıfat Listesi için ilk önce madde havuzu oluşturularak uzman görüşlerine başvurulmuş olup kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Daha sonra uzmanların görüşleri doğrultusunda maddeler (Sıfatlar) boyutlara ayrılarak olumlu ve olumsuz çocuk algı boyutları oluşturulmuştur. Boyutlardaki maddeler (Sıfatlar) 1/0 şeklinde puanlanmıştır. Boyutlardaki madde sayıları eşit olmadığı için elde edilen puanlar yüzölçüm standart puanına çevrilerek standartlaştırılmıştır.

Tablo 4. Boyutlara ait madde sayıları ve puan türleri

	Madde Sayısı	En düşük Puan	En yüksek Puan
Masum/Kurtarıcı/Kurban/Mülk olarak görülen Olumlu Çocuk İmajı	21	0	21
Masum/Kurtarıcı/Kurban/Mülk olarak görülen Olumsuz Çocuk İmajı	7	0	7
Kötü/Çığ gibi büyüyen/Kontrolden çıkmış Çocuk İmajı	25	0	25
Küçük yetişkin/Gelişmemiş olarak görülen Olumlu Çocuk İmajı	4	0	4
Küçük yetişkin/Gelişmemiş olarak görülen Olumsuz Çocuk İmajı	4	0	4
Katılımcı çocuk imajı	11	0	11
Toplam	72	0	72

Çocukluğa Bakış Sıfat Listesinin güvenirlilik çalışması çoğunluğu öğretmen olan farklı meslek gruplarından 941 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Güvenirlilik katsayısını hesaplamak için Kuder-Richardson 20 formülünden yararlanılmıştır. Bu formül, testteki her maddenin aynı değişkeni ölçtüğü, yani testin ölçtüğü şeyin homojen olduğu sayılısına dayanmaktadır. Testteki tüm maddeler arasındaki tutarlılığın ölçümü iç tutarlılık katsayısı olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca KR20 cevapların 1/0 olarak puanlandığı araçlarda kullanılmaktadır. Çocukluğa Bakış Sıfat Listesinin puanlaması da 1/0 olarak yapılmıştır.

Tablo 5. Güvenirlik KR20 tablosu

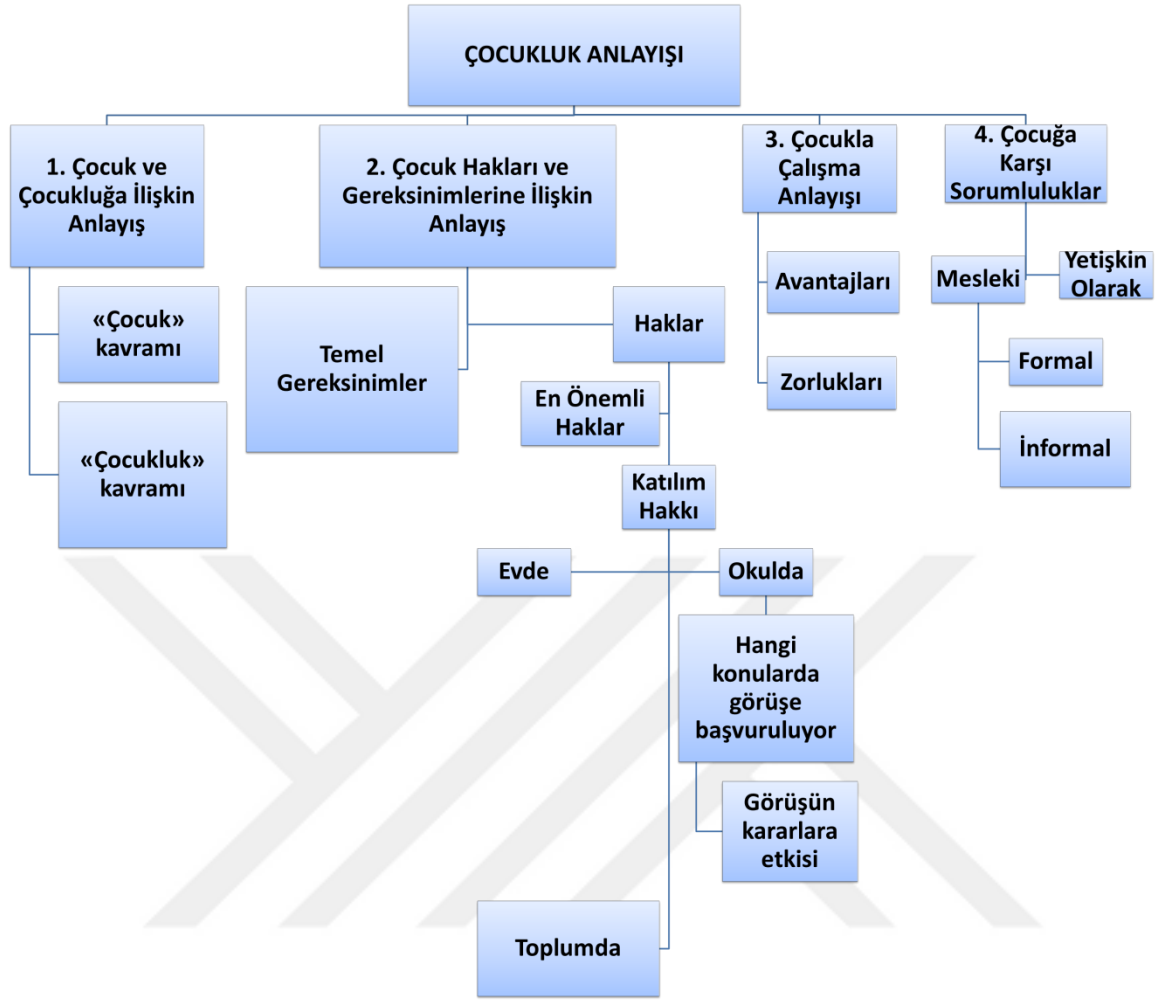
	KR20	Madde Sayısı
Masum/Kurtarıcı/Kurban/Mülk olarak görülen Olumlu Çocuk İmajı	0,842	21
Masum/Kurtarıcı/Kurban/Mülk olarak görülen Olumsuz Çocuk İmajı	0,660	7
Kötü/Çığ gibi büyüyen/Kontrolden çıkmış Çocuk İmajı	0,811	25
Küçük yetişkin/Gelişmemiş olarak görülen Olumlu Çocuk İmajı	0,622	4
Küçük yetişkin/Gelişmemiş olarak görülen Olumsuz Çocuk İmajı	0,574	4
Katılımcı çocuk imajı	0,774	11
Toplam	0,919	72

Tablo 5' deki KR20 değerlerine bakıldığında maddelerin kabul edilebilir bir güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

## Verilerin Analizi

### Nitel Boyutta

Araştırma verilerinin analizi içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinin gerçekleştirilmesinden önce verilerin dökümü, analiz öncesi hazırlıklar ve daha sonra tümevarım yoluyla analiz edilmesi basamakları izlenmiştir (Creswell, 2013; Glesne, 2013; Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2012). Verilerin yazıya dökümü görüşmeler tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Kayıtların yazıya dökümü görüşülen kişilerin sırasıyla, herhangi bir düzeltme yapılmaksızın, duyulduğu gibi yazılmış, kayıtların yazıldığı sayfalar numaralandırılmıştır. Kayıtların yazıya dökümü gerçekleştirildikten sonra araştırmacı ve bir uzman tarafından kayıtlar dinlenerek, yazılı dökümlerin kontrolü gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin yazıya dökümü gerçekleştirildikten sonra her bir sayfaya numara verilmiş, numaralandırmadan sonra, tüm veriler okunarak olası kategoriler, alt kategoriler ve kodlar çıkarılmıştır. Oluşan bu kategoriler, alt kategoriler ve kodlardan sonra araştırmacıdan bağımsız olarak bir uzman tarafından da aynı işlem gerçekleştirilmiş ardından bunlar karşılaştırılarak görüş birliğini varılanlar belirlenmiştir. Belirlen kategoriler ve alt kategoriler Şekil 4.' te gösterilmiştir.



Şekil 5. Kategoriler ve alt kategoriler

### Nicel Boyutta

Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 20 paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Puan türlerine göre yapılan analizlerde normal dağılım göstermediği saptandığı için parametrik olmayan istatistiksel analiz yöntemleri tercih edilmiştir. İki gruplu karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi; üç ve daha fazla gruplu karşılaştırmalarda ise Bonferroni düzeltilmeli Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup,  $p < 0,05$  olması durumunda anlamlı farklılığın olduğu,  $p > 0,05$  olması durumunda ise anlamlı farklılığın olmadığı kabul edilmiştir.

### **Araştırmada Dikkat Edilen Etik İlkeler**

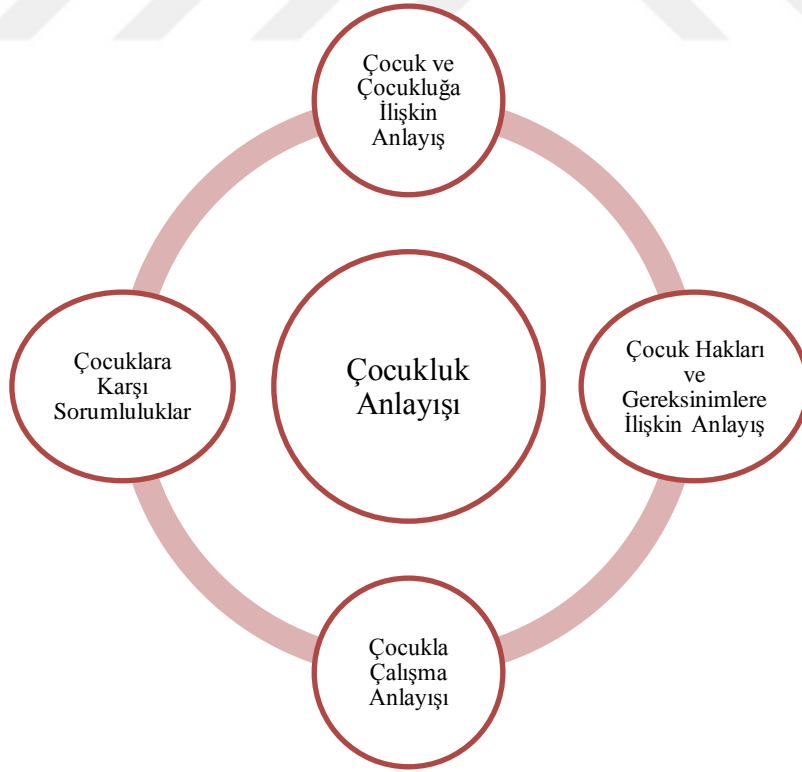
Verileri toplama aşamasında etik prensipler (Miles & Huberman, 1994) çerçevesinde önlemler alınmıştır. Öncelikle katılımcılara araştırma konusuyla ilgili bilgi sahibi olmaları için açıklamalar yapılmıştır. Ardından katılımcıların rızalarını almak üzere aydınlatılmış onam formu imzalatılmıştır (Ek 4.). Bu form, katılımcılara katılımın gönüllü olduğu ve araştırmanın herhangi bir yerinde özgürce katılımı sonlandırmayı seşebilecekleri konusunda teminat veren yazılı izin formu niteliğinde hazırlanmıştır. Ayrıca sesli kayıt için de katılımcılardan izin alınmıştır. Katılımcıların gizliliğini koruyabilmek için ses kayıtlarının yazıya geçirilmesi aşamasında her bir katılımcıya rumuz (katılımcı1-K1, ...vs.) verilmiştir (Glesne, 2013).

İnternet yoluyla veri toplama yöntemi gizlilik hakkına yönelik yeni etik kodların oluşmasına neden olmuştur. Ancak araştırmacıların bilgisayar ortamlı iletişim kullanımını kolaylaştıracak net bir etik yönerge halen bulunmamaktadır. Çevrimiçi topluluklar tarafından geliştirilmiş etik kurallara “internet görgü kuralları” da denilmektedir. Bu araştırmada da internet görgü kurallarına uygun olarak katılımcıların isim ve soy isimleri gibi onları ifşa edici bilgileri alınmamış ve gönüllülük esas alınmıştır (Glesne, 2013, s. 240-241).

## BÖLÜM V

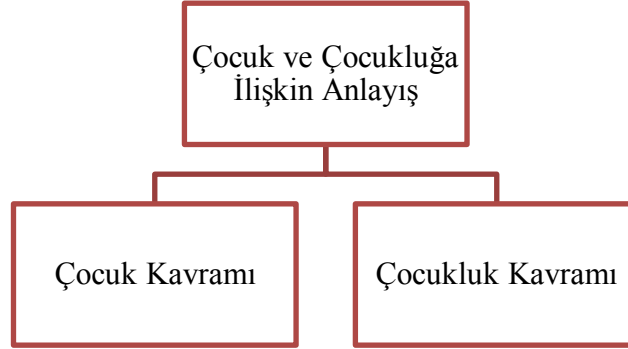
### BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerin çocukluk anlayışlarının incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çalışmadaki bulgular, çocuk ve çocukluğa ilişkin anlayış, çocuk hakları ve gereksinimlere ilişkin anlayış, çocukla çalışma anlayışı ve çocuklara karşı sorumluluklar olmak üzere toplam 4 ana kategori şeklinde belirlenmiştir. Bunların alt kategorileri ve kodları katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen yanıtlara göre açıklanmıştır.



Şekil. 6. Ana Kategoriler

## Çocuk ve Çocukluğa İlişkin Anlayış



Şekil 7. Çocuk ve Çocukluğa İlişkin Anlayış

Çocuk ve çocukluğa ilişkin anlayış ile ilgili katılımcıların görüşleri çalışmanın nitel ve nicel olmak üzere iki yönteminden de yararlanılarak alınmıştır.

Çalışmanın nicel verilerinin toplandığı bölümde katılımcılara Çocukluğa Bakış Sıfat Listesi sunulmuş, “çocuk” denildiğinde akıllarına gelen sıfatları seçmeleri istenmiştir. Elde edilen sonuçlar katılımcıların demografik özelliklerine göre ele alınmıştır. Bu amaçla “Meslek Yılı” “Mesleği İsteyerek Yapma” “Medeni Durum” “Çocuk Sayısı” ve “Yaş Grubu” olarak belirlenen demografik bilgiler Çocukluğa Bakış Sıfat Listesinin alt boyutlarını oluşturan olumlu ve olumsuz çocuk imajlarıyla ayrı tablolarda tek tek karşılaştırılmıştır.

Katılımcıların meslekte geçirdikleri süreye göre çocuk algısı puan dağılımları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 6’ da gösterilmiştir.

Tablo 6. Meslekte geçirilen yıla göre çocuk algısı puan dağılımları ve Kruskal-Wallis H testi tablosu

	Meslek Yılı	n	$\bar{X}$	Medyan	Min	Max	ss	Sıra Ort.	Kruskall-Wallis H testi		
									H	p	İkili Karşılaştırma
Katılımcı çocuk imajı	-5 Yıl	227	48,1	45,5	0,0	100,0	23,6	272,0	5	0,172	-
	6-10 Yıl	184	50,0	54,5	0,0	100,0	25,0	284,0			
	11-15 Yıl	81	46,1	45,5	0,0	90,9	24,1	259,0			
	16+ Yıl	65	54,7	54,5	0,0	100,0	26,9	314,0			
	Total	557	49,2	45,5	0,0	100,0	24,6				
Masum/Kurtarıcı/Kurban/Mülk olarak görülen Olumlu Çocuk İmajı	-5 Yıl	227	40,1	38,1	0,0	85,7	21,5	268,3	7,2	0,065	-
	6-10 Yıl	184	43,6	42,9	4,8	95,2	21,6	290,1			
	11-15 Yıl	81	38,7	38,1	0,0	95,2	21,5	254,2			
	16+ Yıl	65	47,1	47,6	0,0	90,5	25,2	315,9			

	<b>Total</b>	<b>557</b>	<b>41,8</b>	<b>38,1</b>	<b>0,0</b>	<b>95,2</b>	<b>22,1</b>			
Küçük yetişkin/Gelişmemiş olarak görülen Olumlu Çocuk İmajı	-5 Yıl	227	21,1	25,0	0,0	100,0	25,1	264,5		
	6-10 Yıl	184	24,0	25,0	0,0	100,0	24,8	286,6		
	11-15 Yıl	81	23,5	25,0	0,0	100,0	23,5	286,3	3,9	0,268
	16+ Yıl	65	28,5	25,0	0,0	100,0	30,6	299,2		
	<b>Total</b>	<b>557</b>	<b>23,3</b>	<b>25,0</b>	<b>0,0</b>	<b>100,0</b>	<b>25,5</b>			
<b>Olumlu Toplam</b>	<b>-5 Yıl</b>	<b>227</b>	<b>40,4</b>	<b>38,9</b>	<b>0,0</b>	<b>88,9</b>	<b>20,1</b>	<b>269,4</b>		
	<b>6-10 Yıl</b>	<b>184</b>	<b>43,4</b>	<b>41,7</b>	<b>2,8</b>	<b>94,4</b>	<b>20,9</b>	<b>287,9</b>		
	<b>11-15 Yıl</b>	<b>81</b>	<b>39,3</b>	<b>38,9</b>	<b>0,0</b>	<b>91,7</b>	<b>20,6</b>	<b>255,8</b>	<b>6,6</b>	<b>0,086</b>
	<b>16+ Yıl</b>	<b>65</b>	<b>47,4</b>	<b>47,2</b>	<b>0,0</b>	<b>91,7</b>	<b>24,4</b>	<b>316,4</b>		
	<b>Total</b>	<b>557</b>	<b>42,0</b>	<b>41,7</b>	<b>0,0</b>	<b>94,4</b>	<b>21,1</b>			
Masum/Kurtarıcı/Kurban/Mülk olarak görülen Olumsuz Çocuk İmajı	-5 Yıl	227	14,8	14,3	0,0	100,0	17,8	261,9		
	6-10 Yıl	184	17,5	14,3	0,0	100,0	19,0	286,5		
	11-15 Yıl	81	16,8	14,3	0,0	57,1	15,8	290,6	5,3	0,151
	16+ Yıl	65	19,3	14,3	0,0	85,7	19,3	303,0		
	<b>Total</b>	<b>557</b>	<b>16,5</b>	<b>14,3</b>	<b>0,0</b>	<b>100,0</b>	<b>18,1</b>			
Küçük yetişkin/Gelişmemiş olarak görülen Olumsuz Çocuk İmajı	-5 Yıl	227	10,4	0,0	0,0	75,0	16,6	267,9		
	6-10 Yıl	184	12,8	0,0	0,0	75,0	18,1	286,0		
	11-15 Yıl	81	10,2	0,0	0,0	50,0	15,2	270,9	5,2	0,159
	16+ Yıl	65	15,4	0,0	0,0	75,0	19,1	308,0		
	<b>Total</b>	<b>557</b>	<b>11,7</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>75,0</b>	<b>17,2</b>			
Kötü/Çığ gibi büyüyen/Kontrolden çıkmış Çocuk İmajı	-5 Yıl	227	8,8	4,0	0,0	52,0	10,3	251,4		(16+yıl) - (-5 yıl)
	6-10 Yıl	184	12,9	8,0	0,0	60,0	12,8	303,9		(16+yıl) - (6-10 yıl)
	11-15 Yıl	81	10,9	8,0	0,0	68,0	12,6	274,8	14	0,003
	16+ Yıl	65	13,3	12,0	0,0	52,0	12,8	310,2		(16+yıl) - (11-15 yıl)
	<b>Total</b>	<b>557</b>	<b>11,0</b>	<b>8,0</b>	<b>0,0</b>	<b>68,0</b>	<b>12,0</b>			
<b>Olumsuz Toplam</b>	<b>-5 Yıl</b>	<b>227</b>	<b>10,2</b>	<b>8,3</b>	<b>0,0</b>	<b>58,3</b>	<b>10,8</b>	<b>251,5</b>		(16+yıl) - (-5 yıl)
	<b>6-10 Yıl</b>	<b>184</b>	<b>13,8</b>	<b>11,1</b>	<b>0,0</b>	<b>66,7</b>	<b>12,8</b>	<b>300,8</b>		(16+yıl) - (6-10 yıl)
	<b>11-15 Yıl</b>	<b>81</b>	<b>11,9</b>	<b>8,3</b>	<b>0,0</b>	<b>63,9</b>	<b>11,8</b>	<b>277,5</b>	<b>13,5</b>	<b>0,004</b>
	<b>16+ Yıl</b>	<b>65</b>	<b>14,7</b>	<b>13,9</b>	<b>0,0</b>	<b>52,8</b>	<b>12,7</b>	<b>315,3</b>		(16+yıl) - (11-15 yıl)
	<b>Total</b>	<b>557</b>	<b>12,1</b>	<b>8,3</b>	<b>0,0</b>	<b>66,7</b>	<b>11,9</b>			

Tablo 6' da meslekte geçirilen yıla göre olumlu çocuk algısı ile ilgili alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemektedir ( $p>0,05$ ).

Kötü/Çığ gibi büyüyen/Kontrolden çıkmış Çocuk İmajı alt boyutunda ve Olumsuz toplamda meslekte geçirilen süre arttıkça olumsuz çocuk algısı puanlarının da anlamlı derecede arttığı görülmektedir ( $p<0,05$ ).

Katılımcıların mesleği isteyerek yapma durumlarına göre çocuk algısı puan dağımları ve Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 7' de gösterilmiştir.





Tablo 7. Mesleği isteyerek yapma durumlarının çocuk algısı puan dağılımları ve Mann-Whitney U testi tablosu

	Mesleği İsteyerek yapma	Mann-Whitney U testi								
		n	$\bar{X}$	Medyan	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	U	p
Katılımcı çocuk imajı	Evet	509	49,4	54,5	0,0	100,0	24,7	280,5	11437	0,462
	Hayır	48	47,0	45,5	0,0	90,9	24,3	262,8		
	Total	557	49,2	45,5	0,0	100,0	24,6			
Masum/Kurtarıcı/Kurban/Mülk olarak görülen Olumlu Çocuk İmajı	Evet	509	42,0	42,9	0,0	95,2	22,2	280,2	11612	0,571
	Hayır	48	39,9	38,1	0,0	90,5	21,5	266,4		
	Total	557	41,8	38,1	0,0	95,2	22,1			
Küçük yetişkin/Gelişmemiş olarak görülen Olumlu Çocuk İmajı	Evet	509	23,4	25,0	0,0	100,0	25,7	279,3	12050	0,868
	Hayır	48	21,9	25,0	0,0	100,0	23,4	275,5		
	Total	557	23,3	25,0	0,0	100,0	25,5			
Olumlu Toplam	Evet	509	42,2	41,7	0,0	94,4	21,1	280,2	11584	0,553
	Hayır	48	40,0	38,9	0,0	91,7	21,1	265,8		
	Total	557	42,0	41,7	0,0	94,4	21,1			
Masum/Kurtarıcı/Kurban/Mülk olarak görülen Olumsuz Çocuk İmajı	Evet	509	16,1	14,3	0,0	100,0	17,5	277,4	11409	0,427
	Hayır	48	20,2	14,3	0,0	100,0	23,4	295,8		
	Total	557	16,5	14,3	0,0	100,0	18,1			
Küçük yetişkin/Gelişmemiş olarak görülen Olumsuz Çocuk İmajı	Evet	509	11,6	0,0	0,0	75,0	17,1	278,6	12005	0,816
	Hayır	48	13,0	0,0	0,0	50,0	19,3	283,4		
	Total	557	11,7	0,0	0,0	75,0	17,2			
Kötü/Çiğ gibi büyüyen/Kontrolde çıkmış Çocuk İmajı	Evet	509	10,7	8,0	0,0	68,0	11,6	277,3	11363	0,416
	Hayır	48	13,6	8,0	0,0	60,0	15,1	296,8		
	Total	557	11,0	8,0	0,0	68,0	12,0			
Olumsuz Toplam	Evet	509	11,9	8,3	0,0	63,9	11,5	277,8	11598	0,561
	Hayır	48	14,8	8,3	0,0	66,7	16,0	291,9		
	Total	557	12,1	8,3	0,0	66,7	11,9			

Tablo 7’ deki bulgulara bakıldığında mesleği isteyerek yapanlar ile yapmayanlar arasında çocuk algısı puanları açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ( $p>0,05$ ) . Ancak “Katılımcı çocuk imajı”, “Masum/Kurtarıcı/Kurban/Mülk olarak görülen Olumlu Çocuk İmajı” ve “Küçük yetişkin/Gelişmemiş olarak görülen Olumlu Çocuk İmajı” boyutlarında mesleği isteyerek yapanların ortalamalarının nispeten daha yüksek olduğu, olumsuz boyutlarda ise mesleği isteyerek yapmayanların ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların medeni durumlarına göre çocuk algısı puan dağılımları ve Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 8’ de gösterilmiştir.



Tablo 8. Medeni duruma göre çocuk algısı puan dağılımları ve Mann-Whitney U testi tablosu

	Medeni Durum	Mann-Whitney U testi								
		n	$\bar{X}$	Medyan	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	U	p
Katılımcı çocuk imajı	Bekar	191	48,7	45,5	0,0	100,0	23,5	275,2	34227,5	0,686
	Evli	366	49,5	54,5	0,0	100,0	25,2	281,0		
	Total	557	49,2	45,5	0,0	100,0	24,6			
Masum/Kurtarıcı/Kurban/Mülk olarak görülen Olumlu Çocuk İmajı	Bekar	191	41,3	42,9	0,0	90,5	22,5	276,9	34557,5	0,826
	Evli	366	42,1	38,1	0,0	95,2	21,9	280,1		
	Total	557	41,8	38,1	0,0	95,2	22,1			
Küçük yetişkin/Gelişmemiş olarak görülen Olumlu Çocuk İmajı	Bekar	191	21,5	25,0	0,0	100,0	25,5	265,9	32453,5	0,139
	Evli	366	24,2	25,0	0,0	100,0	25,5	285,8		
	Total	557	23,3	25,0	0,0	100,0	25,5			
Olumlu Toplam	Bekar	191	41,4	38,9	0,0	91,7	20,7	276,1	34399,5	0,759
	Evli	366	42,4	41,7	0,0	94,4	21,3	280,5		
	Total	557	42,0	41,7	0,0	94,4	21,1			
Masum/Kurtarıcı/Kurban/Mülk olarak görülen Olumsuz Çocuk İmajı	Bekar	191	13,7	14,3	0,0	100,0	17,1	252,0	29796,5	0,003*
	Evli	366	18,0	14,3	0,0	100,0	18,5	293,1		
	Total	557	16,5	14,3	0,0	100,0	18,1			
Küçük yetişkin/Gelişmemiş olarak görülen Olumsuz Çocuk İmajı	Bekar	191	11,3	0,0	0,0	75,0	16,9	275,5	34288,5	0,664
	Evli	366	12,0	0,0	0,0	75,0	17,4	280,8		
	Total	557	11,7	0,0	0,0	75,0	17,2			
Kötü/Çığ gibi büyüyen/Kontrolden çıkmış Çocuk İmajı	Bekar	191	9,1	4,0	0,0	60,0	11,4	247,1	28862	0,001*
	Evli	366	12,0	8,0	0,0	68,0	12,1	295,6		
	Total	557	11,0	8,0	0,0	68,0	12,0			
Olumsuz Toplam	Bekar	191	10,3	5,6	0,0	58,3	11,5	246,0	28646,5	0,0001*
	Evli	366	13,1	8,3	0,0	66,7	12,1	296,2		
	Total	557	12,1	8,3	0,0	66,7	11,9			

\*p<0,05

Tablo 8.' deki bulgulara bakıldığında “Masum/Kurtarıcı/Kurban/Mülk olarak görülen Olumsuz Çocuk İmajı”, “Kötü/Çığ gibi büyüyen/Kontrolden çıkmış Çocuk İmajı” boyutlarında ve olumsuzların toplamında evli olanlarda çocuk algısı puanı anlamlı derecede yüksek görülmektedir. ( $p<0,05$ )

Katılımcıların sahip oldukları çocuk sayısına göre çocuk algısı puan dağılımları Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 9' da gösterilmiştir.



Tablo 9. Çocuk Sayısına göre çocuk algısı dağılımları ve Kruskal-Wallis H testi tablosu

	Çocuk sayısı							Kruskal-Wallis H testi			
		n	$\bar{X}$	Medya n	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	H	p	İkili Karşılaştırma
Katılımcı çocuk imajı	Çocuk Yok	247	48,8	45,5	0,0	100,0	24,7	276,2	6,3	0,096	-
	1 Çocuk	173	48,6	45,5	0,0	100,0	24,1	275,2			
	2 Çocuk	124	52,4	54,5	0,0	100,0	24,5	299,3			
	3 Çocuk	13	35,0	36,4	0,0	90,9	27,0	188,4			
	Total	557	49,2	45,5	0,0	100,0	24,6				
Masum/Kurtarıcı/Kurban/Mülk olarak görülen Olumlu Çocuk İmajı	Çocuk Yok	247	41,4	42,9	0,0	90,5	22,1	277,8	3	0,386	-
	1 Çocuk	173	42,1	38,1	0,0	95,2	22,6	277,8			
	2 Çocuk	124	43,4	42,9	0,0	95,2	21,3	290,3			
	3 Çocuk	13	31,5	23,8	0,0	71,4	23,2	210,0			
	Total	557	41,8	38,1	0,0	95,2	22,1				
Küçük yetişkin/Gelişmemiş olarak görülen Olumlu Çocuk İmajı	Çocuk Yok	247	22,2	25,0	0,0	100,0	26,0	269,5	6,8	0,079	-
	1 Çocuk	173	22,4	25,0	0,0	100,0	23,8	276,9			
	2 Çocuk	124	27,8	25,0	0,0	100,0	27,1	306,5			
	3 Çocuk	13	13,5	0,0	0,0	50,0	16,5	225,3			
	Total	557	23,3	25,0	0,0	100,0	25,5				
Olumlu Toplam	Çocuk Yok	247	41,5	41,7	0,0	94,4	21,1	277,4	1,8	0,188	-
	1 Çocuk	173	41,9	38,9	0,0	91,7	21,2	275,3			
	2 Çocuk	124	44,4	44,4	2,8	94,4	20,5	295,8			
	3 Çocuk	13	30,6	30,6	2,8	72,2	22,3	197,7			
	Total	557	42,0	41,7	0,0	94,4	21,1				
Masum/Kurtarıcı/Kurban/Mülk olarak görülen Olumsuz Çocuk İmajı	Çocuk Yok	247	13,5	14,3	0,0	100,0	16,5	252,6	13,8	0,003*	3 çocuk – Çocuk yok 3 çocuk – 1 çocuk 3 çocuk – 2 çocuk
	1 Çocuk	173	18,7	14,3	0,0	85,7	19,2	298,2			
	2 Çocuk	124	18,7	14,3	0,0	100,0	18,9	298,8			
	3 Çocuk	13	22,0	14,3	0,0	57,1	18,1	335,0			
	Total	557	16,5	14,3	0,0	100,0	18,1				
Küçük yetişkin/Gelişmemiş olarak görülen Olumsuz Çocuk İmajı	Çocuk Yok	247	11,1	0,0	0,0	75,0	16,9	274,1	1,1	0,775	-
	1 Çocuk	173	11,7	0,0	0,0	75,0	17,6	278,0			
	2 Çocuk	124	12,9	0,0	0,0	75,0	17,6	289,8			
	3 Çocuk	13	11,5	0,0	0,0	50,0	16,5	282,2			
	Total	557	11,7	0,0	0,0	75,0	17,2				
Kötü/Çığ gibi büyüyen/Kontrolde çıkmış Çocuk İmajı	Çocuk Yok	247	9,4	4,0	0,0	60,0	11,2	253,8	16	0,001*	3 çocuk- çocuk yok 3 çocuk-1 çocuk 3 çocuk-2 çocuk
	1 Çocuk	173	11,1	8,0	0,0	68,0	12,2	281,5			
	2 Çocuk	124	13,7	12,0	0,0	60,0	12,4	320,2			
	3 Çocuk	13	15,1	12,0	0,0	40,0	13,3	330,8			
	Total	557	11,0	8,0	0,0	68,0	12,0				
Olumsuz Toplam	Çocuk Yok	247	10,4	5,6	0,0	58,3	11,2	250,1	17,6	0,001*	3 çocuk- çocuk yok 3 çocuk-1 çocuk 3 çocuk-2 çocuk
	1 Çocuk	173	12,6	8,3	0,0	63,9	12,3	288,1			
	2 Çocuk	124	14,6	11,1	0,0	66,7	12,3	318,1			
	3 Çocuk	13	16,0	16,7	0,0	41,7	12,6	334,4			
	Total	557	12,1	8,3	0,0	66,7	11,9				

Tablo 9' daki bulgulara bakıldığında "Masum/Kurtarıcı/Kurban/Mülk olarak görülen Olumsuz Çocuk İmajı" boyutunda üç çocuğa sahip öğretmenlerin diğerlerine göre daha yüksek puan aldığı ve farklılığın istatistiksel olarak önemli olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ).

Aynı şekilde "Kötü/Çığ gibi büyüyen/Kontrolden çıkmış Çocuk İmajı" boyutu ile olumsuz toplamda farklılık üç çocuğa sahip öğretmenler aleyhine anlamlıdır ( $p<0,05$ ).

Katılımcıların yaş gruplarına göre çocuk algısı puan dağılımları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 10' da gösterilmiştir.



Tablo 10. Yaş grupları arasında çocuk algı puan dağılımları ve Kruskal-Wallis H testi tablosu

	Yaş grubu	Kruskal-Wallis H testi									
		n	$\bar{X}$	Medyan	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	H	p	İkili Karşılaştırma
Katılımcı çocuk imajı	19-24	91	47,1	45,5	0,0	100,0	25,1	267,9	7,6	0,055	-
	25-30	212	50,3	54,5	0,0	100,0	24,1	285,9			
	31-35	144	45,5	45,5	0,0	100,0	24,8	254,5			
	36+	110	53,6	54,5	0,0	100,0	24,5	307,0			
	Total	557	49,2	45,5	0,0	100,0	24,6				
Masum/Kurtarıcı/Kurban/Mülk olarak görülen Olumlu Çocuk İmajı	19-24	91	40,3	42,9	0,0	85,7	23,0	273,8	1,8	0,625	-
	25-30	212	41,8	38,1	0,0	90,5	21,2	277,9			
	31-35	144	41,0	38,1	0,0	95,2	21,9	270,7			
	36+	110	44,3	42,9	0,0	95,2	23,4	296,2			
	Total	557	41,8	38,1	0,0	95,2	22,1				
Küçük yetişkin/Gelişmemiş olarak görülen Olumlu Çocuk İmajı	19-24	91	20,9	25,0	0,0	100,0	24,5	264,2	3,1	0,381	-
	25-30	212	22,3	25,0	0,0	100,0	25,7	271,5			
	31-35	144	23,8	25,0	0,0	100,0	23,9	287,0			
	36+	110	26,6	25,0	0,0	100,0	28,0	295,2			
	Total	557	23,3	25,0	0,0	100,0	25,5				
Olumlu Toplam	19-24	91	40,2	44,4	2,8	83,3	21,5	273,4	3,4	0,332	-
	25-30	212	42,2	38,9	0,0	94,4	20,2	279,8			
	31-35	144	40,5	38,9	0,0	94,4	21,2	264,4			
	36+	110	45,2	44,4	0,0	91,7	22,0	301,3			
	Total	557	42,0	41,7	0,0	94,4	21,1				
Masum/Kurtarıcı/Kurban/Mülk olarak görülen Olumsuz Çocuk İmajı	19-24	91	14,0	0,0	0,0	85,7	18,3	249,4	8,4	0,038*	(36+)-(19-24) (36+)-(25-30) (36+)-(31-35)
	25-30	212	15,4	14,3	0,0	100,0	17,2	271,6			
	31-35	144	17,5	14,3	0,0	100,0	19,3	285,5			
	36+	110	19,4	14,3	0,0	85,7	17,8	309,3			
	Total	557	16,5	14,3	0,0	100,0	18,1				
Küçük yetişkin/Gelişmemiş olarak görülen Olumsuz Çocuk İmajı	19-24	91	10,2	0,0	0,0	75,0	16,2	267,6	0,8	0,853	-
	25-30	212	12,4	0,0	0,0	75,0	18,1	282,3			
	31-35	144	11,6	0,0	0,0	50,0	16,7	280,0			
	36+	110	11,8	0,0	0,0	75,0	17,2	280,8			
	Total	557	11,7	0,0	0,0	75,0	17,2				
Kötü/Çiğ gibi büyüyen/Kontrolde çıkmış Çocuk İmajı	19-24	91	8,0	4,0	0,0	44,0	10,0	236,2	9,1	0,028*	(36+)-(19-24) (36+)-(25-30) (36+)-(31-35)
	25-30	212	11,2	8,0	0,0	60,0	11,7	286,0			
	31-35	144	11,6	8,0	0,0	68,0	13,3	279,3			
	36+	110	12,1	8,0	0,0	52,0	11,8	300,5			
	Total	557	11,0	8,0	0,0	68,0	12,0				
Olumsuz Toplam	19-24	91	9,4	5,6	0,0	55,6	10,8	234,8	10,3	0,016*	(36+)-(19-24) (36+)-(25-30) (36+)-(31-35)
	25-30	212	12,2	8,3	0,0	58,3	11,5	284,1			
	31-35	144	12,8	8,3	0,0	66,7	13,4	278,7			
	36+	110	13,5	11,1	0,0	52,8	11,5	306,2			
	Total	557	12,1	8,3	0,0	66,7	11,9				

Tablo 10’ daki bulgular incelendiğinde katılımcıların yaş grupları arasında olumlu çocuk imajı ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ( $p>0,05$ )

Olumsuz çocuk imajı ve alt boyutlarına bakıldığında ise Küçük yetişkin/Gelişmemiş olarak görülen Olumsuz Çocuk İmajı dışındaki iki alt boyutta ve olumsuz toplamda 36 yaşın üzerindeki öğretmenler aleyhine önemli farklılık görülmektedir ( $p<0,05$ ).

Nitel çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine uygulanan Çocukluğa Bakış Sıfat Listesi bulguları ayrı olarak da değerlendirilmiştir. Aşağıdaki tabloda 51 katılımcının seçtiği sıfatların frekans dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 11. Çocuk ve Çocukluğa Bakış

<b>Olumlu sıfatlar</b>	<b>Frekans</b>	<b>Olumsuz sıfatlar</b>	<b>Frekans</b>
Oyun seven	37	Sabırsız	24
Hareketli	36	Gürültücü	19
Neşeli	36	Savunmasız	17
Sevimli	36	Çok Bilmiş	16
Şirin	36	İnatçı	15
Masum-saf	35	Dağmık	13
Meraklı	34	Anı Anımı Tutmayan	12
Hayalci	32	Rekabetçi - Hırslı	11
Heyecanlı	30	Mız Mız	10
Mutlu	30	Acımasız	10
Komik	29	Kıskanç	10
Tatlı	28	Ağlayan	9
İyi kalpli	27	Saldırgan	8
Eğlenceli	27	Derdini Anlatamayan	8
Cana Yakın	26	Hiperaktif	8
Açıksözlü	25	Kolay Yönlendirilen	8
Yaratıcı	25	Söz Dinlemeyen	7
Akıllı	25	Sakar	7
Afacan	22	Yaramaz	6
Güler Yüzlü	21	Şımarık	6
Cesur	21	Bağımlı - Muhtaç	6
Dürüst	21	Kavgacı	6
Güzel	19	Sorumsuz	5
Küçük	19	Kirli – pasaklı	5
Sempatik	18	Bencil	5
Şefkatli	15	Fırsatçı	4
Temiz	14	Yaygaracı	4
Gayretli	13	Çıkarıcı	3
Merhametli	13	Sinirli	3
Şanslı	13	Uyumsuz	3
Uyumlu	11	Üzgün	2
Çalışkan	10	Yalancı	2
Kararlı	8	Savurgan	2
Söz dinleyen	8	Sıkıcı	2
Uysal	7	Dengesiz	2
Sorumluluk Sahibi	6	Kurnaz	2
		Asık Suratlı	2
		Küfürbaz	2
		Çirkin	1
		Tembel	1
		Eğitimsiz	1
		Ayakbağı	1

Tablo 11’ deki bulgulara bakıldığında olumlularda en çok oyun seven, hareketli, neşeli, sevimli, şirin, masum-saf, meraklı, hayalci, heyecanlı, mutlu, komik, tatlı, iyi kalpli ve



eğlenceli sıfatların seçildiği, en az ise kararlı, söz dinleyen, uysal ve sorumluluk sahibi sıfatlarının seçildiği görülmektedir. Olumsuz sıfatlarda en fazla sabırsız sıfatı, en az çirkin, tembel, eğitimsiz ve ayakbağı sıfatları seçilmiştir.

### Çocuk Kavramı

Çalışmanın nitel bölümünde katılımcılara “çocuk” kavramının onlara neyi çağrıştırdığı, “çocuk” denildiğinde akıllarına ne geldiği sorulmuş, verilen yanıtlar doğrultusunda aşağıdaki kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 12. “Çocuk” kavramı ile ilgili görüşler

Kodlar	Frekans
Masumiyet - Sahlık	23
Doğallık	8
Temizlik	7
Mutluluk	6
Sevgi	6
Temiz boş bir sayfa	6
Küçük	6
Güzel duygular	5
Hareketlilik	5
Neşe	5
Gelecek	5
Sevimli	4
Yaratıcılık	4
Doğruluk	3
Heyecan	3
Yenilik	3
Şirin	3
Aklına geleni yapmak	3
İyilik	2
Geçmiş	2
Komik	2
Özgürlük	2
Farklılık	1
Gülümseme	1
Güven	1
Güzel olarak yetişecek birey	1
Şefkat	1
Sorumsuz aileler	1
Umut	1
Hayat	1
Altıntop	1
Gürültü	1
Oyun	1
Muhtaç	1
Mutlu	1
Eğlence	1
Merhamet	1
Gelişmemiş	1

Tablo 12’deki bulgular incelendiğinde katılımcıların “çocuk” kavramı ile ilgili 38 farklı görüşe sahip olduğu görülmektedir. Frekans dağılımlarına bakıldığında katılımcıların çocuk denildiğinde akıllarına gelen bu ifadelerden “Masumiyet – Sıflık” kodu en yüksek sayıya sahipken “Farklılık”, “Gerçek sevgi”, “Gülümseme”, “Güven”, “Güzel olarak yetişecek birey”, “Şefkat”, “Sorumsuz aileler”, “Umut”, “Hayat”, “Altıntop”, “Gürültü”, “Oyun”, “Muhtaç”, “Mutlu”, “Eğlence”, “Merhamet” ve “Gelişmemiş” kodları birer frekansla en düşük sayıya sahip olmuştur. Bunların arasından yalnızca “Sorumsuz aileler”, “Gürültü”, “Muhtaç” ve “Gelişmemiş” kodları olumsuz ifadeler olup diğerkleri olumlu ifadeleri yansıtmaktadır. Ayrıca katılımcıların hemen hemen hepsi birden fazla görüş bildirmiştir. Bu görüşler arasından en dikkat çekici olanlar örnek olarak aşağıda sunulmuştur.

K2 rumuzlu katılımcı *“Masumiyet ve doğruluk. Güven veriyor bana çocuklar. Yetişkinlerde hissetmediğim güveni onlarda hissediyorum”* ifadesiyle çocuk denildiğinde aklına çocukların masumlukları ve doğruluklarının geldiğini, yetişkinlerde hissetmediği güveni çocuklarda gördüğünü belirtmiştir. K2 rumuzlu katılımcının bu yanıtında masumiyet, doğruluk ve güven olmak üzere 3 kod bulunmaktadır. Katılımcıların neredeyse tümünün yanıtları bu şekilde birden fazla kod içermektedir.

K5 rumuzlu katılımcı *“Gülümseme, mutluluk, sıflık, temizlik yaptıkları her şeyin altında safça gerekçeler var. Mesela birine vurduysa mutlaka altında başka şeyler çıkıyor. Evde yaşadığı bir sorun gibi”* yanıtıyla özellikle çocukların sıflıklarına vurgu yaparak, çocukların kasıtlı kötülük yapma niyetine sahip olmadıklarını belirtmiştir.

K4 rumuzlu katılımcı *“Boş bir sayfa tertemiz boş bir sayfa yönlendirilen aile ve bizim tarafımızdan, sevgi, masumiyet güzellik iyilik doğruluk yani her türlü şey çağrıştırıyor, içim kıpır kıpır ediyor çocuk deyince”* açıklamasıyla çocukların yetişkinler tarafından doldurulacak boş bir zihne sahip olduklarına vurgu yapmıştır. Sevgi, masumiyet, güzellik iyilik ve doğruluk gibi onu heyecanlandıran ifadelerde bulunmuştur. K13 rumuzlu katılımcı *“Çocuk saf bir şey. Bize geldiklerinde hiçbir şey bilmiyorlar. Ne verirsek alıyorlar. Sıflıktan başka bir şey gelmiyor”* sözleriyle çocuğun saf olduğunu, okula başladıklarında zihinlerinin boş olduğunu belirtmiştir. K28 rumuzlu katılımcı *“Çocuk boş bir cd gibi. Böyle üstünü doldur doldur. Mesela senin elinde gibi. Yani tamamen ve çocuk deyince direk böyle sevimli mutlu çocuklar geliyor. Hep mutlu yüzler geliyor aklımıza ama. Hep mutlu olmayanlar da olabiliyor sorun yaşayanlar da olabiliyor. Ama hep gözlerde o*

*mutlu çocuklar geliyor gözüme. Boş cd dediğim gibi. Direk doldur üstüne ne varsa. Sen veriyorsun çünkü bu yaş çok önemli...”* ifadesiyle çocukların zihnini boş bir cd’ ye benzettiğini onu doldurmanın da yetişkinlerin elinde olduğunu söylemiştir. K13 ve K4 gibi çocukların zihninin boş ve temiz olmasına vurgu yapmıştır.

K25 rumuzlu katılımcı *“Çocuk insan halinin en doğal versiyonu, en doğal yani hiçbir yapmacıklık kötü niyet art niyet olmayan duyguları düşünceleri her şeyi çok masum bir kere o zaten dünyadaki en güzel şey zaten”* açıklamasıyla, K34 rumuzlu katılımcı *“Mutluluk çünkü bir de kendi torunum da oldu eskiden biz oturduğumuzda dedikodu yapardık, şimdi yeğenlerim söylüyorlar teyze biz artık eskisi gibi oradan buradan konuşmuyoruz. Torunum var çünkü en güzel eğlence o, hep ondan bahsediyoruz.”* yanıtıyla, K36 rumuzlu katılımcı da *“Hayat ya çocuk, altıntop çocuk, her şey gelecek geçmiş her şey yani çocuk, çocuk işte, saf temizlik”* ifadesiyle çocuklarla ilgili düşüncelerini dile getirmiştir.

K8 rumuzlu katılımcı *“Anneleri geliyor, başka da bir şey gelmiyor. Sorumsuz aileleri, çocuk deyince sorumsuz aileler geliyor aklıma”* yanıtıyla aklına sadece çocukların sorumsuz ailelerinin geldiğini söylemiştir. K15 rumuzlu katılımcı *“Gürültü. Aslında ellerinde olan bir şey değil, çok doğallar ama, çocuk denildiğinde gürültü yani”* ifadesiyle çocukların aslında çok doğal olduklarını, ancak çocuk denildiğinde aklına gürültülerinin geldiğini belirtmiştir. K20 rumuzlu katılımcı da *“küçük ve şirinler ama bizlere, sizlere bağımlı, muhtaç yavrular onlar”* sözleriyle küçük ve şirin ifadelerinin yanında çocukların yetişkinlere bağımlı ve muhtaç kişiler olduklarını vurgulamıştır. K43 rumuzlu katılımcı *“Küçük. Kişisel fiziksel her yönüyle küçük olması. Tamamen bir yetişkin olarak büyümemiş olması. Düşünce, her yönüyle küçük olması. Gelişmemiş olması.”* ifadesiyle çocuğu hem fiziksel olarak hem de bilişsel olarak gelişmemiş olarak gördüğünü ifade etmiştir.

### **Çocukluk Kavramı**

Katılımcılara “çocukluk” kavramının onlara neyi çağrıştırdığı, “çocukluk” denildiğinde akıllarına ne geldiği sorulmuş, verilen yanıtlar doğrultusunda aşağıdaki kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 13. “Çocukluk” kavramı ile ilgili görüşler

Kodlar	Frekans
Masumiyet	11
Kendi çocukluğum	7
İnsan hayatında en güzel dönem	6
Oyun	6
Özgürlük	5
Merak	3
Sevimlilik	3
Temizlik	3
Araştırma – keşfetme duygusu	2
Büyüme için başlangıç	2
Güven	2
Özlenen yıllar	2
Anı yaşamak	2
Sevgiyle büyüme	2
Çocukluğun yok oluşu	2
Arkadaş düşkünlüğü	1
Bencilik	1
Çocukta görülen davranışların yaşandığı dönem	1
Geçen yıllar	1
Hata	1
İyi ve kötü tarafları olan dönem	1
Otorite	1
Yenilik	1
Deneyim	1
Gelecek	1
Düz bir çizgide ilerleme	1
Sosyalleşme çağı	1
Kritik bir dönem	1
Verimli bir dönem	1
Doğa	1
Doğallık	1
Eğlenceli bir süreç	1

Tablo 13’deki bulgular incelendiğinde katılımcıların “çocukluk” kavramı ile ilgili 33 farklı görüşe sahip olduğu belirlenmiştir. Frekans dağılımına bakıldığında “Masumiyet” kodunun en yüksek sayıya sahip olduğu, bunu “Kendi çocukluğum”, “İnsan hayatında en güzel dönem”, “Oyun”, “Özgürlük”, “Merak”, “Sevimlilik”, “Temizlik”, “Araştırma – keşfetme duygusu”, “Büyüme için başlangıç”, “Güven”, “Özlenen yıllar” ve “Anı yaşamak” kodlarının takip ettiği görülmektedir.

Görüşmeler sonucunda “çocukluk” kavramı ile “çocuk” kavramı için verilen yanıtlar incelendiğinde, “Masumiyet”, “Temizlik”, “Doğallık”, “Gelecek”, “Sevimlilik”, “Yenilik”, “Özgürlük”, “Oyun” ve “Güven” kodlarının iki bölümde de yer aldığı belirlenmiştir.

Katılımcılar genelde çocukluğu bir dönem ve bir süreç olarak tanımlamışlardır. Ayrıca dikkat çeken bir diğer konu ise “çocuk” ve “çocukluk” kelimelerinde olduğu gibi katılımcıların yanıtlarında çocuk denildiğinde “sevimli”, çocukluk denildiğinde de “sevimsizlik” kelimesini kullanmaları olmuştur. Çocuklukla ilgili görüşlere örnek olarak;

K1 rumuzlu katılımcı “*Çocukta görülen davranışların yaşandığı dönem*” tanımıyla çocukluğu bir dönem olarak açıklamış ve bu dönemin özelliğini çocuk davranışlarının yaşanması olarak görmüştür. K7 rumuzlu katılımcı “*İnsan ömründe bir daha geri gelmeyecek en güzel dönemler.*” İfadesiyle çocukluğu hayatta bir daha yaşanmayacak en güzel dönem olarak tanımlamıştır. K36 rumuzlu katılımcı “*Önemli bir dönem çok ciddiye alınması gereken kritik bir dönem her gelişim alanı için titizlikle eğinilmesi dikkatle çalışılması gereken bir dönem.*” Yanıtıyla çocukluğun kritik bir dönem olduğunu vurgulamıştır. K51 rumuzlu katılımcı da “*Güzel eğlenceli bir süreç*” ifadesiyle çocukluğu güzel ve eğlenceli olan bir süreç olarak tanımlamıştır. K25 rumuzlu katılımcı “*Bir insanın en özel en güzel yılları eğer çocukluk yıllarında kötü farklı bir şeyler yaşamadıysa insanlar çocukluk yıllarında insanların en rahat en mutlu oldukları yıllardır bana göre çocukluk güzel geçmişse tabii ki*” yanıtıyla çocukluğu insan hayatındaki en güzel dönem olarak belirtmiştir. Ancak bu dönemin kişiden kişiye farklılık gösterebileceğini, çocuklukta olumsuz bir şey yaşanmadıysa en güzel yıllar olduğunu vurgulamıştır.

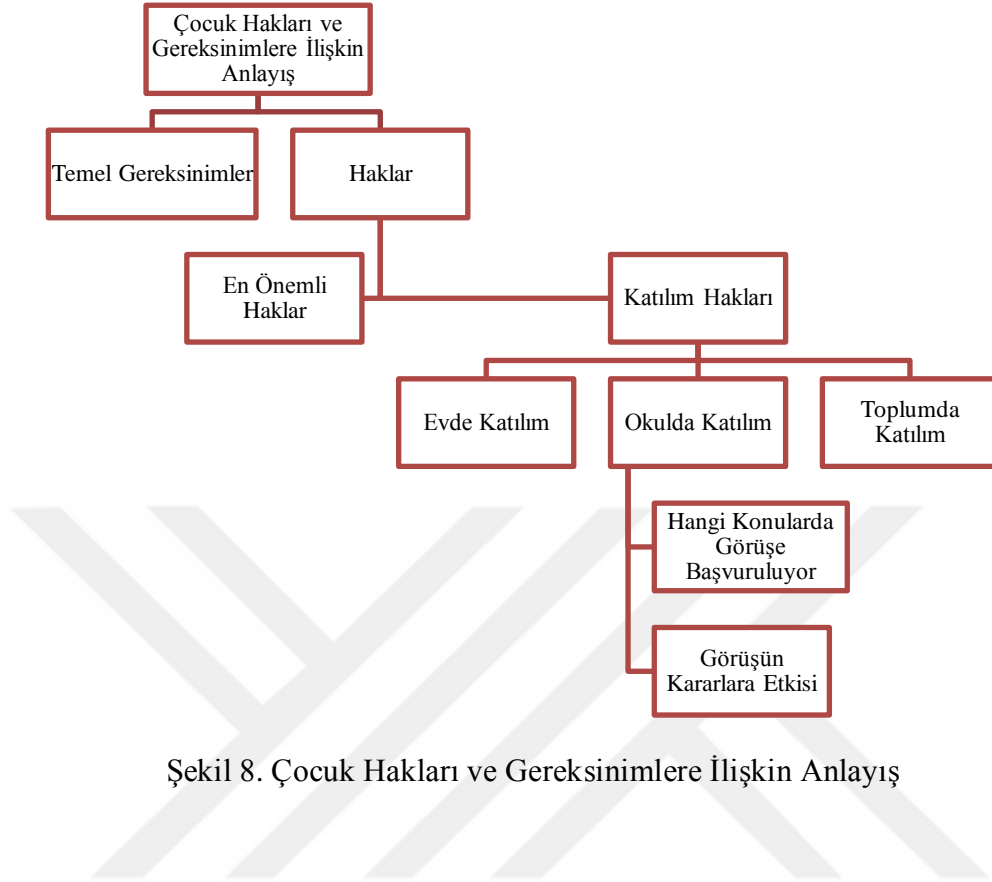
K5 rumuzlu katılımcı “*Otorite geliyor. Kendi ilkokul dönemimi düşünüyorum ilkokulda çok sakin bir çocuk olduğum halde sıra dayağı ben de yedim.*” Sözleriyle hem kendi çocukluğunun aklına geldiğini söylemiş hem de çocukluğun onda otoriteyi çağrıştırdığını dile getirmiştir.

K28 rumuzlu katılımcı *“Kendi çocukluğum. Benim çocukluğum çok güzeldi. Küçük bir mahallemiz vardı. Çok genç değildim ama O mahallede artık çocuklarda o yok. Çocuklar artık dört duvar arasında. Bilgisayar telefon tablet. Bunlarla vakit geçiriyorlar. Benim çocukluğumda biz akşamlara kadar oyun oynardık dışarda. Kendimiz oyuncaklar üretirdik. Bir sürü arkadaşım vardı. Kimseye zarar gelmezdi. Şimdi ki çocuklarda en çok o eksiklik var. Ve çocukluk dendiği zaman o kendi çocukluğum aklıma geliyor benim.”* Yanıtıyla çocukluk denildiğinde aklına kendi çocukluğunun geldiğini ve mahalle arkadaşlıklarının olduğunu anlatmıştır. Ancak günümüzdeki çocukların teknolojik aletlerin esiri olduğunu, dört duvar arasında bu dönemi geçirdiklerini, kendisinin yaşadığı güzel duyguları yaşayamadıklarını bu konuda çocukların eksik olduğunu söylemiştir. K13 rumuzlu katılımcı da *“ Kendi çocukluğum. Sanki bunlar çocukluğunu yaşamıyorlar da birden bire genç oluyorlarmış gibi geliyor. Anasınıfı çocuk değil de genç sanki. Öyle davranıyorlar. Çocukluk yok artık sanki.”* İfadesiyle K28 rumuzlu katılımcının yanıtına paralel olarak çocukluk denildiğinde aklına kendi çocukluğunun geldiğini ve şimdiki çocukların çocukluklarını yaşayamadıklarını çocukluğun artık olmadığını vurgulamıştır.

K4 rumuzlu katılımcı *“Yine masumiyet özellikle araştırma keşfetme duygusu onlar aklıma geliyor”* ifadesinde “çocuk” kavramında verdiği cevaba gönderme yaparak yine masumiyet demiş, ayrıca çocukluğu araştırma ve keşfetme duygusu olarak tanımlamıştır.

K6 rumuzlu katılımcı *“ Çocukluk hata olabilir mesela, bencillik benmerkezcilik olabilir, yanlışlıklar olabilir”* sözleriyle çocukluğu hata ve bencillik gibi olumsuz ifadelerle tanımlamıştır.

## Çocuk Hakları ve Gereksinimlere İlişkin Anlayış



Şekil 8. Çocuk Hakları ve Gereksinimlere İlişkin Anlayış

### Temel Gereksinimler

Yapılan görüşmelerde katılımcılara çocukların temel gereksinimleri konusunda ne düşündükleri sorulmuş verilen yanıtlar doğrultusunda aşağıda bulunan kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 14. Çocuğun temel gereksinimleriyle ilgili görüşler

Kodlar	Frekans
Sevgi	44
Beslenme	12
Güven	12
İlgi	11
Aile	9
Oyun	5
Eğitim	5
Barınma	4
Özbakım gereksinimlerinin karşılanması	4
Çocukları bir birey olarak görmek	3

Çocuğu anlama	3
Değer verme	3
Çocukların mutlu olacağı ortamın hazırlanması	2
Gelişimlerinin desteklenmesi	2
Sağlık	2
Giyinme	2
Para	1
Sosyal ortamda bulunma	1
Meraklarının giderilmesi	1
Özgürlük	1

Tablo 14’deki bulgular incelendiğinde katılımcıların çocukların temel gereksinimlerini ifade ettikleri 20 farklı görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Frekans dağılımına bakıldığında en yüksek sayının “Sevgi” kodunda olduğu, bunu “beslenme”, “güven”, “ilgi” ve “aile” kodlarının takip ettiği görülmektedir. En düşük sayının ise birer katılımcı görüşü ile “Para”, “Saygı görmeleri”, “Sosyal ortamda bulunma”, “Meraklarının giderilmesi” ve “Özgürlük” kodlarında olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların çoğu birden fazla görüş bildirmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri çocukların en çok “sevgi”ye gereksinim duyduğunu ifade etmişlerdir. Yanıtlar arasından bu ifadeler incelenmiş, Örnekler aşağıda sunulmuştur;

K1 rumuzlu katılımcı “...en çok çocukların sevgiye ihtiyaçları vardır...”, K4 rumuzlu katılımcı “...öncelikle sevgi diyorum ben...”, K9 rumuzlu katılımcı “... sevgi, çünkü sevgiyle bir şey öğrettiğinizde daha iyi anlar. Bu şekilde bir çok şeyde başarılı olunabildiğini 16 yıllık meslek hayatımda görmüş oldum...”, K10 rumuzlu katılımcı “... sevgi, en büyük temel gereksinim sevgi. Çocuk aç da kalsa üstü başı yırtık da olsa sevgi ister...”, K20 rumuzlu katılımcı “... sevgi, çocuğun karnı bi şekilde doğar ama sevgiyi her yerde göremez...” K26 rumuzlu katılımcı “... sadece sevmek yani sevdiğin zaman mesela bir oyuncak, sen çocuğu sevdiğin zaman o oyuncuğu unutabiliyor. Sadece anaokulu çocukları için değil benim oğlum ortaokula gidiyor onu seven hocalarının dersinde başarılı ama aynı çocuk sevmediği hocaların dersinde o kadar başarılı olamıyor...” ve K34 rumuzlu katılımcı da “... sevgiyle beslenir çocuklar sevgiyle büyür illa gıdayı verirsiniz ama o çocuğa o gıdayı verdiğinizde büyümesini çok beklemeyin ama bir sevgiyle yaklaştığınızda bence daha güzel gelişir çocuk...” açıklamasında bulunmuştur. Çalışmaya



katılan 51 okul öncesi öğretmeninden 44' ü en temel gereksinimin sevgi olduğunu, diğer gereksinimlerin sevgi olmadan sağlanamayacağını vurgulamıştır. Ayrıca sevgiyle verilen eğitimin daha yararlı olduğunu, çocuğun her şeyden önce sevgi isteyeceğini ve sevginin sadece okul öncesi çağındaki çocuklara değil, her yaştaki çocuğa verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Önemle vurgulanan diğer görüşler ise; beslenme, güven, ilgi ve aile üzerine olmuştur. Bu görüşlerde bulunan katılımcılar beslenmenin, güvenin, ilginin ya da ailenin tek başına yeterli bir gereksinim olmadığını, bunlarla beraber başka gereksinimlere de yer verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Örneğin; K7 rumuzlu katılımcı “... sevgi en temel gereksinimleri. Onun peşi sıra beslenmesi...” ifadesiyle sevgiden sonra beslenmenin geldiğini, K8 rumuzlu katılımcı “... beslenme ... sonra sevgi de çok önemli ve güvende olmaları, bunlar çok önemli...” açıklamasıyla beslenme, sevgi ve güvenin eşit derecede önemli olduğunu söylemiştir.

K35 rumuzlu katılımcı “... güven duygusu. yani temel olan güven duygusu evet ki onun getirdiği şeyler şunlardır; çocuk sevildiğini bilir. Korunduğunu bilir. Beslendiğini bilir. İhtiyaçlarının karşılandığını bilir. Böyle düşünüyorum.” yanıtıyla güven duygusunun sağlanmasıyla çocuğun diğer gereksinimlerinin karşılanacağını belirtmiştir.

K36 rumuzlu katılımcı “... her şeyden önce sevgi ilgi çocuğu sadece maddi anlamda doyurmak değil benim için manevi değerler çok önemli. Bazı çocuklarda yemek problemi oluyor geçen okulda annenin tavırlarına bakarak bir ayar çektim anne de kendine çeki düzen verdi. Ailelerde sadece yesin içsin olayı var büyümeyecek bu küçük kalacak diyorlar hayır diyorum kafanı kaldır çocuğunun sınıf içinde yaptığına bak diyorum bunlarla ilgilen gel bana çocuğunun sınıf içindeki davranışlarını sor anne de biraz otoriter bir anne o otoriterliğinden dolayı çocuk yemek yemekten korkmuş fobi haline gelmiş ama çocuk sınıfta yemeye başladı. Sevgi ve ilgi yani her şeye sevgiyle yaklaşmak gerekir. Süt kokusu çıkmamış çocuklar bunlar. Yani o yüzden her şey sevgiyle, ilgiyle ona değer vererek, onun da bir birey olduğunu hissettirerek yapılırsa çocuk her şeyi yapacaktır.” yanıtıyla çocuklara sevgiyle ve ilgiyle birçok şeyin yapılabileceğini, çocukla ilgilenmenin sadece çocuk üzerinde otorite kurmak olmadığını, çocuğun sadece fiziksel değil, manevi gereksinimlerinin de aileler tarafından önemsenmesi gerektiğini açık bir şekilde ifade etmiştir.

K19 rumuzlu katılımcı “... temel gereksinimleri anne- baba. Bir aile ortamı, bir ev ortamı. Ben kimim sorusuna cevap bulabileceği bir ortam. Çocukların aileye ihtiyacı var. Bir yerde benim diyebilecekleri, benlik duygusunu gelişmesi için, kendine bir yer edinebilmesi için bu yaşta mutlaka bir benlik kavramının olması gerekiyor.” açıklamasıyla çocuğun kendini bir yere ait hissetmesi için benlik kavramının olması gerektiğini ve bunun ancak anne – babaya sahip olmayla, bir aile ortamında yaşamakla gerçekleştirebileceğini söylemiştir.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin bir kısmı çocuğun temel gereksinimleri arasında “oyun”, “eğitim”, “barınma”, “özbakım gereksinimlerinin karşılanması”, “çocuğu bir birey olarak görme”, “çocuğu anlama” ve “değer verme” niteliklerinin de yer aldığını ifade etmişlerdir.

“Oyun” kodu 5 katılımcı tarafından çocuklar için önemli bir gereksinim olarak vurgulanmıştır. İncelenen bulgulara örnek olarak; K14 rumuzlu katılımcı “... fiziksel şeyleri söylemiyorum onlar çocuk için geçerli olup insan için de geçerli olan maddi şeyler ama sevgi oyun çok önemli çünkü bütün hayatlarını orda görebiliriz. Oyun ve sevgi. Benim için en önemlileri bunlar” ifadesinde oyunlarına çocukların hayatlarının yansıdığını vurgulamıştır.

Katılımcılardan hiçbiri başlı başına eğitimin gerekliliğini vurgulamamış, diğer gereksinimlerle beraber ona yer vermiş. Örneğin; K12 rumuzlu katılımcı “... sevgi, sonra beslenme, barınma ve eğitim gereksinimleri var...” yanıtıyla, K24 rumuzlu katılımcı “... önce sevgi sonra eğitim..” sözleriyle eğitimin gereksinimler arasında yer alan bir öge olduğunu vurgulamışlardır.

“Barınma”, “Özbakım gereksinimlerinin karşılanması”, “Çocukları bir birey olarak görmek” ve “Değer verme” kodları da “eğitim” kodu gibi katılımcılar tarafından diğer gereksinimlerle beraber söylenmiştir.

Çocukların temel gereksinimleri arasında yer aldığına inanılan ancak az sayıda katılımcı tarafından söylenen “çocukların mutlu olacağı ortamın hazırlanması”, “gelişimlerinin desteklenmesi”, “sağlık”, “giyinme”, “para”, “sosyal ortamda bulunma”, “meraklarının giderilmesi” ve “özgürlük” kodlarının belirtildiği bulgular incelenmiştir. Aralarından en dikkat çekici ifade K10 rumuzlu katılımcının “ ... bir çocuk 15 yaşına kadar sevgi, 15 yaşından sonra para ister...” yanıtı olmuştur. K10 rumuzlu katılımcının demografik bilgileri incelendiğinde evli ve çocuk sahibi olduğu görülmüştür.

## Haklar

Yapılan görüşmelerde katılımcılara çocukların sahip olması gereken hakların neler olduğu sorulmuş verilen yanıtlar doğrultusunda aşağıda bulunan kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 15. Çocukların sahip olmaları gereken hakları ile ilgili görüşler

Kodlar	Frekans
Korunma-güvende olma hakkı	14
Eğitim görme hakkı	10
Oyun oynama hakkı	10
Sevgi görme hakkı	10
Anne-babaya sahip olma hakkı	10
Beslenme hakkı	9
Sağlık hakkı	8
Kendini ifade edebilme hakkı	7
Yaşama hakkı	6
Bütün insan hakları	5
Özgür olma hakkı	4
Çocuk hakları sözleşmesinde geçen tüm haklar	3
Yetişkinin sahip olduğu haklardan daha fazla haklara sahipler	3
İstedikleri şeyleri alabilme hakkı	2
İstedikleri gibi davranma hakkı	2
Akranlarıyla birlikte olma hakkı	2
Yetişkinlerle kaliteli zaman geçirme hakkı	1
İhtiyaçlarının karşılanması hakkı	1
Kendi odalarına sahip olma hakkı	1
Kendi oyuncaklarının olma hakkı	1
Gezme-eğlenme hakkı	1
Çocukluklarını çocukça yaşama hakkı	1
Kişisel bakım hakkı	1
Giyim kuşam hakkı	1
İsim hakkı	1
İyi bir gelecek hakkı	1
Barınma hakkı	1

Tablo 15’ deki bulgular incelendiğinde katılımcıların çocukların hakları ile ilgili 27 farklı görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Frekans dağılımına bakıldığında en yüksek sayının “Korunma-güvende olma hakkı” kodunda olduğu, bunu “eğitim görme hakkı”, “oyun oynama hakkı”, “sevgi görme hakkı” ve “anne-babaya sahip olma hakkı” kodlarının takip ettiği görülmektedir. Bu yönde bulgular incelendiğinde örnek olarak;

K1 rumuzlu katılımcının “... çocukların korunmaya ihtiyaçları var. Bu dönemde dünyanın çok güvenli olmadığını düşündüğümünden çocukları koruyan gözeten birilerinin olmaları gerektiğine inanıyorum.”, K19 rumuzlu katılımcının “... suçtan korunmaya ihtiyaçları var.” ve K35 rumuzlu katılımcının “... korunmak şiddete maruz kalmamak cinsel saldırıya maruz kalmamak güvenli bir ortamda büyümek...” yanıtlarında ilk dikkat çeken nokta hakların bir ihtiyaç olarak söylenmesi olmuştur. Katılımcılar çocukların özellikle suçtan, şiddetten ve istismardan korunma ve güvenli bir ortamda büyüme haklarının olduğunu vurgulamışlardır.

K7 rumuzlu katılımcı “çocuklar eğitim öğretim alma hakkını en üst düzeyde gerçekleştiriyorlar.” ifadesiyle çocukların var olan ve kullandıkları hakka vurgu yapmıştır. Bu katılımcıya göre ülkemizde çocuklar eğitim hakkından en iyi şekilde yararlanmaktadır. Ayrıca K19 rumuzlu katılımcı çocukların güzel bir okula gitme haklarının olduğunu belirtmiştir.

Oyun konusu çocukların temel gereksinimlerinde belirtildiği gibi bu bölümde de bazı katılımcılar tarafından önemle vurgulanmıştır. Örneğin; K2 rumuzlu katılımcı “... güzel ve temiz çevrede oyun oynama hakları var ama bu çevrede öyle bir hakkı yok.” yanıtıyla olması gereken bir haktan bahsetmiş ancak bunun ülkemizdeki çevre koşullarında mümkün olmadığını altını çizmiştir. K13 rumuzlu katılımcı “... oyun hakkına sahipler. Ben bu haklarının ellerinden alındığını hissediyorum. Alışveriş merkezleri çok girdi hayatımıza. Oyun kuramıyorlar oynayamıyorlar. Oturarak zaman geçiriyorlar. Bizim bir müfredatımız var. Biz onların ana sınıfında kalem tutmasını değil oyun oynamalarını istiyoruz. Daha çok dramaya yönelik çalışmaların olmasını istiyoruz. Üniversitelerde bile buna ağırlık verilmeli bence. Nokta birleştirmeden başlıyorlar falan. Biz bunu istemiyoruz artık.” açıklamasıyla K2 rumuzlu katılımcının görüşüne paralel olarak çocukların var olan, ancak yararlanamadıkları oyun oynama haklarından söz etmiştir. Okul öncesi sınıflarında çocukların işinin sadece oyun olması ve drama etkinliklerine ağırlık verilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır.

K19 rumuzlu katılımcı “... öncelikle yuva, anne-babalarıyla birlikte olma hakkına sahipler, aileye hakları var.” İfadesiyle, K39 rumuzlu katılımcı da “... bu bi hak gibi değil ama iyi bi anne babaya sahip olmak” yanıtıyla çocukların aileye, anne - babaya sahip olma hakkının öneminden bahsetmiştir.

K25 rumuzlu katılımcı “... en başta bedenine dokunmama olayı, yaşama hakkı, beslenme, barınma çünkü onlar en temel hakları” sözleriyle beslenme hakkının temel haklar arasında yer aldığını belirtmiştir. Temel gereksinimler bölümünde olduğu gibi haklar konusunda da “beslenme” katılımcılar tarafından tek başına bir unsur olarak söylenmemiş, başka haklarla beraber onun da önemli olduğu vurgulanmıştır.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin bir kısmı çocuğun sahip olması gereken hakları arasında “Sağlık hakkı”, “Kendini ifade edebilme hakkı”, “Yaşama hakkı”, “Bütün insan hakları”, “Özgür olma hakkı”, “Çocuk hakları sözleşmesinde geçen tüm haklar” ve “Yetişkinin sahip olduğu haklardan daha fazla haklara sahipler” kodlarının da yer aldığını söylemişlerdir. Bunların arasında en dikkat çeken yanıt K42 rumuzlu katılımcı tarafından gelmiştir. Bu açıklamada “... çocuklar yetişkinden daha fazla hakka sahipler şu an çocuklar aileleri yönlendiriyor, aileler her dediklerini yaptıkları için çocukların hakkı çok fazla gibi geliyor bana. asıl annelerin babaların şuan hakları yok tam tersi oldu...” sözleriyle K42 rumuzlu katılımcı çocukların her hakka sahip olduğunu hatta yetişkinlerin haklarından daha fazla haklara sahip olduklarını, günümüzde anne babaların çocuklar tarafından yönetildiğini ve esas anne babaların haklarının olmadığına vurgu yapmıştır.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenleri, ÇHS’ de yer alan hakların çoğuna değinmişlerdir. Ancak “İstedikleri şeyleri alabilme hakkı”, “İstedikleri gibi davranma hakkı” “Akranlarıyla birlikte olma hakkı”, “Yetişkinlerle kaliteli zaman geçirme hakkı”, “İhtiyaçlarının karşılanması hakkı”, “Barınma hakkı”, “Kendi oyuncaklarının olma hakkı”, “Gezme-eğlenme hakkı”, “Çocukluklarını çocukça yaşama hakkı”, “Kişisel bakım hakkı”, “Giyim kuşam hakkı”, “İsim hakkı”, “İyi bir gelecek hakkı” ve “Kendi odalarına sahip olma hakkı” gibi niteliklerin az sayıda katılımcı tarafından söylendiği belirlenmiştir.

### ***En Önemli Haklar***

Katılımcılara çocukların sahip olması gereken hakların neler olduğu sorulduktan sonra katılımcılardan en önemli olduğunu düşündükleri hakların hangileri olduğunu söylemeleri istenmiştir. Verilen yanıtlara göre tablo 18’ de yer alan kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 16. En önemli bulunan çocuk hakları

Kodlar	Frekans
Anne-babaya sahip olma hakkı	10
Güvende olma hakkı	9
Oyun oynama hakkı	9
Eğitim görme hakkı	8
Kendini ifade edebilme hakkı	7
Sevgi görme hakkı	7
Yaşama hakkı	6
Saygı görme hakkı	5
Sağlık hakkı	4
Beslenme hakkı	3
Tüm haklar önemli	3
Özgür olma hakkı	2
Çocukluklarını çocukça yaşama hakkı	1
Yetişkinlerle kaliteli zaman geçirme hakkı	1
Giyim kuşam hakkı	1
Kişisel bakım hakkı	1
İhtiyaçlarının karşılanma hakkı	1

Tablo 16’ daki bulgular incelendiğinde katılımcıların çocukların sahip olmaları gereken en önemli hakları ile ilgili 17 farklı görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Frekans dağılımına bakıldığında en yüksek sayıların “anne –babaya sahip olma hakkı”, “güvende olma hakkı” ve “oyun oynama hakkı” kodlarında olduğu görülmüştür. Bunları “eğitim görme hakkı”, “kendini ifade edebilme hakkı” , “sevgi görme hakkı”, “yaşama hakkı”, “saygı görme hakkı” ve “sağlık hakkı” kodlarının takip ettiği, tabloda yer alan diğer kodların frekans dağılımlarının ise düşük olduğu belirlenmiştir. Burada dikkat çeken nokta çocukların en önemli hakları nelerdir diye sorulduğunda 5 katılımcı tarafından belirtilen ancak çocukların sahip olmaları gereken haklarındaki kodlar arasında yer almayan “Saygı görme hakkı” olmuştur. Bunlara örnek olarak; K30 rumuzlu katılımcı “... mesela onlar da saygıyı hakediyorlar..”, K43 rumuzlu katılımcı “ ... onlara saygı duymak..” ve K52 rumuzlu katılımcı “... sevgi ve saygı almaları gerekiyor.” ifadeleriyle çocukların en önemli hakları arasında saygı görmelerinin de yer aldığını vurgulamışlardır. Ayrıca birden fazla görüş bildiren katılımcılar olmuştur.

Katılımcılara arka arkaya sorulan ve önce çocukların sahip olmaları gereken haklar konusunda, ardından sahip olmaları gerektiğine inandıkları en önemli haklar ile ilgili görüşlerinin alındığı bu iki durumu karşılaştıran bulgulara tablo 19’ da yer verilmiştir.

Tablo 17. Sahip olmaları gereken haklarla en önemli hakların karşılaştırması

Kodlar	Frekans	
	En önemli haklar	Sahip olmaları gereken haklar
Anne-babaya sahip olma hakkı	10	10
Güvende olma hakkı	9	14
Oyun oynama hakkı	9	10
Eğitim görme hakkı	8	10
Kendini ifade edebilme hakkı	7	7
Sevgi görme hakkı	7	10
Yaşama hakkı	6	6
Saygı görme hakkı	5	0
Sağlık hakkı	4	8
Beslenme hakkı	3	9
Tüm haklar önemli	3	5
Özgür olma hakkı	2	4
Çocukluklarını çocukça yaşama hakkı	1	1
Yetişkinlerle kaliteli zaman geçirme hakkı	1	1
Giyim kuşam hakkı	1	1
Kişisel bakım hakkı	1	1
İhtiyaçlarının karşılanma hakkı	1	1

Tablo 17’ deki bulgular incelendiğinde “anne – babaya sahip olma hakkı” kodunun iki durumda da eşit sayıda olduğu belirlenmiştir. Ayrıca eşit sayıda olan bu kodun aynı katılımcılar tarafından mı yoksa farklı katılımcılar tarafından mı söylendiği merak edilmiş bu sebeple veriler incelenmiştir. İnceleme sonucunda iki durumda da aynı katılımcıların “anne- babaya sahip olma hakkı” kodunu söylediği tespit edilmiştir. Aynı konu “Kendini ifade edebilme hakkı”, “Yaşama hakkı” , “Çocukluklarını çocukça yaşama hakkı”,

“Yetişkinlerle kaliteli zaman geçirme hakkı”, “Giyim kuşam hakkı”, “İhtiyaçlarının karşılanma hakkı” ve “Kişisel bakım hakkı” kodları için de geçerlidir. Bu kodlar iki durumda da eşit sayıda ve aynı katılımcılar tarafından söylenmiştir.

Güvende olma hakkı çocukların sahip olmaları gereken haklarda 14 katılımcı tarafından söylenirken, en önemli haklarda bu sayı 9’ a düşmüştür. Benzer şekilde “Oyun oynama hakkı”, “Eğitim görme hakkı”, “Sevgi görme hakkı”, “Sağlık hakkı”, “Beslenme hakkı”, “Özgür olma hakkı” ve “Tüm haklar önemli” kodlarının frekansları incelendiğinde sayılarının en önemli haklar bölümünde düştüğü belirlenmiştir.

### ***Katılım Hakkı***

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine çocuğun katılım hakkı denildiğinde akıllarına ne geldiği sorulmuş, verilen yanıtlar doğrultusunda aşağıda bulunan kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 18. Çocuğun katılım hakkı ile ilgili görüşler

Kodlar	Frekans
Çocuğun söz hakkının olması	34
Her şeye katılımın sağlanması	10
Eğitim ortamına katılım	5
Oyunlara katılım	2
Tiyatroya gitmeleri	1
Düzen kurulmasına katılım	1
Çocukları bir şeye zorla katmamak	1

Tablo 18’ deki bulgular incelendiğinde katılımcıların çocuğun katılım hakkı ile ilgili 7 farklı görüşe sahip olduğu belirlenmiştir. Bulguların frekans dağılımına bakıldığında en yüksek sayının “Çocuğun söz hakkının olması” kodunda olduğu ve bu kodu “Her şeye katılımın sağlanması”, “Eğitim ortamına katılım” ve “Oyunlara katılım” kodlarının takip ettiği belirlenmiştir. En düşük sayının ise birer katılımcı görüşü ile “Tiyatroya gitmeleri”, “Düzen kurulmasına katılım” ve “Çocukları bir şeye zorla katmamak” kodlarında olduğu görülmektedir. Ayrıca birden fazla görüş bildiren katılımcılar olmuştur.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin önemli bir kısmı çocuğun katılım hakkı ile ilgili söz hakkının olması ve fikirlerinin alınması gerektiği düşüncesinde olduklarını ifade etmişlerdir. Örnek olarak;



K1 rumuzlu katılımcı “... kendisinin karar vereceği durumlarda söz hakkının olması.”, K9 rumuzlu katılımcı “... kendisini de ilgilendiren konularda mutlaka söz sahibi olması.” ve K39 rumuzlu katılımcı “... kendileriyle ilgili konularda söz sahibi olmaları” yanıtlarıyla çocukları ilgilendiren konularda çocuklara söz hakkı sağlanmasının katılım hakkı olduğunu söylemişlerdir. K35 rumuzlu katılımcı “Söz hakkı olması. Bir birey olduğu için ona fikrinin sorulması. Karara katılması. Varlığını hissettirmesi gerekir.” ifadesiyle çocuğun fikirlerinin sorulmasını, kararlara katılmasını ve bu şekilde varlığını hissettirmesini katılım hakkı olarak görmüştür. K41 rumuzlu katılımcı “... fikir ve ortak paylaşımlarda söz sahibi olabilməsi.” sözleriyle ortak paylaşımlar konusunda çocukların söz sahibi olmalarını katılım hakkı olarak görürken buna paralel olarak K42 rumuzlu katılımcı da “.. söz sahibi olma yani çocuğun istediği bir şey hakkında ailede görüş birliğine varılması olayların içine özellikle ailede alınacak kararlarda onun da bir söz hakkının olması yani bu geliyor.” yanıtında ortak paylaşım konusunu aile boyutunda detaylandırarak ailede görüş birliğine varılması için çocuğun söz hakkının olmasını katılım hakkı olarak ifade etmiştir.

Katılımcıların bir bölümü katılım hakkını, çocukların her şeye katılımının sağlanması olarak tanımlamıştır. Bunlara örnek olarak;

K31 rumuzlu katılımcı “... her şeyde katılımının sağlanması sınıf içinde alınan kararlarda evde alınan kararlarda veya herhangi bir etkinlik içinde bu sadece bir oyun değil aktivite değil de anne babanın kendi arasında yapmış olduğu bir konuyla ilgili de...” yanıtıyla çocukların katılım hakkını sınıfta ve evde her konuda katılımlarının sağlanması olarak tanımlamıştır. K51 rumuzlu katılımcı da “... Sınıfta evde her yerde her şeyde olmaları.” ifadesiyle katılım hakkını her yerde her şeyde olmak cümlesiyle açıklamıştır.

Diğer katılımcıların yanıtları incelendiğinde;

K10 rumuzlu katılımcı “... çocukları bir şeye zorla katmamak.” tanımıyla katılım hakkının çocukları zorlamamak olduğunu, K30 rumuzlu katılımcı “... mesela düzenin kurulmasına katılım olabilir. Sınıf kurallarının belirlenmesine aile kurallarının belirlenmesinde aile düzeninin idame ettirilmesinde.” ifadesiyle okulda ve evde düzen kurulmasına çocukların katılımının sağlanmasının katılım hakkı olduğunu belirtmiştir.

### *Ev Ortamında Katılım*

Yapılan görüşmelerde katılımcılara çocukların katılımının ev ortamında nasıl sağlanabileceği sorulmuştur. Verilen yanıtlar doğrultusunda aşağıda bulunan kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 19. Ev ortamında çocuğun katılımının sağlanması için yapılabilecekler

Kodlar	Frekans
Evle ilgili konularda görüşünün sorulması	22
Çocukla ilgili konularda görüşünün sorulması	8
Evle ilgili konularda sorumluluk verilmesi	8
Duygu ve düşüncesinin dinlenmesi	7
Aile bireyleriyle etkinlikler düzenlenmesi	3
Ailenin çocukları bir birey olarak görmesi	3
Ailenin çocuğu anlaması	2
Çocuğun özgür olmasının sağlanması	2
Ailenin bu konuda bilinçlendirilmesi	2

Tablo 19’deki bulgular incelendiğinde katılımcıların çocuğun katılımının ev ortamında sağlanması ile ilgili 9 farklı görüşe sahip olduğu belirlenmiştir. Bulguların frekans dağılımına bakıldığında en yüksek sayının “Ev ile ilgili konularda görüşünün sorulması” kodunda olduğu, bunu “Çocukla ilgili konularda görüşünün sorulması”, “Evle ilgili konularda sorumluluk verilmesi” ve “Duygu ve düşüncesinin dinlenmesi” kodlarının takip ettiği, en düşük sayıların ise “Aile bireyleriyle etkinlikler düzenlenmesi”, “Ailenin çocukları bir birey olarak görmesi”, “Ailenin çocuğu anlaması”, “Ailenin bu konuda bilinçlendirilmesi” ve “Çocuğun özgür olmasının sağlanması” kodlarında olduğu görülmüştür. Belirlenen kodlarla ilgili katılımcıların yanıtları detaylı bir şekilde incelenmiş, aralarından en dikkat çekici olanlar aşağıda örnekler halinde sunulmuştur.

K3 rumuzlu katılımcı *“Evde de çocukların görüşleri alınmalı. Çünkü onu bir birey yerine koymadığın müddetçe o çocuktan bir şey bekleyemezsin. Aldığım bütün kararlara çocukların katılmasını isterim. Yani katılımı sağlamak için bunu yapıyorum. Mesela çocuklarım küçükken bazı olaylara şahit oluyordu. Gel oğlum sana da anlatalım bu böyle şu şöyle diye. Tabi o da fikirlerini söylüyordu. Bazen çok güzel fikirler de çıkabiliyor. Çocuklardan hiç ummadığınız beklemediğiniz şeyler de olabilir...”* yanıtında evle ilgili

konularda çocukların görüşlerinin alınmasıyla katılımlarının sağlanabileceğini söylemiştir. Bu duruma yaşadığı bir olayı örnek vererek çocukların görüşleri alındığı zaman çok güzel fikirlerin çıkabileceğini anlatmıştır. Ayrıca alınan bütün kararlara çocukların katılmasını istediğini de vurgulamıştır.

K4 rumuzlu katılımcı *“Evde özellikle çocukla ilgili konularda mesela bir kıyafeti alırken siz onu büyük adam yerine koyup ona önem verirsiniz onu ikna edebilirsiniz. Ben sana kıyafet almak istiyorum diye çocuğun da görüşünü sorarak alırsanız onu ikna edebilirsiniz. O alışkanlığı verirsiniz, baştan beri ona değer verdiğinizizi, onu önemseydiğinizizi, onun sizin için özel olduğunu hissettirirsiniz, çocukları ikna etmek çok kolay.”* ifadesi ile çocukla ilgili konularda çocukların görüşlerine başvurulması gerektiğinin önemini vurgulamış, bu duruma örnek olarak çocuğa kıyafet seçiminde çocuğun görüşünün sorulması gerektiğini söylemiştir.

K19 rumuzlu katılımcı *“Evde de bir sürü sorumluluk verebilirler. Kaç yaşında olursa olsun bi çöpü kapının önüne koyabilir. Babası geldiği zaman babasının gazetesini verebilir. Annesine mutfakta yardım edebilir. Bugün hangi yemekleri yapalım diye çocuğun fikri alınabilir. Mesela senin en sevdiğin sebze hangisiydi onu çarşıya gidip alıp evde yapabiliriz...”* yanıtıyla çocuğun ev ortamında katılımının çocuğa sorumluluklar vererek sağlanabileceğini söylemiştir.

K25 rumuzlu katılımcı *“... ilk önce bir birey oldukları kabul edilmeli. Bu her evde var mı tartışılır. Bir birey olduğu, onun da duyguları düşünceleri olduğu, öncelikle bunu kabul ederek aile evdeki çocuğun anlayabileceği tarzdaki her şeye çocuğu katabilir. Bütçeye bile katılır. Mesela beraber alışveriş listesi yapmak gibi çocuğun alıp alamayacağı şeyler gibi somutlaştırarak en basiti...”* ifadesiyle evde çocuğun katılımının sağlanması için ilk önce ailenin çocuğu bir birey olarak görmesi ile başlayacağını, çocuğun ev ile ilgili her şeyde görüşünün alınabileceği ve bu şekilde katılımının sağlanabileceğini vurgulamıştır.

K26 rumuzlu katılımcı *“Evde kendi çocuğuma pek dikkat etmiyorum galiba. Okuldaki çocuklara daha dikkatli davranıyorum. Daha çok ergenliğe gelip bağırmağa başlayınca belki bir birey olduğunu düşünüp söz hakkı veriyorsunuz. Burada veriyorum. İşim, görevim olduğu için ama evde kendi çocuğuma dikkat etmiyorum. Evde konuşulabilir. Sürekli konuşup bir şey alırken bile sorulmalı.”* açıklamasıyla evde bir şey alınırken çocuğun görüşüne başvurulabileceğini ancak katılımcı çocuğunu ergenlik dönemine girene kadar

birey olarak görmediğini ve söz hakkı vermediğini belirtmiştir. Okulda görevi olduğunu düşündüğü için çocuklara söz hakkı verdiğini söylemiştir.

K41 rumuzlu katılımcı *“Ben bunun ev ortamında olduğunu pek düşünmüyorum. O yüzden ben velileri her yıl olan halk eğitim merkezlerince aile eğitimleri var. 7-11 yaş arası olsun, 0-6 yaş arası olsun, benim ailem programı vardı eskiden. Şimdi onu değiştirdiler sanırım birkaç sene içerisinde. Böyle çalışmalara katmak için zorluyorum velilerimi. Önce mızırdanıyorlar. Haftada aman 1 gün mü 2 gün mü geleceğiz? Nasıl geleceğiz? Vaktimiz yok. Ama ben lütfen katılın farkındalığınız artacak diyorum. Ve bu eğitim sonu hepsinin söylediği şey şu; hocam evet aslında biz çocuğumuzu dinlemediğimizi, onla aynı ortamda olmamızın çocuğumuzla vakit geçirmek olmadığını öğrendik. Biz onla iken, onunla nitelikli zaman geçirdiğimizi düşünüyorduk. Ama böyle değilmiş. Farkındalığımız arttı diyorlar. Bu katılımlarda belli kitaplar tavsiye ediyorum. “Etkili Aile iletişim” tarzı kitaplar tavsiye ediyorum. Bunları okumalarını toplantıda tavsiye ediyorum. Seminerlere katılın diye tavsiye ediyorum. Bu şekilde onların farkındalık sağlamalarıyla katılmalarını sağlıyorum.”* yanıtıyla ev ortamında çocuğun katılımının sağlanabilmesi için mutlaka ailelerin bu konuda eğitim alması gerektiğini, kendisinin de velilerini yönlendirdiğini ve sonucunda olumlu tepkilerle karşılaştığını anlatmıştır.

K42 rumuzlu katılımcı *“Evde aileler daha bilinçli olmalılar. Daha çok okumalılar. Diğer annelerle görüşüp görüş birliğinde bulunmamalılar. Fikirleri paylaşmalılar. Birlikte öğretmenle görüşmeliler. Okulda yapılan etkinlikleri evde devam ettirmeliler. Eğer o katılım evde de devam ederse karşılıklı her şeyi düzenlemiş oluruz.”* sözleriyle okul ile aile arasındaki işbirliğinin önemine vurgu yapmış, velilerin birbirleriyle de paylaşımında bulunmalarının katkı sağlayacağını düşündüğünü belirtmiş ve ailelerin daha bilinçli olabilmesi için okumalarının gerektiğini söylemiştir.

### ***Okul ortamında katılım***

Katılımcılara çocukların katılımının okul ortamında nasıl sağlanabileceği sorulmuştur. Verilen yanıtlar doğrultusunda aşağıda bulunan kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 20. Okul ortamında çocuğun katılımının sağlanması için yapılabilecekler

Kodlar	Frekans
Etkinlik yaparken görüşlerinin alınması	33
Okulda kendini ifade edebileceği ortamların yaratılması	8
Çocuğun katılım için zorlanmaması	3
Çocuklara yönelik etkinlikler hazırlanması	3
Sınıftaki her şeye katılımlarının sağlanması	2
Ayrımcılık yapılmaması	1
Sınıfta huzurlu bir ortamın sağlanması	1
İstedığı kişiyle arkadaşlık kurmasının sağlanması	1
Alternatifler sunmak	1

Katılımcıların okul ortamında çocuğun katılımının sağlanması ile ilgili 9 farklı görüşe sahip olduğu belirlenmiştir. Frekans dağılımına bakıldığında katılımcıların önemli bir bölümünün “Etkinlik yaparken görüşlerinin alınması” yönünde açıklamalarda bulunduğu görülmüştür. En düşük frekans dağılımında ise birer katılımcı görüşü ile “Ayrımcılık yapılmaması”, “Sınıfta huzurlu bir ortamın sağlanması”, “İstedığı kişiyle arkadaşlık kurmasının sağlanması” ve “Alternatifler sunmak” kodları yer almaktadır. Verilen yanıtlar arasından dikkat çekici olanlar örneklerle aşağıda sunulmuştur.

Katılımcıların yarısından fazlası okul ortamında çocuğun katılımını, etkinlik yaparken çocukların görüşlerinin alınması olarak tanımlamışlardır. K3 rumuzlu katılımcı “*Mesela etkinliklerde “Çocuklar, bunu şöyle yapsak mı? Nasıl yapsak daha çok hoşunuza gider?” diye sorular soruyorum. Onlardan da değişik cevaplar alıyorum.*” ifadesinde etkinliklerin nasıl olmasını istediklerine yönelik çocuklara sorular sorduğunu, K13 rumuzlu katılımcı “*Ben kendi adıma konuşayım. Biraz özgür bırakıyorum. Dersimiz şu, şunu yapacağımdan ziyade, “Siz ne yapmak istiyorsunuz?” diye fikirlerini soruyorum. Onların isteği doğrultusunda bazı şeylere karar veriyorum.*” yanıtında etkinlikler konusunda çocukların fikirlerini aldığını K47 rumuzlu katılımcı da “*... yapılacak aktivitelerde fikirlerinin alınması gerekiyor. Fikirlerini aldığımızda zaten katılımını sağlamış oluyoruz.*” açıklamasıyla bir önceki görüşler gibi etkinliklerde çocukların görüşlerine başvurduğunu, çocukların görüşleri alındığında katılımın da sağlanmış olacağını belirtmiştir.

Çocukların okulda kendini ifade edebilecekleri ortamların sağlanması sekiz katılımcı tarafından vurgulanmıştır. Bunlara örnek olarak; K7 rumuzlu katılımcı “*Okulda kendisini ifade edebileceği ortamlar yaratılarak katılımı sağlanabilir.*” ifadesiyle, K35 rumuzlu

katılımcı da “... iyi bir eğitim içerisinde, onlara sunulan sağlıklı bir ortamın içerisinde, kendilerini ifade edebilmelerinin sağlanması. İyi bir iletişim içerisinde olmalarını sağlamak.” açıklamasıyla katılım için uygun ortamların sağlanmasının öneminden bahsetmiştir.

K10 rumuzlu katılımcı “Biz burada faaliyet yaparken çocuk onu yapmak istemiyorsa onu araya katmak zorunda değiliz. Çocuk çünkü o, baskı altına alamayız.” yanıtıyla okul ortamında katılımın çocuğu yapmak istemediği bir faaliyete katılması için zorlamaması olduğunu söylemiştir.

K14 rumuzlu katılımcı “(önceki yanıtına atıfta bulunarak)Etkinlik de aynı şekilde... onun ilgi duyacağı şeye çocuk katılacaktır. Bu aslında başımıza çok gelebiliyor. Çocuk bazen bize göre çok muhteşem, herkesin katılacağı diye düşündüğümüz şeye hiç ilgi göstermeyebiliyor. Doğal olarak çocuklar gibi düşünebilirsek, onların baktığı yerden bakabilirsek, katılımlarını da sağlamış oluruz.” ifadesiyle katılımın sağlanması için çocukların ilgisine çekecek, çocuklara yönelik etkinlikler hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Yetişkinlere çok güzel gelen bir şeyin çocuklar için aynı anlama gelmeyebileceğinin göz ardı edilmemesi gerektiğini söylemiştir.

K42 ve K4 rumuzlu iki katılımcı çocukların okul ortamında katılımın sınıftaki her şeye katılımlarını sağlamakla mümkün olacağını söylemişlerdir. Buna göre K42 rumuzlu katılımcı “Okulda biz zaten yapıyoruz. Her etkinliğin içinde çocuklara özellikle soruyoruz. Çocuk okulda her konuda katılımda.” yanıtında, K4 rumuzlu katılımcı da “Toplumda bir birey olarak yaşıyorsak, bu okuldaki her şeye katılma hakkı vardır diye düşünüyorum. Okuldayız, bir şeyler yapıyorsak toplu(ca), oradaki her şeye sınıfı düşünelim mesela birini ayırıp öbürüne yaptırma gibi bir şey yok. Sınıftaki her şeye katılım hakkı vardır.” ifadesinde bulunmuştur.

### ***Çocukların Görüşlerine Başvurulan konular***

Katılımcılara okulda çocukların görüşlerine ne tür durumlarda başvurdukları sorulmuş, verilen yanıtlar doğrultusunda aşağıda bulunan kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 21. Okulda çocuğun görüşünün alındığı konular

Kodlar	Frekans
Etkinlik türünün seçiminde	26
Sınıf kurallarını oluşturmada	11
Problem çözme sürecinde	9
Merkezlerin/oyuncakların yerlerinin değişiminde	9
Serbest zaman etkinliklerinde	6
Etkinliklerde malzeme seçiminde	4
Beslenmede	2
Oyun seçiminde	2
Şarkı seçiminde	2
Her şeyle ilgili	2
Etkinlik süresinin belirlenmesinde	2
Nöbetçi seçiminde	1
Arkadaş seçiminde	1

Katılımcıların okulda çocuğun görüşünün alındığı konular ile ilgili 13 farklı görüşe sahip olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların yarısı etkinlik türünün seçiminde çocukların görüşlerini aldıklarını söylemiştir. Bu durumu “Sınıf kurallarını oluşturmada”, “Problem çözme sürecinde” ve “Merkezlerin/oyuncakların yerlerinin değişiminde” kodları takip etmektedir. “Nöbetçi seçiminde” ve “Arkadaş seçiminde” kodlarının ise birer katılımcı görüşü ile en düşük frekansta olduğu görülmektedir. Katılımcıların yanıtları incelendiğinde bu durumlara örnek gösterilebilecek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

K3 rumuzlu katılımcı *“Bugün ne yapmayı düşünüyorsunuz? Oyun mu oynayalım çalışma mı yapalım? diye etkinlik türünü seçerken fikir alıyorum. Tabi onların istediği dersi işlediğim zaman onları mutlu etmiş oluyorum. Onlar mutlu olduğu zaman bütün günümüz mutlu geçiyor. Ama onların istemediği bir şey yaptırdığım zaman o çocuğun bütün günü mutsuz geçiyor.”* açıklamasıyla etkinlik türünü seçerken çocukların görüşlerini sorduğunu, çocukların istedikleri etkinlikler yapıldığında mutlu olduklarını bu şekilde bütün günlerinin güzel geçtiğini belirtmiştir.

K2 rumuzlu katılımcı *“Etkinlik seçimlerinde bazen soruyorum. Beslenmelerde fikirlerini soruyorum. Etkinlikle ilgili hangi oyunu oynayalım diyorum. Sınıf kurallarıyla ilgili fikirlerini alıyorum. Problem durumunda çözümle ilgili fikir alıyorum. Merkezlerimizin*

yerleriyle ilgili çocukların fikirlerini aldım. Mesela nöbetçi seçiliyor her gün. Kum saati önerileri oldu. Öğretmenim merkezleri değiştirirken kum saati kullanalım dediler. Merkez değişimlerinde eğer uygunsa çocukların dediği oluyor. Sınıf ortamının düzeni ve adalet adına kararları esnetiyoruz.” yanıtıyla birçok kodu kapsayacak bir açıklamada bulunmuştur. Çocukların görüşlerine etkinlik seçimlerinde, beslenmede, oyun seçiminde, sınıf kurallarını oluştururken, problem durumunda çözümle ilgili, merkezlerin düzeniyle ilgili ve nöbetçi seçtiklerinde başvurduğunu söylemiştir.

K18 rumuzlu katılımcı “Genelde birlikte karar alırız. Sınıfın kurallarını birlikte kurarız. O kuralları birlikte oluştururuz. Sınıf düzenini oluştururken onlardan yardım alırım. Eşyaların yerlerini düzenleme olsun. Her konuda genelde onların fikirlerini almaya çalışırım. Genelde ortak karar alırız. ... Genel de sınıf kuralları öyle oluşur.” ifadesiyle her konuda çocukların görüşlerine önem verdiğini, sınıf kurallarını ve eşyaların düzenini beraber belirlediklerini belirtmiştir.

K30 rumuzlu katılımcı “Mesela en son ne yaptım? Çocuğun biri birini ısırды mola aldı. Niye mola aldı konusunu tartıştık. Hem onun mola alma sebebini açıklamış olduk hem de işte kurallar niye var bunu tartıştık. Mesela ama şu etkinliği yapalım mı demem çünkü yapmıyorlar. Yapıyoruz derim ama en başta kuralları beraber belirleriz. Etkinliklerde sadece sormuyorum çünkü sadece oyun oynamaya evet diyorlar ama onun dışında her şey de soruyorum.” sözleriyle sınıfta karşılaştıkları bir problem durumunda çocuklarla beraber nedenini tartıştıklarını anlatmış ancak sınıf kurallarını en baştan beraber belirlemeleri için etkinlik seçimlerinde çocukların görüşlerine başvurmadığını ifade etmiştir.

K39 rumuzlu katılımcı “Ya mesela şarkı vs. bir şey söylenecek diyelim, istedikleri şeyleri söylüyoruz. Resim yapılacak, istedikleri renklerle yapabiliyoruz. Bir malzemeyi verip istekleri şeyleri yapmalarını sağlıyoruz. Yani özgür bırakıyorum. Ben bir şeyleri dayatma derdinde olmuyorum. En çok arkadaş tercihinde sene başında kaynaşmaları için müdahale ediyorum ama ilerleyen zamanda onunla oynamak istemiyorum dediği zaman hakkıdır yani. Kimse istemediği kişiyle bir şey yapmak zorunda değil. Haklarına saygı duyuyorum. Mesela hikaye anlatıyorlar, sonunda istekli öğrencilere yaptırıyorum. Yani sürekli çocuklara bir şey sormuyorum. Ama sorduğum zaman da çok farklı bir şey yani mesela sınıf kurallarını sordum diyelim, onlar da aynı şeyleri söyler sıraya girmeliyiz, sessiz dinlemeliyiz, aynı şeyleri söylüyorlar.” yanıtıyla çocukları şarkı ve malzeme seçimlerinde özgür bıraktığını, sene başında çocukların arkadaşlarıyla kaynaşmaları için müdahale



ettiğini ancak arkadaş seçimlerine saygı duyduğunu söylemiştir. Ayrıca çocukların sınıf kurallarıyla ilgili görüşlerini de aldığını vurgulamıştır.

K42 rumuzlu katılımcı “*Özellikle soruyoruz. İlk giriş ve serbest zaman etkinliklerinde, yapmak istediklerini soruyoruz. Yapmak istemediklerini soruyoruz*” sözleriyle serbest zaman etkinliklerinde çocukların görüşlerine başvurduğunu belirtmiştir.

K50 rumuzlu katılımcı “*Her durumda. Seçenek sunuyorum. Sınır da koyuyorum tabii her istediğinizi yapalım demiyorum. Seçenek tanıyorum. Seçenekler eğer aşağı yukarı eşit gibiyse, o zaman kim neyi istiyorsa, masaları ayırıyorum, o şekilde veriyorum. O zaman daha da güzel oluyor.*” açıklamasıyla her konuda çocukların görüşlerine başvurduğunu ancak bu durumu sınır koyarak ve seçenek sunarak yaptığını söylemiştir.

K6 rumuzlu katılımcı “*Etkinlik süresi konusunda, sıradaki etkinlik konusunda önce ne yapılacağı, biz ilkokullara göre daha esneğiz. Fırsat eğitimi daha etkili oluyor. Yemek yeme konusunda zorlamıyoruz onları. Doğru olanları anlatıyoruz ama seçim hakkı veriyoruz. Hangi şarkıyı söylemek istediklerini soruyoruz.*” yanıtıyla çocukların görüşlerini etkinlik sürelerini belirlemede, beslenme konusunda ve şarkı seçimlerinde aldığını ifade etmiştir.

K26 rumuzlu katılımcı “*Örneğin, kendileri karar veriyorlar. Oyuncak saatine, müzik saatine, bunların ne kadar süreceğine. Evet, ben konuyu biliyorum. Mesela bugün beyazı işleyeceğim, kardan adamı işleyeceğim, ben onları yönlendiriyorum ama onlar anlıyorlar ne zaman ne yapılacağını. Mesela beslenmeden sonra zıplamak istiyorlar. Müzik etkinliği yapıyoruz. Aslında kendileri yönlendiriyor beni.*” sözleriyle etkinlikleri çocukların yönlendirmesiyle yaptığını, onların isteklerine önem verdiğini ve etkinlik sürelerini çocukların belirlediğini anlatmıştır.

### ***Görüşün Kararlara Etkisi***

Yapılan görüşmelerde katılımcılara alacakları kararlarda çocukların görüşlerinin ne derece etkili olduğu sorulmuş verilen yanıtlar doğrultusunda aşağıda bulunan kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 22. Çocukların görüşlerinin alınan kararlara etkisi

Kodlar	Frekans
Çocuğun görüşü etkili olur	22
Ortak karar alınır	13
Öğretmenin görüşü etkili olur	9
Sınıf düzenine uygun görüşler etkili olur	6
Çoğunluğun görüşleri etkili olur	2

Katılımcıların, çocukların görüşlerinin alınan kararlara etkisinde; çocuğun görüşünün etkili olduğunu, ortak karar aldıkları, öğretmenlerin görüşünün etkili olduğunu, sınıf düzenine uygun görüşlerin etkili olduğunu ve cinsiyete göre etkisinin değiştiğini ifade eden 5 farklı görüşe sahip olduğu belirlenmiştir. En yüksek sayının “Çocuğun görüşü etkili olur” kodunda, en düşük sayının ise “Çoğunluğun görüşleri etkili olur” kodunda olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenleri alınan kararlarda en fazla çocuğun görüşünün etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Yanıtlar arasından incelenen ifadeler örnek olarak; K3 rumuzlu katılımcı “... *alacağım kararlarda çocukların dedikleri baskın oluyor. Çünkü baskın olmazsa ben istediklerimi onlara veremem. Benim de kendi otoritem oluyor ama onların istedikleri olduğu zaman ben sizin istediğinizi yaptım tamam ama şimdi de benim istediklerimi yapın dediğimde mutlu bir şekilde yapıyorlar.*” ifadesiyle çocukların fikirlerinin baskın olduğunu ancak kendisinin bir otoritesi olduğunu ve kendi isteklerini yaptırabilmek için çocukların görüşlerine önem verdiğini açıklamıştır. K24 rumuzlu katılımcı “... *gayet etkili oluyor. Misal bazen dışarı çıkmak istiyorlar. Mümkünse çıkartıyoruz planda olmasa bile. Tolerans gösterebiliyoruz.*” yanıtıyla çocuklara karşı hoşgörülü olduğunu ve onların isteklerini yerine getirdiğini ifade etmiştir. K50 rumuzlu katılımcı “... *genelde etkili oluyor. Çünkü onları gerçekten dinliyorum. Yani laf olsun diye demiyorum. Ciddi ciddi dinliyorum.*” diyerek çocukların görüşlerini dikkatle dinlediğini vurgulamıştır. K43 rumuzlu katılımcı “... *dediğim gibi onların aktif olmalarını sağlamak için onların dediklerine önem veririm ve çocukları dedikleri daha etkilidir kararlarda.*” sözleriyle çocukları etkin hale getirmek için görüşlerine önem verdiğini belirtmiştir.

Çalışmaya katılan 51 okul öncesi öğretmeninden 13’ ü çocuklarla ortak karar aldıklarını ifade etmiştir. İncelenen görüşlere örnek olarak; K1 rumuzlu katılımcı “... *çocuklarla*

*ortak karar alıyoruz. Sırayla bütün çocukların söylediklerine önem veriyorum.”* açıklamasıyla her çocuğun görüşüne başvurarak ortak karar aldıklarını, K4 rumuzlu katılımcı da “... benim aldığım kararların içinde çocukların da fikirleri var. Ortak bir noktada buluşuyorsunuz. Onların uç fikirlerini benim normal fikirlerime uydurabiliyorum ya da benim fikirlerime öğretmenim öyle olmasın dediklerinde ben onlara yönelebiliyorum. Ortak yolu buluyoruz” ifadesiyle kendisinin ve çocukların görüşlerinin ortak bir noktada buluştuğunu söylemiştir. Ayrıca K18 rumuzlu katılımcı “... genelde ortak karar alırız. Hem çocukların dediği olur, hem de ortak bir karar alıyoruz. Genel de sınıf kuralları öyle oluşur. Çünkü sadece benim istediğim kural olmaz. Onların da işine yaraması lazım onların da isteyerek katılmaları için.” sözleriyle çocukların katılımlarının istekli bir şekilde sağlanması için ortak karar almak gerektiğini vurgulamıştır. K49 rumuzlu katılımcı da “... etkisi şöyle olur: Benim dediğim de olmalı onların dediği de. Sınıfta eşit adil bir ortam olmasını isterim. Her zaman bu nasıl olacak? Çocukların fikirlerini önemseyerek olacak. Ama yaşları küçük olduğu için her şeye de onlar karar veremezler. Ayrıca sınıfta ben de bir bireyim. Benim de fikirlerimi bilsinler ...” yanıtıyla çocukların görüşlerine önem verdiğini ancak kendi görüşlerinin de önemli olduğunu söylemiş, ayrıca çocukları yaşlarından dolayı her konuda tek başlarına karar veremeyecek bireyler olarak gördüğünü ifade etmiştir.

Katılımcılardan dokuzu alınan kararlarda kendi görüşlerinin çocukların görüşlerine göre daha etkin olduğunu söylemiştir. Bunlara örnek olarak; K13 rumuzlu katılımcı “... çocuklar da katkı sağlar ama ben daha ağırlıklı olurum” ifadesiyle kısa ama kararlı bir açıklamada bulunarak kendisinin alınan kararlarda daha baskın olduğunu belirtmiştir.

K41 rumuzlu katılımcı ise “... %40 diyelim çünkü onlara gün içerisinde tamamen bırakırsak bütün gün evcilik oynamak isteyebiliyorlar.” yanıtıyla %40’lık bir derece vererek kendisinin daha etkin olduğunu söylemiş, bunun nedeninin de çocukların tek bir faaliyette bulunmalarını istememesine bağlamıştır.

Bulgular incelendiğinde altı katılımcının sınıflarının düzenlerini bozmayacak kararlarda çocukların görüşlerinin etkili olduğunu belirttiği görülmüştür. Bu katılımcılardan K28 rumuzlu olan “... diğer çocukları da etkilemeyecekse çocukları özgür bırakırım. Yani tek bi çocuğun istediği yapılırsa sınıfın dengesi bozulur. Zaten o dengeyi kurmamız kaç ayımızı alıyor.” açıklamasıyla sınıf düzeninin olumsuz olarak etkilenmeyeceği durumlarda çocukları bağımsız bıraktığını aksi halde kurulu düzenin bir çocuk için bozulmasını doğru bulmadığını ifade etmiştir. K2 rumuzlu katılımcı da “... sınıf ortamının düzeni ve adalet

*adına kararlarımızı alıyoruz.*” sözleriyle aldıkları kararlarda sınıf düzenini ve adil olmayı önemseydiğini vurgulamıştır.

Katılımcılardan ikisi çoğunluğun kararlarının daha etkili olacağına vurgu yapmıştır. K6 rumuzlu katılımcı bu görüşünü “... *aslında cinsiyete göre değişiyor. Erkekler hareketli oyunları istiyor, kızlar evcilik. Benim sınıfımda erkekler çok olduğu için erkeklerin dediği daha çok oluyor.*” şeklinde açıklamasıyla çoğunluğun kararlarını dikkate aldığını ifade etmiştir. K28 rumuzlu katılımcı da benzer şekilde bir açıklamada bulunmuştur.

### ***Toplumda katılımları***

Katılımcılara çocukların katılımının toplumda nasıl sağlanabileceği sorulmuştur. Verilen yanıtlar doğrultusunda aşağıda bulunan kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 23. Toplumda çocuğun katılımının sağlanması için yapılabilecekler

<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
Çocuklarla ilgili kararlarda çocukların görüşlerinin alınması	19
Çocuklara yönelik etkinliklerin artırılması	12
Çocukların aktif hale getirilmesi	6
Çocuk dostu ortamların yaratılması	3
Evde ve okulda eğitimlerinin iyi olmasının sağlanması	3
Fiziksel ve psikolojik şiddetin önlenmesi	2
Aile eğitimleri yapılması	2
Çocuklara değer verilmesi	1
Her okuldan bir temsilci seçilmesi	1
Yaş gruplarına göre kendi haklarını savunabilecekleri ortamların olması	1
Sivil toplum kuruluşlarından yardım alınması	1
Çocuğun her alana girip çıkmasının sağlanması	1

Katılımcıların toplumda çocukların katılımının sağlanması için yapılabilecekler konusunda 12 farklı görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Bu görüşlerin frekans dağılımına bakıldığında “Çocuklarla ilgili kararlarda çocukların görüşlerinin alınması” görüşünün en yüksek sayıya sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca frekans dağılımında “Çocuklara değer verilmesi”, “Her okuldan bir temsilci seçilmesi”, “Yaş gruplarına göre kendi haklarını savunabilecekleri ortamların olması”, “Sivil toplum kuruluşlarından yardım alınması” ve

“Çocuğun her alana girip çıkmasının sağlanması” kodlarının da birer katılımcı görüşü ile en düşük sayıya sahip olduğu belirlenmiştir.

Toplumda çocuğun katılımının sağlanmasının çocuklarla ilgili durumlarda çocukların görüşlerine başvurularak yapılabileceği, çocuklara yönelik etkinliklerin artırılması gerektiği ve etkin bir katılım için çocukların aktif hale getirilmesi en çok vurgulanan durumlar olmuştur. Bunlara örnek olarak;

K4 rumuzlu katılımcı *“Toplumda da dediğim gibi çocukların da fikrinin alınması gerekiyor. Onlarla ilgili karar alınırken onların da fikirlerinin alınması gerektiğini düşünüyorum. Biz sınıfla ilgili kararlar alırken hep beraber alıyoruz. O da bir toplumsal karardır. Sonuçta biz okulda toplu olarak yaşıyoruz.”* açıklamasıyla toplumda özellikle çocuklarla ilgili kararlarda çocukların görüşünün alınması gerektiğini, kendisinin sınıfta buna dikkat ettiğini ve sınıfın da bir toplum olduğunu belirtmiştir. K13 rumuzlu katılımcı *“Toplumda da çocuklar için yapılan her şeyde çocukların fikirlerinin alınmasını sağlamak lazım. Yani biz bunu velilere de çocuklara da aşılama çalışıyoruz.”* ifadesiyle toplumda çocuklar için yapılan her şeyde çocukların görüşlerinin alınması gerektiğini söylemiştir.

K19 ve K34 rumuzlu katılımcılar çocuklarla ilgili kararlarda çocukların görüşlerine başvurulması gerektiğini oyun parklarını örnek vererek açıklamışlardır. Bu örnekler;

K19 rumuzlu katılımcı *“Toplumda, parklarda o alanda çocuk oynayacaksa benim öyle bir yetkim olsa bütün çocukların toplanacağı bir meclis oluştururum. Onlara ne olmasını istediklerini sorarım. Mesela şurada bir park var oraya benim yaş grubu küçük olduğu için hayatta götürüp oynatmam. Güvenliğe çok önem veriyorum çünkü.”* örneğinde oyun parkları için çocukların görüşlerine çocuk meclisleri kurularak başvurulabileceğini söylemiştir. K34 rumuzlu katılımcı da *“Toplumda onu yerel yönetimler, çocuklar ve aileleri toplayarak fikir alabilirler. Bizim mesela yan tarafa çocuk parkı kurdular. En güzel örneği çocuk parkı kurdular ama bunu çocuklara ve öğretmenlere danışarak yapmadılar. Getirdiler saçma sapan büyüklerin bacak basen çalıştıracakları aletleri ve güzel olan bahçemizi de daraltarak. Halbuki o aletler gelmeden önce çocuklar daha rahat özgürce orda koşuyorlardı. Futbol oynuyorlardı. Yakan top oynuyorduk. Getirdiler plastikten iki üç tane alet, ee hadi buyurun çocuk iki üç defa kaydıktan sonra aynı şeyi yapmaktan hoşlanmıyor. Ama daha önceden futbol oynayabiliyordu. Yakan top oynayabiliyordu. Yarışmalar yapabiliyorduk. Orda taşlar kumlar vardı. Toprak alan vardı. Oradaki bitkileri inceleyebiliyorduk. Ama oraya beton attılar. Getirdiler bir kaç tane araç koydular. İki*

sallanıyor canı sıkılıyor. Bu araştırmaya yönelik bir şey değil ki en azından bunu yaparlarken çocuklar danışsınlar değil mi? Sonra öğretmenim sıkıldık. Sıkılırlar tabii, plastikten çatır çatır elektrikleniyorlar zaten. Danışsınlar yani yapacakları çevre düzenlemesinde. Çocuk belki diyecek ki ben özgürce koşmak istediğim bir alan istiyorum.” açıklamasıyla oyun parkları yapılırken yerel yönetimlerin hem çocukların görüşlerini alması gerektiğini hem de ailelerin ve öğretmenlerin de görüşlerinin önemsenmesi gerektiğini belirtmiştir.

K28 rumuzlu katılımcı “Bazen toplumda çocuğa yönelik etkinlikler yapılmıyor. Çocuklara yönelik tiyatro çocuklara yönelik etkinlikler falan olsun. O tarz şeylerde çocuklarımız çok fazla geri planda kalıyorlar. Daha çok büyüklere yönelik şeyler yapılıyor. O tarz şeyler yapılıyorken çocuklar da göz önüne alınmalı. Onlar daha ön plana alınmalı. Bu noktada katılım sağlanabilir. Toplumda daha çok söz hakkı olabilir. Bilemiyorum düşünmem lazım. Genel olarak, kavram olarak çocuklar söz hakkına sahip değil. Hem de bu bölgede. Daha çok pasif kalıyor çocuklar. Geri planda kalıyor. Onların isteklerini ön plana alarak etkinlikler düzenlenebilir.” yanıtıyla toplumda tiyatro gibi çocuklara yönelik etkinliklerin artırılmasıyla çocukların katılımlarının sağlanabileceğini vurgulamıştır. Ayrıca çocukların daha çok söz hakkına sahip olarak aktif hale getirilmeleri gerektiğini söylemiştir.

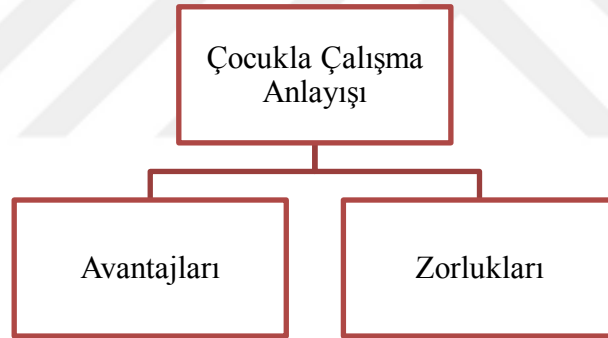
K30 rumuzlu katılımcı “Toplumda yok yani sağlanmıyor. Çocuksun sen anlamazsın, çocuksun bilmezsin, yani çocukken çocuğa çocuksun diyoruz, yaşlanınca yaşlandı diyoruz. Aslında herkes belli yaşın olgunluğuna sahiptir. Toplum olarak çocuklar hiç yani tamamen görmezden geliniyor. Toplum olarak öyle görüyoruz. Bu çocuk yapamaz, su isteyemez, çişini söyleyemez. Niye söyleyemez? Senin yüzünden söyleyemez. Bırak söylemesine izin ver. Bir iki kere altına yapsın. Biraz susuz kalsın. İstemeyi öğrensün. Yani çocuğa bağımsız yaşamayı öğretmiyorlar. Ama ne yapacaksın? Şimdi anaokulunda, büyüyünce bu çocuk askerde komutanından su isteyemeyecek mi? Böyle bir şey yok tabii ki. Maalesef çocukları yapamaz ön yargısından dolayı pasif yetiştiriyorlar.” ifadesiyle toplumda çocukların katılımlarının sağlanmadığını, çocukların hem aileleri hem de toplum tarafından bağımlı kişiler olarak yetiştirildiğini, toplumda çocukların katılımlarının sağlanabilmesinin ancak çocukların aktif hale getirilmesiyle olabileceğini vurgulamıştır.

K18 rumuzlu katılımcı “Toplumda bu tür kuruluşlar var galiba. Onlardan yardım alınabilir. Toplumda nasıl katılabilirler? Ne tür katılım sağlayabilirler?” yanıtıyla

toplumda çocuk hakları ile ilgili sivil toplum kuruluşlarının olduğunu ve onlardan nasıl katılım sağlanacağı konusunda yardım alınabileceğini ifade etmiştir.

K26 rumuzlu katılımcı “*Toplumda, şey çok basit olabilir ama benim inancım göre de camilere falan eskiden çocuklar giremezdi ama şimdi çok rahat girebiliyorlar. Neden? Bir rahatlık geldi. Onu sağladılar. Bu her ortamda yapılabilir aslında. Camiye çok rahat gidiyor çocuklar. Onun dışındaki yerlere de gidilebilir. Sinema, tiyatro zaten götürülüyor başka yerler de olabilir. Benim zamanımda çocuklar camiye mi gider diye ayıplanırdı. Niye gitmesin? Benim inancım bu, başkası da başka yere gitmesini ister. Çocuk bence her yere girip çıkmalı.*” açıklamasıyla çocuğun toplumda katılımının sağlanmasını çocukla ilgili olsun ya da olmasın her ortama girebilmesinin sağlanmasıyla gerçekleşeceğini belirtmiştir.

### Çocukla Çalışma Anlayışı



Şekil 9. Çocukla Çalışma Anlayışı

#### Avantajları

Katılımcılara çocuklarla çalışmanın avantajlarının, güzel ve keyifli taraflarının neler olduğu sorulmuş, verilen yanıtlar doğrultusunda aşağıdaki kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 24. Çocuklarla çalışmanın avantajları

Kodlar	Frekans
Çocukların doğal ve masum olmaları	16
Verilen emeğin karşılığını almak	12
Hep çocuk kalmak	8
Genç kalmak	8
Her zaman enerjik olmak	8
Sıkıntılardan uzaklaşmak	7
Olumlu düşünmek	7
Çocuklarla iletişim kolaylığı yaşamak	5
Sınıf ortamının ev gibi rahat olması	3
Kendi çocuğuma fayda sağlaması	2
Çocuklardan öğrenecek çok şeyin olması	2
Sabırlı olmayı sağlaması	2
Çocukların yaratıcı olması	2

Katılımcıların çocuklarla çalışmanın avantajları ile ilgili 13 farklı görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Frekans dağılımına bakıldığında en yüksek sayının “Çocukların doğal ve masum olmaları” olduğu, bunu “Verilen emeğin karşılığını almak”, “Hep çocuk kalmak”, “Genç kalmak”, “Her zaman enerjik olmak”, “Sıkıntılardan uzaklaşmak”, “Olumlu düşünmek” ve “Çocuklarla iletişim kolaylığı yaşamak” kodlarının takip ettiği, en düşük sayıların ise “Sınıf ortamının ev gibi rahat olması”, “Kendi çocuğuma fayda sağlaması”, “Çocuklardan öğrenecek çok şeyin olması”, “Sabırlı olmayı sağlaması” ve “Çocukların yaratıcı olması” kodlarında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca birden fazla görüş bildiren katılımcılar olmuştur.

Katılımcılar çocuklarla çalışmanın avantajları ile ilgili birçok görüşte bulunmuşlardır. Ancak özellikle çocukların masum olmalarına ve verilen emeğin karşılığının alınmasına vurgu yapmışlardır. Bu durumlara örnek olarak;

K2 rumuzlu katılımcı “...onların içinde olmak çok güzel. Çok doğal ve çok masumlar.” ifadesiyle, K7 rumuzlu katılımcı da “...her şeyden önce doğallar. Art niyetleri yok.” sözleriyle çocuklarla çalışmanın avantajını çocukların masum ve doğal olarak nitelendirdikleri olumlu özelliklerine bağlamışlardır.

K19 rumuzlu katılımcı “Çocuklarla çalışmak çok keyifli, inanılmaz keyifli. Öğretmenlerin içinde en şanslı grup olduğumuzu düşünüyorum. Karşınızda tertemiz, duyguları temiz, kendisi temiz, masum, içi dışı bir kişiler var. Sizi seviyorsa seviyorum diyor, sevmiyorsa sevmiyorum diyor. Mesela benim öğrencim diyor ki bugün hastalanıp gelmiş. Seni sevmiyorum diyor. E dedim benim sevgim ikimize de yeter. Sevgiyi de güzelliği de nefreti



*de her şeyi çocukta çok net görüyorsunuz.”* yanıtıyla çocuklarla çalışmanın çok keyifli olduğunu ve öğretmenler arasında okul öncesi öğretmenlerinin en şanslı grup olduğunu yine çocukların olumlu özelliklerine vurgu yaparak açıklamıştır. K23 rumuzlu katılımcı da *“Çocuklar çok masumlar, saflar. Günümüzde böyle bir ortamda bulunmak herkese nasip olmaz bence.”* ifadesiyle K19 rumuzlu katılımcının yanıtına benzer şekilde çocukların masum olduklarını ve şanslı bir mesleğe sahip olduklarını söylemiştir.

K36 rumuzlu katılımcı *“Bir kere okul öncesi öğretmeni dinamiktir. O çocukların doğal hallerini, saf hallerini, o tertemiz bozulmamış hallerini izlemek, gözlemlemek o günün stresini attırıyor. Bazıları stres olarak görür mesleğini. Ben tam tersi terapi olarak görüyorum. Keyifli yanları, özellikle bu yaş grubunun, çok fazla. Her şeyi vermek istiyorsunuz. Bilgi, donanım tecrübeniz neyse onlara sevgiyle, ilgiyle, bireysel farklılıklarını gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak ve verdiği emeğin geri dönüşünü görmek güzel bir şey”* yanıtıyla birden fazla görüşe vurgu yaparak özellikle mesleğini bir terapi olarak gördüğünü, yaşadığı stresli olaylardan okula gittiğinde çocukları izleyerek kurtulduğunu söylemiştir.

K1 rumuzlu katılımcı *“Verdiğiniz emeğin karşılığını alıyorsunuz. Sevginin göstermelik olmadığını biliyorsunuz. Çocuk hasta olduğunda bile okula gelmek istemesi mutlu ediyor. Demek ki doğru bir şeyler yapıyorum diyorsun. Velilerden olumlu tepkiler almak mutlu ediyor.”* açıklamasıyla çocukların ve velilerin kendisini mutlu etmesinin verilen emeğin karşılığı olduğunu belirtmiştir.

K4 rumuzlu katılımcı *“Hep çocuk kalıyorsunuz. Hep o içinizdeki masumiyet hep kalıyor.”*, sözleriyle hep çocuk kaldığını, K10 rumuzlu katılımcı da *“Kendini hep çocuk hissediyorsun.”* yanıtıyla kendini her zaman çocuk gibi hissettiğini söylemiştir. K25 rumuzlu katılımcı *“Çocuk ruhunu hep taşıyorsunuz. Anasınıfı öğretmenlerinin böyle her şeye uçuk bakışı vardır. Bizim buradaki öğretmenler, ilköğretimdeki öğretmenlerden çok farklıyız. Sanırım o da enerjimizden kaynaklı. Çocuklar o enerjiyi hep veriyorlar. Ne kadar da yaşlansak herhâlde o hep devam edecek diye düşünüyorum.”*, ifadesiyle K4 ve K10’ a paralel olarak çocuk ruhuna vurgu yapmıştır.

K3 rumuzlu katılımcı *“Çocuklarla çalışmanın en güzel taraflarından biri genç kalıyorsunuz. Hiçbir zaman büyümüyorsun. Onların yaptığı hareket seni mutlu ediyor ve genç kalıyorsun. 50 yaşına da gelsen 60 yaşına da gelsen böyle...”*, K42 rumuzlu katılımcı da *“Her daim genç kalıyoruz. Her zaman oyun oynuyoruz. Onların dünyaları çok güzel.*

*Onlardan öğrenecek çok şeyimiz var.” açıklamalarıyla genç kalma avantajlarını belirtmişlerdir.*

K13 rumuzlu katılımcı *“Sonuçta büro gibi değil daha rahattır. Ev ortamı gibi. Daha rahattır. Giyim konusu da öyle. Kendimi rahat hissediyorum. Çocuklarla iletişimimin rahat olduğunu hissediyorum.”* yanıtıyla çocuklarla çalışmanın iyi tarafını, okul öncesi sınıflarının ev ortamı gibi rahat olması ve bu nedenle kendini rahat hissetmesi olarak açıklamıştır.

K31 rumuzlu katılımcı *“Avantajları şu; kendi çocuğum açısından faydalı olacağını düşünüyorum. Almış olduğum eğitimi kendi çocuğumda da uygulama şansım var. Aslında bu eğitimi günlük yaşamla bağdaştırabildiğim için de avantaj. Çocuğumu yetiştirmede de büyük avantaj olduğunu düşünüyorum. Sabır konusunda da avantajlı bir meslek. Bana sabırlı olma konusunda da çok şey kattığını düşünüyorum.”* ifadesiyle aldığı eğitim doğrultusunda kendi çocuğuna da fayda sağlayabileceğini ve bunun bir şans olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca çocuklarla çalışarak sabırlı olmayı öğrenmesinin de bir avantaj olduğunu vurgulamıştır.

### **Zorlukları**

Katılımcılara çocuklarla çalışmanın zorluklarının neler olduğu sorulmuş, verilen yanıtlar doğrultusunda aşağıdaki kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 25. Çocuklarla çalışmanın zorlukları

<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
Ailelerle iletişim	18
Sürekli ilgi ve dikkat istemesi	11
Çocuklarla iletişim	7
Her zaman enerjik ve sağlıklı olmanın gerekmesi	5
Sınıfın çok kalabalık olması	5
Yardımcı personel eksikliği	4
Öğretmenin yaşı büyüdükçe zorlaşıyor	4
Çocuğun güvenliğini sağlayabilmek	3
Zorluk yaşamıyorum	3
Özel gereksinimli çocukların olması	2
Çocukların olumsuz davranışları	2
Yaş grubunun küçük olması	2
Aynı sınıfta farklı yaş gruplarının olması	2
Ses ve gürültü çokluğu	2

Katılımcıların çocuklarla çalışmanın zorluklarıyla ilgili 14 farklı görüş bildirdiği belirlenmiştir. Bu görüşler arasından “Ailelerle iletişim” kodu en yüksek frekansa sahipken, “Özel gereksinimli çocukların olması”, “Çocukların olumsuz davranışları”, “Yaş grubunun küçük olması”, “Aynı sınıfta farklı yaş gruplarının olması” ve “Ses ve gürültü çokluğu” kodları en düşük frekansa sahip olmuştur. Ayrıca katılımcıların bir kısmı birden fazla görüş bildirmiştir.

Katılımcılar en çok ailelerle iletişim konusunda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca mesleklerinin sürekli ilgi ve dikkat gerektirmesi, çocuklarla iletişimde zorlandıkları, her daim enerjik ve sağlıklı olmaları gerektiği ve sınıfların çok kalabalık olması da okul öncesi öğretmenlerin zorlandıkları konular arasında önemli bir yer tutmaktadır. Yardımcı personel eksikliği nedeniyle sıkıntılar yaşadıklarını dile getiren katılımcıların yanı sıra öğretmenlerin yaşı büyüdükçe mesleğin daha zor yapıldığını, çocuğun güvenliğini sağlama konusunda endişe duyduklarını söyleyen katılımcılar da olmuştur. Çalışmaya katılan 3 kişi de her hangi bir zorluk yaşamadığını belirtmiştir. Verilen yanıtlar arasından bunlara örnek olarak;

K7 rumuzlu katılımcı *“Çocuklarla çalışmanın hiç zorluğu yok. Tek zorluk anne babaları. Mesela çocuklarla halledebileceğimiz bir sorunu aile işin içine girince çok karışıyor.”* yanıtıyla çocukların anne ve babalarıyla zorluk yaşadığını, bir problemi çocukla çözebilecekken ailesi müdahil olduğunda çözemediklerini söylemiştir. Bu görüşe benzer şekilde K8 rumuzlu katılımcının *“Anneleri ve babaları. Çocuklarda sorun yok. Çünkü anne babalar okul öncesi öğretmenlerini bakıcı olarak görüyorlar”*. sözleriyle, K30 rumuzlu katılımcının *“Çocuklarla çalışmak zor değil. Çocukların aileleri ile çalışmak zor. Düşündüğümde çocuklarla hiç bir sorun yaşamıyorum. Evet, biraz yaramaz olacaklar; evet, biraz hareketli olacaklar ama onun yanında da çok tatlılar ve sevimliler. Ailelerle sıkıntı yaşıyoruz. Hem güvensiz bağımlı çocuklar yetiştirip hem de bağımsız bırakmaya çalışıyorlar. Bir sürü aksilik çıkarıyorlar. Velilerle sorun yaşıyorum ben”* açıklamasıyla ve K42 rumuzlu katılımcının da *“Aslında çocuklarla çalışmak zor değil. Annelerle çalışmak zor. Çocuklara vermek istediğimiz özellikleri önce anneleri ikna ederek vermemiz gerekiyor. Yoksa çocuklarla çalışmak hiç zor değil. Şimdi zamanın anneleri zor.”* ifadesiyle öğretmenlerin aslında çocuklarla sıkıntılarının olmadığı, zorlukları velilerle yaşadıkları görülmektedir.

K3 rumuzlu katılımcı *“Çok zor bir meslek. Sınıf öğretmenliğinden daha zor bir meslek. Bir an boşluğa gelmiyor, bırakamıyorsun. Bıraktığın an neyle karşılaşacağını bilemiyorsun. O*

*yüzden sürekli dikkat ve ilgi isteyen bir meslek.”* yanıtında çocuklarla çalışmanın özellikle okul öncesi çağıdaki çocuklarla çalışmanın zor olduğuna, sürekli dikkatli olmak gerektiğine ve çocukların hep ilgi istemesine vurgu yapmıştır.

K41 rumuzlu katılımcı *“Zorlukları dediğim gibi bazen çok yorucu ve yıpratıcı olabiliyor. Diğer branşlarda olduğu gibi 5 dakika şunu okuyayım, tahtadakini deftere geçireyim, ya da şununla oyalanın ben geleceğim, yapacağım diye bir şey olamıyor. Her zaman iyi ol. Sağlıklı dinamik olmalısınız. Dezavantajı budur.”* ifadesiyle çocuklarla çalışmanın zorluğunu, okul öncesi öğretmeninin her zaman sağlıklı ve enerjik olması ve hiç mola vermeden çalışılması gerektiğine bağlamıştır.

K15 rumuzlu katılımcı *“Sınıflarımız çok kalabalık. Özellikle müzik etkinliklerinde o kadar çok ses çıkıyor ki, diğer etkinliklerde de sınıfta sürekli bir uğultu var. Bu beni çok yoruyor.”* sözleriyle hem sınıfların çok kalabalık olmasından hem de ses ve gürültüden şikayet etmiştir.

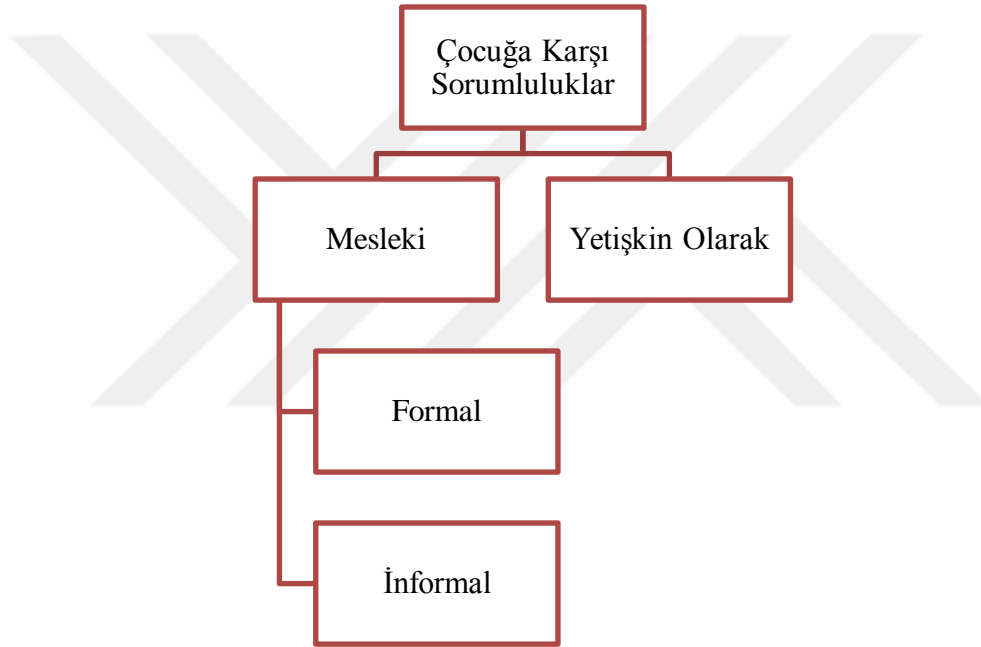
K16 rumuzlu katılımcı *“Sınıflarımızda yardımcı personel eksikliği var. Devlet buna hiç önem vermiyor. Okul öncesi öğretmenlerine önem verilmiyor. Özel eğitim sınıflarında birer yardımcı oluyor. Tamam onların işi de hiç kolay değil ama her çocuğun özel ilgiye ihtiyacı vardır. Anaokullarında her sınıfta en az iki öğretmen olması lazım.”* yanıtıyla okul öncesi sınıflarıyla özel eğitim sınıfları arasında bir karşılaştırma yapmış ve her çocuğun özel ilgiye ihtiyacı olduğunu düşündüğünü bu nedenle okul öncesi sınıflarında da özel eğitim sınıfların olduğu gibi iki öğretmene ihtiyaç duyulduğunu dile getirmiştir.

K1 rumuzlu katılımcı *“Ailesinden getirdiği olumsuzluklar olabiliyor. Şımarık, engelli, hiperaktif çocuklar olabiliyor. Normal olanlarda da davranış bozukluğu oluyor. Bu tür çocuklarla çalışmak zor. Yaş grubu küçüldükçe de zorlanılıyor.”* açıklamasıyla sınıflarda özel gereksinimli çocukların olmasını zorluk olarak gördüğünü aynı zamanda normal olarak nitelendirdiği çocukların da davranış bozukluklarının olabildiğini ve bu şekilde çalışmanın zor olduğunu belirtmiştir. Ayrıca yaş grupları küçüldükçe de zorluk derecesinin arttığını vurgulamıştır.

K36 rumuzlu katılımcı *“Ben(im), işin aslı ilk 5 sene zorlandığım şeyler oldu. Bir oturma dönemiymi. Her öğretmen için olur ama şuanda zorlandığım bir şeyi göremiyorum desem ukalalık olur mu? Çünkü ben özel eğitimlilerle(gereksinimli) de çalıştım çok ayrı değişik birimlerde de çalıştığım için kendimi yetiştirdim herhâlde o yüzden zorlandığımı düşünmüyorum. Ben her zaman idarecilerime de söylerim bana özel eğitimi(gereksinimli)*

*çocuk gönderin. Kimse almaz, bana en problemlı çocuğu gönderin derim. Kimse almaz ben alırım. Onlar zaten hayata 1-0 yenik başlıyor. Asıl onları veya sosyo ekonomik düşük aileler onları gönderin derim.”* yanıtıyla mesleğin ilk yıllarında alışma sürecinde olduğu için zorluk yaşadığı durumlarla karşılaştığını ancak şuan da çocuklarla çalışırken zorladığı bir şeyin olmadığını söylemiştir. Bütün çocuklarla değişik birimlerde çalıştığını ve çalışmaya da devam ettiğini belirten katılımcı bu konuda kendi iyi yetiştirdiği için zorluk yaşamadığını ifade etmiştir.

### **Çocuklara Karşı Sorumluluklar**



Şekil 10. Çocuklara Karşı Sorumluluklar

#### **Mesleki**

Katılımcılara çocuklara karşı duydukları mesleki sorumlulukların neler olduğu iki ayrı soru şeklinde sorulmuş, verilen yanıtlar doğrultusunda formal ve informal olmak üzere iki alt kategori oluşturulmuştur.

#### ***Formal sorumluluklar***

Çocuklara karşı hissedilen mesleki sorumluluklarla ilgili katılımcıların verdiği cevaplar incelenmiş, verilen yanıtlar doğrultusunda aşağıdaki kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 26. Çocuklara karşı hissedilen mesleki sorumluluklar

Kodlar	Frekans
Çocukları iyi bir birey olarak yetiştirmek	12
Gelişim alanlarına yönelik çalışma yapabilmek	9
Prososyal davranışları geliştirmek	7
Çocukların güvenliğini sağlamak	7
Çocuklara iyi örnek olmak	7
Okulu sevdirmek	6
Çocukları ilkokula hazırlamak	4
Eğitim verebilmek	4
Sevgi verebilmek	3
Kendini geliştirmek	3
Kendi evladı yerine koymak	2
Çocuklara saygı duymak	2
Çocukların kendini ifade edebilme becerisini geliştirmek	2
Çocukların mutlu olmasını sağlamak	2
Kılık kıyafete dikkat etmek ve bakımlı olmak	2
Hata yapmamak ve çocukların kişiliklerini zedelememek	2
Okul idaresiyle işbirliği yapmak	1
Velilerin katılımını sağlamak	1
Adaletli davranmak	1
Çocuklara sorumluluk vermek	1
Alınan parayı hak etmek	1
Güler yüzlü davranmak	1
Eğitim süresinin verimli geçmesini sağlamak	1
Çocuklar üzerinde otorite kurmak	1

Katılımcıların mesleki sorumluluklarıyla ilgili 24 farklı görüş bildirdiği belirlenmiştir. Bu görüşler arasından “Çocukları iyi bir birey olarak yetiştirmek” kodu en yüksek frekansa sahipken, “Okul idaresiyle işbirliği yapmak”, “Velilerin katılımını sağlamak”, “Adaletli davranmak”, “Çocuklara sorumluluk vermek”, “Alınan parayı hak etmek”, “Güler yüzlü davranmak”, “Eğitim süresinin verimli geçmesini sağlamak” ve “Çocuklar üzerinde otorite kurmak” kodları en düşük frekansa sahip olmuştur. Ayrıca katılımcıların bir kısmı birden fazla görüş bildirmiştir. Örnek olarak;

K3 rumuzlu katılımcı “*Şimdi ben her zaman için şunu söyledim. Biz inşaatın temeliyiz. İnşaatın temeli sağlam atılmadığı müddetçe binayı ne kadar gösterişli yaparsanız yapın ne kadar harcama yaparsanız yapın temel sağlam olmadıkça o bina mutlaka sallanır. Bizim anasınıfı temeldir. Burada çocuk anneden kopup geliyor buraya. Öğretmenlik duygusunu, öğretmenin ne olduğunu, okulun ne olduğunu, arkadaşın ne olduğunu burada öğreniyor. Benim amacım çocuklara çizgi çalışması, yazı yazma her hangi bir şey yaptırmak değil.*

*Buradaki benim tek amacım çocukları iyi bir birey olarak yetiştirmek. Çünkü çocuk okuma yazmayı 1. Sınıfta da öğreniyor. 5. Sınıfta da öğreniyor ama iyi bir birey olabilmesi için sevgiyi, saygıyı, düzeni ve tertibi anasınıfında öğreniyor. Onun için ben temel atıyorum.”* yanıtıyla okul öncesinin çok önemli olduğunu, çocuğun annesinden ayrılıp okula başladığı ilk döneme denk geldiğini ve her şeyin temelini orada atıldığını söylemiştir. Ayrıca katılımcı okul öncesi öğretmeni olarak kendisinin amacının çocuklara akademik çalışmalar yaptırmak değil onları iyi bir birey olarak yetiştirmek olduğunu vurgulamıştır. Okuma yazma gibi akademik becerileri çocuğun her zaman öğrenebileceğini ancak iyi bir birey olmak için sevgiyi ve saygıyı ancak okul öncesinde öğrenebileceğini de belirtmiştir. K30 rumuzlu katılımcı da *“İşte yani onlara saygı duyup, severek sağlıklı iyi bireyler yetiştirmek. Ruh sağlığı, ben ruh sağlığıyla ilgileniyorum. Beden sağlığıyla ailesi ilgilensin.”* ifadesinde mesleki sorumluluğunun, çocuklara saygı ve sevgi vererek onları iyi bireyler olarak yetiştirmek olduğunu, özellikle çocukların ruh sağlıklarıyla ilgilendiğini fiziksel bakımlarının aileler tarafından yapılabileceğini anlatmıştır.

K2 rumuzlu katılımcı *“Eğitebildim mi? Yetebildim mi? Sevgi verebiliyor muyum? Adaletli davrandım mı? Gelişim alanlarına hitap edebiliyor muyum? Bu gelişim alanlarıyla ilgili yeteri kadar çalışma yapabiliyor muyum? Okulu sevdirebiliyor muyum? Kendilerine özgüvenli, dürüst, iletişime açık, öğrenmeye meraklı, vatanını milletini seven sağlıklı birey olma adına farkındalıklarını artırıcı şeyler yapabiliyor muyum? Sorumluluk adına bunları hep düşündüğüm.”* sözleriyle birçok kodu kapsayan bir açıklama yapmıştır. Katılımcı kendini sınavarak yaptığı açıklamada çocuklara eğitim vermenin, sevgi vermenin, adaletli davranmanın, gelişim alanlarına yönelik çalışmalar yapabilmenin, okulu sevdirmenin ve sağlıklı bireyler yetiştirmenin mesleki sorumlulukları olduğunu belirtmiştir.

K6 rumuzlu katılımcı *“Çocukların kendini ifade etme becerilerini geliştirmeliyiz. Bağımsız iş yapabilme konusunda destekliyoruz. Yerine göre nasıl davranacağı konusunda örnek olmalıyız. Arkadaşlığı, yardımlaşmayı, paylaşmayı, kendine güven duymayı, yaratıcılığı geliştirme, serbest çalışmalar yapılmalı”* ifadesiyle öncelikle çocukların kendini ifade etme becerilerini geliştirmeyi ve bağımsız çalışabilmelerini sağlamayı

K31 rumuzlu katılımcı *“Öncelikle güvenliklerini sağlamak diye düşünüyorum. Okulda her veli, okul öncesi öğretmeni olan veliler de buraya tedirgin olarak geliyor. Çocuğum burada zarar görür mü? Düşer mi? Bir yeri acır mı? Başka bir çocuk tarafından eziyet edilebilir mi? Mesela hırçın çocuklar var. Çocukların onlarla iletişimlerini, ilişkilerini*

*düzenlemek bize düşüyor. Bu sayede okula karşı görüşlerini, duruşlarını olumluya çevirebilmek, okulun mutluluk dolu sevgi dolu bir yer olduğunu düşünmelerini sağlamak en büyük sorumluluğumuzdur diye düşünüyorum. Onun dışında çocuklara, okul dışında da kuralların olduğunu öğretebilmek önemli. Ama tabii öncelikle çocuğun burayı sevmesi ve kendini güvende hissetmesi en büyük görevimizdir diye düşünüyorum.”* yanıtıyla velilerin çocuklarının güvenlikleri konusunda endişeli olduklarını bu nedenle öğretmen olarak kendisinin çocuklara karşı sorumluluğunun onların güvenliğini sağlamak olduğunu söylemiştir.

K50 rumuzlu katılımcı *“Bir defa onlara örnek oluyorsun. Her hareketinde onlara uygun, seni örnek alabileceklerini düşünüp o şekilde hareket ediyorsun. Arkadaşımla konuşmam onlara örnek olmuş oluyor. Yanımdaki yardımcıyla konuşmam, ona davranışlarım, hepsi ona örnek olmuş oluyor. O şekilde yani bu ve buna benzer”* ifadesiyle kendisinin her davranışıyla çocuklara örnek olduğunu bu nedenle hareketlerine dikkat ettiğini ve sorumluluğunu çocuklara iyi örnek olmak şeklinde tanımlamıştır.

K34 rumuzlu katılımcı *“Bir kere mutlu olmalarını sağlamak benim görevim. Sevgiyi ben veririm. Matematik kavramlarını falan zaten sınıf öğretmeni verir. Ben sevgiyi vereyim burada. Çocuk buraya alışsın, okulu sevsin. Benim politikam o. Çocuk yeter ki okula gelirken canla başla gelsin, tatilde bile okula gelmek isterler. Onların iyi birer birey olarak yetişmesi, saygılı, arkadaşlarını seven, saygı duyan, sınıfın kurallarına uyabilen, birbirlerini sevebilen kişiler yetiştirebilmek benim sorumluluklarım. Ben hayatım boyunca çocuklara okul sevgisini, arkadaş sevgisini verdim. Gerisi de diğer öğretmenlerin görevi.”* sözleriyle okul öncesi öğretmeni olarak sorumluluğunun çocuklara sevgi vermek olduğunu, matematik gibi akademik becerileri ilkökul döneminde sınıf öğretmenlerinin verebileceğini belirtmiştir. Katılımcı kendisinin önceliğinin çocuğa okula sevdirmek olduğunu da vurgulamıştır.

K9 rumuzlu katılımcı *“Kesinlikle hata yapma lüksüm olmadığını düşünüyorum. Kişiliklerini zedelemem gerekiyor. İlkokul ortamına en uygun şekilde hazırlamaya çalışıyorum.”* yanıtıyla çocukların kişiliklerine zarar verecek hatalardan kaçınması gerektiğini ve çocukları ilkökula hazırlamayı mesleki sorumlulukları olarak tanımlamıştır.

K5 rumuzlu katılımcı da *“4 yaş grubu ve 5 yaş grubunu ayırayım. Dört yaşta sosyal gelişimlerini desteklemeyi önemsiyorum. Etkinliklerle çok boğmak istemiyorum. Onlara ufak sorumluluklar veriyorum. Sosyal- duygusal alan ve değerler eğitimi 4 yaşta. 5 yaşta*



da ilkokula hazırlamaya yönelik çalışmalar yapıyorum. Sene sonunda da e-okul' da araştırıp velilerimle okul seçimlerinde işbirliği yapıyoruz. Sosyal duygusalla başlayıp ilkokulda iyi bir öğretmene yerleştirmeye kadar götürüyoruz.” açıklamasıyla 4 yaş grubuyla 5 yaş grubunu ayrı değerlendirmiştir. 4 yaş grubunda sosyal duygusal gelişimlerini desteklemeye yönelik, 5 yaş grubunda ise ilkokula hazırlamaya yönelik çalışmalar yapmayı mesleki sorumluluğu olarak belirtmiştir. K47 rumuzlu katılımcı “En büyük şey etki, kişiliklerine zarar vermek. Onların bilinçaltında olumsuz bir etki yaratmak istemem. Yani o beni çok korkutur ve sorgularım kendimi o anlamda. Bu yaşta verilecek olumsuz bir etki onların ileriki yaşantılarını çok etkileyeceğini düşünüyorum. Gelecekteki yaşantılarında olumsuz etki bırakmaktan çok korkarım.” ifadesiyle çocukların kişiliklerine olumsuz etki edecek davranışlarda bulunmamayı sorumluluğu olarak gördüğünü söylemiştir.

### ***İnformal sorumluluklar***

Katılımcılara yasa ve yönetmeliklerin belirlediği sorumlulukları dışında çocuklara karşı özel bir sorumluluk hissedip hissetmedikleri, hissediyorlarsa bunların neler olduğu sorulmuş, verilen yanıtlar doğrultusunda aşağıdaki kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 27. Çocuklara karşı hissedilen özel sorumluluklar

Kodlar	Frekans
Vicdani sorumluluk hissetmek	21
Kendi evladı yerine koymak	10
Sevgi göstermek	8
Çocukların güvenliğini sağlamak	7
Öz bakımlarına yardımcı olmak	3
Çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek	2
Yasal sorumluluğa bağlı kalmamak	2
Çocuklara iyi örnek olmak	2
Şefkatli davranmak	1
Mesleğini severek yapmak	1
Alınan parayı hak etmek	1
Ayırım yapmamak	1
Yasal sorumluluklarla aynı	1

Katılımcıların çocuklara karşı hissettiği özel sorumlulukları ile ilgili 13 farklı görüşe sahip olduğu belirlenmiştir. Frekans dağılımlarına bakıldığında “Vicdani sorumluluk hissetmek” kodunun en yüksek sayıya sahip olduğu, bunu “Kendi evladı yerine koymak”, “Sevgi göstermek” ve “Çocukların güvenliğini sağlamak” kodlarının takip ettiği, en düşük sayının ise birer katılımcı görüşü ile “Şefkatli davranmak”, “Mesleğini severek yapmak”, “Alınan parayı hak etmek”, “Ayrım yapmamak” ve “Yasal sorumluluklarla aynı” kodlarında olduğu görülmüştür. Ayrıca birden fazla görüş bildiren katılımcılar olmuştur. Katılımcı görüşlerine örnek olarak;

K5 rumuzlu katılımcı *“Tabi ki. Tamamen işimiz bu, vicdani sorumluluk. Hele ki bu sene teftişler de kalktı. Hiçbir zaman işimi yasalara göre yapmadım. Burası kapı kapandıktan sonra tamamen vicdanınıza kalmış.”* ifadesiyle, K9 rumuzlu katılımcı *“Zaten her şey insanın içinde bitiyor. Ben sınıfa girdiğimde kimse neyi ne kadar yaptığımı bilmez. Bu nedenle vicdani bir sorumluluğumuz var.”* yanıtıyla, K26 rumuzlu katılımcı *“Hissediyorsun tabi. Çok farklı, mesela yeni yılda 2 gün gelmediler. Ondan önceki günde sadece 2 çocuk gelmişti. Sınıfta çok az kişi olduğu için ben onları da eve gönderdim. Sonra çok üzüldüm. Ben neden onların şevkini kırdım, okuldan gönderdim. Sorumluluk farklı yani. Mesela akşam eve gidince düşünüyorum, o çocuk or(a)da ağlıyordu sen or(a)da faaliyet için kağıt kestir. Ne oldu ki sanki kağıt kesince? O çocukla ilgilenseydin derdini dinleseydin bunları daha çok düşünüyorum. Sorumluluğu eve gidince anlıyorsun burada anlamıyorsun. Bazen yapamasam da vicdani bir şey hissediyorum.”* açıklamasıyla, K36 rumuzlu katılımcı da *“Tabi ki, yani yasa, yönetmelik, kanun, kural kısıtlayıcı olabiliyor bazen. Tabi ki onlara uyuyoruz. Sonuçta devletin öğretmeniyiz. Bu ülkenin öğretmeniyiz. Onlar uyguluyor ama bazen bunun dışına çıkabileceğiniz durumlar olabiliyor. Bana göre çelişki yaratan durumlar olabiliyor. Ondan dolayı sorumluluklarımı ben kendi vicdanıma göre yapıyorum.”* sözleriyle çocuklara karşı vicdani sorumluluk duyduklarını, yasa ve yönetmeliklere de uyduklarını ancak sınıf ortamında çocuklara karşı davranışlarının vicdanlarıyla ilgili olduğunu vurgulamışlardır.

K31 rumuzlu katılımcı *“Anne olmadan kaynaklı evet. Yani kendi çocuğum yerine koyuyorum, öyle hareket etmeye çalışıyorum çoğu zaman. Anne olmadan önceki çalışma tempomla şu anki arasında büyük fark var. Annelik çok etkiliyor diye düşünüyorum bu mesleği. Daha farklı bakabiliyorsunuz çocuklara, daha sabırlı davranabiliyorsunuz.”* yanıtıyla kendisi de çocuk sahibi olduğu için çocukları kendi evladı yerine koyarak daha sabırlı davrandığını söylemiştir. K34 rumuzlu katılımcı da *“Hissederim tabi. Nasıl benim*

*çocuğum bana kıymetliyse, sınıfmdakiler de öyledir. Benim mesela başka bir okulda bu yüzden müdürle tartıştım. Beni başka okula sürdüler. Serkan diye bir çocuk vardı. Gecekondu mahallesinde bir okulda, hareketli bir çocuktü. Böyle hava güzel bahçeye çıkaracağım çocukları. Müdür beyle de sınıfımız aynı koridorda. Ben çocukların ayakkabısını değiştirirken müdür bey geldi. Serkan' ın kafasına vuracaktı tam, bu çocuk çok yaramaz dedi. Ben elini tuttum. Adamın bu zoruna gitti ve arkadaşlarıma seneye bu okulda kendisini göremez demiş. Ben de dedim ki "Her yer benim için okul ne fark ediyor". İkinci sene de beni gerçekten gönderdi. Yıllar sonra o çocuk; bir gün buraya gelmek için hazırlanıyorum. Kapı çalındı. Bir genç kızla erkek çocuğu "hocam bizi tanıdınız mı?" dediler. Ben hemen "Esra, Serkan" dedim. Gözler hiç değişmiyor. Benim evin or(a)da lise var. Or(a)da okuyorlarmış. Benim or(a)da olduğumu öğrenince, demişler öğretmenimizi görmeye gideceğiz. İşte bu mutluluk." açıklamasıyla sınıftaki çocukları her zaman kendi çocuğu gibi kıymetli gördüğünü ifade etmiş, yaşadığı bir olayla bu durumu örneklendirmiştir.*

*K28 rumuzlu katılımcı "Tabi ki. Vicdanen sınıfta bir kaza olması, çocuğun başına bir şey gelmesi. Aileye ne hesap veririm durumu başka bir şey. Ama vicdanen zaten farklı boyuta giriyorsunuz. Çocuk o. Herkes evde bir çocukla beraberken biz burada 20-25 tanesiyle birlikteyiz. İllaki kazalarımız olabiliyor ama onlara zarar gelmemesi için çok çaba sarf ediyoruz. Dört gözümüzle onları gözlemliyoruz. Gözlerimiz hep üstünde oluyor. Psikolojik olarak ufak cümleler, ufak ayrımlar yaparsanız, onlar direk(t) fark ediyorlar. Birini sevseniz öbürü eksikliğini hissediyor. Biriyle sohbet etseniz öbürü hemen kıskanıyor. O yüzden onları, ayırım yapmadan her çocuğu çocuk olduğu için seviyoruz. Sevgimizi gösteriyoruz. Biz de sevgi olmadan olacak bir şey değil. Çocukları sevmeden asla yapamazsınız. Çocuklarda bunu çok güzel görüyorlar. Onları seven bir birey karşılarındaysa, onlar da sizi sarmalıyorlar. Seviyorlar. Ama o elektriği alamıyorlarsa, sıcaklığı göremiyorlarsa onlar da okula gelmek istemiyorlar. Arkadaşlarıyla sorun yaşıyorlar. Öğretmeniyle sohbet edemiyorlar. Konuşamıyorlar, kendilerini ifade edemiyorlar. Her şey karşılıklı ve bunu ben kendi sorumluluğum olarak görüyorum. Onlara pozitif enerji vermeye çalışıyorum. Bu bizim yönetmelikte olan bir şey değil. Hiçbir zaman devletin bana verdiği bir şey değil. Bütün öğretmenler aynı şekilde. Onlara çocukluklarını yaşatmaya çalışırsak, pozitif enerji verirsek, onları çok seversek. Yani bunlar benim sorumluluklarım. Görev olarak görüyorum." ifadesiyle hem vicdani sorumluluktan bahsetmiş hem de çocukların güvenliğini sağlamak gerektiğine vurgu*

yapmıştır. Ayrıca mesleği severek yapmanın önemine dikkat çekmiş, çocuklar arasında ayırım yapılmaması gerektiğini en ufak bir hareketten bile çocukların bunu hissettiğini bu nedenle her çocuğu sadece çocuk olduğu için sevmek gerektiğini belirtmiştir.

K30 rumuzlu katılımcı *“Yasalar beni çok bağlamıyor açıkçası. Ben çocuğun o günkü ruhsal durumuna göre de hareket ediyorum. Plana başlayınca illaki bitireceğim demiyorum. Çocukların hakikaten eziyet çektikleri etkinlikleri bitirmek istemiyorum. Bakıyorum ilgilerini çekmedi, bırakıyorum. Yasa yönetmelikleri zaten çok uygulanabilir bulmuyorum. Çok hani ne bizim ülkemiz şartlarına uygun, yani uygun bulmadığım için çocukların tepkileri benim için önemli.”* yanıtıyla yasal sorumluluklara bağlı kalmadığını, çocukların o günkü ruhsal durumlarına göre hareket ettiğini, çocuğun istemediği bir etkinliği zorla yaptırmadığını söylemiştir.

K39 rumuzlu katılımcı *“Yani onlar zaten bir biriyle örtüşüyor. Bir öğretmen, yasal olarak da çocukları ihmal istismar edemez. Zaten bunda sorumlu da hissedebiliyorsun. Sonuçta onlar küçükler ve her şey onları olumsuz etkileyebiliyor. Dediğim gibi biraz önce de, o yaşlar onların ilerde hatırlayacakları çok önemli yıllar. Bu sadece gelişimsel olarak değil hayatın hatırlanacak anılar olarak falan da çok önemli. Bu yüzden güzel geçmesini, mutlu olmalarını, yasalarla örtüşen şeyler ekstra bir şey değil çocuğun bir sınıfta güvenliğini sağlamak. Hepsi zaten hem yasal olarak göreviniz, hem de zaten hepsinin sorumluluğunu hissediyorum.”* açıklamasıyla çocuklara karşı bir sorumluluk hissettiğini ancak bunların zaten yasal sorumluluklarla aynı olduğunu, sınıfta yaptığı her şeyin yasalarla da sağlandığını ifade etmiştir.

### **Yetişkin Olarak**

Katılımcılara yetişkin olarak çocuklara karşı hissettikleri sorumluluklarının neler olduğu sorulmuş, verilen yanıtlar doğrultusunda aşağıdaki kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 28. Yetişkin olarak çocuklara karşı hissedilen sorumluluklar

Kodlar	Frekans
Gereksinimi olan ve zor durumdaki çocuklara yardım etmek	21
Toplumda iyi örnek olmak	12
Eğitim eşitliğini sağlamak	6
Kaynakları verimli kullanmak	5
Yaşanabilir bir dünya bırakmak	3
Gelenek-görenekleri çocuklara aktarmak	2
Manevi destek sağlamak	1
Aile planlaması yapmak	1
Kendini geliştirmek	1
Çok fazla sorumluluk hissetmiyorum	1

Tablo 28’deki bulgular incelendiğinde katılımcıların yetişkin olarak çocuklara hissettikleri sorumluluklar ile ilgili 10 farklı görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Bu görüşler arasından “Gereksinimi olan ve zor durumdaki çocuklara yardım etmek” kodu en fazla frekans dağılımına sahipken, bunu 12 katılımcı görüşüyle “Toplumda iyi örnek olmak” kodu takip etmektedir. En düşük frekans dağılımının birer katılımcı görüşü ile “Manevi destek sağlamak”, “Aile planlaması yapmak”, “Kendini geliştirmek” ve “Çok fazla sorumluluk hissetmiyorum” kodlarında olduğu görülmektedir. Ayrıca birden fazla görüş bildiren katılımcılar olmuştur. Bu görüşlere örnek olarak;

K36 rumuzlu katılımcı *“Tabi ki. Özellikle sokak çocukları, travmatik çocuklar, akran zorbalığına uğramış çocuklar ya da yapan çocuklar. Zaten, kesinlikle UNICEF’te çalışacağım gibi görünüyor ilerleyen dönemlerde. Onlara karşı hassasiyetim var. Ayrıca şehit ve gazi çocuklarına hassasiyetim var. Asker çocuklarına karşı hassasiyetim var. Benim üniversitede tez konum, baba ayrılığı yaşayan çocuklarla ilgiliydi. Dedim ya zor çocuklarla çalışmayı seviyorum.”* yanıtıyla bir yetişkin olarak toplumda zor durumda olan çocuklara karşı hassasiyetinin olduğunu ve bu sorumluluk duygusuyla sivil toplum kuruluşlarında çalışmayı bile düşündüğünü belirtmiştir. K30 rumuzlu katılımcı *“Ya hissediyorum. Ama ne yapıyorsun dersin gözle görülür bir şey de yapmıyorum. Ama herkes gibi ben de bir anne çocuğunu dövüyorsa, müdahale ederim. Ya da küçük bir çocuk terliksiz dileniyorsa, ona bir şeyler yapmaya çalışıyorum. Eğer birisi kucığında çocukla dileniyorsa veriyorum. Napayım? Çocuk çünkü. Hani ama şunu da yapıyorum; bir restorana yakınsam, yemek alıp veriyorum para vermek yerine. Belki doğru, belki yanlış*

ama çocuk gördüğüm zaman evet daha farklı hissediyorum. Geçen pazara gidiyoruz oğlumla. İşte bir anne çocuğuyla dileniyor. Onlara, oğlumla pazardan alışveriş yaptık mesela. Aldık, verdik çocuğa yedersin diye. Oturup araştırmıyorum ama gözüme çarpan şeyler olduğunda yapıyorum. Dediğim gibi problemi aramıyorum ama karşıma çıkarsa da müdahale etmeye çalışıyorum.” açıklamasıyla sorumluluk hissettiğini ancak fazla müdahalede bulunmadığını söylemiştir. Ancak zor durumda bir çocuk gördüğünde de kayıtsız kalmadığını ve bir şeyler yapmaya çalıştığını verdiği örneklerle anlatmıştır. K34 rumuzlu katılımcı “*Hissediyorum. Ben mesela, şey istiyorum; emekli olayım, hastanelerde kanserli çocuklar var ya oradaki çocuklara her gün gidip bir saat iki saat ücretsiz ders vermek istiyorum. Kafamdaki bütün düşüncem bu.*” sözleriyle bir yetişkin olarak çocuklara karşı sorumluluk hissettiğini özellikle hastaneden yatan çocuklara destek olmak istediğini vurgulamıştır.

K41 rumuzlu katılımcı “*Çocuklara kötü davranan insanlara müdahale edip, bazen çok ters tepkiler aldığım olmuştur. Yani misal, çocuğu dövüyor, yerde sürüklüyor, götürüyor. Yani bana ne o, onun annesi şeklinde davranamıyorum. Bir yetişkin olarak istismara uğrayan, rencide edilen, kötü muamele gören çocuklar karşısında bir şey yapmadan duramıyorum. Yani daha önce de böyle yasal bir işlem yapmıştım. Cinsel istismara uğrayan bir çocuk vardı. Bunu öğretmen olarak gördüm. Veliyi sıkıştırdım ve bunla ilgili yasal işlemlere de gittim.*”

K1 rumuzlu katılımcı “*Dünya sadece bize ait değil. Bizden sonraki nesil için toplumda iyi örnek olmak gerekiyor. Kaynakları verimli kullanma açısından sorumlu hissediyorum.*” ifadesiyle gelecek nesil için toplumda iyi örnek olmak ve kaynakları verimli kullanmak gerektiğini vurgulamıştır. K43 rumuzlu katılımcı da “*Evet özellikle şey olarak, doğa ve gelecek sıkıntısı. Ağaç dikmek, sulamak, yaşam için kaynaklar*” yanıtıyla kaynakları verimli kullanmanın öneminden bahsetmiştir.

K26 rumuzlu katılımcı “*Bence bunu devlet biraz daha fark etmeli. Bu anasınıfı zorunlu yapılabilir ama başına ziraat mühendisleri falan konmamalı bence. Mesleki deneyim çok önemli. Mesleğimin ilk 5 yılında farklıydım, şimdi çok farklıyım. Eğitim eşitliği sağlanmalı. Yani ülkedeki her çocuk nerde yaşarsa yaşasın aynı eğitimi alabilmeli. Bana bir güç verseler, çocuklar hakkında ne yapardım? Taciz konusunda bir şeyler yapmak isterdim. Nice çocuklar var evlerinde öz aileleri tarafından taciz ediliyor. Yüreğim sızlıyor.*” sözleriyle eğitim eşitliğine dikkat çekmiş, her çocuğun aynı eğitimi almasının sağlanması

gerektiğini savunmuştur. Ayrıca imkanı olsa çocuk istismarını önlemek için çalışmalar yapabileceğini vurgulamıştır.

K13 rumuzlu katılımcı *“Hissediyorum tabi ki. Hem şimdiki çocuklar için, hem de doğmamış çocukların geleceği için. Onlara savaşız iyi bir dünya bırakmak, yetişkinlerin en önemli sorumluluğu bence.”* ifadesiyle yetişkinlerin en önemli sorumluluğunun çocuklara yaşanabilir bir dünya bırakmak olduğunu belirtmiştir.

K39 rumuzlu katılımcı *“Ya çevremizdeki çocuklarla da bir şekilde etkileşime giriyoruz bazen ama ben daha çok hani anne babalarının sorumlulukları gibi düşünüyorum. Yani birinci derece, onları sorumlu görüyorum. Bir çocuk kötü bir durumdaysa, anne babaları düzeltmeli. Bu tarz benim toplumsal şeylerim yok. Benim katıldığım STK vs. olsun, o tarz çok eylemde bulunan bir insan değilim. O yüzden de hani düşüncede olan şeyleri gerçekmiş gibi söylemek doğru da olmaz yani. Ama çok uç nokta bir şey olsa, belki de müdahale ederim. Okulda mesela, ilk görev yerimde vardı. Diğer öğretmen vuruyordu çocuklara. Onlara müdahale etmişliğim vardır. Ama çok başım yandı. O yüzden, şuan yapar mıyım? Şuan hani yapmayabilirim. Yani çok uçlardaysa ihmal ve istismarlar, müdahale edebilirim. Ama çok fazla sorumluluk hissetmiyorum. Çünkü anne baba da aynı durumu biliyor ve esas ses çıkarması gereken kişiler olarak onları görüyorum.”* yanıtıyla bir yetişkin olarak toplumdaki çocuklara karşı bir sorumluluk hissetmediğini, bu sorumluluğun anne-babalarda olduğunu, çocuk zor durumdaysa bunu anne-babanın düzeltmesi gerektiğini söylemiştir.





## BÖLÜM VI

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde; çocuk ve çocukluğa ilişkin anlayış, çocuk hakları ve gereksinimlere ilişkin anlayış, çocukla çalışma anlayışı ve çocuklara karşı sorumluluklar olmak üzere toplam 4 ana kategoride incelenen bulgular, literatür taraması ile ulaşılan bilgiler ve araştırmalar ışığında tartışılmıştır. Sonuç bölümünde ise çalışmadan elde edilen bulguların sonuçlarına yer verilerek, araştırma sonuçlarına yönelik öneriler sunulmuştur.

#### **Tartışma**

Zaman içerisinde toplumların yaşam biçimleri, yaşama ve çocukluk dönemine karşı bakış açıları değişim göstermiştir (James & James, 2012; Johnny, 2006; Mayall, 2000; Punch, 2003; Quennerstedt & Quennerstedt, 2014; Sorin, 2005; Tisdall & Punch, 2012; Uprichard, 2008; Woodhead, 2004). Öğretmenlerin çocuk ve çocukluğa ilişkin anlayışları da yaşadıkları topluma paralel olarak farklılık göstermektedir. Bu nedenle; toplumların çocukluğa bakış açısının, çocuklara sağlanacak hizmetleri etkileyeceği düşünülmektedir. Bu hizmetleri etkileyecek birçok unsur bulunmaktadır ancak bunlardan en önemlisi öğretmenlerdir. Çağdaş eğitim, öğretmenin duyuşsal bazı özellikler ile öğretmenlik konusunda bilgi ve yeterliklere sahip olmasını, bunu etkili biçimde kullanmasını temel almaktadır (Ercan, 2014). Yukarıdaki bilgiler ışığında okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk anlayışları merak edilmiştir. Bu kapsamda 557 Okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Çalışmamızda öğretmenlerin çocukluk anlayışları; çocuk ve çocukluğa ilişkin anlayış, çocuk hakları ve gereksinimlerine ilişkin anlayış, çocuklarla çalışma anlayışı ve çocuklara karşı sorumluluklar başlıkları altında ele alınmıştır.

## Çocuk ve Çocukluğa İlişkin Anlayış

Çalışmaya katılan 557 okul öncesi öğretmeninin çocukluk anlayışı dağılımı meslek yılı, mesleğini isteyerek yapma durumu, medeni hal, çocuk sayısı ve yaş gruplarına göre incelenmiştir. İnceleme sonucunda, meslekte geçirilen süre arttıkça olumsuz çocukluk anlayışının arttığı ( $p<0,05$ ), mesleği isteyerek yapma durumunda anlamlı bir fark olmadığı ( $p>0,05$ ), ancak medeni durumda evli olanların olumsuz çocukluk anlayışı puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p<0,05$ ). Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinden çocuk sahibi olanların çocuk sayısı arttıkça olumsuz çocukluk anlayışı puanlarının da arttığı görülmüştür ( $p<0,05$ ). Son değişken olan yaş grupları incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin yaşları arttıkça olumsuz çocukluk anlayışı puanlarının da önemli derecede arttığı belirlenmiştir ( $p<0,05$ ).

Meslekte geçirilen süre arttıkça olumsuz çocukluk anlayışının da artmasının mesleki tükenmişlikle ilgili olabileceği düşünülmektedir. Zira Maslach'a göre tükenmişliğin duygusal boyutu ile hizmet verilen gruba karşı olumsuz hisler bağlantılı görülmektedir. Mesleki tükenmişlik insanların iş kaynaklı strese verdikleri tepki biçiminde negatif bir deneyim olarak tanımlanmaktadır (Beemsterboer & Baum, 1984; Maslach, 1982). Cherniss (1980)'e göre tükenmişlik, yoğun stres ve doyumsuzluğa tepki olarak bireyin psikolojik olarak işinden soğuması durumudur. Kavla (1998)'ya göre tükenmişlik ise, negatif bir deneyimdir ve kişi ile çevresi arasında olan karşılıklı etkileşim ile sonuçlanmaktadır. Özetlemek gerekirse birçok araştırmacı tükenmişliğin; beklentiler, tutumlar, güdüler ve duygular içeren bireysel düzeyde ortaya çıkan, içsel psikolojik bir deneyim olduğu konusunda karar birliğine varmışlardır (Ağaoğlu, Ceylan, Kasım & Madden, 2004; Gökçakan & Özer, 1999; Izgar, 2000; Pines & Aranson, 1988; Taşgın, 2004; Tümkaya, 1999).

Akten (2007)'nin araştırmasına göre meslekte geçirilen sürenin artmasıyla mesleki tükenmişlik oranının yüksekliği paralellik göstermektedir. Bu sonuç çalışmamızda öne sürdüğümüz olumsuz çocuk imajı-mesleki tükenmişlikle ilgili olabilir yargısını destekler görünmektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları olumsuz psikolojik durumlarının çocuklara karşı davranışlarına ve dolayısıyla çocukluk anlayışlarına yansımaları olası bir durumdur.

Yaşça büyük ve meslekteki hizmet süresi daha fazla olan katılımcıların olumsuz çocukluk anlayışlarının mesleki tükenmişlikleriyle doğrudan bağlantısı olabilir. Ayrıca sahip oldukları çocuk sayısının fazlalığı artan sorumluluğa işaret eder. Tüm bu durumlar göz önüne

alındığında bu kişilerin diğerlerine göre daha olumsuz sıfatları seçmeleri şaşırtıcı bir sonuç değildir. Diğer taraftan ülkemizdeki eğitim politikasının, okul öncesi öğretmenlerin iş yükünün, yardımcı öğretmen ihtiyacının ve bunlara benzer eksikliklerin zaman içerisinde öğretmenleri yıpratıldığını düşündürmektedir.

Yapılan bir araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin çocuk sevme durumları demografik özellikleri ile karşılaştırılmıştır. Yaş durumuna göre 41-45 yaş grubundaki öğretmenlerin çocuk sevme puanlarının en yüksek olduğu, medeni duruma göre evli öğretmenlerin çocuk sevme puanlarının en yüksek, bekâr ve dul öğretmenlerin çocuk sevme puanlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Çocuk sahibi öğretmenler ile çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin çocuk sevme durumu bakımından aralarında fark bulunduğu saptanmış; ancak, sahip olunan çocuk sayısı ile çocuk sevme durumu arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça çocuk sevme puanlarının da arttığı görülmüştür. Çocuklara hizmet veren kurum ve kuruluşlarda gönüllü olarak çalışan öğretmenlerin de çocuk sevme ölçeğinden aldıkları puan ortalaması yüksek çıkmıştır (Gülen & Duyan, 2010). Söz konusu çalışmada bizim çalışmamızın aksine çocuk sevme puanları yaş ilerledikçe artmıştır. Buradan çıkan sonuca göre iki farklı yorum yapılabilir. Birincisi yapılan çalışmalardaki öğretmenlerin branşları farklıdır. Bu nedenle sonuçların da değişiklik göstermesi olağan karşılanabilir. İkincisi ise çocukları sevmek çocukluğa bakışlarının olumsuz olmayacağı anlamına gelmemektedir. Çalışmaya katılan ve olumsuz çocukluk anlayışı puanları yüksek çıkan okul öncesi öğretmenlerin çocukları sevmediğini söylemek mümkün değildir. Aries'e (1973) göre, çocukluk duygusu çocuk sevgisi demek değildir, çocuğun farklı olduğuna dair bir bilinçtir. Bu noktada çocukluk duygusunun varlığına değil, içeriğine dikkat çeken Onur (2005), yetişkinlerin çocukları sevdiğini ama iyi yetişmeleri ve beslenmeleri konusunda aynı duyarlılığı göstermediğini belirtir.

Okul öncesi öğretmenlerin çocukluk anlayışlarını derinlemesine inceleyebilmek için nicel çalışmaya katılan 557 okul öncesi öğretmenin içinde yer alan 51'i ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çocukluğa bakışları ayrı olarak değerlendirildiğinde "oyun seven", "hareketli", "sevimli" ve "şirin" gibi katılımcı çocuk imajı ile masum çocuk imajını yansıtan sıfatları daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Olumlu sıfatlar olumsuzlara oranla daha fazla tercih edilmiştir. Genel çocukluk anlayışı dağılımıyla bu sonuç karşılaştırıldığında iki durumda da okul öncesi öğretmenlerinin çocuğa ve çocukluğa bakış açılarının olumlu olduğu söylenebilir. Bu durum beklenen ve en yüksek puan olan katılımcı çocuk imajını yansıtmamaktadır. Bu

nedenle okul öncesi öğretmenlerinin masum çocuk imajına daha yakın bir çocukluk anlayışına sahip oldukları söylenebilir. Oysaki katılımcı çocuk imajı son yıllarda özellikle ön plana çıkmış ve uygulamalarda yer alan bir anlayıştır. Bu anlayışta çocukların görüşlerine önem verilmekte ve çocuklara yetişkinlerle aynı oranda karar verme gücü tanınmaktadır (Corsaro, 1997; Sorin, 2005).

Günümüzde çocuk ve çocuklukla ilgili görüş birliğine varılmış net bir tanım bulunmamaktadır ancak ÇHS uluslararası düzenlemeler yaparken karışıklıkların ortaya çıkmasına engel olmak ve çocukluğu tanımlamakta bir norm olarak kullanılmak için kesin bir yaş aralığı belirtmektedir. Birleşmiş Milletler çocuğu 0- 18 yaş arasındaki bireyler olarak tanımlamaktadır (BM ÇHK, 1995). ÇKK' da aynı şekilde çocuğu daha erken yaşta ergin olsa bile on sekiz yaşını doldurmamış kişi olarak tanımlamaktadır (ÇKK, 2005). Çocuk kavramına yönelik yapılan bir başka tanımda ise çocuk, oyun ya da eğitim çağında olan, gelişimini henüz tamamlamamış ailesinin ya da sosyal kurumların koruyuculuğuna gereksinim duyarak, onlara bağımlı yaşayan kişilerdir (Gürçay & Kumaş, 2002). Yörükoğlu (2010) da çocuğu gelişen bir insan yavrusu, olgunlaşmamış reşit sayılmayan küçük yurttaş olarak görmektedir. Bulgular incelendiğinde çocuk kavramı ile ilgili 51 katılımcı 38 farklı görüş bildirmiştir. Görüşler arasında çocuğu bir yaş sınırı vererek tanımlayan hiç olmamıştır. Ancak yukarıda verilen çocuk tanımlarına paralel olarak “küçük” ifadesini kullanan 6 kişi “gelişmemiş” ifadesini kullanan 1 kişi olmuştur. Ayrıca masumiyet – saflık, doğallık, temizlik, mutluluk, sevgi ve temiz boş bir sayfa ifadeleri katılımcıların en çok belirttiği görüşleridir. Masum çocuk imajı çocuğu yetersiz, korunmaya muhtaç, bağımlı ve yetişkin tarafından doldurulmayı bekleyen boş bir levha olarak resmetmektedir (Sorin, 2005). Katılımcıların özellikle masumiyet-saflık ve temiz boş bir sayfa görüşü ile ilgili verdikleri yanıtların masum çocuk imajını doğrudan yansıtması dikkat çekici bulunmuştur. Öğretmen adaylarının çocukluk anlayışıyla ilgili yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının çocuğu olgun düşünemeyen ve toplumsal rollerini fark edememiş bireyler olarak gördükleri belirtilmiştir (Avcı vd., 2014).

Çocukluk kavramı ile ilgili bulgular incelendiğinde katılımcıların çocukluğu en çok “Masumiyet” ifadesiyle tanımladıkları belirlenmiştir. Ayrıca katılımcılar tarafından çocukluk insan hayatında yaşanan bir dönem olarak görülmüştür. Modern toplumda çocukluk anlayışının ortaya çıkması çocukluğun özel bir dönem olarak görülmesiyle başlamıştır (Heywood, 2003; Holt, 2000; Sorin, 2005). Katılımcıların dikkat çeken diğer görüşleri ise çocukluğu büyümek için bir başlangıç olarak görmeleridir. Bu durum Sorin

(2005) ‘ in eğitime devam eden yetişkinler çocuk imajında çocukluğun yetişkinlik için pratik yapma olarak görülmesi anlayışını doğrular görünmektedir. Çocuklukla ilgili bir çalışmada 2000’li yıllarda yetişkinlikten farklı bir çocuk kavramı olduğu saptanmış ancak bu dönem yetişkinliğe hazırlanma dönemi olarak görülmüştür (Irmak & Engin, 2003). Bu araştırma, yukarıdaki yorumumuzu destekler niteliktedir. Piaget, Erikson ve Freud’ un gelişim teorileri bu imajı desteklemektedir. Bu teorilere göre çocuklar yeterlilik basamaklarını tırmanarak yetişkin gibi olmaya ulaşırlar. Toplum çocuklara bugünkü yaşamlarının nasıl olduğu, şimdiki gereksinimlerinin ve isteklerinin neler olduğu açısından değil, yarın nasıl bir yetişkin olacakları açısından bakmaktadır (Corsaro, 1997). II. Meşrutiyet dönemi çocuk dergilerindeki çocukluk anlayışının incelendiği bir çalışmada ise incelenen dergilerin çocuğa bakış açısında, çocuklar geleceğin yetişkini olarak görülmüşlerdir (Gurbetoğlu, 2007).

## **Çocuk Hakları ve Gereksinimlere İlişkin Anlayış**

### ***Temel gereksinimler***

Çocuklara verilmiş olan ulusal ve uluslararası hakların temelinde onların insan onuruna yakışır bir yaşam sürebilmeleri için gerekli olan gereksinimlerinin karşılanması olgusu bulunmaktadır. Gereksinimler haklardan daha evrenseldir ve evrensel olarak kabul edilen gereksinimlerin genellikle insanların iyilik halleri ile ilgili olduğu bilinmektedir (Feshbach & Katchadourian’ dan aktaran Sunal, 2009). Çocukların temel bakım gereksinimlerinin karşılanması, ailelerin ve bakım verenlerin görevidir. Uyku, beslenme ve tuvalet gereksiniminin karşılanması ile beden temizliğinin sağlanması çocukların öncelikli gereksinimleri arasında yer almaktadır. Ancak sevgi, ilgi ve yakınlık gereksinimleri de her alanda optimal gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır. Sevgi ve şefkat gereksinimleri yeterli karşılanamayan çocukların gelişimsel sorunlar yaşayabileceği bilinmektedir. Beyinbilim çalışmaları çocukların kendilerini güvende ve mutlu hissettiklerinde gelişmeye ve öğrenmeye açık olduğunu vurgulamaktadır (Avcı, 2010). Maslow’ un gereksinimler hiyerarşisine göre insan hayatında öncelikle fiziksel gereksinimlerin karşılanması sonra güvenliğin sağlanması 3. sırada ise ait olma ve sevgi gereksiniminin yer aldığı bilinmektedir (Maslow, 1943). Katılımcılar bu hiyerarşinin aksine çocukların temel gereksiniminin sevgi olduğunu fiziksel gereksinimlerinin daha sonra geldiğini söylemişlerdir. Avcı vd. (2014) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada çocukların temel gereksinimlerine ilişkin görüşlerde bizim çalışmamıza paralel

olarak sevgi gereksiniminin öne çıktığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin 21. y.y.' da çocuk gereksinimlerinin en başına psikolojik gereksinimleri (Woodhead, 2004) çıkarmış olmaları sevindirici bir sonuçtur. Katılımcılar sevgi' den sonra çocukların en çok beslenme, güven, ilgi ve aile gereksinimlerinin olduğunu düşünmektedir. Beslenme açısından ortaya çıkan temel gereksinimlerin karşılanması fiziksel açıdan doyumu sağlamaktadır. Tehlikelerden korunma da gereksinimler hiyerarşisinde fiziksel olanlardan hemen sonra gelmektedir (Maslow, 1943). Daha çok davranışlarla ilgili olan ve ne kadar gereksinim duyulduğu konusunda nicel bir tanımlama ortaya konulamayan sevgi, ilgi ve ait olma gibi duygusal gereksinimlerin karşılanması da çocuğun yüksek yararı için çok önemlidir (Cunningham & Wakefield' dan aktaran Sunal, 2009). Her çocuğun en önemli temel gereksinimi sağlıklı bir bakım, iyi bir beslenme ve sevgi dolu bir aile ortamıdır. Çocuğun yaşamını sürdürebilmesi için bu üç temel gereksinimin birbirinden ayrılmaması gerekmektedir (Oktay, 1991).

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenleri tarafından sıkça çocukların masumluğu, kırılganlığı ve bir yetişkinin bakımı altında olduğu ve bu ihtiyaçların karşılanması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bakış açısı çocukların gücünü vurgulayan alan yazın ile uygunluk göstermemektedir. Woodhead (2004) bu durumu “çocuk her açıdan zengindir” görüşü ile vurgulamaktadır. Olması gereken, hayatının başından itibaren sosyal bir çevrede yer alan ve sosyal bir aktör olan çocuğa ve yeterliklerine saygı duymaktır (BM ÇHK,1995; Sunal, 2009; Woodhead, 2004). İhtiyaç içerisindeki(muhtaç) çocuk imajı daha çok koruma haklarını (BM ÇHK, 1995); zengin ve evrilen(değişerek gelişen) çocuk imajı ise sürekli ve katılımcı hakları beraberinde getirmektedir (Landsdown, 2005). Çalışmamızda öğretmenlerin korumacılıkla sonuçlanabilecek yukarıda sözü edilen anlayışları katılımcılıktan uzak uygulamalarının olabileceğini düşündürmektedir.

Çocukların temel gereksinimleri konusunda önemli olan diğer bir nokta Woodhead (2004)' in vurguladığı üzere “oyun” dur. Oyun, insanın yaşamında doğumdan ölüme kadar devam ettirdiği bir olgudur. İnsanlar her yaşta oyun oynarlar fakat çocukluk döneminde oyunun ayrı bir yeri ve önemi vardır (Sheridan, 2002). Oyun çocuğun en önemli işidir (Güneş, 2011). Nisan 2013'te çocuk hakları komitesinin sözleşmeye getirdiği yorumda ifade edildiği üzere, Sözleşme' de tüm çocukların sağlık, barınma, beslenme gibi gereksinimlerini içeren yaşamsal hakları; eğitim, sağlık, boş zamanını kullanma, oyun oynama gibi gelişimsel gereksinimlerinin karşılanmasını içeren hakları bulunmaktadır.

Ersoy (2011)' un çalışmasında öğrencilerin çocuk haklarının uygulanmasında karşılaştıkları sorunlar ele alınmış, bunlar arasında en çok oyun ve eğlence hakkında sorun yaşadıkları görülmüştür. Çocuklara yeterli oyun olanakları sağlansa da bu olanakların çoğunlukla çocuklara sunulmadığı belirlenmiştir. Oysaki çocukların temel hakları ve gereksinimlerinden biri oyun-eğlence faaliyetlerine katılma hakkıdır. Bu ve bunun gibi birçok nedenden Çocuk Hakları Bildirgesi oyun hakkı konusunu önemle vurgulamaktadır. Aynı zamanda bu hakla ilgili 2013 yılında Genel Yorum yayınlanarak çocuk hakları sözleşmesinin 31. Maddenin çocuğun esenliği ve gelişimi açısından taşıdığı önemin daha iyi kavranması amaçlanmıştır.

### ***Haklar***

Dünyadaki bütün çocukların doğuştan sahip olduğu, eğitim, sağlık, barınma; fiziksel, psikolojik veya cinsel sömürüye karşı korunma gibi hakları vardır (Akyüz, 2012; Antakyalıoğlu & Kumcu, 2010; Franklin, 2005). Ayrıca sözleşmede yer alan haklar, yaşama hakları, gelişme hakları, korunma hakları ve katılma hakları olmak üzere dört ana grupta toplanmıştır (BM ÇHK, 1995). Bulgular incelediğinde katılımcıların ÇHS' de belirtilen hakların çoğunu söyledikleri görülmektedir. Ancak en çok korunma-güvende olma hakkına vurgu yapılmıştır. Korunma hakları, çocuğun her türlü ihmal, istismar ve sömürüye karşı korunmasını sağlayan haklardır. Bunlar yargı sisteminde, silahlı çatışmada, çalışma yaşamında; fiziksel, duygusal, cinsel istismar, madde bağımlılığı ve sığınmacı (mülteci) çocuklar için özel bakıma ilişkin konularda çocukların korunmasını sağlayan haklardan oluşmaktadır. Masum çocuk anlayışına sahip olduğu düşünülen okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusunda en çok korunma hakkını vurgulamaları şaşırtıcı bir sonuç olmamıştır.

Katılımcılar korunma-güvende olma hakkının dışında eğitim görme, oyun oynama, sevgi görme ve anne babaya sahip olma haklarından da söz etmişlerdir. Bu görüşler yaşama ve gelişme haklarının bir kısmını kapsamaktadır. Katılım haklarını temsil eden görüşleri ise kendini ifade etme hakkı olmuştur. Çocuğun ailede ve toplumda etkinlik kazanmasını sağlamaya yönelik olan katılım hakları en az temel gereksinimlerin karşılanmasını kapsayan yaşama hakları kadar önemlidir (Akyüz, 2012; BM ÇHK, 1995). Ayrıca katılımcıların en önemli haklar ile ilgili görüşlerinde anne babaya sahip olma hakkını belirtmeleri şaşırtıcı bir sonuç olmakla beraber sahip olunması gereken haklarla en önemli

haklar arasında farklılıkların olması da beklenen bir neticedir. Aile çocuğun beslenme, korunma, sağlık, sevgi, güven, eğitim ve toplumsallaşma gibi temel haklarını karşılayan en önemli kurumdur. Bu nedenle anne babaya sahip olan çocuk birçok haktan da dolayı yoldan yararlanacaktır. Katılımcıların en önemli haklarla ilgili en çok anne babaya sahip olma hakkını söylemeleri çocuk hakları sözleşmesindeki anne babaya sahip olma hakkını biliyor olmalarıyla ilgili görülebileceği gibi geleneksel bir yaklaşımla kendilerine hak gördükleri bir yetişkin olarak çocuğa sahip olma hakkının çocuk için dönüştürülmüş hali olarak ifade etmiş olabilirler. Öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının temel çocuk haklarına ilişkin görüşlerinde çoğunluğun ortak noktada bulunduğu bir hak bulunmamıştır. Yaşama ve barınma gibi hakların da katılımcıların yaklaşık üçte biri tarafından belirtildiği, bu durumun ise çocuk hakları konusundaki bilinç düzeylerinin yetersizliği ile ilgili olabileceği ifade edilmiştir (Avcı vd., 2014). Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşlerini inceleyen bir başka çalışmada ise öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun çocuk hakları sözleşmesini okumadığı, çocukların en önemli hakkı olarak yaşama hakkını belirttiği fakat katılım hakkına çocuğun önemli hakları sıralamasında yer vermediği görülmüştür (Kaya, 2011). Karaman- Kepenekçi ve Aslan (2011) okul öncesi dönem çocuk kitaplarında çocuğun eğitim, bilgi edinme, oyun gibi gelişimsel hakları ile sevgi ve ilgi görme, tıbbi bakım, beslenme, bakım ve aile ile birlikte yaşama gibi yaşamsal haklarının daha fazla yer aldığını belirlemiştir. Ayrıca çocuğun her türlü istismar ve ihmalden korunmasını içeren koruyucu haklar ile çocuğun görüşlerini belirtme ve kendini ilgilendiren konularda katılımını gerektiren katılım haklarının daha az yer aldığı görülmüştür. Fazlıoğlu (2007) öğretmen ve yöneticilerin çocukların yetişkinlerle aynı haklara sahip olduğunu gösteren “özgürleştirici” anlayış yerine çocukların ilgi ve korumaya ihtiyaçları olduğunu düşünen “korumacı” anlayışa sahip olduklarını belirlemiştir.

### *Katılım Hakkı*

Katılım hakkı, toplumda ve aile içinde demokrasinin ve çocuğun bağımsız kişiliğinin oluşabilmesinin en önemli koşuludur. Katılım hakkı tüm çocukların kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerini ifade etmeleri ve bu görüşlerin ciddiye alınmasını vurgulamaktadır. Ayrıca katılım hakkı çocukların ifade özgürlüğü, dinlenilmesi ve görüşlerinin dikkate alınmasını kapsayan evrensel bir ifade olarak da açıklanabilmektedir (Akyüz, 2012;



Değirmencioğlu, 2011; Genel Yorum No.12, 2009; Lansdown, 2005). Bulgular incelendiğinde katılımcıların önemli bir bölümü katılım hakkını çocuğun söz hakkının olması şeklinde tanımlamıştır. Bu sonuç katılımcıların, çocuğun katılım hakkı ile ilgili ulusal ve uluslararası yasal metinlerde geçen bir bilgiye sahip olduklarını düşündürmektedir (BM ÇHK, 1995; Genel Yorum No.12, 2009). Ancak çocuk katılımıyla ilgili uygulamalar söz hakkı olduğunu bilmekten daha öte bir bilinç gerektirmektedir. ÇHS' de madde 12'ye göre çocuk kendisini etkileyecek her konuda görüşlerini serbestçe dile getirme hakkına sahiptir ve yetişkinler tarafından bu görüşlerin dikkate alınması gerekmektedir. Buradaki çocuğun kendisini etkileyecek konularda ifadesi çok önemlidir. Çocuğun söz hakkı kendini ilgilendiren konuları kapsamaktadır. Çocukların katılım hakkı, yetişkinler tarafından dikkate alındığında, çocukların görüşlerini ifade etmelerine izin verilip görüşleri desteklendiğinde, karar alma süreçlerinde yardımcı olduğunda, güç ve sorumluluk paylaşıldığında bir anlam kazanmaktadır (Lansdown, 2005). Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çocuklara önerilen 100 Temel Eser arasından en fazla okunan kitaplarda çocuk haklarına yer verilme durumunu araştıran bir çalışmada incelenen kitaplarda çocukların katılım hakkına yer verilmediği tespit edilmiştir (Türkyılmaz & Kuş, 2014). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında çocukların katılım haklarının ne düzeyde olduğunu inceleyen bir başka çalışmada ise ders kitaplarında katılım hakkı ile ilgili ifadeler sadece ilköğretim 1-6. Sınıf düzeyinde ve sınırlı bir şekilde yer verildiği görülmüştür (Nayır & Karaman – Kepenekçi, 2011). Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin aksine bu iki araştırmaya göre eğitimde çocuklara yönelik kitaplarda katılım hakkı yer almamaktadır.

Katılım hakkına göre çocuğun pasif konumdan çıkarılıp aktif hale gelmesinin sağlanması gerekmektedir. Ayrıca katılım hakkının bir bütün olarak uygulanabilirliğini sağlamak, ailede, okulda ve toplumda çocukları ilgilendiren konularda görüşlerine başvurulması ve onlara kendilerini ifade edebilecekleri ortamların sağlanması ile mümkün olacaktır. Aile içinde bireylerde olumlu yönde davranış değişikliğinin meydana gelmesi ancak demokratik, görüşlere saygı duyulan bir ortam içerisinde mümkün olmaktadır (Hodgin & Newell, 2002). Katılımcılar çocukların ev ortamında katılımlarının evle ilgili konularda görüşünün sorulması ile sağlanabileceğini söylemişlerdir. Bulgularda katılımcıların verdikleri örneklerde genel olarak ev kurallarıyla ilgili konularda görüşlerinin sorulabileceği görülmektedir. Çocukla ilgili konularda çocukların görüşünün sorulmasını düşünen katılımcıların birebir çocuğu ilgilendiren örneğin çocuğa bir kıyafet alınması gibi

durumlarda çocuğun görüşüne başvurulabileceğini belirtmişlerdir. Ülkemizde ataerkil bir aile yapısı mevcuttur. Bu yapı büyüklerin haklarının küçükler ve/veya daha az yetkin olanların sorumluluklarının olduğu bir anlayışı temsil etmektedir (Paternalizm) (Kuyurtar, 2006). Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin bu tür bir geleneksel sistemde yetişmiş ve yaşamakta olmalarına rağmen karar alma süreçlerine çocukların katılımı yönünde görüş belirtmiş olmaları çocukların doğası, özellikleri ve gereksinimlerine daha aşina olması ve yoğun bir şekilde maruz kalmaları ile açıklanabilir. Son yıllarda çeşitli kitaplar, ders kitabı ya da ulusal okul öncesi eğitim programı gibi birçok kanalda katılımcı çocuk anlayışına vurgu yapan mesajlar ve içeriklerin bulunması buna neden olmuş olabilir. Bazı katılımcılar çocuğun ev ortamında katılımının evle ilgili konularda çocuklara sorumluluk verilmesi ile sağlanabileceğini söylemişlerdir. Çocuğun evde katılımını ev yaşamında sorumluluk alma olarak ele alınması ilginçtir. Bu bakış açısı Sorin (2005)' in çığ gibi büyüyen çocuk anlayışını akla getirmektedir. Bu anlayışa göre 21. Yüzyılda tek ebeveynli ailelerin yaygınlığı, çoğu ailenin aktif çalışma hayatına sahip olması gibi değişen sosyal koşullar göz önünde bulundurulduğunda, bu anlayışın yoğun bir iş gününden eve yorgun dönen ve çocukları sessiz tutma isteği olan yetişkinler tarafından başlatıldığı söylenebilir. Çalışan yetişkinler okuldan eve dönen çocuğa evin anahtarını vererek, çocukların kendilerine bakma sorumluluğunu almalarını beklemektedir. Süreç içinde benzer durumlar çocuğun gücünün çığ gibi büyümesine ve yetişkinin bunu durdurma gücünün azalmasına neden olmaktadır. Bu nedenle çocuğun katılımını sağlama amacıyla çocuğa verilecek sorumluluklar konusunda ailelerin çok dikkatli olması gerekmektedir. Çocuğun üstlenmemesi gereken sorumlulukların verilmemesine özen gösterilmelidir.

Okullar, öğrencilerin demokrasiyi yaşayarak öğrendikleri yerlerdir. Demokratik bir ortamın sağlanması ancak, öğrencinin kendi eğitimi ile ilgili konularda alınan kararlara katılmasıyla mümkün olmaktadır (Akyüz, 2001). Çocuk Hakları Komitesi çocukları sözleşmenin 12.maddesine uygun olarak okuldaki yaşama aktif katılımlarını sağlamak konusuna dikkat çekmektedir (BM ÇHK, 1995). Okul ortamında katılım ile ilgili bulgular incelendiğinde, katılımcıların okul ortamında çocuğun katılımının en çok etkinlik yaparken görüşlerinin alınması ile sağlanabileceğini söyledikleri görülmüştür. Katılım anlayışlarına ve ev ortamında çocuğun katılımı konusundaki düşüncelerine paralel olan bu görüş aynı zamanda literatürde belirtilen katılımcı çocuk anlayışını da yansıtmaktadır. Katılımcı çocuk anlayışına göre eğitim programları öğretmen – çocuk işbirliği ile oluşturulmalıdır. Bu anlayışta çocukların görüşlerine önem verilmekte ve çocuklara yetişkinlerle aynı

oranda karar verme gücü tanınmaktadır (Sorin, 2005). Katılımcıların en çok belirttiği bir başka görüş ise çocukların okulda kendini ifade edebileceği ortamların yaratılması olmuştur. Ülkemizde MEB tarafından çocukların demokratik değerlerini geliştirmek ve kendilerini ifade edecekleri ortamların sağlanması amacıyla “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi” 13.01.2004 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığının arasında imzalanan protokolle uygulamaya konulmuştur (MEB, 2004). Bu projenin uygulanabilirliğinin ne boyutta olduğu bilinmemektedir. Ancak katılımcıların görüşleri doğrultusunda eğitim ortamlarında olması gereken bir özelliği temsil etmektedir. Ayrıca eğitim ortamlarında çocukların katılımının nasıl olduğunu ve öğretmen kontrolüne göre katılımın nasıl gerçekleştiğini ortaya koymayı amaçlayan bir çalışmada çocukların katılımının eğitim ortamlarında gerçekleştirilmesi için katılımcı bir öğretmenin çocuklar için anlamlı ve destekleyici ortamlar yaratmasının önemi vurgulanmıştır (Emilson & Folkesson, 2004). Öğretmenler görüşleri alınması gerektiğini ifade etmişler ancak bunun katılımcı çocuk anlayışı çerçevesini temsil eden tarzda olup olmaması tartışma konusudur. Katılımcı çocuk anlayışında etkinliklerin planlanma sürecinden başlayarak tüm süreçlerde çocuğun aktif söz hakkının olması ve bunların uygulamaya yansıtılması söz konusudur. KKTC’ de yapılan bir yüksek lisans çalışmasında öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında çocuk katılımını destekleyici tarzda davranış ve uygulamalarının olmadığı ifade edilmektedir (Koran, 2012).

Okulda öğrenci katılımı; sınıf ve okul kurallarının oluşturulması, eğitsel etkinliklere katılım ve okul yönetimine çeşitli boyutlarda katılım ile olabilmektedir (Emir & Kaya, 2004). Katılım hakkının uygulanabilirliği konusunda okul öncesi öğretmenlerinin neler yaptıkları merak edilmiş ve okulda ne tür durumlarda çocukların görüşlerine başvurdukları sorulmuştur. Bulgular incelendiğinde de en çok etkinlik türünün seçiminde çocukların görüşlerine başvurdukları görülmüştür. Okulda katılımın, etkinliklerle ilgili kararlarda çocukların görüşlerinin alınması ile sağlanacağını düşünen okul öncesi öğretmenlerinin, etkinlik türünü seçmede çocukların görüşlerine başvurması beklenen bir sonuç olmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin dikkat çekici ve katılım perspektifini yansıtan diğer görüşleri ise sınıf kurallarını oluşturmada, problem çözme sürecinde, merkezlerin/oyuncakların yerlerinin değişiminde ve etkinliklerde malzeme seçiminde çocukların görüşlerini almaları olmuştur. Benzer şekilde, Ankara İli ilköğretim okulu öğrencilerinin katılım hakkını kullanma durumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bir çalışmada da sınıf öğretmenlerinin önemli bir çoğunluğunun öğrencilerin görüşlerini

özgürce açıklamaktan çekinmediklerini, öğrencilerin okuldaki karar alma sürecine yeterince katıldıklarını, öğrencilerin en fazla sınıfta katılımının sağlanabileceğini ve öğrencilerin katılım hakkını yüksek oranda kullandıklarını belirttiği görülmüştür (Özyıldırım, 2007).

Çalışmamızda öğretmenlerin çocukların katılımını nasıl sağladıklarıyla ilgili yanıtları olumlu ve beklenen yönde olmakla birlikte bazı katılımcıların çoğunluğun kararlarını uygulamaya yansıtıkları yönündeki vurguları tüm çocukların katılım hakkını bulamayabileceğini düşündürmektedir. Bu görüşü destekleyen görüşler Koran (2012) KKTC çalışmasında da ifade edilmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında daha geleneksel bir yaklaşımla katılım karşıtı davranışlar sergilediği vurgulanmaktadır. Bu durum sözel açıklamalarla uygulamaların aynı yönde olamayabileceğini düşündürmektedir.

Bulgulara atıf yapan bağlantı cümlesi kur. Katılım anlayışı ile ilgili problemler en çok çocukların görüşlerinin alınan kararlara etkisindeki anlayışta yaşanmaktadır. Bunun nedeni katılımı içermeyen zorlama, çocukları dekor olarak kullanma ve göstermelik katılım basamaklarının yetişkinler tarafından katılım olarak anlaşılmasıdır. Oysaki Hart' ın katılım merdiveni modelinde istenilen en yüksek basamak çocukların öncülük ettiği, yetişkinlerle ortak alınan kararlardır (Hart, 1992). Bu basamağa göre çocukların bir etkinliği başlatabilmek için yeterli fikirleri vardır ve yetişkinler ile çocuklar eşit derecede katılım hakkı olan ortaklardır. Bulgular incelendiğinde çocuğun görüşünün etkili olduğu daha çok öğretmen tarafından vurgulandığı görülmüştür. Yurttaş çocuk anlayışında çocuğun hakimiyetinden çok ortak kararlar alınması esastır (Öztaş, 2011). Hart' ın merdivenin 8. basamağı da bu görüşü destekler niteliktedir. Buna göre ortak kararlar görüşünün daha az öğretmen tarafından belirtilmesi, öğretmenlerin MEB tarafından vurgulanan geleneksel çocuk merkezli eğitim anlayışını yansıttığı söylenebilir.(MEB, 2013).

On ikinci Madde Taraf Devletlerin, çocuğun yaşı ve olgunluğuna uygun olarak görüşlerine önem verilmesi gerektiğini beyan etmektedir. Çocuğun görüşlerine ne kadar ağırlık verilmesi gerektiğinin belirlenmesinde ise daha yüksek bir yeterlilik gerekmektedir. Landsdown (2005) karar alma sürecinde dört farklı katılım düzeyi olduğunu belirtmektedir. Bunlar; bilgilendirilmek, şekillenmiş bir düşünceyi ifade etmek, bu düşüncenin dikkate alınması, asli veya katılımcı karar alıcı olmaktır. ÇHS 12. Madde de düşüncelerini ifade edebilme yeteneğine sahip olan bütün çocukların, bu ilk üç düzeyde hakkı olduğu belirtilmektedir. Ancak bu hakları dördüncü düzeye kadar

genişletmemektedir. Katılımcıların en çok verdiği yanıtlardan “çocuğun görüşü etkili olur” ve “ortak karar alınır” görüşlerinin ikisi de dördüncü düzey hakkın içine girmektedir. Bulgular incelendiğinde çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım düzeylerine önem verdikleri ve çocuk görüşlerine saygı gösterdikleri söylenebilir. Ancak bu durum yukarıda da belirtildiği üzere uygulamaya yansıyacağı anlamına gelmeyebilir. Sınıf içi uygulamalarda gerçekte bu hakkın nasıl ele alındığı tartışmalı bir konudur. Koran’ ın (2012) KKTC’de gerçekteleştirdiği “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Katılım Hakkı Konusundaki Uygulamalarının Öğretmen Adayı Gözlemlerine Göre İncelenmesi” adlı çalışmasında sınıf içi gözleme dayanan veriler incelenmiş, öğretmenlerin genel olarak çocuklara katılım karşıtı davranışlar ve söylem sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma sonucu çalışmamız birlikte ele alındığında öğretmenlerin bir konu hakkındaki bilgileri ile uygulamalarının paralellik göstermeyebileceği düşünceyi akla gelmektedir.

Çocukların toplumda katılımları çevre korunmasında, planlama, konut ve yerel hizmetlerde, çocuklarla ilgili genel politikaların belirlenmesinde ve medyada çeşitli yollarla sağlanabilmektedir. ÇHS, çocukların toplumsal yaşamın her alanına katılmaları ve görüşlerini ifade etmelerini desteklemektedir (Hodgkin & Newell, 2002). Toplumda çocukların katılımı ile ilgili katılımcıların görüşleri incelendiğinde çocuklarla ilgili kararlarda çocukların görüşlerinin alınması en çok belirtilen ifade olmuştur. 1997 İnsan Hakları Raporları El Kitabı, 12. Maddenin yerel düzeylerde uygulanmasına örnek olarak oyun alanlarının belirlenmesine ya da trafik kazalarının önlenmesine ilişkin kararlara çocukların da katılmalarını ve çocukların yerel konseylerde yer almalarını vurgulamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin buna benzer örnekleri ile özellikle çocukların oyun alanları ile ilgili görüşlerinin alınması gerektiğini vurguladığı görölmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin toplumda çocuğun katılımı ile ilgili dikkat çeken diğer görüşleri ise çocuklara yönelik etkinliklerin arttırılması ve çocukların aktif hale getirilmesidir. Çocuk haklarına dair sözleşme çerçevesinde çocuğun görüşlerine saygı ilkesi’ nin incelendiği bir çalışmada çocukların kendileri ile ilgili karar verme sürecinde daha aktif olmaları doğrultusunda bir yönelimin geliştiği fakat gelenekçi yaklaşımın devam etmekte olduğu ve bunun sonucu olarak çocukların görüşlerinin yeteri kadar dikkate alınmadığı belirtilmiştir (Akyol, 2011).

Çocukların gelecekte, haklarının bilincinde ve sorumluluk sahibi bir yetişkin olabilmesi için doğumlarından itibaren ailede, okulda ve toplumda demokrasinin temel

prensiplerinden biri olan katılımcılık ilkesini yaşayarak öğrenmeleri gerekmektedir (Akyüz, 2012).

### **Çocukla Çalışma Anlayışı**

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerini severek ve isteyerek yapmaları hem kendileri için hem de çocuklar için büyük önem taşımaktadır. Mesleki doyum olarak tanımlanan bu durum bir kimsenin mesleğini değerlendirmesi sonucunda oluşan zevkli veya olumlu hisleri kapsamaktadır (Çek, 2011). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla çalışmanın güzel ve keyifli tarafları kısacası avantajları konusunda ne düşündükleri merak edilmiştir. Bulgular incelendiğinde katılımcıların çocuklarla çalışmanın avantajları ile ilgili birçok görüşü bulunmaktadır. Öğretmenler, özellikle çocukların masum olmalarına ve verilen emeğin karşılığının alınmasına vurgu yapmışlardır. Çocukların masum olması görüşü ile ilgili katılımcı yanıtlarına bakıldığında hiçbir neden olmadan çocukların sadece masum olduklarını düşünmenin bile bir avantaj olduğu anlaşılmaktadır. Tarihi süreçte çocuk anlayışının değişimi de annelerin çocuklarına bakmayı zevk olarak görmesi ile başlamıştır (Heywood, 2003; Holt, 2000). Çocukluk ortaçağdan bu yana yetişkinlikten ayrı tutulan, yaşamın masum zaman dilimi olarak anlaşılmaktadır (Sorin, 2005). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukla çalışmanın avantajlarında en çok çocuğun masum olması görüşünü bildirmeleri tarihi sürece de bakıldığında şaşırtıcı bir sonuç olmamıştır.

Ayrıca okul öncesi öğretmenleri çocuklarla çalışarak kendilerini hep çocuk gibi hissettiklerini, yaşlanmadıklarını, genç kaldıklarını bu nedenle öğretmenler arasında diğer branşlara göre daha şanslı bir grupta olduklarını söylemişlerdir. Genel olarak katılımcıların yanıtlarına bakıldığında mesleki doyum sağladıkları düşünülmektedir. Günümüzde okulların sadece yeterli sayıda öğretmen gereksinimi olmamakta, aynı zamanda mesleğine bağlı çalışan öğretmenlere de ihtiyaç bulunmaktadır (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005). Bu da ancak mesleki doyuma ulaşmayı başarmış öğretmen grupları ile mümkün olmaktadır.

Çocuklarla çalışmanın avantajlarının yanında zorluklarının da bulunduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Katılımcılar en çok velilerle iletişim konusunda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca mesleklerinin sürekli ilgi ve dikkat gerektirmesi, çocuklarla iletişimde zorlandıkları, her daim enerjik ve sağlıklı olmaları gerektiği ve sınıfların çok kalabalık olması da okul öncesi öğretmenlerin zorlandıkları konular arasında önemli bir yer tutmaktadır. Yardımcı personel eksikliği nedeniyle sıkıntılar yaşadıklarını dile getiren

katılımcıların yanı sıra öğretmenlerin yaşı büyüdükçe mesleğin daha zor yapıldığını, çocuğun güvenliğini sağlama konusunda endişe duyduklarını söyleyen katılımcılar da olmuştur. Çalışmaya katılan üç kişi de her hangi bir zorluk yaşamadığını belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarını planlama ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi amacıyla yapılan bir çalışmada öğretmenlerin eğitim durumlarını planlarken karşılaştıkları güçlüklerin, birinci sırada çocuk sayısının çokluğu, daha sonra sırasıyla materyal seçim ve hazırlığı, eğitim ortamlarının düzenlenmesi, fiziksel koşulların yetersizliği ve ailelerin tutumu olarak belirlenmiştir (Kandır, Özbey & İnal, 2009). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını uygulama sırasında yaşadığı sorunları belirlemeyi amaçlayan başka bir çalışmada ise aile katılımını sağlama ve kaynaştırmada en çok sorun yaşadıkları, MEB' e bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin özel anaokullarında çalışan öğretmenlere göre fiziksel olanaklar ile ilgili sorunlarla daha çok karşılaştıkları görülmüştür (Erden, 2010). Birçok meslek alanında insanlarla yüz yüze ve yakın iletişim kurmak gerekmektedir. Özellikle çocuklarla yüz yüze iletişimin yoğun olduğu öğretmenlik mesleğinde çalışanlarda duygusal tükenmişliğe kadar varan düzeylerde duygusal tepkiler gözlenmektedir (Tuğrul & Çelik, 2002).

Demir ve Arı (2013) tarafından öğretmen sorunlarını inceleme amacı ile yapılan çalışmada ortaya çıkan öğretmenlerin en fazla önemsedikleri sorunlar, gelirin düşük olması, toplum içindeki saygınlıklarının azalması ve sıklıkla değişen eğitim ve öğretim programları-mevzuatları olarak belirlenmiştir. Seferoğlu (2001)' nun "Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Mesleki Gelişimleriyle ilgili Görüşleri, Beklentileri ve Önerileri" başlıklı çalışmasının sonuçlarında da benzer sonuçlar görülmektedir. Seferoğlu (2001)' nun çalışmasına katılan öğretmenler, öğretmenliklerini geliştirme işine odaklanmada ekonomik zorlukların en büyük engel olarak karşılıklarına çıktıklarını belirtmişlerdir. Birçok öğretmen, öğretmenlerin ekonomik durumları düzeltilmedikçe meslekî gelişimlerini beklemenin hayal olduğunu ifade etmiştir. Literatürdeki öğretmen sorunlarının aksine okul öncesi öğretmenleri ile yapılan bu çalışmada çalışmaya katılan hiçbir öğretmen ekonomik durumla ilgili bir zorluk yaşadığını ifade etmemiştir. Bu durum okul öncesi öğretmenleri için maddi konuların öncelikli olmamasıyla ilgili olabileceği gibi yüz yüze görüşmelerde araştırmacıya maddi konuları söylemekten çekinmiş olabileceklerini de düşündürmektedir.

Ocak, Gündüz, Özdemir ve Kaya (2005) tarafından yapılan bir başka öğretmen sorunlarıyla ilgili çalışmada öğretmenlerin sosyal statü sorunları ele alınmıştır. Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yerini ve saygınlığını belirlemek amacıyla

öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve halktan diğer kişilere anket uygulamışlardır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini öğretmenlere ve halka göre daha saygın gördüğünü ve ekonomik boyutun saygınlığı belirlemediği yönünde fikir beyan etmelerine karşılık halkın sadece %11 gibi küçük bir kısmının en saygın meslek olarak öğretmenliği gördüğü sonucuna varılmıştır. Akyüz (2003)' e göre Milli Eğitim Bakanlığı, yasal metinlerde, öğretmenliği bir “uzmanlık” mesleği olarak tanımlamış, fakat doğru olan bu görüş kâğıt üzerinde kalmış, Bakanlık bu mesleğin “uzmanlık” değil, “herkesin yapabileceği bir iş” olduğunu gösteren politikalar izlemiştir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenleri çocuklarla çalışmanın zorluklarında en çok velilerle iletişim konusunda sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdi. İletişim konusunda sıkıntı yaşamalarının nedenlerini açıklarken ise mesleklerine saygı duyulmadığını, velilerin kendilerini öğretmen olarak değil, sadece çocuklarına bakım sağlayan bir personel olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Yukarıda belirtilen çalışmada, öğretmenlerin ve halkın görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin daha az saygın bir meslek olarak görülmesi bu sonucu destekler niteliktedir.

Demir ve Arı (2013) tarafından yapılan araştırmanın diğer sonuçlarında eğitim programlarında yaşanan değişiklikler, bürokratik işlemler, öğrenci sayısının fazlalığı ve fiziki şartların uygun olmayışı ve sosyal imkanların kısıtlı olması gibi sorunları öğretmenler ikinci ve üçüncü öncelikli sorun olarak vurgulamışlardır. Kuzey (2002), yüksek lisans çalışmasında sınıf öğretmenlerinin sorunlarını tespit etmeye yönelik bir uygulama gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı öğrenci sayısının fazla olması ve fiziki şartların yetersiz olduğu şeklinde görüş beyan etmişlerdir.

Çocuklarla çalışmanın avantajları ve zorlukları konusundaki katılımcı görüşleri birlikte incelendiğinde katılımcıların çocuklarla çalışmanın avantajları ile ilgili daha çok şey söyledikleri bu nedenle çocuklarla çalışmanın zorluklarından daha fazla avantajının olduğunu düşündükleri söylenebilir.

### **Çocuklara Karşı Sorumluluklar**

Okul öncesi öğretmenlerinin yasa ve yönetmeliklerin belirlediği bir takım mesleki sorumlulukları bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı' nın (2014) okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği ve mevzuatlarında bu sorumluluklar açık bir şekilde belirtilmektedir. Örneğin; Her çocuk için öğrenci dosyası tutulması ve çocukların devamsızlıklarının öğretmenler tarafından takip edilmesi (yönetmelik- madde 16), kayıtları



yapılan çocukların kuruma günlük eğitimi aksatmayacak şekilde devam etmelerinin sağlanması gerekmektedir (yönetmelik-madde 18). Okul Öncesi Eğitim Programı doğrultusunda her çocuk için gelişim raporu hazırlanması ve bunun velilere verilmesi (yönetmelik-madde 30) sağlanmalıdır. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri, kendilerine verilen grup/sınıf/şubede eğitim ve öğretim faaliyetlerini, eğitim ve öğretim programında belirtilen esaslara göre planlamalı ve uygulamalı ve bu konularda mevzuatta belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdür (yönetmelik-madde 43). Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenci sağlığı, beslenme ve güvenlik hizmetleri sağlanmalıdır (yönetmelik-madde 78). Eğitim etkinliklerinin sağlıklı, uygun ve güvenli bir ortamda gerçekleştirilebilmesi için oyun alanı ile bahçenin bulunması ve amacına uygun olarak düzenlenmesi sağlanmalıdır (yönetmelik-madde 90). Özel gün ve bayramlar, okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların yaşlarına, gelişimlerine ve eğitim programlarına uygun olarak sınıf içi etkinlikler doğrultusunda eğitim etkinlikleri olarak yapılmalıdır (mevzuat-madde 50). Yönetmeliklerde belirtilen bu yükümlülükler okul öncesi öğretmenlerinin mesleki sorumluluklarını yansıtmaktadır. Buna göre bulgular incelendiğinde katılımcıların mesleki sorumluluklarıyla ilgili ifade ettikleri görüşlerin çoğu yasa ve yönetmeliklerin belirlediği sorumlulukları yansıtmaktadır. Özellikle vurgulanan görüşler okul öncesi öğretmenin evrensel sorumlulukları arasında yer almaktadır. Bu görüşler yasal metinlerde bulunmamakla birlikte MEB Okul Öncesi Programı felsefi olarak bu görüşleri desteklemektedir. Örneğin; katılımcılar tarafından en çok söylenen mesleki sorumluluk, çocukları iyi bir birey olarak yetiştirmenin önemli olduğudur. Aile ortamında ebeveynin rolü ne kadar önemli olursa olsun, okul çağı gelip çocuklar okula başlayınca öğretmen çocuğun hayatında birinci derecede önemli kişi olmaktadır. Sınıf ortamında öğretmen, çocuğun erdem sahibi bir kişi olarak yetişmesinde çok önemlidir (Aydın, 2004).

Ayrıca okul öncesi öğretmenleri; paylaşmayı ve işbirliğini gibi prososyal davranışları geliştirmenin, günün önemli saatlerini beraber geçirdikleri çocuklara davranışlarıyla iyi örnek olmalarının ve çocukların okula mutlu bir şekilde gelebilmeleri için onlara okulu sevdirmenin bir mesleki sorumluluk olarak görülmesi gerektiğini söylemişlerdir. Öğretmenlerin bu yöndeki görüşleri hem MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının genel özellikleriyle hem de dünyada erken çocukluk eğitiminde etkin bir felsefe olan “Gelişimsel Olarak Uygun Uygulamalar” ilkesiyle de uyumludur.

Öğretmenlik mesleği diğer mesleklerde olduğu gibi kesin çizgilerle sınırları ve kuralları belirlenebilecek bir meslek değildir. Evrensel bazı kuralları olmakla birlikte, farklı toplumlar ve ülkeler için farklılaşan standartlar söz konusudur (Bellm, 2008).

Katılımcıların çoğu özel sorumluluklarıyla ilgili görüşlerinde de yasal sorumlulukların yanında özel sorumluluklar olmadan çocuklarla çalışılmayacağını, özellikle çocuklara karşı vicdani sorumluluk taşıdıklarını ve onları yeri geldiğinde kendi çocukları gibi gördüklerini, onlara sevgi gösterdiklerini ve onları tehlikelerden koruduklarını söylemişlerdir. Okul öncesi eğitim, eğitim sistemi içinde ilk aşama olup, insan yaşamının en değerli ve kritik yılları bu döneme rastlamaktadır (Dalbudak, 2006). Bu nedenle sadece okul öncesi öğretmenlerinin değil, bu kurumlarda çalışan tüm personelin yasal sorumlulukları dışında insani değerleri göz önünde bulundurarak çalışmalarını gerektiği düşünülmektedir.

Katılımcıların çocukların gelişimlerini desteklemek, çocukları olası tehlikelerden koruyarak güvenliklerini sağlamak, okul öncesinden sonra ilkokula başlayacak çocukların girecekleri yeni döneme olabildiğince hazır olmaları için gerekli çalışmalarını yapmak ve çocuklara iyi eğitim verebilmek yönündeki görüşleri yönetmeliklerde de belirtilen mesleki sorumluluklarını kapsamaktadır. Okul öncesi eğitim, çocukların bilişsel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanaklarını sağlayan; onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Oğuzkan & Oral, 1996). Okul öncesi eğitim, çocuğu okula hazırlamada en önemli unsurdur (Zembat, 2007). Unutkan (2006) ilköğretime hazırlık için okul öncesinde destek olunması gereken alanları, okuma yazmaya hazırlık becerileri, matematik becerileri, bilimsel düşünme becerileri, sosyal beceriler, motor beceriler, duygusal beceriler ve öz bakım becerileri olarak sıralamıştır. Katılımcılardan ilkokula hazırlamayı mesleki sorumluluğu olarak görenlerin dışında, matematik ve okuma yazma gibi akademik becerilere önem vermediğini bunların ilkokulda da öğrenilebileceğini söyleyen katılımcılar da olmuştur. Bu görüşteki katılımcılar okul öncesinde sosyal-duygusal becerilerin daha önemli olduğunu vurgulamıştır. Kritik bir dönem olan okul öncesi eğitiminde çocuklara belli yaşantıları kazandırmak ve gelişimlerini desteklemek için gerekli eğitim, evde ebeveynler, okul öncesi eğitim kurumlarında ise öğretmenler tarafından verilmelidir. Yukarıda yapılan tartışmaya benzer şekilde öğretmenlerin mesleki sorumluluklarıyla ilgili görüşlerinin MEB programı ve “gelişimsel olarak uygun uygulamalar” felsefesiyle paralel olduğu düşünülmektedir.

Toplumdaki kişilerin tutum ve inançları, çocukların davranışlarını etkilemektedir(Uyanık-Balat, Şimşek & Akman, 2008). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin sadece okul ve eğitimle ilgili sorumlulukları değil aynı zamanda bir yetişkin olarak tüm çocuklara karşı sorumlulukları da merak edilmiştir. Bu konuyla ilgili katılımcılardan gelen yanıtlar incelendiğinde de katılımcıların önemli bir bölümü yetişkin olarak toplumdaki çocuklara karşı birçok sorumluluklarının olduğunu, özellikle sokakta çalışan ya da çevrelerinde zor durumda olan çocuklara karşı duyarlı olduklarını; sadece sınıflarındaki çocuklara değil, bütün çocuklara iyi örnek olmaları gerektiğini söylemişlerdir. Ayrıca her çocuğun eşit şartlarda eğitim almasının sağlanmasını, gelecek nesiller için doğal kaynakların (su gibi) dikkatli kullanılmasını, çocuklara savaşların olmadığı yaşanabilir bir dünya bırakılmasını ve gelenek-göreneklerin çocuklara aktarılmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Çocukların yetişkinler tarafından şiddetten korunması önemli bir konudur. Bu durum haklarla da güvence altına alınmıştır. Ancak yetişkinlerin bu konuda kendilerini sorumlu hissetmeleri hakları daha uygulanabilir bir hale getirecektir. Doğal kaynakların korunması gibi çevresel sorunlara dikkat çeken katılımcılar da olmuştur.

Çevre sorunları din, dil, ırk, cinsiyet veya statü fark etmeden herkesi etkilemektedir. Çevrenin korunması sadece çevrecilerin değil tüm bireylerin görevi olmalıdır. İnsanlar, çevre problemlerine çözüm bulmak için üzerlerine düşeni yapmak zorundadırlar. Bu durum sadece teknoloji ile veya yasalarla çözülebilecek bir problem değildir. Ancak bireysel davranışların değişmesi ile mümkün olmaktadır (Erten, 2005). Çalışmamızda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri bu konuda kendilerini sorumlu hissettikleri yönündedir.

Morrison (2003) okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliliğin toplumsal, kişisel, eğitim ve profesyonel deneyim olarak dört boyutunun olduğunu; kişisel boyutun da kendi içinde karakter, duygusal nitelikler, fiziksel ve zihinsel sağlık olarak dört unsurdan oluştuğunu belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin çocuklara karşı hissettikleri mesleki sorumlulukların gerek formal gerekse informal olanlarını sahip oldukları yeterlilikler ile bağdaştırılması mümkündür. Morrison (2003) öğretmenlerin bu yeterliliklerini; çocukları sevme, saygı ile onlara karşı şefkatli, anlayışlı ve güven verici bir şekilde davranma gibi özellikler ile bir arada kişisel boyutun içinde yer alan duygusal nitelikler kapsamında ele almıştır. Bütün bunlara ek olarak da değer vermeyi en önemli duygusal nitelik olarak ifade

etmiş olup, nitelikli eğitimcilerin diğerlerinden ayrıldığı noktanın çocuklara verdikleri değer olduğu belirtilmiştir.

## Sonuç ve Öneriler

### Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukluğa bakışlarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocukluğa bakışı; meslek yılı, mesleği isteyerek yapma durumu, medeni hal, çocuk sayısı ve yaş gruplarına göre incelenmiştir. Buna göre;

- Meslekte geçirilen süre arttıkça olumsuz çocukluk anlayışının arttığı ( $p<0,05$ ),
- Mesleği isteyerek yapma durumunda anlamlı bir fark olmadığı ( $p>0,05$ ),
- Evli olan katılımcıların bekar olan katılımcılara oranla daha yüksek olumsuz çocukluk anlayışına sahip olduğu ( $p<0,05$ )
- Katılımcıların sahip olduğu çocuk sayısı arttıkça olumsuz çocukluk anlayışının arttığı ( $p<0,05$ )
- Yaşı büyük katılımcıların daha genç olanlara göre olumsuz çocukluk anlayışının yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p<0,05$ ).

Nitel çalışmaya katılan 51 okul öncesi öğretmenin çocukluğa bakış açısı ayrı olarak değerlendirildiğinde “oyun seven”, “hareketli”, “sevimli” ve “şirin” gibi katılımcı çocuk ile masum çocuk imajını yansıtan sıfatları daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Olumlu sıfatlar olumsuzlara oranla daha fazla tercih edilmiştir. Çocukluğa bakışla ilgili nicel bulgularla bu sonuç karşılaştırıldığında her ikisinde de okul öncesi öğretmenlerinin çocuğa ve çocukluğa bakış açılarının olumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenleri çocuk ve çocukluk kavramlarını masumiyet-safılık olarak nitelendirmiş, ancak çocukluğu insan hayatının en güzel dönemi, çocukta görülen davranışların yaşandığı dönem, iyi ve kötü tarafları olan dönem, verimli dönem ve kritik dönem şeklinde tanımlamışlardır.

Katılımcılar çocukların temel gereksiniminin sevgi olduğunu, fiziksel gereksinimlerinin ise daha sonra geldiğini belirtmişlerdir. Çocukların gereksinimleri ile hakları arasında önemli bir bağ bulunmaktadır. Katılımcıların görüşleri de bu yöndedir. Katılımcılar, çocukların hakları ile temel gereksinimleri konusunda benzer yanıtlar vermişlerdir. Gereksinimlerde sevgi en çok söylenen nitelik olsa da çocukların sahip olmaları gereken haklarda korunma-

güvende olma hakkı en fazla belirtilen görüş olmuştur. Ancak iki kategoride de sevgi ve güven kodları yer almaktadır. Bu benzerlikler diğer kodlarda da bulunmaktadır. Çocukların en çok korunma-güvende olma hakkına sahip olduğunu düşünen katılımcılar en önemli haklarının ne olduğu sorulduğunda ise anne ve babaya sahip olma hakkı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konuda da fiziksel özelliklerden çok ait olma ve sevgi gibi manevi özelliklere önem verdikleri görülmektedir. Katılım hakkı konusunda evde, okulda ve toplumda çocukların görüşlerine başvurulması gerektiği, okulda en çok etkinlik seçiminde çocukların görüşlerinin alındığı ve alınan kararlarda çocukların görüşlerinin daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukla çalışma anlayışlarına göre; çocuklarla çalışmak çocukların doğal ve masum olmaları açısından keyifli görülmekte, öğretmenlerin kendilerini hep genç ve çocuk hissetmeleri bakımından avantajlı bulunmaktadır. Ancak çocuklarla çalışmanın zor tarafı ailelerle iletişim problemi yaşamalarıdır. Ayrıca katılımcıların görüşlerinde belirttikleri gibi mesleklerinden dolayı kendilerini çocuk gibi hissetmelerinin ve uzun saatler çocuklarla birlikte vakit geçirmelerinin, yetişkinlerle iletişim konusunda sıkıntı yaşamalarına neden olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara karşı mesleki sorumluluklarının çocukları iyi bir birey olarak yetiştirmek olduğu, çocuklara karşı vicdani sorumluluk hissettikleri ve bir yetişkin olarak gereksinimi olan ve zor durumdaki tüm çocuklara yardım etme sorumluluğu hissettikleri belirlenmiştir.

Yaşamın sihirli yılları olarak adlandırılan erken çocukluk yıllarında, öğretmenlerin çocukların hayatındaki yeri kritik bir öneme sahiptir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukluğa bakış açısının ve çocukluk kavramını ele alışlarının değerlendirilmesinin önemli olduğu düşüncesiyle bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Çünkü öğretmenlerin çocukluk anlayışlarını katılımcı-çocuk bakışına doğru yeniden yapılandırabilmek ancak var olan anlayışın ortaya konulmasıyla mümkün olabilmektedir. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin de çocukluğa karşı olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Bu görüşler derinlemesine incelendiğinde öğretmenlerin “masum çocuk” anlayışını daha çok yansıttıkları, görüşmelerde sorulara verdikleri tüm yanıtlarından anlaşılmaktadır. “Katılımcı çocuk” anlayışı son yıllarda ön plana çıkmakla beraber uygulamalarda yer alması beklenen bir durumdur. Bu çalışmanın sonucuna göre “masum çocuk” anlayışına sahip öğretmenlerin çocukluğa bakışlarının “katılımcı çocuk” anlayışına doğru evrilmesi en büyük temennimizdir.

## Öneriler

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilerin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmacılara yönelik öneriler,

- Sınıf öğretmenlerinin çocukluk anlayışlarının nasıl olduğu araştırılabilir. Aynı çalışma farklı branş öğretmenleriyle, erken çocukluk hizmetlerinde görev alan yardımcıları ve diğer okul personeliyle hatta farklı meslek gruplarıyla da gerçekleştirilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımının anlamı ile ilgili olarak belirli bir bilince sahip oldukları görülmüştür ancak uygulamalara bu durumun ne ölçüde yansıdığı konusunda şüphe duyulmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının çocuk katılımına uygunluğu incelenebilir.
- Öğretmenlerin olumsuz çocukluk anlayışlarıyla mesleki tükenmişlik arasındaki ilişki araştırılarak mesleki tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin olumsuz psikolojik durumlarının azaltılmasına yönelik, öncelikle sorunların belirlenmesi için bir ihtiyaç analizi yapılabilir.
- Kamu spotları, reklamlar, çocuk ve yetişkinlere yönelik televizyon programları ve kitaplar gibi kitle iletişim yollarıyla topluma empoze edilen çocukluk anlayışının araştırılacağı çalışmalar yapılabilir.

Uygulamaya yönelik öneriler;

- Çocukluğa bakışı “masum” olarak nitelendirilen öğretmenlerin anlayışlarının “katılımcı çocuk” anlayışına yükseltilmesi için lisans programlarında ders içeriklerine eklenmelidir. Ancak öğrenme yaklaşımı olarak bakış açısı ve anlayışları katılımcı çocuk yönünde geliştirmeye yönelik tutum değiştirici yaklaşımlar ve aktif öğrenme yöntemleri uygulamaya geçirilmelidir.
- Daha da önemlisi öğretmen yetiştirme programlarının felsefe olarak katılımcı çocuğu yansıtacak şekilde güncellenmesi önerilebilir.
- Sınıflarda karşı karşıya olunan sınıf mevcudunun kalabalıklığı gibi sorunların öğretmenlerin katılımcı çocuk anlayışını uygulamaya geçirebilmesini engelleyeceği düşüncesinden hareketle her sınıfta en az iki öğretmenin görev alması sağlanarak, sınıf mevcutları çok kalabalık olan okullarda yeni bir sınıf daha açılarak sayının düşürülmesi önerilebilir.

- Öğretmen-çocuk işbirliğine ve katılımcı çocuk anlayışının sınıflara yansımalarına yönelik hizmet içi programları yaygınlaştırılabilir.
- Okul öncesi sınıflarının evrensel tasarım prensipleri doğrultusunda her çocuğun eğitim alabileceği bir düzende olması sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin yaşadıkları en önemli sorun olarak ailelerle ilişkileri dile getirmesi ve bu durumun çocuklara ilişkin görüşlerini olumsuz etkileyebileceği düşüncesinden hareketle, öğretmenlerinin aile katılımı çalışmaları konusunda bilgi ve becerileri artırılabilir. Okullarda aile katılımının niteliğinin artırılması için önlemler alınabilir.
- Toplumda, çocuklarla ilgili alanların tümünde gerçekleştirilecek her tür etkinlikle ilgili olarak, çocukların görüşlerinin alınması (yurttaş çocuk) sağlanmalı ve çocuklara görüşlerini dile getirebilmeleri için yeterli destek ve koşullar sağlanmalıdır.
- Çocuklar hakkında yayın ya da ürün geliştiren meslek elemanlarının çocukluk anlayışlarının güçlendirilmesi çalışmaları yapılabilir.
- Katılımcı çocuk perspektifinde aktif, sosyal hayatın aktörleri olan çocuklar yetiştirebilmek için ailelerin farkındalığını artırıcı eğitimler düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin çocukluk anlayışlarını olumsuz yönde etkileyen psikolojik faktörlerin (mesleki tükenmişlik gibi) belirlenmesinin ardından sağaltımı için öğretmenlere psikolojik destek ve bunun gibi rehabilitasyon hizmetleri sunulabilir.





## KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E., Ceylan, M., Kasım, E., & Madden, T. (2004). Araştırma görevlilerinin kendi tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya*.
- Ahioğlu-Lindberg, E.N. (2011). Küreselleşen Dünyada ve Türkiye’ de Çocukluğun Durumu. *Kastamonu Eğitim Dergisi 21* (1), 1-10
- Ahioğlu-Lindberg, E.N. (2012). Çocuk Yetiştirme Açısından Türkiye’de Çocukluğun Tarihi. *Pamukkale Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi* (31), 41-52.
- Akbaş, E. & Atasü Topçuoğlu, R. (2009). Modern Çocukluk Paradigmasının Oluşumu Eleştirel Bir Değerlendirme. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20 (1), 95-103.
- Akduman, G.G., Ruban, C., Akduman, B. & Korkusuz, İ. (2005). Çocuk ve Cinsel İstismar, *Adli Psikiyatri Dergisi*, 3 (1) s. 9–14.
- Aksoy, A. B. & Gür, Ç., (2008), Ortadoğu Ülkelerinde Aile Yapısı ve Çocuğa Bakış, *Kastamonu Eğitim Dergisi 16* (1) s.49 – 60.
- Akten, S. (2007). Rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi*
- Akyol, S.(2011). *Çocuk Hakları’na Dair Sözleşme çerçevesinde çocuğun görüşlerine saygı ilkesi (varlığının sahibi olan çocuk)*. 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı, 183-188. Çocuk Vakfı Yayınları. İstanbul.
- Akyüz, E. (2012). *Çocuk Hukuku*. Ankara: Pegem
- Akyüz, E.(2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. Türkiye Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi. 07 Aralık 2014 tarihinde <http://www.egitim.aku.edu.tr/eakyuz1.htm> adresinden ulaşılmıştır.

- Alver, F. (2004). Neil Postman'in Çocukluğun Yok Oluş Süresinde İletişim Teknolojisi Eleştirisinin Eleştirisi. *İletişim Araştırmaları*, 2 (2), 129-141.
- Antakyalıoğlu, Ş. & Kumcu, D. (2010) *Büyümeden Adaleti Beklemek Mümkün mü?* Hakan Acar ve Arzu İçağasıoğlu Çoban (Eds). Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 20. Yılında Türkiye'de Çocuk Hakları. Ankara: Maya Akademi.
- Arabacı, İ.B. (2005). Öğretme-Öğrenme Sürecine Öğrencilerin Katılımı ve Sınıfta Demokrasi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 316, s. 20-27.
- Archard, D. (2004). *Children Rights and Childhood*. (2nd ed.) London: Routledge.
- Avcı, N., Kara, C., Ayhan, S., Güngör, N. & Kayacık, K. (2014), Investigation of prospective teachers' understanding of childhood. Erpa Congress, 6-8 June 2014, İstanbul. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*.
- Aydın, Ş. (2004). Örgütsel stres yönetimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (3). 49-74.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem
- Balo, S. Y. (2003). *Teori ve Uygulamada Çocuk Ceza Hukuku*. Ankara
- Bee, H. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. Kaknüs Yayınları
- Beemsterboer, J., & Baum, B. H. (1984). "Burnout" Definitions and Health Care Management. *Social work in health care*, 10(1), 97-109.
- Bellamy, C. (2005). Dünya Çocuklarının Durumu Çocukluk Tehdit Altında. *UNICEF*
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, (1995). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. 27 Ocak 1995 tarihli ve 22184 sayılı Resmi Gazete.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, (2009). *Çocuk haklarına dair sözleşme genel yorum no: 12 çocuğun dinlenilme hakkı*. Elli Birinci Oturum, Cenevre
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout: Job stress in the human services* (p. 18). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Corsaro, W. A. (1997) *The Sociology of Childhood* (3rd ed.) London: SAGE

- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri. [quantitative, qualitative and mixed Approaches]* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal
- Çek, F. (2011). *Bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu arasındaki ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005) Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 19 (29) 207-237
- Çocuk Koruma Kanunu. (2005) *Temel ilkeler madde 4*. 12 Aralık 2014 tarihinde <http://www.ct-ds.adalet.gov.tr> adresinden ulaşılmıştır.
- Dalbudak, Z. (2006). *Anaokulu Öğretmenlerinin Drama Etkinliklerini Kullanmaları Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, M. K., & Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1).
- Demir-Çelebi, Ç (2013). Karma Araştırma Yöntemi 07 Aralık 2014 tarihinde <https://prezi.com/x8j19gohtqyx/karma-arastirma-yontemi/> adresinden ulaşılmıştır.
- Duyar, İ. & Özener, B., (2003), *Çocuk İşçiler Çarpık Gelişen Bedenler*, Ankara: Ütopya
- Elkind, D. (1999). *Çocuk ve Toplum- Gelişim ve Eğitim Üzerine Denemeler*. (B. Onur, Dü. & D. Öngen, Çev.) Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Arastırma ve Uygulama Merkezi
- Emeklier, B. (2011). Thomas Hobbes ve John Locke' un Güvenlik Anlayışlarının Karşılaştırmalı Bir analizi. *Journal of Security Strategies (Güvenlik Stratejileri Dergisi)*, 13, 99-123
- Emilson, A. & Folkesson ,M.A.(2004).Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*. 176(3/4),219–238.
- Emir, S., & Kaya, Z. (2004). Demokrasi eğitimi ve okul meclislerine yönelik öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

- Erbay, E (2010) *Çocuk Hakları ve Türkiye de Çocuk İşçiliği Sorunu*. Hakan Acar ve Arzu İçağasioğlu Çoban (Eds). Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 20. Yılında Türkiye'de Çocuk Hakları. Ankara: Maya Akademi,
- Ercan, R. (2011). Modern Çocukluk Paradigması. *Zeitschrift für die Welt der Türken* *Journal of World of Turks* , 3 (2), 85-98.
- Ercan, R. (2014). Öğretmenlerde Çocuk Sevgisi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* , 9, 8.
- Erden, E. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını uygulama sırasında yaşadığı sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erten, S. (2005). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarında Çevre Dostu Davranışların Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28, 91-100
- Fazlıgolu, S. (2007). *Çocuk hakları sözleşmesinde yer alan çocuk hakları konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin bilinç düzeyi*. Yüksek lisan tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı. İstanbul.
- Fern, E. (2008). *The Implications of How Social Workers Conceptualise Childhood, for Developing Child-Directed Practice: An Action Research Study in Iceland*. Warwick: PhD thesis, University of Warwick.
- Franklin, B. (2005). *The new handbook of children's rights comparative policy and practices. Digital printing edition*. 18 Şubat 2011 tarihinde <http://www.amazon.co.uk/TheNew-Handbook-Childrens-Rights> adresinden ulaşılmıştır.
- Gelbal, S. & Duyan, V. (2010) İlköğretim Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Durumlarına Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 38 s. 127-137
- Gezer-Şen, B. (2011) *Çocuk Sosyolojisi Bağlamında Ailelerin Çocuklarına Bakış Açılarının Değerlendirilmesi (Elazığ İli Örneği)*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ

- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş*. Ankara: Anı.
- Göç. L. (2006). *Çocuk Suçluluğu ve Polisin Yaklaşımı*, Yüksek lisans Tezi. Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahraman Maraş
- Gökçakan, Z., & Özer, R. (1999). Rehber öğretmenlerde tükenmişlik. *Rize Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müd. Yy*, (9).
- Gray, C. & Winter, E. (2011). Hearing voices: participatory research with preschool children with and without disabilities. Special Issue: Children's perspectives and participation in research. *European Early Childhood Education Research Journal* 19(3), 309-320.
- Gurbetoğlu, A. (2007). II. Meşrutiyet Dönemi Çocuk Dergilerinde Çocukluk Anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (2), 63-92
- Gürçay, C. & Kumaş, H., (2002), *Dünya'da ve Türkiye'de Çalışan Çocukların Profili* Türkiye'de Çalışan Çocuklar Semineri, 29-31 Mayıs 2001,
- Hart, A.R. (1992). *Çocukların katılımı maskotluk'tan yurttaşlığa*. Ankara: Unicef.
- Heywood, C. (2003). *Baba Bana Top At!- Batı'da Çocukluğun Tarihi*. İstanbul: Kitap.
- Hodgkin, R. & Newell, P. (2002). *Çocuk haklarına dair sözleşme – uygulama el kitabı*. UNICEF
- Holt, J. (2000). *Çocukluktan Kaçış*. İstanbul: Beyaz.
- Izgar, H. (2000). Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri (bornout) nedenleri ve bazı etken faktörlere göre incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi*.
- İnal, K. (2007). *Modernizm ve Çocuk- Geleneksel, Modern ve Postmodern Çocukluk İmgeleri*. Ankara: Sobil
- James A., Jenks, C. & Prout, A. (1999) *Theorising Childhood*, Cambridge: Polity
- James, A. (2001). "Yeni" Çocukluk Sosyolojisinde Sorunlar, Yaklaşımlar ve Pratikler. B. Onur (eds.), *Dünya'da ve Türkiye'de Değişen Çocukluk- III. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi içinde* (s. 27-36). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.

- James, A. & Prout, A. (1997) *Constructing and Reconstructing Childhood*, Londra: Falmer
- James, A., & James, A. (2012). *Key concepts in childhood studies*. London: Sage.
- Jenks, C. (2005). *Childhood* (2nd ed.). London: Routledge.
- Johnny, L. (2006). Reconceptualising Childhood: Children's Rights and Youth Participation in Schools. *International Education Journal* , 7 (1), 17-25.
- Johnson, R. B. & Christensen , L. B. (2014). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches* (5th ed.) London: Sage.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *İnsan Aile Kültürü*. İstanbul: Remzi
- Kandır, A. Özbey, S. & İnal, G. (2009) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Programlarını Planlama ve Uygulamada Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research* 2(6) 373-387
- Karaman Kepenekçi, Y. & Aslan, C. (2011). Okul Öncesi Döneme Seslenen Kitaplarda Çocuk Hakları. Ankara Üniversitesi *Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Araştırma ve Uygulama Merkezi* (s. 11-14). Ankara: Eğitim, Araştırma ve İnceleme Dizisi - I.
- Karaman-Kepenekci, Y.(2003). Demokratik Okul, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 44 – 54
- Kavla, İ. (1998). *Hemşirelerde iş doyumunu ile tükenmişlik ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaya, S. Ö. (2011). *Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri. (Afyonkarahisar Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon
- Kıncal, R.Y. & Uygun, S. (2006). Demokrasi eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi Uygulamalarının Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 31-42
- Koran, N. & Avcı, N., “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Katılım Hakkı Konusundaki Uygulamalarının Güvenli Ve Riske Duyarlı Niteliği Açısından İncelenmesi”, 5. *Uluslararası Risk Altında ve Korunması Gereken Çocuklar Sempozyumu*, 1-3 Kasım 2013.

- Koran, N.(2012) *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusundaki uygulamalarının öğretmen adayları gözlemlerine göre incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Girne Amerikan Üniversitesi. Girne, KKTC.
- Koren, M. (2000). Children's rights, libraries' potential and the information society. *International Federation of Library Association and Institutions*, 26, 273-279.
- Köker, E. Ç. (2010). Sosyal İnceleme ve Mesleki Raporlarda Suça İtilen Çocuklar: Koruma Bakım ve Rehabilitasyon Merkezleri Örneği. *Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi* .
- Kuyurtar, E. (2006). Çocuk Halkarı ve Paternalizm. *Sivil Toplum: Düşünce & Aestirma Dergisi*, 4(16).
- Kuzey, M. (2002). *Sınıf öğretmenlerinin bazı sorunları ve bazı çözüm önerileri*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Lansdown, G.(2005). *Çocukların gelişen kapasiteleri*. Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu (UNICEF),İtalya.
- Lowe, R. (2009) Childhood Through The Ages. *Maynard&Thomas* 2 s. 21-32
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.
- Maslow, A.H., (1943), "A Theory of Human Motivation", *Psychological Review*, 50(4), 370-96.
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children s Rights*, 8 (3), 243-259.
- Merriam, S. (2013). *Nitel Araştırma*. Ankara: Nobel
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). London: Sage.
- Miller, P. H. (1993). *Theories of Developmental Psychology*, New York: W.H. Freeman and Comp.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. 07 Aralık 21014 tarihinde <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden ulaşılmıştır.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2014) Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği 10 Şubat 21015 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm> adresinden ulaşılmıştır.
- Morrison, G.S. (2003). *Fundamentals of Early Childhood Education*, Upper Saddle River; New Jersey, Columbus, Ohio
- Moyet, L.J., (2003), ‘‘Maslow’s Hierarchy of Needs Revisited’’, *Nursing Forum*, 38(2), 3-4.
- Mutluay, N. (2007). *Yunan ve Roma Uygarlığında Çocuk*. Ütopya
- Nayır & Karaman - Kepenekçi (2011) İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Çocukların Katılım Hakları. *İlköğretim Online*, 10(1), 160-168,
- Neslitürk, S. & Ersoy, F. A. (2007).Okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimine ilişkin görüşleri. *Journal of Theory and Practice in Education*.3(2), 245257.
- Newman, D. M., (2006), *Childhood as a Social Construction* 07 Aralık 2014 tarihinde <http://www.pineforge.com/newman6study/resources/childhood.htm> adresinden ulaşılmıştır.
- Ocak, G., Gündüz, M., Özdemir, A. M., & Kaya, Ü. (2005). Öğretmenlerde Sosyal Statü Sorunları (Afyonkarahisar il örneği). *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 28-30.
- Oktay, A. (1991). *Yaşamın Sihirli Yıllar: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon
- Oktay, A. (2007). *Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Yaygınlaştırılması*. İstanbul: Morpa
- Oktay, A.(1996). *Çocuk Hakları Bildirgesinden, Çocuk Hakları Sözleşmesine*. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları, İstanbul.
- Onur, B. (2005). *Türkiye’ de Çocukluğun Tarihi*. Ankara: İmge
- Özer, Y. E. (2013) Çocuk Hakları, Katılım Ve Yerel Düzeyde Uygulaması: Türkiye Örneği *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(1)s. 245- 258
- Öztan, G. G. (2011). *Türkiye’de çocukluğun politik inşası*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi



- Özyıldırım, T.(2007). *Ankara ili ilköğretim okulu öğrencilerinin katılım hakkını kullanma durumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Yüksek Lisans Programı. Ankara.
- Pines, A.M. & E. Aranson (1988). *Career burnout causes and cures*. New York: The Free
- Polat, O. & Gezer, T. (2008). *Çocukların Sosyal İçerilmesi ve Katılım Haklarının Hayata Geçirilmesi, Çocukların Sosyal Katılımlarına Odaklı Bir Yerel Yönetim Sistemi Yapılandırılma Yerel Faaliyet Planları Oluşturma Projesi, Sokak Çocukları Rehabilitasyon Derneği*,
- Polat, O.(2007).*Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı 1 tanımlar*. Seçkin Yayıncılık. Ankara
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yokoluşu*. (K. İnal, Çev.) Ankara: İmge.
- Punch, K. F. (2011) *Sosyal Araştırmalara Giriş, Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal
- Punch, S. (2003). *Childhoods in the Majority World: Miniature Adults or Tribal Children? Sociology, 37 (2), 277-295.*
- Quennerstedt, A. & Quennerstedt, M. (2014) *Researching children's rights in education: sociology of childhood encountering educational theory. British Journal of Sociology of Education, 35 (1), 115-132.*
- Rousseau, J. (2011). *Emile ya da Çocuk Eğitimi Üzerine*. (M. Baştürk, & Y. Kızılcım, Çev.) Ankara: Kilit.
- Runyan, D., Corrine, W. & İkedo, R. (2002). *Child Abuse and Neglect By Parents and other Caregivers*. Krug, E.G. & Dahlberg, L.L(Eds.) İn: *World report on violence and health...*,
- Sandberg, A. & Eriksson, A.(2008). *Children's participation in preschool – on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. Early Child Development and Care. 180(5), 619–631.*
- Seferoğlu, S. (2001). *Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Meslekî Gelişimleriyle İlgili Görüşleri, Beklentileri ve Önerileri, Milli Eğitim Dergisi, 149*

- Sevin, N. (1990) *Onüç Asırlık Türk Kıyafet Tarihine Bir Bakış*. Ankara: Kültür Bakanlığı
- Sorin, R. (2005) Changing Images of Childhood- Reconceptualising Early Childhood Practice. *International Journal of Transitions in Childhood* , 1, 12-21.
- Sormaz, F. & Yüksel, H. (2012) Değişen Çocukluk, Oyun ve Oyunağın Endüstrileşmesi ve Tüketim Kültürü. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 11(3):985 - 1008
- Sözer, M. (2003). Çocukluk ve Çocuk Haklarının Tarihsel Gelişimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*
- Sunal, O. (2009) *Çocuğa Yönelik Sosyal Politika*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi. Ankara
- Tan, M. (1989). Çağlar Boyu Çocukluk. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* , 23 (2), 71-88.
- Tanrıbilir, F. B. (2011). *Çocuk Haklarının Uluslararası Korunması ve Koruma Mekanizmaları*. Ankara: Yetkin
- Taşğın, Ö. (2004). *Gençlik ve spor genel müdürlüğü merkez ve taşra örgütü yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin iş doyum düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Tıraşçı, Y. & Gören, S. (2007). Çocuk İstismarı ve İhmali, *Dicle Tıp Dergisi*, 34 (1) s. 70-74
- Tisdall, E. K. M., & Punch, S. (2012). Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Children's geographies*, 10 (3), 249-264.
- Topbaş, M. (2004). İnsanlığın Büyük Bir Ayıbı: Çocuk İstismarı, *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 3(4): 76-80.
- Tuğrul, B. & Çelik, E. (2002). Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2 (12) 1-11
- Tunç, Ç.D. (2008). *Çocuk hakları sözleşmesinin eğitim politikalarına yansımaları konusunda milli eğitim bakanlığı uzmanlarının görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Tutar, C. (2014) Yazılı Basında Çocuk Haklarının Temsili: Hürriyet, Cumhuriyet, Sabah ve Zaman Gazeteleri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma. *Journal of Yaşar University* 9(34) 5760-5786
- Tümkiye, S. (1999). Akademik tükenmişlik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Türk Dil Kurumu Sözlük. (2014). 17 Aralık 2014 tarihinde <http://tdkterim.gov.tr> adresinden ulaşılmıştır.
- Türkyılmaz, M. & Kuş, Z. (2014) İlköğretim 100 Temel Eserde Çocuk Hakları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (15) s. 39-63
- Uçuş, Ş.(2009). *Çocuk hakları sözleşmesi'nin ilköğretim programlarındaki yeri ve sözleşmeye yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı. Ankara.
- UNICEF.(2009). *Child friendly schools manual*. New York, USA
- Unutkan, Ö. P. (2006). *Okul Öncesinde İlköğretime Hazırlık*, İstanbul: Morpa
- Uprichard, E. (2008). Children as „Being and Becomings: Children, Childhood and Temporality. *Children & Society* , 22, 303-313.
- Uyanık Balat, G.; Şimşek, Z. & Akman, B. (2008). Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Davranış Problemlerinin Anne ve Öğretmen Değerlendirmeleri Açısından Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 263-275.
- Woodhead, M. (2004). Early Childhood Development: A Question of Rights. *International Journal of Early Childhood* , 37 (3), 79-98.
- Yapıcı, M. & Ulu, B. (2010). İlköğretim 1. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinden Beklentileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 43-55
- Yapıcı, M., & Yapıcı, Ş. (2004). Bir Değer Olarak Çocukluk. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*.

Yavuzer, H. (1999). *Aile –İçi Etkileşim ve Aile –Dişi Ögelerin Doğurduğu Psiko-Pedagojik Sonuçlar, Türkiye’de Çocuğun durumu sonuçlar, Türkiye’de çocuğun durumu,* İstanbul: Ziraat Bankası

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yörükoğlu, A. (2010) *Değişen toplumda aile ve çocuk (6. Baskı).* İstanbul: Özgür

Zembat, R. (2007). Okul Öncesi Eğitimde Nitelik , A. Oktay ve Ö.P. Unutkan (Ed.) *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular* içinde s.25-44, İstanbul : Morpa







T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/4826039

27/10/2014

Konu: Araştırma izni

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) 17/06/2014 tarihli ve 5069 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Müge KUNT' un "Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk anlayışı" başlıklı tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

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

Ali GÜNGÖR  
Müdür a.  
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır.

27.10.2014  
291

Yaşar SUBAŞI  
Şef

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

Ayrıntılı bilgi için: Emine KONUK  
Tel: (0 312) 221 02 17/135

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e23d-dec0-3e40-be77-b802 kodu ile teyit edilebilir.

## **EK 2**

### **GÖRÜŞME FORMU**

#### **ARAŞTIRMA SORUSU**

Ankara İli Merkez İlçelerinde Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerin Çocukluk Anlayışı nasıldır?

**Okul Adı:**

**Görüşme Tarihi:**

**Görüşme Saati (Başlangıç – Bitiş):**

**Görüşmecinin;**

**Adı soyadı:**

**Yaşı:**

**Medeni durumu:**

**Çocuk sayısı:**

**Meslekte Geçen Yıl:**

#### **GİRİŞ**

Merhaba benim adım Müge Kunt, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktayım. Milli eğitim Bakanlığında çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukluk Anlayışlarının nasıl olduğunu değerlendirmek için bir araştırma yapıyorum ve sizinle bu konu ile ilgili konuşmak istiyorum. Okul Öncesi Öğretmenleriyle görüşüyorum çünkü aldığımız eğitim doğrultusunda görevli olduğunuz birimlerde çocuğun yararını göz önünde tutarak onunla bire bir çalışabilme ve onların adına önemli kararlar alabilme yetkisine sahipsiniz. Bu nedenle sizin çocuklara ve çocukluğa bakış açınızı öğrenmek istiyoruz. Bu konudaki görüşlerinizi benimle paylaşmanız ülkemizdeki çocuk ve eğitim politikalarının şekillendirilmesine katkı sunabilir.

- Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında her hangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle raporuma yansıtmayacağım.
- Başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- Şuan sizinle rahat konuşup görüşmenin detaylarına daha sonra odaklanabilmek için izin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum.
- Bu görüşmenin yaklaşık 20 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

## GÖRÜŞME SORULARI

1. Çocuklarla çalışmaya karar verme süreciniz nasıl gelişti?
  - Üniversiteye giriş sürecinize dönelim. O dönemde bu alana yönelmeniz nasıl gelişti?
2. Çocuklarla çalışmanın avantajları (güzel, keyifli) nelerdir?
3. Çocuklarla çalışmanın zorlukları nelerdir?
4. Çocuk kavramı size ne çağrıştırıyor? Çocuk dediğimde aklınıza ne geliyor?
5. Peki çocukluk kavramı size ne çağrıştırıyor? Çocukluk dediğimde aklınıza ne geliyor?
6. Sizce çocukların temel gereksinimleri nelerdir?
7. Sizce çocuklar hangi haklara sahiptir?
  - Peki çocukların sahip olmaları gerektiğine inandığınız en önemli hakları nelerdir?
8. Çocuğun katılım hakkı dediğimde aklınıza neler geliyor?
  - Çocuğun katılımı nasıl olabilir? ( evde nasıl olmalı? Okulda nasıl olmalı? Toplumsal durumda çocuğun katılımı nasıl olmalı?)
  - Çocuğun katılımını sağlamak için neler yapabileceğinizi düşünüyorsunuz?
9. Ne tür durumlarda çocukların görüşlerine başvurursunuz? (gelen cevaplara göre nasıl diye sorularak detaylandırılacak. Beklenen cevaplar gelmezse okulda çocukların dahil olabileceği durumlar sıralanarak öğretmenin görüş bildirmesi sağlanacak)



10. Okul öncesi öğretmeni olarak çocuklara karşı mesleki sorumluluklarınızın neler olduğunu düşünüyorsunuz?
11. Yasa ve yönetmeliklerin çizdiği-belirlediği sorumluluklarınızın dışında sınıfınızdaki çocuklara karşı özel sorumluluklarınızın olduğunu düşünüyor musunuz? Nedir bunlar?
12. Bir yetişkin olarak çocuklara karşı sorumluluklarınızın neler olduğunu düşünüyorsunuz?

Söylemek istediğiniz başka bir şey var mı?



### EK 3

## ÇOCUKLUĞA BAKIŞ SIFAT LİSTESİ

### OLUMSUZ

1. Acımasız
2. Ağlayan
3. Anı Anımı Tutmayan
4. Ayakbağı
5. Bağımlı - Muhtaç
6. Bencil
7. Çıkarıcı
8. Çirkin
9. Çok Bilmiş
10. Dağınık
11. Derdini Anlatamayan
12. Eğitimsiz
13. Gürültücü
14. Hiperaktif
15. İnatçı
16. Kavgacı
17. Kıskanç
18. Kirlili - pasaklı
19. Kolay Yönlendirilen
20. Kurnaz
21. Küfürbaz
22. Rekabetçi - Hırslı
23. Sabırsız
24. Sakar
25. Savunmasız
26. Savurgan
27. Sıkıcı
28. Sinirli
29. Sorumsuz
30. Söz Dinlemeyen
31. Şımarık
32. Tembel
33. Uyumsuz
34. Üzgün
35. Yalancı

36. Yaramaz

**OLUMLU**

1. Açıksözlü
2. Afacan
3. Akıllı
4. Cana Yakın
5. Cesur
6. Çalışkan
7. Dürüst
8. Eğlenceli
9. Gayretli
10. Güler Yüzlü
11. Güzel
12. Hareketli
13. Hayalci
14. Heyecanlı
15. İyi kalpli
16. Kararlı
17. Komik
18. Küçük
19. Masum-saf
20. Meraklı
21. Merhametli
22. Mutlu
23. Neşeli
24. Oyun seven
25. Sempatik
26. Sevimli
27. Sorumluluk Sahibi
28. Söz dinleyen
29. Şanslı
30. Şefkatli
31. Şirin
32. Tatlı
33. Temiz
34. Uysal
35. Uyumlu
36. Yaratıcı

**EK 4**

**AYDINLATILMIŐ ONAM FORMU**

**İMZALAMADAN ÖNCE LÜTFEN DİKKATLİCE OKUYUNUZ!**

Milli eğitim Bakanlığında çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukluk Anlayışlarının nasıl olduğunu değerlendirmek amacıyla yapılan bu çalışmada görüşmeler, görüşmenin detaylarına daha sonra odaklanabilmek için ses kaydına alınacaktır. Ses kayıtlarınız ve kişisel bilgileriniz Araştırmayı yapan Arş. Gör. Müge Kunt Bulut ve Doç. Dr. Neslihan Avcı dışında hiç kimseyle paylaşılmayacak, hiçbir yerde yayınlanmayacaktır.

Metni okudum. Araştırmaya katılmayı ve ses kaydı alınmasını onaylıyorum.

**KATILIMCININ:**

**ADI SOYADI**

**İMZA**

**TARİH**

**AYDINLATILMIŐ ONAM FORMU**

**İMZALAMADAN ÖNCE LÜTFEN DİKKATLİCE OKUYUNUZ!**

Milli eğitim Bakanlığında çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukluk Anlayışlarının nasıl olduğunu değerlendirmek amacıyla yapılan bu çalışmada görüşmeler, görüşmenin detaylarına daha sonra odaklanabilmek için ses kaydına alınacaktır. Ses kayıtlarınız ve kişisel bilgileriniz Araştırmayı yapan Arş. Gör. Müge Kunt Bulut ve Doç. Dr. Neslihan Avcı dışında hiç kimseyle paylaşılmayacak, hiçbir yerde yayınlanmayacaktır.

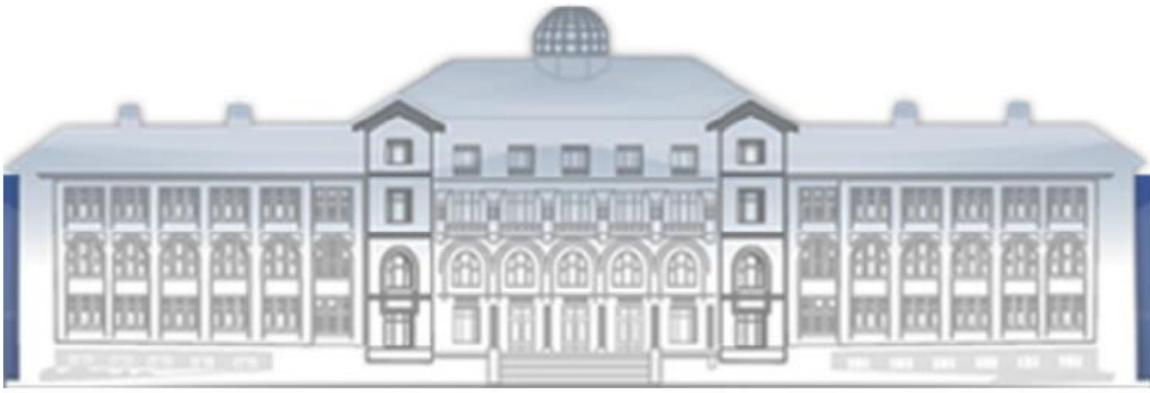
Metni okudum. Araştırmaya katılmayı ve ses kaydı alınmasını onaylıyorum.

**KATILIMCININ:**

**ADI SOYADI**

**İMZA**

**TARİH**



*GAZİ GELECEKTİR..*