

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı**

**ÇOCUK HAKLARI EĞİTİMİ PROGRAMI'NIN
İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
ÇOCUK HAKLARI TUTUM VE FARKINDALIKLARINA ETKİSİ**

**Seda ÇARIKÇI
(Doktora Tezi)**

İstanbul, 2019

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı**

**ÇOCUK HAKLARI EĞİTİMİ PROGRAMI'NIN
İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
ÇOCUK HAKLARI TUTUM VE FARKINDALIKLARINA ETKİSİ**

**Seda ÇARIKÇI
(Doktora Tezi)**

**Danışman
Doç. Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL**

İstanbul, 2019

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2019**

ONAY

Seda ÇARIKÇI tarafından hazırlanan "Çocuk Hakları Eğitimi Programı'nın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Hakları Tutum ve Farkındalıklarına Etkisi" konulu bu çalışma 28/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Doç. Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Yücel KABAPINAR	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Mustafa OTRAR	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Levent DENİZ	

ÖZGEÇMİŞ

- 2002 Balıkesir Sırrı Yırcalı Anadolu Lisesi
- 2006 Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği
- 2010 Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı
- 2019 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Programı

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E-posta: sedacarikci@gmail.com

ÖNSÖZ

Çağımızda ülkelerin gelişmişlik düzeyleri, çocuğa verilen önem ve değer ile ölçülmektedir. Çocukların refah ve mutluluk içerisinde yaşamalarını sağlayarak, onlara sahip olduğu temel hak ve özgürlükleri tanıtmak ise yaşadığımız çağın gerekliliklerinden biridir. Toplumun geleceği olan çocukların insan hakları ve demokrasi değerleri çerçevesinde; demokratik, haklarını bilen ve yaşamlarında aktif olarak kullanabilen, özgüven sahibi, çağdaş, gelişime ve değişime açık, hak ve özgürlüklere saygılı, açık görüşlü olarak yetişmeleri için sahip oldukları hakları bilip öğrenmeleri gerekmektedir. Haklarını bilen ve bu haklarını yaşamlarına yerleştiren, haklarından doğan özgürlüklerini ve sorumluluklarını yerine getirebilen çocuklar yetiştirebilmek için de okulda çocuk hakları eğitiminin verilmesi gerekmektedir.

Bu doğrultuda hazırlanan Çocuk Hakları Eğitimi Programı'nın, çocukların sahip oldukları çocuk haklarını öğrenmesinde ve çocuk hakları konusunda olumlu tutum ve farkındalık geliştirmesinde katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Araştırma sürecimin her aşamasında yanımda olarak desteğini ve ilgisini esirgemeyen, çalışmalarımız boyunca bilgilerinden ve tecrübelerinden faydalandığım sevgili danışmanım Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL'a teşekkür ederim. Tez izleme toplantılarında değerli görüş ve önerileriyle tezimin gelişme ve ilerlemesinde büyük katkı ve destekleri bulunan, engin fikirleriyle her zaman farklı bakış açıları gösterip faydalı bilgiler öğreten saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Yücel KABAPINAR'a ve Doç. Dr. Mustafa OTRAR'a ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecimin uygulama aşamasında tüm etkinliklere istekli katılımları, heyecanlı ve istekli davranışları, çalışkanlıkları ve olumlu geri dönüşleriyle araştırmama katkı sağlayan öğrencilerime teşekkür ederim. Sizin sayenizde içimdeki çocuğu hiç susturmamayı öğrendim.

Bu süreç boyunca tüm yorgunluklarımı, moral bozukluklarımı unutturun, bana hep destek olan bütün dostlarıma; doktora öğrenimim boyunca tanıştığım çok değerli meslektaş ve akademisyen arkadaşlarıma, desteklerini ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen sevgili çalışma arkadaşlarıma içten teşekkürler.

Son olarak; her durumda yanımda olan ve bana inanarak desteğini hiçbir zaman esirgemeyen canım ailem; Sadık ÇARIKÇI, Şahnaz ÇARIKÇI, Dr. Ömür ÇARIKÇI, Müdüre Sabahat ÇARIKÇI ULUCUTSOY, Dr. Sema ÇARIKÇI ve Sosyolog Mine ÇARIKÇI'ya (Bebeme), kuzucuklarım Defne ve Bora'ya içten kocaman ve sonsuz teşekkürler. Hepinizi ayrı ayrı çok seviyorum. Yorulduğum, moralimin bozulduğu, vazgeçme noktasına geldiğim her anda beni motive ettiğiniz, gerektiğinde kendi düzeninizi bana uygun hale getirdiğiniz, her türlü zorluğu aşmama yardım ettiğiniz için çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

İstanbul, 2019

Seda ÇARIKÇI

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan çocuk haklarına ilişkin kazanımlara yönelik hazırlanan Çocuk Hakları Eğitimi Programı'nın (ÇOHEP) ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin çocuk hakları tutumlarına ve çocuk hakları farkındalıklarına etkisinin incelenmesi ve ÇOHEP kapsamında uygulanan etkinliklerin öngörülen kazanımları öğrencilere kazandırma durumunun belirlenmesidir.

Araştırmanın temel amacına yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- ÇOHEP uygulamasının öğrencilerin çocuk hakları tutum düzeylerine olumlu etkisi var mıdır?
- ÇOHEP uygulamasının öğrencilerin çocuk hakları farkındalık düzeylerine olumlu etkisi var mıdır?
- ÇOHEP kapsamında uygulanan etkinliklerin öngörülen kazanımları öğrencilere kazandırma durumu nedir/nasıldır?
- Katılımcı öğrencilerin ÇOHEP uygulaması hakkında görüşleri nelerdir?

Araştırmada nitel ve nicel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılarak araştırma sonuçları bütünleştirildiği için karma yöntem desenlerinden *paralel karma yöntem* kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda deneysel desenlerden ön test son test kontrol gruplu model, nitel boyutunda ise eylem araştırması ve odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelenerek çocuk hakları ile ilgili kazanımlar belirlenmiş ve aktif öğrenme yöntemleri, oyun ve drama etkinliklerinden de faydalanılarak çocuk haklarının etkin bir şekilde öğretilmesini amaçlayan ÇOHEP hazırlanmıştır. Beş kazanım ve 22 etkinlikten oluşan bir program olan ÇOHEP, 13 hafta boyunca Sosyal Bilgiler dersinde haftada iki ders saati olmak üzere toplam 26 ders saatinde uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015–2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Pendik ilçesindeki bir devlet ilkokulunda 4. sınıfa devam eden 42 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçiminde nicel boyutta kolay ulaşılabilir durum örnekleme, nitel boyutta ise amaçlı örnekleme ve odak grup görüşmesinde de ölçüt örnekleme yöntemlerinden faydalanılmıştır. Nicel boyutta veri

toplama aracı olarak Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği”, Uçuş (2011) tarafından geliştirilen “İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği” kullanılırken nitel boyutta öğrenci ve araştırmacı günlükleri, ÇOHEP çalışma kağıtları, kamera kayıtları ve belirlenen öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Nicel veri toplama araçları ile elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak Mann Whitney U ve Wilcoxon testleri ile; nitel veri toplama araçlarından elde edilen veriler ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde; ÇOHEP uygulamasının öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutum ve farkındalık düzeylerinde ve çocuk hakları bilgisinde olumlu yönde artış sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde yer alan maddeleri öğrendikleri, bu hakların önemini ve gerekliliğini kavradıkları görülmüştür. Bireysel farklılıkları tanıyıp kabul etmenin insan ve çocuk haklarına saygılı yaşama açısından da önemli olduğunu ve bir kimliğe sahip olmanın kişinin en doğal hakkı olduğunu öğrenmişlerdir. Kişilerin duygu ve düşüncelerini istediği şekilde açıklama hakkı olduğunu kavradıkları ve her çocuğun ve her bireyin kendi düşüncesini geliştirme ve ifade etme hakkı olduğunu, bu duruma saygı duyulması gerektiğini öğrenmişler; boş zamanlarını değerlendirebilmeleri, kendilerini geliştirebilmeleri için katılacağı eğitsel ve sosyal etkinlikleri seçme hakları olduğunu kavramışlardır. Ayrıca ÇOHEP süresince heyecanlandıklarını, eğlendiklerini, mutlu hissettiklerini ve sürecin verimli geçtiğini söyledikleri; ÇOHEP boyunca kendi çocuk haklarını ve yakınlaşıp birbirlerinin özelliklerini öğrendikleri; 18 yaşına kadar herkesin çocuk sayıldığını kavradıkları ve en fazla yaşama ve eğitim hakkından bahsettikleri görülmüştür. Ayrıca engellilerin yaşamı konusunda fikir sahibi oldukları, duygu ve düşüncelere saygılı olmayı öğrendikleri ve hakların yasalarla korunması gerektiğini söyledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin okulda kurslarla, derslerde etkinlikler yaparak ve çocuk hakları ile ilgili kitaplar okunarak öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgular ışığında çocuk hakları eğitiminin iyileştirilmesi için uygulayıcılara ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çocuk hakları eğitimi, Çocuk hakları eğitim programı, ilkokul 4. Sınıf, tutum, farkındalık.

ABSTRACT

This research aimed to examine the effect of the Children's Rights Education Program (CHREP) developed for the learning outcomes regarding the children's rights in the primary school 4th-Grade Social Studies Curriculum and to identify the circumstances of the predicted learning outcomes of the activities that is applied to students within this program. According to this main purpose of the research, answers were sought to the following questions:

- Does the implementation of CHREP have any positive effects on students' towards children rights attitudes levels?
- Does the implementation of CHREP have any positive effects on students' towards children rights awareness levels?
- What is the circumstances of the predicted learning outcomes of the activities that is applied to students within the CHREP?
- What are the participating student opinions on the CHREP implementation?

As the research results were combined using the qualitative and quantitative data collection methods, *parallel mixed method* of mixed designs was utilized in the research. The pretest-posttest control group design of experimental methods was used in the quantitative part of the study while the qualitative part utilized the action research and focus group interview. The Social Studies Curriculum was examined to identify attainments related to children's rights, and active learning methods, game and drama activities were utilized to prepare CHREP which aims the efficient teaching of children's rights. Composed of five learning outcomes and 22 activities, CHREP was implemented in the Social Studies course for 13 weeks for two class hours a week (in 26 class hours in total). The study group consisted of 42 students attending the 4th grade in a public primary school in Pendik district of İstanbul province in the academic year of 2015-2016. Convenient sampling method was used to select the cases in quantitative part of research. Purposive sampling method and criterion sampling method was used to select the cases in qualitative part of research. As data collection instruments, the study utilized the "Questionnaire for Measuring Attitudes towards Children's Rights"

developed by Kepenekçi (2006), “Awareness of Children’s Rights Scale for Elementary Students” developed by Uçuş (2011) as well as student and research logs, CHREP worksheets, voice records and the focus group interview performed with different students. The data obtained with the quantitative data collection instruments were analyzed using SPSS software with Mann Whitney U ve Wilcoxon tests and the data obtained with the qualitative data collection instruments were analyzed with the content analysis method. According to the research findings, the implementation of CHREP led to a positive increase in students attitude and awareness levels of children’s rights and their knowledge of children’s rights. In addition, it was observed that they learned the articles of the Convention on the Rights of the Child and that they comprehended the importance and necessity of these rights. They learned that recognizing individual differences is also important in terms of being respectful to human and children’s rights and that having an identity is the most natural right of the person. They learned that individuals have right to express their own emotions and thoughts in whichever way they want and that each child and individual has the right to develop and express their own thoughts and that it is something to be respected, and they understood that they have right to choose educational and social activities in which they will participate to make use of their pastime and improve themselves. Moreover, they stated that they were excited, had fun and felt happy during the CHREP and that the program was efficient, and it was observed that they learned their own children’s rights and got closer to each other and found out about each other’s characteristics during the CHREP, that they comprehended that everyone is considered a child until the age of 18 and that they mentioned about the right to life and education the most. It was also found that they gained insight of the life of the disabled, learned to respect others’ emotions and thoughts and said that rights must be protected by laws. They also stated that the Convention on the Rights of the Child should be taught in the school in courses, by carrying activities in lessons and reading books on children’s rights. In the light of these findings, various recommendations were made to the practitioners and researchers to improve children’s rights education.

Key Words: Children Rights Education, Children Rights Education Program, primary school 4th grade, attitude, awareness.

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR	xvi
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	9
1.3. Önem	9
1.4. Sınırlılıklar	10
1.5. Sayıtlar	10
1.6. Tanımlar	11
BÖLÜM II: ALAN YAZIN	12
2.1. Çocuk Kavramı ve Çocuk Tanımları	12
2.2. Çocuk ve Çocukluk Kavramının Tarihsel Gelişimi	16
2.2.1. Eski Toplumlarda Çocuk ve Çocukluk	17
2.2.2. Antik Dönemde (Yunan Toplumunda) Çocuk ve Çocukluk.....	17
2.2.3. Eski Roma Döneminde Çocuk ve Çocukluk.....	18
2.2.4. İslamiyet Öncesi ve Sonrası Çocuk ve Çocukluk	19
2.2.5. Uzakdoğu ve Ortadoğu Kültürlerinde Çocuk ve Çocukluk	21
2.2.6. Ortaçağ Döneminde Çocuk ve Çocukluk.....	22
2.2.7. Modern Çocuk ve Çocukluk Kavramının Ortaya Çıkışı.....	25
2.2.8. 21. Yüzyılda Çocuk ve Çocukluk Kavramı	28
2.3. Çocuk Hakları: Kavram, Kapsam ve Tarihsel Süreç	30

2.3.1. Çocuk Hakları Kavramının Ortaya Çıkışı ve Gelişimi	31
2.3.1.1. Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi (1924)	33
2.3.1.2. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi (1959)	35
2.3.1.3. Türk Çocuk Hakları Bildirisi (1963).....	37
2.3.1.4. Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989).....	38
2.4. Çocuk Hakları Eğitimi ve Önemi.....	43
2.4.1. Okulda Çocuk Hakları Eğitimi.....	48
2.4.2. Çocuk Hakları Eğitiminde Kullanılabilecek Yöntem ve Teknikler	50
2.5. İlgili Araştırmalar	53
2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	55
2.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	66
BÖLÜM III: YÖNTEM	71
3.1. Araştırmanın Modeli	71
3.1.1. Araştırmanın Tasarlanması	71
3.1.2. Araştırmanın Yöntemi	73
3.1.2.1. Nicel Boyut	77
3.1.2.2. Nitel Boyut.....	78
3.2. Çalışma Grubu	80
3.3. Verilerin Toplanması	83
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	83
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları	85
3.4. Eylem Araştırması Süreci	88
3.4.1. ÇOHEP Etkinliklerinin Hazırlanması Süreci	90
3.4.2. ÇOHEP Etkinliklerini Uygulama Süreci.....	94
3.5. Verilerin Analizi.....	96
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	96
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	97
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	102
4.1. Nicel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular	102
4.1.1. ÇOHEP'in Öğrencilerin Çocuk Hakları Tutum Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular.....	102

4.1.2. ÇOHEP'in Öğrencilerin Çocuk Hakları Farkındalık Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular.....	105
4.2. Nitel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular	107
4.2.1. ÇOHEP Kapsamında Uygulanan Etkinliklerin Öngörülen Kazanımları Öğrencilere Kazandırma Durumuna İlişkin Bulgular	107
4.2.1.1. ÇOHEP Etkinliklerinin Değerlendirilmesi	108
4.2.2. Katılımcı Öğrencilerin ÇOHEP Uygulaması Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	175
4.2.2.1. Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Bulgular	175
BÖLÜM V: SONUÇ ve TARTIŞMA.....	181
5.1. ÇOHEP'in Öğrencilerin Çocuk Hakları Tutumlarına Etkisine İlişkin Sonuçlar.....	181
5.2. ÇOHEP'in Öğrencilerin Çocuk Hakları Farkındalık Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar	181
5.3. ÇOHEP Kapsamında Uygulanan Etkinliklerin Öngörülen Kazanımları Öğrencilere Kazandırma Durumuna İlişkin Sonuçlar.....	182
5.4. Katılımcı Öğrencilerin ÇOHEP Uygulaması Hakkında Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	185
5.5. Tartışma.....	186
5.6. Öneriler	191
KAYNAKÇA.....	193
EKLER	207
Ek 1: Araştırma İzin Formu	208
Ek 2: Çocuk Hakları Sözleşmesi	209
Ek 3: Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ) Kullanım İzni	213
Ek 4: Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ).....	214
Ek 5: İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği Kullanım İzni	215
Ek 6: İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği	216
Ek 7: Araştırmacı Günlüğü Örnek Sayfa.....	226
Ek 8: Öğrenci Günlüğü Yazarken Dikkat Edilmesi Gereken Ölçütler.....	227
Ek 9: Odak Grup Görüşmesi Soruları.....	228

Ek 10: Uzman Görüşü Formu	229
Ek 11: Veli İzin Belgesi Örneği.....	230
Ek 12: Çalışma 1-Merdiven Sıralaması	231
Ek 13: Ardiç'ın Hikayesi	232
Ek 14: Çalışma 9 – Hikaye Haritası.....	234
Ek 15: Çalışma 10 – Balık Kılıcı Diyagramı	237
Ek 16: Çalışma 13 – Çözümleme Soruları.....	238
Ek 17: Çalışma 14 – Çözüm İçin Yapılabilecekler Listesi	239
Ek 18: Çalışma 16 Görüş Puanlama Cetveli.....	240
Ek 19: Çalışma 21-Değerlendirme Sınavı	241
Ek 20: Çalışma 23- Benim Çocuk Haklarım	243

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1.	2005-2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanım Sayıları Karşılaştırması.....	6
Tablo 2.1.	Çocuk Hakları Eğitimi ile İlgili Araştırmalar Hakkında Genel Değerlendirme.....	54
Tablo 2.2.	İlgili Araştırmaların Çalışma Gruplarına Göre Dağılımları.....	54
Tablo 3.1.	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen Simgesel Görünümü	78
Tablo 3.2.	ÇOHEP’te Kullanılan Örneklem Seçim Yöntemleri	81
Tablo 3.3.	Katılımcıların Özellikleri	82
Tablo 3.4.	Veri Toplama Araçları	83
Tablo 3.5.	ÇHTÖ Güvenirlik Çalışması Test Tekrar Test Uygulama Sonuçları	85
Tablo 3.6.	Sosyal Bilgiler Ders Programındaki Çocuk Hakları ile İlişkili Kazanımlar	92
Tablo 3.7.	Kapsam Geçerlik Oranı Tablosu.....	94
Tablo 3.8.	ÇOHEP Eylem Planı.....	95
Tablo 4.1.	Deney ve Kontrol Gruplarının “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği” Ön Test Puanları Arasındaki Farkları Görmek için Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	102
Tablo 4.2.	Deney Grubu “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği” Ön test-Son test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları.....	103
Tablo 4.3.	Kontrol Grubu “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği” Ön test-Son test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları.....	104
Tablo 4.4.	Deney ve Kontrol Gruplarının “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği” Son Test Puanları Arasında Farkları Görmek için Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	104
Tablo 4.5.	Deney ve Kontrol Gruplarının “İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği” Ön Test Puanları Arasındaki Farkları Görmek için Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney “U” Testi Sonuçları	105
Tablo 4.6.	Deney Grubu “İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği” Ön test-Son test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları.....	105

Tablo 4.7.	Kontrol Grubu “İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği” Ön test-Son test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları	106
Tablo 4.8.	Deney ve Kontrol Gruplarının “İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği” Son Test Puanları Arasında Farkları Görmek için Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney U Testi Sonuçları	106
Tablo 4.9.	Giriş Kazanımı Etkinlikleri	108
Tablo 4.10.	“Çocuk hakları denilince aklınıza neler geliyor?” Sorusuna Alınan Cevapların Sınıflandırılması	109
Tablo 4.11.	Birinci Kazanım Etkinlikleri	113
Tablo 4.12.	Öğrencilerin Benzer ve Farklı Özelliklerimiz ile İlgili Sıralaması	114
Tablo 4.13.	Öğrencilerin Benzer ve Farklı Yönlerimiz ile İlgili Sloganları	114
Tablo 4.14.	İkinci Kazanım Etkinlikleri	132
Tablo 4.15.	Öğrencilerin Hikaye Haritasına Verdikleri Sorular ve Cevaplar	133
Tablo 4.16.	Üçüncü Kazanım Etkinlikleri	142
Tablo 4.17.	Çözümleme Sorularına Verilen Cevaplar	144
Tablo 4.18.	Çözüm İçin Yapılabilecekler Listesi	147
Tablo 4.19.	Dördüncü Kazanım Etkinlikleri	152
Tablo 4.20.	Görüş Puanlama Cetveli Puanları	153
Tablo 4.21.	Beşinci Kazanım Etkinlikleri	159
Tablo 4.22.	Öğrenciler Tarafından En Çok İstenen Faaliyetler	160
Tablo 4.23.	Sonuç Kazanımı Etkinlikleri	166
Tablo 4.24.	Benim Çocuk Haklarım	169
Tablo 4.25.	“ÇOHEP uygulama süresi boyunca kendinizi nasıl hissettiniz? Neden?” Sorusuna Alınan Cevaplar	176
Tablo 4.26.	“ÇOHEP uygulama süresi boyunca en çok/en az sevdiğiniz etkinlik neydi?” Sorusuna Alınan Cevaplar	177
Tablo 4.27.	“ÇOHEP uygulama süresi boyunca neler öğrendiniz? Size bilmediğiniz neler öğretti?” Sorusuna Alınan Cevaplar	178
Tablo 4.28.	“Çocuk Hakları Sözleşmesi ile ilgili neler öğrendiniz ve sözleşmeyi diğer çocuklara nasıl öğretirsiniz?” Sorusuna Alınan Cevaplar	179

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Araştırma Süreci Şeması	72
Şekil 3.2. Paralel Karma Yöntem (Creswell ve Plano Clark, 2015)	76
Şekil 3.3. Araştırmada Kullanılan Yöntem Şeması.....	77
Şekil 3.4. Araştırmadaki Eylem Araştırması Süreci	89
Şekil 3.5. ÇOHEP Hazırlanma Süreci.....	90



KISALTMALAR

- ÇOHEP : Çocuk Hakları Eğitim Programı
- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
- UNICEF : United Nations International Children's Emergency Fund
(Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)



BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırma soruları, sınırlılıklar, sayıtlılar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Gelişen, hızla değişen ve adeta her gün yenilenen dünyamızda insanın değişmeden kalması mümkün değildir. İnsan bir yandan kendini yenilemek ve çağa ayak uydurmak için çaba gösterirken diğer yandan da değişimlere karşı kendini hem sosyal hem de psikolojik olarak korumak zorundadır. Çünkü insanın içinde var olan birikimini kullanmasının ve genişletip büyütmesinin temelinde, yaşadıklarıyla kurduğu sağlıklı bağlantılar yatmaktadır.

Toplumların sağlıklı bir yapıya sahip olabilmelerinin yolu, o toplumu oluşturan bireylerin sağlıklı olmasından geçmektedir. Çünkü toplumu oluşturan en önemli unsur insandır ve insanın bedensel, ruhsal ve sosyal yönden sağlıklı olması o toplumun yapısını sağlıklı kılar (Keskin ve Keskin, 2013). Dolayısıyla değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilen, daha çağdaş, refah ve yaşanabilir bir toplum oluşturacak bireyler yetiştirme gerekliliği hızla artmaktadır.

Günümüzde bir ülkenin çağdaş dünyadaki yeri ve saygınlığı demokrasi ve insan haklarına vermiş olduğu değerle ölçülmektedir (Yıldız, Seferoğlu ve İpek, 2011). Bu nedenle insanların etkileşim içinde olduğu her alanda, demokrasi ve hak bilinci ihtiyacı nedeniyle demokratik ortamların gerekliliğinin önemi giderek artmaktadır. Demokratik, hak ve özgürlüklere saygılı, insan olma ve birey olma bilincine erişmiş, sorumluluklarını bilen ve yaşadığı topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlayan bireyler yetiştirmenin yolu kişinin alacağı eğitimden geçmektedir. Bu bağlamda; insan hakları ve demokrasi bilincinin oluşmasında ve geliştirilmesinde etkili olan en önemli faktörlerden birinin eğitim olduğu savunulabilir.

Toplumu oluşturan en küçük bireyler ise çocuklardır. Çocuklar toplumun geleceğinin şekillenmesinde önemli role sahiptir. Hak ve özgürlüklere saygılı, demokratik vatandaşlardan oluşan bir toplum inşa edebilmek için öncelikle çocukların ihtiyaçları

dikkate alınmalı ve buna göre hareket edilmelidir. Çünkü insan çocukluk çağında yaşadıklarıyla tecrübeler biriktirerek yetişkin olur ve çocukluk yaşantıları gelecek kararlarını şekillendirmede etkilidir.

Çocuklar bir toplumun hem geleceği hem de eğitim sistemlerinin aynasıdır. Çocukluk dönemini mutlu ve sağlıklı geçiren bireyler, yetişkin olduklarında da mutlu ve sağlıklı vatandaşlar olarak yaşadıkları toplumun refahına katkıda bulunur. Bu yüzden ülkeler refah, mutluluk ve barış içinde yaşamak istiyorlarsa çocukların sağlıklı büyümelerine, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda geliştirilmelerine kaynaklarının büyük çoğunluğunu ayırmak zorundadır (Akyüz, 1999).

Çocukların sağlıklı, mutlu ve başarılı bireyler olarak yetişmeleri toplumun temel hedefi olmalıdır. Bunun için çocukların öğrenim yaşamları boyunca kişilik, zihinsel beceriler ve yetenekleri geliştirecek eğitimler alması sağlanmalıdır. Çünkü çocuk haklarını içselleştirerek hayata geçirmeyi, başka bireylerin de hakları olduğunu bilmeyi ve genel anlamda tüm haklara saygı duymayı öğretmenin de en etkin yolu nitelikli bir eğitimden geçmektedir (Turupcu ve Gültekin Akduman, 2015).

Sorumluluklarını ve haklarını bilen ve değişen bu yaşam standartlarına uyum yapabilen bireyler yetiştirmek hem ailelerin hem de eğitim kurumlarının en önemli amaçları arasındadır (Dinç, 2015). Çocukların hak ve özgürlüklere saygılı birer vatandaş olabilmeleri için öncelikle kendi sahip oldukları hakları öğrenmeleri ve bu haklardan doğan özgürlüklerini, yaşantılarının her alanına yerleştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle çocuklar birer birey olarak kabul edilip onlara hakları, özgürlükleri ve sorumlulukları öğretilmelidir.

Çocuk hakları eğitimi, genel olarak, çocukların hangi haklara sahip olduklarının bilinmesini ve bu haklara uygun davranılmasını sağlayacak faaliyetlerin tümüdür (Peker- Ünal, 2010). Çocuk hakları eğitimi ile çocukların içinde buldukları topluma, ailelerine ve bireysel ilişkilerinde diğerleriyle birlikte yaşamalarına hazırlanması amaçlanmaktadır (Washington, 2010).

Çocuk hakları, insan haklarının bir alt boyutu olarak kabul edilmektedir. İnsan hakları eğitimi de çocuk hakları eğitimi ile başlamaktadır. Çocuk hakları eğitimi, tüm bireylerde haklara saygı duyma tutum ve davranışını geliştirmek için gerekli bir unsurdur (Covell ve Howe, 1999, ss. 171-183). Çocuk hakları eğitimi, haklara saygı

duyma tutum ve davranışının geliştirilmesi ve demokratik birer birey olabilmek için gereklidir. Çocuk haklarını öğrenme, çocukların hangi haklara sahip olduklarını bilmesi ve anlaması, bu haklarını yaşantılarında uygulayabilmesi ve kullanabilmesi anlamına gelmektedir.

Çocuk hakları eğitimi çocukların başkalarının haklarına saygı duymasını, sosyal alanda sorumluluk almasını öğretir ve demokratik yaşamın temel değerlerini kazandırır. Bu bağlamda çocuk hakları öğretiminin önemi ve gerekliliği açıktır. Çocuk hakları eğitiminin başarılı bir şekilde verilmesi ile çocukların hakları konusundaki farkındalığı ve çocuk haklarının korunması ve tanıtılması konusuna ilgileri artacaktır (Uçuş, 2014). Çocuk hakları eğitimi ile özgüven sahibi, düşüncesini özgürce söyleyen, öğrenmeye ve araştırmaya istekli ve meraklı, başkalarıyla işbirliği yapmakta becerikli, kendinin ve toplumunun sağlığını koruyan, sahip oldukları hakları bilinçli bir şekilde kullanan üretici bireyler yetiştirilebilir.

Haklarını bilen ve bu haklarını yaşamlarına yerleştiren, haklarından doğan özgürlüklerini ve sorumluluklarını yerine getirebilen çocuklar yetiştirebilmek için çocuk hakları eğitiminin öncelikle etkili ve planlı bir şekilde okullarda verilmesi gerekmektedir. Bu nedenle çocukların eğitimlerindeki kalite ve bütünlüğün sağlanabilmesi için eğitim sistemlerine bu hakları tanıtip öğretme ve bireylerin bu haklarını kullanabilecekleri yeterliliğe ulaşmalarını sağlayacak şartları oluşturmaya yönelik sorumluluklar verilmiştir (Allan ve l'Anson, 2004, s. 123).

İlkokuldaki derslerde birinci sınıftan itibaren sezdirilerek verilen insan hakları, demokrasi ve çocuk hakları gibi kavramlar, üst sınıflara çıkıldıkça somutlaştırılarak benimsetilmeye çalışılmaktadır. İlkokul çağındaki çocukların kavramları görerek, bizzat yaşayarak daha kalıcı öğrendikleri göz önüne alındığında; aile, öğretmen, arkadaş gibi çocuğun yakın çevresinin ve toplumun diğer üyelerinin de davranışlarıyla çocuklara örnek olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda çocuk haklarını bilme ve bu hakları yaşamda uygulama hem çocuk hem de yetişkinler açısından önemlidir.

Çocuklara, hakları ile ilgili kavramlar küçük yaşlardan öğretilmeye başlandığında, bu kavramları hayata geçirme ve uygulama da daha erken dönemlerde gerçekleşmektedir. Bloom (1964, ss. 72-110) tarafından yapılan araştırmaya göre, çocukların 18 yaşına kadar gösterdikleri başarının %33'ü okul öncesindeki, %42'si ilköğretim devresindeki,

%25'i ise ortaöğretim devresindeki başarıları ile açıklanabilmektedir. Bu durumda öğrencilerin ortaöğretim ve yükseköğretim kademesindeki başarılarının büyük kısmının okul öncesi ve ilköğretim devresindeki öğrenmeleriyle ilgili olduğu görülmektedir (Akt. Senemoğlu, 2001). Bu bağlamda, küçük yaşlardan itibaren verilecek insan ve çocuk hakları eğitiminin önemi açıkça görülmektedir.

Demokrasi, insan hakları gibi evrensel değerlerin çocuklara benimsetilmesinde en önemli nokta hayata yakınlık ve bu kavramları çocukların anlayabileceği seviyeye indirgeyebilmektir. İlkokulda haklarını öğrenen ve bu bilinci kazanan çocuklar; ortaokul, lise ve yükseköğretimde ve yaşamları boyunca haklarını savunan bireyler olabilir. Çocuk hakları eğitiminin okullarda planlı bir şekilde verilmesi ile çocukların haklar konusundaki tutum ve farkındalıkları artacak ve kalıcı olacaktır.

Bilgi ve sorumluluk sahibi, haklarını bilen ve ayrıca bu haklarından yararlanma yeteneği gelişmiş çocukların topluma kazandırılabilmesi ancak iyi bir temel eğitim ile mümkün olacaktır. Günümüzde haklarını bilen ve uygulayabilen bir çocukluk oluşturabilmek için de çocukların ihtiyaçlarının belirlenmesinde, ihtiyaçları doğrultusunda etkinliklerin oluşturulmasına ve uygulama sonucunda bireyin geldiği noktayı gösterebilecek sağlıklı değerlendirmelere ihtiyaç bulunmaktadır (Beeckman, 2004, ss. 77-80).

Türkiye’de son yıllarda uygulanan ilkökul programları öğrenen (çocuk) merkezli yaklaşımla hazırlanmıştır. Programlarda yer alan kazanımlarda çocuk hakları sözleşmesiyle ilişkili olan ve çocuklara haklarının öğretilmesine yönelik etkinliklerin bulunduğu görülmüştür. Bu kazanımların en çok Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinde bulunduğu tespit edilmiştir.

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin öğretim programlarında çocuk hakları doğrudan bir konu olarak yer alırken, Türkçe, Matematik gibi derslerin öğretim programında içerik çocuk hakları ile ilişkilendirilerek verilmiştir (Ersoy, 2008). İlkokulda Hayat Bilgisi dersinden sonra Sosyal Bilgiler dersi, doğrudan çocuk haklarının öğretimi ile ilgili kazanımlara yer verilen derslerdendir. Öğrencinin bulunduğu yaş grubu ve gelişim özellikleri de göz önünde bulundurulduğunda 4. sınıf öğrencilerinde haklar, roller ve sorumluluklar kavramlarının anlaşılmasının 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek seviyede olması beklenmektedir.

İlkokulda haklar konusunda verilecek eğitimlerle, sahip oldukları hakları bilinçli bir şekilde kullanan bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Kepenekçi, 1999). Bu seviyede okutulan Sosyal Bilgiler dersi haklar eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Çünkü Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin birinci kademedен itibaren hayat hakkındaki görüşlerini şekillendirmeleri ve onların doğaya ve insana karşı yapıcı davranışlar geliştirmeleri yönünden önemlidir (Kan, 2006, s. 537).

Türkiye’de programlarda paradigma değişikliği içeren 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın vizyonu;

“21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir.”

şeklinde açıklanmıştır (MEB, 2005). Burada “*temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı... haklarını ve sorumluluklarını bilen*” ifadeleri hakların öğretimi konusuna ciddi şekilde vurgu yapıldığını göstermektedir. Ayrıca programın temel yaklaşımlarında da “*Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.*” ifadesi, haklar eğitiminin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kapsamında ele alındığını açıkça göstermektedir.

Ancak 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda, 2005 programında bulunan vizyon tanımına karşılık olarak programın temel felsefesinin olduğu; 2005 programının vizyonunda yer alan ifadelerin çoğunun 2017 programının temel felsefesinde de yer aldığı görülmektedir (Tay, 2017). Ayrıca 2017 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda belirtilen özel amaçlarda da haklar öğretimini ifade eden amaçlar bulunmaktadır (MEB, 2017).

2005 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın 4. ve 5. sınıf seviyelerinde dokuz öğrenme alanı belirlenmiştir. Bunlar “Birey ve Toplum”, “Kültür ve Miras”, “İnsanlar, Yerler, Çevreler”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler”, “Güç, Yönetim ve Toplum”, “Küresel

Bağlantılar”dır. “Birey ve Toplum” öğrenme alanında çocukların hak ve sorumluluk ilişkisini kurmaları ve çocuk olarak hakları olduğunun bilincine varmalarının hedeflendiği programda belirtilmiştir (MEB, 2005). Ancak 2017 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ilk altı öğrenme alanı 2005 yılı programıyla aynı olmakla birlikte toplam yedi öğrenme alanı çerçevesinde oluşturulmuş, 2005 yılı programından farklı olarak “Etkin Vatandaşlık” adı altında yeni bir öğrenme alanı eklenmiştir (MEB, 2017).

2017 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde her iki sınıf seviyesinde de kazanım sayılarında değişiklikler olduğu görülmüştür. Her iki sınıfta da kazanım sayıları azaltılırken çocuk hakları ile ilgili kazanımlar yerini korumuştur.

Tablo 1.1.
2005-2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanım Sayıları Karşılaştırması

	2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı		2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	
	4. Sınıf	5. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Toplam kazanım sayısı	46	46	34	34
Çocuk hakları ile ilgili kazanım sayısı	22	16	11	8

Tablo 1.1 incelendiğinde 2015 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda 4. ve 5. sınıf seviyesinde kazanımların sayısında azalma olduğu görülmektedir. Ancak çocuk hakları ile ilgili kazanımların varlığını koruduğu görülmektedir. Hatta 4. sınıf kazanımları arasında yer alan “Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.” kazanımı bu anlamda dikkat çekmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersi çalışma kitaplarındaki etkinlikler incelendiğinde, araştırma için belirlenen beş kazanımla ilgili bir ya da iki sayfadan oluşan az sayıda ve aktif öğrenme metotlarının kullanılmadığı etkinliklerin olduğu görülmüştür. İlgili araştırmalar (Özdemir-Uluç, 2008; Uçuş, 2009; Doğan ve Durualp, 2011; Torun, 2011; Merey, Kuş ve Karatekin, 2013; Uçuş, 2013; Durgut, 2014; Hareket, 2016; Özdemir-Doğan, 2017) incelendiğinde ise ders kitaplarında yer alan bu etkinliklerin çocuk haklarına ilişkin kazanımları gerçekleştirme konusunda yeterli ve etkili olamayacağı ile ilgili görüşler olduğu tespit edilmiştir.

Ders programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin öncelikle programların içerdiği kazanımlar hakkında bilgi sahibi olmaları önemlidir. Çünkü öğretmenler sahip olmadıkları bilgileri öğrencilerine aktaramazlar. Bu durumda da hem kazanımların gerçekleştirilmesinde hem de öğrenmenin sürekliliğinin sağlanmasında sorunlar ortaya çıkmaya başlar. Çocuk haklarının öğretimi konusunda da öğretmenlerin çocuk hakları ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıkları ve doğrudan çocuk haklarının öğretimine yönelik uygulamalar yapamadıkları tespit edilmiştir (Uçuş, 2009; Erbay, 2012; Ersoy, 2012). İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında konu içeriklerinin çok yoğun olması nedeniyle öğretmenlerin çocuk haklarına genellikle hızlı bir biçimde ve düz anlatım yöntemiyle değinme eğiliminde olduğu düşünülmekte ve bu nedenle çocukların çocuk hakları hakkında deneyim kazanmaları tam olarak desteklenememektedir (Avcu, Öztürk ve Çanşalı, 2015, s. 108).

Çocuk haklarının geleneksel yöntemlerden farklı olarak, kalıcı öğrenme alışkanlıkları oluşturan ve haklara saygı konusunda istendik tutumlar geliştirebilen çağdaş öğretim metotlarıyla öğretilmesi savunulmaktadır. Yapılan araştırmalarda da çocuk haklarının erken yaşlarda ve çocukların seviyesine uygun etkinlikler yoluyla (Neslitürk ve Ersoy, 2007; Akman ve Ertürk, 2011; Ersoy, 2011; Demirezen, Altinkulaç ve Akhan, 2013; Maboe, 2013; Kaymak-Özmen, Öcal ve Özmen, 2014); oyunla desteklenmiş öğretim uygulamaları (Torun, 2011) ve çocuklarda kalıcı alışkanlıklar oluşturacak ve haklara saygı noktasında olumlu tutumlar geliştirebilecek yeni yöntemlerle öğretilmesi gerektiğinden (Uçuş, 2014) bahsedilmektedir. Dolayısıyla çocukların haklarını kalıcı bir şekilde öğrenebilmeleri için hem bu konu hakkında bilgi sahibi öğretmenlere hem de yaş seviyelerine uygun eğitim öğretim yöntemleri kullanılarak hazırlanmış eğitim etkinliklerine ihtiyaçları vardır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın [MEB] çocuk hakları konusundaki tanıtım uygulamalarının ve mevcut derslerin bu konuda bilinç oluşturma yönünde yetersiz kaldığı, derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerin bu alandaki ihtiyacı karşılamaktan uzak olduğu tespit edilmiştir (Erbay, 2012). Ders programları Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni temel almamakta; çocukların insan ve çocuk hakları kültürüne sahip olarak yetiştirilmesi için yeniden düzenlenmesi gerekmektedir (Batur-Musaoğlu, 2012). Bu durum da çeşitli araştırmalarda çocuk hakları konusuna önem verilerek çocukların hak ve ihtiyaçları konusunda bilgilendirilmesi (Veiga, 2001; Karaman-Kepenekçi, 2010; Deb ve

Mathews, 2012), ders programlarının çocuk hakları açısından yeniden yapılandırılması (Ejeh ve Akinola, 2009), çocukların gelişimsel dönemleri dikkate alınarak erken yaşlardan itibaren haklarını öğrenmelerine ve farkındalık kazanmalarına yönelik çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır (Demirezen, Altinkulaç ve Akhan, 2013; Mamur Işıkcı, 2013).

Çocuklar haklarını yeterli düzeyde öğrenememekte ve buldukları ortamda yeterince haklarını uygulayamamaktadır (Ersoy, 2012). Nitelikli bir çocuk hakları eğitimi yapılabilmesi için aktif öğrenme yöntemleriyle öğrencileri daha çok işe koşan öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması ve öğrenme alanlarının buna göre düzenlenmesinin bir gereklilik olduğu açıktır. Ayrıca Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 29. Maddesi, çocuk eğitiminin formel amaçların ötesine geçerek çocuğun kişiliğini, yeteneklerini, zihinsel ve bedensel özelliklerini geliştirme amaçlarına yönelik olduğunu belirtmekte ve deneyime dayalı öğrenme vurgusu yapmaktadır (UNICEF, 2018).

Türkiye'de çocuk hakları eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların konu alanlarının sınırlılığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmaların çoğunun çocukların, ailelerin, çocukla ilgili çalışanların çocuk haklarına yönelik düşünceleri ve tutumlarını belirlemeye, çok az bir kısmının ise çocuk hakları eğitimi programı hazırlamaya dönük olduğu görülmektedir (Washington, 2010; Kor, 2013; Dündar ve Hareket, 2017, Özdemir-Doğan, 2017). Ayrıca çocuk haklarının öğretimi için çocuk hakları eğitimi programlarının hazırlanması ve okullarda uygulanması gerektiğini bulgulayan pek çok çalışma da bulunmaktadır (Karaman-Kepenekçi, 2006; Ay-Zöğ, 2008; Covell, Howe ve McNeill, 2010; Şahin ve Polat, 2012; Öztürk, Eren ve Topçu, 2017; Özdemir-Doğan, 2017). Ancak doğrudan ders programlarında var olan çocuk haklarına ilişkin kazanımlar ile ilgili yapılmış çalışmalara rastlanmamıştır. Araştırmaların incelenmesi ve yorumlanması sonucunda doğan ihtiyaçtan yola çıkarak çocuk haklarının öğretimi konusunda bir çocuk hakları eğitimi programı hazırlanmasına karar verilmiştir.

Buradan hareketle bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan çocuk haklarına ilişkin kazanımlara yönelik Çocuk Hakları Eğitimi Programı (ÇOHEP) hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu araştırmanın problemini; İlkokul 4. sınıf öğrencilerine uygulanan ÇOHEP'in çocuk hakları tutum ve farkındalık

düzeylelerine olumlu etkisi var mıdır ve katılımcı öğrencilerin görüşleri nelerdir? sorusu oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı; ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan çocuk haklarına ilişkin kazanımlara yönelik hazırlanan ÇOHEP'in çocuk hakları tutum ve çocuk hakları farkındalık düzeylerine olumlu etkisinin olup olmadığının incelenmesi ve ÇOHEP kapsamında uygulanan etkinliklerin öngörülen kazanımları kazandırma durumunun belirlenmesidir.

Araştırmanın temel amacına yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- ÇOHEP uygulamasının öğrencilerin çocuk hakları tutum düzeylerine olumlu etkisi var mıdır?
- ÇOHEP uygulamasının öğrencilerin çocuk hakları farkındalık düzeylerine olumlu etkisi var mıdır?
- ÇOHEP kapsamında uygulanan etkinliklerin öngörülen kazanımları öğrencilere kazandırma durumu nedir/nasıldır?
- Katılımcı öğrencilerin ÇOHEP uygulaması hakkında görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri ve sağlıklı bir şekilde gelişebilmeleri için çocuklara yatırım yapması önemli ve gereklidir. Çağdaş, demokratik ve sağlıklı bir toplum olabilmek için, çocuğu fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim açısından bir bütün olarak ele alarak evrensel değerlerle yetiştiren eğitim hizmetlerine önem verilmelidir (Bıyıklı, 1995). Bilinçli, haklarını ve sorumluluklarını bilen, demokratik vatandaşlar yetiştirebilmek için eğitim sisteminin her kademesinde mutlaka demokrasi ve insan hakları eğitiminin yer alması gerekmektedir. Demokrasi ve insan hakları eğitimi de çocuk hakları eğitimi ile başlamaktadır.

Çocuklara sahip olduğu temel hakları ve özgürlükleri tanıtmak ve yaşatmak, yaşadığımız çağın gerekliliklerinden biridir. Çocuk hakları eğitimiyle çocuklar, kendi

hakları ve sorumlulukları ile birlikte aynı zamanda genel anlamda insan haklarını da öğrenmektedirler. Ayrıca kendi haklarının yanında başkalarının haklarına da saygı duymayı, sosyal alanda sorumluluk almayı öğrenir; eşitlik gibi demokratik yaşamın temel değerlerini kazanırlar (Ersoy, 2011). Eğitimin ilk basamağı olarak kabul edilen ilkokul kademesinde kazandırılacak hak bilincinin, çocukların bütün yaşamı boyunca etkili olacağı düşünüldüğünde; bu dönemde çocukların haklarını öğrenmelerine yönelik nitelikli öğrenme etkinliklerine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu araştırma, ilkokul öğrencilerinin çocuk haklarını öğrenmelerinde ve haklarını günlük hayatla ilişkilendirmelerinde, yaparak yaşayarak öğrenmelerinde uygun öğrenme ortamları sağlanması açısından önemlidir. Ayrıca araştırmanın çocuk hakları eğitimi alanında hazırlanacak etkinlik, uygulama ve programların planlanmasında önemli bir yarar sağlayacağı ve çocuk hakları alanında yapılacak çalışmalara yol göstereceği beklenmektedir. Araştırmanın MEB, Talim Terbiye Kurulu ve üniversitelerin program geliştirme çalışmalarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

- Kapsam açısından 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan çocuk haklarına ilişkin kazanımlara yönelik geliştirilen ÇOHEP,
- Zaman açısından 2015–2016 eğitim-öğretim yılı,
- Çalışma grubu açısından, İstanbul ili Pendik ilçesinde bulunan bir devlet ilkokuluna devam eden 4. sınıf öğrencileri,
- Yöntem açısından; katılımcılara uygulanan veri toplama araçları, katılımcıların verdikleri cevaplar ve araştırma verilerinin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmanın temel sayıtları şunlardır:

- Katılımcıların cevapları samimidir ve konuyla ilgili gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.
- Katılımcılar araştırma sürecinde gerçekleştirdikleri çalışmaları dikkatle ve amacına uygun bir şekilde yapmışlardır.

1.6. Tanımlar

İnsan Hakları: Her insanın sadece insan olması sebebiyle doğuştan sahip olduğu; hayatı boyunca refah içinde bir yaşam için kullanacağı kazanımları ve başkasına devredemediği temel hak ve özgürlükler.

Çocuk Hakları: Birleşmiş Milletler tarafından 20 Kasım 1959'da, dünya çocuklarının yaşam kalitesini hak ettikleri düzeye çıkarmak amacıyla 54 madde olarak yayınlanan Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin tüm çocuklara verdiği yetki ve kazançlar. Dünya üzerindeki tüm çocukların doğuştan sahip olduğu; yaşama, korunma, gelişim ve katılım gibi haklarının hepsini birlikte tanımlamakta kullanılan evrensel kavram, çocukların yaşam kalitesini arttıracak kural ve disiplinler.

Çocuk Hakları Eğitimi: Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan hakların, hayata geçirildiği ve saygı duyulduğu bir ortamda öğretilmesi (Howe ve Covell, 2007).

Çocuk Hakları Eğitimi Programı (ÇOHEP) : İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan çocuk haklarına ilişkin kazanımlara yönelik geliştirilen, öğrencilerin çocuk haklarını öğrenmelerini, içselleştirmelerini ve günlük yaşantılarında kullanmalarını amaçlayan eğitim programı.

BÖLÜM II: ALAN YAZIN

Bu bölümde çocuk kavramı ve çocuk tanımları, çocuk ve çocukluk kavramının tarihsel gelişimi, çocuk hakları ve tarihçesi, çocuk hakları sözleşmesi ve çocuk hakları eğitiminden bahsedilmiş; alan yazın ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Çocuk Kavramı ve Çocuk Tanımları

Çocuklar dünyanın en özel varlıklarıdır. Ayrıca insanlığın geleceği, toplumların ümidi ve evrensel güvencesidir. Çocukluk evresi hayatın önemli bir bölümünü oluşturmaktadır ve yetişkinliği şekillendiren de çocukluk çağı yaşantılarıdır. Toplumsal yaşam içerisinde insanların birbirlerine karşı olan tutumlarının her toplumda farklılık gösterdiği gibi çocukluk olgusunun da kültürel bir yönü olduğu dolayısıyla çocuğu tanımlayacak genel bir tanımın yapılamayacağı ifade edilmektedir (Öktem, 2012, s. 5). Çocuk ve çocukluk kavramı, kültüre, uygarlık durumuna, içinde bulunulan çağa göre değişen bir kavramdır.

Türk Dil Kurumu sözlüğünde “*Küçük yaştaki erkek veya kız*”; “*Soy bakımından oğul veya kız evlat*” ve “*Bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, uşak*” olarak tanımlanan çocuk kavramı (TDK, 2018); genel anlamda insanın doğumundan ergenlik dönemine geçişi arasındaki zaman dilimi olarak kabul edilir.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 1. maddesinde ise “*Erken yaşta reşit olmak durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır*” denmektedir (1989). Çocuklar genellikle ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz, korunmaya ve ilgiye muhtaç küçükler olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle çocuklardan beklenen ve kabul edilen genel durum, yetişkinlerin önderliğinde ve onların bekledikleri veya belirledikleri gibi davranmalarıdır. Oysa çocuklar bağımsız bireylerdir ve hayatı yaparak yaşayarak kendileri deneyimlemelidir.

Quennerstedt ve Quennerstedt (2013) da çocukları yetişkinler olarak görme fikrinin problemleri bir yaklaşım olduğunu, bunun yerine çocukları insan olma sürecini deneyimleyen bireyler olarak kabul etmenin daha doğru bir yaklaşım olacağını düşündüklerini belirtmektedir. Doğan (2000, s. 175) ise doğumdan ergenliğe kadar

süren hayat diliminde olan insan yavrusunu çocuk; çocuğun geçirdiği bu süreci de çocukluk olarak adlandırmaktadır.

Çocuk kelimesi Türkçede “insan yavrusu” olarak tanımlanmaktadır. İngilizce’de “child”, Almanca’da “kind”, Fransızca’da “enfant”, Osmanlıca’da “tıfil” anlamında kullanılmaktadır (Polat, 1997).

Neil Postman (1995) çocuk kavramını; özel bakım ve korunmaya ihtiyaç duyan, herhangi bir meslekî tecrübe ve yeteneğe henüz sahip olmayan, ortalama 0 ile 18 yaş arasındaki insan grubu olarak tanımlarken (Akt. Uçuş, 2009); Holt ise çocukluğun özel ve aynı zamanda yaşam eğrisini çocukluk ve yetişkinlik ya da olgunluk denilen iki bölüme ayıran yapay bir dönem olduğunu belirtmektedir (Akt. Franklin, 2003).

Yavuzer (1994, s. 26) çocukların küçültülmüş bir yetişkin modeli değil, kendine özgü zekâ ve kişilik özellikleriyle donanmış bağımsız bireyler olduklarını belirtir. Bu anlamda çocukların kendine özgü bireyler olarak kabul edilmesinin ve yaşamlarında her alanda yaparak yaşayarak öğrenme imkânları oluşturulmasının, onların gelişimleri açısından daha sağlıklı bir yol olacağı söylenebilir.

James’e (2001, s. 29) göre çocukluk, hayat çizgisinin temel fiziksel ve gelişimsel örüntülerce karakterize edilmiş bir gelişim evresi olmakla birlikte hem ortak hem de farklı yönleri olan bir deneyimdir. Çocukluğun paylaşılan bir deneyim olduğunu belirten James (2001, s. 36) aynı zamanda, çocukları günlük eylemlerinde “biz” olarak birleştiren ve yetişkinler tarafından “onlar” olarak belirleyen bir ayrı ve ayrıncı kuşaklararası mekan olduğunu da ileri sürmektedir.

Çocukluk, 0-18 yaş arası dönemi kapsayan insan yaşamının en önemli dönemlerinden biridir. Çocuğun bu dönemi sağlıklı bir şekilde geçirerek iyi yetişmesi, topluma yararlı bir birey olması açısından önemlidir (Dinç, 2015; Fazlıoğlu, 2007). Çocukluk *insan yaşamının doğumdan erginliğe kadar geçen dönemini yaşayan varlık, gelişim süreci içinde olan bir insan yavrusu, henüz yeterli olgunluğa ulaşmamış ve ergin sayılmayan küçük yurttaş* tanımlamalarının yanında *küçük yaşa bağlı olarak sorumsuz ve her işlemi yapmaya yetkili bulunmayan insan* şeklinde de tanımlanmaktadır (Çelik, 2005). Ancak Elkand (1999) tüm bu bakış açılarından farklı olarak çocuğun doğanın bir armağanı olduğunu; çocuk imgesinin ise insanlar tarafından yaratıldığını ve çocukların nasıl

tasarlandığının değil, nasıl algılandığının toplumsal ve tarihsel bir yaklaşımı gösterdiğini ifade etmektedir.

Franklin (1993, ss. 22-23) ise çocukla ilgili görüşlerini açıklarken çocukluğa ilişkin beş noktadan bahseder. Bunlardan birincisi; çocukluğun sabit bir dönemdeki tek bir evrensel deneyim değil, tarihsel olarak değişen kültürel bir yapı olduğudur. İkincisi, çocuklukla yetişkinlik arasındaki çizginin net bir şekilde ifade edilmediği, insanların bazı faaliyetler için yeterince büyük sayılırken bazıları için çocuk sayıldığı ve bu anlamda bir tutarsızlığın söz konusu olduğudur. Üçüncüsü, çocukların negatif bir şekilde “*yetişkin olmayanlar*” olarak tanımlanmalarıdır. Çocukluğun, ilk bebeklikten on sekiz yaşına kadar geniş bir yaş dönemini kapsadığı ve bu uzun sürenin farklı yaşlar için farklı becerileri, ihtiyaçları, yetenekleri ve potansiyelleri içerdiği savunulmaktadır. Dördüncüsü, “*çocuk*” teriminin kronolojiden çok iktidarla ilgili olmasıdır. “*Çocuk nedir?*” sorusu iktidardaki otoriteler tarafından cevaplandırıldığında, terimin belli bir yaşa hitap etmekten çok bir iktidar ilişkisini belirttiği görülmektedir. Düşük statüye sahip olanlar, toplumsal olarak güçsüz olan yetişkinler “*çocuk*” olarak adlandırılabilir. Beşincisi, çocukluğun oldukça yeni bir buluş oluşudur. Çocukluk yaşam döngüsünü, çocukluk ve yetişkinlik ya da olgunluk denilen iki bölüme ayıran bir dönemdir.

Çocuk kavramını yıllar boyunca değişik bilim dalları kendi konuları çerçevesinde tanımlamaya çalışmışlardır. Çocuk kavramının hangi yaş aralığını kapsadığı ve ne zaman bittiği, anlamı ve önemi, tanımlı yapan bilim dalı açısından farklılık göstermektedir. Bu nedenle her bilim dalına ait kendi içinde farklı, ancak birbirine benzeyen çocuk tanımları bulunmaktadır.

Biyolojik olarak çocuk, ergenlik döneminden önceki birey olarak tanımlanmaktadır. Ergenlikten önceki bu dönemde çocuk, genellikle ailesine bağımlı biri olarak kabul edilmektedir. Ergenlik döneminde olan bir insanın ise artık çocuk olamayacağı ve yetişkin olarak adlandırılması gerektiği belirtilmektedir (Polat, 1997).

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

Hukukta çocuk kavramı; küçüğü yetişkinden ayırmak ve ebeveyne bağlı olan soybağını belirtmek amacıyla iki farklı anlamda kullanılmaktadır. Hukukta belli bir yaşın altındakiler çocuk kabul edilir ve daha erken yaşta ergin olsa bile 18 yaşını doldurmamış kişi çocuk olarak tanımlanmaktadır (Akyüz, 2018).

Genel olarak tanımlara bakıldığında çocukluğun doğum anı ile başladığı ve yetişkinliğe geçiş olarak kabul edilen ergenlik başlangıcı ile bittiği sonucu çıkarılabilir. Biyolojik gelişim açısından da çocukluğun doğumdan önceki gelişimle başladığı, kendi içinde dönemlere ayrıldığı ve ergenlik dönemi ile sonlanıp artık yetişkinliğin başladığı kabul edilir. Benzer şekilde tıp ve psikolojide de çocukluk ergenlik başlangıcıyla biten dönem olarak kabul edilmektedir. Hukuk açısından da 18 yaşını doldurmamış kişiler çocuk kabul edilir ancak çocukların fiziksel, ruhsal ve ahlaki güvenliğini korumak amacıyla bazı hukuk dallarında 18 yaşın altında da yaş sınırlamaları yapılmıştır (Akyüz, 2018).

Yukarıda da söz edildiği gibi çocuk tanımlarında bilim dallarına göre farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların nedeni her disiplinin kendi konuları dahilinde çocuk tanımları yapmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca çocukluk çağı başlangıcı ve bu çağın bitişi konusunda da farklı düşünceler bulunmaktadır. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 1. maddesi 18 yaşına kadar bütün bireyleri çocuk saymaktadır. Bu maddeden çocukluğun doğum ile başlayıp 18 yaşına girildiği gün bittiği anlaşılabilir. Sözleşmede çocukluğun başlangıcı ile ilgili kesin bir hüküm bulunmamakla birlikte, söz konusu maddelerin de doğumdan itibaren uygulanabileceği ve geçerli sayılabileceği görülmektedir.

Çocuk, doğumdan yetişkin bir birey olarak kabul edilene kadar geçirilen zamandaki insan yavrusudur. Çocuk gelişimi bütünseldir ve çocuğun bilişsel, dilsel, fiziksel, duygusal-davranışsal, sosyal gelişimindeki örnekleri tahmin etmeyi ve tanımayı amaçlar (Uçuş, 2009). Çocuğun gelişiminde içinde yaşadığı toplumun özellikleri, büyüdüğü çevre, yetiştiği kültür de önemli derecede etkilidir. Çocuğun ilgi ve ihtiyaçları, hem biyolojik hem de psikolojik bakımdan içinde bulunduğu ortamdan etkilenecek ve bu ihtiyaçların karşılanmasında da bu ortamların etkisi görülecektir.

Çocuk ve dünyası, hem kendi kültürel ve özel toplumsal koşulları hem de onu çocuk yapan özel varoluş şekli bir arada ele alınarak anlaşılabilir (Öktem, 2012). Tan (1989) da çocukluk kavramının, farklı toplumlarda, tarihin farklı evrelerinde hatta aynı toplumun farklı kesimlerinde değişik anlamlar taşıdığını dolayısıyla çocukluk

kavramının toplumsal bir kavram olup diğer toplumsal kavramlar gibi norm ve değerlerden etkilendiğini belirtmiştir. Çocukluk kavramının ve anlayışının çağlarla birlikte değişim gösterdiği ve geliştiği buradan anlaşılmaktadır. Onur'a (2001) göre ise günümüzdeki çocuk anlayışı, yaratıcı, katılımcı, haklarını bilen ve koruyan, sürekli değişen, çevresini de değiştiren bir anlayışa doğru ilerlemektedir.

Çocukluk ruhen ve bedenen insanın en güçsüz ve en özel dönemidir. Geleneksel kültürlerde böyle bir dönemin hızla geçirilmesi gerektiği veya yok kabul edildiği görülmektedir. Çünkü bu toplumlarda önemli olan yetişkinliktir. Yaşamını kas gücüne dayandıran toplumların, çocukluk dönemini ve bu dönemin uzun eğitim sürecini önemsemeyeceği açıktır. Ancak modernleşmeye bağlı olarak ortaya çıkan toplumsal iş bölümü, eğitim yoluyla elde edilebilecek bilgi ve beceriye ihtiyaç doğurmuştur. Bu toplumsal ihtiyaca cevap verebilecek niteliğiyle de özel bir dönem olarak çocukluk ortaya çıkmıştır. Çocukluğu ortaya çıkaran toplumsal koşullar kadar, zihinsel ve kültürel evrim de önemlidir (Doğan, 2000). Bu nedenle çocuk kavramının ortaya çıkışında ve tarihsel gelişiminde toplumların çocuğa verdiği değer ve önem etkili olmuştur.

2.2. Çocuk ve Çocukluk Kavramının Tarihsel Gelişimi

Çocukluğun tarihi, insanlığın tarihi ile özdeştir ve insanlığın tarihi bir bakıma çocuk ve çocukluğun tarihidir. Ancak toplumsal anlamda çocuk ve çocukluk kavramının özel ve kendine özgü bir dönem olarak belirlenmesi daha geç olmuştur. Tarihte çocuk, homojen bir olgu değildir. Farklı kültürlere, değişik uygarlıklara ve felsefe, uygulama ve ele alınmış biçimlerine göre değişir. Çocukluk, tek ve evrensel kültüre indirgenemez çünkü toplumlar kendi kültür ve değerlerine göre çocuğun konumunu niteleyen farklılıklar yaratmışlardır (Doğan, 2000).

Akyüz (2018) de çocukluğun sosyo-kültürel bir kavram olduğunu belirterek toplumların norm ve değerlerine göre şekillendiğini belirtmiştir. Çocukluk içinde yaşanan toplumun kültürel yapısına göre tasarlanarak şekillenmiş ve tarih boyunca çocuğa yaklaşım toplumların toplumsal, kültürel ve ekonomik yapılarının özelliklerine göre değişmiştir (Alver, 2004). Bu bağlamda çocuk kavramının geçmişten günümüze tarihsel

gelişimini, insan uygarlığının ve toplumların tarihsel gelişimine göre incelemekte fayda vardır.

2.2.1. Eski Toplumlarda Çocuk ve Çocukluk

Eski toplumlarda insanlar, çocukluğu yaşamın farklı bir dönemi olarak görmemiş ve ilk 18 yılın belirleyici olduğunu, daha sonraki gelişimin ve işleyişin temelini oluşturduğunu düşünmemişlerdir (Gander ve Gandiner, 2007). Eski çağlarda çocuğun kaderi annesinin kaderine sıkı sıkıya bağlıydı ve her ikisi de toplumda kölelerden biraz daha iyi durumda kabul ediliyorlardı (Çelik, 2005). Eski çağlarda çocuk; sağlığı, mutluluğu, geleceği önemsenen ve ilgilenilen bir varlık değildi. Hatta toplumun bir üyesi olarak bile kabul edilmiyordu. Çocuk, anne baba için vakit alan bir uğraşı olarak görülüyordu (Doğan, 2000).

İlkel toplumlarda çocuğa, ekonomik yarar sağlayan bir varlık olarak bakıldığı ve bu dönemde hem anne hem de çocuğun mal olarak alınıp satıldığı, dövüştürüldüğü ve kurban edildiği söylenmektedir (Ateş, 2015). Eski toplumlar çocuklarını sömürerek, ezerek, acımadan çalıştırarak, kırbaçlayarak yetiştirmişler; işe yaramaz olunca evden atmışlar ya da öldürmüşlerdir. Çocuğun ancak anne babaya yaradığı ölçüde değeri olmuştur (Uçuş, 2009). Tüm bu anlatılanlardan hareketle eski toplumlarda çocukların her işte kullanılmak üzere yetiştirilen bir işçi, gerekli durumlarda bir eşya gibi satılabilen veya değiştirilebilen bir mal, yetiştirilmesi için özel bir çaba gerektirmeyen, bazen ayak bağı veya fazlalık olarak görülen bir canlı olarak kabul edildiği söylenebilir.

2.2.2. Antik Dönemde (Yunan Toplumunda) Çocuk ve Çocukluk

Antik dönemdeki toplumların çocuk ve çocukluğa bakış açısına dair bu güne kadar pek fazla bilgiye erişilememiştir. Postman'a (1995) göre, Antik Yunan'da özel bir yaş kategorisi olarak çocuklara ilgi gösterilmiş; ancak çocukları ve gençleri ifade etmek için belirli sözcükler kullanılmamıştır (Akt. Alver, 2004, s. 131).

Eski Yunanlıların çocuk ve çocukluğa ait kullandıkları sözcükler belirsiz olduğu için bu topluma ait kesin bir çocukluk kavramı bulmak da çok mümkün değildir (Akyüz, 2018; Kılbaş, 2000). Ancak eski Yunanlıların çocuk ve genç için kullandıkları terimler bu çağın bebeklik ve yaşlılık arasında kalan hemen her çağı içerdiği anlamına gelmektedir.

Doğan (2000) ise Antik Yunan'da kız ve erkek çocuk ayrımı olduğunu, erkek çocuklar için haklar oluşturulurken kız çocukların bu haklardan yoksun olduğunun gözlemlendiğini belirtmiştir.

Yunan medeniyeti ve Atina aynı zamanda felsefenin başkenti olarak kabul edilir. Eski Yunanlılardaki düşünmeye, öğrenmeye verilen önem ve felsefi bakış açısının; kişinin kendini eğitmesi gerekliliğine ve dolayısıyla çocukların da eğitilmesi gerektiğine ilişkin bir anlayışı ortaya çıkardığı söylenebilir.

Bu dönemde çocuk üzerinde en çok söz hakkına sahip olan kişi babaydı. Hatta çocuğun yaşamı ile ilgili kararlar babanın görüşlerine bağlıydı. Dönemin filozoflarından Aristo'ya göre çocukluk insan yaşamında bir felaket dönemidir; çocuk aklını kullanamadığı için hiçbir zaman erdeme ulaşamaz. Bu nedenle çocuk baba kontrolünde olmalıdır; sakat dünyaya gelen veya zayıf, güçsüz ve çelimsiz olan çocukların eğitimi için çaba sarf edilmemelidir. Hatta bu çocukların hayatı gerekirse sonlandırılabilir. Yine dönemin filozoflardan Sokrates, erkek çocuklarını kız çocuklardan daha üstün kabul ettiği için sadece erkek çocuklara felsefe dersi vermeyi uygun görmüştür. Platon'a göre ise erkek çocuklar kızlardan daha mükemmel biçimde yaratılmıştır ve erkeklerin görevi devleti yönetmek, kızların görevi ise evi idare etmektir. Platon'a göre; itaat etmeyen çocuk sopa ile korkutulabilir (Kaya, 2011; Doğan, 2000; Kılbaş, 2000).

Eski Yunanda çocuk ve çocukluk çağı tanımı ile ilgili net ifadeler bulunmamakla birlikte, çocuk eğitimine önem verdikleri ancak bunun yanında çocukların öldürülmesi ile ilgili koruyucu kararlar almadıkları söylenebilir. Döneme hâkim olan felsefi düşünme ve kişinin kendini geliştirmesi geleneği, sonraki yıllarda çocukların eğitimi ve gelişimi için de örnek ve yol gösterici olmuştur.

2.2.3. Eski Roma Döneminde Çocuk ve Çocukluk

Eski Roma'da baba, adeta bir kral gibi kabul edilirdi. Erkek çocuklar daha değerli görülürdü, anne ve kız çocuklar ikinci plandaydı. Babanın çocuklar üzerinde sınırsız hakları bulunuyordu. Baba, çocuğun kazancının da sahibiydi ve çocuğunu öldürebilir, satabilir, evden atabilir, terk edebilirdi. Baba öldüğünde ya da çocuğu serbest bıraktığında; babanın çocuk üzerindeki hâkimiyeti son buluyordu. Zamanla babanın

çocuklar üzerindeki bu hâkimiyeti kısıtlandırılrsa da babaya itaat etme kültürü önemliydi (Doğan, 2000).

Hem eski Yunan hem de eski Roma döneminde çocuğa bakış açısı birbirine benzemektedir. İki toplumun da çocuğu değerli görmediği ve ailenin bir malı olarak kabul ettiği söylenebilir. İki toplumda da erkek çocuğun daha önemli olduğu, kız çocuklarının önemsenmediği de görülmektedir.

2.2.4. İslamiyet Öncesi ve Sonrası Çocuk ve Çocukluk

Eski Roma döneminde olduğu gibi İslamiyet öncesi Arapların hayatında da aile reisinin çocuklar üzerinde hâkimiyeti olduğu kabul ediliyordu. Arap aile reisleri de çocuklarını öldürebilir, özellikle kız çocuklarını satabilir, evden atabilirdi. Ancak İslamiyetin gelişi ile birlikte çocuklara daha hoşgörülü bakıldığı görülmektedir (Çelik, 2005; Pelendecioğlu ve Bulut, 2009).

İslamiyetten önceki Türk toplumlarında çocuklar önemsenir, çocuğu olmayan aileler hoş karşılanmaz ve hor görülürdü. Çocukların eğitimine önem verilirdi hatta erkek çocuklarının o zamanki yaşamın gerekliliklerine göre eğitilmesi özellikle istenirdi (Arı ve Karatepe, 2010; Aksoy, 2011).

İslamiyetten önceki Türk toplumlarında göçebe hayat tarzı olduğundan bu toplumlarda da çocukluk hızla geçirilmesi gereken bir dönem olarak görülmüştür. Çünkü çocukların, bir an önce güçlenip o zamanın yaşam şartlarına uyum sağlamaları gerektiği görüşü yaygındı. Eski Türklere ait destan, masal ve öykülerde de çocukların çok kısa sürede olgunlaşıp devleti adına savaşmaya ve korumaya ilişkin görevler aldığına dair betimlemeler bulunmaktadır. Bu eserlerde genellikle erkek çocuklardan ve onların gelişimi ve kahramanlıklarından bahsedilmektedir (Doğan, 2000).

İslamiyetten sonra ise Türk toplumlarında çocuğa verilen önem ve değer yerini korumakla birlikte, çocukların aileyi devam ettirecek temel unsur olduğu ve hayatın onun etrafında oluştuğu düşüncesi yaygınlaşmaya başlamıştır (Aksoy, 2011). İslamiyetten sonra çocuğun eğitimine verilen önemin arttığı; ilk eğitiminin evde ebeveynleri tarafından verildiği, dört yaşından itibaren ise okula gönderildiği, ilk yedi yaşta masumiyetlerinin öne çıktığı ve her türlü kötü muameleden korunmaları gerektiği,

onlara değer verilerek olumlu ilişki kurulması gerektiği ifade edilmektedir (Ay, 1991; Özdemir, 2002; Sağlam, 2002).

İslamiyet döneminde yetişen düşünürler de çocukların eğitimi ve gelişimi ile ilgili fikirler öne sürmüşlerdir. Bu düşünürlerden Farabi; onuncu yüzyılda çocuklardaki bireysel farklılıklardan bahsedip zihinsel eğitimin önemini vurgulayarak gelişimde dengeye işaret etmiştir. İbni Sina ise çocukta beden ve ruh sağlığına dikkat çekmiş, onlara ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yaklaşılması ve sevgilerinin kazanılması gerektiğini belirtmiştir. Gazali ise çocukta davranış eğitiminde pekiştirmeyi ve çocuk açısından oyunun önemini vurgulamıştır (Yavuzer, 2003, ss. 17-20).

İslamiyet döneminde erkek çocukların eğitilmesi ve zamanın yaşam şartlarına alışması özellikle önemli iken, kız çocukların eğitilmesinden de anneler sorumlu tutulmuştur. İslamiyet sonrası eserlerden olan Kutadgu Bilig’de kız çocuklarından ve annelerinden doğrudan bahsedilirken; İslamiyet dönemi eserlerinden olan Dede Korkut Hikâyeleri’nde ise aile kavramı ve çocuklarla ilgili öğüt verici hikâyeler bulunmaktadır. İslamiyet sonrası Türklerin en güçlü olduğu zamanlarda yazılan Divan-ı Lügat’it Türk’te ise ilk kez çocuk tanımı yapılarak çocuğa her şeyin en küçüğü anlamı verilmiştir (Doğan, 2000, ss. 4-43).

Hz. Muhammed’in çocuklara bakış açısı ve onlar için söylediği sözler, İslamiyet döneminde çocuğa verilen değeri göstermesi açısından ayrıca önemlidir. Kaynaklarda çocukluğun yetişkinlikten farklı, özel bir biyolojik evre olduğu, doğumdan ergenlik çağına kadar değişik evrelerden geçilerek çocukluktan çıkılacağı, yetişkinliğe belli bir hazırlık ve yetişme ile ulaşıldığı, çocuğun yetiştirilmesinde sorumluluğun yetişkinlere ait olduğunu gösteren ayet ve hadisler de bulunmaktadır (Tan, 1993).

İslamiyetin ilerleyen dönemlerinde Osmanlı Devleti zamanında ise değişen dünyada bireylerin kendisinin de değişmesi gerektiğinin önemi anlaşılmış ve bu nedenle de çocuğun eğitime özellikle eğilmek gerektiği ortaya çıkmıştır. Yine bu dönemde çocuğun, babanın hukuki denetim ve velayeti altında; ancak eğitimi konusunda daha çok anne ve büyükannenin sorumluluğu altında olduğu belirtilmiştir (Aksoy, 2011).

İslamiyet öncesi ve sonrası döneme genel olarak bakıldığında, İslamiyet’ten önce çocuğa ilkel toplumlarda olduğu gibi bir işçi, bir mal veya cezalandırılması gereken bir canlı olarak bakıldığı görülmektedir. Ancak İslam hoşgörü ve anlayışı ile birlikte

çocuklara verilen önem ve değer bakımından da olumlu gelişmelerin olduğu ve çocukların toplumda ayrı bir birey olarak kabul görmeye başladığı söylenebilir.

2.2.5. Uzakdoğu ve Ortadoğu Kültürlerinde Çocuk ve Çocukluk

Dünya'nın en eski uygarlıklarından ve aynı zamanda Uzakdoğu kültürüne ait en büyük ülke olan Çin'de, kız ve erkek çocuklar arasında ayırım yapıyordu. Özellikle kız çocuklarına karşı ayrımcılık söz konusuydu. Ailelerin çocuklardan en önemli beklentileri çocukların kendilerine itaat etmeleriydi (Doğan, 2000). Çocukluk için belli bir süre öngörülüyor ve bir an önce yetişkin olmaları bekleniyordu.

Çin'de olduğu gibi Hindistan'da da erkek ve kız çocuk ayırımı yapılmaktaydı. Hindistan'ın toplum yapısını oluşturan kast sisteminin bunda çok büyük etkisi vardı. Aileler kız çocuğu sahibi olmaktansa erkek çocuk sahibi olmayı daha çok istiyorlardı. Hatta bu dönemde kız çocuklarının öldürülmesine de rastlanmaktadır. Çocuktan, önce anne ve babasına sonra ise öğretmenine itaat etmesi beklenirdi (Doğan, 2000).

Ortadoğu kültürlerine bakıldığında ise özellikle Mezopotamya'da çocuğa verilen değer de artmasına neden olan kültür ve uygarlık tarihini etkileyen gelişmeler dikkat çekmektedir: Ticaret yapılması, hukuk kurallarının oluşturulma çabası, yazının icadı, okulların açılması, kütüphaneleşme çalışmalarının artması, şiir ve edebiyat denemelerinin yapılması gibi. Eski Mezopotamya'da aileler için çocuk önemliydi. Dünyaya gelen çocuğun cinsiyetinin erkek olması yönünde bir beklenti vardı ve çocuk dünyaya geldiğinde dualar edilir, kurban kesilirdi (Erkanal, 1997).

Dünya uygarlığına büyük katkıları bulunan eski Mısır'da ise kadının aile içindeki anne rolü daha da önem kazanmıştır. Eski Mısır'da bir ve dört yaş arasındaki çocuklara akıllı küçük denmiştir. Eski İran kültüründe ise erkek ve kız çocuk ayırımı yapılırdı ancak çocuk ve çocuk eğitimine önem verilirdi (Doğan, 2000).

Uzakdoğu ve Ortadoğu kültüründe çocuk ve çocukluk anlayışına genel olarak bakıldığında, erkek ve kız çocuklar arasında erkek çocuklar lehine ayırım yapıldığı; çocukluk için özel bir süre öngörülmediği ve aksine çocuğun bir an önce güç toplayıp yetişkin olmasının beklendiği; çocuğun anne ve babasına itaat etmesi gerektiği anlayışının öne çıktığı görülmektedir. Ancak Mezopotamya'da ve eski Mısır'da tüm

uygarlığa etki eden tarihi gelişmelerin çocuğa verilen önem ve değerinin artmasına da etki ettiği kabul edilmektedir.

2.2.6. Ortaçağ Döneminde Çocuk ve Çocukluk

Ortaçağ döneminde çocuk ve çocukluk kavramına ilişkin iki türlü görüş bulunmaktadır. İlki Ortaçağ'da modern anlamda çocuk ve çocukluk terimlerine rastlanmadığını savunan ve çocukluk tarihi alanından ilk çalışmaları yaptığı kabul edilen Philippe Aries ve onun gibi düşünen araştırmacılarıdır. Aries "*Eski Devirlerde Çocuk ve Aile Yaşantısı*" kitabında edebiyat ve resim sanatına dayanarak Ortaçağ'da batı toplumlarında modern anlamda bir çocukluk kavramının olmadığını ileri sürmektedir (Akyüz, 2018, s.95). Aries'e göre, Ortaçağ'da bir bebek kundaktan çıkar çıkmaz yetişkin yaşamına katılır, aynı oyunları oynar, toplumsal yaşamla birlikte giyim biçimini de paylaşırdı. Aries bu çağda çocukluk kavramının değil, çocukluk düşüncesinin, bilincinin kendisinin olmadığını savunur. Ancak çocukluk kavramının olmaması çocukların sevilmediği anlamına da gelmemektedir. Bu yüzden çocukluk kavramı ile çocuk sevgisinin birbirine karıştırılmaması gerekmektedir (Akyüz, 2018; Genç, 2016; Kaya, 2011; Ay-Zöğ, 2008; Kılbaş, 2000; Tan, 1989). Ortaçağ'da çocuk kavramı hakkında farklı görüşlerin ortaya çıkmasının, çocuk ve çocukluk dönemine olan bakış açısının değişerek gelişmesinden ve çocukluk döneminin öneminin anlaşılmaya başlamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Ortaçağ'da çocuk ve çocukluğa dair kavramların bulunmadığını savunan Aries'e karşın Sharar (1997); Ortaçağ'da çocukluk düşüncesi ve çocukluk kavramının olduğunu söylemektedir. Sharar, Ortaçağ'ın ortalarından itibaren ailelerin çocuklarını hem maddi hem de manevi olarak koruduklarını belirtmiştir. Ayrıca Shahr, Ortaçağ'daki yüksek bebek ve çocuk ölüm oranlarının, çocuklarla duygusal bağ kuramamaktan dolayı değil, tıbbi bilgi ve becerilerin sınırlılığında kaynaklandığını söylemiştir. Foisil (2006) Ortaçağ'da Avrupa'da yaşanan çocuk ölümleri nedeniyle çocuklara karşı bir duyarlılık oluştuğunu; Gélis (2007) ise ebeveynlerin gerçekleşen bu çocuk ölümleri karşısında soylarını devam ettirme isteği ile yeni çocuk sahibi olduklarını belirtmiştir. Ayrıca Ortaçağ'daki çocuğa karşı ilgisiz tutumların; bu çağın peşinden gelen gelişme ve ilerleme dönemine ışık tutmuş olamayacağını düşündüğünü de belirtmiştir. (Akt. Ateş, 2015).

Aries'in görüşlerine karşılık Pollock ve Hanawalt da Ortaçağ'da çocuklarla ebeveynler arasında karşılıklı ve sıcak bir ilişkinin olduğunu, çocukların çocuk olarak da kutlamalar ve şenliklere katıldıklarını söylemişlerdir (Akt. Erdiller-Yatmaz, Erdemir ve Erbil; 2018). Heywood (2003) ise "*Baba Bana Top At*" adlı eserinde, Orta Çağ'da çocukluğun, ergenliğin hatta yetişkinliğin neredeyse iç içe olduğunu; ancak bunun yetişkinlerin çocuklar hakkında hiçbir şey bilmediği anlamına gelmediğini belirtmiştir. Çocukların küçük yaştan itibaren önce evde, daha sonra dışarıda iş yaşamında yer alarak kademeli olarak sorumluluklarının verildiğini belirtmiştir (Akt. Kuyumcu, 2014).

Genel olarak kabul gören düşünce ise Ortaçağ'da çocukluğun özel bir dönem olarak görülmemiş olmasıdır. Gander ve Gandiner (2007) ise Ortaçağ'da çocukların yedi yaşına, yani yetişkin dünyasına girinceye kadar bebek olarak görüldüklerini söylemiştir. Doğan (2000) ortaçağda çocukların "*cinsiyetsiz cinsler*" veya "*küçük yetişkinler*" olarak tanımlandığını belirtmiştir. Ayrıca Ortaçağ'da çocukluk özel bir dönem olarak kabul edilmediğinden; Almanca, İngilizce ve Fransızca dillerinde çocuğu ifade eden özel sözcüklere yer verilmemiştir (Alver, 2004).

Ortaçağın toplumsal koşullardan dolayı çocuklar, yedi-sekiz yaşlarından itibaren aileye yardım eder, özellikle köyde doğanlar arazi, tarla, bağ, bahçe ve çiftliklerinde çalışmaya zorlanırlardı. Çocukların ailelerin iş yaşamında gerekli olması nedeniyle Ortaçağ'da çocukluğun yedi yaşında bittiği söylenebilir. Bu çağda yaşanan çocuk ölümlerinin fazla olması ve ailelerin iş gücünü arttırmak istemeleri, birden fazla çocuk sahibi olma yoluna gittiklerini düşündürmektedir (Doğan, 2000). Buradan hareketle Ortaçağ'da çocuklara değer verilmediği; onların bir mal, köle veya bir mülk parçası olarak görüldüğü ve kötü davranıldığını söylemek mümkündür.

Ortaçağ'da çocuklar küçük yetişkinler gibi görülmüş ve kıyafetleri de yetişkin kıyafetlerine benzeyen modeller ele alınarak hazırlanmıştır (Gander ve Gandiner, 2007; Doğan, 2000). Çocuklar büyükler gibi ve ailelerinin statüsüne göre giydirilmiş, yetişkinlerle giyim tarzı aynı olan çocukların, adeta küçük yetişkinler olarak görülmeleri sağlanmıştır. Çocuklar yetişkinleri kıyafet, çalışma yaşamı ve hatta oyun oynarken bile taklit etmek zorunda bırakılmışlar ve bu yolla öğrenerek Ortaçağ boyunca yaşamlarına devam etmişlerdir.

Ortaçağ'da aileler arasındaki statü farkları çocukların yetiştirilme tarzına da yansımıştır. Köyde yaşayan ailelerde hem kız hem de erkek çocuklar ailelerine her türlü işte çalışarak yardım ederlerdi. Aristokrat ailelerde ise kız çocuklar kibar bir hanımefendi olarak yetiştirilmeye çalışılır ya da rahibe okuluna gönderilirdi. Erkek çocukların ise çağın gereksinimlerine de uygun olarak, savaşçı sınıfta yer alabilmek için şövalyelik eğitimi alırlardı (Genç, 2016).

Ortaçağ'da çocuk, günahkâr bir varlık olarak algılanmış; saf ve iyi oluşu, onun zayıflık ve erdemsizliğine bağlanmıştır (Armağan ve Deniz, 2012). Hristiyanlığın ortaya çıkışıyla birlikte özellikle kimsesiz çocuklar kilise tarafından kollarlanmış ve çocuklara verilen değer artmaya başlamıştır (Doğan, 2000).

Aries (1962), Franklin (1993) ve Postman'a (1995) göre, 16. yüzyıl sonları Ortaçağ dönemi çocuk kültürünün temel özelliklerini Doğan (2000) şu şekilde özetlemiştir (ss. 153-154):

- Ortaçağ'da çocuk kendini dil ve davranış olarak ifade edebileceği düzey kabul edilen yedi-sekiz yaşlarında yetişkin yaşamına girer. Yetişkinlik yaşamına girerek çocukluğun sona erdiği kabul edilir. Çocuk bu yaşlardan itibaren ailede yapılan işleri paylaşır, onların sahip oldukları dil ve kültüre sahip olur.
- Ortaçağ'da çocuğun bilmemesi gerekenler olarak ifade edilen veya ayıp ve sakıncalı gibi kavramlar yoktur. Dolayısıyla çocuklar yetişkin yaşamının mahremiyetine son derece yakın olabilmektedir. Yetişkinlerin oyun, eğlence ve masal dünyaları da çocukların yabancı olmadıkları bir ilgi ve alışkanlık kültürüdür.
- Ortaçağ'ın geçerli dilleri olan Fransızca, İngilizce ve Almanca'da çocuğu ifade eden özel kelimeler yoktur. Çünkü çocukluk özel bir dönem olarak kabul görmemiştir. Çocukluğu görmezden gelen Ortaçağ'da çocuk üzerine yazılmış özel eserler ve çalışmalar yoktur.
- Çocuk giysilerinde yetişkin modeli esas alınır. Bu nedenle çocuk giysileri tıpkı yetişkinlerde olduğu gibi statü farklılığının bir göstergesidir.
- Ortaçağ'da yaşanan salgın hastalıklar sonucunda en çok çocuklar etkilenmiş ve çok fazla çocuk ölümleri gerçekleşmiştir. Çok çocukluluk ve anne ve babaların çocuklarından esirgedikleri duygusal bağılıkların, olası çocuk ölümleri karşısında

ortaya çıkan bastırılmış ebeveyn tutumlarının bir ölçüde nedeni yaygın çocuk ölümleri olarak görülmektedir.

Ortaçağ'da yaşanan veba salgını bütün Avrupa'yı etkilemiş; hem çocuk hem de yetişkin pek çok ölümlere neden olmuştur. Bu büyük veba salgını nedeniyle tüm nüfusta büyük oranda azalma meydana gelmiştir. Avrupa'yı çeşitli zamanlarda saran veba salgınında en çok çocuklar ölmüş; hatta 1361 veba salgının adı "çocukların salgını" olarak kaynaklarda belirtilmiştir (Genç, 2016). Roncière (2006) de Ortaçağ'da bebek ölüm oranının yüksek olmasını bu veba salgınına bağlamıştır. Bu salgın nedeniyle bebekleri terk etme, özellikle kız çocuklarını istememe ve boğarak öldürme olaylarının yaygınlaştığını; bebeklerin terk edilmesinin yetimhanelerin ortaya çıkmasına neden olduğunu söylemiştir. Ayrıca bunun sonucunda da daha fazla bebeğin ailesi tarafından terk edildiğini belirtmiştir (Akt. Ateş, 2015).

2.2.7. Modern Çocuk ve Çocukluk Kavramının Ortaya Çıkışı

17. yüzyıl sonları Avrupa'da yaşam şartlarının ve toplumsal yapının önemli ölçüde değiştiği ve yenilenmeye başladığı yıllardır. Sanayileşme ve kentleşme ile hem yaşam şartlarında, hem toplumsal yapıda hem de bilim ve teknoloji alanlarında yeni şartlar oluşmaya başlamıştır. Tüm bu değişimler elbette toplumdaki çocuk algısı ve çocuğa bakış açısı üzerinde de etkili olmuştur.

Eski çağlardan 18. yüzyıl başlarına kadar yaklaşık iki bin yıl boyunca çocuklar önemsenmemiş, eksik ve yetersiz yetişkinler olarak görülmüşlerdir. Özellikle Ortaçağ boyunca yok sayılmışlardır. Böyle karanlık dönemler sonrasında ortaya çıkan sanayileşme ve rönesans hareketleri ile çocuk kavramı ve çocuğa bakış açısında önemli gelişmeler de olmaya başlamıştır.

Franklin (1993), 1600'lü yıllardan itibaren çocukluk kavramının gelişerek yedi yaş ile ergenlik arasının kendine özgü bir dönem olarak kabul edilmeye başladığını söylemektedir. 17. yüzyıl ile birlikte çocukluk özel bir dönem olarak kabul edilmeye başlamış ve bu yüzyıldaki çocukluk kavramı, çocuğun masumiyetini ve zayıflığını vurgulamıştır. Aries'e (1960) göre çocuklar, tatlılıkları, basitlikleri ve komiklikleriyle yetişkin için bir eğlence ve rahatlama kaynağı haline gelmişlerdi (Akt. Franklin, 1993).

17. yüzyılın başlarından itibaren ise çocuklar kendilerine özgü giysilere, oyunlara, öykülere, müziğe ve resimlere sahip olmaya başlamışlar, yetişkinlerin dünyası ile çocukların dünyası birbirinden ayrılmaya başlanmıştır (Akyüz, 2018). Bu yüzyılda çocukluğun özel bir dönem olduğu ve çocukların küçük yetişkinler olduğu algısından uzaklaşarak onların kendilerine özgü bireyler olarak kabul edilmeye başladığı söylenebilir.

Çocukluk fikrinin ortaya çıkışı, rönesansın en büyük ve en insani yaklaşımlarından biri olarak kabul edilebilir (Kılbaş, 2000, s. 186). Rönesans ile birlikte toplumsal yapıda meydana gelen değişiklikler yanında sanayileşme ile ortaya çıkan toplumun eğitilmiş insana olan ihtiyacı, okul fikrinin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Kentleşme ve sanayileşmeyle birlikte oluşan yeni toplumda bilim ve teknoloji hızlı bir şekilde gelişmiş, bu durum nitelikli insan gücüne ihtiyacı arttırmış ve okulların kurulmasını sağlamıştır (Franklin, 1993, s. 27).

Ariés (1960) de çocukluk ile yetişkinliği birbirinden ayıran temel etkenin okul olduğunu belirtmiştir. Ariés'e göre okul sayesinde çocuk yetişkinlerden ayrılmakta ve yetişkinlerin dikkati çocukların isteklerine, yeteneklerine, beklentilerine çevrilmekteydi. Böylece okul, çocukluk döneminin yaş çizgilerinin belirlenmesine yardımcı olmuş ve aileleri çocukların özel ihtiyaçları konusunda bilinçlendirmeye başlamıştır. Daha önce iç içe olduğu kabul edilen çocukluk ile yetişkinliğin ayrılması da okul sayesinde olmuştur (Akt. Franklin, 1993).

Matbaanın icadının okullaşma oranında artışa neden olduğundan hareketle çocukluk kavramının ortaya çıkışını bu keşifle ilişkilendirmek mümkündür. Dolayısıyla okuryazar olmanın önemli hale geldiği bir dönemde; okuryazar olanla olmayan arasında bir uçurum oluşacağı açıktır. Postman (1994) da bu görüşten hareketle çocuk ve yetişkin arasında bilgi ve beceri açısından fark oluştuğunu; bu nedenle çocuk ve yetişkin dünyalarının kesin olarak birbirinden ayrıldığını belirtmiştir (Akt. Ay-Zöğ, 2008; Erdiller-Yatmaz vd., 2018).

Alver (2004) de çocukluk fikrinin rönesans ile doğduğunu belirtmiş ve bu gelişmeler ile batı ülkelerinde toplumsal yapıdaki değişikliklerin, matbaanın bulunmasının, sanayi devriminin yaşanmasının, şehirleşmenin ve okumanın yaygınlaşmasının, büyük aile

yapısının yerini çekirdek aile yapısına bırakmasının ve değişen aile-çocuk ilişkilerinin tümünün çocukluğun gelişimi üzerinde etkisi olduğunu söylemiştir.

17. yüzyılın “*çocuk*” ve “*çocukluk*” konusunda yol açtığı değişimlerde siyasal ve toplumsal değişimler kadar dönemin aydınlarının da etkisi olmuştur. Özellikle 18. yüzyıl düşünürleri John Locke ve Jean Jacques Rousseau’nun bu anlamda etkisi büyüktür (Doğan, 2000, ss. 158-159). Locke, çocuğun zihninin boş bir levha olduğunu ve istendiği biçime sokulabileceğini dile getirmiştir. Çocuğa ait olan bu boş levhanın doldurulmasından ise anne babalar ve öğretmenler sorumludur. Rousseau’ya göre ise çocukluk ayrı bir önem ve duyarlılık gerektiren dönemdir. Çünkü çocuklar yetişkinden farklı, özgün ve değerli psikolojik özellikler taşımaktadır (Doğan, 2000; Tan, 1993). Akyüz (2018) de bu filozofların çocukluk ve çocuk eğitimi ile ilgili yeni görüşleri sürdürdüklerini; böylece kendine özgü ve gittikçe gelişen bir çocukluk anlayışının ortaya çıktığını belirtmektedir. Ariés de “*Çocukluk Tarihi*” adlı kitabında 18. yüzyılın ortalarına gelindiğinde çocuğun artık küçük bir yetişkin olarak görülmediğini, yetişkinliğin zıttı bir anlam içerdiğini ve çocukluğun, özel ve duyarlı bir aşama olarak algılandığını vurgulamaktadır (Spring, 2010, s. 94; Sennett, 2010, s. 130)

19. yüzyılda çocuk ailenin odak noktası haline gelmişti. Aileler için çocuk her türden yatırımın (ekonomik, eğitsel, varoluşsal) yapılacağı, eğitiminin gelişmesi konusunda çaba gösterilmesi gereken önemli bir varlıktı. Önceki zamanlara göre meydana gelen bu değişimde sanayileşmenin, orta sınıfın genişlemesinin, kentleşmenin, boş zamanların artmasının, aile yapısının değişmesinin, çocuğa yönelik sosyal politika uygulamalarının başlamasının rolünün etkili olduğu kabul edilmektedir (Kaya, 2011; Karaman-Kepenekçi ve Baydık, 2009; Kılbaş, 2000).

Rönesans ile ortaya çıkan kültürel ve toplumsal değişim 19. yüzyılda da sürmüş ve çocukların yetişkinlerden farklı olduğu anlayışı iyice belirginleşmiştir. 20. yüzyılda ise çocuk, en önemli insan kaynağı olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Bu yüzyıl çocuk araştırmalarına önem verilmesi, çocukları incelemek, onların gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmak ve çocuğun daha iyi yaşamasına yönelik düşüncelerin ortaya çıkarak gelişmeye başlaması nedeniyle “*çocuk yüzyılı*” olarak kabul edilmiştir (Akyüz, 2018; Khoury-Kassabri ve Ben-Arieh, 2009). 20. yüzyılda çocukların daha iyi şartlarda

yaşayabilmesi ve fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri konusuna verilen önem ve dikkat artmıştır.

Yaşanan toplumsal gelişmelerle birlikte yaşam tarzlarındaki değişiklikler, alışkanlık, istek ve ihtiyaçların da bu değişikliklere göre düzenlenmesini gerektirmiştir. Bu anlamda toplumda iş gücü ve insanın yararı konusunda da yenilikler olmuştur. Çocuğun bir iş gücü olarak görülmesinden vazgeçilmiş, ihtiyaçlarına yönelik olarak eğitilmesi gereken özel varlıklar olduğu anlayışı zamanla yaygınlaşmıştır. Çocuğa verilen önem ve değerin artması ve çocuğun gelişimine dikkat edilmesi ile birlikte çocukların gelecek için hazırlanması da önem kazanmıştır. Çocukların toplumların geleceği olduğu ve bu anlamda refah içinde ve ihtiyaçlara yönelik gelişimleri için her türlü gereksinimlerinin sağlanması konusunda düşünceler yaygınlaşmıştır. Yaşanan tüm bu gelişmeler ışığında çocukların küçük yetişkinler değil, kendilerine özgü bireyler oldukları ve ihtiyaçlarına yönelik olarak sağlıklı şekilde gelişimlerini tamamlamaları konusuna dikkat edilmesi gerektiği algısı toplumda oluşmaya başlamıştır.

2.2.8. 21. Yüzyılda Çocuk ve Çocukluk Kavramı

İlk çağlardan günümüze kadar çocuğa verilen önem ve değer açısından çağlar boyunca önemli bir yol kat edildiği açıkça görülmektedir. Çocukların ve çocukluğun değeri bu uzun zamanda olumlu anlamda gelişmeler kaydetmiştir. Bu gelişmeler içinde çocukların yetişkinlerden farklı olarak gereksinimleri olduğunun farkına varılması son derece önemlidir. Çünkü çocuklar; davranışları, duygu, düşünceleri ve gelişim özellikleri bakımından yetişkinlerden farklı, değişime, gelişime ve yenilenmeye açık, kendilerine özgü varlıklardır (Koçak 2001). Çocuğun bağımsız bir birey olarak kabul edilmesi ve sahip olduğu gelişim özellikleri ile birlikte sosyal, psikolojik ve ahlaki yönden desteklenmesi yetişkinliğe hazırlanmasında önemli görülmektedir.

Çocuğun yüzyılı olarak kabul edilen 20. yüzyıldan sonra 21. yüzyılda da çocuğun önemi ve değeri toplumun tüm kesimlerinde anlaşılmaya başlamıştır. Çocuğun gelişimi, kişiliğinin olgunlaşması, her alandaki ihtiyaç ve gereksinimleri ile davranış özellikleri bilimsel olarak incelenmeye devam etmiştir. Günümüzde çocuk, toplumun geleceğinde yer alacak en önemli insan kaynağı olarak kabul edilmektedir.

Franklin'e (1993) göre modern çocukluk anlayışı; önceki yüzyıllardan kalma çocukların masumiyeti, zayıflığı ve yetişkinlere bağımlılığı yerine; çalışma, cinsellik ve politika dünyasından çıkarılmasını vurgular. 21. yüzyılda artık çocuklukla yetişkinlik arasındaki ayırım kapanmakta, çocukluk ve yetişkinlik yeniden birleşmektedir. Çocukların giyim kuşamından, sosyal ilişkilerine, duygusal gelişimlerine kadar farklılık kalmamaktadır (Karcı, 2016). Oysa çocuk yüzyıllar öncesinde olduğu gibi günümüzde de özel ve kendine özgü özellikleri olan, gelişmeye ve yeniliklere açık, değerli bir varlıktır ve her durum ve şartta bu göz önünde bulundurularak davranılmalıdır.

Çocuk, soru soran, gözlem yapıp anlamlandırmaya çalışan eşsiz bir varlıktır. Çocuk, bilgiye aç ve açık bir bilim adamı gibidir. Öğrenmeye güdülenmiştir. Yaşamdan yana bir güzellikten bahsedildiği yerde; çocukluğa dair bir iz mutlaka vardır (Yapıcı ve Yapıcı, 2004). Çocukların yetiştirilmesi ve toplumda söz sahibi olması ve çocuğa verilen değer, çağımızda ülkelerin gelişmişlik göstergesi olarak da kabul edilmektedir. Tintor (2013), toplumdaki konumuna bağlı olarak çocukların, özel bir yaklaşımla sosyal bir grup şeklinde algılanması gerektiğini söylemektedir. Dolayısıyla çocukluk yaşantıları ve toplumdaki çocuk kabulü, gelişmişliğe giden yolda önemli bir basamak olarak kabul edilebilir.

Çocukların sorumluluk sahibi, bilinçli ve nitelikli bireyler olarak yetiştirilmeleri toplumun hem bugünü hem de geleceği için önemlidir. Masum, duyarlı, bağımlı, meraklı, canlı ve umut dolu bir varlık olan çocuk, bu dönemini neşe ve huzur içinde yeni şeyler öğrenerek ve gelişerek geçirirse hem kendisi mutlu olur, hem de toplumun mutluluğuna ve refahına katkıda bulunur (Akyüz, 2018). Ülkelerin çocuk değeri ve çocukların en iyi şartlarda yaşamasına verdikleri önem, o ülkelerin toplum yapısında da önemli değişikliklere neden olacaktır. Hareket (2015) çocuk kavramına ve çocukluk dönemine gösterilen değer, o toplumun geleceğine yönelik fikir vereceğini; bu değerleri dikkate alan ülkelerin de çocuklarına ve onların haklarına gereken ilgi ve önemi gösteren politikalar geliştireceğini belirtmektedir.

Çocukların fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik olarak ihtiyaçlarının yeterli derecede karşılanması, topluma etkin katılımlarının sağlanması için gereklidir. Çocukların gelişimleri için bu ihtiyaçlarının karşılanmasını ve onların korunmasını sağlayan, onlar için iyiye ve güzele ulaşılmasını güvence altına alan hakları bulunmaktadır.

2.3. Çocuk Hakları: Kavram, Kapsam ve Tarihsel Süreç

Çocuk hakları, dünyadaki tüm çocukların doğuştan sahip olduğu; yaşama, korunma, gelişim ve katılım gibi haklarının hepsini birlikte tanımlamakta kullanılan evrensel kavramdır. Çocuk hakları, Birleşmiş Milletler tarafından 20 Kasım 1959'da dünya çocuklarının yaşam kalitesini hak ettikleri düzeye çıkarmak amacıyla 54 madde olarak yayınlanan Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin tüm çocuklara verdiği yetki ve kazançlardır.

Çocuk hakları, çocuğun insan olması, bakıma ve özene gereksinim duyması nedeniyle doğuştan sahip olduğu hakların tümüdür (Akyüz, 2001). Bu haklar, çocuğun hem insan olmasından, hem de bakıma ve korunmaya muhtaç olmasından kaynaklanır ve bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimleri için hukuk kuralları ile korunur (Karaman-Kepenekçi, 2003). Bu haklar tüm çocuklar için ortak iyiyi oluştururken çocuğun bir birey olarak temel haklarını ve ödevlerini bilmesinde, kendisiyle ilgili konularda doğrudan rol almasını amaçlamaktadır (Uçuş ve Şahin, 2012).

Cılga (2001) çocuk haklarını, çocuğun insan olması, aynı zamanda da bakıma ve özene gereksinim duyması nedeniyle doğuştan sahip olduğu hakların tümü olarak tanımlamıştır. Çocuk hakları, dünya üzerindeki tüm çocukların doğuştan sahip olduğu yaşama, sağlık, barınma, eğitim, fiziksel, psikolojik ya da cinsel sömürüye karşı korunma gibi hakların hepsini içine alır.

Çocuk hakları, çocukların özel durumlarını dikkate alarak bir takım yükümlülük ve sorumlulukları içeren haklardır (Aktürk, 2006). Başka bir ifadeyle çocuk hakları, bütün çocuklara doğuştan tanınması gereken; onu iyi ve güzel olana ulaştıracak olan imkanlar bütünüdür. Çocuk hakları, çocukları zarar görmekten ve istismardan korumayı; duygusal olarak sağlıklı yetişmeleri için şans vermeyi; sağlık, barınma ve eğitim gibi temel ihtiyaçlarını sağlamayı öngören haklar olarak tanımlanabilir (Nelken, 1993, s. 316'dan Akt. Erbay, 2013, s. 16).

Çocukların zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve ahlaki gelişimleriyle ilgili önlemlerin alınması, çocuk hakları ile yakından ilişkilidir (Kaya, 2011). Ayrıca birey olarak çocuğun hem temel hak ve özgürlüklerden hem de sosyal ve ekonomik haklardan yararlandırılması, çocuk politikalarının geliştirilmesine ve uygulanmasına yol gösterici olacaktır. Çocuk hakları, insan haklarının temelidir ve ancak bu hakların gözetilmesi ile yetişkinlere özgü diğer bütün haklar kullanılabilir. Çocuğun bedensel ve ruhsal

sağlığını koruyarak onu ülkenin geleceği olarak yetiştirmek büyük özen ve duyarlılık istemektedir (Yalçın, Bay ve Ekmekçioğlu, 2008).

Çocukların, yaşamlarını refah içinde devam ettirebilmesi için hayati öneme sahip olan haklarını almaları; oldukça uzun bir zamanda gerçekleşmiştir. İnsanlığın ortaya çıkışıyla birlikte hak kavramının kullanılışı, insanlığın tarihi ile çocukluk tarihinin birlikte tutuluşu ve dolayısıyla toplumda meydana gelen değişimler çocuk haklarının ortaya çıkışını etkilemiştir.

2.3.1. Çocuk Hakları Kavramının Ortaya Çıkışı ve Gelişimi

Çocuk haklarının tarihçesi, temel olarak çocuğun dünya üzerindeki hak ettiği değerini ve yaşamının her alanındaki mücadelesini kazanması olarak açıklanabilir. Ancak çocuğun bu mücadelesi uzun yıllar sürmüş ve kolay olmamıştır. Serozan (2005) da çocuk haklarının tarihini, çocuğun; üzerinde serbestçe tasarruf edilebilir, başkasına devir ve terk edilebilir, hatta öldürülebilir bir nesne olmaktan çıkarılıp, haklara ehil ve kişilik sahibi bir özneye dönüştürülmesinin serüveni olarak özetlemiştir.

Eski çağlarda çocuk özel bir birey olarak görülüyor, ailesine yük ve masraf kaynağı olarak kabul ediliyordu. Ayrıca çocuk haklarına ilişkin kavramlar ve değerler bulunmuyordu. İlkel toplumlarda çocuğa, ekonomik yarar sağlayan bir varlık olarak bakılır ve ailesinin çok kullanışlı bir malı olarak kabul edilirdi (Akyüz, 2001). O dönemde çocuklar sürekli ilgilenilen ve önemsenen bireyler değillerdi. Eski çağlarda çocuklar üzerinde özellikle babalar her türlü hakka sahipti (Çelik, 2005). Daha önce de bahsedildiği üzere eski zamanlarda çocuk hem toplumda hem de ailede hak etmediği bir konumdaydı.

Toplum hayatından etkilenen ve insanların kendi çıkarları ile yaşanan siyasi hesaplaşmalar arasında kalan çocukların büyük zararlar gördüğü söylenebilir. Yaşanan gelişmeler ve değişimlerle birlikte toplumda çocukların özel varlıklar oldukları, korunması ve geliştirilmesi için çaba içinde olunması görüşü yaygınlaşmaya başlamıştır.

Özellikle batı dünyasında yayılmaya başlayan hümanistik düşünceler ve Fransız İhtilali, çocukların kendilerine özgü haklara sahip olabileceği fikrini uyandıran gelişmelerdir (Dirican, 2018). Ortaçağ'da ortaya çıkmaya başlayan çocuğun ayrı bir birey olduğu ve

refahının sağlanması gerektiği düşüncesi, dönemin aydınlarının düşünceleriyle desteklenmiştir.

15. yüzyıl sonlarında İspanyol filozof Juan Luis Vives, çocukların korunması gerektiğini; 18. yüzyılın sonlarında da İsviçreli eğitimci Johann Heinrich Pestalozzi fakir çocukların sefaleti ve eğitimsizlikleri sorununu dile getirmişlerse de bunlar hukuksal temellerden çok eğitimin ilkeleri niteliğinde olmuştur. Özellikle kimsesiz ve yoksul çocukların korunması konusunda büyük çaba sarf eden İsviçreli eğitimci Pestalozzi'den sonra batı toplumları bu konuda sorumluluk almaya başlamışlardır (Akyüz, 2018). Çocuğa bakış açısındaki bu değişim 19. yüzyılda da sürmüş ve çocuğun yetişkinlikten farklı olduğu anlayışı toplumda netleşmiştir. Böylece çocuklar her türlü olumsuzluklardan korunmaya çalışılmış, çocuklar için sağlık, refah ve eğitimle ilgili önlemler alınmaya başlanmıştır (Washington, 2010, s. 24). Tüm bu gelişmelerin sonrasında ise çocuk ve çocukluk ile ilgili düşünceler daha olumlu yönde ilerlemeye başlamıştır.

Çocukların hak sahibi bireyler oldukları, bu haklarının uluslar arası hukuk ile korunması gerektiği düşüncesi ilk defa 1900'lü yılların başında ortaya atılmıştır. Çocukların korunmasına ilişkin bir örgütün kurulması düşüncesini uluslararası alanda ilk kez 1894 yılında Jules de Jeune dile getirmiştir (Müftü, 2011; Akyüz, 2001). Çocukların korunması amacıyla Paris'te özel bir toplantı yapılmış olup çocuk haklarını korumaya yönelik ilk resmi girişim 1912'de İsviçre'de yapılmıştır. I. Dünya Savaşı'nın çıkması ile bu çalışmalar kesintiye uğramış; ancak 1921 yılına gelindiğinde Brüksel'de bir kongre toplanarak "Uluslararası Çocukları Koruma Birliği" kurulmuştur (Akyüz, 2018). Yapılan bu çalışmalar kesintiye uğrasa da çocukların korunmasında ve refahının sağlanmasında önemli adımlar olduğu söylenebilir.

Çocukların ve çocuk haklarının korunması düşüncesi, çocuklar arasında dil, ırk, renk, millet, dini inanç ve düşünce gözetmeksizin, insanların çocuklara karşı sorumlu olduğu fikri ile başlamıştır (İnan, 1968). Dünya tarihinde yaşanan çatışmalar ve 20. yüzyılın başında meydana gelen dünya savaşları sonucunda çocukların korunması gerektiği düşüncesi zamanla çok daha önemli hale gelmiş ve bu konu ile ilgili uluslararası düzeyde çalışmalar yapılmaya başlanmıştır.

Çocuk haklarının tarihi gelişimine bakıldığında uluslararası bildireler ve sözleşmelerle gelişip güç kazandığı ve belirli bir noktaya geldiği görülmektedir. Çocuk haklarının tarihi gelişiminde önemli olan dört belge sırasıyla şunlardır (Akyüz, 2018, Merey, 2016; Erbay, 2013; Doğan, 2000):

- 1924 Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi
- 1959 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi
- 1963 Türk Çocuk Hakları Bildirisi
- 1989 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi

2.3.1.1. Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi (1924)

Birinci Dünya Savaşı sonunda çocukların her türlü ihmal, istismar ve şiddetten korunması sorunu dünya kamuoyunda en önemli konu haline gelmiştir. Savaş sonunda İngiltere’de çocukları korumak için kurulan Çocukları Koruma Fonu’nda (Save the Children Fund) görevli olan Eglantyne Jebb, “Çocukları Kurtarın” çağrısı yaparak çocuk hakları üzerine bir belge taslağı (Charter of the Right of the Child) hazırlamıştır. Çocuk Hakları Bildirisi’nin taslağını oluşturan bu belge, 1920’de çocukları kurtarın çağrısının uluslararası alanda etkili olmasının sonucunda Cenevre’de kurulan “Uluslararası Çocuklara Yardım Birliği” tarafından Çocuk Hakları Bildirgesi olarak yayınlanmıştır (İnan, 1968; Erbay, 2013; Uçuş, 2013; Akyüz, 2018).

Çocuk Hakları Cenevre Bildirgesi, savaşların olumsuz ortamından kurtulmak, barış ve huzurlu bir dünyada yaşamak isteği ve amacıyla kurulan Milletler Cemiyeti tarafından, çocukların korunması ve özel bireyler olduklarının ilan edilmesi adına 26 Eylül 1924’te kabul etmiştir. Bu bildirgenin maddeleri ise şu şekildedir (Erbay, 2013, s. 25):

- Çocuk bedenlen, ruhen ve doğal biçimde gelişmesine olanak sağlayan koşullar içinde bulundurulmalıdır.
- Acıkan çocuk beslenmeli, hasta çocuk tedavi edilmeli, fikren geri kalmış çocuk eğitilmeli, yoldan çıkmış çocuk doğru yola getirilmeli, terk edilmiş çocuk korunmalıdır.
- Herhangi bir felaket anında yardım öncelikle çocuğa yapılmalıdır.

- Çocuk hayatını kazanabilecek duruma getirilmelidir ve her türlü istismara karşı korunmalıdır.
- Çocuk, yeteneklerini hem cinslerinin hizmetine adayacak bir ruh ve düşünce içinde yetiştirilmelidir.

Türkiye Cumhuriyeti adına Mustafa Kemal Atatürk tarafından imzalanan bildirmede çocukların sağlıklı ve güvenli bir ortamda yaşaması, bir felaket anında öncelik verilmesi, her türlü ihmal ve istismara karşı korunması ve gelişimlerinin desteklenmesi konularına vurgu yapılmıştır. Bu maddeleri imzalayan ülkelerin temsilcileri; insanlığın, en değerli şeylerini çocuklara vermeyi zorunlu görmüş, onları ırk, ulus, din ve diğer her türlü etkiden uzak olarak kabul etmişlerdir (Müftü, 2001). Bu bildirmeyi imzalayan Mustafa Kemal Atatürk'ün düşüncesinde de çocuklar milletin geleceğidir. Çocuklara duyduğu güveni ve sevgiyi ifade edebilmek amacıyla TBMM'nin açıldığı gün olan 23 Nisan gününün 1924 yılında bayram olarak kutlanmasını istemiş, 1929 yılında da bu günü Türk çocuklarına armağan etmiştir. Böylece 23 Nisan günleri 1929 yılından itibaren "Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı" olarak kutlanmaya başlanmıştır (www.tbmm.gov.tr). Dünya kamuoyunda çocuklara haklarını teslim etme ve onların refah içinde yaşamaları için çalışmalar devam ederken ülkemizin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün onlara özel bir gün armağan etmesi; çocuklara verdiği önem ve değeri göstermesi açısından önemlidir.

Çocuklara verilen değer ve onların özel varlıklar olduklarına ve korunmasına yönelik ifadelerin yer aldığı uluslararası ilk belge olan bildirme, 2. Dünya Savaşı'nın başlaması ve Milletler Cemiyeti'nin geçersiz olması nedeniyle kâğıt üzerinde kalmıştır (Müftü, 2001). Ancak 2. Dünya savaşından sonra Milletler Cemiyeti yerine kurulan Birleşmiş Milletler, dünya kamuoyunun dikkatini çocuklara çekmek ve ülkeleri etrafına toplamak amacıyla Çocuk Hakları Cenevre Bildirgesi'ni tekrar gözden geçirip düzenlemiş; çocukların en kıymetli varlıklarımız olduğu düşüncesiyle 1948 yılında 2. *Cenevre Çocuk Hakları Bildirisi*'ni yayınlamıştır. Bu bildirmede yer alan ilkeler şu şekilde sıralanabilir (İnan,1968):

- Çocuk, toplumun bir parçası ve her şeyden önemlisi bir insan olarak tüm insan haklarına sahip olmalıdır.
- Çocuğun, korunmaya ve sağlık hizmetlerine hakkı vardır.

- Çocukların fiziksel, zihinsel ve toplumsal yönlerden özgür birer birey olarak gelişimleri sağlanmalıdır.
- Engelli olan çocuklara da eğitim sağlanmalıdır.
- Tüm çocuklar, eğitim ve gelişim yönünden eşit haklara, olanaklara sahip olmalıdır.
- Çocuk, her türlü ihmal, zulüm ve özellikle erken yaşta işe alınması ile ilgili sömürüye karşı korunmalıdır.
- Her çocuğun sevgi ve şefkate gereksinimi vardır. Dernek ve yönetsel kuruluşlar, kimsesiz ve muhtaç çocuklara özel ilgi göstermekle yükümlüdür.

Çocuk haklarının tarihi gelişiminde; Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi'nin dünya savaşları nedeniyle etkisiz kalmasından sonra yayınlanan 2. Cenevre Çocuk Hakları Bildirisi, tüm çocukların haklarından bahsetmesinin yanında engelli çocukların haklarından da bahsetmesi açısından dikkat çekicidir. Engelli çocukların haklarıyla ilgili bir maddeden söz edilmesi, yaşanan dünya savaşları ve bu savaşlarda yaralanan ve sakat kalan çocuklar düşünülerek bildirinin hazırlandığının bir göstergesi kabul edilebilir.

2.3.1.2. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi (1959)

Çocuk Hakları Cenevre Bildirgesi ile çocukları koruma konusunda adımlar atan Birleşmiş Milletler, savaşlardan en çok çocukların zarar gördüğü gerçeğinden yola çıkarak üye devletlerle çalışmalara başlamıştır. Dünya üzerinde çocukların daha fazla kötülöklere maruz kalmaması amacıyla Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesini hazırlamış ve 20 Kasım 1959 tarihinde bu bildirgeyi kabul etmiştir.

Bildirgede savaş ortamlarının çocukları fazla şiddete maruz bıraktığına dikkat çekilerek çocukların doğum öncesi ve sonrasında özel korunma ve bakıma gereksinim duyduğuna vurgu yapılmış; çocukların ayırım yapılmadan gelişmelerini sağlayacak tüm imkânlardan faydalanmaları gerektiği belirtilmiştir (Erbay, 2013). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirisi'nde yer alan 10 ilke şu şekildedir (Akyüz, 1980):

1. Her çocuk, kendisinin ya da ailesinin ırkı, rengi, cinsiyeti, dini veya herhangi bir düşüncesi, milli veya sosyal menşei, serveti, doğumu yüzünden hiçbir ayrıcalık gözetilmeksizin istisnasız bu bildirideki haklardan yararlanmalıdır.

2. Çocuk özel bir korunmadan yararlanmalıdır. Ona özgürlük ve haysiyet içinde sağlıklı ve normal şekilde beden fikir ve ruh gelişimini sağlayacak olanak ve kolaylıklar kanun ve diğer yasalarla sağlanmalıdır. Kanunlar hazırlanırken çocuğun çıkarları önemle göz önünde tutulmalıdır.
3. Çocuk doğduğu andan itibaren bir ad ve vatandaşlık sahibi olmaya hak kazanmalıdır.
4. Çocuk sosyal güvenlikten yararlanmalıdır. O, sağlıklı bir şekilde büyümek ve gelişmek hakkına sahip olmalıdır. Bu amaçla çocuk ve anası doğumdan önce ve sonra uygun özel bakım ve korunmaya hak kazanmalıdır. Çocuğun yeterli beslenmeye, meskene, dinlenmeye ve tıbbi bakıma hakkı vardır.
5. Bedensel, fikirselsel ve sosyal bakımdan özürsüz olan çocuk, durumunun gerektirdiği özel tedavi, eğitim ve ihtimamı görmelidir.
6. Kişiliğinin tam ve ahenkli bir tarzda gelişebilmesi için çocuğun sevgi ve anlayışa ihtiyacı vardır. Çocuk mümkün olduğu kadar ana babasının ihtimam ve sorumluluğu altında duygusal bir bağlılık, ahlaki ve maddi bir güvenlik ortamı içinde büyümek olanağına sahip olmalıdır. Küçük yaştaki çocuk özel durumlar dışında annesinden ayrılmamalıdır.
7. Çocuk hiç olmazsa ilköğretim düzeyinde ücretsiz ve zorunlu bir eğitim almaya hak kazanmalıdır. Çocuğa genel kültürünü ilerletecek yeteneklerini, kişisel muhakemesini, ahlaki ve sosyal sorumluluğunu geliştirecek ve topluma yararlı bir üye olmasını sağlayacak eşit olanaklar esasına dayanan bir eğitim verilmelidir.
8. Çocuk her türlü şartlarda ilk korunan ve yardım gören olmalıdır.
9. Çocuk ihmalin, zulmün ve istismarın her türüne karşı korunmalıdır. Çocuk hiçbir şekilde ticaret konusu olamaz. Çocuk uygun bir yaştan önce çalıştırılmamalı, sağlığına eğitimine, beden, fikir ve ahlak gelişimine engel olacak bir meslek veya işte çalışmaya zorlanmamalı çalışmasına izin verilmemelidir.
10. Çocuk ırk, din veya insanlar arasında ayrılık yaratan durumların gerektirdiği işlemlerden korunmalıdır. Çocuk enerjisini yeteneklerini hemcinslerinin hizmetine adayacak anlayış, sabır, evrensel barış, dostluk kardeşlik ruhu ve düşüncesi içinde yetiştirilmelidir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi'nin, yukarıda da görüldüğü gibi çocukların korunması, refah içinde yaşaması ve haklarının belirlenmesi açısından kendisinden önceki belgelere nazaran geçerliliği en fazla kabul edilen ve en ayrıntılı hazırlanmış belge olduğu söylenebilir.

2.3.1.3. Türk Çocuk Hakları Bildirisi (1963)

Türk Çocuk Hakları Bildirisi; Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirisi'nin ışığında hazırlanan altı maddeden oluşan bir bildiridir. Eğitim, bilim ve kültür kuruluşları ile ana örgüt arasında bağlantı kurmak amacıyla TBMM tarafından kurulan UNESCO Türkiye Millî Komisyonu tarafından 28 Haziran 1963 günü kabul edilmiştir. Türk Çocuk Hakları Bildirisi'nde yer alan altı madde şu şekildedir (Ulusavaş, Şahin, Dündar ve Özçelik, 2006):

1. İyi bakım, iyi yetiştirilme ve çocuğa uygun bir eğitim, her yerde ilgi, sevgi ve yardım görme her Türk çocuğunun hakkıdır.
2. 16 yaşından önce hiçbir çocuk, resmi öğreniminden alıkonularak özel işlerde çalıştırılmaz; çocuk, hiçbir şekilde sömürülemez.
3. Her ana-baba, çocuğunun iyi bakımını, bilgili, becerikli ve iyi yetişmesini, 7- 16 yaş arasında ilköğrenime ve orta dereceli bir öğrenime devam etmiyorsa teknik veya tarımsal bilgi ve beceri kazandıran işliklere, derslere ve kurslara devamlı, çalışıp olgunlaşmasını, zamanını değerlendirmesini sağlamakla yükümlüdür. Ana-babanın yetmediği hallerde bu ödev, yakın akrabaya ve ilgili devlet kurumuna düşer.
4. İlköğrenimden sonra orta dereceli okullara veya meslek okullarında işliklere devam edemeyen çocuklar için, teknik veya tarımsal bilgi ve beceri veren işliklerin, pratik derslerin ve kursların açılması, gerekli araç ve gereçlerin sağlanması ve çocukların bunlardan yeterince yararlanmasının temini idare amirlerinin, belediye, muhtarlık ve milli eğitim idarelerinin ödevidir.
5. Engelli ve uyumsuz çocukların iyileştirilmesi, kendilerine uygun bir meslek kazandırılması ve işe yerleştirilmesi, ana-baba ile birlikte devletin ödevidir. Üstün yetenekli çocuklar da en geniş yetiştirme araç ve olanaklarına kavuşturulmalıdır.
6. Mevzuatımızdaki çocuk ve korunması ile ilgili kanunlar, bütün hükümler ilgili daire kurum ve makamlarca geciktirilmeden uygulanmalı, izlenmeli ve tamamlayıcı kanunlar tez elden çıkarılmalıdır.

Türk Çocuk Hakları Bildirgesi'nde ebeveynlerin ve devletin çocuğun korunup gözetilmesine ilişkin sorumluluklarından bahsedilmektedir. Bu bildirin diğer bildirilerden farkı Türk çocuklarına özel olarak düzenlenmiş olmasıdır (Ballar, 1997'den Akt. Merey, 2016). Bu yıllarda Türk çocuklarına yönelik böyle bir bildirgenin hazırlanması, Türk toplumunda çocuğa ve çocuğun refah içinde gelişimine verilen önemin bir göstergesi olarak düşünülebilir.

2.3.1.4. Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989)

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nden önce kabul edilen ya da yayınlanan bildiriler yaptırım bulunmayan genel ilkelerdir. Bu nedenle uluslararası düzeyde çok fazla yaptırım güçleri olmadığı söylenebilir. Değişen ve gelişen dünya düzeninde çocukların ve haklarının korunması için uluslararası düzeyde geçerli belgelere gereksinim ortaya çıkmıştır.

Dünya Çocuk Yılı olarak kabul edilen 1979 yılında Polonya, bir "Çocuk Hakları Sözleşmesi" için harekete geçmiş ve Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu da bir çalışma grubu oluşturmuştur. 1948'de Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Sözleşmesi'nde çocukların hak ve özgürlüklerinden yeterince bahsedilmediği için, özel durumları ve korunma ihtiyaçları nedeniyle onlara özgü ve özel bir belge hazırlama çalışmaları başlatılmıştır. On yıl süren çalışmalar sonucunda hazırlanan bugünkü Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 20 Kasım 1989'da Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda oy birliği ile kabul edilmiştir. Çocuk Hakları Sözleşmesi, uluslar arası düzeyde kabul görmüş ve 193 ülke tarafından onaylanarak uygulanmaya başlamıştır. Ülkemiz de bu sözleşmeyi 27 Ocak 1995 tarihinde onaylamıştır.

Dünya kamuoyunda kabul gören ve çocuklar için en iyi koruma ve şartların oluşturulmasını hedefleyen Çocuk Hakları Sözleşmesi için Nelson Mandela düşüncelerini "*Çocuk Hakları Sözleşmesi, istisnasız her çocuğun onurlu bir yaşam ve kendilerini gerçekleştirmeleri için haklarını saklayan aydınlık bir yaşam belgesidir*" şeklinde dile getirmiştir (Save The Children, 2006). Sözleşme, çocuğun bedensel ve zihinsel bakımdan tam erginliğe ulaşmamış olması nedeniyle doğum sonrasında olduğu kadar, doğum öncesinde de uygun yasal koruma ve güvence ihtiyacından yola çıkılarak düzenlenmiştir (Göç, 2006). Sözleşme çocukların insan hakları yasasıdır.

Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocukların haklarını düzenleyen ve onların Magna Carta'sı olarak kabul edilebilecek; tüm dünya çocuklarının kaliteli ve çağdaş bir yaşam sürmesi amacıyla hazırlanmış en önemli uluslararası belgedir (Müftü, 2001; Erbay, 2003). Cılga (1999)'ya göre sözleşme, çocukların bilinçli, her yönden nitelikli olarak yetiştirilerek insanlığın mutluluğunun ve geleceğinin korumasının güvencesidir ve ayrıca onların yeteneklerini geliştirebilecekleri olanakları ve koşulları tanımlar.

Çocuk Haklarına Dair sözleşme, çocukluk döneminde çocuğa hem çocuk hem de birey olarak haklar tanıyan, aynı zamanda da geleceğin hür düşünceli, açık fikirli, yaratıcı, insanlığın gelişimine katkıda bulunabilecek bireyler yetiştirilmesini amaçlayan bir düzenlemedir (Moroğlu, 2003, s. 38'den Akt. Dönmez, 2015, s. 41). Sözleşmeye göre, 18 yaşın altındaki insanlar çocuk olarak kabul edilirler. Çocuklar ırk, din, dil veya yetenek farkı olmadan, geldikleri aileye bakılmaksızın düşünceleri veya söyledikleri her ne olursa olsun bahsedilen haklara sahiptir. Bu sözleşme, tüm çocukların haklarını korumak ve geliştirmek için bireylere ve devletlere çeşitli yükümlülükler getirmektedir. Özellikle devlet açısından etkin bir karar ve uygulama sürecini gerektirmektedir.

Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni imzalayarak taraf olan ülkeler ayrıca çocukları birer hak arayıcı olarak tanımlamakta; devletleri ve aileleri ise en geniş anlamıyla çocukların haklarını sağlamak, korumak ve gözetmekle yükümlü kılmaktadır (Covell, 2012, s.38).

Çocuk Hakları Sözleşmesi üç kısım ve 54 maddeden oluşmaktadır. Sözleşmenin 1-41. maddelerinin yer aldığı birinci kısım, çocukların sahip olduğu hakları ve taraf devletlerin bu hakların gerçekleştirilmesi konusundaki yükümlülüklerini içerir. 42-46. maddelerin yer aldığı ikinci kısım, çocuk haklarının korunması konusundaki ilerlemeleri incelemek ve izlemek üzere kurulacak olan "Çocuk Hakları Komitesi"nin kuruluşu, üye seçimleri, çalışma yer ve usullerine ilişkin hükümleri içerir. 46-54. maddelerin yer aldığı üçüncü kısım ise sözleşmenin taraf devletlerce imzalanmasına (46. madde), onaylanmasına (47. madde), yürürlüğe girmesine (49. madde), sözleşmeye katılma usullerine (50. madde), itirazı kayıt usullerine (51. madde), sözleşmenin yazılı feshinin usul ve sonuçlarına (52. madde), sözleşmenin tevdi makamına (53. madde) ve sözleşmenin resmi çevirilerine (54. madde) ilişkindir (Ek 2: Çocuk Hakları Sözleşmesi).

Çocuk Hakları Komitesi, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin birinci kısmında yer alan hakları, medeni hak ve özgürlükler, aile ortamı ve alternatif bakım, temel sağlık ve

sosyal refah, eğitim, boş zamanları değerlendirme ve kültürel etkinlikler ve özel olarak korunması gereken çocuklar ile ilgili haklar olarak beş grupta ele almaktadır (Tanrıbilir, 2011, s. 74). Franklin (1993, s. 30-32) sözleşmedeki bu hakları koruyucu, refah, yetişkin hakları ve ana-babalara karşı haklar olmak üzere dört grupta toplarken; İnan (1995) ise medeni, ekonomik, sosyal ve kültürel haklar olarak sıralamaktadır. Fountain (1993) de sözleşmedeki bu hakları, yaşama, gelişme, korunma ve katılım hakları olarak ele almıştır (Akt. Uçuş, 2013).

Görüldüğü gibi, çocukların korunması için evrensel ilkeler belirlemek, onları her türlü kötü muamele, ihmal ve istismara karşı korumak amacıyla hazırlanan Çocuk Hakları Sözleşmesi, farklı şekillerde sınıflandırılrsa da 54 madde altında düzenlenmiş haklar listesini içermektedir. Her bir madde altında ayrı bir hak özetlenmiştir. Sözleşmede bahsedilen hakları UNICEF (2018) *yaşama, korunma, gelişme ve katılım hakkı* olarak dört ana şemsiye altında toplamış ve bunları sözleşmenin temel ilkeleri olarak kabul etmiştir. Aşağıda bu haklar ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Yaşama hakkı, çocuğun yaşam hakkını, fiziksel ve ruhsal olarak bütünlüğünü koruyabilmesi için ihtiyaçlarından bahseder. Bunlar arasında barınma, beslenme, kaliteli bir yaşam standardı ve sağlık hizmetlerinden yararlanma yer almaktadır. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 6. Maddesi'nin birinci fıkrası yaşama hakkı ile ilgilidir. Sözleşmenin bu maddesine göre;

- Taraf Devletler, her çocuğun temel yaşama hakkına sahip olduğunu kabul ederler.

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 6. maddesi çocuğun temel yaşama hakkına sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca sözleşmenin 4.12.13.14.19.26.27.28.31. maddelerinde de bu haklara yönelik çeşitli hükümlere yer verilmiştir.

Çocuk, kendi varlığını, her türlü ihmal ve istismardan korunmak, eğitim görmek, sağlıklı bir çevrede yaşamak, bilim ve sanat konularında kendi isteği doğrultusunda çalışmak, ruhsal ihtiyaçlarını gidermek gibi çeşitli şekillerde geliştirebilir (Akyüz, 2000).

Korunma hakkı, çocukların her türlü kötü muamele, ihmal, istismar ve sömürüden korunmalarını ve çocuklarla ilgili yapılan onları ilgilendiren tüm faaliyetlerde öncelikle çocukların yüksek yararının gözetilmesi anlamına gelmektedir. Çocukların güvenliğini

garanti altına alan güvencelerdir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 3. maddesi korunma hakkı ile ilgilidir. Sözleşmenin bu maddesine göre;

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

Çocuk Hakları Sözleşmesi, kamusal ya da özel kurumların bütün etkinliklerinde çocuğun yüksek yararının korunmasının gözetilmesi gerektiğini ve çocuğun sağlıklı gelişimini çocuğun güvenliğinin en önemli unsuru olarak kabul eder (Ersoy, 2008).

Gelişme hakkı, çocukların tam potansiyellerine ulaşmaları için ihtiyaçları olan eğitim, bilgiye erişim, kültürel faaliyetler, dinlenme, düşünce, vicdan ve din özgürlüğü gibi ihtiyaçlarını kapsar. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 6. maddesinin ikinci fıkrası çocukların gelişme hakkı ile ilgilidir. Sözleşmenin bu maddesine göre;

- Taraf Devletler, çocuğun hayatta kalması ve gelişmesi için mümkün olan azami çabayı gösterirler.

Gelişme, yalnızca çocuğun büyümesi değil, içinde bulunduğu dönemi kendisine en yüksek yarar sağlayacak şartlarda yaşaması anlamına da gelir. Sözleşmeye göre devletler; çocuğun zihinsel, ruhsal, bedensel, ahlaksal, psikolojik, toplumsal gelişimini sağlamak ve çocuğun saygın ve özgür bir birey olarak yaşamını sürdürmesi için gerekli önlemleri almalıdır.

Katılım hakkı, çocukların yeteneklerinin gelişerek ileride doğru karar verme ve topluma katılma durumunu sağlayacağından bahseder. Bu haklar çocukların görüşlerini özgürce söyleyebilmesini ve kendileri ile ilgili konularda söz sahibi olma haklarını da kapsar.

Kendini ilgilendiren her konuda çocuğun görüşünün dinlenerek dikkate alınması önemli ve gereklidir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 12. Maddesi katılım hakkı ile ilgilidir. Sözleşmenin bu maddesine göre;

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

Daha önce çocuk hakları ile ilgili kabul edilen bildirimlerde yaşama, korunma ve gelişim hakkına ilişkin ilkeler yer almışken, katılım hakkından ilk kez Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'de bahsedilmiştir (Uçuş, 2013; Karcı, 2016).

Birleşmiş Milletler tarafından Çocuk Hakları Sözleşmesi ile çocukların da yetişkinler gibi haklara sahip olmalarını garantileyen adımlar atılmıştır. Sözleşmenin görüldüğü gibi yaşama, gelişme hakkı; çocuğun korunması ve yüksek yararı, çocuğun görüşlerinin dikkate alınması ile ilgili ilkeleri bulunmaktadır. Sözleşmede özellikle çocuğun yüksek yararı ilkesini toplumun, ailelerin ve çocuk ile etkileşimde olan bütün kişi ve kurumların dikkate alması önemsenmektedir.

Dünyada çocuk haklarıyla ilgili en çok kabul gören evrensel tek belge olan Çocuk Hakları Sözleşmesi ile tüm dünyada çocuk hakları konusunda bir farkındalık oluşmaya başlamıştır. Bu anlamda günümüzün çocukları, toplum tarafından hakları kabul edilmiş ve onaylanmış bireyler olarak geçmiş dönemdeki çocuklardan daha şanslı olarak kabul edilmektedir (Doek, 2008).

Toplumun geleceğini şekillendirecek olan çocukların fiziksel ve ruhsal açıdan sağlıklı, kendi değerlerinin ve haklarının farkında olarak yetişerek bu değerleri insanlığın yararına kullanabilmeleri, onlara sağlanacak koşullarla da ilgilidir (Doğan ve Durualp, 2011). Karşılıklı sevgi ve saygı ortamında büyüyen, mutlu bir çocukluk dönemi geçiren bireylerin fiziksel ve ruhsal açıdan sağlıklı yetişkinler olacakları açıkça görülebilir. Çocuklar toplumların geleceği, bir anlamda güvence kaynaklarıdır. Bu nedenle haklarını

bilen, farkındalığı yüksek, toplumda söz sahibi olacak ve doğru davranışları geliştirecek bireyler yetiştirilebilmesi için en başta çocukların bu hakları öğrenmesi ve yaşamlarında uygulamaya geçirmesi ile mümkündür. Bunun en planlı ve güvenli yolu da haklar alanında yapılacak eğitimlerden geçmektedir.

2.4. Çocuk Hakları Eğitimi ve Önemi

Değişen ve gelişen çağda istenilen çağdaş uygarlık seviyesine ulaşabilmek için öncelikle yetişmiş ve her açıdan gelişmiş insana ihtiyaç vardır. Toplumun refah düzeyinin artması da etkili ve kaliteli bir eğitim almış ve donanımlı bireyler ile mümkün olacaktır. Toplumda uyumlu, ifade ve muhakeme becerisi gelişmiş, gelecekte söz sahibi olacak bireyler yetiştirmek için de çocuklara kaliteli bir yaşam, eğitim ve gelişim olanaklarının sağlanması gerekmektedir.

Çocukların haklarını bilmesi ve bu hakları yaşamlarında kullanabilmesi demokratik bireyler yetiştirmede de son derece önemlidir. Toplumdaki bireylerin yaşam biçimleri o ülkenin demokrasi özelliklerini yansıtırken insan haklarının korunma ve geliştirilme düzeyi de demokrasinin göstergesi olarak kabul edilebilir (Gözütok, 2007). Çünkü demokrasi ve insan hakları birbirlerini tamamlayıcı değerlerdir. Bu bağlamda çocuk hakları da insan olmaktan doğan başka bir deyişle insan haklarından oluşan haklar olduğu için çocuk haklarının korunması, geliştirilmesi ve öğretilmesi de demokrasi ve demokratik değerler ile ilişkilidir. Yaşadığı dönemin gereksinimlerini ve haklarını öğrenen çocukların demokratik yurttaşlar olarak sorumlu bir yaşantıya hazırlanmaları da daha kolay olacaktır (Ersoy, 2012; Karaman-Kepenekçi, 2000; Osler ve Starkey, 1998; Özdemir-Uluç, 2008).

Kişisel ve toplumsal gelişmenin sağlanması, çocukların hak kavramını anlamaları ve sahip oldukları hakları bilmeleri, kimlerin haklarının reddedildiğini görmelerine ve kendi ve başkalarının hakları için aynı duyarlılığı göstermelerine bağlıdır (Uçuş-Güldalı, 2017). Kişilerin haklarının farkında olmaları, haklarını koruyup kullanabilmelerinin yolu ise bu alanda verilecek eğitimlerden geçmektedir. Hareket ve Gülhan'ın (2017) da belirttiği gibi ideal topluma ulaşmada geleceği aydınlatacak olan düşünce kendi hak ve özgürlüklerinin bilincinde olan çocukların zihninden doğacaktır.

Günümüzde temel hakların ve temel özgürlüklerin çocuğa tanıtılması yaşanan çağın gerekliliklerindedir. Bireyin kendisini her yönden geliştirebilmesi, yaşadığı çevreyi, toplumu, dünyayı anlayabilmesi, sorunlarına yaratıcı çözümler bulabilmesi, topluma yararlı bir birey olup sorumluluk üstlenebilmesi öncelikle kendi hak ve özgürlüklerini öğrenerek hak bilinci geliştirmesine bağlıdır (Covell ve Howe, 1999). Haklarını bilen, başkalarının haklarına da saygı gösteren ve bu hakların korunması için üzerine düşen görevleri yerine getiren bireyler yetiştirmenin yolu da çocuk haklarına yönelik verilecek eğitimlerden geçmektedir.

Çocuk haklarına ilişkin ayrı bir sözleşmenin bulunması ve çocukların korunması gerekliliği çocuk hakları eğitiminin temellerini oluşturmaktadır. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin getirdiği yükümlülüklerden biri de sözleşme ilke ve hükümlerinin öğretilmesidir. Sözleşmenin 42. maddesinde *“Taraflar Devletler, sözleşme ilke ve hükümlerinin uygun ve etkili araçlarla yetişkinler kadar çocuklar tarafından da yaygın biçimde öğrenilmesini sağlamayı taahhüt ederler.”* ifadesiyle çocuk haklarının, çocuklara öğretilmesi gerektiğini, bu sözleşmenin bir yükümlülüğü olduğunu ve devletlerin bu sorumluluğu alması gerektiğini belirtmektedir.

Öte yandan sözleşmenin 29. maddesinde de *“Taraflar devletler, çocuk eğitiminin; insan haklarına saygı, temel hak ve özgürlükler ve Birleşmiş Milletler Şartı'nda ifadesi bulunan prensiplerin geliştirilmesi gibi amaçlara yönelik olmasını kabul ederler”* ifadesi ile çocuk hakları eğitiminin sözleşmede bahsedilen ilkeler ve haklar doğrultusunda yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Görüldüğü gibi, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin içeriğinde çocuğun eğitim hakkından ve çocuk haklarının çocuklara ve yetişkinlere öğretilmesinden bahsedilir. Çocukların, yasalar ve sözleşmelerle kendilerine tanınan hakları bilmeleri ve öğrenmeleri onların temel hakkıdır. Çünkü haklarını bilmeyen bir kişide hak bilinci, hakları kullanma yetisi ve başkalarının haklarına saygı gösterme becerisi gelişemez (Türkyılmaz ve Kuş, 2014).

Çocuk hakları eğitimi, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde bahsedilen hakları, bu hakları içeren uygulamalarla okullarda çocuklara öğretme işidir. Ayrıca çocuk hakları eğitimi başkalarının haklarını anlama ve saygılı olma, gelişmiş bir okul ortamı yaratma, haklar ve sorumluluklar arasındaki ilişkiyi kavrama ve topluma yararlı gelişmiş bir vatandaş olmak için gereklidir (Covell, Howe ve Polegato, 2011). Yaşadığımız çağın

gereklilikleri düşünülduğünde çocuk hakları eğitimi sadece Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin ilke ve hükümlerinin öğretilmesini değil, aynı zamanda demokratik vatandaşlık değer ve davranışlarının kazandırılmasını da kapsamalıdır (Ersoy, 2012; Kepenekçi, 2000). Çocuk hakları eğitimi, toplumda sorumluluk sahibi, demokratik ve üretken bireylerin yetişmesi için önemlidir. Bu nedenle toplumun ve eğitimden sorumlu kurumların çocuk hakları eğitimine yeterli önemi vermesi beklenmektedir. Çünkü çocuk hakları eğitimi, toplumun sadece bugününü değil, geleceğini de şekillendirmede yardımcıdır.

Türk eğitim sisteminin amaçları arasında demokratik, haklarını ve sorumluluklarını bilen, insan haklarına saygılı ve sorumluluk sahibi, yapıcı ve yaratıcı bireyler yetiştirmek de yer alır. Bu durumu Torun (2011) da özgüveni yüksek, hak ve sorumluluklarını bilen bir nesil yetiştirmek için çocuklara haklarını öğretmek gerektiğini söyleyerek ifade etmektedir. Bireylere hak bilincini öğretmenin en iyi yolu da şüphesiz eğitimidir. Çünkü haklarını öğrenerek yetişen bireyler gelecekte hak ve özgürlüklerini uygulayan vatandaşlar olacak ve topluma katkı sağlayacaklardır. Karaman-Kepenekçi (2000) de sahip oldukları haklar ile ilgili bilgilendirilen çocukların, yetişkin olduklarında da haklarını kullanma ve korunmasını sağlama, başkalarının haklarına saygı duyma konusunda bilinçli insanlar olacaklarını belirtmiştir.

Çocuk hakları eğitiminin kapsamlı amacı; dünyadaki çocukların bireysel ilişkilerinde, ailesinde ve toplumda yetişkinler ve diğer çocuklarla yaşamın içerisinde olmasına hazırlamaktır. Çocuk hakları araştırmayı öğretir ve güvende olmayı hissettirir. Nitekim Flowers (2007, s. 25) çocuk hakları eğitiminin başlıca maddelerini; temel haklarımızı anlamak ve anlatabilmek, kendine ve başkalarına değer vermek, günlük hayatta haklarını tanımak ve başkalarının haklarına da saygılı olmak, farklılıklara saygılı olup değer vermek, çocukların korunmasını sağlayarak yeteneklerini geliştirmek olarak sıralamıştır.

Uçuş-Güldalı (2017) ise çocuk hakları eğitiminin amacını çocuklara, insan haklarına saygılı demokratik bir toplumda yaşamak için gerek duyulan temel bilgi, tutum ve sosyal becerilerin kazandırılması olarak tanımlamaktadır. Males ve Stricevic (2001) çocuk hakları eğitiminin; Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni tanımakla başladığını belirtmişlerdir. Ayrıca çocuk hakları konusunda gerekli, yeterli ve uygun bilgiyi edinip

güvende hissettikleri, diğer çocuklar ve yetişkinlerle etkileşim içinde oldukları, bu haklarını insan haklarının ve çocuk haklarının uygulandığı ve saygı gösterildiği ortamlarda öğrenerek haklarını kullanmak, korumak ve gelişimsel gereksinimlerini karşılamak için çocuk hakları konusunda duyarlık oluşturmak biçiminde tanımlamışlardır (Akt. Özdemir-Uluç, 2008).

Çocuğun sahip olduğu temel haklara dair bilgi ve beceriler kazandırma hakların öğretimi veya çocuk hakları eğitimi olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda çocuk hakları eğitimi bir çocuğun sağlıklı gelişebilmesi için uygun olan ve olmayan davranışları tanıtmaya ve tutum kazandırma ile ilgili bilinci geliştirmeyi içermektedir (UNICEF, 2014). Ayrıca bu eğitim çocukların günlük hayatları ve gerçekleriyle yakından bağlantılıdır (Howe ve Covell, 2007). Dolayısıyla hem zihinsel hem de sosyal olarak gelişimlerinde ve hak ihlallerinin yaşanmadığı bir hayat sürmeleri için çocukların haklarını küçük yaşlardan itibaren öğrenmeleri önemlidir.

Howe ve Covell (2007) ise çocuk hakları eğitimi; Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan hakların hayata geçirilip bu haklara saygı duyulan bir ortamda öğretilmesi olarak tanımlamışlardır. Çocuk hakları eğitimi, çocuk haklarını kullanmayı, korumayı ve çocuğun gelişimsel gereksinimlerini karşılamak için çocuk hakları konusuna duyarlılık oluşturmayı amaçlamaktadır (Uçuş-Güldalı, 2017). Çocuk hakları eğitiminde çocuklar, hakları ve sorumlulukları ile ilgili temel bilgileri öğrenirken, aynı zamanda bu haklarını koruma ve geliştirme konusunda da fikir edinirler.

Çocuk haklarını öğrenme, çocukların sahip oldukları hakları anlamaları ve bilmeleri anlamına gelir (Uçuş ve Şahin, 2012). Çocuk hakları eğitimi, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde bahsedilen hakların yaşama aktarılmasında ve demokrasinin temeli olan insan haklarına saygı, barış, hoşgörü, özgürlük gibi değerlerin anlaşılmasında ve uygulamasında en etkin araçtır. Ayrıca çocuk hakları eğitimi ile çocuklar, hak ve sorumluluk arasındaki farkları, bunlar arasındaki bağlantıları öğrenir ve toplum içerisinde sorumluluk alacakları bir yaşantıya da hazırlanır.

Çocuk Hakları Sözleşmesi sunduğu haklar ve koşullarla nitelikli insanın yetiştirilmesini temel hedef olarak belirlemiştir (Doğan ve Durualp, 2011). Çocuk hakları eğitimi, çocukların ihmal, istismar ve şiddetten korunmalarında da önleyici rol oynamaktadır (Akyüz, 2018). Ayrıca Çocuk Hakları Sözleşmesi diğer sosyal alanlarda olduğu gibi

çocukların eğitimdeki haklarını güvence altına almak için de standartlar sunar (Osler ve Starkey, 1998). Bununla birlikte, çocuklara kendi haklarını öğretmek; insan haklarının daha geniş bir şekilde takdir edilmesi ve desteklenmesi için bir temel teşkil eder.

Haklar eğitimi ile hak ve özgürlüklerini öğrenmeye ve araştırmaya meraklı, özgürce düşüncelerini söyleyen, başkalarıyla işbirliği yapmakta becerikli, kendinin ve toplumunun sağlığını koruyarak sahip oldukları hakları bilinçli bir şekilde kullanan üretici bireyler yetiştirilebilir. Bu nedenle çocukların hangi haklara sahip olduklarını bilmesi ve anlaması, öğrenmesi, bu haklarını yaşantılarında uygulayabilmesi ve kullanabilmesi için Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin öğretilmesi çok önemlidir.

Çocuk hakları eğitimi, başka bir çocuktan veya çocukların yetişkin olana dek sadece bir kez edindikleri bir haktan değil o anda çocukların bizzat içinde yaşadıkları ve sahip oldukları haklardan bahsettiği için güçlendiricidir. Çocukların günlük hayatlarından ve güncel olaylardan oluştuğu için önemlidir (Covell, Howe ve Polegato, 2011).

Çocukların yetiştirilmesinde ve geliştirilmesinde en büyük katkı ve görev yetişkinlere aittir. Yetişkinler çocuklara sundukları ortam ve imkânlarla yol gösterici olmak ve fikir vermekle yükümlüdür. Çocukların içinde bulunduğu çevre ve koşullar da gelişimlerini etkiler. Çocuklar, kendilerine ilişkin tutum ve davranışlara yönelik tepkileri, içinde yaşadıkları yetişkin dünyasına yansıtırlar (Öktem, 2012). Bu nedenle çocukluk dönemindeki yaşantılar ve bu dönemde çocuklara sunulan olanaklar bir yandan sağlıklı gelişmeleri için yardımcı olurken diğer yandan kendi haklarını bilen ve karşısındaki insanlara adil davranabilen bireyler olarak yetişmelerini de sağlar (Fazlıoğlu, 2007; Flowers, 2007; Unutkan, 2008).

Çocuklar doğuştan belirli bir yetiyle donatılmış geliştirilmeye açık bir öze sahiptir. Dolayısıyla öğrenmeye son derece açık ve hazır durumdadırlar ve gelişim özellikleri gereği öğrendiklerini uzun süre unutmazlar. Çocukluk yıllarında kazanılan davranışlar yetişkinlikte, büyük ölçüde bireyin kişiliğini, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirir (Yavuzer, 2003; Oktay, 1999). Bu nedenle çocukların yetiştirilmesinde özenli olunması ve özel bir yaklaşımla davranılması önemlidir. Bu düşünceyi Fazlıoğlu (2007, s. 38) ise “Çocukluk döneminin sağlıklı yaşanması, meslek seçimi, sağlıklı kararlar verme, bedensel ve ruhen sağlıklı olmakla ilgili ve ayrıca, topluma ve kendine yararlı, başarılı, ahlaklı bireyler olmak için de önemlidir” ifadesiyle belirtmiştir.

Çocukluk, insan hayatında uzun süren bir dönemdir. Çocuklar yetişkinlere nazaran zayıf ve her türlü istismara açık, korumasızdır. Bu nedenle onlara özel davranılması gereklidir. Mustafa Kemal Atatürk de bu gerekliliği “*Çocuklar her türlü ihmal ve istismardan korunmalı ve onlar her koşulda yetişkinlerden daha özel olarak ele alınmalıdır.*” sözüyle ifade etmiş ve çocukların korunmasını ve onlara gerekli özenin gösterilmesini istemiştir.

İdeal topluma ulaşmada ve insan olma ülküsü yolunda çocuklar göz ardı edilmemeli, onlar özel bireyler olarak kabul edilip özenli davranılarak her türlü gelişimlerini destekleyici adımlar atılmalıdır. Çünkü çocuklara gerekli saygı gösterilir, hoşgörülü davranılır ve onlara iyi bir çocukluk yaşatılırsa; onlar da kendilerine, ailelerine ve topluma daha yararlı bireyler olabilirler. Bu bağlamda çocukların haklarını bilerek yetiştirilmelerinde okulda alacakları çocuk hakları eğitimi önemlidir.

2.4.1. Okulda Çocuk Hakları Eğitimi

Çocukların aileden sonra dış dünyayla iletişim kurduğu ilk yer okuldur. Ailede başlayan eğitim öğretim, daha sonra okulda gelişmeye devam eder ve zamanla istenilen düzeye ulaşır. Bu nedenle aileden sonra eğitim öğretimin ilk basamağı olarak kabul edilen temel eğitim, bireylerin kişilik gelişimlerinde ve topluma uyum sağlamalarında kilit nokta olarak kabul edilmektedir. Bu kademedeki eğitim gören çocukların demokrasi ve haklar konusundaki gelişimlerinde bu basamakta aldıkları eğitimin önemli olduğu savunulabilir.

Çocuk hakları eğitiminde, çocukla ilgili herkese görev düşmektedir. Ancak Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin ilke ve hükümlerinde yer alan ve temel olarak belirlenmiş hakları benimsemiş, bu hakların uygulamalarını yaşamlarına yansıtabilen, haklarla tutarlı davranışlar geliştiren bireyleri yetiştirme görevi aslen aile, okul ve toplumdur (Uçuş-Güldalı, 2017). Bunların arasında kuşkusuz okul, çocuk hakları eğitiminin sistematik bir şekilde yapılmasına elverişli en uygun ortamdır. Osler ve Starkey (1998) de okulların, çocukların eğitim haklarını uyguladıkları yerler olmasının dışında çocukların haklarını öğrendiği ve uygulayabildiği kurumlar olması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle okullarda doğrudan haklar öğretimine yönelik çalışmalar yapılması önemli ve gereklidir.

Okullar, sadece çocuk haklarının öğretilmesinde ve yaygınlaştırılmasında değil içlerinde insan haklarıyla ilişkili ilk sosyal örgütler kurulduğu için de önemli bir yere sahiptir (Osler ve Starkey, 1998). Eğitim örgütleri olan okullarda başta öğretmenler olmak üzere diğer personelin de eğitimle bağlantısı oluşmaktadır. Okullar, öğrenme ortamları, eğitim politikalarının uygulanışı, öğretmen ve diğer personeller de çocuk hakları eğitiminin vazgeçilmez parçalarındandır. Çocuk haklarının öğretilmesi için öncelikle insan haklarına saygı duyulan, eşitlikçi ve demokratik okul ortamlarına ihtiyaç vardır. Okullarda öğretmenlerin de haklara saygılı ve demokratik bir tutum içinde olması gerektiği açıktır. Çocuk hakları öğretiminde sadece program, kitap ve materyallerle istenilen noktaya ulaşılamaz. Çünkü bireylerin haklarını bilmesi ve öğrenebilmesi ancak onları yaşam biçimi haline getirip uygulaması ile mümkündür.

Çocuk hakları eğitiminde çocukların haklarını yaşayarak öğrenebileceği ortamlar yaratılması esastır. Bu eğitimde izlenen yolun ve kullanılan öğretim yöntemlerinin, çocukların haklarını bizzat deneyimleyerek öğrenmesine imkân sunan yöntemler olması gerekmektedir. Çünkü çocuk, haklarının bilincinde olduğu sürece sahip olduğu hakları kullanma ve koruma bilincinde olacaktır. Dolayısıyla okullarda etkili ve verimli bir şekilde verilecek çocuk hakları eğitimi, toplumu şekillendirecek ve geliştirecek olan çocukların bugünden başlayarak hakların bilinciyle yetişmesini sağlayacaktır.

Çocuk hakları eğitimi; hak ve sorumlulukları anlama ve destekleme, genişletme ve derinleştirme kapasitesine sahiptir. Okulun demokratik topluluğunda vatandaşlık konusunda bilgilenmeyi, karşılıklı saygı ve iyi sosyal ilişkileri geliştirerek daha olumlu bir okul ortamında bulunmayı da sağlar (Covell, Mc Neill ve Howe, 2010). Dolayısıyla çocuk hakları eğitimi ile okullarda yapılan pratik sayesinde demokratik bir toplum oluşturma yolunda önemli bir temel oluşturulur.

Türk Eğitim Sistemi'nde "*Çocuk Hakları Eğitimi*" dersi adı altında bağımsız bir ders bulunmamaktadır. Ancak en fazla Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders programlarında olmak üzere Türkçe ve Matematik ders programlarında da doğrudan çocuk hakları ve Çocuk Hakları Sözleşmesi ile ilgili kazanımlar yer almaktadır. Diğer derslerde ise ara disiplinlerde çocuk haklarına yer verilmiştir. Ders kitaplarında da ilgili kazanımlara ait etkinlikler bulunmaktadır.

Temel eğitim; kapsadığı yaş grubu itibariyle her bireyin eşsiz ve değerli olduğu fikrinin benimsetildiği; insan ilişkilerinin geliştirilmeye ve bireylerin sosyalleşmeye başladığı süreçtir. Eşitlik ve barıştan yana tavır sergileyen, uzlaşmacı, hoşgörülü gençlerin yetiştirilebilmesi için demokrasi, insan hakları ve çocuk hakları ile ilgili kavramların ilkokulda kazandırılması gerekmektedir. Toplumsal uzlaşma, karşılıklı sevgi ve saygı için özellikle ilköğretimde insan hakları eğitiminin verilmesi önem taşımaktadır (Üste, 2007). Çocuklar sahip oldukları haklar ve yükümlülükler ile ilgili bilgi sahibi oldukça demokratik toplumun gerektirdiği becerilere sahip olarak yetişeceklerdir (Covell ve Howe, 1999). İnsan ve çocuk haklarının okul öncesi dönemlerden başlatılarak, önce ailede, sonra anaokulunda, ardından da ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretimde verilmesi, bu hakların kalıcı olarak öğrenilmesini ve içselleştirilmesini sağlayacaktır. Aynı zamanda bu sırayı takip etmek aşamalı ve sürdürülebilir bir çocuk hakları eğitimi planlamak için de önemlidir.

2.4.2. Çocuk Hakları Eğitiminde Kullanılabilecek Yöntem ve Teknikler

Çocuk hakları temelli yaklaşımlar, geleceğin karar alıcıları olacak olan çocukların, demokratik ve özgür bir toplum yaratmak ya da mevcut toplumlarını daha ileriye taşımak için ihtiyaç duyacakları bilgi, görgü ve yeteneklerle donanmasını amaçlamaktadır (Uçuş-Güldalı, 2017). Dolayısıyla bu alanda verilecek eğitimler hazırlanırken ilk önce çocukların gelişimsel özellikleri ve öğrenme süreçlerini dikkate alan, öğrenci seviyesine uygun, ilgi çekici ve öğrenciyi aktif kılan öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması esastır. Çünkü Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 42. Maddesi gereğince de çocuklara uygun araç ve gereçlerle sözleşmenin genel ilke ve hükümlerinin öğretilmesi, geleneksel yöntemlerden uzak ve hem sınıf içi hem de sınıf dışı etkinliklerin düzenlenmesi ve geliştirilmesi ile daha etkili olacaktır.

İlkokul ve hatta okul öncesi çağında bile çocuklar hak, doğruluk ve adalet gibi soyut kavramları öğrenebilirler. Ancak bu yaşlarda etkili bir çocuk hakları eğitimi yapılabilmesi için konuların mümkün olduğunca somutlaştırılması ve uygun yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Alan yazında da 5-11 yaş arasındaki çocukların resimlerle, posterlerle, sanat eserleriyle, oyunlarla ve drama yoluyla öğrenebildiklerine yönelik bulgular mevcuttur (Uçuş-Güldalı, 2017). Bu nedenle eğitim

etkinlikleri hazırlanırken kavramları somutlaştıracak yöntemlerden yararlanmak doğru olacaktır.

Çocuk hakları eğitiminde yöntem, çocuklara haklarını günlük yaşamlarında da kullanabilecekleri şekilde gerçekleştirme amacı taşımalıdır (Howe ve Covell, 2007; Flowers, 2007; Özdemir-Uluç, 2008; Uçuş, 2013). Öğrenciler hangi bilgiyi neden ve niçin öğrendiklerini, hangi becerilerini hangi durumlarda kullanacaklarının bilgisini edindiklerinde daha kalıcı öğrenmeler oluşturmaktadırlar. Bu nedenle çocuk hakları eğitiminde çocukların kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebilecekleri, öğrendiklerini kısa zamanda uygulamaya dönüştürebilecekleri ve aktif olacakları öğrenme ortamlarının hazırlanması gereklidir.

Çocuklara haklarını öğretmede oldukça büyük bir öneme sahip olan öğretmenlerin çocuklara haklarını öğretebilmeleri için onlara haklarını kullanabilecekleri ortamlar yaratmaları ve davranışlarıyla model olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin çocuk haklarını bilmeleri ve eğitim öğretim etkinliklerinde onlara haklarını kullanabilecekleri uygulamalar gerçekleştirmeleri; çocuk haklarına saygılı ve haklarını kullanabilen bir kuşağın yetişmesini destekleyecektir (Peker-Ünal, 2010, s. 25).

Öğretmenler, verdiği ödevler ve yaptığı hazırlıklar ile çocuk, çocuk hakları, ülkedeki ve dünyadaki çocuklar hakkında farkındalık yaratmalıdır (Merey, 2016). Çocuk hakları eğitiminde öğretmenin rolü önemlidir ve çocuk haklarının başarılı olması da bir anlamda öğretmene bağlıdır. Öğretmenin hazırlayacağı öğrenme süreci çocuk hakları öğretiminin etkililiğini de belirleyecektir (Uçuş ve Şahin, 2012).

Çocuk hakları eğitimi için öğrenme süreçlerinin hazırlanmasında ve planlanmasında en önemli araç ise eğitim programlarıdır. Çocuklar hak sahipleri olarak bu haklarını yaşamlarına yerleştirmeyi eğitim programları yoluyla öğrenmelidirler (Jerome, 2016). Çocuklara karşı insan hakları ihlalleri dünyada devam etmektedir. Birleşmiş Milletler Haklar Komitesi'nin ülkelerde çocuk hakları eğitimi konusunda etkili programlar oluşturulması çağrısına rağmen okullarda bu alanda çok az şey yapılmıştır (Covell, Mc Neill ve Howe, 2010).

Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre çocuk hakları eğitimi sadece bir ders veya okulla sınırlanamaz. Bu eğitim farklı sınıf seviyelerindeki dersler arasında programlarla birleştirilir ve okul misyonunu, iklimini ve uygulamalarını da etkiler. Çünkü çocuk

hakları eğitimi çocukların kendi haklarını öğrenmeleri ve başkalarının haklarına saygı duymaları ile yakından ilgilidir (Covell, Mc Neill ve Howe, 2010).

Yapılan araştırmalarda genel olarak sosyal bilimler ve sözel içerikli derslerin çocuk hakları eğitiminin yapılması için daha uygun öğrenme ortamları sunduğu yönünde bulgular ortaya koyulmaktadır (Karaman-Kepenekçi, 2000; Merey, 2012; Özdemir-Uluç, 2008; Uçuş, 2009). Verhellen (1999) ise insan haklarına ve çocuk haklarına saygının sadece tarih derslerinde değil, her derste ve her konuda öğretileceğini söylemiştir. Ayrıca bu alanda verilecek eğitimler için mevcut okul programlarında değişiklikler yapılması gerektiğini ve derslerde metinler, görsel-işitsel unsurlar, eğitsel oyunlar, aktif öğrenme metotlarından yararlanılabileceğini belirtmiştir.

Gollob ve Krapf (2007) ise çocuk hakları öğretiminde seçilen konu ve yöntemin, öğrencilerin bilgi, tutum ve beklentilerine uygunluğuna, öğrencilerin yaşına, cinsiyetine, öğrenme ihtiyaçlarına etnik kökenlerine, sınıfın koşullarına, öğrencilerin öğrenme isteği ve motivasyonuna bağlı olduğunu ve etkilediğini belirtmiştir (Akt. Uçuş-Güldalı, 2017). Yeşil (2004) ise öğretim planlaması yapılırken süreç temelli düşünmek gerektiğini söylemiştir.

Çocuklara haklarını geleneksel yöntemlerle öğretmek, bu hakların etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesi için doğru bir yöntem olmayacaktır. Bu eğitimin çocukları eleştirel düşünmeye yönlendiren, problem çözme, karar verme becerilerini kullanabilecekleri öğrenme ortamlarının yaratıldığı, aktif öğrenme yöntemlerinin ve oyunların bolca kullanıldığı bir ortamda öğretilmesi daha sağlıklı ve öğrenci için daha kalıcı öğrenmelerin oluşacağı bir yöntem olacaktır. Dolayısıyla çocuk hakları eğitimi için gerekli tutum ve becerileri kazandırmaya yönelik, öğrenciyi aktif kılan süreç odaklı yöntemlerin seçilmesi gerekmektedir. Bu anlamda çocuk hakları eğitiminde tartışma, drama, rol oynama, örnek olaylar, problem çözme, okul dışı aktiviteler, sosyal sorumluluk etkinlikleri, araştırma ve proje temelli öğrenme yaklaşımları, bireysel ve grup çalışmaları, işbirlikli öğrenme tasarımları, videolar veya gerçek örnek olaylardan, çizimlerden ya da filmlerden sıkça yararlanılabilir. Böylece öğrencinin aktif olarak yer aldığı ve öğrenme sürecine katıldığı uygun ortamlar yaratılmış olacaktır.

Tibbits (1997) çocuk hakları eğitiminde öğrenciyi etkileyen üç yol önerir. Bunlardan birincisi ve en önemlisi, haklar konusunda temel bilgilerin sağlanması ve çocukların

sahip olduğu belirli haklar ve bunların niteliğinin aktarılmasıdır. İkincisi; demokratik yaşamın ve küresel vatandaşlığın dayandığı tutum ve değerleri benimseyerek, çocuklara başkalarının haklarına saygı duymaları, sosyal olarak sorumlu davranmaları, adalet ve eşitliği desteklemeleri konusunda tutum kazandırmaktır. Üçüncüsü, çocuk haklarının eğitimi ile çocukların başkalarının haklarını korumak veya geliştirmek için olumlu eylemlerde bulunmalarını sağlamaktır. Tibbits'e (2002) göre; yetkilendirme hak eğitiminin çok önemli bir parçasıdır. Çünkü haklar eğitiminin “*dönüşüm modeli*” olan bireyler, yalnızca insan hakları ihlallerini tanımakla kalmaz bunu önlenmelerini veya düzeltilmelerini de taahhüt ederler (Akt. Covell, Mc Neill ve Howe, 2010).

Covell, Howe ve Polegato (2011) da okullarda demokratik alt yapıyla desteklenen bir çocuk hakları eğitimi yapılmasının doğru olacağını söylemektedir. Çünkü çocuklara temel haklarını öğretmek ve bu yönde eğitim uygulamaları hazırlamak yasaların da getirdiği bir yükümlülüktür. Çocuk hakları eğitimi, haklar konusunda araştırmalar ve değerlendirmeler yapılarak çocukta bu konuda tutum ve davranışlar oluşturacak şekilde planlanmalıdır (Uçuş-Güldalı, 2017). Çünkü çocuk hakları eğitimi, sosyal ve kültürel değişim için de önemli bir araçtır. Çocuk hakları eğitiminde kullanılacak yöntem ve teknikler ile haklar konusunda öğrenmenin kalıcılığı sağlanacak, haklarını benimseyen ve kullanan kuşaklar yetişmeye başlayacak ve böylece ülkeler özelinde de çocuk haklarına verilen önem ve değer artacaktır.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili olan çalışmalara ve bu çalışmalardan ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

Çocuk hakları konusunda en fazla hukuk alanında yapılan araştırmalar mevcuttur. Bu konuda eğitim alanında yapılan çalışmalara daha az rastlanmıştır. Eğitim alanındaki bu çalışmalar da daha çok yöneticilerin, velilerin, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin konuya bakış açısı üzerinde yoğunlaşmıştır. Çocuk haklarının eğitim programlarında yerini inceleyen araştırmalara az da olsa rastlanmaktadır. Eğitim programlarında çocuk haklarını inceleyen çalışmaların çoğunun tez çalışması olduğu görülmüştür. Aşağıda çocuk hakları eğitimi ile ilgili araştırmaların genel nitelikleri Tablo 2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1.
Çocuk Hakları Eğitimi ile İlgili Araştırmalar Hakkında Genel Değerlendirme

Araştırma Desenleri	Makale sayısı	Yüksek Lisans Tezi Sayısı	Doktora Tezi Sayısı	Toplam
Nitel	11	5	1	17
Nicel	8	4	-	12
Karma	-	-	1	1
	19	9	2	30

İncelenen araştırmaların 19'u makale, 9'u yüksek lisans tezi ve 2'si de doktora tezidir. Araştırma yöntemleri açısından en fazla nitel daha sonra nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Karma yöntemin sadece bir araştırmada kullanılmış olması ise dikkat çekicidir. İncelenen araştırmaların geneline bakıldığında en çok nitel araştırma yönteminin kullanılmış olması, haklar konusunda değer ve yarguların anlaşılması konusunda bu araştırma yöntemlerinin daha derinlemesine inceleme yapılmasına olanak vermesiyle ilişkilendirilebilir. Nitel araştırma yöntemlerinden faydalanan araştırmalar incelendiğinde ise en fazla kullanılan yöntemin eylem araştırması olduğu tespit edilmiştir. İncelenen araştırmaların çalışma gruplarına göre sınıflandırılması aşağıda Tablo 2.2'de verilmiştir.

Tablo 2.2.
İlgili Araştırmaların Çalışma Gruplarına Göre Dağılımları

Çalışma Grupları	Sayı
İlkokul Öğrencisi	10
Ortaokul Öğrencisi	7
Lise Öğrencisi	2
Üniversite Öğrencisi	2
Öğretmen	3
Öğretmen Adayı	4
Ebeveyn	2
Anasınıfı Öğrencisi	1
Toplam	30

Tablo 2.2'de görüldüğü gibi, çocuk hakları ile ilgili en fazla ilkökul öğrencileri ile araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Daha sonra sırasıyla ortaokul, lise öğrencisi, üniversite öğrencisi, öğretmen, öğretmen aday, ebeveynler ve anasınıfı öğrencileri ile araştırma yapılmıştır. Çocuk hakları konusu çocuklarla ilgili olduğundan ve 18 yaşına kadar her birey çocuk sayıldığından bu anlamda anasınıfından başlayarak üniversite çağına kadar çocuklarla araştırma yapılması anlamlı olacaktır. Ayrıca anne babaların da bu konular hakkındaki görüşlerini belirlemek ve bilgilerini arttırmak amacıyla yapılacak

çalışmaların da çocuk hakları konusunda yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aşağıda önce yurtiçinde daha sonra yurtdışında eğitim alanında çocuk hakları ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Karaman- Kepenekçi (2006) “Türkiye’deki Üniversite Öğrencilerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları” adlı çalışmasında Türk üniversitelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumlarını ölçmek ve incelemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında geliştirmiş olduğu ölçeği 350 üniversite öğrencisine uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla çocuk haklarına yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının, ziraat fakültesinde öğrenim görenlere daha olumlu olduğu, sınıf düzeyinin tutumlarda bir etkisinin olmadığı, ancak üniversitede insan hakları eğitimi almış öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının almamış öğrencilere kıyasla daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı insan haklarının ve çocuk haklarının öğretilmesine ilişkin derslerin, bütün fakülte öğretim programına yerleştirilmesi gerektiği; insan hakları eğitime yönelik oluşturulacak bir ders içeriğiyle öğrencilerin, çocuklar da dâhil olmak üzere bütün insanların haklarına duyarlı olacaklarını belirtmiştir. İnsan hakları eğitiminden ayrı bir ders olarak çocuk hakları eğitimi ile ilgili derslerin programlara dahil edilmesi önerisini getirmiştir.

Washington (2010) “5-6 Yaş Grubu Çocuklarına Uygulanan Aile Katımlı Çocuk Hakları Eğitimi Programının Etkililiğinin İncelenmesi” isimli tez çalışmasında ailelerin çocuk haklarına ilişkin görüş, bilgi ve yargılarını belirlemiş; 5-6 yaş grubunda okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin hakları konusundaki farkındalıklarını belirleyerek “Aile Katımlı Çocuk Hakları Eğitimi Programı” hazırlamıştır. Araştırma kapsamında ayrıca bu yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin, çocuk haklarına yönelik görüşlerinin ve bilgi düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak bir ölçek formu ve çocukların, bu konu ile ilgili farkındalık durumlarının belirlenmesi amacıyla da bir soru listesi hazırlanmıştır. Ön test-son test deneme modeli ile desenlenen araştırma, bir okulun anasınıflarında öğrenim gören 66 çocuk ve ebeveynleri ile gerçekleştirilmiştir. Dört ay süreyle uygulanan bu eğitim sonucunda ebeveynlerin çocuk hakları eğitimi ile

ilgili düşüncelerinde program uygulaması öncesine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubundaki çocukların uygulanan program sayesinde çocuk hakları konusunda farkındalık kazanmış oldukları sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak, çocuk hakları eğitimine daha fazla önem verilerek bu eğitime erken çocukluk döneminde başlanması için gerekli çalışmaların yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Peker-Ünal (2010) “İlköğretim Öğretmenlerine Yönelik Web Tabanlı Çocuk Hakları Eğitimi Programı” adlı tez çalışmasında, sınıf öğretmenleri (1-5. Sınıf) için Çocuk Hakları Sözleşme'sinin 13. ve 28. maddelerinin öğretimini amaçlayan bir eğitim programı hazırlayarak web tabanlı olarak uygulamış, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre bu uygulamayı değerlendirmiştir. Araştırma karma araştırma yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilmiş ve veriler anketler, görüşme formları, başarı testi ve senaryolar ile 47 sınıf öğretmeni ve bir devlet üniversitesinin belirli bölümündeki öğretim üyeleri olmak üzere iki ayrı gruptan toplanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ve öğretim üyelerinin hazırlanan web tabanlı eğitim programına yönelik görüşlerinin olumlu olduğu; başarı testine ve senaryo sonundaki soruya verilen yanıtlara göre eğitim programına katılan ve katılmayan sınıf öğretmenlerinin başarı puanları ve görüşleri arasında fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca web uygulamasına ses ve daha çok video eklenmesinin ve yazılı yönergelerin azaltılmasının etkili olacağı sonucuna ulaşmıştır.

Torun (2011) “Çocuk Hakları Öğretiminde Oyun Yönteminin Başarıya, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi” isimli tez çalışmasında, oyunla desteklenmiş çocuk hakları öğretiminin, öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilenlerin kalıcılığına ve çocuk haklarına ilişkin tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu modelde 56 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak oyunla desteklenmiş öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları ve çocuk haklarına yönelik tutumları arasında kontrol grubu öğrencilerine kıyasla anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle çocuk hakları öğretiminin oyunlarla yapılmasının başarıyı olumlu yönde etkilediği ve aynı zamanda oyunla desteklenmiş çocuk hakları öğretiminin, öğrencilerin çocuk hakları tutumlarında olumlu etki gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin oyun oynarken çok eğlendikleri, mutlu oldukları ve heyecanlandıkları; oyunlar sayesinde dersi ve dersin öğretmenini daha çok sevdikleri ve oynayarak öğrendikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunda, çocuk haklarının öğretilmesinde ve diğer konularda öğretmenler tarafından oyunla desteklenmiş öğretim uygulamalarına ağırlık

verilmesi ve bu doğrultuda sınıfların oyun alanlarına benzer şekilde tasarlanması gerektiğine ilişkin bazı öneriler geliştirmiştir.

Kaymak Özmen ve Yalçın (2011) “İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Çocuk Hakları Eğitimi” isimli çalışmalarında, ilköğretim seviyesinde verilecek çocuk hakları eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin bilgiler ve bu eğitime uygun etkinlikler sunmuşlardır. Okulların çocukların haklarını öğrendikleri ve bu hakların uygulandığı kurumlar olması gerektiğini belirtmişlerdir. İlköğretim düzeyinde bulunan çocukların somut işlemler döneminde olmaları nedeniyle, bu dönem çocuklarına verilecek çocuk hakları eğitiminde etkin katılımın desteklenmesi, çocuk edebiyatı ürünlerinden, oyun yönteminden, poster ve afişlerden ve drama faaliyetlerinden yararlanılması önerisinde bulunmuşlardır. Sonuç olarak, ilköğretim düzeyinde verilecek çocuk hakları eğitiminin, kendi haklarının bilincinde olan ve bu hakları savunabilen bilinçli bir neslin yetiştirilmesinde büyük öneme sahip olduğunu vurgulamışlardır.

Dönertaş ve Aksel (2011) “Çocuğun Katılım Hakkına Yönelik Bir Eğitim Denemesi” isimli çalışmalarında, aktif öğrenme yaklaşımı ile hazırlanan bir eğitim programı aracılığıyla ortaöğretimdeki çocuklara katılım hakkını öğretmeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel desende gerçekleştirilen araştırma 80 öğrenci ile gerçekleştirilmiş ve veriler atölye değerlendirme formları aracılığıyla toplanmıştır. Uygulanan eğitim programı ile katılım hakkına ilişkin deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür. Araştırma sonunda çocukların çocuk haklarına ilişkin farkındalıklarının belirlenmesine yönelik araştırmaların gerçekleştirilmesi, bu araştırmalardan hareketle de çocuk hakları konusunda eğitim uygulamalarını içeren yaygınlaştırmaya yönelik çalışmaların yapılabileceği önerisinde bulunulmuştur.

Albayrak, Akkocaoğlu ve Özdemir (2011) “Yaratıcı Dramanın Üniversite Öğrencilerinin Çocuk Hak ve İhlalleri Konusundaki Duygu, Düşünce ve Davranışlarına Etkisi ve Bu Yöntemin Farkındalık Yaratmak Amacıyla Kullanılmasına İlişkin Görüşleri: Hacettepe Üniversitesi Örneği” isimli çalışmalarında çocuk haklarına ve ihmallerine ilişkin farkındalığın artırılmasında, drama yönteminin kullanılabilirliğine ilişkin 30 lisans öğrencisinin görüşlerini almıştır. Araştırma bulgularına göre, drama eğitimi ile öğrencilerin çocuk hakları ve ihmali konularına ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarında olumlu yönde bir gelişim görülmüştür. Bu süreç sayesinde katılımcı

çocukların, kendi haklarına ve bu hakların ihlallerine karşı farkındalık kazandıklarını ifade ettikleri belirtilmiştir. Araştırmacılar çocuk haklarına ve bu hakların ihlallerine karşı farkındalık oluşturulmasında, yaratıcı drama ile gerçekleştirilecek öğretim faaliyetlerinin kullanılabilceğini ifade etmişlerdir.

Ersoy (2012) “Vatandaşlık Eğitiminde İhmal Edilen Bir Alan: Evde ve Okulda Çocuk Haklarının Eğitimi” isimli araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin ve velilerin, çocuk hakları konusundaki algılarını, çocuk hakları eğitimi kapsamında gerçekleştirdikleri uygulamaları ve bu süreçte karşılaştıkları problemleri belirlemiştir. Bu amaçla farklı sosyo-ekonomik özellikteki öğrencilerin bulunduğu üç farklı okuldan 24 öğretmen ve 56 velinin yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşleri alınmıştır. Araştırmada ailelerin ve öğretmenlerin çocuk hakları konusunda bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocukların, haklarını yeterli düzeyde öğrenemedikleri ve buldukları ortamlarda haklarını yeterince uygulayamadıkları; çocuk hakları eğitiminde öğretmenlerin ve velilerin ekonomik, sosyo-kültürel, siyasal ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlarla karşı karşıya kaldıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, yanlış yöntemler ile gerçekleştirilecek bir çocuk hakları eğitiminin, çocukların insan haklarına ilişkin algılarının istenmeyecek yönde gelişmesine neden olabileceğine dikkat çekilmiştir. Araştırma sonunda, okulda çocuklara haklarının öğretilmesi ve bu hakları kullanma olanaklarına sahip olmaları gerektiği, çocuk hakları eğitimi konusunda, öğretmenlerin bilgilendirilmeleri ve çocuk hakları eğitimine ilişkin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi ve öğretmenlere hizmet içi eğitimlerle, çocuk hakları ve bu hakların öğretilmesine yönelik eğitim programlarının uygulanması gerektiğine ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

Batur-Musaoğlu (2012) “MEB 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (2006) Çocuk Hakları Açısından İncelenmesi” isimli tezinde okul öncesi programını çocukların yaşama, gelişme, korunma, katılım haklarına göre incelemiştir. Programda gelişme ve katılım haklarına daha geniş yer verildiği; gelişme haklarının büyük kısmını ise nitelikli eğitim alma hakkının oluşturduğu görülmüştür. Korunma haklarına çok az değinildiği, Çocuk Hakları Sözleşmesi ile az da olsa uyumlu olmayan ve programın geneline bakıldığında sözleşmeyi temel alarak hazırlanmadığı, çocukların insan ve çocuk hakları kültürüne sahip olarak yetiştirilmesi için yeniden yapılandırılmasının gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Şahin ve Polat (2012) “Türkiye’de ve Dünyadaki Gelişmiş Ülkelerde Çocuk Katılım Hakkı Algısının ve Uygulamalarının Karşılaştırılması” isimli araştırmalarında, çocuğun katılım hakkına ilişkin algı ve uygulamaların, farklı ülkelerin perspektifinden incelemiş; çocukların kendi görüşlerini dile getirebilecekleri, kendilerini güvende hissedecekleri ortamların yaratılmasının ve çocukların karar alma süreçlerine dahil edilmelerinin gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Araştırma sonucunda, çocuğun katılım hakkına ilişkin toplumsal bilgi ve farkındalık düzeyinin yükseltilmesi gerektiği, yetişkin bireylere ve çocuklara yönelik hak eğitimi programlarının tasarlanması gerektiği ve bu konuda başka ülkelerde gerçekleştirilen, örnek alınabilecek çalışmalara ve projelere ulaşılarak bunların kendi ülkemize uyarlanması çalışmalarının gerçekleştirilebileceği önerisinde bulunmuşlardır.

Demirezen, Altinkulaç ve Akhan (2013) “Children’s Rights” According To Primary School Students” (İlköğretim Öğrencilerine Göre “Çocuk Hakları”) isimli çalışmalarında 6. ve 7. sınıfa devam eden 120 öğrencinin çocuk hakları algılarını ve bu hakları yakın çevrelerinde nasıl kullandıklarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çocuk Hakları Sözleşmesi temel alınarak hazırlanan ve on açık uçlu sorudan oluşan bir form aracılığıyla verileri toplamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çocuk hakları algılarının oyun, eğlence, eğitim, yaşama ve düşüncelerini ifade etme özgürlüğü üzerine yoğunlaştığını bulmuşlardır. Öğrencilerin, insanların hakları varsa çocukların da hakları olmalıdır görüşünde oldukları, haklarını en fazla aile ortamında kullanabildikleri, okul ve arkadaş ortamında haklarını kullanma olanaklarının daha sınırlı olduğunu düşündükleri; aile içinde büyütülme, bakılma, korunma, sevilme haklarının olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğrencilerin her çocuğun eğlence, oyun, eğitim, yaşama, özgürlük, korunma, kirlenme hakkına sahip olduğunu söyledikleri ve özellikle eğlence ve oyun haklarının aileleri tarafından ellerinden alındığını belirttikleri görülmüştür. Genel olarak öğrencilerin, eğlence ve oyun hakkına ilişkin farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu; ancak bazı haklar konusunda yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca insan hakları eğitimi konusundaki çalışmaların dikkatle yürütülmesi gerektiği ve çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak, erken yaşlardan itibaren çocukların haklarını öğrenmelerinin ve bu konuda farkındalık kazanmalarının önemle desteklenmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır.

Uçuş (2014) “Çocuk Hakları Eğitimi Programının Hazırlanması ve Değerlendirilmesi: Uygulama Öğretmeninin ve Katılımcıların Görüşleri” adlı tez çalışmasında ilköğretim düzeyinde hazırlanan çocuk hakları eğitimi programının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alan özelliklerine katkısını belirlemek, çocukların haklarından ve özgürlüklerinden yararlanma düzeylerine etkisini tespit etmek amacıyla uygulama öğretmeninin ve katılımcı öğrencilerin görüşlerini incelemiştir. Ankara ilinde, sosyo-ekonomik düzey açısından orta ve ortanın altında görünüme sahip olan, belirli sayıda 5. sınıf öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen araştırma eylem araştırması desenine uygun olarak kurgulanmıştır. Araştırmada, çalışma grubundaki çocukların çocuk hakları konusundaki farkındalıklarının yükseltilmesine yönelik hazırlanmış bir eğitim programı, on bir hafta boyunca uygulanmıştır. Bu program kapsamında haftada en az altı ders saati olmak üzere, çocuklara farklılıklara saygı, cinsiyet eşitliği, istismar ve ihmale karşı korunma, katılım hakları, haklarının farkında olma, özel yaşamın gizliliği ve sağlık hakları vb. gibi temalara yönelik kazanımlar doğrultusunda hazırlanmış etkinlikler öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmacı verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formları (öğretmen ve öğrenciler için), öğrenci günlükleri, gözlem kayıtları, araştırmacı notları, öğrenci ürünleri, video kayıtları ve araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek formu ile toplamıştır. Bulgular kategoriler (yaşama, korunma, gelişme, katılım) bakımından farklılık göstermiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerin çocuk hakları eğitimine ilişkin görüşlerinde uygulama öncesine göre anlamlı bir farklılık olduğu ve uygulama sonrası çalışma grubundaki çocukların çocuk hakları konusunda farkındalık kazanmış oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda çocuk haklarının klasik yaklaşımlar dışında, çocuklarda kalıcı alışkanlıklar oluşturabilecek ve haklara saygı noktasında olumlu tutumlar geliştirebilecek yeni yöntemlerle öğretilmesi gerektiğine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Kaymak Özmen, Öcal ve Özmen (2014) “The Effect Of Children's Rights Training On Primary School Students' Utilisation And Knowledge Level About Children's Rights' Education” (Çocuk Hakları Eğitiminin İlkokul Öğrencilerinin Çocuk Haklarını Kullanma ve Bilgi Düzeyine Etkisi) isimli araştırmalarında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları ile ilgili aldıkları eğitimin çocuk haklarını kullanmalarına ve bu konudaki bilgi düzeylerine etkisini belirlemişlerdir. Araştırma; öğrencilere verilecek çocuk hakları eğitimi için bu konuda daha önce eğitim almış gönüllü

eğitimciler ile 4. ve 5. sınıfta öğrenim gören toplam 28 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin haklarını öğrenme ve savunabilme noktasında bu eğitimi bir şans olarak gördükleri; genellikle eğitim, oyun ve şiddetten korunma haklarına sahip olduklarını ifade ettikleri ancak farklı ülkelere gitme ve yeni kimliklere sahip olma gibi haklardan bahsetmedikleri görülmüştür. Araştırma sonunda, yeni araştırmalarda çocuk hakları eğitiminde gerçek yaşamdan daha fazla örnekler verilebileceği, anlaşılması güç olan bazı kavramların somut düzeyde açıklanabileceği ve çocuklara haklarını daha uygun kullanabilecekleri ortamlar yaratma konularına ilişkin bazı öneriler getirilmiştir. Ayrıca haklar konusunda daha bilinçli bir neslin yetiştirilmesi için çocuk hakları eğitimine okul öncesi dönemden itibaren başlanılmasının önemine değinilmiştir.

Hareket (2015) “Çocuk Meclisi Uygulamalarının Bazı Değişkenlere Göre Çocuk Haklarına İlişkin Algı Gelişimine Etkisi” isimli tez çalışmasında, Ankara ilinde çocuk meclisine kayıtlı olan 126 çocuğun, çocuk haklarına ilişkin algılarının gelişimi ve değişimi ile çocuk meclisinde gerçekleştirilen uygulamalar arasındaki ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmacı kendi geliştirdiği “Çocuk Meclisi Algı Anketi” aracılığıyla, bazı maddelerde cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okul türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Ayrıca çocuk meclisi uygulamalarının; çocuk haklarına ilişkin bireysel gelişimde, yaşam becerileri gelişiminde ve çocuk haklarına ilişkin kavramsal gelişimde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çocuk haklarına ve meclis faaliyetlerine ilişkin toplumsal farkındalığın artırılması yönünde faaliyetlerde bulunulabileceği ve meclis faaliyetlerinin, çocuk hakları açısından kapsamlı bir içeriğe kavuşturulması gerektiği önerisi geliştirilmiştir.

Koran (2015) “Öğretmenlere Yönelik Çocuk Hakları ve Hak İhlalleri Eğitiminin Değerlendirilmesi Üzerine Nitel Bir Çalışma” isimli araştırmasında, KKTC’de okul öncesi ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlere yönelik olarak düzenlenen ‘Çocuk Hakları ve Hak İhlalleri Eğitimi’nin, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmiş ve öğretmenlerin eğitim sonunda, Çocuk Hakları ve Hak İhlalleri ile ilgili bilgi edinerek bu eğitim aracılığı ile eğitim ortamlarında kendileri tarafından hak ihlali içeren davranışlar ile ilgili farkındalık geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenler okul ortamlarında Çocuk Koruma Politikaları’nın eksikliğini fark etmişler

ve eğitim sürecinde edindikleri bilgileri hakların öznesi konumundaki çocuklara öğretmeye istekli olduklarını ancak bu konudaki eğitim ihtiyaçlarının devam ettiğini belirtmişlerdir.

Avcu, Öztürk ve Çanşalı (2015) “Çocuk Hakları Sek Sek Oyunu’nun Tasarlama ve Değerlendirme Süreci” isimli çalışmalarında çocuk haklarının öğretiminde kullanılmak üzere geliştirilen bir eğitim materyali olan “Çocuk Hakları Sek Sek Oyunu” nu tasarlamış ve tanıtmışlardır. Bu oyun ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5. sınıfa devam eden çocukların Çocuk Hakları Sözleşmesi hakkında farkındalık kazanması ve Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde yer alan belirli hakları işbirlikli bir ortamda eğlenerek öğrenmelerini amaçlamaktadır. Materyal tasarım ilkelerine uygun olarak hazırlanan ve uygulamalar sonucunda öğrencilerin memnuniyetini kazanan bu oyunun aktif öğrenmeyi ve kalıcı öğrenmeyi desteklediği, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, düşünme becerilerini, sosyal becerileri ve duyuşsal becerileri geliştirdiği tespit edilmiştir.

Bilir-Seyhan ve Arslan-Cansever (2015) “Okulöncesi Dönem Çocukları İçin Hazırlanmış “Çocuk Hakları” Temalı Pano Uygulamaları (Pilot Çalışma)” isimli çalışmalarında okul öncesi öğretmen adaylarından öğrencilerin çocuk haklarını öğrenmesinde etkili olacağını düşündükleri pano tasarımlarını istemişler ve bu panoların, çocukların zihinsel gelişimlerine fayda sağladığı, hayal dünyalarını genişlettiği ve konuya dikkat çekmede katkısı olduğunu görmüşlerdir.

Bilir-Seyhan ve Arslan-Cansever (2016) “Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Hazırladığı “Çocuk Hakları” Temalı Veli Bilgilendirme Panolarından Örnekler” isimli çalışmalarında da velileri bilgilendirme amacıyla konusu çocuk hakları olan panolar hazırlamışlar ve bu panoların paylaşımının eğitsel bir değer taşıdığını ifade etmişlerdir.

Karcı (2016) “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Hakları Konusunda Farkındalık Düzeylerini Belirleyen Faktörler” isimli tez çalışmasında, ilkokul öğrencilerinin çocuk hakları konusundaki farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Ankara ilinin Çankaya ilçesinde bulunan bir devlet okulu ve bir özel okulda okuyan 4. sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından geliştirilen ve içerisinde belirlenen haklardan örtük olarak bahsedilen örnek olaylardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. İlkokul öğrencilerinin genel olarak belirlenen hakların farkında olduğu

görülmüştür. Belirlenen haklardan sadece sağlık hakkı ve eğitim hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik düzeyi bakımından anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur.

Bilir-Seyhan ve Arslan-Cansever (2017) “Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Algılarının Materyal Tasarımları ve Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi” adlı çalışmalarında okul öncesi öğretmenliği bölümünde eğitim gören okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin algılarının incelenmesi amaçlamışlardır. Çocuk Hakları Sözleşmesi temel alınarak okul öncesi öğretmen adayları tarafından yedi hafta ve yirmi sekiz saat süren atölye çalışmaları sonucunda hazırlanan çocuk hakları panolarının; okul öncesi öğretmen adaylarının süreç odaklı çalışma yapma ile çocuk hakları ve materyal geliştirme konularında deneyim kazandıkları ve tüm bu uygulama süreçlerinin neticesinde elde edilen bilgilerin öğretmen adayları ve araştırmacılar için eğitsel bir değer taşıdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öztürk, Eren ve Topçu (2017) “Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Türkiye’de Etkili Çocuk Hakları Eğitimi: Problemler ve Öneriler” isimli çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin bakış açısından Türkiye’de etkili çocuk hakları eğitimi ile ilgili yaşanan problemleri incelemişlerdir. Bu amaçla gönüllü 10 sınıf öğretmeni ile görüşme yaparak verileri toplamışlardır. Bulgulara göre öğretmenler çocuk hakları eğitimi uygulama sürecinde bilgi eksikliği, çocuk haklarının öğretilecek bir ders içeriği olarak görülmemesi, okul yönetiminin yeterli desteği sağlamaması, disiplin adı altında çocuklara psikolojik ve fiziksel şiddet uygulanması gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Ülke genelinde gözlemlenen problemler arasında ise öğretmenlerin çocuk hakları eğitimini mesleklerinin bir parçası olarak görmemesi, öğretmen yetiştirme programlarında çocuk haklarıyla ilgili derslerin bulunmaması, toplumun gerekli bilgi, beceri ve tutuma sahip olmaması, Milli Eğitim Bakanlığı’nın uygulama sürecini denetlemedeki eksiklikleri, medya ve sivil toplum kuruluşlarının gerekli destek ve çabayı sağlamaması gibi sorunlar sıralanmıştır. Etkili çocuk hakları eğitimi için öneriler arasında ise Milli Eğitim Bakanlığı’nın çocuk hakları eğitimi için programlar hazırlaması, kamu spotları ile toplumun bilinçlendirilmesi, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’nın aileleri bilinçlendirici çalışmalar yapması, öğretmenlere hizmet içi eğitim programlarıyla beceri ve tutum kazandırılması gibi öneriler sunulmuştur.

Özdemir-Doğan (2017) “Çocuk Hakları Eğitiminde Uzman Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Etkili Çocuk Hakları Eğitimi: Anlayışlar ve Uygulamalar” isimli tez çalışmasında çocuk hakları eğitiminde uzman sınıf öğretmenlerinin bakış açısından çocuk hakları eğitiminin incelenmesini amaçlamıştır. Olgubilim araştırması olarak desenlenen çalışmada çocuk hakları eğitiminde uzman altı sınıf öğretmeni ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, etkili çocuk hakları eğitiminin nasıl olması gerektiğiyle ilgili öğret-uygulat-yaşat; ihtiyacı hissettir, okulda ve evde yaşat; okul, aile, üniversite işbirlikli yaparak yaşayarak öğret; okul temelli yapılandırılmış eğitim programı ve okul-aile-toplum işbirlikli anlayış olmak üzere beş farklı anlayış belirlenmiştir. Ayrıca, çocuk hakları eğitiminde uzman sınıf öğretmenlerinin etkili çocuk hakları eğitimi için sınıf düzeyinde çocuklara haklarını ve sorumluluklarını öğretmeye ve yaşatmaya yönelik çeşitli uygulamalar gerçekleştirdikleri; okul düzeyinde ise çocuk hakları ve sorumlulukları için öğretim uygulamaları, çocuklara hak ve sorumluluklarını yaşatma etkinlikleri ve çocukların katılım hakkı için düzenlemeler yaptıkları tespit edilmiştir.

Hareket (2018) “Eğitim Hukuku Bağlamında Çocuk Hakları Eğitimi: Bir Eylem Araştırması” adlı tez çalışmasında, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi doğrultusunda hazırlanmış çocuk hakları hikaye serisi ile çocuk hakları eğitimi gerçekleştirmiş ve çocukların kendi haklarına yönelik farkındalıklarının gelişimini inceleyen bir eylem araştırması yapmıştır. Bir devlet ilkokulunda 4. sınıfta öğrenim gören 15 öğrenci ve bir sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırmada, ön bulgular incelendiğinde, katılımcı çocukların çocuk hakları konusuna ilişkin algılarının ve farkındalık durumlarının geliştirilmesi gereken bir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Katılımcı çocukların büyük çoğunluğu, okulda ve sınıf içerisinde gerçekleştirilen faaliyetlerde çocuk haklarına dikkat edilmediğini belirtmiştir. Eğitim süreci sonucunda çocukların kendi haklarına ilişkin algı ve farkındalık düzeylerinde pozitif yönde bir artış sağlanmıştır. Çocuk hakları eğitimi süreçlerinde edebi ürünlerden yararlanılmasının, çocuk haklarına ilişkin algı gelişiminde ve farkındalığın oluşturulmasında etkili bir yaklaşım olduğu ve çocuk hakları eğitimi süreçlerinde hikayelerden etkin bir biçimde yararlanılabileceği önerilmiştir.

Alan yazın taramaları yapılırken bu araştırmaların yanında çocuk hakları eğitimi ile ilgili süreçlerde kullanılabilecek eğitim materyalleri, etkinlik kağıtları ve oyunlara da

rastlanmıştır. Çocuk hakları eğitimi alanında dünya çapında çalışmalar yapan en büyük kuruluş olan UNICEF'in kendi sitesinde yer alan eğitim etkinliklerinin bulunduğu elektronik kitaplar bunlara birer örnektir. Ayrıca İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Hakları Birimi tarafından yayınlanan “*Pusulacık-Gençlerle İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu*” ve “*Pusulacık-Çocuklar için İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu*” kitapları bu alanda verilecek eğitimlerde kullanılacak örnek etkinlikler içermektedir. Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi tarafından Haziran 2007- Nisan 2009 yılları arasında yürütülen “Eğitimde Haklar Projesi” kapsamında yayınlanan “*İlköğretimde Haklarımız Var! İlköğretimde Haklar ve Hak Arama Yolları*” kılavuz kitabında ise eğitime erişim konusunda ya da eğitim süreç ve ortamlarında farklı hak ihlalleriyle karşılaşıldığında, hak sahibi çocuğa veya anne-babası, velisi, vasisi ile diğer ilgili kişilere haklarını arama konusunda yardımcı olmayı amaçlayan pek çok bilgi mevcuttur. Ayrıca Gözütok ve Alper'in (2002), Milli Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı ve British Council (İngiliz Büyükelçiliği Kültür Birimi) işbirliğiyle ilköğretim 1.- 6. Sınıflar için geliştirdiği “Ben İnsanım” insan hakları eğitimi programı da çocuk hakları eğitimine yardımcı bir program olarak kabul edilebilir.

Tüm bu çalışmaların yanında yönetsel açıdan sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları konusundaki ulusal mevzuatın uygulanması ve değerlendirilmesine (Musayeva, 2013; Kobat, 2009) ve korunma ihtiyacı olan ve risk altında bulunan çocuklar açısından mevzuat ve uygulamaların değerlendirilmesine (Güneş, 2012; Erbay, 2011; Öntaş, 2004; Acar, 2000; Dikmen, 1998); çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olmanın etkililiği (Ateş, 2015), okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik düşünce, söylem ve tutumlarını araştıran çalışmalar (Ergen, 2017; Tüysüzer, 2018, Karaman-Kepenekçi ve Taşkın, 2018; Gömleksiz, Kilimci, Vural, Demir, Koçoğlu-Meek ve Erdal, 2008), çizgi dizilerde yer alan unsurları çocuk hakları açısından inceleyen (Bülbün Aktı, 2014), bir hak özelinde derinlemesine çalışmalar (Kavak ve Ergen, 2007; Öztürk, 2017; Nayır ve Karaman-Kepenekçi, 2011; Güneş, 2012; Şahin ve Polat, 2012) da bulunmaktadır. Türkiye’de çocuk hakları alanındaki araştırmaların son yıllarda sayısının ve niteliğinin artmış olması, haklar öğretiminin gerekliliğinin anlaşıldığı, çocuk hakları ve çocuk hakları eğitimine verilen önemin ve değerinin artmaya başladığının göstergesi olarak kabul edilebilir.

2.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Cowell ve Howe (1999) “The Impact Of Children’s Rights Education: A Canadian Study” isimli çalışmalarında geliştirdikleri ocuk hakları eğitimi programının, çocukların ocuk haklarını anlama düzeyi, davranış ve tutumları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu amaçla Kanada’nın Cape Breton bölgesindeki farklı okullarda hazırladıkları ocuk hakları eğitim programının pilot uygulamasını yaparak çalışma grubunda yer alan 175 ğrenci ve dört ğretmen ile uygulama sürecinde ve sonunda görüşmeler yapmışlardır. Uyguladıkları program ile araştırmacılar, ocuk hakları eğitimi alan çocukların sahip oldukları hakları hususunda daha bilgili olduklarını, başkalarının haklarına daha çok saygı gösterdiklerini belirlemişlerdir. Ayrıca ocuk hakları eğitimi alan öğrencilerin almayanlara nazaran azınlık çocuklarını daha çok kabul davranışı sergiledikleri görülmüştür. Bununla beraber, hakları konusunda daha meraklı ve ocuk hakları eğitimi almayan arkadaşlarına göre daha çok haklara saygı tutumu geliştirdikleri, özgüvenlerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu eğitimi alan çocukların eşitlik, eğitim, sağlık ve istismardan korunma gibi haklarını daha iyi anladıkları görülmüştür. Uygulanan ocuk hakları eğitimi ile çocukların psikolojik refahlarında artış, ğretmen ve akran ilişkilerinde iyileşme ve azınlık çocuklarına karşı daha olumlu tutumlar oluştuğu gözlenmiştir.

Campbell ve Covell (2001) “Children's Rights Education at The University Level: An Effective Means of Promoting Rights Knowledge And Rights-Based Attitudes” isimli çalışmalarında üniversitedeki ocuk hakları eğitiminin haklar ve değerler bilgisine ve çocukların bir aile mlk olarak algılanmaları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Bu amaçla ocuk hakları dersini almakta olan niversite nc sınıf öğrencileri ile bu dersi almayan nc sınıf ve dördüncü sınıf ğrencilerinin ocuk hakları konusundaki bilgi düzeylerine ve tutumlarını karşılaştırmak için ön test-son test uygulanmıştır. ocuk Hakları Sözleşmesi’ni tam anlamıyla bilmemenin ve çocuğu ailenin mlk olarak algılamanın ocuk haklarının hayata geçirilmesinin önündeki en büyük engel olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca ocuk hakları dersini alan ve almayan niversite öğrencilerinden, dersi alanların ocuk hakları konusundaki tutumlarında olumlu yönde artış olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ailelere yönelik ocuk hakları eğitimine yeterince önem verilmediği de belirtilmiştir.

Covell ve Howe (2002) “Moral Education Through The 3Rs: Rights, Respect and Responsibility” isimli çalışmalarında Kanada’da iki yıl boyunca uygulanan “Rights-Respect-Responsibility” (haklar-saygı-sorumluluk) programının öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki etkisini incelemiş ve uygulamadaki kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı faktörleri değerlendirmişlerdir. Bu program 16 okulda 15 müdür, 69 sınıf öğretmeni ve 96 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler müdür ve öğretmenlerden anketler aracılığıyla, öğrencilerden görüşme ve odak grup görüşmesi yoluyla toplanmıştır. Bulgulara göre uygulama sonucunda öğrenciler arasında gruplar arası sosyal ilişkilerde, davranışlarda ve başarıda iyileşmeler görülürken bu öğrencilerin başkalarına karşı daha saygılı ve yardımsever, daha az saldırgan ve yıkıcı davrandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okul ortamına daha fazla saygı gösterdikleri ve kitaplar ve okul donanımları konusunda daha dikkatli oldukları da gözlenmiştir. Öğrencilerin sosyalleştikleri ve sınıf dışı faaliyetlere –kulüp ve okul konseyleri gibi- katıldıkları, öz saygılarının ve sorumluluk alma kapasitelerinin yükseldiği, akademik başarılarının arttığı bulunmuştur. Öğretmenler ise bu programın olumlu etkisi ve geliştirici olduğunu ayrıca okul iklimini güzelleştirdiğini; öğrencilerle daha az sorun yaşadıklarını ve tükenmişlik hissiyatının azaldığını ve mesleki başarılarını arttırdığını belirtmişlerdir.

Covell, O’Leary ve Howe (2002) “Introducing a New Grade 8 Curriculum in Children's Rights” isimli çalışmalarında, daha önce pilot uygulamasını yaptıkları çocuk hakları eğitim programını katılımcı sayısını artırarak, yine Kanada’da 8. sınıfta öğrenim gören 906 öğrenci ve 31 öğretmen ile uygulamışlardır. Uygulama sonunda 83 öğrenci ve dört öğretmen ile görüşmeler yaparak verileri toplamışlardır. Bulgulara göre, okulda haklar desteklediğinde çocuk haklarının öğretilmesi gerektiği inancının arttığı, öğretmenlerin çocuk hakları eğitimi programını kullandıkça çocukların haklarını destekleyici tutumlar geliştirdikleri ve bu eğitimi alan çocukların da haklarına yönelik olumlu tutum ve davranışlar geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Covell ve Howe’un (2002) 8. sınıf öğrencileri için geliştirdikleri çocuk hakları eğitim programı; haklar eğitimine bütünsel, yenilikçi ve disiplinler arası bir yaklaşımla bakmaktadır. Sosyal bilgiler, sağlık ve vatandaşlık derslerinde kullanılabilen bu program içinde haklar ve hoşgörü konusunda oyunlar, drama uygulamaları, sınıf tartışmaları, hikaye analizleri, durum çalışması, kelime oyunları, sessiz sinema ve bağımsız yazı yazma gibi etkinlikler yer almaktadır. Program interaktif, deneyimsel ve

çocuk merkezli bir yaklaşıma sahiptir. Program başta Kanada çocuklarına haklarını öğretmek için hazırlansa da ülkelerin işleyişlerine uygun olarak üzerinde yapılabilecek düzenlemelerle bütün çocuklar için kullanılabilir niteliktedir (Levine, 2000).

Çocuk hakları eğitimi alanında uluslararası literatürde hazırlanmış pek çok kitap da bulunmaktadır. Bunlardan biri olan “Children’s Rights in Canada: A Question of Commitment” isimli Howe ve Covell’in (2007) editörlüğünü yaptıkları kitapta, çocuk hakları ve çocuk hakları eğitimiyle ilgili pek çok makale bulunmaktadır. Bu makaleler arasında Covell’in “Children Rights Education: Canada’s Best Kept-Secret” adlı çalışması, Kanada Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni onayladıktan sonra çocuk hakları eğitiminin okul programlarına alınması, çocuk hakları eğitiminin tanımı ve nasıl olması gerektiği ve bu alanda öğretmenlerin uygulamalarını anlatmakta ve bu anlamda çocuk hakları eğitimi uygulamalarına ışık tutmaktadır.

Ejeh ve Akinola (2009) “Children’s Rights And Participation in Schools: Exploring The Awareness Level And Views of Nigerian Primary School Children” isimli araştırmalarında, Nijerya’daki ilkokul öğrencilerinin çocuk haklarına yönelik farkındalıklarını ve bu hakları kullanmalarına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma verileri dört farklı ilkokuldan 144 öğrenci ile görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Bulgulara göre çocukların haklara yönelik yeterli düzeyde bir farkındalığa sahip olmadıkları, çocuk haklarına ihtiyaç duymadıklarını söyledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin anlatılması, programların çocuk hakları açısından yeniden yapılandırılması ve toplumda insan ve çocuk hakları konusunda değişimlerin gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin öneriler sunulmuştur.

Howe ve Covell (2010) “Miseducating Children About Their Rights” isimli araştırmalarında çocuk hakları eğitiminde hem hak hem de sorumlulukların önemini göstermeyi amacıyla çocuk haklarının ve sorumlulukların öğretilmesini incelemişlerdir. Araştırmacılar çocuk haklarının sorumlulukları da içerdiğini; ancak öğretmenlerin sadece sorumlulukları öğretmek yanlış bir çocuk hakları eğitimi yapmış olacaklarını da belirtmektedir. Sorumluluklara aşırı önem vermenin ve çocukları görev duygusu ile yüklemenin çocuk hakları eğitimi açısından yanlış bir eğitim olacağını söylemişlerdir. Etkili bir çocuk hakları eğitiminde haklar ve sorumluluklar arasındaki bağlantıların

öğrenci tarafından keşfedilmesinin sağlanması gerektiğini dolayısıyla çocuk hakları eğitiminde sorumlulukların da öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Covell, Howe ve McNeill (2010) “Implementing Children’s Human Rights” isimli makalelerinde hazırlamış oldukları çocuk hakları eğitim programını İngiltere’nin Hampshire bölgesinde uygulamışlar ve uygulama sürecini incelemişlerdir. Farklı bölgelerden 13 okul ve 127 öğretmenle çalışmışlar ve iki yıl boyunca bu programı uygulamışlardır. Her öğretim yılı sonunda öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Bulguların programın sadece haklardan bahsetmek yerine sorumluluk ve haklara saygı konusunda da desteklenmesi gerektiği, öğretmenlerin program konusunda eğitim almasının uygulamayı kolaylaştırdığı ve çocuk hakları eğitiminin sosyal ve eğitsel olarak bu programla desteklendiğini işaret ettiğini belirtmişlerdir. Uygulanan çocuk hakları programının (hak-saygı-sorumluluk) okullarda çocuk hakları eğitimi için başarılı bir program olduğu, kültüre saygı duyan iyi vatandaşlar ve demokratik bireyler yetiştirmek için okullarda bu programa benzer çocuk hakları programlarının uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Covell, Howe ve Polegato (2011) “Children’s Human Rights Education as a Counter to Social Disadvantage: A Case Study From England” isimli çalışmalarında dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocukların eğitim sonuçlarını iyileştirmede çocuk hakları eğitiminin etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla İngiltere’nin Hampshire bölgesinde çok, orta ve az olmak üzere farklı seviyelerde dezavantajlı bölgede bulunan üç ilkokuldan 143 6. sınıf öğrencileri ile çalışmışlardır. Verileri okul katılımı, iyimserlik, özsaygı, ebeveyn katılımı, okul sorunları, eğitim ve kariyer istekleri, okula ve topluma katılım kategorileri açısından değerlendirmişlerdir. Bulgulara göre çok dezavantajlı bölgedeki öğrenciler diğer iki bölgedeki öğrencilere göre önemli ölçüde daha yüksek okul katılımı göstermişlerdir. Ayrıca daha az sosyal problemler yaşadıkları ve daha iyimser ve yüksek özsaygı tutumlarında buldukları tespit edilmiştir. Araştırmacılar iyi bir şekilde planlanmış çocuk hakları eğitiminin dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocuklar için diğer akranlarıyla aralarındaki boşluğu kapatmada faydalı olacağı önerisinde bulunmuşlardır.

Deb ve Mathews (2012) “Children’s Rights in India: Parents’ And Teachers’ Attitudes, Knowledge And Perceptions” isimli araştırmalarında, 150 ebeveyn ve 150 öğretmenin

çocuk haklarına yönelik tutumlarını, bilgi düzeylerini ve algılarını incelemiştir. Sonuçlara göre, ebeveyn ve öğretmenlerin çoğu çocukların sağlık, eğitim, evlenmeme ve çalıştırılmama özgürlüğü gibi hakları konusunda olumlu tutuma sahip ancak az bir kısmı ifade ve dernek kurma hakları konusunda olumsuz tutuma sahiptir. Ayrıca çocukların hak ve ihtiyaçları konusunda bilgilendirilmesi gerektiği ve toplumda çocuk haklarına yönelik tutumları artırıcı çalışmalara ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

Maboe (2013) “A Model to Assist Teachers in Implementing Children's Rights in Schools” isimli tez çalışmasında okullarda çocuk haklarının öğretilmesine ilişkin bir model ortaya koymak amacıyla öğretmenlerin çocuk haklarına saygı duymaları ve teşvik etmeleri için yeni bir yaklaşım modeli sunmuştur. Veriler 21 öğretmenle odak grup görüşmesi 8 öğretmenle de birebir derinlemesine görüşme yapılarak toplanmıştır. Bulgulara göre, çocuk haklarının öğretimi için öğretmenlere yardımcı olacak insan hakları ve çocuk hakları çerçevesinde iki model hazırlanmış; çocuk haklarının okula konulacak istek kutuları ve yapılacak anketlerle öğretilbileceğini, derslerde senaryolardan faydalanarak öğretim yapılabileceğini belirtmiştir.

İncelenen ilgili araştırmalar ve konuları değerlendirildiğinde, çocuk hakları ile ilgili çalışmaların hem çocukların çocuk hakları bilgisini arttırmaya hem de yaşamlarında bu alandaki ihmalleri belirlemeye yönelik konularda yoğunlaştığı görülmüştür. Ayrıca araştırma yöntemi olarak en fazla nitel daha sonra nicel yöntemlerden faydalandığı tespit edilmiştir. Karma yöntem kullanılarak hazırlanan çalışma sayısı ise çok azdır. Bu nedenle, ÇOHEP'in çocuk hakları tutum ve farkındalık düzeylerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan karma araştırma yöntemi kullanılmış bu çalışmanın, çocuk hakları eğitimi konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

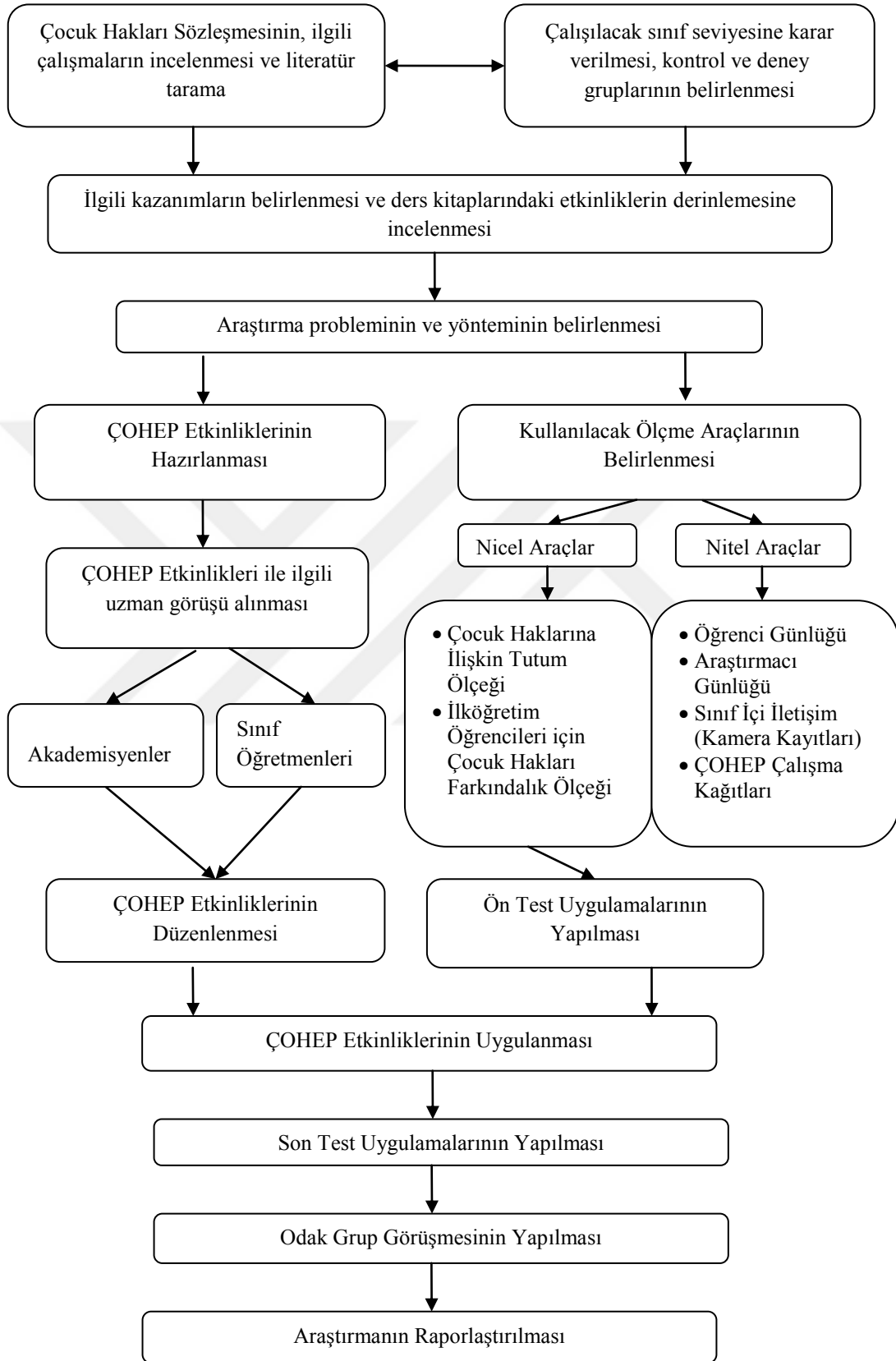
Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları ile verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel teknikler nicel ve nitel boyutlar kapsamında ayrı başlıklar altında ele alınarak incelenmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli başlığı altında araştırmanın tasarlanması ve araştırmanın yöntemi sırasıyla ayrı başlıklar altında verilmiştir.

3.1.1. Araştırmanın Tasarlanması

Araştırmanın tasarlanması aşamasında yapılanlar ve araştırmanın süreç şeması Şekil 3.1'de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırma Süreci Şeması

Bundan sonraki başlıklarda sırasıyla Şekil 3.1’ de gösterilen araştırmanın tasarlanması aşamaları açıklanarak anlatılacaktır.

3.1.2. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada; ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan çocuk haklarına ilişkin kazanımlara yönelik hazırlanan ÇOHEP’in, çocuk hakları tutumlarına ve çocuk hakları farkındalığına etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Çocuk hakları eğitime yönelik geliştirilen ÇOHEP, deney grubuna uygulanmış ve oluşabilecek değişiklikler kontrol grubu da dikkate alınarak ölçülmüştür. Bu uygulamaların etkililiğini izleme, derinlemesine ölçme ve anlamlandırma amacıyla araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlükleri tutulmuş, sınıf içi etkinlikler kamera ile kaydedilmiş ve uygulamalar sonunda da odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırma, hem nitel hem de nicel veri toplama yöntemleri birlikte kullanıldığı ve “araştırma sonuçları bütünleştirildiği” için karma yöntem deseninde kurgulanmıştır.

Karma yöntem araştırmaları, bir veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem yaklaşım ve kavramlarının birleştirilmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2008). Karma yöntem araştırmaları, araştırmacı veya araştırma ekibinin, araştırmada anlama ve doğrulamanın derinliğini ve genişliğini sağlamak için nitel ve nicel yaklaşımların bileşenlerini birlikte kullanmasıdır (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007, s.123). Creswell ve Plano Clark (2015) karma yöntem araştırmasını bir metodoloji olarak; araştırma sürecinde nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı bir yaklaşım; bir yöntem olarak ise tek bir çalışmada hem nitel hem de nicel verilerin toplanması, analizi ve birlikte kullanımına odaklanan bir yöntem olarak belirtmişler ve karma yöntemin hem nitel hem de nicel yöntemlerin birlikte kullanılmasıyla araştırma probleminin her bir yöntemin tek başına yapacağından daha iyi anlaşılmasını sağladığını söylemişlerdir. Baki ve Gökçek (2012) ise karma yöntemi, çeşitli yöntemler kullanarak olayları bir çerçeve içerisinde sunma, analiz etme ve bir araya getirme şeklinde ifade etmişlerdir.

Karma yöntemde araştırmacı, araştırma sorularına bağlı olarak hem nitel hem de nicel verileri toplar; bu topladığı verileri aynı anda birini diğerinin içine yerleştirerek veya sırasıyla birini diğerinin üzerine birleştirip bütünleştirerek bağlar; araştırmanın vurgusuna göre nitel veya nicel yöntemlerden birine veya her ikisine öncelik verir;

bunları tek bir çalışmada ya da çalışma programının birden fazla aşamasında kullanır; felsefi dünya görüşleri ve kuramsal çerçeveler içinde ele alır ve kendine özgü bir araştırma deseni içinde yürütür (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 6).

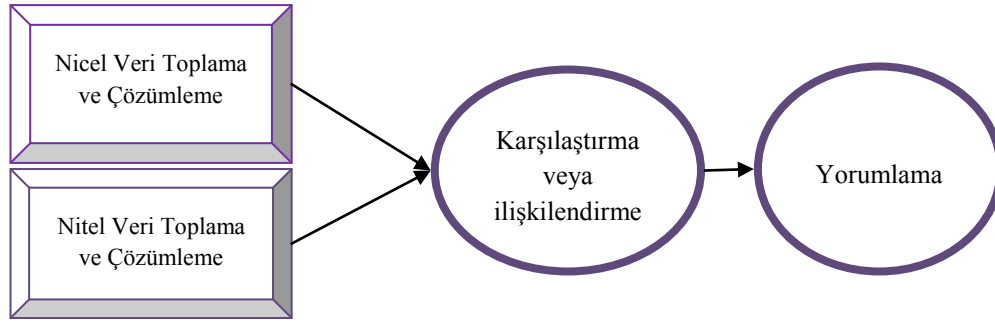
Karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel yöntemlerin basitçe birleştirilmesi değil, bunların karşılıklı güçlü yanlarının birbirini destekler nitelikte sentezlendiği çalışmalardır. Creswell (2012)'e göre karma yöntemde nitel ve nicel araştırma tekniklerinin ve yöntemlerinin harmanlanarak tek bir çalışmada kullanılması, araştırma probleminin çözümlenmesinde tek başına nitel veya tek başına nicel yöntemin kullanılmasından daha iyi veriler sağlar. Karma yöntem araştırmaları, çeşitli açılardan olayları bir çerçeve içerisinde sunma, analiz etme ve bir araya getirmektir. Örneğin; bir araştırmacı önce deneysel araştırma yapar, sonra deneysel araştırmaya katılmış olan katılımcılara deneysel araştırmayı nasıl algıladıklarını tespit etmek amacıyla görüşme yapar ve son olarak bu iki yöntemden elde edilmiş olan bulguları karşılaştırabilir (Kıral ve Kıral, 2011). Karma yöntem desenlerinde nitel ve nicel yöntemlerin birleştirilmesiyle ulaşılan sonuçların uygun şekilde harmanlanıp karşılaştırılması, bunların tartışma ve yorum kısmında sunulması söz konusudur.

Karma yöntem ile ilgili literatür incelendiğinde pek çok sınıflama yapıldığı görülmüştür. Leech ve Onwuegbuzie (2007) karma yöntem araştırmalarını karma düzeyine göre *kısmi* veya *tamamen karma*, zaman yönelimine göre *eş zamanlı* veya *sıralı/ardışık*, vurgu yaklaşımına göre ise *baskın* veya *eşit statüde* olabileceğini belirtirken; Hunt (2007) ise karma yöntem araştırmalarının gerçekleştirilme biçimlerine göre nitel ve nicel yöntemlerin tek bir araştırma projesinde *farklı* aşamalarda *ayrı* kullanıldığı (eş zamanlı kullanılmadığı) karma yöntem ve nitel ve nicel yöntemlerin *tek* bir araştırma projesinde *eş zamanlı* kullanıldığı karma yöntem olmak üzere iki sınıflama yapmıştır (Akt: Fırat, Yurdakul ve Ersoy, 2014). Greene, Caracelli ve Graham (1989) ise karma yöntem araştırmalarını amacına göre *çeşitleme*, *tamamlama*, *geliştirme*, *başlatma* ve *genişletme* olarak sınıflandırmışlardır. Creswell (2008) karma yöntem araştırmalarını *gömülü karma yöntem* (nitel veya nicel destekleyici), *açıklayıcı karma yöntem* (önce nicel sonra nicel), *keşfedici karma yöntem* (önce nitel sonra nicel) ve *paralel karma yöntem* (nitel ve nicel birlikte ve eşit) olarak tasarlamıştır. Creswell ve Plano Clark (2015) ise başlıca karma yöntem desenlerini *yakınsayan paralel desen*,

açımlayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen ve iç içe karma desen olarak dört temel başlıkta sıralamışlardır.

Bir araştırmada kullanılacak uygun karma yöntem desenine karar verilirken dikkat edilmesi gereken dört önemli karar vardır (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 72): “*aşamalar arasındaki etkileşim seviyesi, aşamaların ilişkisel önceliği, aşamaların zamanlaması ve aşamaları birleştirme işlemleri.*” Tüm bunlar dikkate alındığında; bu araştırmada yararlanılan karma yöntemin, Hunt’ın (2007) nitel ve nicel yöntemlerin tek bir araştırma projesinde eş zamanlı kullanıldığı karma yöntem araştırması ile Creswell’in (2008) paralel karma yöntem (nitel ve nicel birlikte ve eşit) sınıflandırmasına; ayrıca Leech ve Onwuegbuzie’nin (2007) sınıflandırmasına göre ise karma düzeyine göre tamamen karma, zaman yönelimine göre eş zamanlı, vurgu yaklaşımına göre ise eşit statüde karma araştırma olarak uyum sağladığı söylenebilir. Ancak araştırmada nitel ve nicel veriler eş zamanlı toplandığı ve eşit önceliğe sahip olduğu için; veriler birbirinden bağımsız ayrı analiz edildiği için; analiz sonuçları karşılaştırıldığı ve birbiriyle uyumlu olan ve olmayan yönleri yorumlama sırasında birleştirildiği için Creswell ve Plano Clark’ın (2015) *yakınsayan paralel desen* sınıflamasına uygun düşmektedir.

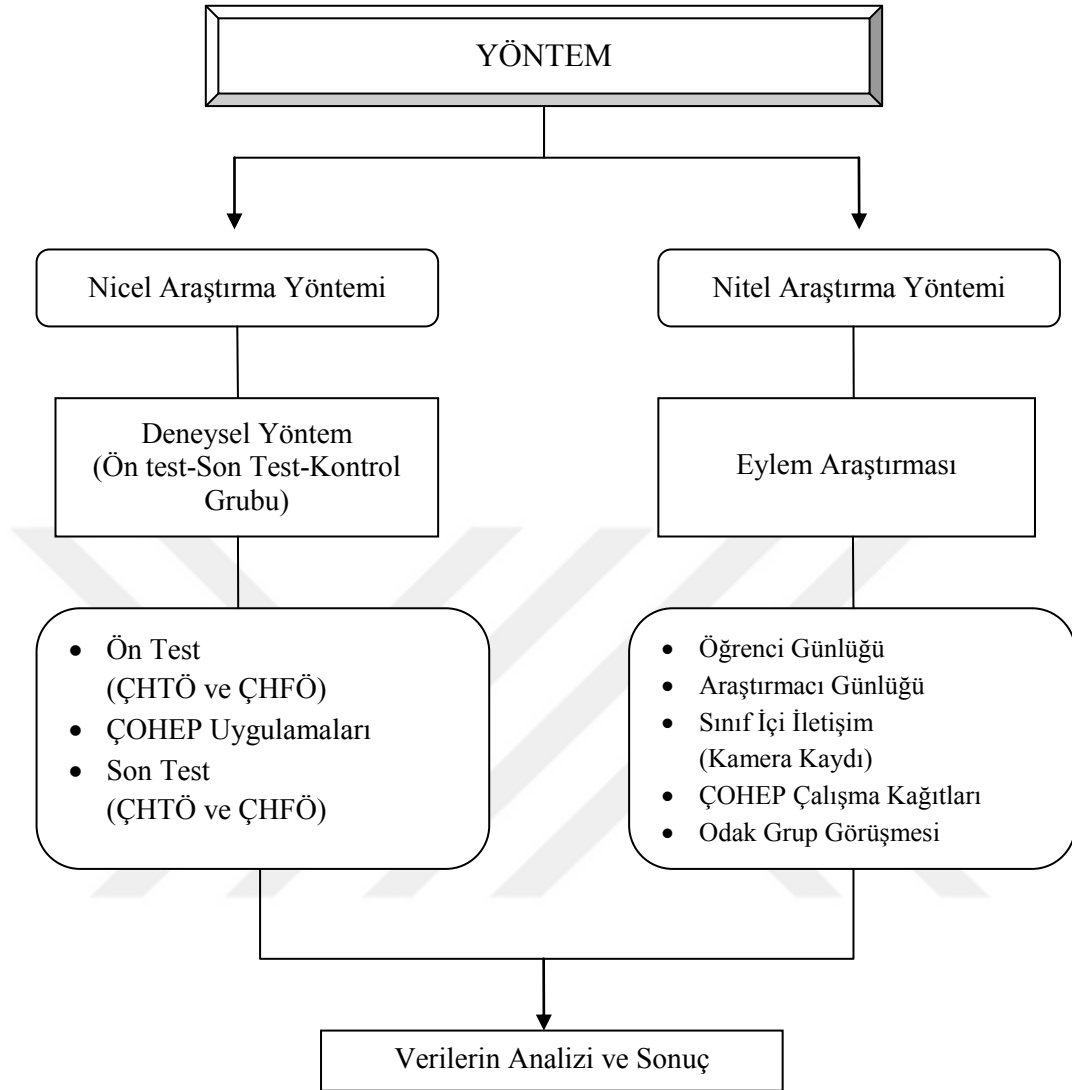
Yakınsayan paralel desenin amacı, araştırmanın problemini iyi bir biçimde anlamak için “*aynı konu üzerinden fakat birbirini tamamlayıcı veri toplamak*”tır (Morse, 1991, s. 122). Yakınsayan paralel desende nitel ve nicel araştırma yöntemleri eşit öncelikte ve eşit baskınlıktadır. Veriler eş zamanlı toplanır; ancak birbirinden ayrıdır yani biri diğerinin sonuçlarına dayanmaz. Nitel ve nicel yöntemler ile toplanan verilerin analizleri her veri toplama yöntemi için ayrı olarak yapılır. Her iki yöntemle toplanan veriler ayrı analiz edildikten sonra sonuçların birbirini doğrulayıp doğrulamadığını belirlemek için bulgular karşılaştırılır ve yorumlama yapılırken çalışmanın genel amaçlarına cevap olacak biçimde daha açıklayıcı olması için sonuçlar birleştirilerek yorumlanabilir (Creswell ve Plano Clark, 2015). Tüm bu açıklamaları özetle anlatmak gerekirse Şekil 3.2 incelenmelidir.



Şekil 3.2. Paralel Karma Yöntem (Creswell ve Plano Clark, 2015)

Şekil 3.2’de gösterildiği üzere paralel karma yöntem kullanılan bu araştırmada da nitel ve nicel yaklaşımlar eşit öncelikte ve eş zamanlı olarak, farklı yönleri araştırmada ve farklı aşamalarda birlikte kullanılıp, veriler ayrı analiz edilip sonuçlar yorumlama sırasında birleştirilmiştir. Araştırmada nitel ve nicel verilerin eş zamanlı toplanması, birbirinden bağımsız ayrı analiz edilmesi, analiz sonuçlarının karşılaştırılması, problem durumunun ve araştırma sorularının daha iyi anlaşılabilmesi için sonuçların birbiriyle uyumlu olan ve olmayan yönlerinin birlikte yorumlanması da yakınsayan paralel desene uygun düşmektedir.

Bu araştırmanın nicel kısmında deneysel modellerden ön test - son test kontrol grubu modeli kullanılırken, nitel kısmında eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın yöntemi özetle Şekil 3.3’te görülmektedir.



Şekil 3.3. Araştırmada Kullanılan Yöntem Şeması

Araştırmanın nicel ve nitel boyutunda kullanılan yöntemler her iki araştırma türü için ayrı başlıklar halinde aşağıda açıklanmıştır.

3.1.2.1. Nicel Boyut

Araştırmanın nicel boyutunda, ÇOHEP'in öğrencilerin çocuk hakları tutumlarına ve çocuk hakları farkındalıklarına etkisini belirlemek amacıyla deneysel modelden yararlanılmıştır. Karasar (2007, ss. 87-88) deneysel modeli, “*neden-sonuç ilişkilerinin belirlenmesine ve doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlem yapılmasına olanak sunan araştırma modeli*” olarak tanımlar. Deneysel modeller, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini belirlemeyi amaçlayan araştırma desenleridir. Deneysel

desenlerin temel fikri “*bazı şeyleri dene ve neler olup bittiğini sistematik olarak gözlemle*” olarak da açıklanabilir (Fraenkel ve Wallen, 2006’dan Akt. Büyüköztürk, 2011, s. 3).

Bu araştırma; deneysel modellerden ön test son test kontrol grubu deseni çerçevesinde hazırlanmıştır. Bu desende, deney ve kontrol olmak üzere iki gruba çalışılır, her iki grupta deney öncesi ve deney sonrasında ölçüm yapılır (Karasar, 2007). Deney grubuna değerlendirilecek olan uygulama, kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama uygulanır. Katılımcılar deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. Kerlinger (1973) ise ön test son test kontrol grubu desenini kısaca “*deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanan deneklerin deneysel manipülasyondan önce ve sonra ölçüldüğü desen*” olarak tanımlar (Akt: Büyüköztürk, 2011, s. 20). Tablo 3.1 de deneysel desenin kurgulanışı açıklanmıştır.

Tablo 3.1.
Ön Test Son Test Kontrol Grubu Deseni Simgesel Görünümü

	<i>Ön Test</i>	<i>Çocuk Hakları Eğitimi Uygulamaları</i>	<i>Son Test</i>
Deney Grubu	O1		O3
Kontrol Grubu	O2		O4

Çalışma grubuna ait ön testlerin eşitliğine ilişkin veriler bulgularda yer almaktadır.

3.1.2.2. Nitel Boyut

Araştırmanın nitel boyutunda ÇOHEP’in öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek için nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, uygulama sırasında ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik olarak uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama süreci çalışmalarını içerir. *Araştırma ile uygulamayı bir araya getiren ve sonuçların uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran bir yaklaşımdır* (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Stringer’e (2007, s. 1) göre ise eylem araştırması “*bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlere etkili çözümler bulmalarını veya meşgul oldukları çalışmaların etkililiğini arttırmalarını sağlar*”. Johnson (2014, s. 77) ise, eylem araştırmasını, “*eylemlerin ya da öğretimin kalitesini anlamak ve artırmak için gerçek okul ve sınıflarda araştırma yapma süreci*” olarak tanımlamaktadır.

Eylem araştırması sürecinin basamaklarını aşağıdaki şekilde sıralayan Johnson (2014), eylem araştırmasının gidişatına göre bu basamakların sıralamasının değişmesi veya tekrarlanmasının mümkün olabileceğini de belirtmiştir:

- Bir problem ya da araştırma konusunun belirlenmesi,
- Kuramsal olarak problemin ya da araştırma konusunun ortaya konması,
- Veri toplamak için plan yapılması,
- Verinin toplanıp analiz edilmeye başlanması,
- Gerekliğinde soruların ya da problemlerin değişmesine izin verilmesi,
- Verinin düzenlenmesi ve analiz edilmesi,
- Verilerin raporlaştırılması,
- Yargıların ve önerilerin hazırlanması,
- Bir eylem planının oluşturulması
- Planın eyleme geçirilmesi ve değerlendirilmesi.

Eylem araştırmasında bir problemi tanımlayarak çözmek için bazı uygulamalar yapılır, yapılan uygulamanın etkililiği ölçülür ve yeterince etkili olmaması halinde yeniden uygulama yapılır. Eylem araştırmasına kısaca “yaparak öğrenme” de denilebilir. Bir sosyal bağlamın içinde yer alan eylemlerin niteliğini geliştirme çalışması olan eylem araştırması, geliştirilmek istenen süreçle doğrudan ilgili olan kişiler için uygun bir niteliktedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, ss. 290-291).

Eylem araştırması, uygulayıcının kendisinin ya da bir araştırmacı yardımıyla; uygulamada var olan sorunları ortaya çıkarmak ya da çıkmış olan bir sorunu anlamak ve çözmek amacıyla düzenli bir şekilde veri toplaması ve analiz etmesidir. “Eğitimde eylem araştırması, eğitim uygulamalarını anlamak, değerlendirmek ve daha sonra değiştirmek ve iyileştirmek için yapılan araştırmalardır” (Köklü, 2001, s. 36). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması, “bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer tür kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan kişiler tarafından uygulanır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 295). Araştırmacının veriye yakın olması, süreci yakından tanınması ve bizzat yaşaması eylem araştırmalarının önemli bir özelliğidir. Nitel araştırmalarda üzerinde çokça durulan araştırmacının katılımcı rolü ve aynı zamanda verileri bizzat

toplayan olması durumu bu yaklaşımda tam anlamıyla kendini göstermektedir. Araştırmacının veriye yakın olarak sürece odaklanıp bu süreci bizzat deneyimlemesi eylem araştırmalarının değerini yükseltmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada araştırmacı, aynı zamanda deney grubunu oluşturan sınıfın sınıf öğretmenidir. Eylem araştırması sürecine uygun olarak araştırmacı bir yandan ÇOHEP uygulamasını sürdürürken bir yandan da veri toplamaya ve toplanan verileri analiz etmeye devam etmiştir.

Bu araştırma; ÇOHEP'in hazırlanma, uygulama, değerlendirme ve planlanması; araştırmanın harekete geçme, geliştirme ve yansıtmayı içeren döngüsel bir süreci içermesi; bu süreci açıklamayı amaçlaması; eğitim ve öğretim durumları üzerine veri toplama ve yorumlamayı; eylemleri gözden geçirme ve gelecek eylemleri planlama aşamaları olması nedeniyle eylem araştırması olarak kurgulanmıştır. Eylem araştırması sürecine yöntem kısmında ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Araştırmada uygulanan ÇOHEP'in etkililiğinin belirlenmesi ve öğrenci görüşlerinin alınması amacıyla odak grup görüşmesi yönteminden de yararlanılarak veri toplanmıştır. Bu yöntem genellikle görüşme ve anket ile birlikte kullanılsa da sosyal bilimler araştırmalarında en sistematik veri toplama yöntemlerinden biridir. Kitzinger (1995)'e göre odak grup görüşmelerinden elde edilen detaylı veriler, birebir görüşmeler ve anketler için sağlam bir temel oluşturmaktadır (Akt. Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011, s. 97).

Katılımcı öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmesi, ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiştir. Bu kaydın yapılabilmesi için katılımcı öğrencilerden izin alınmış ve onay istenmiştir. Odak grup görüşmesinde araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış ve dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılarak öğrencilerin görüşleri alınmak istenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2015-2016 öğretim yılında İstanbul ili Pendik İlçesi'nde yer alan bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan örneklem seçim yöntemleri aşağıda Tablo 3.2. de açıklanmıştır.

Tablo 3.2.
Araştırmada Kullanılan Örneklem Seçim Yöntemleri

Araştırma Yöntemi	Örneklem Seçim Yöntemi
Nicel Boyut	Kolay Ulaşılabilir Durum Örneklemesi
Nitel Boyut	Amaçlı Örnekleme
Odak Grup Görüşmesi	Ölçüt Örneklem

Tablo 3.2.'de görüldüğü üzere araştırmanın nicel boyutunda kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmaya hız ve pratiklik kazandırılan yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumun seçilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma grubunun büyüklüğü belirlenirken deneysel araştırmalarda her grupta en az on beş birimin yer alması kuralına dikkat edilmiştir. Araştırmada kontrol ve deney grupları kura ile belirlenmiş ve 4-A sınıfı deney grubu, 4-B sınıfı ise kontrol grubu olmuştur. Grupların ön testlerinin eşitliğine bakılarak benzer olduklarına karar verilmiştir. Her iki sınıfta da kayıtlı 23 öğrenci bulunmaktadır. Ancak sürekli devamsız öğrencilerin de bulunduğu göz önüne alınarak her iki grupta da 21 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır. Deney grubu olan 4-A sınıfına Sosyal Bilgiler dersinde çocuk hakları eğitimine ilişkin kazanımlara yönelik hazırlanan ÇOHEP uygulanırken, kontrol grubu olan 4-B sınıfına ise Sosyal Bilgiler dersinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan program doğrultusunda uygulanmaya devam edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zaman, para ve işgücü açısından oluşabilecek sınırlılıklar nedeniyle örneklemin ulaşılabilir, kolay uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi yöntemidir (Büyüköztürk, 2005). Patton'a (1990) göre amaçlı örnekleme, araştırılmaya çalışılan konu hakkında zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verir. Bu örnekleme türünde araştırmacı kimlerin seçileceği konusuna kendi karar vererek araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Akt. Balcı, 2011).

Araştırmada odak grup görüşmesi katılımcıları ise ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel görüş, önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumları çalışma imkânı sunmasıdır. Bu çalışmadaki ölçütler ise, odak grup görüşmesine katılmaya istekli olmak ve ÇOHEP uygulamasının yapıldığı derslere katılmış olmak olarak belirlenmiştir. Araştırmada her seviyeden öğrencinin görüşünün

alınması amacıyla akademik başarı seviyelerine göre alt seviyeden iki, orta seviyeden iki ve üst seviyeden iki öğrencinin odak grup görüşmesine katılması istenmiştir. Bu ölçütlerle belirlenen altı öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Odak grup görüşmesinde, katılımcı sayılarının 4 ile 10 arasında olması idealdir (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011, s. 101).

Araştırma; ilkokul 4. sınıfa devam eden deney grubunda 12 erkek 9 kız; kontrol grubunda 11 erkek 10 kız, toplam 23 erkek 19 kız öğrenci olmak üzere 42 öğrenci ile yürütülmüştür. Katılımcıların kod isimleri ve cinsiyetleri Tablo 3.3’ de verilmiştir.

Tablo 3.3.
Katılımcıların Özellikleri

<i>Deney Grubu (4-A Sınıfı)</i>		<i>Kontrol Grubu (4-B Sınıfı)</i>	
<i>Kod</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Kod</i>	<i>Cinsiyet</i>
Ö1	Erkek	Ö22	Erkek
Ö2	Erkek	Ö23	Kız
Ö3	Kız	Ö24	Erkek
Ö4	Erkek	Ö25	Kız
Ö5	Kız	Ö26	Kız
Ö6	Erkek	Ö27	Erkek
Ö7	Erkek	Ö28	Erkek
Ö8	Erkek	Ö29	Kız
Ö9	Kız	Ö30	Erkek
Ö10	Erkek	Ö31	Kız
Ö11	Erkek	Ö32	Kız
Ö12	Kız	Ö33	Erkek
Ö13	Erkek	Ö34	Kız
Ö14	Kız	Ö35	Erkek
Ö15	Erkek	Ö36	Erkek
Ö16	Kız	Ö37	Kız
Ö17	Kız	Ö38	Erkek
Ö18	Erkek	Ö39	Erkek
Ö19	Kız	Ö40	Kız
Ö20	Kız	Ö41	Kız
Ö21	Erkek	Ö42	Erkek

3.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında kullanılan veri toplama araçları araştırma soruları temel alınarak nitel boyut ve nicel boyut kapsamında ayrı başlıklar altında Tablo 3.4.'de sunulmuş ve her veri toplama aracına ilişkin bilgiler detaylı olarak sıralanmıştır.

Tablo 3.4.
Veri Toplama Araçları

	Araştırma Sorusu	Veri Toplama Araçları
Nicel Boyut	1. ÇOHEP uygulamasının öğrencilerin çocuk hakları tutum düzeylerine olumlu etkisi var mıdır?	Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği
	2. ÇOHEP uygulamasının öğrencilerin çocuk hakları farkındalık düzeylerine olumlu etkisi var mıdır?	İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği
Nitel Boyut	3. ÇOHEP kapsamında uygulanan etkinliklerin öngörülen kazanımları öğrencilere kazandırma durumu nedir/nasıldır?	Araştırmacı Günlüğü Öğrenci Günlükleri ÇOHEP Çalışma Kağıtları Sınıf İçi İletişim (Kamera Kayıtları)
	4. Katılımcı öğrencilerin ÇOHEP uygulaması hakkında görüşleri nelerdir?	Odak Grup Görüşmesi

Tablo 3.4. incelendiğinde araştırma soruları doğrultusunda nicel veri toplama araçları olarak “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği” ve “İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği”; nitel veri toplama araçları olarak ise *çalışma kağıtları, ses kaydı, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri ve odak grup görüşmesinin* kullanıldığı görülmektedir. Nicel ve nitel boyutta kullanılan veri toplama araçlarının özellikleri aşağıda ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Karma yöntem kullanılan bu araştırmanın nicel boyutunda veri toplama amacıyla ön test ve son test olarak “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği” ve “İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeklerin özellikleri sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği

Araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Yasemin Karaman Kepenekçi tarafından 2006 yılında geliştirilen “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği” (ÇHTÖ) izin alınarak kullanılmıştır (Ek 3).

Ölçek 5’li likert formunda hazırlanmıştır. Ölçekte çocukların yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım haklarına ilişkin 22 madde bulunmaktadır. Bu ifadeler için “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Tamamen Katılmıyorum” tepki seçenekleri bulunmaktadır. Ancak ölçek maddelerinin ilkokul 4. sınıf öğrencileri tarafından daha kolay cevaplanmasını sağlamak amacıyla ölçeğin 3’lü likert formuna dönüştürülmesi uygun görülmüş ve form buna uygun düzenlenmiştir. Düzenlenen bu formda ifadeler için “Katılıyorum”, “Kararsızım” ve “Katılmıyorum” tepki seçenekleri yer almaktadır. İfadelere verilen tepkiler aynı sırayla 1, 2 ve 3 olarak puanlanmakta olup, ölçekten alınan puanın yüksek olması olumsuz tutumu göstermektedir. Ölçekteki ifadelerin 19’u olumlu, 3’ü olumsuzdur. Olumsuz ifadeler (2., 14. ve 15. maddeler) verilen tepkiler ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 22 ve en yüksek puan ise 110’dur. Ancak 3’lü likert formdan alınabilecek en düşük puan 22 iken en yüksek puan 66’dır (Ek 4: Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği).

Karaman-Kepenekçi (2006) ölçeğin geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin yaptığı çalışma sonucunda, ölçeğin tek faktörlü olduğunu, ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının .32 ile .61 arasında değiştiğini, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .85, yarı test güvenilirlik katsayısının ise .77 olarak belirlendiğini ifade etmiştir.

Bu araştırma için üçlü likert formda düzenlenen ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .74 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik belirleme amacıyla ölçek, test-tekrar test yöntemi kullanılarak 168 kişilik bir çalışma grubuna uygulanmış, aradan beş hafta süre geçtikten sonra tekrar uygulama yapılmıştır. Tablo 3.5.’de bu çalışmaya katılan öğrencilerin, her iki ölçek uygulamasından aldıkları puanlara ilişkin sayısal değerler verilmiştir. Tabloda ilk ve son ölçümlere ilişkin toplam düzeyinde ortalama, standart sapma ve iki ölçüm arasındaki korelasyon değeri görülmektedir.

Tablo 3.5.
ÇHTÖ Güvenirlik Çalışması Test Tekrar Test Uygulama Sonuçları

UYGULAMA	N	X	S	R
1. Uygulama	168	28.25	4.71	
2. Uygulama	168	30.31	4.47	r=0.38

İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği

Öğrencilerin çocuk hakları farkındalıklarını ölçmek amacıyla Şükran Uçuş tarafından 2011 yılında geliştirilen “İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği” izin alınarak kullanılmıştır (Ek 5). “İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği”, 20 adet senaryo tipinde çoktan seçmeli, 16 adet açık uçlu ve 14 adet boşluk doldurmalı soru olmak üzere toplam 50 maddeden oluşan bir ölçektir (Ek 6: İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği). Ölçme aracındaki sorular çocukların yaşamsal, gelişimsel, katılım ve korunum hakları açısından bilgi düzeylerini ve bilinçlerini ölçmeye yöneliktir. Ölçme aracının güvenirliliği için cronbach alpha güvenirlilik katsayısı 0.948 olarak bulunmuştur (Uçuş, 2011). Çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular olmak üzere iki bölümden oluşan ölçeğin ilkokul 4. sınıf öğrencileri tarafından anlaşılabilirliğini ve uygulama kolaylığını sağlamak amacıyla uzman görüşleri de alınarak senaryo tipinde çoktan seçmeli soruların yer aldığı birinci bölümü deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Karma yöntemle gerçekleştirilen bu araştırmanın nitel boyutunda veri toplama amacıyla araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri, ÇOHEP çalışma kağıtları, sınıf içi etkileşim (kamera kayıtları) ve odak grup görüşmesi kullanılmıştır.

Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı, ÇOHEP uygulama sürecinde uygulanan etkinlikler ile ilgili düşünce ve yorumlarını, bu etkinliklerin uygulanma sürecini ve bu süreçte karşılaşılan sorunları yansıtmak amacıyla eylem araştırması boyunca günlük tutmuştur. Her etkinlik uygulamasından sonra uygulama tarihini, etkinliği uygulama sürecini ve uygulandığı dersle ilgili düşüncelerini, deneyimlerini, yaşanan sorunları ve bu sorunları çözmek için yapılabilecekleri/yapılanları günlüğüne aktarmıştır.

Eylem araştırmalarında, araştırma sürecinin parçalarının bir araya getirilmesi açısından günlükler çok önemli bir kaynak olma özelliği taşımaktadır (Johnson, 2014). Araştırmacı günlüğü tutulması, uygulanan programın takibini kolaylaştırmış ve hazırlanan eğitim programının sürdürülmesinde ve uygulanma ölçütünün belirlenmesinde önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Günlüklerdeki içerik ve zaman bilgisi, etkinliklerin izlenmesine ve uygulanmasına dair bilgiler araştırmacının verileri düzenlemesine ve bulguları oluşturmasına yardımcı olmuştur. Araştırmacı günlüğünden örnek bir sayfa Ek 7: Araştırmacı Günlüğü Örnek Sayfa' da yer almaktadır.

Öğrenci Günlükleri

Araştırmada ÇOHEP uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla öğrencilere günlük tutturulmuştur. ÇOHEP uygulamalarına başlamadan önce araştırmacı her öğrenciye günlük olarak kullanmaları için hazırladığı bir defter vermiştir. Bu defterlerin ilk sayfasına öğrencilerin günlük tutarken dikkat etmeleri gereken ölçütler eklenmiştir (Ek 8). Bu ölçütlerde öğrencilerden etkinlikleri yaparken hissettiği duyguları, çocuk haklarıyla ilgili neler öğrendiğini, başka neleri öğrenmeyi ve yapmayı planladığını, etkinliklerle ilgili yaptıklarını, yaşadıkları sorunları ve çözüm yollarını yazmaları istenmiştir. Ayrıca günlüklerini düzenli olarak tutmaları ve günlüğe yazarken mutlaka o günün tarihini atmaları gerektiği vurgulanmıştır. Süreç içerisinde araştırmacı tarafından günlükleri düzenli tutmaları konusunda hatırlatmalarda bulunulmuştur. Araştırmacı, öğrencilerden her uygulama dersi sonunda günlüklerini doldurmalarını istemiş, günlüklerini okulda doldurmayan öğrencilere evde doldurmaları için gerekli esnekliği sağlamıştır. Öğrenci günlükleri araştırmacı tarafından belirli aralıklarla kontrol edilmiştir. Uygulama sonrasında araştırmacı tüm günlükleri incelemiş, bütün etkinliklere katılan ve günlüklerini dolduran 15 öğrencinin günlüğünü değerlendirmeye tabi tutmuştur.

Öğrenci günlükleri ile öğrenciler, uygulanan ÇOHEP etkinlikleri ile ilgili düşüncelerini belirtmişler ve dersleri günlük olarak değerlendirmişlerdir. Böylece ÇOHEP etkinlik uygulamalarının öğrencilerin bakış açısından görölmesi ve etkililiğinin tespit edilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

ÇOHEP Çalışma Kâğıtları

Araştırmada ÇOHEP kapsamında hazırlanan çalışma kağıtları ve öğrencilerin bu çalışma kağıtlarında yaptıkları etkinlikler, programın etkililiğini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Çalışma kağıtları öğrencilerin seviyesine uygun hazırlanmış ve etkinliklerde altı şapkalı düşünme, istasyon, beyin fırtınası gibi aktif öğrenme metotlarının kullanılmasına dikkat edilmiştir. Öğrenci merkezli, video ve drama etkinlikleriyle öğrencilerin ilgisini çekmek ve katılımlarını sağlamak amaçlanmış, çalışma kâğıtları da bu amaca yönelik hazırlanmıştır.

Sınıf İçi İletişim (Kamera Kayıtları)

Araştırmada ÇOHEP uygulama sürecini, süreç içerisindeki etkinlikleri ve öğrencilerin bu etkinliklere ilişkin görüşlerini yansıtmak amacıyla etkinlik uygulamaları sırasında katılımcı öğrencilerden ve velilerinden izin alınarak kamera kayıtları yapılmıştır. Ayrıca araştırma sürecinde öğrencilerin eğitim etkinliklerini belgeleyen fotoğraflar çekilerek araştırma bulguları görsel açıdan da kayıt altına alınmıştır.

Odak Grup Görüşmesi

Araştırmada ÇOHEP etkinliklerinin uygulandığı öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak programın etkililiğine yönelik çoklu bakış açısı kazanma, öğrenci görüşlerine derinlemesine ulaşma ve daha geniş bir açıdan yorumlama amacıyla yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Odak grup görüşmesinin temel amacı insanların ne düşündüğünü ve ne hissettiğini derinlemesine anlamaya çalışmaktır. Bu yüzden odak grup görüşmesi yönteminde açık uçlu sorular kullanılır. Genellikle 6-8 kişinin katılımı ile oluşan odak grup görüşmelerinde katılımcılar diğer katılımcıların tepkilerini ve yanıtlarını duyarlar, buradan hareketle daha önce belirttikleri görüşlere eklemeler yaparlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

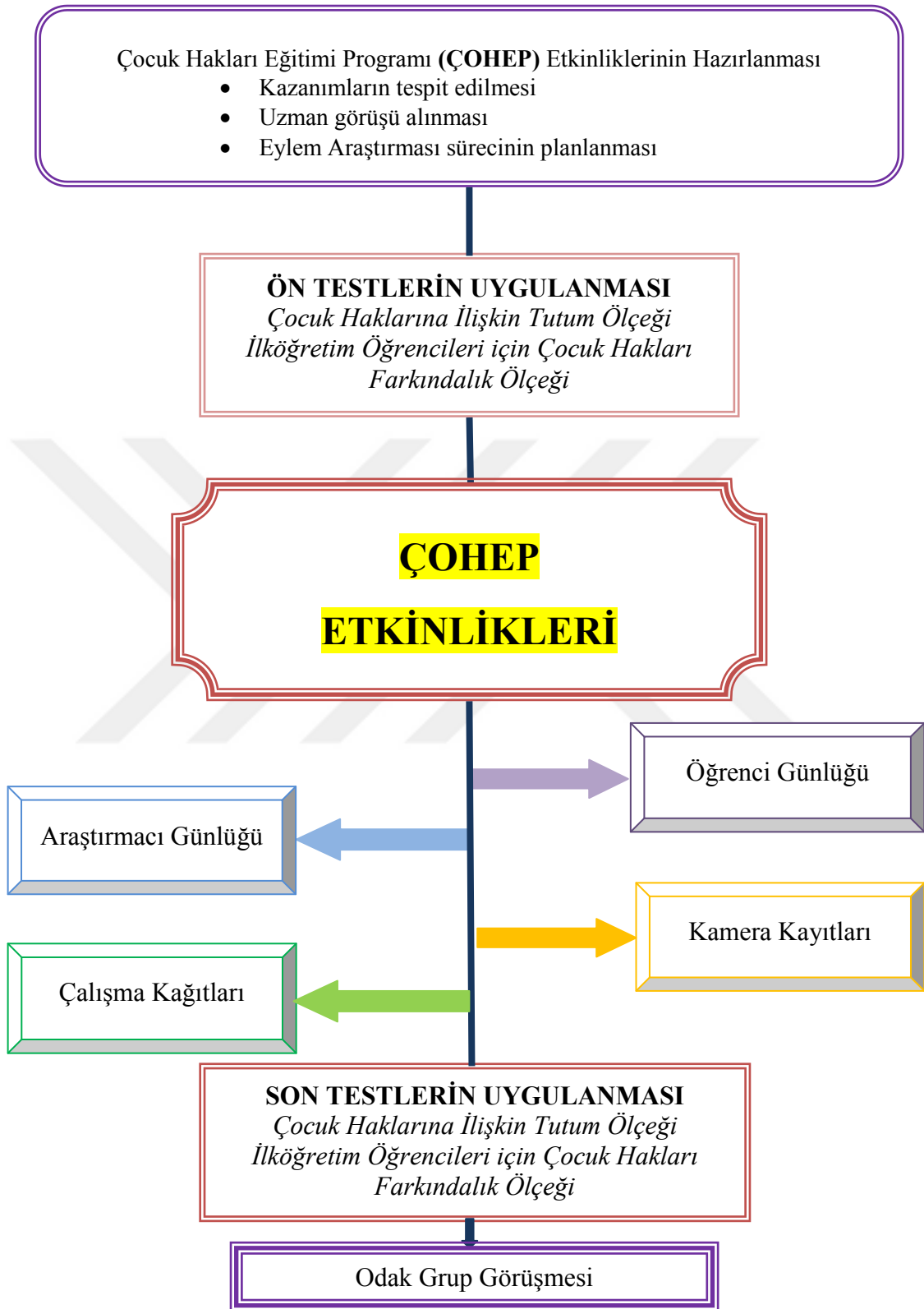
Araştırmada her seviyeden öğrencinin görüşünün alınması amacıyla akademik başarı seviyelerine göre alt seviyeden iki, orta seviyeden iki ve üst seviyeden iki öğrenci olmak üzere toplam 6 öğrenci odak grup görüşmesi kapsamına alınmıştır. Bu öğrencilerden biri erkek, beşi ise kız öğrencidir.

Katılımcı öğrencilere araştırma kapsamında hazırlanan dört soru yöneltilmiş, görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Bu kaydın yapılabilmesi için katılımcı öğrencilerden izin alınmış ve onay istenmiştir. Odak grup görüşmesi katılımcı öğrencilerle 21.06.2016 günü saat 11.00 de yapılmış ve 30 dakika sürmüştür. Odak grup görüşmesi soruları Ek 9' da verilmiştir.

3.4. Eylem Araştırması Süreci

Araştırmada takip edilen eylem araştırması süreci Şekil 3.4'te görülmektedir.



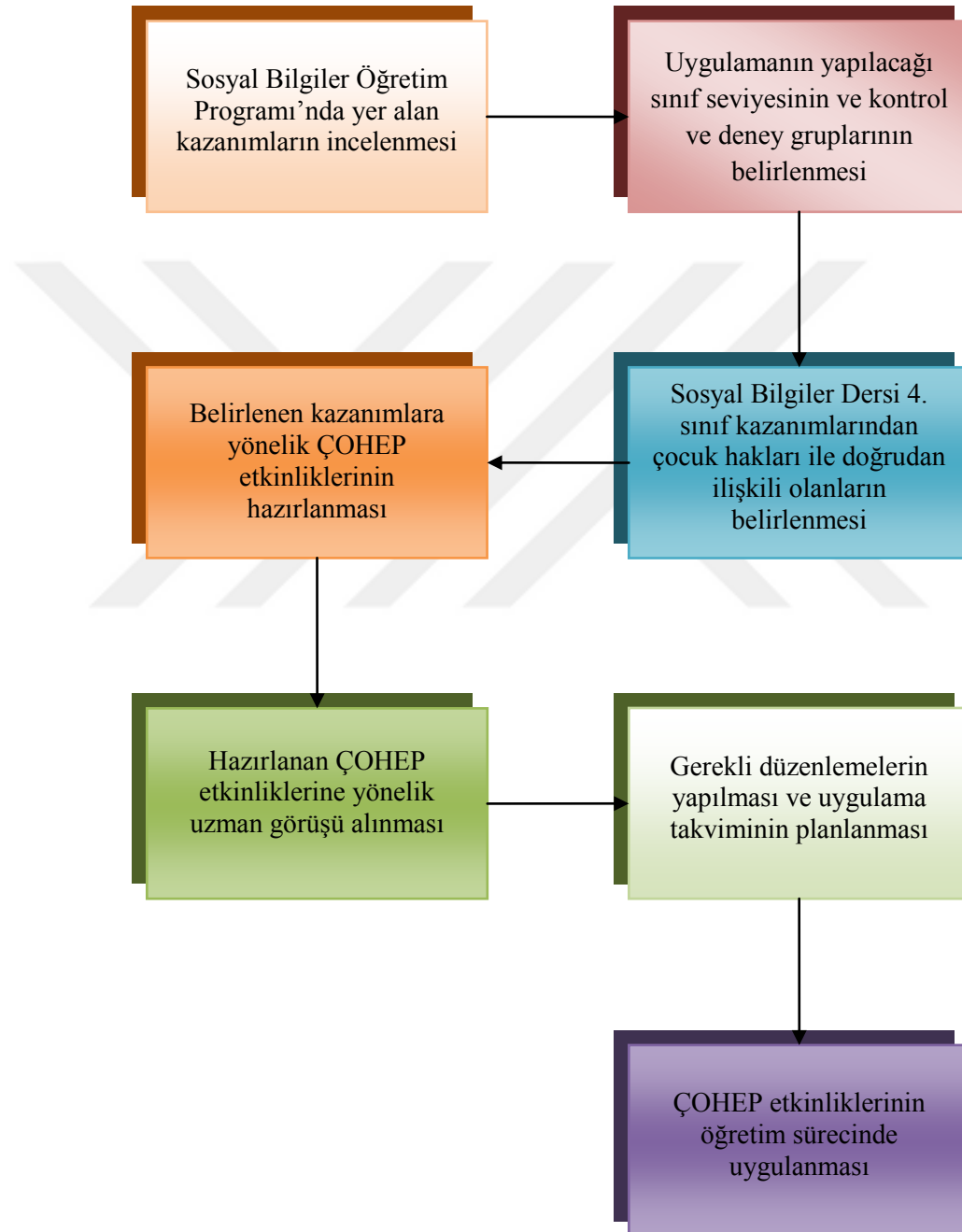


Şekil 3.4. Araştırmadaki Eylem Araştırması Süreci

Bundan sonraki başlıklarda sırasıyla Şekil 3.4'te özet olarak gösterilen araştırmanın planlanması ve eylem araştırması süreci açıklanarak anlatılacaktır.

3.4.1. ÇOHEP Etkinliklerinin Hazırlanması Süreci

Bu başlık altında ÇOHEP'in hazırlanma ve uygulanma sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Şekil 3.5'te ÇOHEP etkinliklerinin geliştirilmesinde izlenen işlem yolu özetlenmiştir.



Şekil 3.5. ÇOHEP Hazırlanma Süreci

Şekil 3.5'te anlatıldığı üzere eylem araştırması sürecinde araştırmacı öncelikle ilkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımları incelemiştir. 2005,

2017 ve 2018 yıllarında yenilenen programlardaki kazanımları gözden geçirerek çocuk hakları ile ilgili olan kazanımları tespit etmiştir. Daha sonra uygulamanın yapılacağı sınıf seviyesinin belirlenmesi çalışmalarına başlamıştır.

Sosyal Bilgiler dersi, doğrudan çocuk haklarının öğretimi ile ilgili kazanımların yer verildiği derslerden biridir. Öğrencinin bulunduğu yaş grubu gelişim özellikleri göz önünde bulundurulduğunda 4. sınıf öğrencilerinde haklar, roller ve sorumluluklar kavramlarının anlaşılmasının ve kazanılmasının 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek seviyede olması beklenecektir. Öğrencilerin gelişim özellikleri ve sosyal bilgiler dersiyle ilk kez 4. sınıfta karşılaştıkları bilgisinden hareketle, uzman görüşleri doğrultusunda ÇOHEP uygulamasının bu sınıf seviyesinde yapılmasının uygun olacağına karar verilmiştir.

Sosyal Bilgiler 4. Sınıf ders programı kazanımları incelendiğinde bu sınıf düzeyinde çocuk haklarıyla ilgili olduğu düşünülen 22 kazanımdan beş kazanımın doğrudan Çocuk Hakları Sözleşmesi ile ilgili olduğu kanısına varılmıştır. Bu kazanımlar ve ilişkili olduğu çocuk hakları Tablo 3.6'da belirtilmiştir.

Tablo 3.6.
Sosyal Bilgiler Ders Programındaki Çocuk Hakları ile İlişkili Kazanımlar

Kazanım no	Sosyal Bilgiler Kazanımları	İlgili Olduğu Çocuk Hakları Sözleşmesi Maddesi	
1	Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder.	<i>Madde 23</i> <i>Engelli Çocukların Korunması Hakkı</i>	Engelli çocukların özel olarak korunma ve saygı görme hakkı vardır. Devlet engelli çocukların bakımını, eğitimini sağlayacak kurumları oluşturma sorumluluğuna sahiptir. Engelli çocukların ailelerine her türlü yardım yapılır.
2	Sahip olduğu resmi kimlik belgelerindeki bilgileri analiz ederek, kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	<i>Madde 7 ve 8</i> <i>Çocuğun İsim ve Vatandaşlık Hakkı, Kimliğinin Korunması</i>	Her çocuğun bir isme ve vatandaşlığa sahip olma hakkı vardır. Devlet, çocuk doğduğunda bu ismi kaydeder ve çocuğa bir kimlik verir. Çocuklara verilen isim, vatandaşlık hakkı ve aile bağları korunmalıdır. Tüm bunlar zorla değiştirilemez ve alınamaz, değiştirilmek istenir ya da çocuğun elinden bu haklar alınırsa devlet bu duruma karşı çıkmalıdır.
3	Farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder.	<i>Madde 13</i> <i>Görüşlerini İfade Edebilme Hakkı</i>	Her çocuğun duygu ve düşüncelerini istediği şekilde açıklama hakkı vardır. Çocukların da başka kişilerin zarar görmemesi için gerekeni yapmaları gerekir.
4	Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar.	<i>Madde 14</i> <i>Düşünce, Vicdan ve Din Özgürlüğü</i>	Her çocuğun, kendi düşüncesini geliştirme ve istediği dini seçme hakkı vardır. Bu konularda çocukları büyüten yetişkinlerin de onlara yol gösterme hakkı ve sorumluluğu vardır.
5	Okulunda ve yakın çevresinde katılacağı sosyal ve eğitsel etkinliklere karar verir.	<i>Madde 31</i> <i>Boş Zamanları Değerlendirme ve Kültürel Etkinliklere Katılma Hakkı</i>	Çocukların boş zamanlarını değerlendirebilmeleri, kendilerini geliştirebilmeleri için oyun bahçeleri, çocuk kulüpleri, kütüphaneler, spor ve kültür merkezleri açılmalıdır. Her çocuğun bu tür etkinliklere katılma hakkı vardır.

Tablo 3.6. incelendiğinde araştırma kapsamına alınan Sosyal Bilgiler dersi 4. sınıf kazanımları ve bu kazanımların ilgili olduğu çocuk hakları sözleşmesi maddelerinin açıklamaları görülmektedir.

ÇOHEP Etkinliklerinin Hazırlanması

ÇOHEP etkinlikleri hazırlanırken öncelikle Sosyal Bilgiler 4. sınıf programında yer alan kazanımlardan çocuk hakları ile doğrudan ilişkisi bulunanlar tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler ders kitabındaki bu kazanımlarla ilgili olan etkinlikler araştırmacı tarafından incelenmiştir. Literatürde çocuk hakları eğitiminde güncel örneklerle çocukların haklarını yaşamlarına katacağı uygulamaların yanında, işbirliği ile öğrenme, münazara, açık oturum, tartışma, beyin fırtınası, kaynak kişi kullanma, küçük gruplarda öğrenme, rol oynama ya da canlandırma, konuşma çizgisi, konuşma halkası gibi aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmasının da faydalı olacağı belirtilmiştir (Flowers, 2007; Özdemir-Uluç, 2008; Peker Ünal, 2010; Uçuş-Güldalı, 2017). Ancak ders kitapları incelendiğinde belirlenen beş kazanımla ilgili bir ya da iki sayfadan oluşan az sayıda etkinliklerin bulunduğu, aktif öğrenme metotlarının kullanıldığı etkinliklere yer verilmediği görülmüştür. Nitelikli ve kaliteli bir çocuk hakları eğitimi yapılabilmesi için aktif öğrenme metotlarının kullanıldığı, öğrencilerin aktif olduğu öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması ve sınıf ortamının buna göre düzenlenmesi bir gerekliliktir.

Buradan hareketle belirlenen beş kazanımla ilişkilendirilerek ve aktif öğrenme yöntemlerinden de yararlanılarak ÇOHEP etkinlikleri hazırlanmaya başlanmıştır. İlgili literatür ve çeşitli kaynaklar araştırmacı tarafından taranmış, çocuk hakları ile ilgili hazırlanmış etkinlikler ve kitaplar incelenmiştir. Belirlenen beş kazanım için başlangıçta 30 etkinlik planlanmıştır. Etkinliklerle ilgili uzman görüşü almak üzere bir form hazırlanmış (Ek 10) ve uzmanlarla görüşmeler yapılmıştır. 13 sınıf öğretmeni, 1 rehber öğretmen, 1 Türkçe öğretmeni ve 5 akademisyen olmak üzere toplam 20 uzmandan uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü alma süreci uzmanların yoğun çalışmaları ve ara tatiller nedeniyle 2015 yılının Mart ve Eylül Ayları arasında devam etmiştir. Uzman görüşleri dikkate alınarak her bir etkinlik için kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik oranları herhangi bir maddeye ilişkin "Gerekli" görüşünü belirten uzman sayısının maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına oranının 1 eksiği ile ifade edilir. 20 uzman için $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde kapsam geçerlik oranlarının minimum değeri Veneziano ve Hooper (1997) tarafından 0,42 olarak ifade edilmiştir (Akt.Yurdugül, 2005). Tablo 3.7'de uzman sayısına göre hesaplanan kapsam geçerlilik oranları görülmektedir.

Tablo 3.7.
Kapsam Geçerlik Oranı Tablosu

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0,99	13	0,54
6	0,99	14	0,51
7	0,99	15	0,49
8	0,78	20	0,42
9	0,75	25	0,37
10	0,62	30	0,33
11	0,59	35	0,31
12	0,56	40+	0,29

Toplamda 20 uzmandan alınan uzman görüşleri doğrultusunda, Tablo 3.7.'de belirtildiği gibi kapsam geçerlik oranı 0,42 nin altında olan etkinlikler çıkarılmış, 0,42'nin üzerinde olan etkinlikler ise görüşler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. ÇOHEP için giriş ve sonuç etkinlikleri olması amacıyla araştırmacı tarafından uygun kazanımlar yazılarak etkinlikler hazırlanmış, toplam etkinlik sayısı azaltılarak 22'ye düşürülmüş ve ÇOHEP sınıfta uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Çocuk haklarını etkili bir şekilde öğretmek amacıyla geliştirilen ve uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen ÇOHEP, Sosyal Bilgiler İlkokul 4. Sınıf Öğretim Programı'nda yer alan çocuk hakları ile doğrudan ilişkisi olduğu tespit edilen 5 kazanımın gerçekleştirilmesine yönelik toplam 22 etkinlikten oluşan bir öğretim programıdır.

3.4.2. ÇOHEP Etkinliklerini Uygulama Süreci

ÇOHEP etkinliklerinin uygulama sürecine yönelik eylem planı Tablo 3.8 'de özet şekilde gösterilmiştir.

Eylem Planının Başlama ve Bitiş Tarihleri: 21.12.2015 – 08.06.2016

ÇOHEP Etkinlikleri Uygulama Başlama ve Bitiş Tarihleri: 16.02.2016 – 18.05.2016

Tablo 3.8.
ÇOHEP Eylem Planı

Eylem	Etkinlik Sayısı	Tarih Aralığı
Ön Testlerin Uygulanması	ÇHTÖ ve ÇHFÖ	21.12.2015 25.12.2015
Giriş Etkinliğinin Uygulanması	Etkinlik 1	16.02.2016
1. Kazanım Etkinliklerinin Uygulanması	Etkinlik 2, 3, 4, 5 Değerlendirme Etkinliği 1 Öz Değerlendirme Formu 1	18.02.2016 03.03.2016
2. Kazanım Etkinliklerinin Uygulanması	Etkinlik 6, 7, 8 Değerlendirme Etkinliği 2 Öz Değerlendirme Formu 2	08.03.2016 17.03.2016
3. Kazanım Etkinliklerinin Uygulanması	Etkinlik 9, 10, 11, 12 Değerlendirme Etkinliği 3 Öz Değerlendirme Formu 3	22.03.2016 01.04.2016
4. Kazanım Etkinliklerinin Uygulanması	Etkinlik 13, 14, 15, 16 Değerlendirme Etkinliği 4 Öz Değerlendirme Formu 4	05.04.2016 15.04.2016
5. Kazanım Etkinliklerinin Uygulanması	Etkinlik 17, 18, 19 Değerlendirme Etkinliği 5 Öz Değerlendirme Formu 5	19.04.2016 28.04.2016
Sonuç Etkinliklerinin Uygulanması	Etkinlik 20,21,22 Değerlendirme Etkinliği	03.05.2016 18.05.2016
Son Testlerin Uygulanması	ÇHTÖ ve ÇHFÖ	30.05.2016 03.06.2016
Odak Grup Görüşmesi	Görüşme	08.06.2016

Tablo 3.8 incelendiğinde ÇOHEP kapsamındaki kazanımlar, uygulanan etkinlikler ve uygulandığı tarihler sırasıyla görülmektedir.

ÇOHEP, araştırmacı tarafından 26 ders saati (13 hafta) süresince gerekli izin alınarak uygulanmıştır. Ön test ve son testlerin uygulama süreleri ise iki ders saatidir. ÇOHEP etkinlikleri Sosyal Bilgiler dersinde uygulanmıştır. Etkinlik süreleri bir ders saati (40 dakika) olarak düzenlenmiştir. Ancak iki ders saati veya süreç takibi gerektiren etkinlikler için gerekli önlemler araştırmacı tarafından alınmış, eylem adımları ve uygulama süreci bu etkinliklere uygun yürütülmüştür.

ÇOHEP uygulama sürecinden önce araştırmacı tarafından öğrencilere program hakkında bilgi verilmiştir. ÇOHEP etkinliklerine öğrencilerin gönüllü katılımları esas alınmıştır. Araştırmacı süreç boyunca öğrencilerin araştırmaya olan ilgisini ve

etkinliklere katılım isteğini arttırmak için onlarla sürekli iletişim içinde olmuş ve sorularını cevaplandırmıştır.

Araştırmacı tarafından her hafta başında o hafta uygulanacak ÇOHEP etkinliği için gerekli dokümanlar kontrol edilmiş ve öğrenci sayısınınca çoğaltılmıştır. Her bir etkinlik uygulanmadan önce sınıfta yoklama yapılmış ve o derste etkinliğe katılmayan öğrenciler, araştırmacı günlüğüne not edilmiştir. Etkinliğe katılmayan öğrencinin günlüğü o etkinlik için değerlendirmeye alınmamıştır. ÇOHEP etkinlik uygulamaları sonrasında öğrencilere günlüklerini doldurmaları için hatırlatmalarda bulunulmuş ve zaman verilmiştir.

ÇOHEP uygulama sürecinde uygulama takviminin aksamaması için gerekli önlemler alınmıştır. Resmi tören ve bayram günlerine denk gelen etkinlikler için uygulama takvimi hazırlanırken esneklik sağlanmıştır. Eylem araştırması süresince karşılaşılan güçlükler araştırmacı günlüğüne not alınmış ve karşılaşılan bu güçlüklerle işlevsel çözüm yolları bulunarak sürecin sıkıntısız tamamlanması sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Karma yöntem kullanılan bu çalışmada, nicel ve nitel veri toplama araçları ile çeşitlendirilerek toplanan verilerin analizi için yapılan işlemler ayrı ayrı sıralanarak açıklanmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

ÇOHEP'in öğrencilerin çocuk hakları tutumlarına olumlu etkisi olup olmadığını belirlemek için uygulanan "*Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği*" ve ÇOHEP'in öğrencilerin çocuk hakları farkındalık düzeylerine olumlu etkisi olup olmadığını belirlemek için uygulanan "*İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği*"nden elde edilen veriler SPSS 22.0 programı ile çözümlenmiştir.

Araştırmanın nicel veri analizi, ön test son test kontrol grubu desenine uygun olarak yapılmıştır. Araştırmada ÇOHEP uygulamasından önce deney ve kontrol gruplarının her ikisine de ön test olarak sırasıyla "*Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği*" ve "*İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği*" uygulanmıştır. Ön

testlerin uygulanmasından sonra ise deney grubuna hazırlanan çalışma takvimi doğrultusunda ÇOHEP uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmadan MEB Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na uygun olarak dersler işlenmeye devam edilmiştir. ÇOHEP uygulaması tamamlandığında ise tekrar deney ve kontrol gruplarının ikisine de “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği” ve “İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği” ayrı olarak ve bir gün arayla son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmalarda kişi sayısı 30'dan düşük örneklemelerden toplanan verilerin karşılaştırmalı analizinde parametrik testler yerine non-parametrik testlerin tercih edilmesi gerekmektedir (Yılmaz ve Yılmaz, 2005, s. 179). Bu nedenle bu araştırmada uygulama öncesinde elde edilen ön test ve uygulama sonrasında elde edilen son test verilerinin analizinde, gruptaki kişi sayılarının 30'dan az olması sebebiyle non-parametrik testlerden “Mann Whitney U” ve “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” kullanılmıştır. “Mann Whitney U” testi, ilişkisiz ölçümlerin yapıldığı kişi sayısı az olan deneysel çalışmalarda puanların dağılımının normallik varsayımını karşılamadığı durumlarda kullanılan parametrik testlerden bağımsız gruplar için uygulanan “t” testinin alternatifi kabul edilirken; “Wilcoxon Z” testi ise kişi sayısı az olan çalışmalarda gruplar içi araştırmalarda kullanılan parametrik testlerden bağımlı gruplar için uygulanan “t” testinin alternatifidir (Büyüköztürk, 2005).

Deney ve kontrol gruplarına ait verilerin analizi yapılırken ön testlerin eşitliğine bakmak için Mann Whitney U; hem deney hem de kontrol grubu için öğrencilere uygulanan farkındalık ölçeği ve tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı farkın bulunup bulunmadığına bakmak için ise non-parametrik Wilcoxon Testi yapılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel araştırma yöntemleri ile ulaşılan verilerin düzenlenip işlenerek kullanılabilir hale getirilmesi karmaşık ve sistematik bir süreç gerektirir. Çünkü nitel araştırma yöntemlerinde bulguların fazlalığı, uygulamanın süreç içerisinde gerçekleştirilmesi karmaşık bir durumdur (Kuş, 2003, ss. 78–79). Bu araştırmada anlaşılabilirliği sağlamak için verilerin analizinde betimsel ve içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi birbirlerine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya

getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Ayrıca nitel araştırmaların analizinde verilerin betimlenmesi, temaların ortaya çıkması ve ortaya çıkan temaların araştırmacının yorumları ile anlamlı bir şekilde biçimlendirilmesi de önemlidir. Araştırmada kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak amacıyla Kocaeli Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programından Dr. Öğretim Üyesi olan bir uzman da verileri analiz etmiştir. Daha sonra Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konan Görüş Birliği / (Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği) x 100 formülü ile kodlayıcı güvenilirliği % 91 olarak bulunmuş ve belirlenen kategorilerin tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmacı Günlüğünün Analizi

Araştırmacının araştırmacı günlüğe not aldığı ÇOHEP etkinlikleri uygulama sürecinin işleyişine ve hazırlanan ÇOHEP'in niteliğine yönelik önemli tespitler, diğer bütün veri toplama araçlarının sonuçlarıyla paralel olarak analiz edilmiştir. Hem araştırmacı günlüğü hem de diğer veri toplama araçlarından elde edilen veriler, sonuçları destekleyen ve desteklemeyen noktaları ile sunulmuştur.

Öğrenci Günlüklerinin Analizi

Öğrenci günlüklerinin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizine başlanmadan önce bütün günlükler araştırmacı tarafından Günlük 1, Günlük 2, Günlük 3 ... olarak numaralandırılmıştır. Daha sonra araştırmacı numaralandırdığı günlükleri dikkatle okumuş ardından kodlamalar yaparak kategoriler oluşturmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla günlükler aynı uzman tarafından okunarak, yapılan kodlamalar değerlendirilmiştir. ÇOHEP uygulamalarının analizinde anlaşılabilirliği sağlamak ve güvenilirliği arttırmak amacıyla günlüklerdeki ifadelerden doğrudan alıntılar yapılmış ve bunlar araştırmanın ilgili yerlerinde diğer bulgularla ilişkilendirilerek sunulmuştur.

ÇOHEP Çalışma Kağıtlarının Analizi

ÇOHEP kapsamında hazırlanan çalışma kağıtları ve öğrencilerin bu çalışma kağıtlarında yaptıkları etkinlikler, ÇOHEP kapsamında öngörülen kazanımların öğrenciler tarafından gerçekleştirilme durumlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. ÇOHEP çalışma kağıtlarının analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamında ÇOHEP çalışma kağıtlarının ve etkinliklerinin öğrenciler tarafından gerçekleştirilme düzeyi ve başarı oranları, her kazanımın içerdiği etkinliklere yönelik hazırlanan öz değerlendirme formları ve her kazanımda yer alan etkinlikler için hazırlanan değerlendirme etkinliği ile tespit edilmiştir. Ayrıca anlaşılabilirliği sağlamak ve güvenilirliği arttırmak amacıyla çalışma kağıtları ve etkinliklerden doğrudan alıntılar yapılmış ve bunlar araştırmanın ilgili yerlerinde diğer bulgularla ilişkilendirilerek sunulmuştur.

Kamera Kayıtlarının Analizi

ÇOHEP uygulaması süresince kamera ile kayıt altına alınan etkinlikler, etkinlik günü ve numarasına göre sıralanarak yazılmıştır. Her bir kamera kaydı için yapılan etkinliğin ait olduğu kazanım, etkinliğin numarası ve etkinliğin içeriği hakkında kısa bilgiler içeren bir tablo oluşturulmuştur. Sınıf içi iletişimde işlenen kazanıma ve gerçekleştirilen etkinliğe bağlı olarak öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade ettiği, başkalarının düşüncelerine katıldığı ve katılmadığı, empati yaptığı ve farklılıklara saygı geliştirdiği durumları ifade eden cümleleri tespit edilmiş ve yazılı halde kayıt altına alınmıştır. Bu ifadelerin düzenlenmesinden elde edilen veriler araştırmanın diğer bulguları ile ilişkilendirilerek her kazanımın sonunda sınıf içi iletişim olarak sunulmuştur.

Odak Grup Görüşmesinin Analizi

Araştırmada yapılan odak grup görüşmesi ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı öncelikle her bir öğrenciye kod isim vermiştir. Daha sonra ses kaydını dinleyerek öğrencilerin sorulara verdikleri cevapları hiçbir değişiklik yapmadan yazıya dökmüştür. Kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak amacıyla yardımcı olan aynı uzman tarafından ses kaydı ile yazıya dökülen cevaplar arasında fark olup olmadığı incelenmiş ve herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Toplanan veriler; verilerin çözümlenmesi, kategorilerin belirlenmesi, kategorilerin düzenlenmesi işlemlerini kapsayan içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Yazıya dökülen konuşmalar, herhangi bir düzeltme yapılmadan aktarılarak ilgili kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Güvenirlik çalışmasında ise her tema için kodlayıcı güvenilirliği hesaplanmış, araştırma bulguları aktarılırken doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Kodlama ve kategorileştirmede her bir araştırmacı önce birbirinden

bağımsız olarak kategorileri belirlemiş ve tutarlılığı sağlamıştır. Sonra araştırmacılar bir araya gelmiş kategorilere isim vermede anlaşmazlıkları gidererek eşleşmeleri sağlamışlardır. Araştırmacılar arasında “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular belirlenmiştir. Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konan Görüş Birliği / (Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği) x 100 formülü ile kodlayıcı güvenilirliği % 93 olarak bulunmuş ve belirlenen kategorilerin tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı öğrencilerin görüşleri kategorilerin altında sunulmuş ve anlaşılabilirliği sağlamak amacıyla öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntılar yapılırken katılımcı öğrencilerin gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Nitel araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak için bu araştırmaların yapısına uygun şekilde önlemler alınmaktadır. Bunlar farklı nicel ve nitel veri toplama ve analizi tekniklerinin kullanılması; uygulama öncesinde, uygulama boyunca ve uygulama sonrasında derinlemesine veri toplanması, farklı alan uzmanlarının veri toplama ve analizi süreçlerine katılması, ayrıntılı betimlemelerin yapılması, veri toplama aşamasıyla eş zamanlı olarak alan yazın taraması yapılması, verilerin tutarlılıkları ve yansıtılması olarak sıralanabilir (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richardson, 2005; Creswell, 2005; Maxwell, 2005; Yin, 2003’ den Akt. Kaya, 2012).

Yıldırım ve Şimşek’e (2011) göre ise eylem araştırmasında geçerlik ve güvenilirliği sağlamak “*inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve onaylanabilirlik*” stratejilerine dikkat etmekle mümkündür ve bu stratejileri şöyle açıklamışlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 265): **İnandırıcılık** elde edilen bulguların ve sonuçların benzer ortamdaki geçerliliği, süreçlerin birbiriyle tutarlılığı, verilerin toplanması ve sonuçların ortaya konmasında nesnellik anlamına gelmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın inandırıcılık boyutunun sağlanabilmesi için; araştırma verileri toplam 13 haftalık zaman diliminde toplanarak analizleri düzenli bir şekilde yapılmıştır. Araştırmanın planlanması, uygulanması ve sonuçlandırılması aşamalarında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma verileri toplanırken çeşitlendirme yoluna gidilmiş, farklı veri toplama araçları kullanılarak bu araçların birbirleriyle ilişkileri dikkate alınmıştır. **Aktarılabirlik** ise araştırma sonuçlarını okuyan her kişinin benzer anlam çıkarması olarak ifade edilebilir. Bu araştırmada aktarılabirliğin sağlanması amacıyla açık ve anlaşılır bir dil

kullanılmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca öğrenci ürünlerinden, araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden birebir alıntılara da yer verilmiştir. **Tutarlılık** ise araştırmadaki değişkenlerin tutarlı biçimde ele alınmasıdır. Bu araştırmada da değişkenler ortak kavramlar çerçevesinde değerlendirilerek veriler arasında tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. **Onaylanabilirlik** sonuçların verilerle birbirini desteklemesi anlamına gelmektedir. Bu araştırmada sonuçlar verilerle birbirini destekleyerek açık biçimde ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının ve tekniklerinin geçerlikleri ve verilerin doğruluğunu sağlamak için uzman görüşleri alınmıştır. Toplanan veriler öncelikle birbiriyle daha sonra da alan yazınla ilişkilendirilerek raporlaştırılmıştır. Verileri toplama ve analiz sürecindeki kayıtlar düzenli ve sistematik olarak tutulmuş ve veriler arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir. Elde edilen veriler araştırma sorularına göre sıralanıp analiz edilerek bulgular sunulmuştur.

Ayrıca geçerliği ve güvenilirliği arttırmak için araştırmada veri toplama yöntemleri çeşitlendirilmiş ve tüm verilerin geçerli, düzenli ve tutarlı bir şekilde toplanmasına özen gösterilmiştir. Tüm dersler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve fotoğraflanmıştır.

Araştırma sürecinin öncesinde veli toplantısı düzenlenip velilere araştırma ve ÇOHEP hakkında bilgi verilmiş ve öğrencilerin bu araştırmaya katılabileceğine dair izin belgesi alınmıştır (Ek 12). Araştırmacı ÇOHEP uygulamalarına başlamadan önce öğrencilere de araştırma ve uygulamalar hakkında ayrıntılı bilgi vermiştir. Öğrenciler araştırmaya gönüllü olarak katılmalarının önemli olduğu ve istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri konusunda bilgilendirilmiştir. Araştırmacı katılımcı öğrencilerden katılımlarını onayladıklarına dair imzalı bir yazı almış ve araştırmanın sonuna kadar saklamıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Karma yöntemle yürütülmüş araştırma süresince toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın amaçları doğrultusunda önce nicel veri toplama araçlarından elde edilen bulgular sonra ise nitel veri toplama araçlarından elde edilen bulgular olmak üzere sırayla sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1. Nicel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular

Deney grubundaki öğrencilere ÇOHEP uygulaması öncesinde ve sonrasında uygulanan; kontrol grubundaki öğrencilere de ön test ve son test olarak uygulanan tutum ölçeği ve farkındalık ölçeği puanları için yapılan analizler ayrı başlıklar altında verilmiştir.

4.1.1. ÇOHEP'in Öğrencilerin Çocuk Hakları Tutum Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular

ÇOHEP'in öğrencilerin çocuk hakları tutum düzeylerine olumlu etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği”nden elde edilen verilere ilişkin yapılan analizlere aşağıda yer verilmiştir.

Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği Puanlarına Dair Yapılan Analizler

Tablo 4.1.
Deney ve Kontrol Gruplarının “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği” Ön Test Puanları Arasındaki Farkları Görmek için Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\sum_{sira}	\bar{x}_{sira}	U	z	p
Çocuk Hakları Tutum Puanı	Deney Grubu	21	20.50	430.50	199.500	-.531	.595
	Kontrol Grubu	21	22.50	472.50			
	Toplam	42					

Deney ve kontrol gruplarının “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği” ön test puanlarının değişim gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının “Çocuk

Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği” ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür ($z=-.531$, $p=.595$; $p>.05$). Bu bulguya göre, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulama öncesi çocuk hakları tutum düzeyleri birbirine benzer şekildedir.

Tablo 4.2.
Deney Grubu “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği” Ön test-Son test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Tutum Ön Test Toplam Puanı	Azalanlar	19	31.33	11.26	214.00		
	Artanlar	2	25.47	8.50	17.00	-3.433	.001
Tutum Son Test Toplam Puanı	Eşit	0					
	Toplam	21					

Tablo 4.2 incelendiğinde, deney grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda “*Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği*” toplam puanları ön test-son test sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır ($z=-3.433$, $p=.001$; $p<.05$). Elde edilen bu farklılık tüm puanlar için son test lehine gerçekleşmiştir. “*Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği*”’nden alınan düşük puanlar öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının olumlu olduğuna işaret etmektedir. Bu açıdan bakıldığında, ön test ölçümünde yüksek olan “*Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği*” toplam puanları anlamlı bir şekilde düşme göstermiştir. Bu bulgular ÇOHEP’in, deney grubunu oluşturan öğrencilerin “*Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği*” toplam puanlarını anlamlı biçimde ve olumlu yönde değiştirdiğini göstermekte ve çocuk haklarına ilişkin tutum düzeylerinde olumlu anlamda bir değişimin söz konusu olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 4.3.
Kontrol Grubu “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği” Ön test-Son test Puanları
Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon
İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Tutum Ön Test	Azalanlar	9	31.33	6.61	59.50		
Toplam Puanı	Artanlar	4	30.09	7.88	31.50		
Tutum Son Test	Eşit	8					
Toplam Puanı	Toplam	21				-0.984	.325

Tablo 4.3 incelendiğinde, kontrol grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği” puanları ön test-son test sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($z=-0.984$, $p=.325$; $p>.05$). Bu bulgu, herhangi bir uygulama yapılmamış olan kontrol grubunun çocuk haklarına ilişkin tutum düzeylerinde bir değişimin söz konusu olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.4.
Deney ve Kontrol Gruplarının “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği” Son Test
Puanları Arasında Farkları Görmek için Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney U Testi
Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\sum_{sıra}$	$\bar{x}_{sıra}$	U	z	p
Çocuk Hakları Tutum Puanı	Deney Grubu	21	13,81	290,00			
	Kontrol Grubu	21	29,19	613,00	59.000	-4.085	.000
	Toplam	42					

Deney ve kontrol gruplarının “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği” son test puanlarının değişip değişmediğini ortaya koymak için yapılmış olan Mann Whitney U Testi sonuçlarının verildiği Tablo 4.4 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği” son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($z=-4.085$, $p=.000$; $p<.05$). Bu farklılık deney grubu lehine gerçekleşmiştir. “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği” nden alınan düşük puanlar öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. Diğer bir söylemle, ÇOHEP uygulaması sonrasında deney grubundaki öğrencilerin çocuk hakları tutum puan ortalamaları kontrol grubundaki öğrencilerin çocuk hakları tutum puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşüktür yani daha olumludur.

4.1.2. ÇOHEP'in Öğrencilerin Çocuk Hakları Farkındalık Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular

ÇOHEP'in öğrencilerin çocuk hakları farkındalık düzeylerine olumlu etkisi olup olmadığını belirlemek için uygulanan “İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği” ne ilişkin yapılan analizler aşağıdaki gibidir.

İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği Puanlarına Dair Yapılan Analizler

Tablo 4.5.
Deney ve Kontrol Gruplarının “İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği” Ön Test Puanları Arasındaki Farkları Görmek için Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\sum_{sira}	\bar{x}_{sira}	U	z	p
Çocuk Hakları Farkındalık Puanı	Deney Grubu	21	18.71	393.00	162.000	-1.488	.137
	Kontrol Grubu	21	24.29	510.00			
	Toplam	42					

Tablo 4.5’ te verilen deney ve kontrol gruplarının “İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği” ön test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre; deney ve kontrol gruplarının “İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği” toplam puanı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür ($z=-1.488$, $p=.137$; $p>.05$). Başka bir deyişle ÇOHEP uygulaması öncesinde deney ve kontrol gruplarının çocuk hakları farkındalık düzeyleri birbirine benzemektedir.

Tablo 4.6.
Deney Grubu “İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği” Ön test- Son test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	\bar{x}_{sira}	\sum_{sira}	z	p
Farkındalık Ön Test Toplam Puanı	Azalanlar	0	7.33	.00	.00	-4.028	.000
	Artanlar	21	17.00	11.00	231.00		
Farkındalık Son Test Toplam Puanı	Eşit	0					
	Toplam	21					

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere, deney grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda “İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği” toplam puanları ön test son test sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z=-4.028$, $p=.000$; $p<.05$). Elde edilen farklılık tüm puanlar için son test lehine gerçekleşmiştir. Ön test ölçümünde düşük olan “İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği” toplam puanları düzeyi anlamlı bir şekilde artış göstermiştir. Bu bulgular ÇOHEP uygulamasının, deney grubunu oluşturan öğrencilerin “İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği” toplam puanlarını anlamlı biçimde arttırdığını ve öğrencilerin çocuk hakları farkındalıklarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Tablo 4.7.

Kontrol Grubu “İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği” Ön test-Son test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Farkındalık Ön Test Toplam Puanı	Azalanlar	9	7.85	8.67	78.00		
	Artanlar	7	7.71	8.29	58.00		
	Eşit	5					
Farkındalık Son Test Toplam Puanı	Toplam	21					
	Artanlar	6	6.66	7.50	45.00		

Tablo 4.7 incelendiğinde, kontrol grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda “İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği” toplam puanı ön test–son test sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-.539$, $p=.590$; $p>.05$). Bu bulguya göre, herhangi bir uygulama yapılmamış olan kontrol grubunun toplam çocuk hakları farkındalığında herhangi bir değişim olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.8.

Deney ve Kontrol Gruplarının “İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği” Son Test Puanları Arasında Farkları Görmek için Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\sum_{sıra}$	$\bar{x}_{sıra}$	U	z	p
Toplam Farkındalık Puanı	Deney Grubu	21	32.00	672.00			
	Kontrol Grubu	21	11.00	231.00	231.000	-5.591	.000
	Toplam	42					

Tablo 4.8’de deney ve kontrol gruplarının “*İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği*” toplam puanlarının değişip değişmediğini görebilmek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına bakıldığında; deney ve kontrol gruplarının “*İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği*” toplam puanı son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=-5.591$, $p=.000$; $p<.05$). Başka bir ifadeyle ÇOHEP uygulaması sonrasında deney grubundaki öğrencilerin toplam farkındalık puan ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.2. Nitel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde ÇOHEP etkinliklerinin gerçekleştirilme düzeyinin ve programın etkililiğini belirlemek amacıyla nitel veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi ile ulaşılan bulgular sırasıyla verilmiştir. Çalışma kâğıtları, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü, kamera kayıtları (sınıf içi iletişim) ve odak grup görüşmesi ile elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz yoluyla; ses kaydı ve odak grup görüşmesi için çözümlene yapılarak gerekli yerlerde birebir alıntılarla ve çalışma kâğıtlarından taranan örneklerle harmanlanıp birleştirilerek iç içe geçirilmiş, bulgular her bir kazanım ve etkinlik için sırasıyla açıklanmış ve yorumlanmıştır.

4.2.1. ÇOHEP Kapsamında Uygulanan Etkinliklerin Öngörülen Kazanımları Öğrencilere Kazandırma Durumuna İlişkin Bulgular

Aşağıda ÇOHEP kapsamında uygulanan etkinliklerin öngörülen kazanımları öğrencilere kazandırma durumunu belirlemeye ilişkin bulgular her kazanım için sırasıyla sunulmuştur.

“ÇOHEP kapsamında uygulanan etkinliklerin öngörülen kazanımları öğrencilere kazandırma durumu nedir/nasıldır?” Sorusu ile İlgili Bulgular

Bu bölümde nitel araştırma sorularından birincisi olan “*ÇOHEP kapsamında uygulanan etkinliklerin öngörülen kazanımları öğrencilere kazandırma durumu nedir/nasıldır?*” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiş; ÇOHEP uygulaması sürecinde öğrencilerin doldurdukları çalışma kâğıtlarından ve etkinlik ürünlerinden, öğrenci günlüklerinden ve

kamera kayıtlarından (sınıf içi iletişim) derlenen veriler her bir kazanım için ayrı başlıklar halinde sıralanmıştır.

4.2.1.1. ÇOHEP Etkinliklerinin Değerlendirilmesi

ÇOHEP kapsamındaki kazanımlara ait etkinlikler ile ilgili bulgulara sırasıyla aşağıda yer verilmiştir.

“Çocuk Hakları ile ilgili bildiklerini ifade eder.” Kazanımı Etkinliklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

ÇOHEP kapsamında öğrencilerin çocuk hakları ön bilgisini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından 4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer almayan **“Çocuk Hakları ile ilgili bildiklerini ifade eder.”** kazanımı belirlenmiş ve bu kazanımın gerçekleştirilmesine yönelik bir giriş etkinliği hazırlanıp uygulanmıştır. Bu kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik hazırlanan etkinliğin numarası, süresi, kullanılan yöntem ve teknikler ile çalışma kâğıtlarının isimleri aşağıda Tablo 4.9’ da belirtildiği gibidir.

Tablo 4.9.
Giriş Kazanımı Etkinlikleri

Kazanım	Etkinlik no	Süre	Yöntem/Teknik	Çalışma Kağıtları
Çocuk Hakları ile ilgili bildiklerini ifade eder.	Etkinlik 1	1 ders saati (40 dk)	Fikir taraması	Çalışma 1 Merdiven Sıralaması

Etkinlik 1’de öğrencilere *“Çocuk hakları ile ilgili neler biliyorsunuz?”*, *“Çocuk hakları denilince aklınıza neler geliyor?”* soruları sorulmuş ve öğrencilerin konu hakkında düşünmeleri sağlanmıştır. Fikir taraması yapıldıktan ve tüm fikirler tahtaya yazıldıktan sonra öğrenciler gruplara ayrılarak fikirlerini *Çalışma 1-Merdiven Sıralaması* üzerinde sıralamışlardır (Ek 12). Daha sonra öğrenciler dört gruba ayrılmış, grup arkadaşlarıyla birlikte sıralama yapmışlardır. Gruplardan birinci sıraya yazdıkları ifadeyi resim, şarkı ya da drama vb. seçeneklerinden birini kullanarak anlatmaları istenmiştir.

Çalışma 1-Merdiven Sıralaması kâğıtları incelendiğinde, öğrencilerin çocuk hakları denilince akıllarına gelen cevaplara ilişkin veriler aşağıda Tablo 4.10’da verildiği gibi sıralanmıştır.

Tablo 4.10.
“Çocuk hakları denilince aklınıza neler geliyor?” Sorusuna Alınan Cevapların Sınıflandırılması

İfadeler	Frekans
Özgürlük	27
Oyun	26
Eğitim	25
Barınma	16
Beslenme	15
Giyinme	15
Dışarıya Çıkma	15
Eğlenme	14
Temiz Olma	5
Arkadaş edinme	4
Küçük yaşta evlendirilmeme	1
18 yaşına kadar çocuk sayılmak	1
Toplam:	162

Çalışma 1-Merdiven Sıralaması kağıtları incelendiğinde, öğrencilerin (n=21) çocuk hakları denilince akıllarına gelen cevaplarda en çok *Özgürlük* (27), *Oyun* (26), daha sonra *Eğitim* (25), *Barınma* (16) ve *Beslenme* (15), *Giyinme* (15), *Dışarıya Çıkma* (15), *Eğlenme* (14) cevaplarını verdikleri görülmüştür. Birer öğrenci tarafından verilen “*Küçük Yaşta Evlendirilmeme*” ve “*18 Yaşına Kadar Çocuk Sayılmak*” cevapları ise öğrencilerin çocuk hakları konusunda duyarlılıklarının olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir. Tüm cevaplardan hareketle öğrencilerin çocuk hakları ile ilgili çağrışımalarının bireyin temel gereksinimleriyle ilgili olduğu söylenebilir.

Etkinlik 1 uygulaması boyunca sınıfta yaşananlar ile ilgili sınıf içi iletişim örneği aşağıda verilmiştir.

Etkinlik 1 ile İlgili Sınıf İçi İletişim Örneği

Araştırmacı Öğretmen: *Konumuz çocuk hakları. Çocuk hakları ile ilgili neler biliyorsunuz? Çocuk hakları denilince aklınıza neler geliyor? Kim cevap vermek ister?*

Ö 5: *Öğretmenim teneffüslerde çıkıp oynamak, istediğimizi oynamak, dışarıya çıkabilmek, istediğimizi yapmak.*

Ö 14: *Çocukların yapabildiği her şeyi yapmak.*

Ö 7: *Eğitim hakkı öğretmenim. Okula gitme hakkımız var.*

Ö 11: *Bence yemek yeme beslenme öğretmenim. Her çocuk aynı yemek yiyemiyor aç olanlar var hep.*

A.Öğrt: *Evet haklısın. Başka fikirlerini söylemek isteyen?*

Ö 3: *Benim aklıma özgür olmak geliyor. Herkes özgür davranabilir. Dışarıya çıkmak isteyen çıkar ödev yapmak isteyen ödev yapar. Sorumluluk sahibi olmak geliyor.*

A.Öğrt: *Başka?*

Ö 17: *Kızları küçük yaşta evlendiriyorlar onların evlenmeme hakkı var yani küçükken evlenmemeleri lazım büyüyünce evlenebilirler. Büyükler zorluyor bence.*

Ö 13: *Bence de hep büyükler zorluyor. 18 yaşına kadar beklemeleri lazım en azından.*

A.Öğrt: *Neden 18 yaşına kadar beklenmeli?*

Ö 13: *Çünkü 18 yaşına gelince istediğimizi yapabiliriz. 18 yaşına kadar çocuk haklarımız biraz oyun oynamak, eğlenmek, ödev yapmak, annemize yardım etmek var.*

Ö 9: *18 yaşına kadar bütün çocuklar çocuk sayılır öğretmenim. Bizim haklarımız var kısıtlanamaz doğuştan haklarımız var.*

Verilen örnekte öğrencilerin aslında çocuk hakları konusunda az da olsa bilgileri olduğu ancak bilgilerinin artırılması gerektiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin gündemde olan konuları takip ettikleri ve haklar kapsamında yorumlayabildikleri de anlaşılmaktadır. Etkinlik sonunda hem diğer sınıf içi iletişim hem de öğrenci günlüklerinden alınan veriler incelendiğinde; öğrencilerin etkinlik süresince eğlendiklerini ve heyecanlandıklarını; etkinlik boyunca zorlanmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Çocuk hakları konusunda öğrendikleri ile ilgili günlüklerine yazdıkları görüşleri ise aşağıdaki gibidir:

Ö 3'ün her çocuğun doğuştan gelen haklara sahip olduğu ve 18 yaşına kadar her bireyin çocuk sayılacağını kavradığı söylenebilir.

Ö 3 Günlük

her çocuk doğuştan gelen haklara sahiptir.
her çocuk 18 yaşına kadar çocuktur.
haklarını koruyalım.

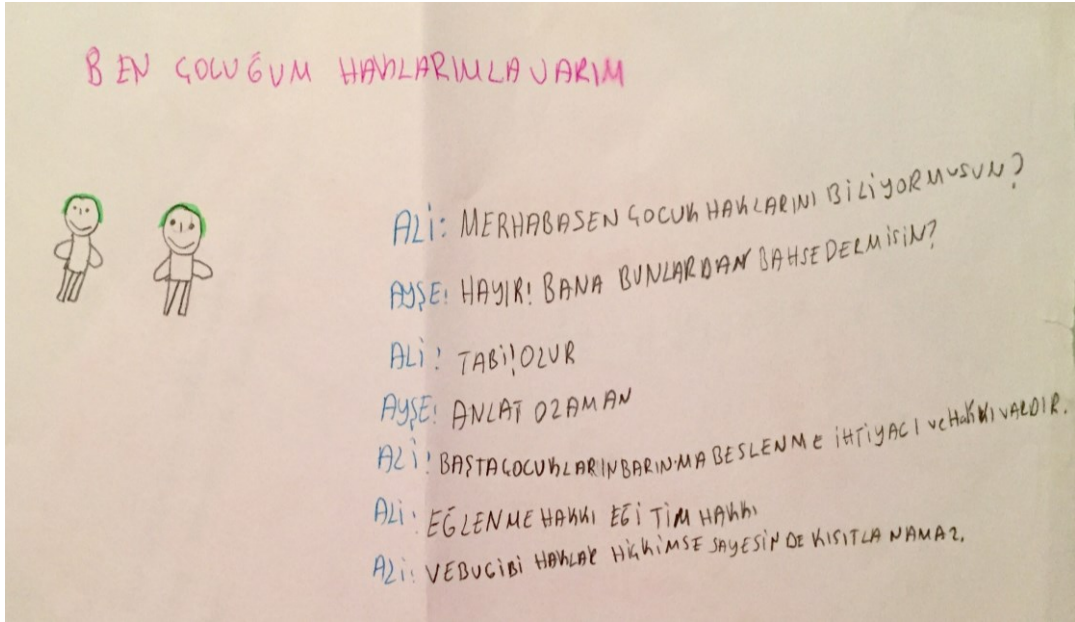
Aynı şekilde Ö 14'ün çocuk hakları konusunda her çocuğun bu haklara sahip olduğunu vurguladığı görülmektedir:

Ö 14 Günlük

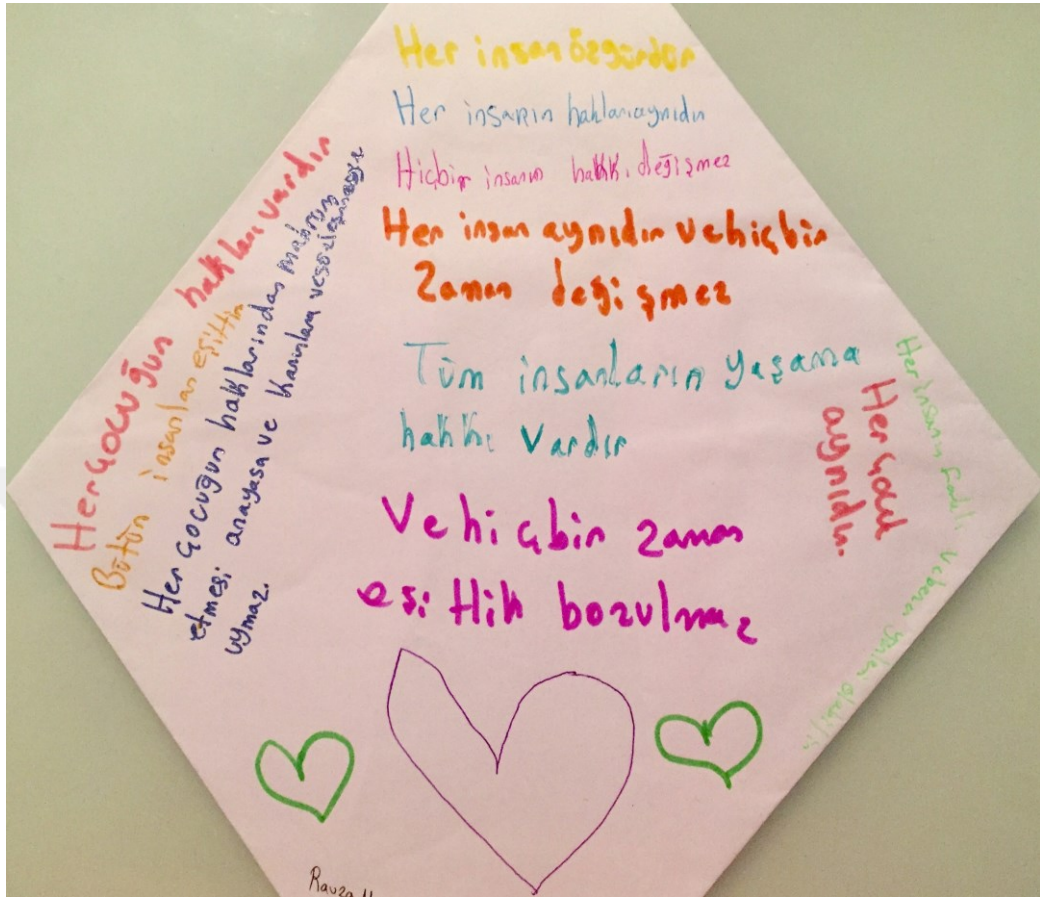
Çocuk hakları her çocuğun hakkıdır.
Her çocuğun anne komşudayken hakları geçilmez.

Çalışma 1 Merdiven Sıralaması sonunda gruplardan Grup Bilge Baykuşlar ve Grup Fırtına'nın hazırladıkları afişler ise şöyledir:

Grup Bilge Baykuşlar Değerlendirme Ürünü



Grup Fırtına Değerlendirme Ürünü



“Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder.” Kazanımı Etkinliklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

ÇOHEP kapsamında “Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder.” kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik dört ders içi etkinlik ve bir değerlendirme etkinliği hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik hazırlanan etkinliklerin numarası ve sırası, süresi, kullanılan yöntem ve teknikler ve çalışma kâğıtlarının isimleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.11.
Birinci Kazanım Etkinlikleri

Kazanım	Etkinlik no	Süre	Yöntem/Teknik	Çalışma Kağıtları
1. KAZANIM Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder.	Etkinlik 2	1 ders saati (40 dk)	Nesi Var Oyunu Slogan yazma	Çalışma 2 Benzerlik ve Farklılıklarımın Varım
	Etkinlik 3	1 ders saati (40 dk)	Soru-Cevap Yazım yoluyla empati	Çalışma 3 Sessiz Konuşmacı
	Etkinlik 4	1 ders saati (40 dk)	Soru-Cevap Yazım yoluyla empati	Çalışma 4 Göremeseydim
	Etkinlik 5	1 ders saati (40 dk)	Soru cevap Yazım yoluyla empati	Çalışma 5 Kavram haritası
	Değerlendirme Etkinliği 1	1 ders saati (40 dk)	Fikir taraması	Çalışma 6 Engelli Yaşam

Aşağıda sırasıyla **“Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder.”** kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik uygulanan Etkinlik 2, Etkinlik 3, Etkinlik 4, Etkinlik 5 ve Değerlendirme Etkinliği 1’in analizlerine sırasıyla yer verilmiştir.

“Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder.” kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik uygulanan **Etkinlik 2** bir ders saati sürmüştür. Etkinliğe 20 öğrenci katılmıştır. Ders başında öğrencilere benzerliklerimiz ve farklılıklarımız ile ilgili sorular yöneltilmiş ve öğrencilerden örnekler vermeleri istenerek katılımları sağlanmıştır. Daha sonra öğrencilerle “Nesi Var?” oyunu etkinliğin yönergelerine uygun olarak oynanmıştır. Oyun sonunda çalışma kâğıdında öğrencilere benzer ve farklı yönleri sorulmuş ve bir slogan yazmaları istenmiştir.

Etkinlik 2 ile ilgili çalışma kâğıtları incelendiğinde, öğrencilerin birbirleriyle olan benzer yönlerinde en fazla *Oyun Oynamayı Sevmek (10)*, farklı yönlerinde ise en fazla *Fiziksel Özelliklerimiz (12)* cevaplarını verdikleri görülmüştür. Aşağıda Tablo 4.12’de öğrencilerin benzer ve farklı özelliklerimiz için verdikleri tüm cevapların sıralaması görülmektedir.

Tablo 4.12.
Öğrencilerin Benzer ve Farklı Özelliklerimiz ile İlgili Sıralaması

Benzer Özelliklerimiz	Farklı Özelliklerimiz
	Fiziksel Özelliklerimiz (12)
	Parmak izimiz (2)
Oyun Oynamayı Sevmek (10)	Huylarımız (1)
Ders Çalışmak (2)	Cinsiyetlerimiz (1)
	Farklı Düşünmemiz (2)
	Aklım (1)
Toplam: 12	Toplam: 19

Öğrencilerin ($n=20$) Etkinlik 2 ile ilgili çalışma kâğıtlarında verdikleri cevaplar yorumlandığında, bireylerin hem fiziksel hem de kişisel özelliklerinde benzerlik ve farklılıkların olabileceğini içselleştirdikleri görülmüştür. Kendileri ve arkadaşları ile ilgili verdikleri örneklerden yola çıkılarak genel olarak benzerlik ve farklılıklar konusunda fikir sahibi oldukları söylenebilir. Benzerlik ve farklılıklar ile ilgili yazdıkları sloganlardan da bireylerin benzerlik ve farklılıklarının olabileceğini kavradıkları anlaşılmaktadır. Her bir öğrencinin yazdığı slogan ifadesi aşağıda Tablo 4.13'te görülmektedir.

Tablo 4.13.
Öğrencilerin Benzer ve Farklı Yönlerimiz ile İlgili Sloganları

İfadeler	Öğrenci Kod
Ben bir çocuğum özelliklerim farklıdır.	Ö 1
Kimse birbirine benzemez.	Ö 2
Her insanın farklılıkları vardır kendiliğinden.	Ö 3
Her insan farklıdır.	Ö 4
Herkes birbirinden farklıdır.	Ö 5
Herkes farklıdır.	Ö 6
Herkes farklı ama benzer de olabiliriz.	Ö 7
Benzeriz, benzemeyiz. Bunlar bizim özelliklerimiz.	Ö 8
Herkes birbirinden farklıdır.	Ö 9
Herkes birbirinden güzel ve farklı.	Ö 10
Herkesin benzer ve farklı özelliği vardır.	Ö 11
O, farklı olsa da arkadaşım.	Ö 12
Ben ve arkadaşım birbirimizden farklıyız.	Ö 13
Benzeriz ve farklıyız çünkü insanız.	Ö 14
Her arkadaş farklı olur.	Ö 15
Her insan birbirinden farklıdır.	Ö 16
Herkesin bazı özellikleri farklı olabilir.	Ö 17
Herkes herkesle aynı değil arkadaş!	Ö 18
Her insan farklıdır.	Ö 19
Her çocuğun farklı özellikleri de vardır.	Ö 20

Etkinlik 2 uygulaması boyunca yaşananlar ile ilgili sınıf içi iletişim örneği şu şekildedir:

Etkinlik 2 ile İlgili Sınıf İçi İletişim Örneği

A.Öğrt: *Her insanın birbirine benzeyen özellikleri olabileceği gibi birbirinden farklı özellikleri de olabilir. Saçımızın rengi, göz rengimiz, ten rengimiz benzer veya farklı olabilir mi?*

Öğrenciler: *Evet.*

A.Öğrt: *O zaman herkesin özelliklerinin farklı olabileceğini biliyorum. Peki o zaman herkesin birbirinin aynısı olduğu bir dünya düşünün. Mesela dünya üzerinde herkes Ahmet olsun. Milyonlarca Ahmet var. Ne olurdu? Neler başımıza gelirdi?*

Ö 1: *Ahmet desek çağırırsak hepsi koşar gelirdi.*

Ö 13: *Ortalık çok karışırdı öğretmenim annelerimiz bizi tanıyamazdı. Aaaaa ama annelerimiz de olmayabilirdi. Ben Ahmet olmak istemiyorum öğretmenim (gülüyor).*

A.Öğrt: *O zaman farklı olmak güzel bir şey aslında. Bizi birbirimizden de ayırmaya yarıyor. Farklılık iyi bir şey öyleyse, siz farklı birini görünce nasıl davranıyorsunuz?*

Ö 13: *İyi, neşeli.*

A.Öğrt: *Dış görünüşlerimiz farklı olduğu gibi düşüncelerimiz sevdiğimiz ve sevmediğimiz şeyler farklı olabilir. Bizim futbol severken diğeri basketbol sevebilir.*

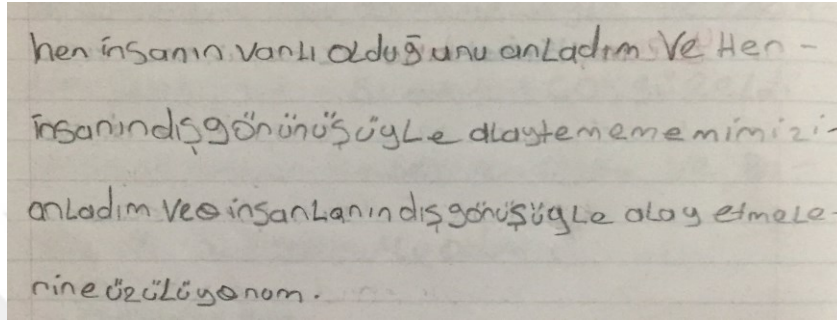
Ö 11: *Öğretmenim ben voleybol seviyorum ama arkadaşım sevmiyor. Ben saçımı topuz yapıyorum ama arkadaşım yapmıyor. Mesela benim ikizim olsa öğretmenim her şeyimiz aynı olsa bile düşüncelerimiz farklı olur.*

A.Öğrt: *Aynen öyle tatlım. Hepimizin benzer özellikleri vardır ama bizi birbirimizden ayıran farklı özelliklerimiz de vardır. Duygu ve düşüncelerimiz de birbirinden farklı olabilir. Biz hem aynı hem de çok farklıyız çünkü hepimiz kendimize özgü özel bireyleriz. Haydi şimdi benzerlik ve farklılıklarımızla ilgili etkinliğimizi yapalım.*

Etkinlik 2 ile ilgili sınıf içi iletişimden alınan veriler, etkinlik süresince aralarındaki diyaloglar, etkinliğe aktif katılımları ve çalışma kâğıdında sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin benzer ve farklı yönlerimiz hakkında birbirlerini arkadaşlarıyla karşılaştırarak benzerlik ve farklılıklara saygı duymaları gerektiği konusunda ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Etkinlik 2 sonunda hem diğer sınıf içi iletişim hem de öğrenci günlüklerinden alınan veriler incelendiğinde öğrencilerin “Nesi Var?” oyununu oynamaktan çok zevk aldıklarını ve keyifli bir ders geçirdiklerini belirttikleri görülmüştür. Etkinlik 2 ile ilgili Ö 4’ün günlüğünde yazdıkları ise şöyledir:

Ö 4 Günlük



Ö 4’ün günlüğüne yazdıkları incelendiğinde, insanların birbirinden farklı olduğunu anladığını söylediği görülmüştür. Ayrıca ifadelerinden anlaşılacağı üzere insanlarla alay etmemenin gerekliliği konusunda farkındalığa ulaştığı söylenebilir.

“Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder.” kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik uygulanan **Etkinlik 3** bir ders saati sürmüştür. Etkinliğe 19 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere bireysel farklılıkları daha iyi anlamaları ve kendilerini o kişinin yerine koyarak hissettiklerini anlatabilmeleri amacıyla bu etkinliği yaptıkları söylenmiştir. İlk önce öğrencilere sesi kısılarak video izletilmiş ve videoda anlatılanları anlamakta zorlanıp zorlanmadıkları ile ilgili konuşmaları sağlanmıştır. Öğrenciler videoda anlatılanları sesi olmadığı için anlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Daha sonra öğrencilere ‘Sessiz Konuşmacı’ oyunu oynayacakları söylenmiş ve oyunun yönergeleri anlatılmıştır. Oyundaki amaç konuşma yönünden farklılıkları olan insanları anlayabilmek amacıyla empati yapmalarını sağlamak ve farklılıklar konusunda duyarlılık kazandırmaktır. Öğrenciler dört gruba ayrılmış ve her gruba Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin özeti dağıtılmıştır. Her gruptan bir öğrenci sessiz konuşmacı olarak seçilmiş ve grubun diğer üyelerine Çocuk Hakları Sözleşmesi’nden seçtiği bir maddeyi ses çıkarmadan yalnızca dudaklarını oynatarak okuması sağlanmıştır. Tüm gruplar oyunu oynamış ve puanlama yapılmıştır.

Öğrenciler oyunu oynarken çok zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Aynı oyunu bir defa daha oynama şansı verilse daha iyi olabileceğini belirten öğrenciler de olmuştur. Oyun sonunda öğrencilerden çalışma kâğıdında yer alan oyunla ilgili soruları cevaplamaları ve kendilerini işitme engelli bir birey olarak düşünüp bir gününü yazarak anlatmaları istenmiştir.

Etkinlik 3 ile ilgili çalışma kâğıtları incelendiğinde; ‘*Sessiz Konuşmacı*’ oyununu 17 öğrenci zor ve yorucu, 2 öğrenci ise eğlenceli bulduğunu belirtmiştir. Zor ve yorucu bulan öğrenciler ses çıkarmadan sadece dudak oynatarak konuşmak zorunda kaldıklarında duymadıklarını, dudak okumanın çok zor olması nedeniyle arkadaşlarını anlayamadıklarını, karşısındaki kişiye sessiz bir şekilde ellerindeki çocuk hakları sözleşmesinden seçtikleri bir maddeyi anlatamadıkları için zorlandıklarını ve bu nedenle zorlandıklarını açıklamışlardır. Ö 2 “*Dudak okumak çok zordu.*” Ö 12 ise “*İnsan konuşamayınca bir şey anlatması çok zormuş.*”; Ö 14 ise “*Duyamadık, duyamazsak anlamayız*” şeklinde zorlanma nedenlerini açıklamışlardır. Oyunu eğlenceli bulan Ö 7 ise “*Oyun eğlenceliydi çünkü çok kişi oynadık*”, Ö 11 ise “*Dudaklarımız komik şekillere girdi eğlendik*” şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

Etkinlik 3’te çalışma kâğıdında sorulan “*Dudak okumak zorunda kalanlar kimler olabilir?*” sorusuna 14 öğrenci “*Engelliler*” yanıtını verirken, 5 öğrencinin ise her insanın bir engelli adayı olduğunu belirterek “*İnsanlar*” yanıtı vermiş olması dikkat çekicidir. Bu öğrencilerin, engellilik durumunun doğuştan ya da sonradan oluşabileceğini kavramış oldukları söylenebilir. Etkinliğe katılan öğrencilerden 13’ü yakın çevresinde engelli bir birey tanıdığını söylerken, 6’sı ise tanımadığını söylemiştir.

Öğrencilerin “*Engellilerin yaşayabilecekleri güç durumlar neler olabilir?*” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; 12 öğrenci “*İletişim kuramazlar (duyamazlar, konuşamazlar, karşısındakini anlayamazlar).*”, 3 öğrenci “*Hayatta zorlanırlar.*”, 2 öğrenci ise “*Kaza geçirebilirler.*” yanıtlarını vererek engelli insanların karşılaşılabileceği güç durumlar hakkında fikirlerini belirtmişlerdir. Engelli insanların özel gereksinimleri hakkında görüşleri sorulduğunda 19 öğrenciden 12’si *yardım*, 4’ü *doktor*, 2’si ise *özel ders* ve *özel öğretmene* ihtiyaç duyabileceklerini söylemiştir. Engellilere nasıl yardım edebilecekleri ile ilgili 10 öğrenci *her işlerinde yardım ederek*,

6 öğrenci işaret dili öğrenerek, 3 öğrenci ise onları doktora götürerek yardımcı olabileceğini belirtmiştir.

Etkinlik 3'te çalışma kağıdında sorulan “Sen işitme engelli bir birey olsaydın, bir gününü nasıl geçirirdin? Kendini işitme engelli bir bireymiş gibi düşünerek bir günlük yaşantını ve başından geçenleri yazarak anlatır mısın?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, Ö 8'in paylaşımının aşağıdaki gibi olduğu görülmüştür:

Ö 8 Çalışma Kağıdı

Benim hayatım çok zorlayıcıdır. Diğer insanlar hiçbir engeli yok. O insanlar benimle ve diğer engellilerle alay ederler. Önemli şeyler söylerler fakat ben duyamazdım ve üzülürdüm. Hayat çok zorlu - Dünyadaki engelliler hayatı katli olur.

Ö 8 Etkinlik 3'te yaptığı paylaşımında kendisi işitme engelli bir birey olsaydı diğer insanların onunla alay edebileceğini, diğer insanların önemli şeyler söylediğinde duyamayacağını ve üzüleceğini ifade etmiştir. Engellilerin hakları ve engelli insanların yaşadıkları zorluklar hakkında düşündüğü ve empati yaparak anlamaya çalıştığı görülmektedir.

Ö 5 Çalışma Kağıdı

Ben işitme engellisi olsaydım Herdi arkadaşım bir şey konuşuyorsa ben de onun dudaklarını izleyerek anlayabilirdim. Benim günlük yaşantımda çok zorlandım. Diğer bana yardımcı olup durdu bilirdim. Allah işitme engellilerine yardımcı olsun. Herkes engelli arkadaşlarımla dele verip bir dost olsun.

Ö 5, Etkinlik 3'te yaptığı paylaşımında, işitme engellilerin yaşayacağı zorluklardan bahsetmiş ve engelli bireylerin yaşamlarındaki zorlukların farkına vardığını ortaya koymuştur.

Etkinlik 3 uygulaması boyunca yaşananlar ile ilgili sınıf içi iletişim örneği şu şekildedir:

Etkinlik 3 Sınıf İçi İletişim Örneği

A.Öğrt: *Bugün sizinle bir oyun oynayacağız ama önce bu videoyu izlememiz gerekiyor (videoyu açar).*

Öğrenciler: *Ama öğretmenim sesi çıkmıyor.*

A.Öğrt: *Peki bu videoda kim var?*

Öğrenciler: *Atatürk.*

A.Öğrt: *Videoyu sessiz izleyerek Atatürk'ün ne söylediğini bana söyleyebilecek olan var mı?*

Ö 8: *Belki çocuklara bir şey anlatıyordur öğretmenim.*

Ö 19: *Öğretmenim meclisi çocuklar için açtı ya meclisi anlatıyordur belki.*

A.Öğrt: *Ama bu sizin yaptıklarını tahmin. Ben bu videoda Atatürk'ün neler söylediğini teker teker bana söylemenizi istiyorum.*

Ö 15: *Ama öğretmenim çok zor anlamak hem nasıl anlatacaz ki?*

Ö 1: *Aaaaa öğretmenim engelli insanlar bazen duyamaz böyle elleriyle hareket edebilir.*

Ö 20: *Konuşamayanlar elleriyle anlaşıyorlar öğretmenim işaret diliyle.*

Ö 13: *Mesela öğretmenim bazılarımız konuşamayabilir, bazılarımız göremeyebilir, engelliler farklı olabilir bizden. Eğer bir şey dersek dalga geçerse insanlar da bize öyle davranırsa üzülürüz. Hoşlanmayız ve yaptıklarımızdan pişman oluruz.*

A.Öğrt: *Aferin sana. Güzel ve doğru söyledin. Çevremizde doğuştan ya da sonradan engelli olan insanlar olabilir. Sizce engelli insanların hayatlarında yaşadıkları zorluklar nelerdir? Haydi şimdi etkinliğimize başlayalım.*

Öğrencilere ait sınıf içi iletişimden alınan veriler, etkinlik süresince aralarındaki diyaloglar, etkinliğe aktif katılımları ve çalışma kâğıdında sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, engelli insanların hayatlarının nasıl olduğu, yaşadıkları güçlükler ve onlara nasıl yardımcı olabilecekleri hakkında fikir yürüttükleri ve paylaşım yaptıkları görülmüştür. Engellilik durumunun doğuştan ya da sonradan olabileceğini belirterek

engelli insanlara nasıl davranılması gerektiği konusunda çevrelerinden örnekler vermişlerdir. Kendilerini işitme engelli bir bireyin yerine koyup bir günlerini anlattıkları yazılar incelendiğinde ise öğrencilerin çoğunlukla engelli olarak yaşamının neler hissettirebileceğini ve zorlukları nasıl aşabileceklerinden bahsettikleri görülmüştür. Yine çoğu bireysel farklılıkları olan insanlara saygılı olmak ve onlarla dost olmak gerektiği konusunda paylaşımlar yapmışlardır.

Etkinlik 3 ile ilgili sınıf içi iletişimden alınan diğer veriler ve öğrenci günlüklerinde yazılanlar okunduğunda, öğrencilerin 'Sessiz Konuşmacı' oyununu, konuşmadan ellerindeki kağıtta yazılı olanları anlatmakta zorlandıkları için zor buldukları ama oynamaktan çok zevk aldıkları ve keyifli bir ders geçirdiklerini belirttikleri görülmüştür. Benzer ve farklı yönlerimiz hakkında birbirlerini arkadaşlarıyla karşılaştırarak benzerlik ve farklılıklara saygı duymaları gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Ö 11'in günlüğünde yazdığı ifadeler şöyledir:

Ö 11 Günlük

Setkinlik: Gök e3lendim Gök Savidim Ve Bu -
 etkinlik engellilerin hayatını çok zor olduğunu
 onladık ve Bu yazıyı tüm insanlara duyuruyorum -
 Hiç bir engelli ile dalga geçmeyin onlara yardım
 edin ve edin ve onların kesinlikle dış görünüş -
 üyle alay etmeyin ve Bu duyurumu çocuklara -
 önünde engelli çocuk görünürseniz onu Oyuna -
 Katın engelli diye Oyuna Katmazlık yapmayın -
 ve onların arkadaş olun ve onları üzmeyin.

Ö 11' in günlüğüne yazdıkları incelendiğinde, "Bu yazıyı tüm insanlığa duyuruyorum: Hiçbir engelli ile dalga geçmeyin, onlara yardım edin ve onların kesinlikle dış görünüşleriyle alay etmeyin. Bu duyurum çocuklara önünüzde engelli çocuk görürseniz

onu oyuna katın engelli diye oyuna katmazlık yapmayın ve onlarla arkadaş olun onları üzmeyin.” ifadelerinden farklılıklara saygılı olmanın gerekliliği konusunda ve engellilere karşı hoşgörülü olma konusunda farkındalığa ulaştığı anlaşılabacaktır.

“Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder.” kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik uygulanan **Etkinlik 4** bir ders saati sürmüştür. Etkinliğe 18 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere Etkinlik 3 hatırlatılmış ve insanlarda olabilecek engellilik durumları hakkında konuşulmuştur. Daha sonra öğrencilere görme engelli olarak yaşamının nasıl olduğu hakkında düşünüp düşünmedikleri sorulmuştur. Yapılacak etkinliğin bir görme engellinin hayatını anlamalarına ve kendilerini o kişinin yerine koyarak yaşadıklarının ve hissettiklerinin farkına varmalarına yardımcı olacağı açıklanmıştır. Öğrenciler 5 kişilik gruplara ayrılarak her bir gruba bir göz bandı ve beş adet boş kâğıt verilmiştir. Gruptaki öğrencilerden her birinin sırayla gözleri bağlanmış ve verilen kâğıda adını soyadını yazması istenmiştir. Sırasıyla her öğrenci gözleri bağlı bir şekilde yazdığı kâğıdı arkadaşlarına göstererek yazarken neler hissettiğini söylemiştir.

Daha sonra her grup bir ebe seçerek gözlerini bağlamıştır. Gruplara kâğıt para dağıtılarak gözleri bağlı olan ebeden bir dakikalık sürede bu parayı tahmin etmesi istenmiştir. Süre sonunda ebeden gözleri açılmış ve tahmin yaparken hissettiklerini söylemesi istenmiştir. Her öğrenci paylaşımını yaptıktan sonra çalışma kâğıdını doldurmuştur.

Etkinlik 4’e ait çalışma kâğıtları incelendiğinde, etkinliğe katılan öğrencilerin tümü görme engelli olmanın çok kötü bir his olduğunu belirtmiştir. Ö 5 *“Görememek çok kötü bir his.”*, Ö 10 *“Ben görebildiğim için iyi, ama onlar göremediği için kötü hissettim”*, Ö 2 ise *“Onların yerinde olabilirdim, görememek çok kötü”* şeklinde etkinlik süresince hissettiklerini ifade etmişlerdir. Etkinliğe katılan öğrencilerden 11’i yakın çevresinde görme engelli bir birey tanıdığını, 7’si ise tanımadığını belirtmiştir. Öğrenciler görme engelli bireylerin yaşayacağı güçlükleri ise *“Araba çarpabilir.”*(7), *“Yürümek, koşmak, oynamak onlar için zordur.”* (6), *“Düşüp yaralanabilirler.”* (6), *“Yemek yemekte ve bir şeyler içmekte zorlanabilirler.”* (4), *“Ders çalışmakta zorlanırlar.”* (1) şeklinde sıralamışlardır. Etkinliğe katılan öğrencilerin çoğu engelli bireylere yardımcı olma konusundaki görüşlerini *“Her şeyinde yardımcı olurum”* (10), bir kısmı ise *“Yol gösteririm”* (7) şeklinde belirtmişlerdir. Bir öğrenci ise görme engelli bireylere yardımcı olmak için *“Özel öğretmen tutarım.”* cevabını vererek engellilerin eğitim hayatında

yaşayabilecekleri zorlukları düşündüğünü göstermiştir. Bu ifadeden yola çıkarak eğitim hakkı konusunda fikir yürüttüğü söylenebilir.

Etkinlik 4'e ait çalışma kağıdında yer alan "Sen görme engelli bir birey olsaydın, bir gününü nasıl geçirirdin? Kendini görme engelli bir bireymiş gibi düşünerek bir günlük yaşantını ve başından geçenleri yazarak anlatır mısın?" sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplardan Ö 14'ün paylaşımı şöyledir:

Ö 14 Çalışma Kağıdı

Okula gidince öğretmenin tahtaya yazdığı şeyi
göremedin. Defter yapamadın. Bir arkadaşın işi için
ona onu hediye ne tarafa değeri gideceğini yada
onu ne tahta aldığını bilmedin. Ben yemek
yerken kaseyi veya çatalı ne aldığını bilmedin.
Yemek yiyemedin.

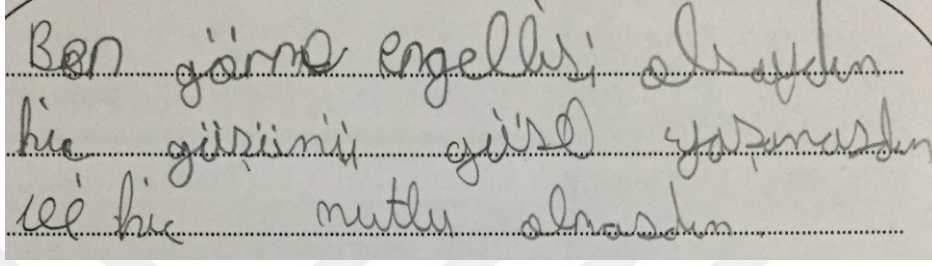
Ö 14 paylaşımında kendisi görme engelli bir birey olsa günlük hayatta yaşayabileceği sorunları yazmıştır. Böylece kendini görme engelli bir bireyin yerine koyarak empati yaptığı söylenebilir.

Ö 5 Çalışma Kağıdı

Ben görme engelli olsaydım ben: göz
zor olurdu. Çok zor olurdu. Bir yere sınırlı
olurdu. Benim için ben olurdu.
Onun için engelli insanlar
yazmaları olurdu. ve okulda
el de işi olurdu. dost
olurdu.

Ö 5 paylaşımında, kendisi görme engelli bir birey olsa günlük hayatta çok zorlanacağını yazmıştır. Kendini engelli insanların yerine koyarak yaşayabileceği zorlukları düşündüğünde, engelli bireylere yardımcı ve onlarla dost olarak yaşamının gerektiğini ifade ettiği görülmektedir.

Ö 19 Çalışma Kağıdı



Ö 19'un paylaşımı incelendiğinde, kendisi görme engelli bir birey olsa hiçbir gününü güzel yaşamayacağını ve hiç mutlu olmayacağını yazdığı görülmüştür. Bu bağlamda engelli olmanın zorluklarını kavradığı söylenebilir. Ancak bu bireylerin hiç mutlu olmayacaklarını belirtmesi ve sadece yaşadıkları zorlukları ön plana çıkarması açısından dikkat çekici bir ifadedir.

Etkinlik 4 uygulaması boyunca yaşananlar ile ilgili sınıf içi iletişim örneği şu şekildedir:

Etkinlik 4 Sınıf İçi İletişim Örneği

A.Öğrt: *Şu anda sınıfta göremediğinizi kapkaranlık bir dünyanız olduğunu düşünün. Nasıl hissedersiniz?*

Ö13: *Kötü.*

Ö 15: *Ben görme engelli olsam hiçbirşey yapamazdım bırakıp giderdim.*

Ö 13: *Bizim için çok basit olan günlük davranışlar engelliler için çok zor olabilir. Bunların farkına varmamız lazım.*

Ö 3: *Öğretmenim yürüme, koşma, oynamak onlar için zordur.*

Ö 9: *Ben görebildiğim için iyi, ama onlar göremediği için kötü hissettim. Görememek çok kötü onların yerinde olabilirdim.*

A.Öğrt: *Onların da yaşama hakkı var. Eğitim hakkı var. Onlar da bu ülkenin vatandaşı. Onlar da 18 yaşına kadar çocuk. Siz sokağa çıkıp oynuyorsanız onların da oyun hakkı var. Siz otobüse binip ulaşım kullanıyorsanız onların da buna hakkı*

var. Sizin ne hakkınız varsa engelli bireylerin de aynı hakları var. Peki siz bunlara dikkat ediyor musunuz?

Ö 5: Mesela parkta top oynuyorduk öğretmenim. Bizim yanımıza top sesini duyunca görme engelli bir çocuk geldi öğretmenim. Ben de oynayabilir miyim dedi arkadaşım görmeden oynayamazsın dedi ben de onun da oyun oynama hakkı var dedim oyuna aldım öğretmenim.

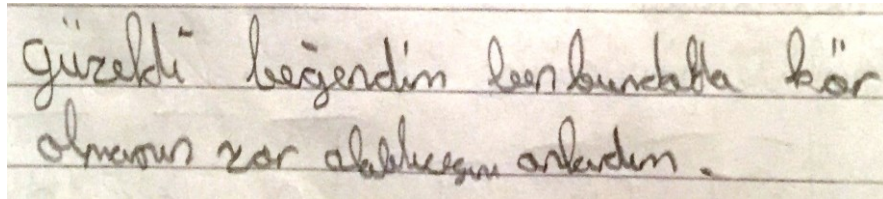
Ö 8: Ama göremez ki öğretmenim.

A.Öğrt: Siz ona yardımcı olabilirsiniz oynamasında?

Ö 5: Onlar için özel oyun kurabiliriz öğretmenim yardımcı olabiliriz.

Öğrencilere ait sınıf içi iletişimden alınan veriler, etkinlik süresince aralarındaki diyaloglar, etkinliğe aktif katılımları ve çalışma kâğıdında sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin engellilerin hayatları ve yaşadıkları zorluklar konusunda farkındalık kazandıkları söylenebilir. Ayrıca öğrenci günlüklerinde Etkinlik 4 ile ilgili yazılanlar okunduğunda, öğrencilerin görme engelli bireylerin yaşadıkları zorluklar hakkında düşündükleri ve kendilerini bu bireylerin yerine koyarak empati yaptıkları görülmüştür. Ö 3'ün günlüğünde yazdığı ifadeler şöyledir:

Ö 3 Günlük



güzel'di beğendim ben bunlarla kör olmanın zor olduğunu öğrendim.

Ö 3'ün günlüğünde yazdıkları incelendiğinde, görme engelli olmanın zorluklarının farkına vardığı anlaşılmaktadır.

“Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder.” kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik uygulanan **Etkinlik 5** bir ders saati sürmüştür. Etkinliğe 19 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere Çalışma 5 dağıtılmış ve engellilik durumları hakkında kavram haritasını doldurmaları istenmiştir. Çevrelerinde engelli tanıdıkları olup olmadığı sorulmuş ve engellilerin hayatlarında karşılaşılabilecekleri zorluklar hakkında görüşleri alınmıştır. Daha sonra engellilik durumları ve engellilerin yaşadıkları ile ilgili bir kısa film izletilmiş ve **Çalışma 6 Engelli Yaşam** kâğıdını doldurmaları istenmiştir.

Çalışma kâğıtları incelendiğinde etkinliğe katılan öğrenciler engellilik durumlarını *görme engelli (18), işitme engelli (17), bedensel engelli (16) ve konuşma engelli (14)* olarak sıralamışlardır. Yine etkinliğe katılan öğrencilerin tamamına yakınının “Engellilik durumu doğuştan mı gelir yoksa sonradan mı oluşur?” sorusuna “*Doğuştan da gelebilir sonradan da oluşabilir (her ikisi de olabilir)*” cevabını verdikleri görülmüştür. Yalnızca Ö 15 “*Engellilik durumu doğuştan gelir*” cevabı vermiştir. Bu cevaplardan katılımcı öğrencilerin engellilik durumunun doğuştan da olabileceğini veya sonradan da oluşabileceğini ve her sağlıklı insanın bir engelli adayı olduğunu kavradıkları söylenebilir.

Etkinlik 5 Sınıf İçi İletişim Örneği

A.Öğrt: *Bir şey soracağım, sizce engellilik durumu doğuştan mı gelir sonradan mı oluşur?*

Ö17: *Bence doğuştan.*

Ö 3: *Doğuştan bence de.*

Ö 1: *Doğuştan ve sonradan da olabiliyor.*

A.Öğrt: *Evet hem doğuştan olabilir hem de sonradan da oluşabilir. Şu anda sağlıklıyız ama Allah korusun bir kaza geçirirsek başımıza kötü bir şey gelirse engelli olarak hayatımıza devam etmemizi gerektiren durumlar oluşabilir.*

Ö 15: *Mesela bizim akrabamız var öğretmenim arabayla kaza yaptı bacaklarını kestiler engelli şimdi.*

Ö 8: *Öğretmenim engellilere yardım etmeliyiz mesela kapak biriktiriyoruz biz de engellilere sandalye alınsın diye.*

A.Öğrt: *Evet çocuklar biz de engellilere yardımcı olabilmek için kampanyalara katılıyoruz. Şimdi engelliler ve yaşadıkları ile ilgili bir kısa film izleyeceğiz.*

Öğrenci günlüklerinde Etkinlik 5 ile ilgili yazılanlar incelendiğinde, öğrencilerin engelli bireyler ile ilgili izlenilen kısa filmde, bu bireylerin yaşadıkları zorlukları tekrar fark ettikleri ve kendilerini bu bireylerin yerine koyarak empati yaptıkları görülmüştür. Ö 12'nin günlüğünde yazdığı ifadeler şöyledir:

Ö 12 Günlük

Bugün perdik belediyesinde engelli ve doğum engelli
 için bir film. Çok sayıda filmde kollar olmayan eller olmayan
 konuşmayan duymayan çocuk vardı. En ilgini çekenler
 çocukları kolları var sanıyor ama kollar olmasa bile
 kendiler bile iyi yürüyorlardı. En sıkı gelen 2 defa
 inenim. En eğlenceli bir konu yok. Üstüne engellilerin
 üstünde geldim. Gerçekten çok ilginçti. Yapmaleten es çok
 hoşlandığım şeyler inenim aldım. Yaparken kendime en
 güvendiğim şeyler cevapları doğum verek ve öğretmeninin
 cevapları keşerim. Etkinlik yaptığımızda bütün etkililikle
 yaptığım düşüncelemi düşünme oluyor. Etkinlikle bildiklerim
 düşünme ve düşüncelemi bulmaya yarayan. Başka düşünme ve
 öğrenim yok. Çok güzel bir öğrenim.

Ö 12'nin günlüğünde yaptığı paylaşımında kısa filmde gördüğü engelli bireylerin kolları olmamasına rağmen kendisinden hızlı yüzdüğünü söylediği ancak izlediklerinin üzücü olduğunu belirttiği de görülmüştür.

“Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder.” kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik uygulanan **Değerlendirme Etkinliği 1** bir ders saati sürmüştür. Etkinliğe 21 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere ilgili kazanım boyunca yaptıkları etkinlikler hatırlatılmış ve yapışkanlı kâğıtlar dağıtılmıştır. **“Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder.”** kazanımı ile ilgili hatırladıklarını üç kelime ile bu kâğıtlara yazmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerden kazanım boyunca yapılan etkinlikleri düşünmeleri ve öğrendikleriyle resim, şiir, yazı, drama veya afiş vb. hazırlamaları beklenmiştir.

Değerlendirme Etkinliği 1 sonunda toplanan verilere göre, öğrencilerin **“Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder.”** kazanımı boyunca en çok hatırladıkları ile ilgili en fazla *Bireysel farklılıklar (13)*, *Engelliler (12)*, daha sonra sırasıyla *Etkinlikte oynadığımız oyunlar (9)*, *Çocuk Hakları ve Çocuk Hakları Sözleşmesi (5)* olduğu yönünde cevaplar verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin kazanım boyunca yapılan

etkinliklerden hatırladıklarına ilişkin verdikleri cevaplarda en fazla bireysel farklılıklar cevabını vermeleri, kazanımın gerçekleştirilmesinde ÇOHEP kapsamında uygulanan etkinliklerin etkili olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir.

Değerlendirme Etkinliği 1 uygulaması boyunca yaşananlar ile ilgili sınıf içi iletişim örneği şu şekildedir:

Değerlendirme Etkinliği 1 Sınıf İçi İletişim Örneği

A.Öğrt: *Şimdi biraz geçmişe dönüp bu kazanım boyunca yaptığımız etkinlikleri düşünelim. Bu kazanım ile ilgili aklınızda en çok kalan etkinlik, en çok hatırladığınız konu nedir?*

Ö 17: *Engellilerden bahsettik öğretmenim.*

Ö 2: *Engellilerin de hakları olduğundan bahsettik. Konuşamayan göremeyenlerin de hakları olduğunu söyledik.*

A.Öğrt: *Sadece engellilerden ve onların haklarından mı bahsettik?*

Ö 5: *Benzerlik ve farklılıklarımızdan bahsettik.*

Ö 13: *Öğretmenim başka ülkelerde de olsak başka şehirlerde de olsak hepimiz hem benzer hem farklıyız hepimiz arkadaşız.*

Ö 3: *Çocuk haklarından bahsettik. Oyunlar oynadık öğretmenim. Grup çalışması yaptık.*

A.Öğrt: *En çok zorlandığınız etkinlik hangisiydi?*

Öğrenciler: *Sessiz konuşmacı.*

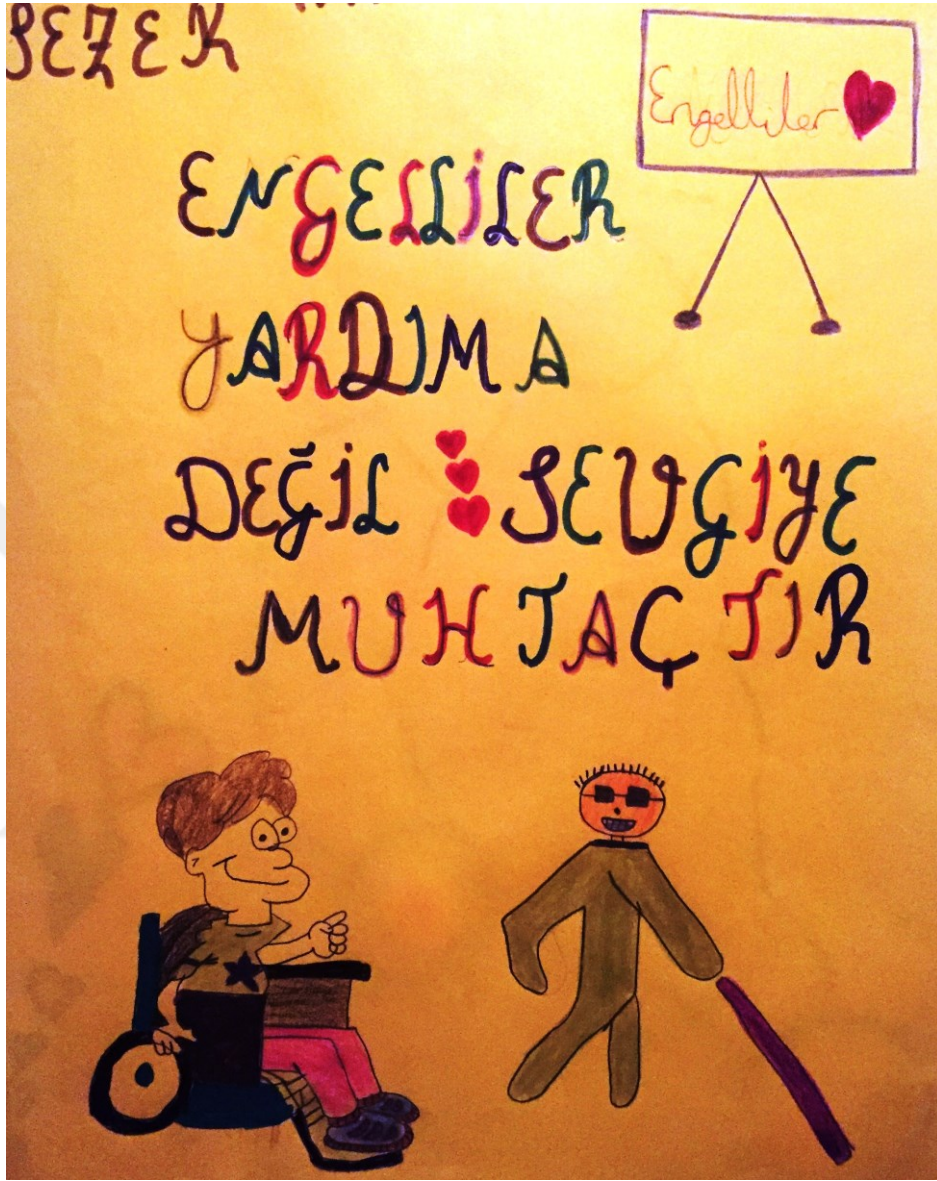
A.Öğrt: *En kolay etkinlik hangisiydi?*

Öğrenciler: *Nesi var?*

Değerlendirme etkinliğine ait sınıf içi iletişimden alınan veriler incelendiğinde kazanımla ilgili gerçekleştirilen etkinliklerde en çok “Sessiz Konuşmacı” oyununu oynarken zorlandıkları, en kolay etkinliği ise “Nesi Var?” etkinliği olduğunu söyledikleri görülmüştür.

“Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder.” kazanımının değerlendirilmesi için öğrenciler süreç boyunca yapılan etkinlikleri düşünerek ürünler ortaya koymuşlardır. Bu ürünlerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

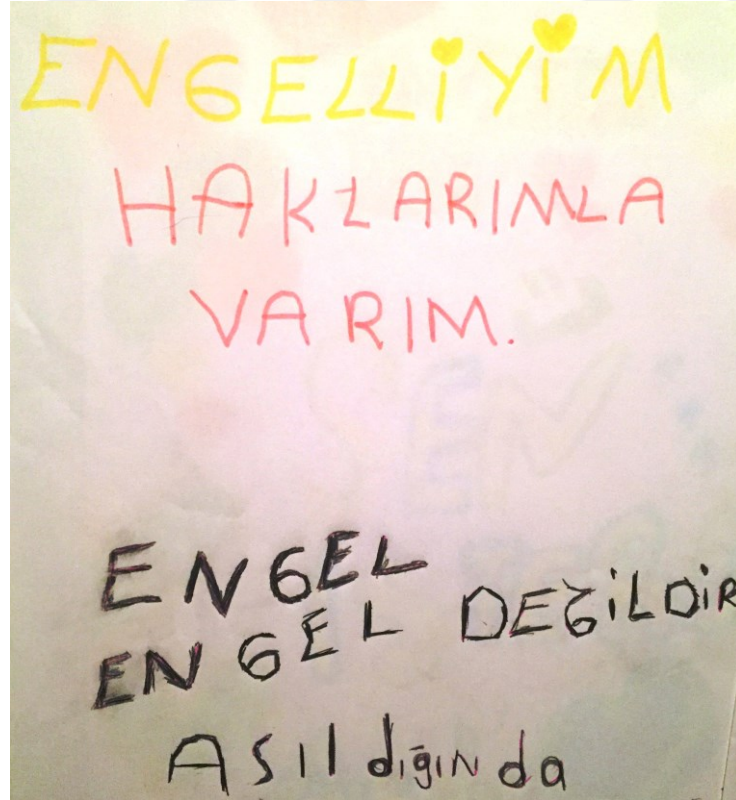
Ö 15 Birinci Kazanım Değerlendirme Ürünü



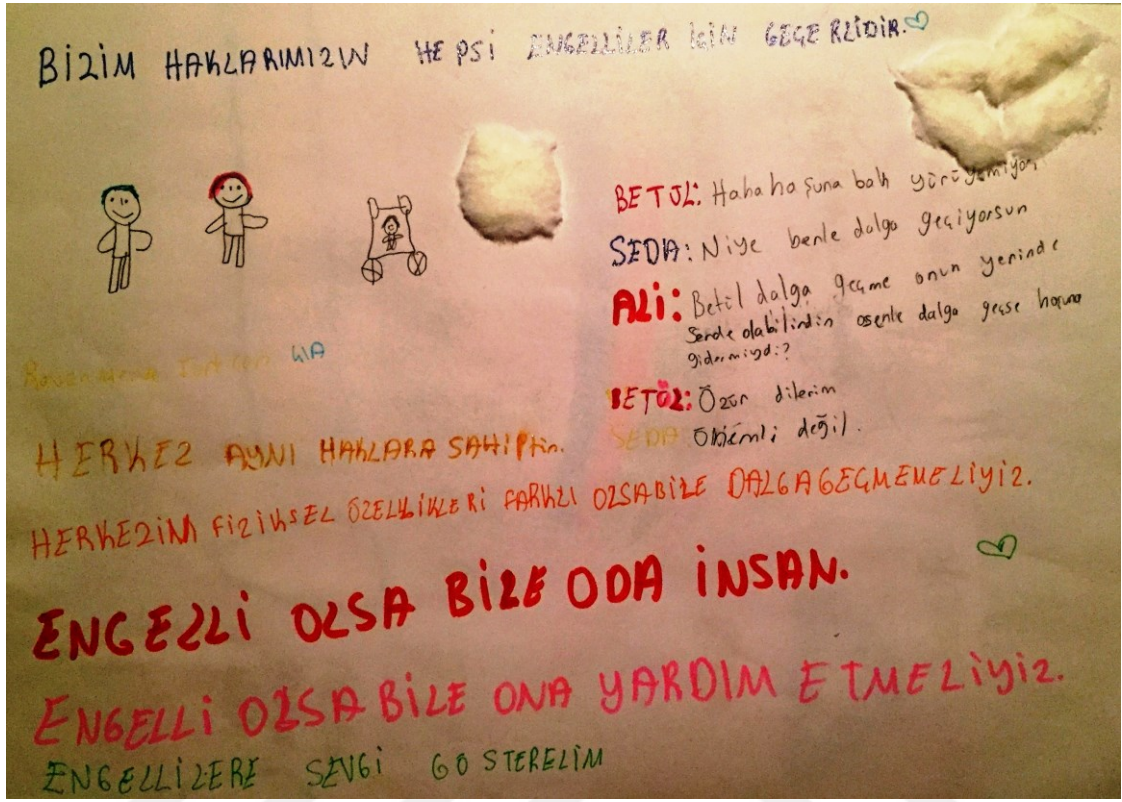
Ö 5 Birinci Kazanım Değerlendirme Ürünü



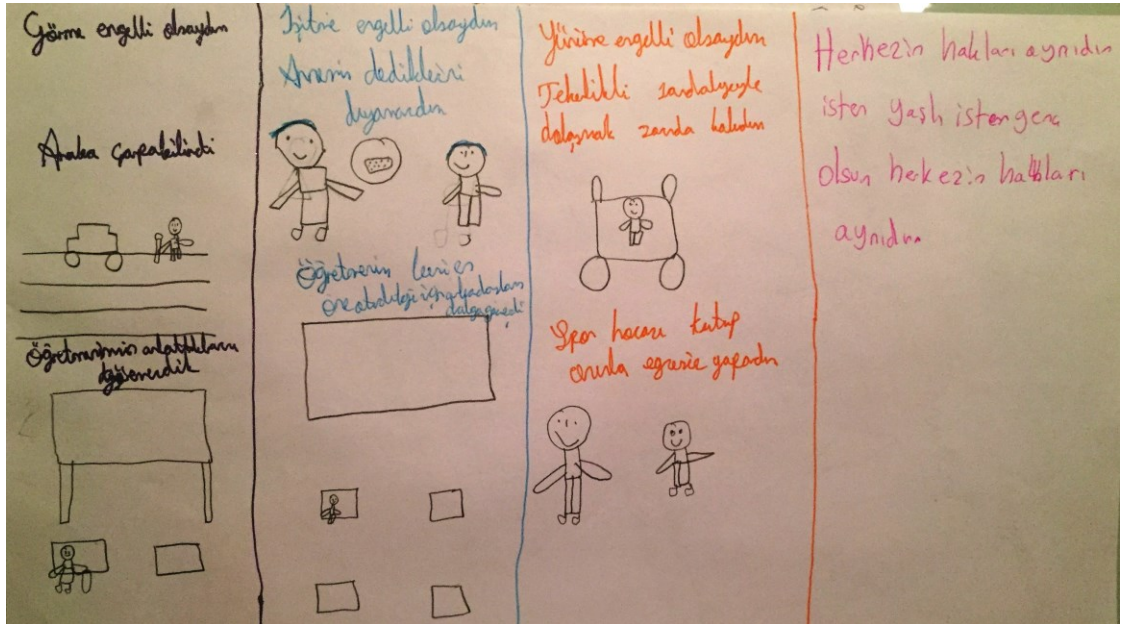
Ö 3 Birinci Kazanım Değerlendirme Ürünü



Ö 17 Birinci Kazanım Değerlendirme Ürünü



Ö 11 Birinci Kazanım Değerlendirme Ürünü



Ö 16 Birinci Kazanım Değerlendirme Ürünü



Ö 7 Birinci Kazanım Değerlendirme Ürünü



“Sahip olduğu resmi kimlik belgelerindeki bilgileri analiz ederek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.” Kazanımı Etkinliklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

ÇOHEP kapsamında *“Sahip olduğu resmi kimlik belgelerindeki bilgileri analiz ederek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.”* kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik üç ders içi etkinlik ve bir değerlendirme etkinliği hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu kazanımın gerçekleştirilmesine yönelik hazırlanan etkinliklerin numarası ve sırası, süresi, kullanılan yöntem ve teknikler ve çalışma kâğıtlarının isimleri Tablo 4.14’te görülmektedir:

Tablo 4.14.
İkinci Kazanım Etkinlikleri

Kazanım	Etkinlik no	Süre	Yöntem/Teknik	Çalışma Kağıtları
2. KAZANIM Sahip olduğu resmi kimlik belgelerindeki bilgileri analiz ederek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	Etkinlik 6	1 ders saati (40 dk)	Grup Çalışması	Çalışma 7 Farklı Kimlik Belgeleri
	Etkinlik 7	1 ders saati (40 dk)	Soru- Cevap	Çalışma 8 Benzer-Farklı
	Etkinlik 8	1 ders saati (40 dk)	Örnek Olay	Çalışma 9 Hikaye Haritası Çalışma 10 Balık Kılıcı
	Değerlendirme Etkinliği 2	1 ders saati (40 dk)	Fikir taraması	

“Sahip olduğu resmi kimlik belgelerindeki bilgileri analiz ederek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.” kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik üç ders içi etkinlik ve bir değerlendirme etkinliği uygulanmış ve verileri ayrı analiz edilmiştir. Ancak aşağıda Etkinlik 8’in ve Değerlendirme Etkinliği 2’nin analizi detaylı olarak verilmiştir.

“Sahip olduğu resmi kimlik belgelerindeki bilgileri analiz ederek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.” kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik uygulanan **Etkinlik 8** bir ders saati sürmüştür. Etkinliğe 19 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere “Ardıç’ın Hikayesi” (Ek 13) dağıtılarak bu hikaye sesli ve sessiz olarak okunmuştur.

Daha sonra hikayede dikkatlerini çeken ve ilginç gelen yerleri söylemeleri için öğrencilere söz verilmiştir. Öğrenciler görüşlerini ifade ettikten sonra *Çalışma 9 Hikaye Haritası*'ni (Ek 14) doldurmuşlardır. Hikaye haritası doldurulduktan ve paylaşım yapıldıktan sonra öğrenciler *Çalışma 10 Balık Kılçığı Diyagramı*'ni (Ek 15) hazırlamışlardır.

Etkinlik 8'e ait *Çalışma 9 Hikaye Haritası* çalışma kağıdından elde edilen veriler Tablo 4.15'te görülmektedir.

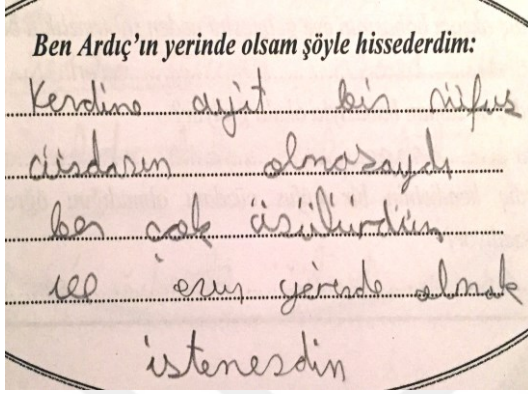
Tablo 4.15.
Öğrencilerin Hikaye Haritasına Verdikleri Sorular ve Cevaplar

Sorular	Cevaplar	f
Ardıç'ın yaşadığı en temel sorun nedir?	Kendine ait kimliğinin olmaması	17
	Abisinin ölmüş olması	4
Kimliği olmayan kişiler ne gibi zorluklarla karşılaşır?	Okula kayıt olurken sorun yaşar	10
	Doktora giderken sorun yaşar Askerde sorun yaşar	6
	Meslek sahibi olmada sorun yaşar	3
		5
Ardıç'ın yerinde olsan nasıl hissederdin?	Üzgün	13
	Kötü	12
	Şaşkın	2
	Kızgın	1
	Utanç içinde	1
Sence Ardıç hangi hak ihmaline uğramış olabilir?	Kimliğe sahip olma hakkı	15
	Çocuk hakları	2
	İnsan hakları	2

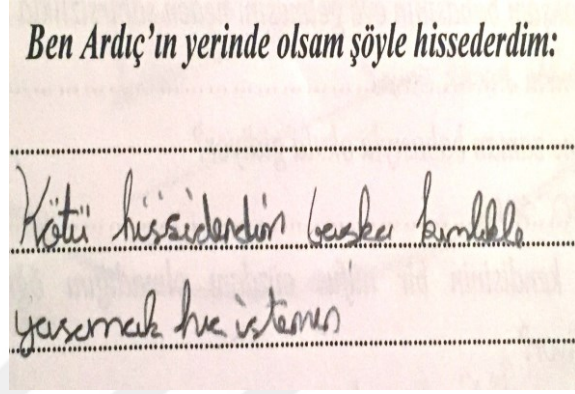
Tablo 4.15'te görüldüğü üzere öğrencilerin (n=19) çoğu Ardıç'ın yaşadığı en temel sorunla ilgili *Kendisine ait bir kimliğinin olmaması (17)* yönünde cevap vermişlerdir. Kimliği olmayan kişilerin *Okula kayıt olurken sorun yaşar (10)*, *Doktora giderken sorun yaşar (6)* ve *Askerde sorun yaşar (3)*, *Meslek sahibi olmada sorun yaşar (5)* gibi sorunlar yaşayabileceklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler kendisine ait kimliği olmayan bir birey olsalardı kendilerini çoktan aza doğru *üzgün (13)*, *kötü (12)*, *şaşkın (2)*, *kızgın (1)* ve *utanç içinde (1)* hissedeceklerini söylemişlerdir. Ardıç'ın uğradığı hak ihmali ile ilgili en çok *kimliğe sahip olma hakkı (15)*, daha sonra *çocuk hakları (2)* ve *insan hakları (2)* cevaplarını verdikleri görülmektedir.

Etkinlik 8'e ait çalışma kağıdındaki etkinliklerden Ö 11 ve Ö 13' ün paylaşımları şöyledir:

Ö 11 Çalışma Kağıdı



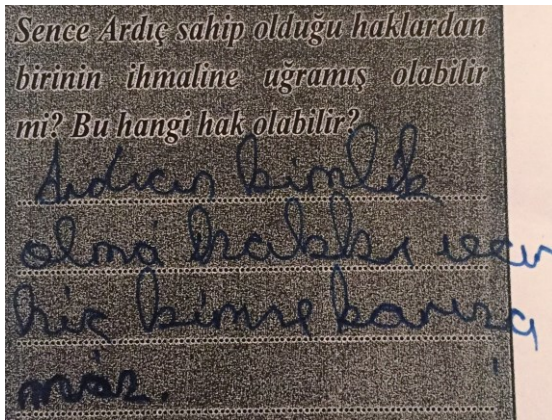
Ö 13 Çalışma Kağıdı



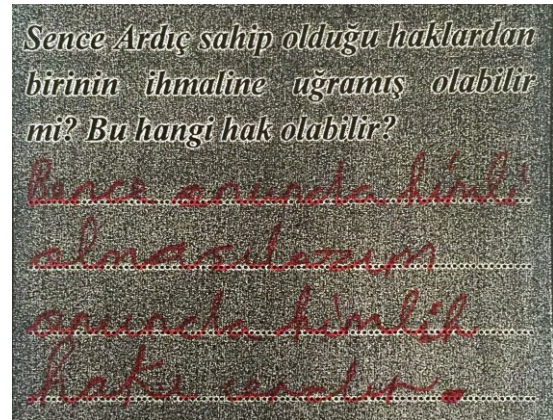
Ö 11 ve Ö 13'ün her ikisi de paylaşımlarında kendilerine ait bir nüfus cüzdanı olmadığında kötü hissedeceklerini söylemişlerdir. Her iki öğrencinin de başka birine ait bir kimlikle yaşamak zorunda kalmayı istemedikleri yönünde açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Bu iki öğrencinin de bir kimliğe sahip olma hakkının önemini kavradıkları sonucuna ulaşılabilir.

Çalışma kağıdındaki verilere göre Ardiç'in uğradığı hak kaybı ile ilgili görüşlerini belirten Ö 9' ve Ö 14'ün paylaşımları ise şöyledir:

Ö 9 Çalışma Kağıdı



Ö 14 Çalışma Kağıdı

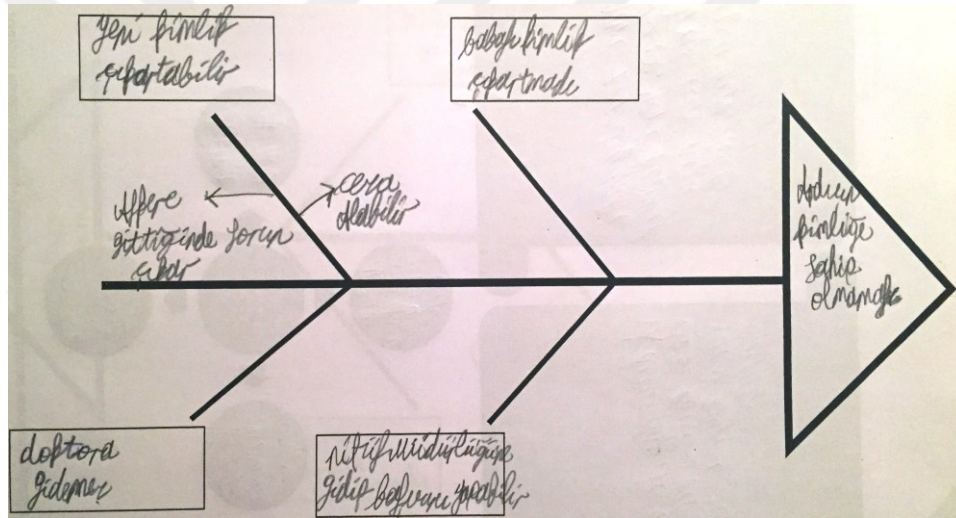


Ö 9 ve Ö 14'ün paylaşımlarından anlaşıldığı üzere, bir kimliğe sahip olma hakkı ile ilgili yorum yaptıkları ve bu konuda farkındalığa ulaştıkları söylenebilir.

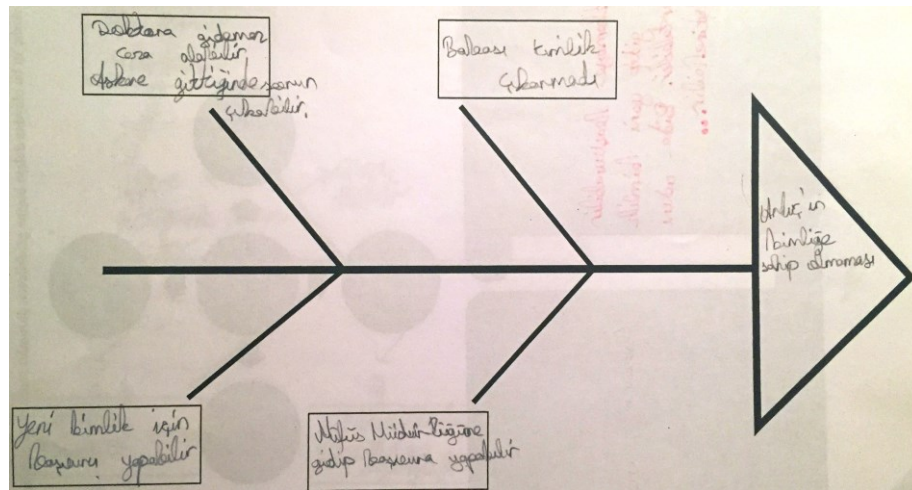
Etkinlik sonunda yapılan *Çalışma 10 Balık Kılçığı Diyagramı*'nda öğrenciler Ardıç'ın problemini ve bu problemi çözmek için düşündükleri çözüm yollarını yazmışlardır. Öğrencilerin hepsi Ardıç'ın kendine ait bir kimliğinin olmamasını asıl problem olarak belirlemişler, *bu problemden dolayı ceza alabilir* (12), *doktora giderken sorun yaşayabilir* (11), *askere giderken sorun yaşayabilir* (10) cevaplarını vermişlerdir. Bu problemi çözmek için düşündükleri çözüm yollarını ise *yeni kimlik çıkartabilir* (15), *babası kimlik çıkartabilir* (13) şeklinde belirtmişlerdir.

Etkinlik 8'e ait *Çalışma 10 Balık Kılçığı Diyagramı* ile ilgili Ö 8 ve Ö 2'nin çalışma örnekleri şöyledir:

Ö 8 Çalışma Kağıdı



Ö 2 Çalışma Kağıdı



Etkinlik 8 uygulaması boyunca yaşananlar ile ilgili sınıf içi iletişim örneği şu şekildedir:

Etkinlik 8 Sınıf İçi İletişim Örneği

A.Öğrt: *Önceki dersimizde kimlik çeşitlerinden bahsetmiştik. Ehliyet, kütüphane kimliği, öğrenci kimliği, nüfus cüzdanı...Peki bu kimliklerden hangisi en önemli sizce?*

Ö13: *Nüfus cüzdanı öğretmenim.*

Ö 8: *Nüfus cüzdanı bence de.*

A.Öğrt: *Peki nüfus cüzdanı üzerinde hangi bilgiler var?*

Ö 19: *Adımız, soyadımız, TC kimlik no, annemizin babamızın adı.*

Ö 11: *Doğduğumuz yer, doğum günümüz, kan grubumuz.*

A.Öğrt: *Peki dedelerinizin nenelerinizin kimliklerini gördünüz mü siz hiç? Peki etrafınızda eski kimliği olanlar çok yaşlılar var mı?*

Ö 15: *Var. Bizim orada 99 yaşında dede var annesinin babasının isminin yanında ölmüş yazıyor.*

A.Öğrt: *Peki kimliği olmayan biri olabilir mi?*

Ö 6: *Olamaz öğretmenim vatandaş olmaz ki o zaman.*

Ö11: *Öğretmeim kaybettiyse olabilir. Ben bunu görmüştüm bir kere hastanede kimliğini kaybetmiş başkasının kimliğini getirdi. Oradaki de bu kimlik size ait değil muayene olamazsınız diye uyardı.*

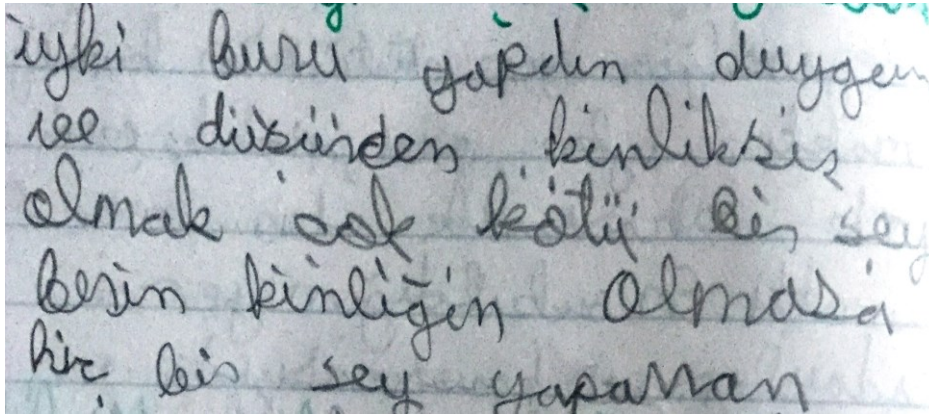
A.Öğrt: *Peki sence burada yanlış olan durum nedir?*

Ö 11: *Başkasının kimliğini kullanamaz ki öğretmenim. Herkesin kimliği kendinindir.*

A.Öğrt: *Evet herkesin kimliği kendine özeldir üzerinde sadece ona ait bilgiler bulunur.*

Etkinlik 8 ile ilgili sınıf içi iletişimden alınan veriler incelendiğinde, öğrencilerin herkesin kendine özel bir kimliğe sahip olması gerektiği ve kimlik üzerinde bulunan kişisel bilgiler hakkında bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Ayrıca öğrenci günlüklerinde Etkinlik 8 ile ilgili yazılanlar okunduğunda, öğrencilerin bir kimliğe sahip olma hakkı ile ilgili düşüncelerini açıkladıkları görülmüştür. Ö 16' nın günlüğünde yazdığı ifadeler şöyledir:

Ö 16 Günlük



Ö 16 günlüğünde yaptığı paylaşımında kimliksiz yaşamının kötü olduğunu ve kendi kimliği olmasa hiçbirşey yapamayacağını belirtmiştir.

“Sahip olduğu resmi kimlik belgelerindeki bilgileri analiz ederek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.” kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik uygulanan **Değerlendirme Etkinliği 2** bir ders saati sürmüştür. Etkinliğe 21 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere ilgili kazanım boyunca yaptıkları etkinlikler hatırlatılmış ve yapışkanlı kağıtlar dağıtılmıştır. Bu kazanım ile ilgili öğrendiklerini üç kelime ile bu kağıtlara yazmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerden kazanım boyunca yapılan etkinlikleri düşünmeleri istenerek öğrendikleriyle resim, şiir, yazı, drama veya afiş vb. hazırlamaları beklenmiştir.

Değerlendirme Etkinliği 2 sonucunda toplanan verilere göre, öğrencilerin **“Sahip olduğu resmi kimlik belgelerindeki bilgileri analiz ederek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.”** kazanımı boyunca en çok hatırlananlar ile ilgili en fazladan aza doğru *Bir kimliğe sahip olma hakkı (20)*, *Engelliler (10)*, *Benzer ve farklı özelliklerimiz (7)* ve *Etkinlikte oynadığımız oyunlar (3)* olduğu yönünde cevaplar verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin kazanım boyunca yapılan etkinliklerden hatırladıklarına ilişkin en fazla bir *kimliğe sahip olma hakkı* cevabını vermeleri, kazanımın gerçekleştirilmesinde ÇOHEP uygulamalarının etkili olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir.

Değerlendirme Etkinliği 2 uygulaması boyunca yaşananlar ile ilgili sınıf içi iletişim örneği şu şekildedir:

Değerlendirme Etkinliği 2 Sınıf İçi İletişim Örneği

A.Öğrt: Şimdi biraz geçmişe dönüp bu kazanım boyunca yaptığımız etkinlikleri düşünelim. Bu kazanım ile ilgili aklınızda en çok kalan etkinlik, en çok hatırladığınız konu nedir?

Ö 20: Kimlikten bahsettik öğretmenim.

Ö 17: Herkesin bir kimliğe sahip olma hakkı vardır dedik öğretmenim.

Ö 15: Engellilerden de bahsettik öğretmenim.

Ö 5: Oyun oynadık öğretmenim benzerlik farklılıklarla ilgili.

A.Öğrt: Peki bu etkinliklerde en kolay ve en zor olanları hangisiydi?

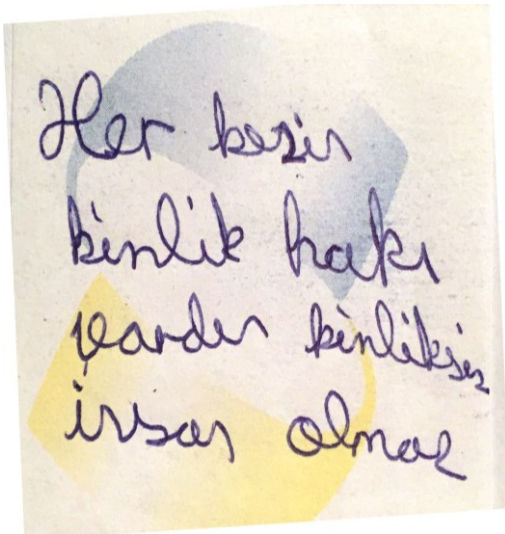
Ö 9: Zorlandığım olmadı ama en kolayı Ardiç'in hikayesiydi.

Ö 21: Ben de zorlanmadım en kolay kimlik tasarlamaydı bence, ben çok sevdim.

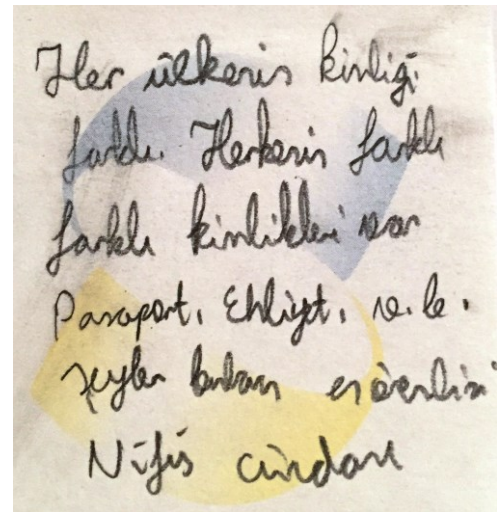
Değerlendirme Etkinliği 2'ye ait sınıf içi iletişimden alınan veriler incelendiğinde kazanımla ilgili gerçekleştirilen etkinliklerde genel olarak zorlanmadıklarını ve kimlik tasarlama etkinliğini kolay bularak sevdiklerini söyledikleri görülmüştür. Kimlik tasarlama etkinliği ile kişisel kimliklerde bulunması gereken bilgileri öğrenmiş ve kavramışlardır.

Değerlendirme Etkinliği 2 ile ilgili Ö 18 ve Ö 19' un yaptıkları paylaşımlar aşağıda verilmiştir:

Ö 18 Değerlendirme Etkinliği 2



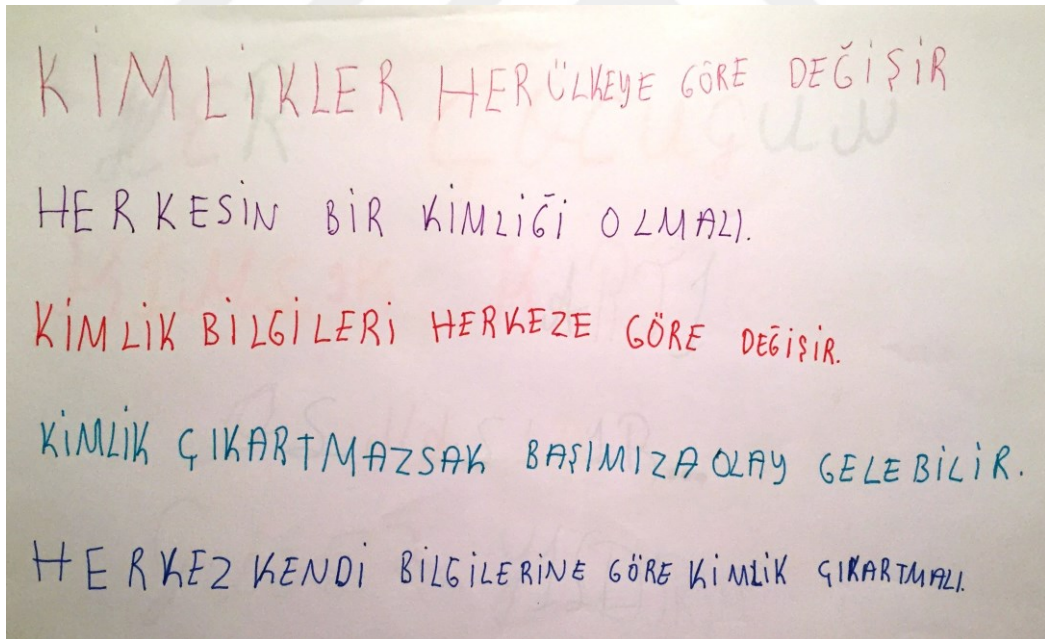
Ö 19 Değerlendirme Etkinliği 2



Ö 18 ve Ö 19' un **“Sahip olduğu resmi kimlik belgelerindeki bilgileri analiz ederek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.”** kazanımı ile ilgili yazdıkları incelendiğinde, Ö 18' in **“Herkesin kimlik hakkı vardır, kimliksiz insan olmaz.”** paylaşımı yaptığı görülmektedir. Bu öğrencinin bir kimliğe sahip olma hakkını kavradığı buradan anlaşılabilir. Ö 19'un ise **“Her ülkenin kimliği farklı. Herkesin farklı farklı kimlikleri var. Pasaport, ehliyet vb. şeyler. Bence en önemlisi nüfus cüzdanı.”** paylaşımı ile bireylerin çeşitli kimlik belgelerine sahip olabileceğini ve bunların içinde en önemlisinin nüfus cüzdanı olduğunu söylemiştir.

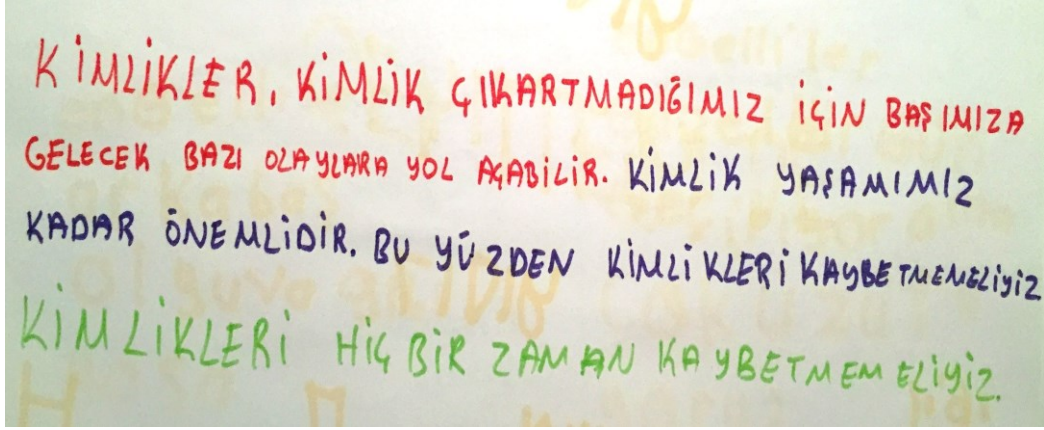
“Sahip olduğu resmi kimlik belgelerindeki bilgileri analiz ederek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.” kazanımının değerlendirilmesi için öğrenciler kazanım boyunca yapılan etkinlikleri düşünerek ürünler ortaya koymuşlardır. Bu ürünlerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Ö 5 İkinci Kazanım Değerlendirme Ürünü



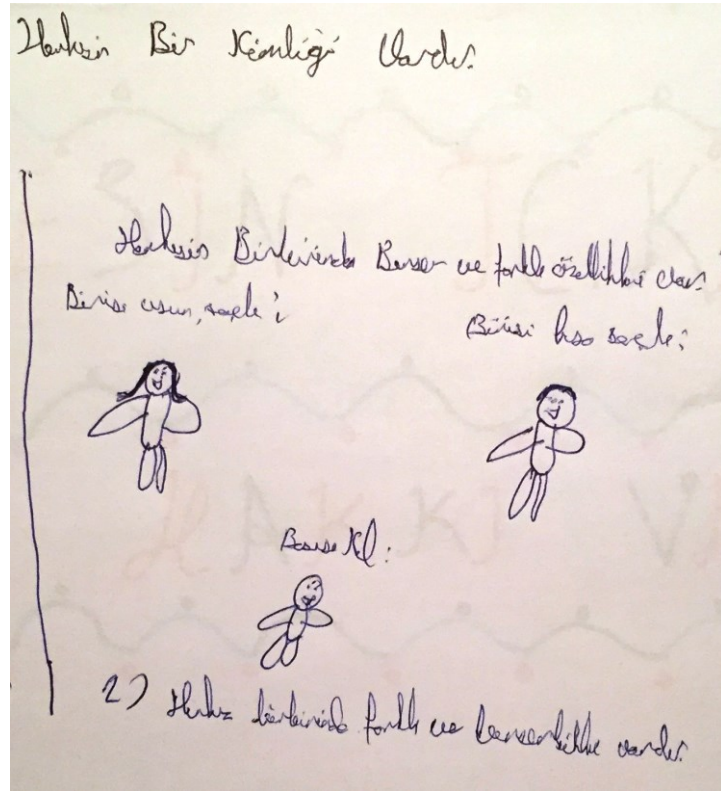
Ö 5'in paylaşımı incelendiğinde **“Kimlikler her ülkeye göre değişir. Herkesin bir kimliği olmalı. Kimlik bilgileri herkese göre değişir. Kimlik çıkartmazsak başımıza olay gelebilir. Herkes kendi bilgilerine göre kimlik çıkartmalı.”** paylaşımı yaptığı görülmektedir. Sahip olunan resmi kimlik belgelerindeki bilgilerin, kişinin kendine ait olması gerektiğini kavradığı söylenebilir.

Ö 16 İkinci Kazanım Değerlendirme Ürünü



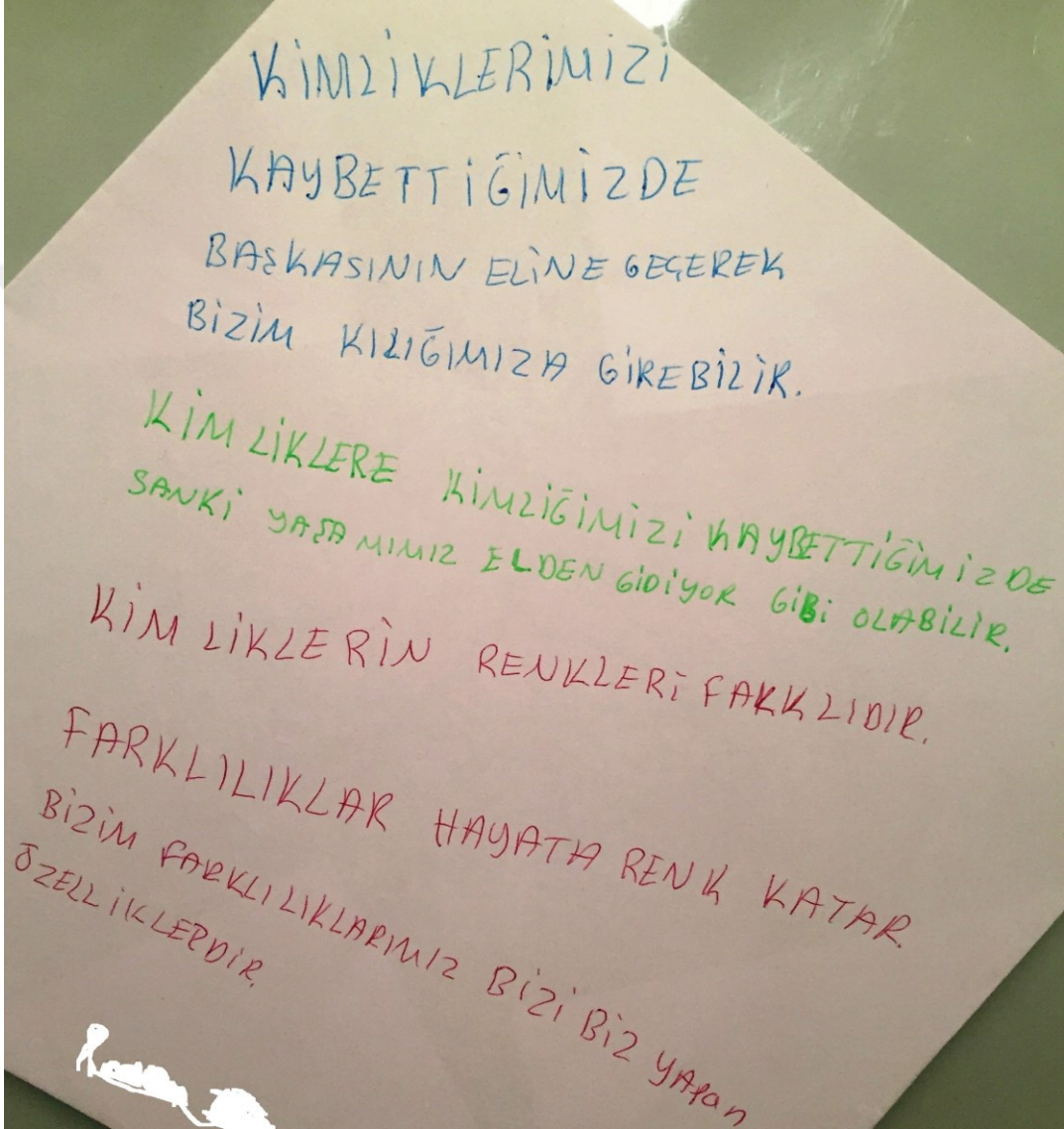
Ö 16 yaptığı paylaşımda “Kimlikler, kimlik çıkartmadığımız için başımıza gelecek bazı olaylara yol açabilir. Kimlik yaşamımız kadar önemlidir. Bu yüzden kimlikleri kaybetmemeliyiz. Kimlikleri hiçbir zaman kaybetmemeliyiz.” ifadesiyle sahip olduğu çeşitli kimliklerini korumak konusunda dikkatli olmanın gerekliliğini anladığı söylenebilir.

Ö 11 İkinci Kazanım Değerlendirme Ürünü



Ö 11 paylaşımında “Herkesin bir kimliği vardır. Herkesin birbirinden benzer ve farklı özellikleri var.” diyerek kendi kişisel kimliği ile başkaları arasında benzerlik ve farklılıklar olabileceğini vurgulamıştır.

Ö 14 İkinci Kazanım Değerlendirme Ürünü



Ö 14 paylaşımında “Kimliklerimizi kaybettiğimizde başkasının eline geçerek bizim kızığımıza girebilir. Kimliğimizi kaybettiğimizde sanki yaşamımız elden gidiyor olabilir. Kimliklerin renkleri farklıdır. Farklılıklar hayata renk katar. Bizim farklılıklarımız bizi biz yapan özelliklerdir.” diyerek farklılıkların kişinin doğal olduğunu ve kişisel kimliğe ilişkin çıkarımlarda bulunmasına yardımcı özelliklerden olduğunu kavradığı görülmektedir.

“Farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder.” Kazanımı Etkinliklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

ÇOHEP kapsamında “Farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder.” kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik dört ders içi etkinlik ve bir değerlendirme etkinliği hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik hazırlanan etkinliklerin numarası ve sırası, süresi, kullanılan yöntem ve teknikler ve çalışma kâğıtlarının isimleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.16.
Üçüncü Kazanım Etkinlikleri

Kazanım	Etkinlik no	Süre	Yöntem/Teknik	Çalışma Kağıtları
3. KAZANIM Farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder.	Etkinlik 9	2 ders saati (80 dk)	6 Şapkalı Düşünme	---
	Etkinlik 10	1 ders saati (40 dk)	Yazım Yoluyla Empati	Çalışma 11 Başıma Gelenler Çalışma 12 Duygularım Çetelesi Çalışma 13 Çözümleme Soruları Çalışma 14 Çözüm için Yapılabilecekler Listesi
	Etkinlik 11	1 ders saati (40 dk)	Görsel Örnek Olay Yazım Yoluyla Empati	
	Etkinlik 12	1 ders saati (40 dk)	Görsel Örnek Olay Yazım Yoluyla Empati	Çalışma 15 Soru Listesi
	Değerlendirme Etkinliği 3	1 ders saati (40 dk)	Fikir taraması	

“Farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder.” kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik uygulanan dört ders içi etkinlik ve değerlendirme etkinliği ayrı ayrı analiz edilmiştir. Ancak aşağıda Etkinlik 11’in ve Değerlendirme Etkinliği 3’ün analizi detaylı olarak verilmiştir.

“Farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder.” kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik uygulanan *Etkinlik 11* bir ders saati sürmüştür. Etkinliğe 18 öğrenci katılmıştır. Etkinliğin başında öğrencilere çeşitli nedenlerle ülkesinden göç etmek zorunda kalmış çocukların fotoğrafları gösterilmiştir. Öğrencilerden fotoğraflarla ilgili düşünceleri olumlu ise sağ ellerini, olumsuz ise sol ellerini kaldırmaları istenmiştir. Daha sonra *Çalışma 13 Çözümleme Soruları* (Ek 16) dağıtılmış ve cevaplamaları için gerekli süre verilmiştir. Sonra her öğrenciden kendisini en çok etkileyen fotoğrafı seçmesi istenmiş ve bu seçimi ile ilgili düşüncelerini, hissettiklerini, fotoğraftaki çocuğun yerinde olsa neler yapabileceği ile ilgili yorumlarını söylemeleri için fırsat verilmiştir. Her öğrenci kendisini en çok etkileyen fotoğraf hakkında konuştuğuktan sonra aynı fotoğrafı seçen çocuklar bir grupta toplanmışlar ve düşüncelerini paylaşmışlardır. Bu durumdaki çocuklar için yapılabilecekler ve alınabilecek önlemler tartışılmış ve bunlar *Çalışma 14 Çözüm için Yapılabilecekler Listesi*’ne (Ek 17) sırayla yazılmıştır.

Çalışma 13 Çözümleme Soruları’na ait kağıtlar incelendiğinde, öğrencilerin fotoğraflar ile ilgili duygu ve düşüncelerini üç başlık altında ifade ettikleri görülmektedir. Bu başlıklar ve öğrencilerin örnek ifadeleri aşağıdaki *Tablo 4.17 Çözümleme Sorularına Verilen Cevaplar* tablosunda verilmiştir.

Tablo 4.17.
Çözümleme Sorularına Verilen Cevaplar

Fotoğraftaki çocukların çadırda yaşamaları hakkında düşünceleri	Doğru olduğunu düşünüyorum (5)	Evleri olmadığı için doğru bir davranış çadırda kalmalılar (Ö 17, Ö 12)
		Evleri yoksa çadırda kalabilirler. Devlet onlara yardım etmiş. Orası onların evi gibi birinci fotoğrafta mutlular hem de (Ö 14)
	Yanlış olduğunu düşünüyorum (13)	Bana göre yanlış daha güzel yerde yaşayabilirlerdi (Ö 11).
		Onlar da bizim gibi binalarda yaşayabilirler (Ö 5, Ö 13, Ö 16)
		Çocuklar hasta olabilir (Ö 6, Ö 15, Ö 9)
Savaş ile ilgili düşünceleri	Doğru olduğunu düşünüyorum (2)	Büyükler için savaşmak doğru ama çocuklar için doğru değil (Ö 20)
		Ülken için evet zevkine hayır (Ö 12)
	Yanlış olduğunu düşünüyorum (16)	Biz burada hepimiz kardeşiz. Hepimiz birlik beraberlik içinde yaşıyoruz (Ö 14)
		Masum insanlar ölüyor (Ö 13)
Savaş ortamında kalan çocuklar ile ilgili hissettikleri	Kötü (11)	Çok kötü hissederdim (Ö 10)
	Üzgün (8)	Kendimi çok üzgün hissederdim (Ö 16)
	Mutsuz (4)	Çok mutsuz hissederdim (Ö 5)
	Korkmuş (2)	

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere öğrencilerin çoğu fotoğraftaki çocukların çadırda yaşamalarını yanlış bulduklarını az bir kısmı ise doğru bulduklarını belirtmişlerdir. Yine öğrencilerin çoğu savaşın yanlış olduğunu düşündüklerini söylemiştir. Öğrenciler savaş ortamında kalan çocuklar ile ilgili en fazla kötü, daha sonra üzgün ve mutsuz hissettiklerini belirtmişlerdir.

Fotoğraftaki çocukların çadırda yaşamaları hakkında *yanlış olduğunu düşünüyorum* yönünde cevap veren Ö 13 ve Ö 16’ nın paylaşımları aşağıdaki gibidir:

Ö 13 Çalışma Kağıdı

barınma hakkı yanlış neden? çünkü onların da bizim gibi evde de yaşamaya hakları var.

Ö 16 Çalışma Kağıdı

yanlış çünkü onların da barınma yeri olmalı

Ö 13 fotoğraftaki çocukların çadırda yaşamalarının onların da evde yaşamaya hakları olduğu için yanlış olduğunu belirtirken, Ö 16' nın ise "Onların da barınma yeri olmalı" diyerek temel haklardan olan yaşama ve barınma haklarını düşünerek yorum yaptığı söylenebilir.

Öğrencilerin savaş ile ilgili düşünceleri hakkında yanlış olduğunu düşünüyorum yönünde cevap veren Ö 14 ve Ö 17' nin paylaşımları aşağıdaki gibidir:

Ö 14 Çalışma Kağıdı

kesinlikle hayır. Savaşta önce çocuk
suçsuz yere ölüyor bu kesinlikle
doğru değil.

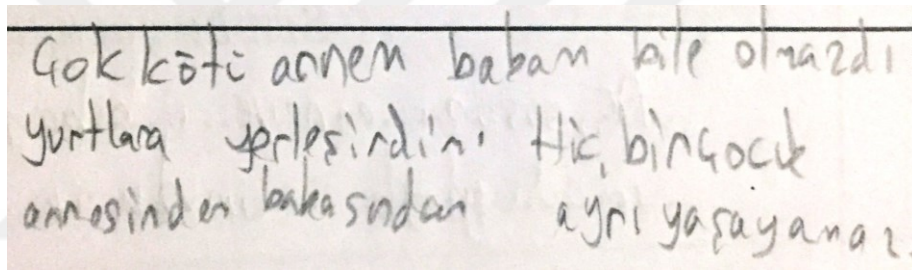
Ö 17 Çalışma Kağıdı

yanlış çocukların
psikolojisi bozulabilir

Ö 14 savaşlarda suçsuz yere çocukların öldüğünü ve kesinlikle doğru olmadığını belirtirken, Ö 17 savaşları çocukların psikolojisini bozacağı için yanlış bulduğunu söylemiştir.

Öğrenciler etkinlik boyunca fotoğraflarda gördükleri çocukların savaş ortamında bulduklarını düşündüklerini söylemişlerdir. Bu durumda kalmak istemediklerini belirten ve bu durumdaki çocuklar için çok üzüldüğünü söyleyen öğrenciler de olmuştur. “Sen bu çocukların yerinde olsan nasıl hissederdin?” sorusu sorularak öğrencilerin düşünceleri alındığında, çoğunluğunun üzgün, korkmuş ve kötü hissedeceğini söyledikleri görülmüştür. Bu soru ile ilgili Ö 14’ün paylaşımı şöyle olmuştur:

Ö 14 Çalışma Kağıdı

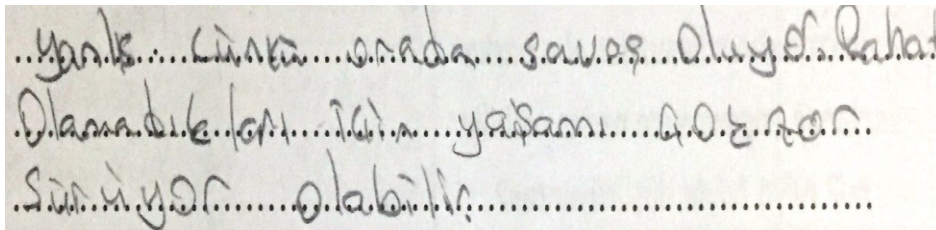


Gok kötü annem babam kale olmazdı
yurtlara yerleşirdin. Hiç bir çocuk
annesinden bacasından ayrı yaşayamaz.

Ö 14’ün paylaşımında “Hiçbir çocuk annesinden babasından ayrı yaşayamaz.” ifadesi ile çocukların anne babalarından ayrılmaması ile ilgili düşüncelerini de belirttiği görülmüştür.

“Sence fotoğraflardaki çocukların bu şartlarda yaşamaları doğru mu?” sorusu ile ilgili Ö 5’ in paylaşımı şöyledir:

Ö 5 Çalışma Kağıdı



yanlış... çünkü orada savaş oluyor rahat
olamadıkları için zor yaşamı zor zor
sürüyor... olabilir.

Çocukların bu şartlarda yaşamalarının yanlış olduğunu düşündüğünü belirten Ö 5, rahat olamadıkları için yaşamlarının zor olabileceğini söylemiştir. Çocukların savaş ortamında yaşamaları ile ilgili Ö 19’un paylaşımı ise şöyledir:

Ö 19

...Bence...bu...çocuğun...bu şartlarda...yaşamaları doğru...
 ...Savaş...olan bütün ülkelerde...yaşamak...yerinde...orada...
 ...hem...güvenli...olurum...

Çocukların çadırlarda yaşamaları konusunda görüşünü paylaşan Ö 19, çocukların ülkelerinde savaş ortamında yaşamalarındansa çadırlarda daha güvenli yerlerde yaşamalarının daha doğru olabileceğini söylemiştir. Ö 19' un farklı bakış açısı, ÇOHEP uygulamalarının ve etkinliklerin öğrencileri farklı düşünmeye sevk ettiğinin göstergesi olarak kabul edilebilir.

Etkinlik 11'de *Çalışma 14 Çözüm İçin Yapılabilecekler Listesi*'ne ait kâğıtlar incelendiğinde, öğrencilerin fotoğraflardaki çocukların yaşadıkları sorunlara buldukları çözümler ile ilgili duygu ve düşüncelerini açıkça ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin örnek ifadeleri aşağıda Tablo 4.18'de verilmiştir.

Tablo 4.18
Çözüm İçin Yapılabilecekler Listesi

Çözüm İçin Yapılabilecekler	f
Kızılay'dan yardım alırım.	13
Yiyecek yardımı yaparım.	12
Polisten yardım isterim.	10
Ev sahibi olmalarını sağlarım (Ev veririm).	10
Eğitim almalarını sağlarım.	9
Kıyafet yardımı yaparım.	7
Devlet yardım edebilir.	7
Çocuk yardım kuruluşları aranabilir.	6
Sağlık yardımı yapılabilir.	5
Çocuklara oyuncak dağıtılabilir.	2

Tablo 4.18'de görüldüğü gibi, öğrenciler ($n=11$); olumsuz şartlarda yaşamak zorunda kalmış çocuklar ile ilgili çözüm için yapılabileceklerin başında Kızılay'dan yardım almayı, daha sonra polisten yardım istemeyi ve yiyecek yardımı yapmayı düşünmüştür. Bir başka çözüm yolu olarak ev sahibi olmalarını sağlamayı, onlara eğitim, kıyafet, sağlık alanında yardım yapılabileceğini önermişlerdir. Öğrencilerin buldukları çözüm

yollarından birisi de çocuk yardım kuruluşlarının aranmasıdır. Öğrencilerin bu yardım kuruluşlarından haberdar olması ve haklarının farkında olmaları, ÇOHEP uygulamalarının da amacına ulaşması bakımından önemli bir noktadır.

Etkinlik 11 uygulaması boyunca yaşananlar ile ilgili sınıf içi iletişim örneği şu şekildedir:

Etkinlik 11 Sınıf İçi İletişim Örneği

A.Öğrt: *Şimdi size birkaç tane fotoğraf göstereceğim ama kimse duygu ve düşüncelerini başta söylemeyecek sonra konuşacağız. (Fotoğrafları göstermeye başlar). Burası neresi olabilir?*

Ö 5: *Suriye öğretmenim.*

Ö 7: *Öğretmenim çadır var başka bir yer de olabilir.*

A.Öğrt: *Peki bu çocuklar nerede yaşıyor sizce?*

Ö 16: *Sokakta çadırda yaşıyorlar öğretmenim.*

Ö 18: *Çocukların yaşadıkları yerler ne kadar kötü. Çamur var hep.*

A.Öğrt: *Peki neden böyle ortamlarda yaşıyorlar sizce?*

Ö 5: *Bence savaştan kaçmışlar öğretmenim ve böyle bir yerde çocukların yaşaması mümkün değil.*

Ö 9: *Ama nerde yaşasınlar ya evleri yıkıldıysa?*

Ö 13: *Bence Kızılay'dan yardım alabilirler. Bizler onlara yiyecek yardımı yapabiliriz.*

Ö 18: *Devlet yardım edebilir.*

Ö 1: *Çocuklara kıyafet yardımı yapabiliriz.*

Etkinlik 11 ile ilgili sınıf içi iletişimden alınan veriler incelendiğinde, öğrencilerin savaş ortamında yaşamak zorunda kalan çocuklar ile ilgili düşüncelerini özgürce ifade ettikleri ve arkadaşlarının düşüncelerine de saygı gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca savaş ortamında yaşamak zorunda kalan çocuklar ile ilgili yapılan etkinliklerde Ö 21'in günlüğünde yaptığı paylaşımı şöyledir:

Ö 21 Günlük:

Çocuklar için yardım ederim; Ölara yardım kampanyası
başlatarak, onların hasta dramaları için dindereyi
yaparak, kulay'a veya başka yardım kuruluşuna
bağışlanarak. Çerimlerinide girildi! Bütün hepini
aileme anlatacağın. Herde çerim için yardım

Ö 21 günlüğünde yaptığı paylaşımında, savaş ortamında yaşamak zorunda kalan çocuklar için çözüm olarak kampanya başlatılabileceğini, Kızılay'dan yardım alınabileceğini belirtmiştir. Bu çözüm yollarını ailesine anlatacağını da söylemiştir. Etkinlikle ilgili yaptıklarını ailesi ile paylaşması, uygulanan programın yaygınlaşması açısından önemlidir.

“Farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder.” kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik uygulanan **Değerlendirme Etkinliği 3** bir ders saati sürmüştür. Etkinliğe 18 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere ilgili kazanım boyunca yaptıkları etkinlikler hatırlatılmış ve yapışkanlı kağıtlar dağıtılmıştır. Bu kazanım ile ilgili hatırladıklarını üç kelime ile bu kağıtlara yazmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerden kazanım boyunca yapılan etkinlikleri düşünerek öğrendikleriyle resim, şiir, yazı, drama veya afiş vb. hazırlamaları istenmiştir.

Değerlendirme Etkinliği 3 sonucunda toplanan verilere göre, öğrencilerin **“Farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder.”** kazanımı boyunca en çok hatırladıklarının en fazladan aza doğru *Duygu ve düşüncelerimiz (16)*, *Çocuk hakları (10)*, *Engelliler (8)*, *Grup çalışması (5)*, *Altı şapkalı düşünme (4)* olduğu yönünde cevaplar verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin verdikleri cevaplarda en fazla *duygu ve düşüncelerimiz* cevabını vermeleri, kazanımın gerçekleştirilmesinde ÇOHEP uygulamalarının etkili olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir.

Değerlendirme Etkinliği 3 uygulaması boyunca yaşananlar ile ilgili sınıf içi iletişim örneği şu şekildedir:

Değerlendirme Etkinliği 3 Sınıf İçi İletişim Örneği

A.Öğrt: *Bu kazanım boyunca yaptığımız etkinlikleri düşündüğünde aklınızda en çok kalan etkinlik, en çok hatırladığınız konu nedir?*

Ö 2: *Duygu ve düşüncelerimiz öğretmenim. Herkesin duygu ve düşüncesi farklı olabilir hoşgörülü olmalıyız.*

Ö 1: *Çocuk hakları bir de grup çalışması yaptık öğretmenim. Duygu ve düşüncelerden bahsettik yorum yaptık. Farklı olaylara farklı tepki verebiliriz.*

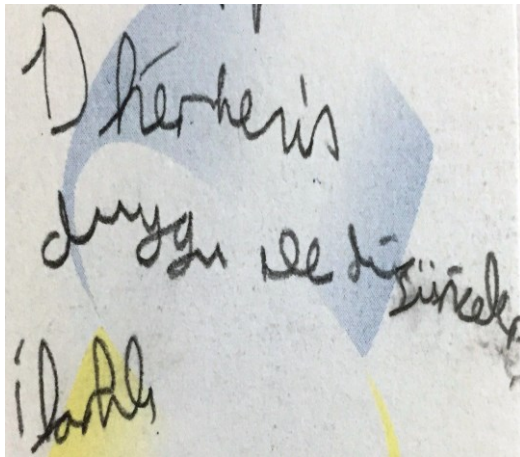
Ö 13: *Şapkalar taktık altı şapkalı düşünme oyunu oynadık öğretmenim duygu ve düşüncelerle ilgili.*

A.Öğrt: *Peki bu etkinliklerde en kolay ve en zor olanları hangisiydi?*

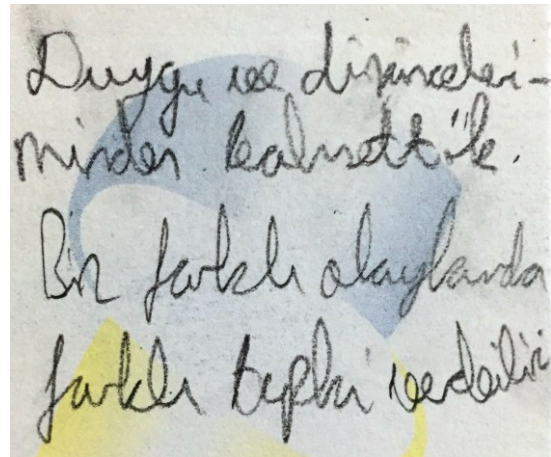
Ö 5: *Ben en çok şapkalı olanı sevdim öğretmenim.*

Değerlendirme Etkinliği 3'e ait sınıf içi iletişimden alınan veriler incelendiğinde kazanımla ilgili gerçekleştirilen etkinliklerde duygu ve düşüncelerin farklı olabileceğinden ve hoşgörüden bahsetmeleri etkinliklerin amacına ulaştığını göstermektedir. Ayrıca Değerlendirme Etkinliği 3 ile ilgili Ö 21 ve Ö 11' in yaptıkları paylaşımlar aşağıda verilmiştir:

Ö 21 Değerlendirme Etkinliği 3



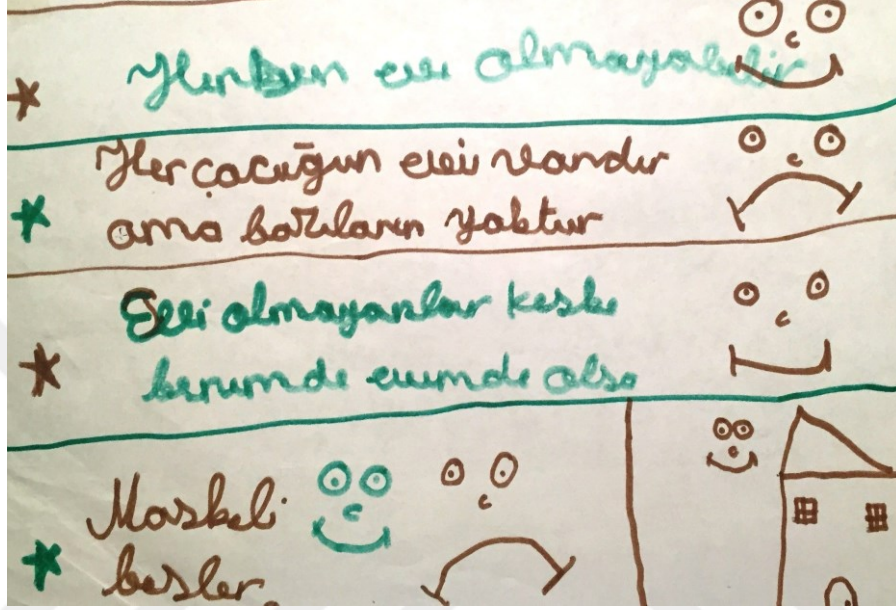
Ö 11 Değerlendirme Etkinliği 3



Ö 21'in "Herkesin duygu ve düşünceleri farklı" ve Ö 11' in "Duygu ve düşüncelerimizden bahsettik. Biz farklı olaylarda farklı tepki verebiliriz" paylaşımları kazanımın amacına ulaştığının bir göstergesidir ve öğrencilerin birbirlerine saygı duymalarında etkinliklerin önemini vurgulamaktadır.

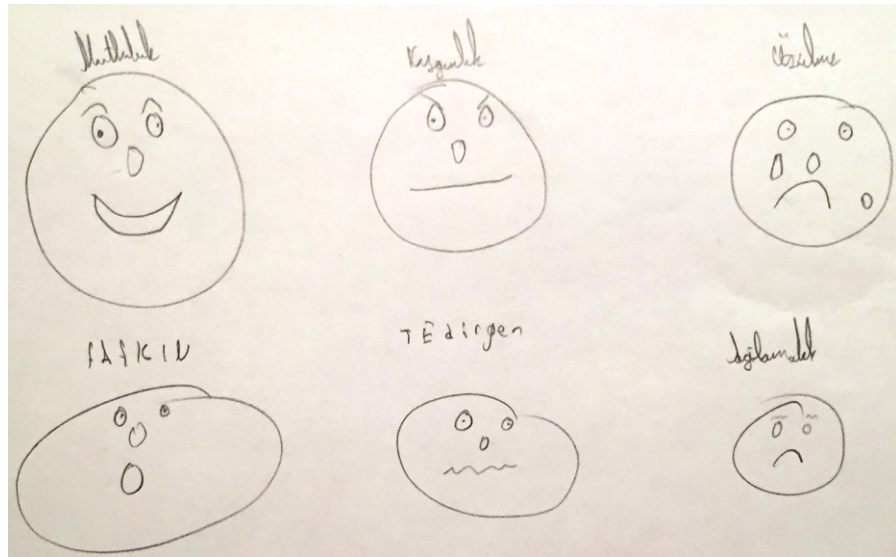
“Farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder.” kazanımının değerlendirilmesi için öğrenciler ürünler ortaya koymuşlardır. Bu ürünlerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Ö 1 Üçüncü Kazanım Değerlendirme Ürünü



Ö 1 hazırladığı değerlendirme ürünüde kendisi farklı durumlar oluşturmuş ve bu durumlara ait duygu ve düşüncelerini sırasıyla yazmış; duygularını surat ifadeleri de çizerek anlatmaya çalışmıştır.

Ö 7 Üçüncü Kazanım Değerlendirme Ürünü



Ö 7 ise hazırladığı değerlendirme ürününde farklı durumlar karşısında duygularını farklı yüz ifadeleri çizerek göstermiştir. Her iki öğrencinin de ürünlerinde duygu ve düşüncelerini ifade ederken farklı surat ifadelerini kullanmaları, beden dilinin öğrenciler üzerindeki etkisinin anlaşılması bakımından da dikkat çekicidir.

“Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar.” Kazanımı Etkinliklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

ÇOHEP kapsamında “Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar.” kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik dört ders içi etkinlik ve bir değerlendirme etkinliği hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik hazırlanan etkinliklerin numarası ve sırası, süresi, kullanılan yöntem ve teknikler ve çalışma kağıtlarının isimleri Tablo 4.19’ da görülmektedir.

Tablo 4.19.
Dördüncü Kazanım Etkinlikleri

Kazanım	Etkinlik no	Süre	Yöntem/Teknik	Çalışma Kağıtları
4. KAZANIM Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar.	Etkinlik 13	1 ders saati (40 dk)	Görüş Geliştirme	Çalışma 16 Görüş Puanlama Cetveli
	Etkinlik 14	1 ders saati (40 dk)	Akvaryum (İç Çember)	----
	Etkinlik 15	1 ders saati (40 dk)	Kısa Film İzleme	----
	Etkinlik 16	1 ders saati (40 dk)	Görsel Örnek Olay	Çalışma 17 Ne Görüyorum Çalışma 18 Küçük Prens
	Değerlendirme Etkinliği 4	1 ders saati (40 dk)	Fikir taraması	

“Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar.” kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik uygulanan dört ders içi etkinlik ve değerlendirme etkinliği ayrı ayrı analiz edilmiştir. Aşağıda Etkinlik 13’ ün ve Değerlendirme Etkinliği 4’ ün analizi detaylı olarak verilmiştir.

“Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar.” kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik uygulanan **Etkinlik 13** bir ders saati sürmüştür. 19 öğrenci

etkinliğe katılmıştır. Tahtaya birbirinden farklı durumları anlatan ifadeler yansıtılmıştır. İfadeler okunduktan sonra her öğrenciye *Çalışma 16 Görüş Puanlama Cetveli* (Ek 18) dağıtılmıştır. Öğrenciler durumlar ile ilgili görüşlerini sırasıyla dikkatli bir şekilde görüş puanlama cetveli üzerinde işaretlemişlerdir. Her öğrenci görüşlerini nedenleriyle birlikte açıkladıktan sonra görüş değiştiren öğrenci varsa cetvelde yeni görüşlerini işaretleyebilecekleri açıklanmıştır. Böylece farklı duygu ve düşüncelere saygı duymaları sağlanmıştır. Bu adımlar her bir durum için tekrarlanmıştır.

Çalışma 16 Görüş Puanlama Cetveli incelendiğinde elde edilen veriler aşağıda Tablo 4.20’de görülmektedir:

Tablo 4.20.
Görüş Puanlama Cetveli Puanları

		Kesinlikle Aynı Fikirdeyim	Aynı Fikirdeyim	Kararsızım	Karşıyım	Kesinlikle Karşıyım
1	Haklarda eşitlik sağlamanın en iyi yolu, yasalarda değişiklik yapmaktır.	8	1	6	0	2
2	Anne babalar çocuklarını nasıl isterlerse öyle yetiştirebilmelidir.	0	0	4	6	9
3	Ailede bütün kararların alınmasında herkesin eşit söz sahibi olması aile bireylerini mutlu hissettirir.	14	2	2	0	1
4	Anne-baba ve öğretmen çok zorunlu olduklarında, çocuklarının önemli bir hatasını gördüklerinde bile ona kızmamalıdır.	7	3	3	5	3

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere öğrenciler ($n=20$) her bir madde için görüşlerini beş seçenektan birini işaretleyerek belirtmiştir. Öğrencilere Madde 1’de “*Haklarda eşitlik sağlamanın en iyi yolu, yasalarda değişiklik yapmaktır.*” ifadesi verilmiş ve 8’inin *Kesinlikle Aynı Fikirdeyim*, 6’sının *Kararsızım*, 2’sinin *Kesinlikle Karşıyım*, 1’inin ise *Aynı Fikirdeyim* cevabını işaretlediği görülürken *Karşıyım* ifadesini işaretleyen öğrencinin olmadığı görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin haklarda eşitlik sağlamanın yolunun yasalarda değişiklik yapmaktan geçtiğini düşündükleri görülmektedir.

Madde 2’de “*Anne babalar çocuklarını nasıl isterlerse öyle yetiştirebilmelidir.*” ifadesi verilmiş ve görüşlerini işaretlemeleri istenmiştir. 9 öğrenci *Kesinlikle Karşıyım*, 6 öğrenci *Karşıyım*, 4 öğrenci *Kararsızım* seçeneklerini işaretlemiş; *Aynı Fikirdeyim* ve *Kesinlikle Aynı Fikirdeyim* seçeneklerini işaretleyen öğrenci olmamıştır. Öğrencilerin çoğunun, anne babaların çocuklarını istedikleri gibi yetiştirmelerine karşı olduklarını belirtmeleri, çocukların da fikir ve düşüncelerine önem verilmesinin ve haklarının korunması gerektiğinin farkına vardıklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Madde 3’te “*Ailede bütün kararların alınmasında herkesin eşit söz sahibi olması aile bireylerini mutlu hissettirir.*” ifadesi verilmiş ve görüşlerini işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerden 14’ü *Kesinlikle Aynı Fikirdeyim*, 2’si *Aynı Fikirdeyim* ve *Kararsızım*, 1’i ise *Kesinlikle Karşıyım* seçeneklerini işaretlemiş, *Karşıyım* seçeneğini işaretleyen öğrenci olmamıştır. Burada öğrenciler aile içinde söz hakları olduğunun farkındadır ve bu haklarının kullanılmasının onları mutlu hissettirdiğini belirtmişlerdir.

Madde 4’te “*Anne-baba ve öğretmen çok zorunlu olduklarında çocuklarının önemli bir hatasını gördüklerinde bile ona kızmamalıdır.*” ifadesi verilmiş ve görüşlerini işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerden 7’si *Kesinlikle Aynı Fikirdeyim*, 5’i *Karşıyım*, 3’ü ise *Aynı Fikirdeyim*, *Kararsızım* ve *Kesinlikle Karşıyım* seçeneklerini işaretlemiştir. Öğrencilerin çoğunun önemli bir hatası olsa bile çocuklara kızılmaması gerektiğini düşündüklerini belirttikleri görülmüştür.

Öğrenciler Görüş Puanlama Cetveli üzerinde verilen madde ile ilgili görüşünü işaretledikten sonra her bir öğrenci görüşünü nedenleriyle birlikte açıklamıştır. Görüşler açıklanırken öğrencilerden birbirlerinin bakış açılarını anlamaya çalışmaları ve fikirlerine saygı duymalarına dikkat etmeleri istenmiştir. Daha sonra görüş değiştiren öğrenci varsa cetvelde yeni görüşlerini işaretleyebilecekleri söylenmiş ve görüşlerini konuşmalarına ve fikir paylaşımı yapmalarına izin verilmiştir. Bu adımlar her bir madde için sırası ile tekrarlanmıştır.

Öğrencilere görüş değiştirme fırsatı verildiğinde, 1. Maddede 2, 2. Maddede 7, 4. Maddede ise 7 öğrenci görüşlerinde değişiklik yapmıştır. Yapılan değişiklikler sonucunda 1. Madde ve 4. Madde için *Kesinlikle Aynı Fikirdeyim* yönünde, 2. Madde için ise *Kesinlikle Karşıyım* yönünde puan artışı olmuştur. Ancak bu artışlar sonuçların çoğunluk yönlerinde bir değişiklik yaratmamıştır. Öğrenciler etkinlik boyunca fikirlerin

değişebileceğini ve her fikir ve düşünceye saygılı olmak gerektiğinin önemini kavramışlardır.

Etkinlik 13 uygulaması boyunca yaşananlar ile ilgili sınıf içi iletişim örneği şu şekildedir:

Etkinlik 13 Sınıf İçi İletişim Örneği

A.Öğrt: *Şimdi sonuncu ifade ile ilgili konuşalım. Anne baba ve öğretmenler çok zorunlu olduklarında önemli bir hatasını gördüklerinde bile ona kızmamalıdır. Siz ne düşünüyorsunuz?*

Ö 11: *Öğretmenim bence çocuk önemli bir hata yapacaksa ona kızabilir. Doğrusunu gösterebilir annesi babası.*

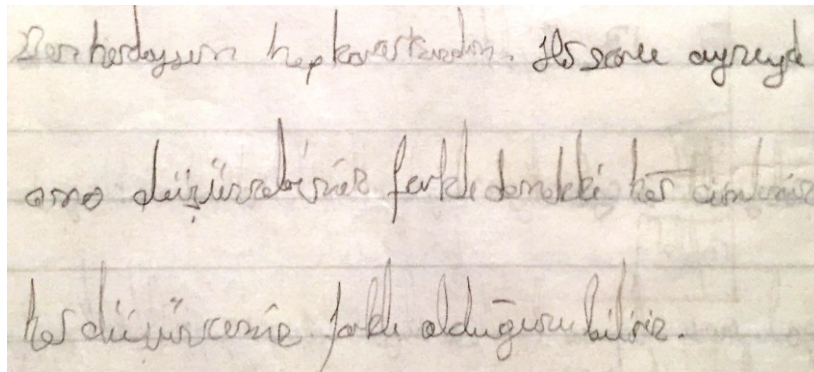
Ö 17: *Bence çocuk kendisi de öğrenebilir hata yapsa da yapmasa da kızmaması lazım annesinin.*

Ö 11: *Ama büyükleri doğruyu gösterirse hata yapmaz hem öyle daha iyi olur.*

Ö 17: *Bence öyle değil çocuklar özgür olmalı kendileri öğrenmeli büyükleri de yardım etmeli ama kızmadan.*

Etkinlik 13 ile ilgili sınıf içi iletişimden alınan veriler incelendiğinde, öğrencilerin verilen ifadeler ile ilgili görüş geliştirirken karşısındakinin de görüşlerini dinleyerek saygı gösterdikleri ve akıl yürüttükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca kazanımın gerçekleştirilmesine yönelik uygulanan Etkinlik 13 ile ilgili Ö 18'in günlüğünde yaptığı paylaşım şöyledir:

Ö 18 Günlük



Herkesin hep kavramadığını. Herkesi ayrı ayrı
ama düşünürseniz farklı demek ki her kavramı
her düşünürseniz farklı olduğunu biliriz.

Ö 18'in "Her soru aynıydı ama düşüncelerimiz farklı demek ki her düşüncemizin farklı olduğunu biliriz" ifadesi duygu ve düşüncelerin farklı olabileceği konusunda farkındalık oluşturduğunun göstergesi sayılabilir.

"Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar." kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik uygulanan **Değerlendirme Etkinliği 4** bir ders saati sürmüştür. Etkinliğe 19 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere ilgili kazanım boyunca yaptıkları etkinlikler hatırlatılmış ve yapışkanlı kağıtlar dağıtılmıştır. Bu kazanım ile ilgili hatırladıklarını üç kelime ile bu kağıtlara yazmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerden kazanım boyunca yapılan etkinlikleri düşünerek öğrendiklerini resim, şiir, yazı, drama veya afiş hazırlayarak anlatmaları istenmiştir.

Değerlendirme Etkinliği 4 sonucunda toplanan verilere göre, öğrencilerin **"Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar."** kazanımı boyunca en çok hatırladıklarının en fazladan aza doğru "Duygu ve düşüncelere saygılı olmak" (14), "Hoşgörülü olmak" (9), "Saygılı olmak" (7) ve "Çocuk hakları" (5) olduğu yönünde cevaplar verildikleri görülmüştür. **"Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar."** kazanımı boyunca yapılan etkinliklerde en çok "Duygu ve düşüncelere saygılı olmak" yönünde cevapların verilmesi, ÇOHEP uygulamalarının duygu ve düşüncelere saygılı olmak davranışını kazandırmada etkili olduğunun göstergesi sayılabilir.

Değerlendirme Etkinliği 4 uygulaması boyunca yaşananlar ile ilgili sınıf içi iletişim örneği şu şekildedir:

Değerlendirme Etkinliği 4 Sınıf İçi İletişim Örneği

A.Öğrt: *Bu kazanım boyunca yaptığımız etkinlikleri düşündüğünde aklınızda en çok kalan etkinlik, en çok hatırladığın konu nedir?*

Ö 17: *Bütün etkinliklerde duygu ve düşüncelerimizi açıkladık öğretmenim. Herkes düşüncelerini özgürce söyledi.*

Ö 5: *Herkesin duygu ve düşüncesi farklı olabilir onları da dinlemeli ve saygı göstermeliyiz.*

Ö 12: *Duygu ve düşünceler herkes farklı söyleyebilir ama saygı göstermek zorundayız yoksa anlaşamayız çirkin olur.*

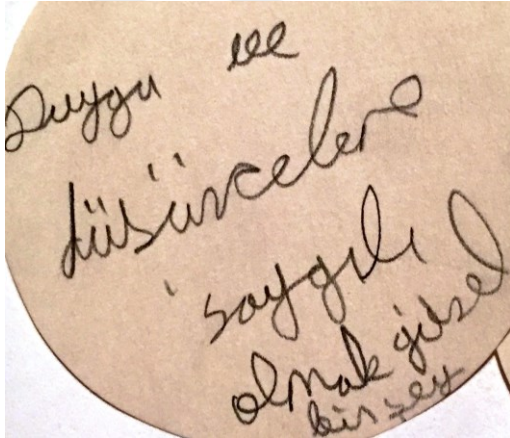
Ö 10: *Bence en önemlisi hoşgörülü olmak öğretmenim. Başkası bir şey söyler diğeri başka şey söyler herkes aynı düşünmek zorunda değil ki yoksa her şey aynı olurdu farklı olunca saygı göstermeliyiz.*

A.Öğrt: *Peki bu etkinliklerde en kolay ve en zor olanları hangisiydi?*

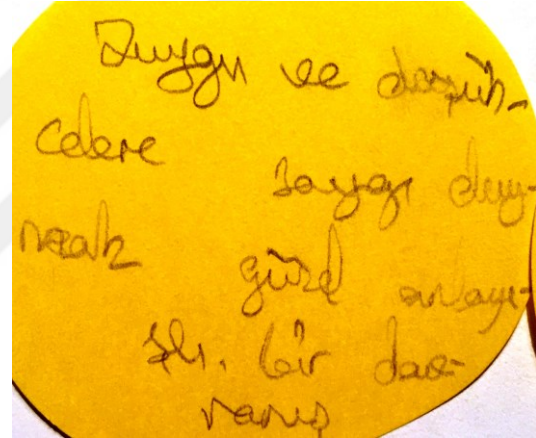
Ö 5: *Bence hepsi çok kolaydı öğretmenim.*

Değerlendirme Etkinliği 4'e ait sınıf içi iletişimden alınan veriler incelendiğinde kazanımla ilgili gerçekleştirilen etkinliklerde farklı duygu ve düşüncelere saygılı olmak gerektiği konusunda farkındalık geliştirdikleri söylenebilir. Ayrıca Değerlendirme Etkinliği 4 ile ilgili Ö 12 ve Ö 20'nin yaptıkları paylaşımlar aşağıda verilmiştir:

Ö 12 Değerlendirme Etkinliği 4



Ö 20 Değerlendirme Etkinliği 4

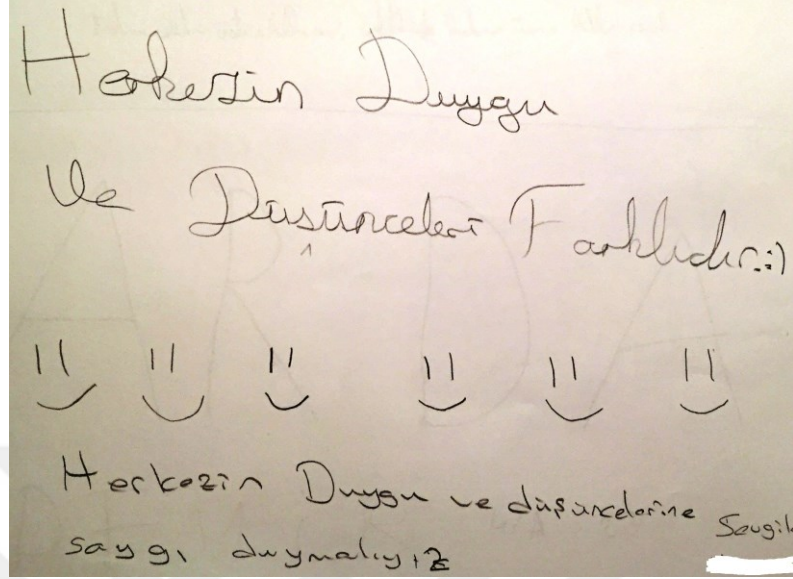


Ö 12 “*Duygu ve düşüncelere saygılı olmak güzel bir şey.*”, Ö 20 ise “*Duygu ve düşüncelere saygı duymak güzel anlayışlı bir davranış.*” paylaşımları yaparak başkalarının duygu ve düşüncelerine saygılı olmanın güzel olduğundan bahsetmişlerdir. Bu anlamda kazanımı gerçekleştirmek için uygulanan etkinliklerin amacına ulaştığı söylenebilir.

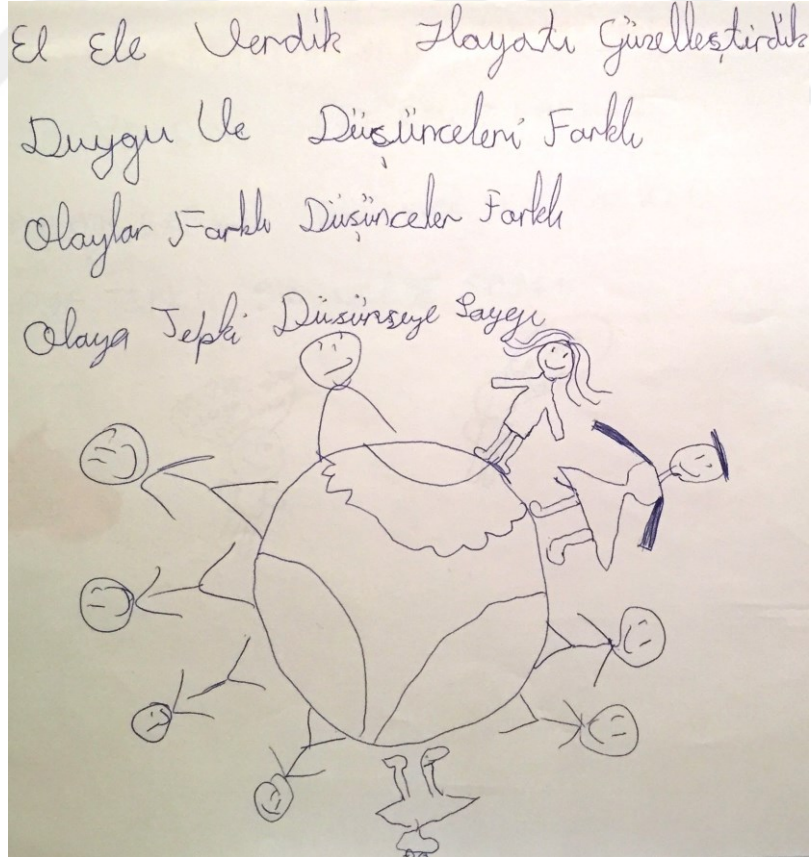
“Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar.” kazanımının değerlendirilmesi için öğrenciler ürünler ortaya koymuşlardır. Bu ürünlerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Ö 13 paylaşımında “*Herkesin duygu ve düşünceleri farklıdır. Herkesin duygu ve düşüncesine saygı duymalıyız.*” ifadesi ile başkalarının duygu ve düşüncelerine saygılı olma konusunda duyarlılığını göstermiştir. Ö 8 ise paylaşımında yazdığı şiirinde aynı şekilde duygu ve düşüncelerine saygılı olmaktan bahsetmiştir.

Ö 13 Dördüncü Kazanım Değerlendirme Ürünü



Ö 8 Dördüncü Kazanım Değerlendirme Ürünü



“Okulunda ve yakın çevresinde katılacağı sosyal ve eğitsel etkinliklere karar verir.”

Kazanımı Etkinliklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

ÇOHEP kapsamında **“Okulunda ve yakın çevresinde katılacağı sosyal ve eğitsel etkinliklere karar verir.”** kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik üç ders içi etkinlik ve bir değerlendirme etkinliği hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik hazırlanan etkinliklerin numarası ve sırası, süresi, kullanılan yöntem ve teknikler ve çalışma kâğıtlarının isimleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.21.
Beşinci Kazanım Etkinlikleri

Kazanım	Etkinlik no	Süre	Yöntem/Teknik	Çalışma Kağıtları
5. KAZANIM Okulunda ve yakın çevresinde katılacağı sosyal ve eğitsel etkinliklere karar verir.	Etkinlik 17	1 ders saati (40 dk)	Fikir Taraması	Çalışma 19 Benim Kulübüm
	Etkinlik 18	2 ders saati (80 dk)	Soru Listesi Hazırlama	----
	Etkinlik 19	1 ders saati (40 dk)	İstasyon	Çalışma 20 Faaliyetlerim
	Değerlendirme Etkinliği 5	1 ders saati (40 dk)	Fikir Taraması	

“Okulunda ve yakın çevresinde katılacağı sosyal ve eğitsel etkinliklere karar verir.”

kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik uygulanan üç ders içi etkinlik ve bir değerlendirme etkinliği ayrı ayrı analiz edilmiştir. Aşağıda Etkinlik 18 ve Değerlendirme Etkinliği 5’in analizi detaylı olarak verilmiştir.

“Okulunda ve yakın çevresinde katılacağı sosyal ve eğitsel etkinliklere karar verir.”

kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik uygulanan **Etkinlik 18** bir ders saati sürmüştür. Etkinliğe 20 öğrenci katılmıştır. Öncelikle öğrencilere sosyal faaliyet denildiğinde neleri hatırladıklarını belirlemeye yönelik sorular sorulmuş ve alınan cevaplar tahtaya yazılmıştır. Tahtaya yazılan sosyal faaliyetlerden okulda yapılabilecekler ile ilgili görüşlerini açıklamaları için zaman verilmiştir. Öğrencilerin belirttikleri faaliyetlerin gerçekleştirilebilmesi için neler yapılabileceği konuşulmuş ve en çok yapılması istenen faaliyeti belirlemek için bir anket uygulanabileceği

söylenmiştir. Öğrencilere “Okulumuzda en çok hangi sosyal ve kültürel faaliyet yapılmasını isterdin?” sorusu sorulmuş ve bu konu ile ilgili bir soru listesi hazırlamaları istenmiştir. Öğrenciler hazırladıkları listeyi yanlarındaki arkadaşlarıyla değiştirip soruları cevaplamışlardır. Son olarak okul müdürüne okulda gerçekleştirilmesini istedikleri sosyal ve kültürel faaliyetler ile ilgili bir mektup yazmışlardır.

Etkinlik 18’de öğrencilerin hazırladıkları sosyal ve kültürel faaliyet listesine göre okulda en çok yapılmasını istediklerine ilişkin veriler aşağıda Tablo 4.22’ de verilmiştir.

Tablo 4.22.
Öğrenciler Tarafından En Çok İstenen Faaliyetler

Faaliyetler	İfadeler
Spor faaliyetleri (29)	Futbol (15), Basketbol (6), Voleybol (3), Yüzme (2), Koşu (1), Masa tenisi (1), Tenis (1)
Sosyal Faaliyetler (18)	Gezi (9), Piknik (4), Parkta oynamak (3), Halk oyunları (2)
Kültürel Faaliyetler (18)	Okullar arası yarışmalar (7), Kitap okuma yarışmaları (6), Resim ve Müzik faaliyetleri (5)

Tablo 4.22’de görüldüğü üzere öğrencilerin (n=22) okullarında en çok yapılmasını istedikleri faaliyetlerin Spor, Sosyal ve Kültürel Faaliyetler olmak üzere üç ana başlık altında toplandığı görülmüştür. Spor faaliyetlerinde en çok yapılması istenen faaliyetin futbol olduğu görülmektedir. Bu isteğini Ö 5 “*Okulda daha çok futbol oynamak isterim. Bahçede futbol sahası olmasını isterim.*” ifadesi ile paylaşmıştır. Sosyal faaliyetlerde ise en çok yapılması istenen faaliyet gezidir. Öğrencilerden Ö 13 bu isteğini “*Uzak yerlere gezi yapılmasını isterdim.*” ifadesi ile belirtirken, Ö 10 “*Her ay beş gezi olmalı.*” paylaşımında bulunarak ifade etmiştir. Kültürel faaliyetlerde ise en çok yapılması istenen faaliyet okullar arası yarışmalardır. Ö 17 bu isteğini “*Sınıflardan seçmeler yapıldıktan sonra okullar arası turnuvalara katılabiliriz.*” şeklinde paylaşmıştır. Kitap okuma yarışmalarının, resim ve müzik faaliyetlerinin yapılmasının istenmesi de dikkat çekicidir.

Etkinliğin son aşamasında öğrenciler gerçekleştirilmesini istedikleri sosyal ve kültürel faaliyetler ile ilgili okul müdürüne bir mektup yazmışlardır. Okul müdürüne yazılan mektuplardan Ö 3 ve Ö 21’in örnek paylaşımlarına aşağıda yer verilmiştir:

Ö 3 Mektup:

Sevgili Müdür bey
Okulumuzda yapılan faaliyetler çok az ve kısıtlı, bu yüzden ben ve arkadaşlarım sizce bu mektubu yazmak istedik, çünkü bence resim yarışmaları, turnuvalar düzenlenmeli tuvaletlerimiz daha hijyenik olursa size minnettar kalırız okulumuza laboratuvar yapılırsa da sevinirim.
Şimdiden teşekkürler

Ö 3 okul müdürüne yazdığı mektupta resim yarışmaları ve turnuvalar düzenlenmesini istediğini belirtmiş, bu faaliyetlerin dışında ayrıca okul tuvaletlerinin daha temiz olmasını ve okullarına laboratuvar yapılmasını istediğini de eklemiştir.

Ö 21 Mektup:

Sayın [redacted]
Ben okuldan [redacted] den bu okulda suların yapılmasını istiyorum?
1. Resim yarışması
2. Futbol turnuvası
3. Basketbol turnuvası
4. Okulda geziler
5. ve müzik yarışması istiyorum

Ö 21 okul müdürüne yazdığı mektupta okulunda yapılmasını istediği faaliyetleri resim yarışması, futbol turnuvası, basketbol turnuvası, okulda geziler ve müzik yarışması olarak belirtmiştir.

Etkinlik 18 uygulaması boyunca yaşananlar ile ilgili sınıf içi iletişim örneği şu şekildedir:

Etkinlik 18 Sınıf İçi İletişim Örneği

A.Öğrt: Çocuklar okulda en çok yapılmasını istediğiniz faaliyet nedir?

Ö 1: Öğretmenim bence futbol sahası olmalı bahçemiz küçük bize.

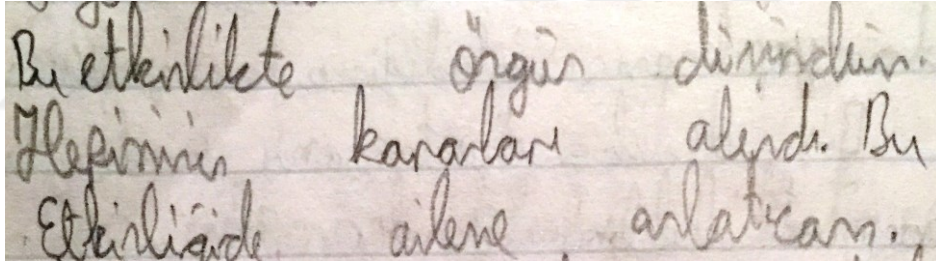
Ö 9: Bence tenefüste kitap okuma yeri yapsınlar.

Ö 11: Sınıflar arası turnuvalar olsun resim müzik yarışmaları falan. Futbol turnuvası yapmıştık geçen sene galiba.

Ö 17: Bence her ay gezi yapılmalı müzelere gitsek mesela ama bütün sınıflar bedava girse. Uzak yerlere de gitsek mesela bence güzel olur.

Etkinlik 18 ile ilgili sınıf içi iletişimden alınan veriler incelendiğinde, öğrencilerin okulunda ve sınıfında yapılmasını istediği faaliyetler ile ilgili görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca kazanımın gerçekleştirilmesine yönelik uygulanan Etkinlik 18 ile ilgili Ö 3'ün günlüğünde yaptığı paylaşım şöyledir:

Ö 3 Günlük



Ö 3'ün günlüğünde “Bu etkinlikte özgün düşündüm ve hepimizin kararları alındı. Bu etkinliği aileme anlatacam.” ifadeleri düşüncelerini özgürce ifade etme ve birlikte karar verme konusunda ilerleme olduğu; katılacağı sosyal ve eğitsel etkinliklere karar vermede kendi düşüncelerini özgürce ifade ettiğini, bu anlamda etkinliğin amacına ulaştığını göstermektedir.

“Okulunda ve yakın çevresinde katılacağı sosyal ve eğitsel etkinliklere karar verir.”

kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik uygulanan **Değerlendirme Etkinliği 5** bir ders saati sürmüştür. Etkinliğe 20 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere ilgili kazanım boyunca yaptıkları etkinlikler hatırlatılmış ve yapışkanlı kağıtlar dağıtılmıştır. Bu kazanım ile ilgili hatırladıklarını üç kelime ile bu kağıtlara yazmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerden kazanım boyunca yapılan etkinlikleri düşünerek öğrendiklerini resim, şiir, yazı, drama veya afiş hazırlayarak anlatmaları istenmiştir.

Değerlendirme Etkinliği 5 sonucunda toplanan verilere göre, öğrencilerin **“Okulunda ve yakın çevresinde katılacağı sosyal ve eğitsel etkinliklere karar verir.”** kazanımı boyunca en çok hatırladıklarının en fazladan aza doğru *“Sosyal faaliyetler”* (15), *“Kültürel faaliyetler”* (11), *“Grup çalışması”* (8), *“Röportaj”* (7), *“Mektup yazma”* (5) ve *“Çocuk hakları”* (1) olduğu yönünde cevaplar verdikleri görülmüştür. Bu kazanım boyunca yapılan etkinliklerde en çok hatırlananların sosyal ve kültürel faaliyetler yönünde olması kazanımın amacına ulaşmasında etkinliğin faydalı olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir.

Değerlendirme Etkinliği 5 uygulaması boyunca yaşananlar ile ilgili sınıf içi iletişim örneği şu şekildedir:

Değerlendirme Etkinliği 5 Sınıf İçi İletişim Örneği

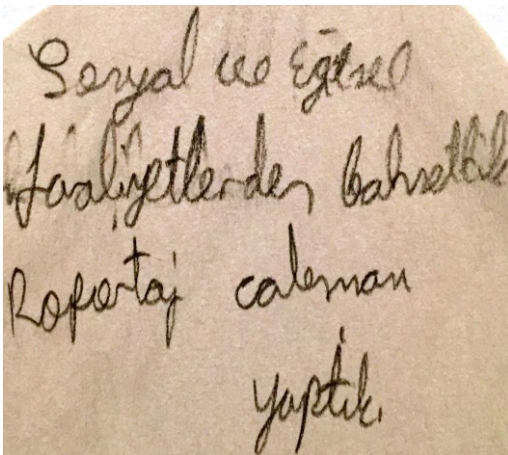
A.Öğrt: *Bu kazanım boyunca yaptığımız etkinlikleri düşündüğünde aklınızda en çok kalan etkinlik, en çok hatırladığınız konu nedir?*

Ö 17: *Yapmak istediğimiz şeyleri kendimiz yazık hep müdüre.*

Ö 5: *Grup çalışması yaptık öğretmenim. Mektup yazdık müdüre. Okulda olmasını istediklerimizi anlattık bunlar bizim hakkımız diye yazdık.*

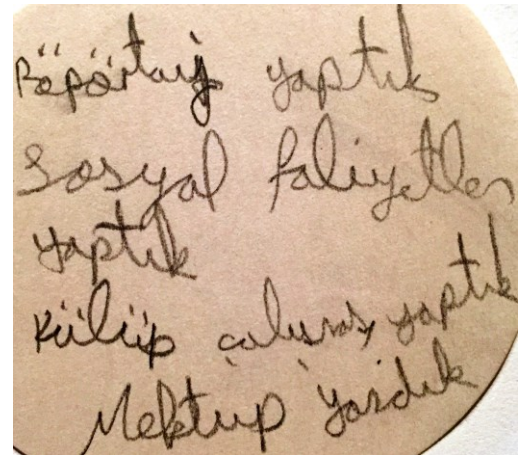
Değerlendirme Etkinliği 5'e ait sınıf içi iletişimden alınan veriler incelendiğinde kazanımla ilgili gerçekleştirilen etkinliklerde yapmak istediği sosyal ve kültürel faaliyetlerden bahsettikleri ve bunları seçmenin hakları olduğunu belirttikleri görülmüştür. Ayrıca *Değerlendirme Etkinliği 5* ile ilgili Ö 16 ve Ö 17' nin yaptıkları paylaşımlar aşağıda verilmiştir:

Ö 16 Değerlendirme Etkinliği 5



Sosyal ve eğitsel faaliyetlerden bahsettik
Röportaj çalışması yaptık

Ö 17 Değerlendirme Etkinliği 5

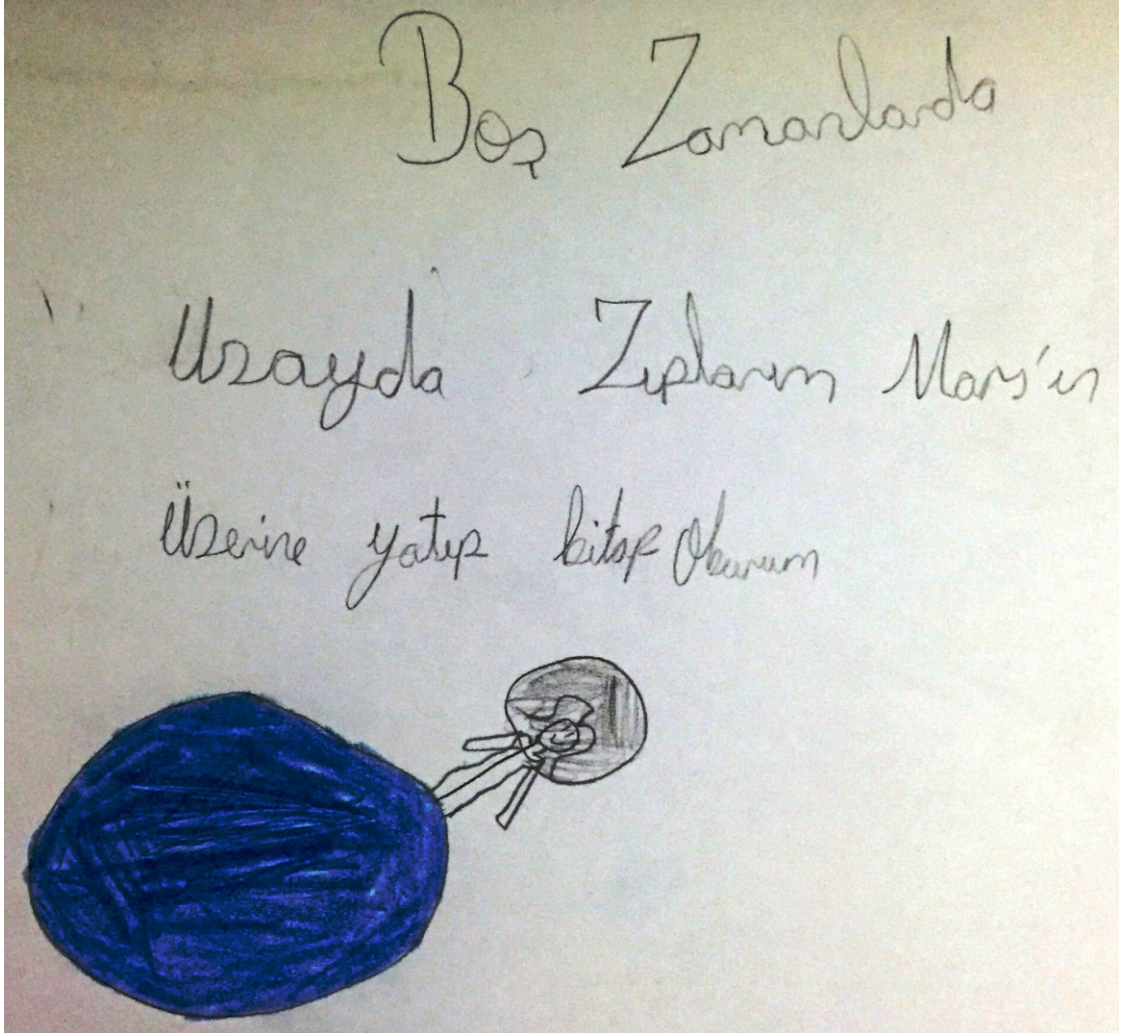


Röportaj yaptık
Sosyal faaliyetler yaptık
Kulüp çalışması yaptık
Mektup yazdık

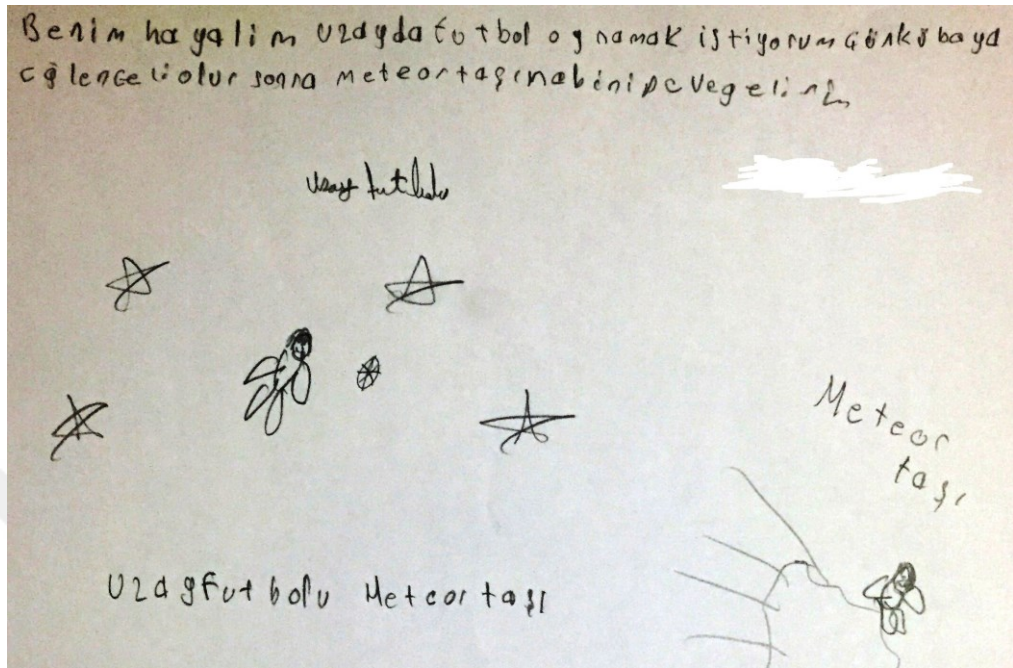
Ö 16 ve Ö 17 paylaşımlarında sosyal ve eğitsel faaliyetlerden, röportaj, klüp çalışması yaptıklarından ve mektup yazdıklarından bahsetmişlerdir. Bu anlamda kazanımı gerçekleştirmek için uygulanan etkinliklerin etkili olduğu söylenebilir.

“Okulunda ve yakın çevresinde katılacağı sosyal ve eğitsel etkinliklere karar verir.” kazanımının değerlendirilmesi için öğrenciler, ürünler ortaya koymuşlardır. Bu ürünlerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Ö 17, Ö 11 ve Ö 7 paylaşımlarında boş zaman etkinliklerine yer vermişlerdir.

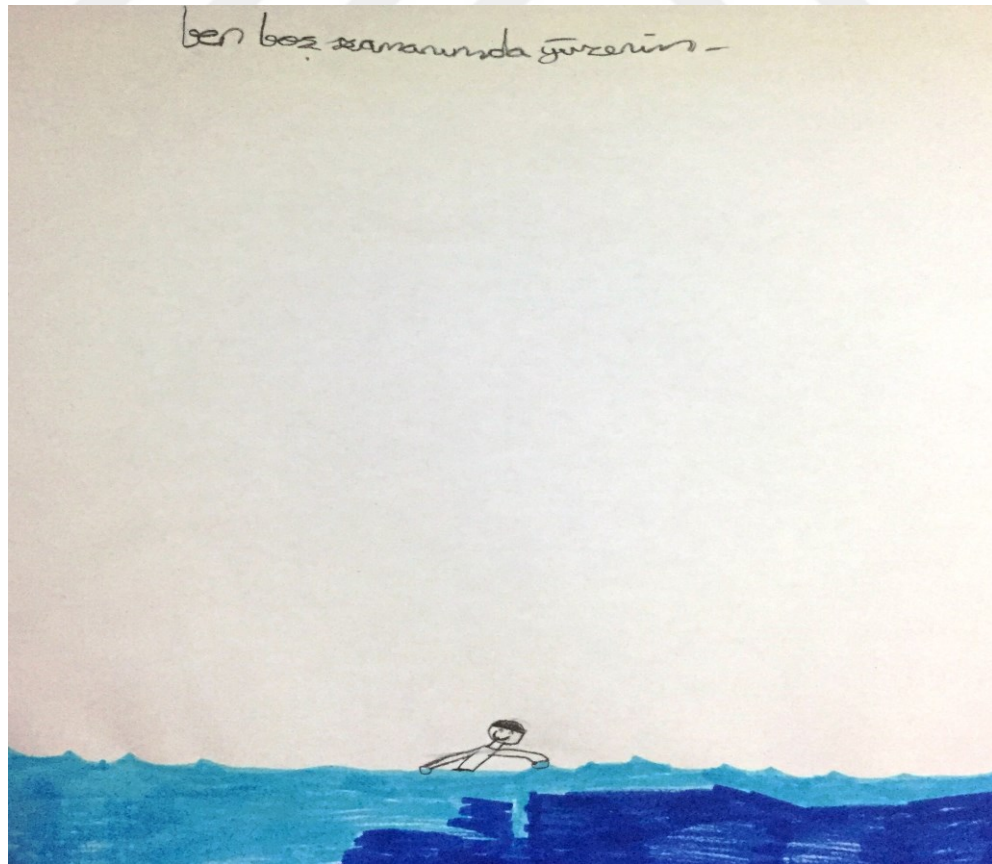
Ö 17 Beşinci Kazanım Değerlendirme Ürünü



Ö 11 Beşinci Kazanım Değerlendirme Ürünü



Ö 7 Beşinci Kazanım Değerlendirme Ürünü



Sonuç Etkinliklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

ÇOHEP kapsamında uygulanan etkinliklerin sonunda değerlendirme amacıyla araştırmacı tarafından *“Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde yer alan maddeleri söyler ve kendi çocuk hakları sözleşmesini hazırlar.”* kazanımı belirlenmiş ve bu kazanımın gerçekleştirilmesine yönelik üç ders içi etkinlik hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu kazanımın gerçekleştirilmesine yönelik hazırlanan etkinliklerin numarası ve sırası, süresi, kullanılan yöntem ve teknikler ve çalışma kâğıtlarının isimleri Tablo 4.23’te görülmektedir.

Tablo 4.23.
Sonuç Kazanımı Etkinlikleri

Kazanım	Etkinlik no	Süre	Yöntem/Teknik	Çalışma Kağıtları
Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde yer alan maddeleri söyler ve kendi çocuk hakları sözleşmesini hazırlar.	Etkinlik 20	2 ders saati (80 dk)	İşbirlikli Öğrenme (Birleştirme)	Çalışma 21 Değerlendirme
	Etkinlik 21	1 ders saati (40 dk)	Tombala	Çalışma 22 Tombala Kartları
	Etkinlik 22	1 ders saati (40 dk)	Kavram Ağı Fikir Taraması	Çalışma 23 Benim Çocuk Haklarım

“Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde yer alan maddeleri söyler ve kendi çocuk hakları sözleşmesini hazırlar.” kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik uygulanan üç ders içi etkinlik ve bir değerlendirme etkinliği ayrı ayrı analiz edilmiştir.

“Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde yer alan maddeleri söyler ve kendi çocuk hakları sözleşmesini hazırlar.” kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik uygulanan *Etkinlik 20* iki ders saati sürmüştür. Etkinliğe 20 öğrenci katılmıştır. Etkinlik başında öğrenciler kura ile yedi kişilik gruplara ayrılmışlardır. Her bir gruba Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin çocuklar için hazırlanmış özeti dağıtılmıştır. Gruptaki öğrenciler sözleşme maddelerini diğer arkadaşlarına öğretmek amacıyla çalışmak için paylaşmışlardır. Öğrencilere çalışmalarını için on beş dakika süre verilmiştir. Bu süre sonunda her bir öğrencinin diğer gruplardan aynı maddeyi çalışan öğrencilerle bir araya gelmeleri sağlanarak yeni gruplar oluşturulmuştur. *Uzmanlık grubu* adı verilen bu gruplarda öğrenciler, on beş

dakika boyunca sözleşmeden kendilerine düşen ve üzerinde çalıştıkları maddeleri diğer arkadaşlarına nasıl öğreteceklerini planlamışlar ve bu süre sonunda asıl gruplarına geri dönmüşlerdir. İlk gruplarına geri dönen öğrenciler, sıra ile dört dakika boyunca üzerinde çalıştıkları sözleşme maddelerini gruptaki diğer arkadaşlarına anlatmışlardır. Gruplarda anlatma işi bittiğinde her öğrenci bireysel olarak Çocuk Hakları Sözleşmesi özet formu ile ilgili değerlendirme sınavı yapmıştır (Ek 19).

Çocuk Hakları Sözleşmesi özet formu ile ilgili değerlendirme sınavı sonucunda 14 öğrencinin bütün soruları doğru cevaplandığı, 5 öğrencinin Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin kabul edildiği tarihi yanlış hatırladığı, 1 öğrencinin ise Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin güvence altına aldığı hakları eksik hatırladığı tespit edilmiştir.

Etkinlik 20 uygulaması boyunca yaşananlar ile ilgili sınıf içi iletişim örneği şu şekildedir:

Etkinlik 20 Sınıf İçi İletişim Örneği

A.Öğrt: *Çocuklar çocuk hakları sözleşmesini paylaşıp çalışacaksınız ve sonra gruplarınıza dönüp anlatacaksınız.*

Ö 7: *Öğretmenim artık iyice öğrendik ki zaten haklarımızı.*

Ö 9: *Evet öğretmenim bizim için kolay olacak.*

Ö 13: *Bence öğretmenim yine de iyi çalışmamız lazım çünkü arkadaşlarımıza anlatacaz sonra da sınav olucuz.*

Etkinlik 20 ile ilgili sınıf içi iletişimden alınan veriler incelendiğinde, öğrencilerin çocuk haklarını öğrendiklerini belirten ifadeler olduğu görülecektir. Bu da ÇOHEP'in amacına ulaştığını göstermesi açısından önemlidir.

“Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan maddeleri söyler ve kendi çocuk hakları sözleşmesini hazırlar.” kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik uygulanan **Etkinlik 21** bir ders saati sürmüştür. Etkinliğe 20 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere *Çocuk Hakları Tombalası* oynayacakları söylenmiş ve kura ile 4 grup oluşturulmuştur. Her gruba üzerinde Çocuk Hakları Sözleşmesi'nden seçilen maddelerin kısa başlıklarının bulunduğu tombala kartları verilmiştir. Her grubun kartı üzerinde Çocuk Hakları Sözleşmesi'nden seçilmiş farklı maddeler yazılıdır. Tombala kartlarının üzerinde yazan Çocuk Hakları Sözleşmesi maddelerinin bir kopyası hazırlanarak kesilmiş ve bir torbaya konmuştur. Daha sonra öğretmen torbadan bir kart çekmiş ve çektiği karttaki

maddenin kısa açıklamasını okuyarak tombala oyununu başlatmıştır. Gruplar kartlarındaki madde numaralarıyla bu açıklamayı doğru eşleştirmek için yarışmışlardır. Tombala kartındaki bütün maddeleri tamamlayan grup birinci olmuştur. Öğrenciler bu etkinlikte Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin maddelerini ve bu maddelerin açıklamalarını tekrar etmişlerdir. Ayrıca ses kaydından alınan verilere göre çok eğlendiklerini söylemişlerdir. Öğrencilerin çoğunun isteği üzerine grup üyeleri tekrardan belirlenerek yeniden Çocuk Hakları Tombalası oynamışlardır.

Etkinlik 21 uygulaması boyunca yaşananlar ile ilgili sınıf içi iletişim örneği şu şekildedir:

Etkinlik 21 Sınıf İçi İletişim Örneği

A.Öğrt: *Çocuklar ne oynayacağız?*

Öğrenciler: *Tombala!*

Ö 19: *Öğretmenim çok eğlenicez!*

A.Öğrt: *Tombala oynayarak çocuk haklarını öğreneceğiz. Haydi başlayalım.*

Ö 1: *Oleeey öğretmenim bizim grup kazanacak.*

Etkinlik 21 ile ilgili sınıf içi iletişimden alınan veriler incelendiğinde, öğrencilerin çocuk haklarını tombala oynayarak öğrenecek olmaları ile ilgili mutlu oldukları ve çok eğleneceklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu da ÇOHEP'in eğlenceli bir program olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

“Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan maddeleri söyler ve kendi çocuk hakları sözleşmesini hazırlar.” kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik uygulanan ***Etkinlik 22*** bir ders saati sürmüştür. Etkinliğe 20 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere “Çocuk hakları denilince aklınıza neler geliyor?” sorusu sorulmuş ve ortaya çıkan fikirler tahtaya kavram ağı şeklinde yazılmıştır. Daha sonra bu fikirlerden yola çıkarak öğrencilere kendi çocuk hakları sözleşmesini hazırlayacakları söylenmiştir. Bu sözleşmede yer almasını istedikleri maddeleri *Çalışma 23 Benim Çocuk Haklarım* (Ek 20) kağıdına yazmaları istenmiştir. Gerekli süre verildikten sonra her öğrenci yazdıklarını okumuştur. Öğrencilerden yazdığı maddelerin içinde kendisi için en önemli olan maddeyi seçmeleri istenmiştir. Renkli kartonlar dağıtılarak el izlerini çizerek kesmeleri istenmiş ve bu kartonlara kendisi için en önemli olduğunu düşündüğü maddeyi ve bu hakkını korumak için yapması gerekenleri yazmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin kendi belirledikleri çocuk

hakları ile Haklar Ağacı oluşturulmuştur. Kestikleri el izleri Haklar Ağacı'nın yaprakları olacak şekilde yapıştırılmıştır. Ağaçtaki tüm maddeler okunmuş ve liste halinde yazılarak öğrencilerin kendi Çocuk Hakları Sözleşmesi oluşturulmuştur.

Çalışma 23 Benim Çocuk Haklarım incelendiğinde, öğrencilerin belirledikleri Benim Çocuk Haklarım listesinde yer alan haklar en çok tekrarlanandan en aza doğru sıralanmış ve aşağıda Tablo 4.24'de verilmiştir.

Tablo 4.24.
Benim Çocuk Haklarım

İfadeler	f
Düşünce ve İfade Özgürlüğü Hakkı	25
Oyun Oynama Hakkı	24
Beslenme Hakkı	21
Yaşama Hakkı	20
Özgürlük Hakkı	20
Barınma Hakkı	18
Eğitim Hakkı	18
Giyinme Hakkı	18
Dışarı Çıkma Hakkı	17
Arkadaşlık Hakkı	16
Seçme Seçilme Hakkı	5
Engelli Çocukların Hakları	5
Serbestçe Gezme Hakkı	5
Duygu ve Düşüncelere Saygı Hakkı	5
Din ve Vicdan Özgürlüğü Hakkı	3
Serbestçe Bir Araya Gelme Hakkı	2
Sağlık Hakları	2
Yaşlılara Yardım Etme Hakkı	1
Ders Çalışma Hakkı	1
Kitap Okuma Hakkı	1
Ağaç Dikme Hakkı	1
Toplam	234

Tablo 4.24'de görüldüğü üzere, öğrencilerin ($n=20$) Benim Çocuk Haklarım listesinde en çok *Düşünce ve İfade Özgürlüğü Hakkı* ve *Oyun Oynama Hakkı*'ndan bahsettikleri görülmektedir. Çoğunun ise sırasıyla *Beslenme*, *Yaşama*, *Özgürlük* haklarını yazdıkları görülmüştür. *Barınma*, *Eğitim*, *Giyinme* haklarından eşit olarak söz ettikleri görülmektedir. *Dışarı Çıkma Hakkı* ve *Arkadaşlık Hakkı* da öğrencilerin kendi çocuk hakları listesine yazdıkları haklarındanadır. Burada öğrencilerin günlük hayatta yapmak

istediklerini hak olarak yazdıkları söylenebilir. *Seçme Seçilme Hakkı*, *Engelli Çocukların Hakları* ve *Duygu ve Düşüncelere Saygı Hakları*'nı da eşit sayıda belirtip listelerine yazan öğrencilerin, *Din ve Vicdan Özgürlüğü Hakkı*'ndan daha az bahsettikleri görülmektedir. Kendi çocuk hakları listesini hazırlayan öğrencilerin az bir kısmının *Serbestçe Bir Araya Gelme* ve *Sağlık Hakları*'ndan, çok az bir kısmının ise *Yaşlılara Yardım Etme Hakkı*, *Ders Çalışma*, *Kitap Okuma* ve *Ağaç Dikme Hakkı*'nı yazdıkları görülmektedir. Öğrencilerin kendi hazırladıkları Benim Çocuk Haklarım listesinde en az bahsettikleri *Yaşlılara Yardım*, *Ders Çalışma*, *Kitap Okuma*, *Ağaç Dikme* gibi eylemleri hak olarak belirtmeleri, yaşamak istedikleri ortamları anlamak için bir bakış açısı kazandırabilir.

Benim Çocuk Haklarım listesinden alınan verilerden anlaşılacağı üzere öğrenciler çocuk haklarının büyük bir kısmını öğrenmiş ve benimsemişlerdir.

Etkinlik 22 uygulaması boyunca yaşananlar ile ilgili sınıf içi iletişim örneği şu şekildedir:

Etkinlik 22 Sınıf İçi İletişim Örneği

A.Öğrt: *Çocuklar bizim için en önemli olduğumu düşündüğümüz hakkı düşünüp el izimizi çıkardığımız kartona yazacağız.*

Ö 19: *Eğitim hakkı, özgürlük.*

Ö 16: *Düşünce özgürlüğü bence.*

Ö 18: *Yaşama ve beslenme hakkı bence en önemli.*

Ö 1: *Oyun oynama ve gezme hakkı bence.*

Ö 15: *Yaşama, barınma, dışarı çıkma hakkı bence sırasıyla.*

Ö 7: *Engelli çocukların hakları, eğitim hakkı, yaşama hakkı.*

Etkinlik 22 ile ilgili sınıf içi iletişimden alınan veriler incelendiğinde, öğrencilerin çocuk hakları ile ilgili bilgi sahib oldukları ve en önemli olduğunu düşündükleri hakları özgürce ifade ettikleri görülmektedir. Bu da ÇOHEP'in çocuk haklarını öğretmede başarılı bir program olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

“Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde yer alan maddeleri söyler ve kendi çocuk hakları sözleşmesini hazırlar.” kazanımına yönelik gerçekleştirilen etkinliklerle ilgili öğrencilerin günlüklerine yazdıkları incelendiğinde Ö 4’ün aşağıdaki paylaşımı yaptığı görülmüştür:

Ö 4 Günlük

Çocuk hakları sözleşmesini okuduk ve herşeyi öğrendim. Bu bilgiler işime çok yarayacak.

Ö 4 günlükteki paylaşımında “Çocuk hakları sözleşmesini okuduk ve herşeyi öğrendim. Bu bilgiler işime çok yarayacak.” ifadesiyle çocuk hakları ile ilgili bilgisinin arttığını ve bu bilgilerin hayatında işine yarayacağını açıkça belirtmiştir. Bu bağlamda hakların yaşamda kullanılması ile ilgili bir farkındalık geliştirdiği söylenebilir.

Ö 11’in ise bu kazanıma yönelik etkinlikler ile ilgili günlüğüne yazdıkları ise şöyledir:

Ö 11 Günlük

Her çocuğun hakları önemlidir. Öğretmenimiz tahtaya çocuk hakları sözleşmesini yazdı. Onları okudu. 40 tane hak vardı. Hepsini okudu öğretmenimiz. Bizim çok haklarımız var bunların hepsi çok önemli. Çocuk

Ö 11’in paylaşımları incelendiğinde “Her çocuğun hakları önemlidir....Bizim çok haklarımız var ve bunların hepsi çok önemli.” cümlesiyle çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olduğu, çocuk haklarının önemli olduğunu özellikle belirttiği ve bu hakları özümsemiği görülmüştür.

Ö 1’in sonuç etkinlikleri ile ilgili günlüğüne yazdıkları ise şöyledir:

Ö 1 Günlük

Her sonra çocuk hakları sözleşmesinin her kuralını anladım ve çok sevdim.

Ö 1'in paylaşımı incelendiğinde, “Çocuk hakları sözleşmesinin her kuralını anladım ve çok sevdim.” cümlesi yine çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olduğunu, çocuk haklarını özümlediğini ve sevdiğini belirttiği görülmektedir. Bu bağlamda ÇOHEP kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin çocuk haklarını öğretme konusunda başarılı olduğu söylenebilir.

Sonuç Etkinliklerinin değerlendirilmesi için öğrenciler ürünler ortaya koymuşlardır. Bu ürünlerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bu ürünler uygulanan ÇOHEP programının son kazanımlarına ait olduğundan tüm program hakkında bir değerlendirme yapma ve bakış açısı sunması açısından önemlidir.

Ö 12 Sonuç Kazanımı Değerlendirme Ürünü



Ö 12 sonuç etkinlikleri ile ilgili paylaşımında bir sınıf ortamı resmi yapmıştır. Resminde öğretmen ve öğrenciler arasında konusu çocuk hakları olan bir diyalog geçmektedir. Ö 12'nin ÇOHEP uygulama süreci boyunca sınıfta yapılan etkinlikleri düşünerek böyle bir resim yaptığı düşünülebilir. Ayrıca resmine “Çocuklara saygı haklarına da saygı” sloganını yazması da haklara saygı duyulması açısından dikkat çekicidir.

Ö 5 ise sonuç etkinlikleri ile ilgili paylaşımında çocuk hakları ile ilgili pankartlar taşıyan öğrenciler ve bunun yanında çocuk hakları ile ilgili sıkça kullanılan bir görsel olan dünya etrafında çocukları çizmiştir. Ayrıca “Bugün çocuk, yarın büyük. çocuğu sanmayın küçük” sloganı ile de çocuklara bakış açısının nasıl olması gerektiği ile ilgili düşüncesini paylaşmıştır.

Ö 5 Sonuç Kazanımı Değerlendirme Ürünü



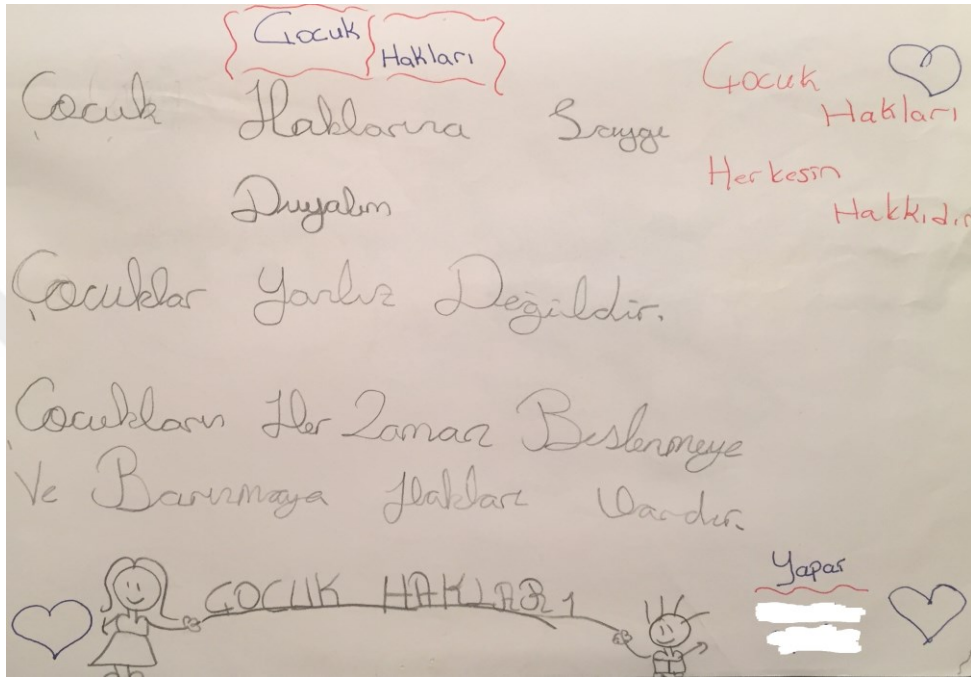
Ö 8 sonuç etkinlikleri ile ilgili paylaşımında çocuk haklarını annesine soran bir çocuk çizmiş ve çocuk haklarından seçtiklerini yazarak resimlerini çizerek anlatmıştır. “Çocuk oynayarak öğrenir. Ciddiyet karşısında şaşırır.” ve “Çocuğum haklarımı koruyacağım” sloganlarını yazması da dikkat çekicidir.

Ö 8 Sonuç Kazanımı Değerlendirme Ürünü



Ö 19, Ö 3 ve Ö 16 sonuç etkinlikleri ile ilgili paylaşımlarında çocuk hakları ile ilgili soğanlar yazmışlar ve resimler yapmışlardır. Bu öğrencilerin paylaşımları ise aşağıdaki gibidir ve etkinliklerin amacına ulaşması açısından önemlidir.

Ö 19 Sonuç Kazanımı Değerlendirme Ürünü



Ö 3 Sonuç Kazanımı Değerlendirme Ürünü



4.2.2. Katılımcı Öğrencilerin ÇOHEP Uygulaması Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Aşağıda katılımcı öğrencilerin ÇOHEP uygulaması hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

“Katılımcı Öğrencilerin ÇOHEP Uygulaması Hakkında Görüşleri Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Aşağıda araştırmanın nitel araştırma sorularından ikincisine yani “*Katılımcı öğrencilerin ÇOHEP uygulaması hakkında görüşleri nelerdir?*” sorusuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular kategoriler altında sunulmaktadır.

4.2.2.1. Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Bulgular

ÇOHEP uygulamasından sonra deney grubundaki öğrencilerden belirlenen altı kişi ile yapılan odak grup görüşmesi 21.06.2016 günü saat 11.00 de başlamış ve 30 dakika sürmüştür. Odak grup görüşmesinin başında öğrencilere toplantının konusu ve amacı açıklanmış ve ne kadar sürebileceği ile ilgili bilgi verilmiştir. Daha sonra görüşmenin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağı belirtilmiş ve katılımcı öğrencilerden izin ve onay alınmıştır. Öğrencilere kimliklerinin açıklanmayacağı, görüşmenin sadece araştırma için kullanılacağı söylenmiştir. Ayrıca verilen cevapların yazıya döküleceği ve onayları olmadan kullanılmayacağı belirtilmiştir. Görüşmenin bir sohbet şeklinde yapılacağı, görüşme sırasında ve sonrasında konuşulanların ve yapılan açıklamaların doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmeyeceği, araştırma için her fikrin değerli ve önemli olduğu ve bunun araştırmanın amacı açısından önem taşıdığı açıklanmıştır. Görüşme, öğrencilerin dikkatinin dağılmaması için ders bitiminde okul boşaldıktan sonra, kendilerini ortama yabancı hissetmemeleri ve uygulamayı hatırlamada yardımcı olacağı düşünüldüğü için ÇOHEP uygulamasının yapıldığı sınıfta gerçekleştirilmiştir.

Odak grup görüşme formundan elde edilen bulguların analiz işlemleri sonucunda iki ana tema altında toplandığı görülmüştür: *ÇOHEP sürecinde hissedilenler* ve *ÇOHEP sürecinde öğrenilenler*. Bu bulgular; *ÇOHEP sürecinde hissedilenler* (1 ve 2. sorular) ve *ÇOHEP sürecinde öğrenilenler* (3 ve 4. sorular) sırası takip edilerek verilmiş; her bir

tema tablo olarak sunulmuş, tablolarda kategorilere ve bu kategorilere ilişkin betimlemelere yer verilmiştir.

ÇOHEP Sürecinde Hissedilenler ile İlgili Görüşler

Odak grup görüşmesinin birinci sorusu olan “ÇOHEP uygulama süresi boyunca kendinizi nasıl hissettiniz? Neden?” sorusuna alınan cevaplar Tablo 4.25’te belirtilmiştir.

Tablo 4.25.
“ÇOHEP uygulama süresi boyunca kendinizi nasıl hissettiniz? Neden?” Sorusuna Alınan Cevaplar

<i>Kategoriler</i>	<i>Betimlemeler</i>
Eğlendim	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Bütün etkinliklerde hepimiz eğlendik. Bence çok güzel geçti. (Ö 5)</i> • <i>Eğlendim. (Ö 12)</i> • <i>Etkinliklerimizde herkes eğlendi. Bence çok güzel geçti. (Ö 13)</i>
Heyecanlandım	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Heyecanlandım çünkü bizim haklarımızla ilgili şeyler öğrendik. (Ö 1)</i> • <i>Heyecanlandım çünkü engellileri tanıdığımızda onlar gibi olsak nasıl yaşardık ve nasıl hissederdik diye düşündüm. (Ö 17)</i>
Sıkıldım	<ul style="list-style-type: none"> • <i>İzlediğimiz bir video uzundu bir etkinliğin yarısını almıştı. Onun birazında sıkıldım, birazında da sevdim. (Ö 3)</i>

Tablo 4.25 incelendiğinde ÇOHEP uygulama süresi boyunca katılımcıların çoğunun *eğlendim*, bir kısmının *heyecanlandım*, çok az bir kısmının ise *sıkıldım* yönünde cevaplar verdikleri görülmektedir. Cevaplar incelendiğinde, bu program sürecinde yapılan etkinliklerde genel olarak mutlu hissettiklerini ve sürecin güzel geçtiğini söyledikleri görülmüştür. Katılımcı öğrencilerden bazılarının verdikleri cevaplar tabloda da görüldüğü üzere şöyledir:

Ö 5: “*Bütün etkinliklerde hepimiz eğlendik. Bence çok güzel geçti.*”

Ö 1: “*Heyecanlandım çünkü bizim haklarımızla ilgili şeyler öğrendik.*”

Ö 3: “*İzlediğimiz bir video uzundu bir etkinliğin yarısını almıştı. Onun birazında sıkıldım, birazında da sevdim.*”

Odak grup görüşmesinin ikinci sorusu olan “ÇOHEP uygulama süresi boyunca en çok/en az sevdiğiniz etkinlik hangisiydi?” sorusuna alınan cevaplar Tablo 4.26’da belirtilmiştir.

Tablo 4.26.
“ÇOHEP uygulama süresi boyunca en çok/en az sevdiğiniz etkinlik neydi?” Sorusuna Alınan Cevaplar

<i>Kategoriler</i>	<i>Betimlemeler</i>
En çok sevdiğim etkinlik	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Grup çalışmaları</i> (Ö 3, Ö 17, Ö 5, Ö 12, Ö 13, Ö 1) • <i>Tombala, yapboz</i> (Ö 3, Ö 17) • <i>Röportaj</i> (Ö 12) • <i>Merdiven sıralaması</i> (Ö 5) • <i>Genel olarak hepsini sevdim</i> (Ö 13)
En az sevdiğim etkinlik	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Uzun etkinlikler, kimlik tasarlama</i> (Ö 17) • <i>Röportaj</i> (Ö 5) • <i>Uzun süren videolar izlemek</i> (Ö 13)

Tablo 4.26 incelendiğinde öğrencilerin çoğunun ÇOHEP uygulama süresi boyunca yapılan etkinlikleri sevdiğini söyledikleri yönünde, az bir kısmının ise az sevdiğini yönünde cevaplar verdikleri görülmüştür. Öğrenciler en çok sevdiğini etkinlikleri grup çalışması, tombala, röportaj, merdiven sıralaması ve genel olarak hepsini sevdim şeklinde sıralamışlardır.

Etkinliklerde en çok sevdiği etkinliklere yönelik katılımcı cevapları ise şöyledir:

Ö 3: *“Bence en kolay etkinliğimiz grup çalışmaları. Çünkü onları beraber yapınca daha kolay bitiyor. Yani biz bunu survivor gibi yaptık. Takımlara ayrılarak yapıyorlardı orada da.”*

Ö 12: *“Benim en çok sevdiğim etkinlik, annelerimizle röportaj yapmaktı.”*

Ö 3’ün bu ifadesi grup çalışmalarının öğrenciler arasındaki etkililiğini anlamak bakımından önemlidir. Öğrenciler grup çalışmalarında daha çok eğlendiklerini ve etkinliklere daha aktif katıldıklarını belirtmişlerdir.

Öğrenciler en az sevdiğini etkinlikleri ise uzun etkinlikler, kimlik tasarlama, röportaj, uzun süren videolar izlemek şeklinde sıralamışlardır. En az sevilen etkinliklere yönelik katılımcı cevapları ise şöyledir:

Ö 17 : *“En az sevdiğim kimlik tasarlamaktı. Çünkü çok kısa sürdü.”*

Ö 5: *“Röportaj etkinliğinde öğretmenleri her yerde aradık bulamadığımız için zorlandık.”*

Öğrenciler en az sevdikleri etkinlikler içinde uzun videolar izlemek olduğunu da belirtmişlerdir. Ayrıca röportaj etkinliğini yaparken kişilere ulaşmakta zorluk çektiklerini ve yaşadıkları aksaklıklardan dolayı az sevdikleri etkinlikler olduğunu da söylemişlerdir.

ÇOHEP Sürecinde Öğrenilenler ile İlgili Görüşler

Odak grup görüşmesinin üçüncü sorusu olan “ÇOHEP uygulama süresi boyunca neler öğrendiniz? Size bilmediğiniz neler öğretti?” sorusuna alınan cevaplar Tablo 4.27’de belirtilmiştir.

Tablo 4.27.
“ÇOHEP uygulama süresi boyunca neler öğrendiniz? Size bilmediğiniz neler öğretti?” Sorusuna Alınan Cevaplar

<i>Kategoriler</i>	<i>Betimlemeler</i>
Haklarımızı öğrendik	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kendi haklarımız olduğunu öğrendik (Ö 17)</i> • <i>18 yaşına kadar çocuğum daha önce bunu bilmiyordum (Ö 5)</i> • <i>Kimliğe sahip olma hakkımız olduğunu öğrendim (Ö 3, Ö 17)</i> • <i>Yaşama, barınma, korunma ve eğitim hakkı (Ö 1, Ö 3, Ö 5, Ö 12, Ö 13, Ö 17)</i> • <i>Engellilerin yaşamını, haklarını öğrendim. (Ö 17, Ö 13)</i> • <i>Çocuk hakları sözleşmesini öğrendik. Engellileri tanımayı öğrendik. Saygılı davranmayı öğrendik. Hoşgörüyü öğrendik. Faydalı şeyler öğrendik. (Ö 3)</i>
Yakınlaştık, birbirimizin özelliklerini öğrendik	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Bizi yakınlaştırdı, birlikte çalışınca birbirimizin özelliklerini daha iyi anladım. (Ö 17)</i> • <i>Berber çalışınca arkadaşlık bağlarımız daha da güçleniyor. (Ö 12)</i> • <i>Kendimizi daha iyi anladık. (Ö 13)</i> • <i>Grup çalışması yaptığımızda yakınlaştırdı arkadaşlarımızla. (Ö 1)</i>

Tablo 4.27 incelendiğinde öğrencilerin büyük bir kısmının ÇOHEP uygulama süresi boyunca *haklarımızı öğrendik* yönünde, bir kısmının da *yakınlaştık, birbirimizin özelliklerini öğrendik* yönünde cevaplar verdikleri görülmüştür. Haklarımızı öğrendik yönünde cevaplar veren öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, çocuk haklarını, çocuk hakları sözleşmesini ve 18 yaşına kadar çocuk sayıldıklarını öğrendikleri, özellikle yaşama ve eğitim hakkını öğrendiklerini söyledikleri, engellilerin yaşamı konusunda fikir sahibi olduklarını belirttikleri ve duygu ve düşüncelere saygılı olmayı

öğrendiklerini söyledikleri görülmektedir. Öğrencilerden bazılarının verdikleri cevaplar şöyledir:

Ö 3: “Çocuk hakları sözleşmesini öğrendik. Engellileri tanımayı öğrendik. Saygılı davranmayı öğrendik. Hoşgörüyü öğrendik. Faydalı şeyler öğrendik.”

Ö 13: “Herkesin duygu ve düşünceleri de farklı olabilir, buna saygı duymalıyız demiştik.”

Öğrencilerden ÇOHEP uygulama süresi boyunca *yakınlaştık, birbirimizin özelliklerini öğrendik* yönünde cevaplar verenlerin ise bu program etkinliklerinin uygulama süresince arkadaşlık bağlarını güçlendirdiğini ve grup çalışmalarının birbirlerini tanımalarına yardımcı olduğunu söyledikleri görülmüştür.

Odak grup görüşmesinin dördüncü sorusu olan “Çocuk Hakları Sözleşmesi ile ilgili neler öğrendiniz ve sözleşmeyi diğer çocuklara nasıl öğretirsiniz?” sorusuna alınan cevaplar Tablo 4.28’te belirtilmiştir.

Tablo 4.28.

“Çocuk Hakları Sözleşmesi ile ilgili neler öğrendiniz ve sözleşmeyi diğer çocuklara nasıl öğretirsiniz?” Sorusuna Alınan Cevaplar

<i>Kategoriler</i>	<i>Betimlemeler</i>
Çocuk Hakları Sözleşmesi ile ilgili öğrendiklerim	<ul style="list-style-type: none"> • 18 yaşına kadar çocuk olduğumuzu öğrendim. (Ö 5) • En önemli hakların barınma, beslenme, yaşama ve eğitim olduğunu öğrendim. (Ö 1, Ö 3, Ö 5, Ö 12, Ö 13, Ö 17) • Sözleşmede bilmediğim maddeleri ve saygılı davranmayı öğrendim (Ö 3) • Sözleşmenin faaliyet alanlarını, kültürel alanlarını ve haklarımızı devletin ve yasaların koruması gerektiğini öğrendik (Ö 17) • Hoşgörüyü öğrendik (Ö 3, Ö 12, Ö 17)
Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni öğretme yöntemlerim	<ul style="list-style-type: none"> • Sözleşmeyi özetlerim (Ö 3, Ö 13, Ö 17) • Anlatırım, sorular sorarım. (Ö 5, Ö 12) • Savaş olan ülkelerdeki çocuklara kurs verilebilir, çocuk haklarıyla ilgili geziler düzenlenebilir (Ö 3) • Okullarda ders olarak faaliyetler ve etkinlikler yapılabilir, çocuk haklarıyla ilgili kitaplar okunabilir (Ö 1, Ö 17)

Tablo 4.28 incelendiğinde ÇOHEP uygulama süresi boyunca görüşmenin dördüncü sorusu ile ilgili öğrencilerin çoğunun *Çocuk Hakları Sözleşmesi ile ilgili öğrendiklerim*, az bir kısmının ise *Çocuk Haklarını Sözleşmesini öğretme yöntemlerim* yönünde

cevaplar verdikleri görülmüştür. Çocuk Hakları Sözleşmesi ile ilgili öğrendiklerim yönünde cevap veren öğrencilerden sözleşme maddelerini öğrendiklerini söyleyenlerin, sözleşmenin faaliyet alanlarını ve kültürel alanlarını, önemli olan hakları ve hakların yasalarla korunması gerektiğini fark ettikleri de görülmüştür. Öğrencilerden bazılarının verdikleri cevaplar şöyledir:

Ö 13: *“Bence en önemli hak yaşama hakkı. Herkesin yaşama hakkı olmalı. Çünkü hepimiz insanız. Mesela bazı ülkelerden insanlar göç ediyor, buna gerek yok. Hepimizin yaşama hakkı olmalı hepimiz yaşasak da olur aynı ülkede, aynı çevrede.”*

Ö 17: *“Her çocuğun yaşama ve herkesle tanışma hakkı var. Evren, yani bizim dünyamızda yaşama hakkı var. Çünkü o da bizim dünyamıza gelmiş, niye başka ülkelere gitsin ki?”*

Bu iki öğrencinin cevapları incelendiğinde çocuk haklarının dünya üzerindeki tüm çocuklar için olduğunu benimsedikleri ve özellikle göç etmek zorunda kalan çocukların hakları konusunda duyarlılık kazandıkları söylenebilir.

Öğrenciler Çocuk Hakları Sözleşmesini öğretme yöntemleri ile ilgili ise sözleşmeyi özetleyerek, anlatarak, sorular sorarak ve okulda kurslarla, derslerde etkinlikler yapılarak; çocuk hakları ile ilgili kitaplar okunarak öğretilbileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerden bazılarının verdikleri cevaplar şöyledir:

Ö 13: *“Eğer herkes 18 yaşından küçükse çocuktur deriz ve sözleşmeyi özet özet anlatırız.”*

Ö 12: *“Ben de önce ona sözleşmeyi anlattırdım, sonra da sorular sorardım.”*

Ö 3: *“Irak'ta Suriye'de iç savaştan çıkan çocuklar için yeterli para olmayınca eğitim hakkı olmuyor, onlara bedava kurs verilebilir.”*

Ö 5: *“Öğretmenim aslında çocuk haklarının dersi var, İnsan Hakları var. İnsan haklarını sadece insanlar yaşamıyor. Çocuklar da var.”*

Bu cevaplar incelendiğinde katılımcıların çocuk hakları sözleşmesini göç etmek zorunda kalmış çocukların da öğrenmesi için yapılabilecekler ile ilgili fikirlerini söyledikleri ve aslında insan hakları dersinde bu eğitimin yapılabileceğini belirttikleri görülmektedir.

BÖLÜM V: SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde araştırma soruları kapsamında nicel ve nitel verilerin analizinden elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara; sonuçlar çerçevesinde alan yazınla ilişkili olarak yapılan tartışmaya ve bu sonuçlara dayalı olarak getirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. ÇOHEP'in Öğrencilerin Çocuk Hakları Tutumlarına Etkisine İlişkin Sonuçlar

ÇOHEP'in öğrencilerin çocuk hakları tutum düzeylerine olumlu etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ölçme ve sonrasındaki analiz işlemleri sonunda ulaşılan sonuçlar şöyledir:

- ÇOHEP uygulaması öncesi deney ve kontrol grubunun çocuk hakları tutum düzeyleri birbirine benzerdir.
- ÇOHEP uygulaması sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır. Ulaşılan bu sonuç ÇOHEP uygulamasının, deney grubu öğrencilerinin çocuk hakları tutum düzeylerinde bir artış meydana getirdiğini göstermektedir.
- ÇOHEP uygulaması yapılmamış olan kontrol grubunun çocuk hakları tutum düzeylerinde anlamlı bir değişim yoktur.

ÇOHEP uygulaması, deney grubu öğrencilerinin çocuk hakları tutum düzeylerinde olumlu yönde bir değişime sebep olmuştur.

5.2. ÇOHEP'in Öğrencilerin Çocuk Hakları Farkındalık Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar

ÇOHEP'in öğrencilerin çocuk hakları farkındalık düzeylerine olumlu etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ölçme ve sonrasındaki analiz işlemleri sonunda ulaşılan sonuçlar şöyledir:

- ÇOHEP uygulaması öncesi deney ve kontrol grubunun çocuk hakları farkındalık düzeyleri birbirine benzerdir.

- ÇOHEP uygulaması sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır. Ulaşılan bu sonuç ÇOHEP uygulamasının, deney grubu öğrencilerinin çocuk hakları farkındalık düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.
- ÇOHEP uygulaması yapılmamış olan kontrol grubunun çocuk hakları farkındalık düzeylerinde anlamlı bir değişim yoktur.

ÇOHEP uygulaması, deney grubu öğrencilerinin farkındalık düzeylerinde olumlu yönde bir değişime sebep olmuştur.

5.3. ÇOHEP Kapsamında Uygulanan Etkinliklerin Öngörülen Kazanımları Öğrencilere Kazandırma Durumuna İlişkin Sonuçlar

- ÇOHEP kapsamında uygulanan etkinliklerin öngörülen kazanımları öğrencilere kazandırma durumuna ilişkin sonuçlar, ÇOHEP programında yer alan kazanımların sırasına dikkat edilerek aşağıda açıklanmıştır.
- ÇOHEP etkinlikleri ile öğrenciler, bireysel farklılıklar konusunda bilgi sahibi olmuşlardır. Bireylerin hem fiziksel hem de kişisel özelliklerinde benzerlik ve farklılıkların olabileceğini kavradıkları görülmüştür. Herkesin birbirinden farklı özelliklere sahip olabileceğini, farklılıkların doğal olduğunu öğrenmişler ve bu duruma saygı duyulmasının gerekli olduğunu kavramışlardır. Ayrıca bedensel farklılıklara sahip olan engelli insanların hayatları, yaşadıkları güçlükler ve onlara nasıl yardımcı olabilecekleri hakkında fikir sahibi olmuşlardır. Engellilerin yaşamı ve onların hissettiklerine dair farkındalıkları artmış, engellilerle ilgili empati yaparak onlara karşı hoşgörülü, saygılı ve sevgi dolu davranmanın gerekliliğini anlamışlardır. Bireysel farklılıkları tanıyıp kabul etmenin insan ve çocuk haklarına saygılı yaşama açısından da önemli ve gerekli olduğunu kavramışlardır. Herkesin eşit haklara sahip olduğunu ve engelli çocukların da çocuk haklarına sahip olduklarını, özel olarak korunma ve saygı görme hakları olduğunu öğrendikleri görülmüştür.
- ÇOHEP kazanımları ile öğrenciler bireylerin kişisel bir kimliğe sahip olmalarının gerekliliğini ve kimlik bilgilerinin kişiye özel olduğunu kavramışlardır. Bir kimliğe sahip olmanın kişinin en doğal hakkı olduğunu öğrenmişlerdir. Ayrıca sahip oldukları resmi kimlik belgelerindeki bilgileri analiz ederek, kişisel kimliklerine

ilişkin çıkarımlarda bulunmuşlardır. Kimliklerinin üzerindeki bilgilerin kendilerine özel olduğunu, bunların korunması gerektiğini ve gerekli durumlarda bu bilgilere başvurulabileceğini öğrenmişlerdir. Bir insanın nüfus cüzdanı, ehliyet, öğrenci kimliği gibi çeşitli kimlik kartlarının olabileceğini ve bunların içinden en önemli kimlik belgesinin nüfus cüzdanı olduğunu kavramışlardır. Ayrıca kimliğe sahip olmanın önemini ve kimlikleri kaybetmemek gerektiğini anlamışlardır. Farklı ülkelerdeki kimliklerin farklı tasarımlara sahip olabileceğini görmüşlerdir. Her çocuğun bir isme ve vatandaşlığa sahip olma hakkı olduğunu öğrendikleri tespit edilmiştir.

- ÇOHEP kazanımları ile öğrencilerin, kişilerin duygu ve düşüncelerini istediği şekilde açıklama hakkı olduğunu kavradıkları görülmüştür. Ayrıca farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade ettikleri ve farklı olaylarda farklı tepkiler vermenin doğal olduğunu kavradıkları anlaşılmıştır. Olaylar hakkındaki duygu ve düşüncelerini özgürce açıklamışlar, sorunlu durumlara çözüm yolları bulmaya çalışarak başka kişilerin zarar görmemesi için gerekenlerin yapılmasına ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini açıklarken başkalarının duygu ve düşüncelerine de saygı gösterdikleri görülmüştür. Böylece görüşlerini ifade edebilme hakkı ile ilgili bilgi sahibi oldukları ve bunu hayata geçirdikleri yani yaşamlarında uygulamaya başladıkları gözlenmiştir.
- ÇOHEP kazanımları ile öğrenciler, başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılamanın gerekliliğini daha iyi kavramışlardır. Her çocuğun ve her bireyin kendi düşüncesini geliştirme ve ifade etme hakkı olduğunu, bu duruma saygı duyulması gerektiğini öğrenmişlerdir. Başkalarının düşünceleri kendi düşünceleri ile benzer olmasa bile saygılı bir şekilde davranmanın doğru olduğunu daha iyi kavramışlardır. Duygu ve düşüncelerin değişebileceğine ve insanların farklı durumlarda farklı duygu ve düşüncelerde olabileceğine ilişkin geri bildirimlerde bulunmuşlardır. Böylece düşünce ve ifade özgürlüğü hakkı ile ilgili bilgi sahibi oldukları ve bu haklarını kullanmaya başladıkları görülmüştür.
- ÇOHEP kazanımları ile öğrenciler, boş zamanlarını değerlendirebilmeleri, kendilerini geliştirebilmeleri için katılacağı eğitsel ve sosyal etkinlikleri seçme hakkının olduğunu kavramışlardır. Böylece gerek özgürce görüşlerini ifade etmişler

gerekse birbirlerinin görüşlerine saygı duyarak düşünce ve ifade özgürlüğü hakkından da yararlanmışlardır. Ayrıca öğrenciler kendilerini geliştirme, boş zamanlarını değerlendirme ve kültürel etkinliklere katılma hakları olduğunu kavramışlar ve bu haklarını yaşamlarında uygulamaya başlamışlardır.

- ÇOHEP uygulamasının başında öğrencilerin sahip olduğu çocuk hakları bilgisinin, çocuk haklarına olan tutum ve farkındalıklarının geliştirilmesi gereken bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler özgürlük, oyun oynama, eğitim, barınma gibi haklarından bahsederken bunun yanında ders çalışma, ödev yapma, temiz olma gibi sorumlulukları olan durumlardan da hak olarak bahsetmişlerdir. Öğrencilerin çocuk hakları konusunda bildiklerini söylerken Çocuk Hakları Sözleşmesi'nden bahsetmemesi ve temel haklarını bilmemesi bu programa olan ihtiyacın göstergesi olarak kabul edilmiştir. ÇOHEP uygulamasının sonunda ise öğrencilerin Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni ve bu sözleşmede yer alan maddeleri söyleyebildikleri ve sahip oldukları hakları öğrendikleri yani bu anlamda olumlu yönde gelişmeler sağlandığı görülmüştür. ÇOHEP kapsamında yer alan kazanımlara yönelik olarak gerçekleştirilen etkinlikler sonucunda, öğrencilerin çocuk hakları ile ilgili bilgi düzeylerinde olumlu yönde artış tespit edilmiştir. Bununla birlikte ihtiyaç duydukları veya olmasını istedikleri çocuk haklarını yazabilecekleri seviyeye gelmeleri, programın güçlü yönü olup çocuk haklarını öğretmede etkili olduğunu göstermektedir.
- ÇOHEP sonunda öğrencilerin Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan maddeleri öğrendikleri, bu hakların önemini ve gerekliliğini kavradıkları görülmüştür. Öğrencilerin sözleşmede yer alan tüm maddeleri öğrendiklerini söylemelerinin yanında çok sevdiklerini belirtmeleri aslında doğuştan sahip oldukları hakları ile tanışmalarının ve öğrenmelerinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Çocuk haklarının her çocuk için geçerli olduğu, bu haklara saygı duyulması gerektiği ve bu hakların günlük hayatta çok işlerine yarayacağı ile ilgili paylaşım yaptıkları da görülmüştür. Öğrendikleri haklarını yaşamlarında kullanacaklarını belirtmeleri hatta aileleri ile paylaşacaklarını söylemeleri programın etkililiği ve yaygınlaştırılması açısından da önemlidir. Çocukların büyüklerine seslenerek çocuk haklarına saygı duyulmasını ve bu hakların korunmasını istemeleri yönünde paylaşımlar yapmaları, çocuk hakları konusunda bilgilerinin arttığının ve artık haklarını yaşamlarında

uygulayarak kullanacaklarının en büyük göstergesidir. Bu anlamda ÇOHEP öğrencilere çocuk haklarını öğretmede başarılı olmuş ve amacına ulaşmıştır.

- ÇOHEP öğrencilerde heyecan ve istek yaratmış, uygulamanın yapılacağı günlerde öğrenciler daha aktif ve katılımcı davranışlarda bulunmuşlardır. Uygulama boyunca öğrencilerin etkinliklere istekli olarak katılım gösterdikleri, etkinlikler boyunca eğlendikleri, bazı uzun etkinliklerde sıkıldıkları ama genellikle keyifli vakit geçirdikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler en çok oyun içeren etkinliklerde eğlendiklerini, en fazla ise uzun video içeren etkinliklerde sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Uygulama süreci boyunca öğrencilerin bu istekli katılımları ve olumlu davranışları araştırmacı tarafından da memnuniyetle karşılanmış ve programın etkililiği konusunda olumlu yönde fikir vermiştir. Tüm bu olumlu öğrenci tepkilerinden ÇOHEP'in öğrenci seviyesine uygun hazırlandığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları sonucunda ÇOHEP'in öğrencilerin çocuk hakları bilgi düzeylerinde olumlu yönde artış sağladığı, çocuk hakları tutum ve farkındalık düzeylerinde de olumlu yönde artışa neden olduğu tespit edilmiştir.

5.4. Katılımcı Öğrencilerin ÇOHEP Uygulaması Hakkında Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

ÇOHEP uygulaması sonucunda *ÇOHEP sürecinde hissedilenler* ile ilgili öğrenci görüşlerine ilişkin sonuçlar şöyledir:

- Çoğu *heyecanlandıkları, eğlendikleri* yönünde az bir kısmı ise *sıkıldıkları* yönünde görüş belirtmiştir.
- ÇOHEP süresince yapılan etkinlikler boyunca kendilerini genel olarak *mutlu hissettiklerini* ve *sürecin güzel geçtiğini* ifade etmişlerdir.
- En çok sevdikleri etkinlikleri; *grup çalışması, tombala, röportaj, merdiven sıralaması* ve *genel olarak hepsi* şeklinde sıralamışlardır.
- En az sevdikleri etkinlikleri ise *uzun süren etkinlikler, kimlik tasarlama, röportaj, uzun videolar izlemek* olarak sıralamışlardır.

ÇOHEP uygulaması sonucunda *ÇOHEP sürecinde öğrenilenler* ile ilgili öğrenci görüşlerine ilişkin sonuçlar şöyledir:

- Büyük bir kısmı *haklarımızı öğrendik* yönünde, bir kısmı da *yakınlaştık, birbirimizin özelliklerini öğrendik* yönünde cevaplar vermişlerdir.
- Çocuk haklarını, Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni ve *18 yaşına kadar çocuk sayıldıklarını*, özellikle *yaşama* ve *eğitim* hakkını öğrendiklerini söylemişler; engellilerin yaşamı konusunda fikir sahibi olduklarını ve *duygu ve düşüncelere saygılı olmayı öğrendiklerini* paylaşmışlardır.
- Çoğu Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin *maddelerini*, sözleşmenin *faaliyet ve kültürel alanlarını*, önemli olan hakları ve *hakların yasalarla korunması gerektiğini* öğrendiklerini söylemişlerdir.
- Az bir kısmı ise Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni bir başkasına öğretme yöntemlerinden bahsetmiş ve bu yöntemleri *özetleyerek, anlatarak, sorular sorarak* ve okulda *kurslarla, derslerde etkinlikler yaparak* ve *çocuk hakları ile ilgili kitaplar okunarak* şeklinde sıralamışlardır.

5.5. Tartışma

İdeal topluma erişebilmek ve huzur içinde bir yaşam sürdürebilmek için haklara saygı kültürünün oluşturulması önem taşımaktadır. Kişinin doğuştan sahip olduğu hakları bilmesi ve uygulaması, hem kişinin yaşamında hem de içinde bulunduğu toplumda olumlu yönde değişimlere sebep olacaktır. Hak bilincinin var olduğu ve bu kültürün devam ettirildiği yerlerde adaletsizlikler de ortadan kalkacaktır. Hakları bilme ve saygı duyma ile ilgili yapılabilecek en doğru girişim ise hakların küçük yaşlardan itibaren öğretilmesi olacaktır. Toplumun geleceği olan çocukların haklarını öğrenmesi ve yaşamlarında kullanması demokratik ve haklara saygılı vatandaşların da yetiştirilmesini sağlayacaktır.

Çocuklar haklarını sistematik ve planlı bir şekilde okulda öğrenebilirler (Dinç, 2015; Kaymak Özmen ve Yalçın, 2011; Torun, 2011; Uçuş, 2009; Fazlıoğlu, 2007). Bu nedenle okullar, çocukların haklarını öğrendiği ve uyguladığı yerler olarak tasarlanmalıdır. Böylece okullarda yapılacak uygulamalar ve çocuk hakları eğitimi ile

çocuklar haklarını bilen demokratik bireyler olarak yetişeceklerdir. Çocuk hakları eğitimiyle çocuklar kendi hakları ve sorumluluklarını, başkalarının haklarına saygı duymayı, sosyal alanda sorumluluk almayı öğrenir, demokratik yaşamın temel değerlerini kazanırlar. Bu nedenle çocuk hakları eğitimi; kendi haklarının bilincinde olan ve gerektiği durumlarda bu hakları savunabilen bilinçli bir neslin yetiştirilmesi için önemli ve gereklidir. Yapılan çeşitli araştırmalarda da çocuk hakları eğitiminin önemli olduğu ve hatta okul öncesi dönemlerden bu eğitime başlanması gerektiği belirtilmektedir (Kaymak Özmen, Öcal ve Özmen, 2014; Kor, 2013; Demirezen, Altinkulaç ve Akhan, 2013; Akman ve Ertürk, 2011; Kop ve Tuncel, 2010; Washington, 2010; Kor, 2013; Neslitürk ve Ersoy, 2007; Karaman- Kepenekçi, 2006).

ÇOHEP uygulamasından önce ön veriler incelendiğinde, araştırma grubunda yer alan çocukların çocuk hakları farkındalık ve tutum düzeylerinin geliştirilmesi gereken bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Başarılı bir çocuk hakları eğitimi ile çocukların hakları konusundaki farkındalığı ve çocuk haklarının korunması ve tanıtılması konusuna ilgileri artacaktır (Uçuş, 2014). Bu araştırmanın bulguları da planlı bir şekilde yapılan çocuk hakları eğitiminin çocukların haklarına olan tutum ve farkındalık düzeylerinde artışa neden olduğunu göstermektedir. Yurtiçinde yapılan çeşitli araştırmalarda da (Hareket, 2018; Uçuş, 2014; Torun, 2011; Washington, 2010) uygulanan çocuk hakları eğitimi programının öğrencilerin çocuk haklarına olan tutum ve farkındalık düzeylerinde artışa neden olduğu ve çocuk hakları konusunda bilgi düzeylerinde artış sağladığı tespit edilmiştir. Covell ve Howe (1999) da uyguladıkları çocuk hakları eğitim programı sonucunda çocukların çocuk haklarına yönelik bilgi düzeylerinin, tutumlarının olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Covell, O'Leary ve Howe (2002) da araştırmalarında benzer şekilde çocuk hakları eğitimi alan öğrencilerin haklarına yönelik olumlu tutum ve davranışlar geliştirdiklerini bulgulamışlardır. Bu araştırmada da öğrenciler çocuk haklarını öğrenmek için uygulanan ÇOHEP boyunca olumlu geri bildirimler vermişler ve süreç boyunca istekli bir şekilde etkinliklere katılım göstermişlerdir. Ayrıca ÇOHEP uygulaması sonucunda çocuk hakları bilgi, tutum ve farkındalık düzeylerinde olumlu yönde artışlar tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın bu verileri çocuk hakları eğitimi ile ilgili yapılan hem yurtiçi hem de yurtdışı araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Alan yazında farklı yaş gruplarındaki çocuk hakları tutum ve farkındalıklarını inceleyen çalışmalar olduğu da görülmüştür. Bu çalışmalara bakıldığında; 9-14 yaş aralığındaki çocukların çocuk hakları konusunda belirli bir farkındalığa sahip oldukları ancak bu konuda kapsamlı bilgi birikimine sahip olmadıkları (Uçuş, 2016); üniversitede yapılan çocuk hakları eğitimi ile üniversite öğrencilerinin de çocuk hakları bilgisinde ve tutum düzeylerinde artış gözlemlendiği (Albayrak, Akkocaoğlu ve Özdemir, 2011; Campbell ve Covell, 2001); ebeveynlerin de çocuk hakları eğitimi aldıklarında çocuk hakları bilgisinin ve düşüncelerinin arttığı (Washington, 2010) gibi sonuçlar olduğu da görülmektedir. Buradan hareketle hangi yaş grubunda olursa olsun yapılacak çocuk hakları eğitiminin çocuk hakları bilgisi; çocuk hakları tutum ve farkındalık düzeylerinde artış sağlayacağı açıkça görülmektedir.

ÇOHEP uygulamasından önce öğrencilerin haklarından bahsederken aslında temel ihtiyaçlarından bahsettikleri, özgürlük, oyun oynama, barınma, beslenme gibi haklarının az da olsa farkında oldukları ancak Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin maddelerini bilmedikleri tespit edilmiştir. Alan yazındaki araştırmalarda da (Hareket, 2018; Çoban-Sural, 2018; Hareket ve Yel, 2017; Karcı, 2016) öğrencilerin genel olarak haklarının farkında olduğu ancak büyük çoğunluğunun haklarının içeriğini bilmediği ile ilgili bulgular bulunmaktadır. Benzer şekilde Nijerya'da (Ejeh ve Akinola, 2009) ve Kuzey İrlanda'da (Alderson, 2000) yapılan araştırmalarda da çocukların haklara yönelik yeterli farkındalık ve Çocuk Hakları Sözleşmesi ile ilgili bilgi düzeyine sahip olmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Çocuklara haklarının öğretilmesi konusu tüm dünya çapında önemli bir konudur ve refah içinde bir yaşam sürmek için haklar bilincinin küçük yaşlarda öğretilmesi gereklidir. Bu bağlamda sistematik ve planlı bir çocuk hakları eğitimi için tasarlanan ÇOHEP, okullarda yapılacak çocuk hakları eğitimi için faydalı bir araç olacaktır.

ÇOHEP ile öğrenciler bireysel farklılıklara, farklı duygu ve düşüncelere saygı gösterme konusunda olumlu yönde davranışlar geliştirmişlerdir. Özellikle engelli çocukların da diğer çocuklarla eşit haklara sahip olduklarını ve özel olarak korunma ve saygı görme hakları olduğunu kavramışlardır. Farklı bölgelerde yaşayan veya dezavantajlı durumda olan çocukların da aynı ve eşit derecede haklara sahip olduklarını ve onlara hoşgörülü davranmanın doğru olacağını belirtmişlerdir. Yurtiçinde farklı sosyo ekonomik bölgelerde yapılan çalışmalarla da (Ersoy, 2011; Gültekin, Bayır ve Balbağ, 2016)

çocuk hakları eğitimi ile olumlu yönde davranış değişiklikleri gerçekleştiği ortaya konmuştur. Benzer şekilde Covell, Howe ve Polegato (2011) da dezavantajlı bölgede yaptıkları çalışmalarında çocuk hakları eğitimi alan çocukların akranlarıyla daha az sosyal problemler yaşadıklarını ve daha iyimser davrandıklarını, yüksek özsaygı tutumuna sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Alan yazında doğrudan engelli çocukların hakları ile ilgili yapılan çalışmaların sayısının az olduğu görülmüştür. Ancak Seyhan ve Akduman'ın (2015) da belirttiği gibi; engelli bireylere karşı olumlu tutumların geliştirilmesi; sadece çocuklarda değil tüm toplumda engelli bireylere karşı empati oluşturulabilmesi için bu alanda eğitimler yapılması gereklidir. Çünkü engelli çocukların engellerinin özelliklerine göre eğitilerek topluma kazandırılmaları; bu çocukların üreten insanlar olarak toplumda saygın bir yer edinmesini sağlayacaktır.

Çalışmada nicel ve nitel veri sonuçları birbiriyle örtüşmektedir. Odak grup görüşmesi verilerinde tespit edildiği üzere, öğrencilerin ÇOHEP sürecinde yakınlaştık ve birbirimizin özelliklerini öğrendik, birbirimizi tanıdık ve arkadaşlık bağlarımız güçlendi cevapları ile ÇOHEP uygulaması sonucunda ulaşılan bireysel farklılıklara, farklı duygu ve düşüncelere saygı gösterme verileri; nicel veriler aracılığıyla ulaşılan çocuk haklarına karşı olumlu tutum ve farkındalık geliştirme verileriyle bütünleşmesi bu çalışmanın önemli bulgularıdır. Benzer şekilde Covell, Howe ve McNeill (2010) de araştırmalarında, çocuk hakları eğitimi alan çocukların, sosyal ilişkilerinde düzelme ve zorbalık düzeylerinde azalma olduğunu; okuldan uzaklaştırılma ve atılma oranının belirgin biçimde azaldığını; Covell, Howe ve Polegato (2011) ise öğrencilerin okula bağlılıklarının arttığını, sosyal sorunlarının azaldığını ve kendilerine daha çok güvendiklerini tespit etmişlerdir.

Öğrenciler ÇOHEP uygulaması boyunca en fazla oyun oynama, yaşama ve eğitim hakkından bahsetmişlerdir. Yapılan araştırmaların çoğunluğunda da bu araştırmanın bulgularını destekleyici şekilde öğrencilerin hakları sorulduğunda genellikle oyun oynama ve eğitim hakkından bahsettikleri tespit edilmiştir (Çoban-Sural, 2018; Hareket, 2018; Ertaş, Ertaş ve Kubilay, 2017; Hareket ve Yel, 2017; Gültekin, Bayır ve Balbağ, 2016; Kaymak Özmen, Öcal ve Özmen, 2014; Demirezen, Altinkulaç ve Akhan, 2013; Ersoy, 2011). Covell ve Howe (1999) ise çalışmalarında öğrencilerin en fazla korunma hakkına değindiklerini ve eğitim hakkı, oyun ve eğlenme hakkını daha az ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca eldeki araştırmanın odak grup görüşmesinden elde

edilen verilerde yaşama hakkını öğrendiğini söyleyen öğrencilerin de bulunduğu görülmektedir. Benzer şekilde Kaya'nın (2011) yapmış olduğu çalışmaya katılan öğrenciler de çocuğun en önemli hakkının yaşama hakkı olduğunu söylemişlerdir.

Öğrencilerin temel insan haklarından olan yaşama hakkı konusunda duyarlı ve bilgi sahibi olmaları, kaliteli bir hayat yaşama ve haklarını yaşamlarında kullanmaları açısından da önem taşımaktadır. Yaşama hakkı ile ilgili bilgi sahibi olan kişilerin, diğer insanların da haklarına saygılı olması beklenen bir durumdur.

ÇOHEP uygulaması boyunca öğrencilerin bir kimliğe sahip olma hakkından bahsettikleri de tespit edilmiştir. Ancak Kaymak Özmen, Öcal ve Özmen (2014) ise araştırmalarında öğrencilerin bir kimliğe sahip olma hakkından bahsetmediklerini tespit etmiştir. Gültekin, Bayır ve Balbağ, (2016) bir kimliğe sahip olma hakkından yalnızca alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin bahsettiklerini bulmuşken; bunun tersine Ertaş, Ertaş ve Kubilay (2017) kimlik haklarından sadece üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin bahsettiğini bulmuşlardır. Ayrıca ÇOHEP sürecinde öğrencilerin özgür olma, düşünce ve ifade özgürlüğü hakkında da bahsettikleri görülmüştür. Hareket ve Yel (2017) ise araştırmalarında öğrencilerin özgür olma ve düşüncelerini açıklayabilme haklarından daha az bahsettiklerini belirlemiştir. Bu bağlamda ÇOHEP'in günümüz insanının en çok koruması gereken haklarından biri olarak kabul edilebilecek bir kimliğe sahip olma ve düşünce ve ifade özgürlüğü haklarının öğretimi ile ilgili diğer benzerlerinden daha başarılı olduğu görülmektedir.

Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde Çocuk Hakları Sözleşmesini özetleyerek, anlatarak, sorular sorarak ve okulda kurslarla, derslerde etkinlikler yaparak ve çocuk hakları ile ilgili kitaplar okunarak öğretilebileceğini söylemişlerdir. Çoban-Sural (2018) ise araştırmasında öğrencilerin haklarını başka birinin rehberliği yoluyla önce okulda sonra ise evde öğrendiklerini tespit etmiştir. Torun (2011) oyun yolu ile çocuk haklarını öğretmeyi hedeflediği çalışması sonucunda oyunla desteklenmiş çocuk hakları öğretiminin etkili ve kalıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uçuş (2013) ise yaptığı araştırmasında, çocukların haklarını daha iyi öğrenebilmek için drama çalışmalarının önemli ve etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu çalışmada uygulanan ÇOHEP etkinliklerinde de drama ve oyun yöntemlerinden sıkça yararlanılmış ve aktif öğrenme metotları ile etkinlikler tasarlanmıştır. Yukarıda da bahsedilen drama ve oyun

etkinlikleri yoluyla öğrenme bulguları ile ÇOHEP bulguları örtüşmektedir. Ayrıca öğrencilerin ÇOHEP boyunca eğlendiklerini, kendilerini iyi hissettiklerini ve etkinliklere istekli bir şekilde katıldıklarını belirtmeleri, etkinliklerin tasarlanmasında doğru yöntem, teknik ve materyallerin kullanıldığı düşüncesini desteklemektedir.

Covell ve Howe (1999) çocuk hakları eğitimi programındaki etkinliklerin çocukların yaşına uygun, kolay keyifli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle çocuklara yönelik hazırlanacak programların özellikle eğlenceli olması dikkat edilmesi gereken noktalardan biri olmalıdır. Bu araştırmada da öğrencilerin ÇOHEP boyunca heyecanlandıklarını ve eğlendiklerini belirtmeleri programa katılım açısından da önemlidir. Çünkü öğrenciler oyun oynayarak yapılan etkinliklerde eğlenir, heyecanlanır ve mutlu olur ve daha kolay öğrenirler (Torun, 2011). Kaymak Özmen, Öcal ve Özmen (2014) çocuk hakları eğitiminde gerçek yaşamdan örnekler verilmesinin, anlaşılması güç olan kavramların somut şekilde açıklanmasının ve çocuklara haklarını kullanabilecekleri alanlar oluşturulmasının önemli olduğundan; Hareket (2018) ise çocuk hakları eğitimi süreçlerinde hikayelerden etkin bir şekilde yararlanılmasının, çocuk haklarına ilişkin algı gelişiminde ve farkındalığın oluşturulmasında etkili bir yaklaşım olduğundan bahsetmişlerdir. ÇOHEP uygulamasında da örnek olaylardan ve hikayelerden yararlanılmış, aktif öğrenme yöntemleri kullanılarak öğretilen kavramlar somutlaştırılmış ve öğrencilere haklarını özgürce kullanacakları alanlar sağlanmıştır. Böylece çocuklar haklarını keyifli bir ortamda kalıcı bir şekilde öğrenmişlerdir.

5.6. Öneriler

Bu sonuçlar ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

Uygulayıcılara Öneriler

- Çocuk haklarının öğretimi için ÇOHEP ve benzeri öğretim programları hazırlanıp, okullarda uygulanması konusunda araştırma ve çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlere hizmetiçi eğitimler veya seminerler yoluyla ÇOHEP eğitimi verilebilir.
- Öğrencilerin Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan haklarını öğrenmeleri için okulda ve sosyal hayatta gerçekleştirebilecekleri çeşitli etkinlikler planlanarak okul

ve sivil toplum örgütleriyle işbirliği içerisinde, aile katılımı da sağlanarak eğitici çalışmalar planlanabilir.

- Ailelere yönelik çocuk hakları eğitimi verilerek bu konuda bilinçlenmesi ve eğitilmesi sağlanabilir.
- Sosyal Bilgiler ders programı çocuk hakları kazanımları açısından zenginleştirilebilir.
- Eğitim Fakülteleri'nin programlarına “Çocuk Hakları Eğitimi” dersi seçmeli ders olarak konulabilir.

Araştırmacılara Öneriler

- ÇOHEP farklı sosyo ekonomik düzeylerde uygulanıp karşılaştırmalar yapılabilir.
- Ailelere yönelik okulla işbirliği içerisinde çocuk hakları eğitimi ile ilgili uygulamalı çalışmalar yapılabilir.
- Çocuk haklarından katılım ve yaşama hakkını konu alan araştırmalar yapılabilir.
- Dijital ortamlarda bir çocuk hakları eğitimi programı oluşturulup tüm çocukların erişimi sağlanabilir.
- Farklı yöntem ve teknikler temel alınarak ÇOHEP ve benzeri programlar hazırlanabilir.
- Bu çalışmada ilkokul 4. sınıflardan veriler toplanmıştır. İlkokulun 1, 2 ve 3. sınıfları ile benzer araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, H. (2000). *Çocuk haklarında yer alan kimi haklar açısından sokakta ve hizmet sektöründe çalışan çocuklar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akman, B. ve Ertürk, G. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin bilgi düzeylerinin ve okul öncesi çocuk haklarının öğretilmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi*'nde sunulmuş bildiri.
- Aksoy, İ. (2011). Türklerde aile ve çocuk eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 11-19.
- Aktürk, S. (2006). *Avrupa birliği sürecinde Türkiye'de çocuk hakları ve güvenliği*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Akyüz, E. (1980). Çocuk Hakları Bildirisi ve Türk Hukuk Sistemi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 339-365.
- Akyüz, E. (1999). Cumhuriyet döneminde çocuk hukukundaki gelişmeler. *Cumhuriyet ve Çocuk: II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi*. Ankara: A.Ü.Basımevi.
- Akyüz, E. (2000). *Ulusal ve uluslar arası hukukta çocuğun haklarının ve güvenliğinin korunması*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 151. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/akyuz.htm. Erişim Tarihi: 10.07.2016.
- Akyüz, E. (2018). *Çocuk Hukuku Çocukların Hakları ve Korunması*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Albayrak, A., Akkocaoğlu, N. ve Özdemir, P. (2011). "Yaratıcı dramının üniversite öğrencilerinin çocuk hak ve ihlalleri konusundaki duygu, düşünce ve davranışlarına etkisi ve bu yöntemin farkındalık yaratmak amacıyla kullanılmasına ilişkin görüşleri: Hacettepe üniversitesi örneği". *1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi*'nde sunulmuş Bildiri.
- Alderson, P. (2000). School students' views on school councils and daily life at school. *Children Society*, 14(2), 121-134. doi:10.1111/j.1099-0860.2000.tb00160.x
- Allan, J. ve I'Anson, J. (2004). Children's rights in school: power, assemblies and assemblages. *The International Journal of Children's Rights*, 12, 123-138.
- Alver, F. (2004). *Neil Postman'in çocukluğun yok oluş sürecinde iletişim teknolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/23/666/8492.pdf>.
- Arı, B. ve Karatepe, E. (2010). Dede korkut hikâyelerinde kadın ve çocuk eğitimi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (14), 275-284.

- Armağan, A. ve Deniz, Ş. (2012). Çocuk istismarının sosyal paylaşım platformlarında temsil biçimleri: Pozantı cezaevinde kalan çocuklar örneğinin Ekşi Sözlük'te sunumu. *International Journal of Social Science*, 5 (7), 69-88.
- Ateş, A. (2015). *Yönetimsel açıdan sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olmalarının etkililiği üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Avcu, Y. E., Öztürk, S.M. ve Çanşalı, T. (2015). Çocuk hakları sek sek oyunu'nu tasarlama ve değerlendirme süreci. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi* (BAED), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir-Türkiye ISSN 1308 – 8971. Erişim adresi <http://www.tugbacansali.com/cocuk-haklari-sek-sek-oyununu-tasarlama-ve-degerlendirme-sureci/>
- Ay Zöğ, D. (2008). *Öğrencilerin çocuk haklarını algılama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki (İstanbul ili Beyoğlu ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ay, M.E. (1991). İslam hukuku kaynaklarına göre, pedagojik açıdan çocuk eğitiminde dayak cezasına getirilen sınırlamalar. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3 (3), 225-230.
- Batur-Musaoğlu, E. (2012). *Meb 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim Programı'nın (2006) çocuk hakları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baki, A., ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Beeckman, K. (2004). Measuring the implementation of the right to education: educational versus human rights indicators. *The International Journal of Children's Rights*, 12, 71-84.
- Bıyıklı, L. (1995). Korunmaya Muhtaç Çocuklar ve S.O.S. Çocuk köyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2 (2), 3-10. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/44/365.pdf>
- Bilir-Seyhan, G. ve Arslan-Cansever, B. (2015). Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış“çocuk hakları” temalı pano uygulamaları (pilot çalışma). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (3), 345-354.
- Bilir-Seyhan, G. ve Arslan-Cansever, B. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının hazırladığı“ çocuk hakları” temalı veli bilgilendirme panolarından örnekler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 387-402.
- Bilir-Seyhan, G. ve Arslan-Cansever, B. (2017). Öğretmen Adaylarının “Çocuk Hakları”na İlişkin Algılarının Materyal Tasarımları ve Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (41), 98-119. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/maeuefd/issue/29057/310806>

- Bülbün-Aktı B. (2014). *TRT Çocuk Kanalı'nda Yayınlanan Okul Öncesi Yaş Grubu Çocuklarına Yönelik Çizgi Dizilerin Çocuk Hakları Açısından İncelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni. SPSS uygulamaları ve yorum*, Ankara, Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (6.baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *DeneySEL desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, K. ve Covell, R. (2001). Children's rights education at the university level: An effective means of promoting rights knowledge and rights-based attitudes. *The International Journal of Children's Rights*, 9, 123-135.
- Cılga, İ. (1999). Türkiye'de çocuk hakları çalışmaları Cumhuriyet ve çocuk. 2.Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi. (Yayıma Hazırlayan: B. Onur) Ankara: *AÜ Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayını*, 506-516.
- Cılga, İ. (2001). Demokrasi insan hakları kültürü ve çocuk hakları. *Milli Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (151) www.meb.gov.tr/yayimlar/151/cilga.htm
- Cılga, A. (2001). Çocuk hakları ve eğitimi. *Milli Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (151) www.meb.gov.tr/yayimlar/151/cilga.htm.
- Covell, K. ve Howe, R.B. (1999). The impact of children's rights education: A Canadian study. *International Journal of Children's Rights*, 7, 171-183.
- Covell, K. ve Howe, R.B.(2002). Moral education through the 3 Rs: Rights, Respect and Responsibility. *Journal of Moral Education*, 30 (1), 31-42.
- Covell K, O'Leary J ve Howe RB (2002) Introducing a new Grade 8 curriculum in children's rights. *Alberta Journal of Educational Research*, XLVIII (4), 302-313.
- Covell, K., Howe, R. B. ve McNeil, J. K. (2010). Implementing children's human rights education in schools. *Improving Schools*, 13(2), 117-132. doi: 10.1177/1365480210378942.
- Covell, K., McNeil, J.K. ve Howe, R.B. (2010). Reducing teacher burnout by increasing student engagement: A children's rights approach. *School Psychology International*, 30 (3), 282-90.
- Covell, K., Howe, R. B. ve Polegato, J. L. (2011). Children's human rights education as a counter to social disadvantage. A Case Study from England. *Educational Research*, C. 53 (2), 193-206. <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2011.572367> (Erişim Tarihi: 27.01.2017).
- Covell, K. (2012). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education*, 40 (1), 39-51.
- Creswell, J. W. (2008). *Research Design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Fourth Edition, Pearson.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (2. Baskı) Dede Y., Demir S.B. (Çev. Ed.). Ankara:Anı Yayıncılık.
- Çelik, C. (2005). Çocuk kavramı ve medeni hukuk açısından çocuk haklarının tarihi gelişimi. *Hukuk, Ekonomi ve Siyasal Bilimler Aylık İnternet Dergisi*, Parg. 29, 39, 40.
- Çoban Sural, Ü. (2018). *Kamu İlkokullarında Öğrenim Gören 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.
- Deb, S. ve Mathews, B. (2012). Children's rights in India: Parents' and teachers' attitudes, knowledge and perceptions, *International Journal of Children's Rights*, 20, 241-264.
- Demirezen, S., Altıkulaç, A. ve Akhan, N. E. (2013). Children's rights" according to primary school students. *The International Journal of Educational Researchers*, 4(1), 39-52.
- Dikmen, A. (1998). *Çocuk haklarına dair sözleşme çerçevesinde İstanbul'da çalışan çocuklar üzerine bir değerlendirme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dinç, B. (2015). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 3(1), 7-25. [Online]: <http://www.enadonline.com> doi:10.14689/issn.2148-2624.1.3c1s1m.
- Dirican, R. (2018). Tarihi süreçte çocukluk ve çocuk hakları. *Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D) Journal of Child and Development (J-CAD) Cilt 2, (2)*, 51-62.
- Doek, J. E. (2008). Citizen child: A struggle for recognition. In A. Invernizzi & J. Williams (Eds). *Children and citizenship* (pp. XII-XVII). London: Sage.
- Doğan, İ. (2000). Akıllı Küçük: *Çocuk Kültürü ve Çocuk Hakları Üzerine Sosyo-Kültürel Bir İnceleme*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Doğan, İ. ve Durualp, E. (2011) Sosyal Bilgiler Dersi Alan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına dair görüşlerinin karşılaştırılması. *1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi, Yetişkin Bildirileri Kitabı*, 1, 293-301. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Dönertaş, M. ve Aksel, E. Ş. (2011). Çocuğun katılım hakkına yönelik bir eğitim denemesi. *1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi'nde sunulmuş bildiri*.
- Dönmez, T. (2015). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Durgut, A. (2014). *2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının çocuk hakları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Dündar, H. ve Hareket, E. (2017). Türkiye’de çocuk hakları bağlamında yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 77-94.
- Elkand, D. (1999). *Çocuk ve Toplum Gelişim ve Eğitim Üzerine Denemeler*. (Çev: Demet Öngen). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No: 3, Ankara.
- Ejeh, M.U.C. ve Akinola, B.O. (2009). Children's rights and participation in schools: exploring the awareness level and views of nigerian primary school children. *İlköğretim Online*, 8(1), 176-182. 25.05.2017 tarihinde [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden erişilmiştir.
- Erbay, E. (2012). Türkiye’de çocuk haklarını tanıtmaya, yaygınlaştırma ve izlemeye yönelik uygulamaların eleştirel analizi ve bir model önerisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23 (2) 47-74. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423931211.pdf>.
- Erbay, E. (2013). *Çocuk hakları*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.
- Erbay, E. (2013). Çocukların katılım hakkı üzerine bir Türkiye değerlendirmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38-54.
- Erdiller-Yatmaz, Z. B., Erdemir, E. ve Erbil, F. (2018). Çocuk ve çocukluk: Okulöncesi öğretmen adayları anlatıyor. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, – *Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 284-312. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s14m.
- Ergen, M. K. (2017). *Okul müdürlerinin bayrak törenlerinde yaptıkları konuşmaların çocuk hakları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Erkanal, H. (1997). Eski Mezopotamya’da Çocuk ve Eğitimi. B. Onur (Ed.), *Çocuk Kültürü*. Ankara. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Ersoy, A. F. (2008). *Children rights in the curriculum of primary education in Turkey*. Paper presented at the Association for Childhood Education International (ACEI 2008) World Conference 2008. Moscow, Russia.
- Ersoy, A. F. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algıları. *Elementary Education Online*, 10(1), 20-39.
- Ersoy, A. F. (2012). Vatandaşlık eğitiminde ihmal edilen bir alan: Evde ve okulda çocuk haklarının eğitimi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 359-376.
- Ertaş, H., Ertaş, B. ve Kubilay, S. (2017). İlkokul öğrencilerinin çocuk haklarını bilme düzeyleri. *Uluslararası Çocuk Hakları Kongresi (CRC) Tam Metin Kitabı* içerisinde, 225-231.

- Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk hakları sözleşmesinde yer alan “çocuk hakları” konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin bilinç düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fırat, M., Yurdakul, I. K., ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), 65-86.
- Flowers, N. (2007). *Compassito: manuel on human rights education for children*. Council of Europe.
- Franklin, B. (1993). *Çocuk hakları* (1. baskı). (A. Türker, Çev.) İstanbul. Ayrıntı Yayınları.
- Gander, M.J ve Gandiner, H.W.(2007). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (Çev. A.Dönmez - O. Bekir- N. Çelen), Ankara.
- Genç, Ö. (2016). Çocukların orta çağ avrupa'sındaki yeri. *Vakanüvis - Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 241-261. DOI: 10.24186/vakanuvis.233672
- Göç, L. (2006). *Çocuk suçluluğu ve polisin yaklaşımı*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Projesi, 2006 http://www.kutuphane.ksu.edu.tr/e-tez/sbe/T00557/Lutfu_goc.pdf (Erişim Tarihi 27.12.2016)
- Gömleksiz, M., Kilimci, S., Vural, R. A., Demir, Ö., Koçoğlu-Meek, Ç. ve Erdal, E. (2008). Okul bahçeleri mercek altında: Şiddet ve çocuk hakları üzerine nitel bir çalışma. *İlköğretim Online*, 7(2), 273-287.
- Gözütok, D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Gözütok, F. D. ve Alper, N. (2002). “Ben insanım” ilköğretim için insan hakları eğitimi projesi. *XI. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 23-26 Ekim 2002, Lefkoşe, K.K.T.C.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., ve Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method. *Educational Evaluation and Policy Analysis Vol:11 No:3*, 255-274.
- Güneş, G. (2012). *Çocuk hakları açısından Türkiye’de sığınmacı çocuklar: Çeçen çocuklar örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.
- Gültekin, M., Gürdoğan-Bayır, Ö. ve Balbağ, N. (2016). Haklarımız Var: Çocukların Gözünden Çocuk Hakları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 971-1005. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/adyusbd/issue/37218/429586>
- Hareket, E. (2015). *Çocuk meclisi uygulamalarının bazı değişkenlere göre çocuk haklarına ilişkin algı gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Hareket, E. (2015). Çocuk sosyolojisi bağlamında çocuk ve çocuk hakları kavramının gelişimi ve değerlendirilmesi. İçinde Eraslan, L. (Ed.), *Farklı perspektiflerden çocukluk ve sosyolojisi (125-143)*. Ankara: Vize Yayıncılık

- Hareket, E. (2018). *Eğitim hukuku bağlamında çocuk hakları eğitimi: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hareket, E. ve Gülhan, M. (2017). Türkiye’de çocuk hakları bağlamında yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 77-94.
- Hareket, E., Çağlayan, K.T. ve Dündar, H. (2016). Çocuk haklarına ilişkin algı gelişiminde çocuk meclisi uygulamaları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 42, 445-463.
- Hareket, E., Yel, S. (2017). Which perceptions do we have related to our rights as child? Child rights from the perspective of primary school students. *Journal of Education and Learning*, 6 (3), 340-349.
- Howe, R., B. ve Covell, K. (2007) *Empowering Children: Children’s Rights Education as a Pathway to Citizenship*. Toronto: University of Toronto Press.
- Howe, R., B. ve Covell, K. (2010). *Miseducating children about their rights. Education, Citizenship and Social Justice*, 5 (2), 91–102.
- İnan, A. N. (1968). Çocuk hakları beyannamesi ilkelerinin Türk hukuk sistemine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 1.
- İnan, A. N. (1995). Çocuk hakları sözleşmesi. *A.Ü. Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1 (4), 768-769.
- 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.
- Jerome, L. (2016). Interpreting children’s rights education: three perspectives and three roles for teachers. *Citizenship, Social and Economics Education*, 15(2), 143–156. doi:10.1177/2047173416683425
- Johnson A.P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (1. Baskı) Y. Uzuner, ve M. Özten-Anay (Çev. Ed.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. ve Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-113. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1558689806298224> adresinden edinilmiştir.
- Kan, Ç. (2006). Etkili sosyal bilgiler öğretimi arayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 537-544.
- Karaman-Kepenekçi, Y. (2000). *İnsan hakları eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaman-Kepenekçi, Y. (2003). İlköğretimde İnsan Hakları ve Sorumluluk Eğitimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 34, 280–299.
- Karaman-Kepenekçi, Y. (2006). A study of university students’ attitudes towards children’s rights in turkey. *The International Journal of Children’s Rights*, 14 (3), 307–318. doi:10.1163/157181806778458095.

- Karaman-Kepenekçi, Y. ve Baydık, B. (2009). Zihin engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 329-350.
- Karaman-Kepenekçi, Y. (2010). An analysis on children's rights in stories recommended for children in Turkey. *Journal of Peace Education*, 7(1), 65-83.
- Karaman-Kepenekçi, Y. ve Taşkın, P. (2018). *Velayetten kaynaklanan sorunlara ve çözümlerine ilişkin ilkököl yöneticilerinin görüşleri*. Kepenekçi ve Taşkın (Edt.), Prof. Dr. Emine Akyuz'e armagan Akademisyenlikte 50 Yıl. (108-118). Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 17. baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karcı, Y. (2016). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları konusunda farkındalık düzeylerini belirleyen faktörler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kavak, Y. ve Ergen, H. (2007). Türkiye'de İlköğretime Katılım ve Okula Gidemeyen Çocuklar, *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 8-26.
- Kaya, S. Ö. (2011). *Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kaya, Z. (2012). *İşitme engelli yükseköğretim öğrencilerine bilgisayar yazılımı kullanımının öğretilmesi: eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaymak Özmen, S. ve Yalçın, T. (2011). İlköğretim öğrencilerine yönelik çocuk hakları eğitimi. *1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı-1*, 285-289.
- Kaymak Özmen, S., Öcal, T. ve Özmen, A. (2014). The effect of children's rights training on primary school students' utilisation and knowledge level about children's rights' education 3-13. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 4(2), 138-153.
- Kepenekçi, Y.(1999). İnsan hakları eğitiminde okul ve sınıf havasının rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 19, 353-361.
- Keskin, S, ve Keskin, Y. (2013). İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Haklarını Bilme Düzeylerinin Araştırılması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 108-121. Erişim Adresi: <http://dergipark.org.tr/sakaefd/issue/11212/133902>
- Khoury-Kassabri, M. ve Ben-Arieh, A. (2009). School climate and children's views of their rights: A multicultural perspective among jewish and arab adolescents. *Children and Youth Services Review*, 31, 97-103.
- Kılbaş, Ş. (2000). Çocuğun dinlenme, boş zamanını değerlendirme, oyna, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılma hakkı. *Mülkiye Dergisi*, XXIII, 222, 183-193.
- Kıral, B., ve Kıral, E. (2011). *Karma araştırma yöntemi*. (s. 294-298). Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Kobat, İ.B. (2009). *Ulusal ve uluslararası hukukta çocuk hakları ışığında çocuk suçluluğu ve nedenleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Koçak, N., (2001). Erken çocukluk döneminde eğitim ve türkiye’de erken çocukluk eğitiminin durumu. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 151. <http://www.yayim.meb.gov.tr/yayimler/151/kocak.htm> (Erişim Tarihi: 05/01/2018)
- Kop, Y. ve Tuncel, G. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarını algılamaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6 (1), 106-124.
- Kor, K. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusundaki görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Koran, N. (2015). Öğretmenlere yönelik çocuk hakları ve hak ihlalleri eğitiminin değerlendirilmesi üzerine nitel bir çalışma. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 542-557.
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 34(1-2), 35-43.
- Kuş, E. (2003). *Nitel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuyumcu, N. (2014) Tarihten Günümüze Çocuk ve Çocukluk Algısı Üzerine Birkaç Söz Çocuk Tiyatrosu ve Çocuklarla Tiyatro. Erişim adresi: <http://www.tdk.gov.tr/images/images/709.pdf>.
- Leech, N. L., ve Onwuegbuzie, A. J. (2002). *A call for greater use of nonparametric statistics*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Chattanooga, TN.
- Levine, H. N. (2000). Book review. *The International Journal of Children's Rights* 8: 391–394.
- Maboe, T.P. (2013). *A model to assist teachers in implementing children's rights in schools*. PhD Thesis. North-West University Faculty Of Educational Sciences.
- Mamur Işıkcı, Y. (2013). *Sosyal politika açısından Türkiye’de çocuk hakları sorunu: Alana ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- MEB (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2017). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları
- Merey, Z.(2012). *“Türkiye ve ABD’deki ilköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarında okullarında çocukların katılım haklarına yer verilme düzeyinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Merey, Z. (2013). Social studies pre-service teachers' attitudes towards children's rights. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (3), 243-253.

- Merey, Z., Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2013). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında “çocuğun bilgi edinme” ve “zararlı yayınlardan korunma hakkı”. *I. Türkiye çocuk ve medya kongresi*. İstanbul
- Merey, Z. (2016). *Çocuk Hakları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morse, J.M. (1991). Approaches to qualitative quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40, 120-123.
- Musayeva, G. (2013). *Avrupa Birliği, Türkiye ve Azerbaycan Cumhuriyetlerinde Çocuk Hakları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Müftü, G.(2001). Çocukların hakları. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 151.
- Müftü, G. (2011). Çocuk haklarının yaygınlaştırılması için medya sorumluluğu. M. R. Şirin (Ed.), *Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Nayır, F. ve Karaman-Kepenekçi, Y. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında çocukların katılım hakları. *Elementary Education Online*, 10 (1), 160-168.
- Neslitürk, S. ve Ersoy, A. F. (2007). Okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (2), 245-257.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Onur, B.(2001). Toplumsal Tarihte Çocuk, *Sempozyum*, 23-24 Nisan(1993), Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.
- Osler, A. ve Starkey, H. (1998). Children’s rights and citizenship: some implications for them anagement of schools. *International Journal of Children’s Rights*, 6 (3), 313-333.
- Öktem, D. (2012). Türkiye’deki çocuk adalet sisteminin yönetimi ve yaş ayrımcılığına ilişkin paradigmanın incelenmesi. *Türkiye’de Çocuk Adalet Sisteminin Yönetimi*, İHOP, Ankara.
- Öntaş, Ö. (2004). *Çocuk hakları ve sosyal hizmetin güçlendirme yaklaşımı açısından suça yönelen çocuk-polis ilişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir-Doğan, G. (2017). *Çocuk hakları eğitiminde uzman sınıf öğretmenlerin perspektifinden etkili çocuk hakları eğitimi: anlayışlar ve uygulamalar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Özdemir, Ş. (2002). Nisâ Süresinde Aileyle İlgili Olarak Yer Alan Âyetlerin İstikrarlı Bir Aile Kurumunun Teşekkülü ve Çocuğun Eğitimi Açısından Tahlili, <http://www.dinbilimleri.com>, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2 (3), 1-17.
- Özdemir-Uluç, F. (2008). *İlköğretim programlarında çocuk hakları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Öztürk, A. (2017). Türkiye’de hayat bilgisi dersi öğretim programlarında çocukların katılım hakkı: tarihsel bir analiz. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (27). DOI Numarası: <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.329894>
- Öztürk, A., Eren, M. ve Topçu, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden Türkiye’de etkili çocuk hakları eğitimi: problemler ve öneriler. *EJER 2017 Bildiri Özetleri Kitabı* içerisinde, 101-102.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage. <http://legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centres/ross/ctl1014/Patton1990.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Peker-Ünal, D. (2010). *İlköğretim öğretmenlerine yönelik web tabanlı çocuk hakları eğitimi programı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pelendecioğlu, S. ve Bulut, S. (2009). Çocuğa Yönelik Aile İçi Fiziksel İstismar, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9 (1), 49-62.
- Polat, O. (1997). *Çocuk ve Hakları*. İstanbul: Analiz Yayınları.
- Quennerstedt, A. ve Quennerstedt, M. (2013). Researching children’s rights in education: Sociology of childhood encountering educational theory. *British Journal of Sociology of Education*, 35 (1), 115-132.
- Sağlam, İ. (2002). Hz. Peygamberin Çocuk Eğitiminde Öne Çıkardığı Hususlar, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 167-190.
- Save The Children (2006). *Children’s rights: A teacher’s guide*. UK. Erişim adresi: http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/docs/childrensrights_teachersguide_1.pdf
- Senemoğlu, N.(2001). Çocuk hakları, çalışan çocuklar ve eğitim sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:151. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/senemoglu.htm>. Erişim Tarihi:10.07.2013
- Serozan, R. (2005). *Çocuk hukuku*. İstanbul: Vedat Kitapçılık.
- Seyhan, B, Akduman, G. (2015). Ulusal yasalar ve yönetmelikler ile uluslararası sözleşmeler açısından engelli çocukların eğitim hakkı. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (1) 153-160. <http://dergipark.gov.tr/hsbfd/issue/7893/103882>.
- Sennett, R. (2010). *Kamusal İnsanın Çöküşü*. İstanbul. Ayrıntı Yayınları.
- Spring, J. (2010). *Özgür Eğitim*. İstanbul. Ayrıntı Yayınları.
- Şahin, S. ve Polat, O. (2012). Türkiye’de ve dünyadaki gelişmiş ülkelerde çocuk katılım hakkı algısının ve uygulamalarının karşılaştırılması. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 275-282.
- Stringer, E. T. (2007). *Action research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. *Subject guide to books in print*. (1957–). New York: R. R. Bowker.
- Tan, M. (1989). Çağlar Boyunca Çocukluk, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 71-88.

- Tan, M. (1993). Çocukluk: dün ve bugün. *Toplumsal Tarihte Çocuk Sempozyumu, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı*, İstanbul.
- Tanrıbilir, F. B. (2011). *Çocuk haklarının uluslararası korunması ve koruma mekanizmaları*. Ankara: Yetkin.
- Tay, B. (2017). 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8 (27), 461-487.
- Tintor, A. M. (2013). Community resilience and the fulfilment of child rights in the family, school and community. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(2), 71-91.
- Torun, F. (2011). *Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Turupcu, A. ve Gültekin Akduman, G. (2015). *Okul öncesi eğitim ve çocuk hakları*. Bulunduğu eser: Uyanık Balat, G. (Ed.) Okul öncesi eğitime giriş (ss.235-252). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu (2018). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkyılmaz, M. ve Kuş, Z. (2014). İlköğretim 100 Temel Eserde Çocuk Hakları, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (15), 39-63.
- Tüysüzer, B.Ş. (2018). *Okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uçuş, Ş. (2009). *Çocuk hakları sözleşmesi'nin ilköğretim programlarındaki yeri ve sözleşme'ye yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim Öğrencileri İçin Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi. *1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı* (syf:328-336). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Uçuş, Ş.ve Şahin, A. E. (2012). Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne Yönelik Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Haziran 3 (1), 25-41.
- Uçuş, Ş. (2013). *Çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uçuş, Ş. (2014). Çocuk Hakları Eğitimi Programının Hazırlanması ve Değerlendirilmesi: Uygulama Öğretmeninin ve Katılımcıların Görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, 3 (2), 1-21.
- Uçuş, Ş. (2016). Exploring children's perceptions and metaphors on Children's rights . *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 17(3), 811-833.

- Uçuş-Güldalı, Ş. (2017). 2009 ve 2017 Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması, *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 1(1), 76-98.
- Ulusavaş, M., Şahin, B., Dündar, Ş., ve Özçelik, Ö. (2006). Öğretmen Yetiştirme Sistemimizde Çocuk Hakları Bakımından Bir Değerlendirme (Kepirtepe Köy Enstitüsü Örneği). *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İlke)*, 17, 156-176.
- Unicef (2014). Child Rights Education Toolkit: Rooting Child Rights in Early Childhood Education, Primary and Secondary Schools. Private Fundraising and Partnerships Division (PFP): Cenevre. https://www.unicef.org/crc/files/UNICEF_CRE_Toolkit_FINAL_web_version170414.pdf.
- Unicef (2018). Çocuk hakları sözleşmesi. http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23b.html. Erişim tarihi: 05.01.2018
- Unutkan, Ö. P. (2008). İnsan hakları, çocuk hakları ve eğitimi. Bulunduğu eser: Oktay, A. (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (ss. 98-120). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Üste, B. (2007). İnsan Hakları Eğitimi ve İlköğretimdeki Önemi. *Ege Akademik Bakış*. 7 (1), 295-310. http://eab.ege.edu.tr/pdf/7/C7_S1_M14.pdf. Erişim Tarihi: 30.01.2012.
- Washington, F. (2010). *5 – 6 Yaş Grubu Çocuklarına Uygulanan Aile Katılımlı Çocuk Hakları Eğitimi Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Veiga, F. H. (2001). Students' Perceptions of Their Rights in Portugal. *School Psychology International*, 22(2), 174–189. doi:10.1177/0143034301222004.
- Yalçın, H., Bay, M. ve Ekmekçioğlu, E. (2008). *Türkiye ve Türk Dünyasında Çocuk Hakları İle İlgili Çalışmaların Yararları*. II. Uluslararası Sosyal Bilimciler Kongresi, Kırgızistan.
- Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş. (2004). Bir değer olarak çocukluk. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 4(4). Erişim adresi: <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=205>
- Yavuzer, H.(1994). Aile içi etkileşim ve aile dışı öğelerin doğurduğu psiko- pedagojik sonuçlar. *Türkiye'de Çocuğun Durumu*, 2, 211-216.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk Psikolojisi*, 25. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşil, R. (2004). İnsan hakları ve demokrasi eğitiminde yöntem. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 35-41.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 8. Baskı. Ankara. Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, H., Seferoğlu, S S. ve İpek , S. (2011). Hayatta en iyi şeyler öncelikle çocukların hakkıdır! *1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi, Yetişkin Bildirileri Kitabı*, Cilt-1, s.349-364. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.

- Yılmaz, Y. ve Yılmaz, Y. (2005). Parametrik Olmayan Testlerin Pazarlama Alanındaki Araştırmalarda Kullanımı: 1995– 2002 Arası Yazın Taraması, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3). 177- 199.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli. Erişim Adresi: <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf>



EKLER

- Ek 1: Araştırma İzin Formu
- Ek 2: Çocuk Hakları Sözleşmesi
- Ek 3: Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ) Kullanım İzni
- Ek 4: Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ)
- Ek 5: İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği Kullanım İzni
- Ek 6: İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği
- Ek 7: Araştırmacı Günlüğü Örnek Sayfa
- Ek 8: Öğrenci Günlüğü Yazarken Dikkat Edilmesi Gereken Ölçütler
- Ek 9: Odak Grup Görüşmesi Soruları
- Ek 10: Uzman Görüşü Formu
- Ek 11: Veli İzin Belgesi Örneği
- Ek 12: Çalışma 1-Merdiven Sıralaması
- Ek 13: Ardıç'ın Hikayesi
- Ek 14: Çalışma 9 – Hikaye Haritası
- Ek 15: Çalışma 10 – Balık Kılıçığı Diyagramı
- Ek 16: Çalışma 13 – Çözümleme Soruları
- Ek 17: Çalışma 14 – Çözüm İçin Yapılabilecekler Listesi
- Ek 18: Çalışma 17 Görüş Puanlama Cetveli
- Ek 19: Çalışma 22-Değerlendirme Sınavı
- Ek 20: Çalışma 24- Benim Çocuk Haklarım

Ek 1: Araştırma İzin Formu



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.13361662
Konu: Seda ÇARIKÇI

25.12.2015

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

- İlgi: a) 27.11.2015 tarih ve 1500259207 sayılı yazımız.
b) Valilik Makamının 25.12.2015 tarih ve 13330474 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Seda ÇARIKÇI'nın "*Hayat Bilgisi Dersi İlkokul 2. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Çocuk Haklarına İlişkin Kazanımlara Yönelik Çocuk Hakları Eğitimi Uygulamalarının Geliştirilmesi*" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazımız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Murat ADALI
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ	
TARİH :	16 Şubat 2016
SAYI :	1600040235

Elektronik İmzalı Aslı Sistemde Geçerli	
Adı Soyadı :	Murat Adalı
Unvanı :	Şube Müdürü
Tarih :	
İmza :	<i>[Handwritten Signature]</i>

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

Ek 2: Çocuk Hakları Sözleşmesi

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu Tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen ve 54 maddeden oluşan sözleşmedir. Aşağıda maddelerin özet halleri verilmiştir. Sözleşmenin tamamına <https://wcmprod.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> adresinden ulaşılabilir.

Çocuk Hakları Sözleşme Maddeleri

Madde 1- Her birey on sekiz yaşına kadar çocuk olarak kabul edilir. Her çocuk vazgeçilmez haklara sahiptir.

Madde 2- Çocuk Hakları, bütün çocuklar içindir. Doğum yerleri, konuştukları dil ne olursa olsun fark etmez. Büyüklerinin inançları ya da görüşleri nedeniyle hiçbir çocuğa ayırım yapılmaz.

Madde 3- Çocuklarla ilgili bütün yasa ve uygulamaları oluşturanlar, önce çocukların yararını düşünmek zorundadır. Devlet, çocukların koruma ve bakımını üstlenenlerin sorumluluklarını yerine getirmeleri için önlemleri alır ve onların sorumluluklarını yerine getirip getirmediğine bakar.

Madde 4- ÇHS’de yazılı olan hakların uygulanması için gereken her türlü çabanın gösterilmesi gerekir. Devlet çocukların bu haklardan yararlanmasını sağlar.

Madde 5- Devlet, hakların uygulanması konusunda çaba gösterirken başta anne baba olmak üzere çocuktan sorumlu olan kişilerin haklarına karşı saygılı olur.

Madde 6- Yaşamak, her çocuğun temel hakkıdır ve herkesin ilk görevi çocukların yaşamını korumaktır.

Madde 7- Her çocuğun bir isme ve vatandaşlığa sahip olma hakkı vardır. Devlet, çocuk doğduğunda bu ismi kaydeder ve çocuğa bir kimlik verir.

Madde 8- Çocuklara verilen isim, vatandaşlık hakkı ve aile bağları korunmalıdır. Tüm bunlar zorla değiştirilemez ve alınamaz, değiştirilmek istenir ya da çocuğun elinden bu haklar alınır devlet bu duruma karşı çıkmalıdır.

Madde 9- Her çocuğun ailesiyle birlikte yaşama hakkı vardır. Anne baba çocuğa bakamıyorsa, çocuk bu durumdan zarar görmesin diye ona başka bir bakım sağlanmalıdır. Bu durumda da her çocuğun, anne ve babasıyla düzenli olarak görüşebilme hakkı vardır.

Madde 10- Anne babası ayrı ülkelerde yaşayan çocukların aileleriyle birlikte olabilmeleri için devletler kolaylık gösterir.

Madde 11- Anne ve babalarının izni olmadan hiçbir çocuk başka bir ülkeye götürülemez. Çocukları bu şekilde başka yerlere götüren kişilere karşı mücadele edilmesi gerekir.

Madde 12- Her çocuk, görüşlerini serbestçe ifade etme, kendisini ilgilendiren her konuda görüşlerinin dikkate alınmasını isteme hakkına sahiptir. Herkesin çocukları dinleme, onların fikirlerini öğrenme ve onlara saygı gösterme sorumluluğu vardır.

Madde 13- Her çocuğun duygu ve düşüncelerini istediği şekilde açıklama hakkı vardır. Çocukların da başka kişilerin zarar görmemesi için gerekeni yapmaları gerekir.

Madde 14- Her çocuğun, kendi düşüncesini geliştirme ve istediği dini seçme hakkı vardır. Bu konularda çocukları büyüten yetişkinlerin de onlara yol gösterme hakkı ve sorumluluğu vardır.

Madde 15- Çocukların arkadaşlarıyla barış içinde toplanabilme, dernek kurabilme ya da derneklere üye olma hakkı vardır.

Madde 16- Hiç kimse çocukların onurunu kıramaz, onları küçük düşüremez, özel hayatına karışamaz. Çocukların bu hakkı yasalarla korunur.

Madde 17- Devlet, kitle iletişim araçlarının, çocuğun gelişimi açısından önemini kabul eder. Çocuğun bunlarla çeşitli bilgi ve belgelere ulaşmasını sağlar, kendi kültürü ve dili bakımından bu araçlarla alabileceği gereksinimleri karşılar. Ayrıca kitle iletişim araçlarının verebileceği her türlü zarardan çocukları korur.

Madde 18- Çocukların yetişmesinden ve gelişmesinden sorumlu olan büyükler, bu sorumluluklarını en iyi biçimde yerine getirirler.

Madde 19- Hiç kimse, çocuklara karşı olan sorumluluklarını onlara zarar verecek şekilde kullanamaz. Devlet çocukların hiçbir zarara uğramaması için her türlü önlemi almakla yükümlüdür.

Madde 20- Her çocuğun ailesinden yoksun kaldığında ya da aile ortamı onun için uygun olmadığında devletten özel koruma ve yardım alma hakkı vardır. Anne babasıyla birlikte yaşayamayacak çocuklar için özenli bir araştırmayla iyi aileler bulunur.

Madde 21–22- Yaşadığı ülkenin dışında bir başka ülkeye gitmek zorunda kalan her çocuğun, gittiği ülke tarafından korunma hakkı vardır.

Madde 23- Engelli çocukların özel olarak korunma ve saygı görme hakkı vardır. Devlet engelli çocukların bakımını, eğitimini sağlayacak kurumları oluşturma sorumluluğuna sahiptir. Engelli çocukların ailelerine her türlü yardım yapılır.

Madde 24- Her çocuğun sağlık hizmetinden yararlanma hakkı vardır. Hastalıklardan korunması devletin ve toplumun güvencesi altında olup çocukların beslenmesine, aşılmasına, çevrenin temizliğine ve diğer sağlık koşullarına dikkat edilir. Hastalanan çocuklar tedavi edilir.

Madde 25- Çocuk haklarına uygun olarak kreşler, çocuk yuvaları, yurtlar, okullar, çocuk hastaneleri oluşturulur, bunlar düzenli olarak kontrol edilir.

Madde 26–27- Her çocuğun gelişme hakkı ve sağlığı güvence altında olmalıdır. Bu konuda çocukların daha iyi bir yaşam sürdürmeleri için gerektiğinde yardım edilir.

Madde 28- Her çocuk eğitimini tam yapabilmek için desteklenir ve korunur. İlköğretim parasız ve hiçbir ayırım gözetmeksizin tüm çocuklar için hak ve zorunludur.

Madde 29–30- Çocuklara verilen eğitim onların gelişimlerini en fazla ölçüde sağlayacak düzeyde olmalıdır. Eğitim, çocukların hoşgörüsünü, kendi kültürüne ve farklı kültürlerle saygısını, ayrımcılığa karşıtlığını, doğaya saygısını arttıracak biçimde düzenlenir. Çocuğun kendi kültürü, bulunduğu ülkedekinden farklıysa gelişim ve eğitim hakkının her aşamasında buna gereken özen gösterilir.

Madde 31-Çocukların boş zamanlarını değerlendirebilmeleri, kendilerini geliştirebilmeleri için oyun bahçeleri, çocuk kulüpleri, kütüphaneler, spor ve kültür merkezleri açılmalıdır. Her çocuğun bu tür etkinliklere katılma hakkı vardır.

Madde 32- Çocukların okula gitme, oyun oynama hakkı vardır. Onlar yetişkinler gibi çalıştırılmazlar. Çalışmak zorunda kalırlarsa yapacakları iş onların sağlığı ve eğitimleri için sorun oluşturmamalıdır.

Madde 33- Bütün çocuklar her türlü zararlı maddelere karşı korunur. Bu tür maddeleri üreten çocuklara veren kişiler cezalandırılır.

Madde 34- Çocukları bedensel ve ruhsal yönden örseleyecek hiçbir yaklaşıma izin verilemez.

Madde 35- Devlet, çocukları koruma ve çocukları kaçırap onları satan, onları çalıştırmak isteyen kişilerle mücadele etme sorumluluğuna sahiptir.

Madde 36- Hiçbir kişi kendi çıkarları için çocukları kullanamaz. Devlet böyle bir duruma karşı her çocuğu korur.

Madde 37- Çocuklar hiçbir şekilde insanlık dışı yöntemlerle ya da aşağılanarak cezalandırılmaz. Bir çocuk suça itilmişse ona uygulanacak ceza yaşına ve gelişimine uygun, onun eğitimini engellemeyecek şekilde olmalıdır.

Madde 38- Her çocuğun barış ortamında yaşama ve savaşımlardan korunma hakkı vardır. Çocukların askere alınmaması gerekir. Devlet, çocukları silahlı çatışmalardan ve sonuçlarından korumakla sorumludur.

Madde 39- Çocuklar çeşitli nedenlerle zarar görmüşlerse onların iyileştirilmeleri için çalışmalar yapılır, bir daha aynı şekilde zarar görmemeleri için önlemler alınır.

Madde 40- Yasalarla sorunu olan çocuklar bu durumdan tek başlarına sorumlu değildir. Çocuklar farkında olarak kimseye zarar vermez. Suça itilen çocuklar, yetişkinler gibi cezalandırılmaz, özel yasalarla yeniden topluma kazandırılırlar.

Madde 41- Bir devletin yasaları burada belirtilen hükümlerden daha iyiye, bunlar hiçbir şekilde değiştirilemez.

Madde 42- Devlet, ÇHS'nin herkes tarafından öğrenilmesini sağlar.

Madde 43- ÇHS'nin uygulanmasını değerlendirmek üzere Çocuk Hakları Komitesi kurulmuştur.

Madde 44- Devlet ve o ÷lkede yaşayan insanlar Çocuk Hakları Komitesine, çocuk haklarıyla ilgili durum hakkında bilgileri vermekle sorumludur.

Madde 45-İlgili kuruluşlar Çocuk Hakları Komitesinin çalışmalarına kolaylık ve yardım sağlar.

NOT: Çocuk Hakları Sözleşmesi 54 maddeden oluşmaktadır. Sözleşmenin bundan sonra 54'e kadar devam eden maddeleri, sözleşmenin devletler tarafından nasıl imzalanacağı, onaylanacağı ve yürütüleceğı ile ilgilidir.

UNICEF Türkiye Temsilciliğı tarafından hazırlanmıştır.



Ek 3: Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ) Kullanım İzni

6/8/2019

Gmail - iyi çalışmalar



Seda Carikci <sedacarikci@gmail.com>

iyi çalışmalar

Yasemin Karaman Kepenekci <karaman.kepenekci@gmail.com>
 To: Seda Çarıkçı <sedacarikci@gmail.com>

Mon, Jan 13, 2014 at 11:05 AM

Merhab Seda Hanım,
 Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.
 Ölçek üniversite öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını ölçmek üzere geliştirildi. İlkokul öğrencilerine uygulanabilmesi için geçerlik ve ve güvenilirlik gibi ilave çalışmaların yapılması gerekecektir.
 İlgili belgeleri Ek'te gönderiyorum.
 Kolaylıklar.

12 Ocak 2014 01:05 tarihinde Seda Çarıkçı <sedacarikci@gmail.com> yazdı:
 [Quoted text hidden]

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

3 attachments

CH-Olcek-Turkce.doc
55K

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

CR_14-3_05_Kepenekci.pdf
75K

Ek 4: Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ)

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

* Ters maddeler

Ek 5: İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği Kullanım İzni

6/8/2019

Gmail - iyi çalışmalar



Seda Carikci <sedacarikci@gmail.com>

iyi çalışmalar

şükran uçuş <ucus85@gmail.com>
To: Seda Carikci <sedacarikci@gmail.com>

Wed, Feb 3, 2016 at 2:49 AM

Geliştirdiğim Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeğimi kullanabilirsiniz.

Şükran UÇUŞ

2 Şubat 2016 17:47 tarihinde şükran uçuş <ucus85@gmail.com> yazdı:
[Quoted text hidden]

Ek 6: İlköğretim Öğrencileri için Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği

A. Seçmeli Sorular

Aşağıdaki sorularda size en uygun gelen şıkkı işaretleyiniz. Eğer seçeneklerden biri size uymuyorsa, siz de kendi cevabınızı yazmak için boş bırakılmış seçeneklere kendi fikrinizi yazınız.

1. Dokuz yaşındaki Can diyor ki: “Üst katımızda oturan ailenin bir çocuğu var. Komşularımızın söylediğine göre tekerlekli sandalyesi olan, engelli bir çocukmuş. Bazı geceler bu çocuğun çok ağladığını, inlediğini duyuyorum. Yüksek sesle bir adamın ona bağırıldığını duyuyorum. Bazen de onu çok kötü dövüyor. Çocuk sürekli ‘Vurma! Ne olur vurma, Baba!’ diye bağırıyor.”

Yukarıdaki durum düşünüldüğünde aşağıdakilerden hangisi bu durumda yapılması gereken en uygun seçenektir?

- a) Can annesi ya da babasına (ailesine) bu çocuğun ailesiyle konuşması için rica etmelidir. Eğer etkili olmazsa Can ve ailesi durumu bu durumu polise bildirmelidir.
- b) Büyükler ve polis Can’ı dikkate almayacağı/ önemsemeyeceği için, hiçbir şey yapılamaz.
- c) Anne ve baba çocukları engelli olduğu için çocuğun bakım koşullarından ve ve çocuğa karşı olan sorumluluklardan sıkılmış olabilir. Bu yüzden bu durum bir süreliğine hoş görülmelidir.

2. Gülendam 5. sınıf öğrencisi, 11 yaşında

“Biz beş arkadaş okulumuzda dernek kurmaya karar verdik. Derneğimizin adını ‘Mutlu Çocuklar Derneği’ olarak belirledik. Bu dernek okulda ve okul çevresinde ne kadar mutsuz olan çocuk varsa onların dertlerini dinleyecek, problemlerine çözüm bulacaktı. Ayrıca fakir çocuklar için yardım toplayacaktı. Bu fikri daha fazla kişiyle paylaşmak ve tanıtım yapmak için Müdür Bey’den izin almaya gittik. Müdür Bey’e dernek kurmak istediğimizi, bu derneğin tanıtımı için okulun boş olan bir salonunu kullanmak ve okulun bazı yerlerine poster asmak istediğimizi söyledik. Okul müdürümüz bize ‘Siz bunu yapamazsınız. Büyükler dernek kurar. Bir çocuk olarak size en uygun düşen görev derslerinize çalışmaktır.’ dedi.”

Yukarıdaki olay düşünüldüğünde, hangisi Gülendam ve arkadaşlarının bu durumda yapması gereken en uygun davranıştır?

- a) Müdür Bey haklıdır. Çocuklar büyükler gibi düşünemez. Dernek kurma büyüklere ait bir iştir.
- b) Bu öğrenciler velileriyle ya da öğretmenleriyle konuşmalıdır. Okul Müdürü’nü veliler veya öğretmenler ikna edebilir.

- c) Öğretmenler ve anne-babalar da okul müdürü ile aynı düşüncede olabilir. Çocuklar bu işten vazgeçerek, başka aktivitelerle ilgilenmelidir.
3. İlköğretim 4. sınıf öğrencisi olan Selin arkadaşı Mustafa Can hakkında konuşuyor: “Mustafa Can okuldan sonra her gün pazaryerine gidiyor, oradaki bir pazarcıya yardım ediyor. Kasaları taşıyor, müşterilere mal satıyor... Okul harçlığını çıkarabilmek ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek için bunu yapması gerekiyor. Mustafa Can çok yorulduğu için okulda bazı derslerde uyukluyor. Okula bazen ödev yapmadan geliyor. Öğretmenimiz bu durumu bilmediği için ona çok kızıyor.”

Sizce böyle bir durumda ne yapılmalıdır?

- a) Selin bu durumu gizlice öğretmenine anlatmalı ve öğretmeninden Mustafa Can'ın ailesiyle konuşması için ricada bulunmalıdır.
- b) Selin Mustafa Can'ı öğretmeniyle konuşmaya ikna etmelidir.
- c) Bir hayır kurumundan yardım istemelidir. Mustafa'ya burs sağlamaya çalışılmalıdır.
4. “Cansu'nun annesi sinirlendiğinde sürekli Cansu'yu dövmetedir. Dün sabah annesi, Cansu'nun saçlarını tararken Cansu'nun canını acıtmış ve Cansu ağlamaya başlamıştı. Annesi de ağladığını görünce elindeki tarakla Cansu'nun kafasına hızlıca vurmuştur. Cansu annesinden korktuğu için çözemediği soruları ve matematik problemlerini de annesine soramamaktadır. Artık her çözemediği soru için annesi ona bir tokat atmaya başlamıştır.”

Yukarıdaki olaydan yola çıkarak Cansu ne yapmalıdır?

- a) Durumu büyük birisiyle (amca, teyze, öğretmen.) paylaşmalıdır. Eğer sorun çözülmezse büyüğüyle birlikte durumu polise bildirmelidir.
- b) Annesi bir daha dövdüğünde bütün komşular duyacak şekilde bütün gücüyle bağırıp, ağlamalıdır.
- c) Cansu annesinin fiziksel şiddet uygulamasını hoş görüyle karşılamalıdır. Annelerin çocuklarına kendilerine dinletmeleri için bu gerekli olabilir.
5. “Özel dersler, kurslar, test çöz... Ozan çok yoruluyor. Artık çok sıkıldı. Bu matematik yazılısından 100 almalı. Yoksa annesi yine bağırarak. ‘Kafasız, tembel, sorumsuz! Bu kadar emek harcıyoruz. Derslerinden iyi not almazsan seni futbol kursuna göndermem ...’ gibi sözler Ozan'a söylenen sözler ararsındadır.”

Yukarıdaki olaydan yola çıkarak Ozan ne yapmalıdır?

- a) Annesiyle konuşmalıdır.
- b) Öğretmeninden annesiyle konuşması için ricada bulunmalıdır.
- c) Susup durumu kabullenmeli, matematiği başarmak ve sevmek için çaba göstermeye devam etmelidir.

6. “Ahmet sekiz yaşında ikinci sınıf öğrencisidir. Anne babasıyla birlikte Mardin’den Ahmet dört yaşındayken göç ettiler. Geçen sene Ahmet anne ve babasını trafik kazasında kaybetti. Sekiz aydır tek yakın akrabası olan amcası ve yengesıyla birlikte yaşıyor. Ahmet’in amcası Rıza, Ahmet’in kendileriyle yaşamasını ve karnının doymasını istiyorsa dilenmesi gerektiğini söylüyor. Ahmet üç aydır cami çıkışlarında, büyük caddelerde, trafikte insanlara dileniyor.”

Yukarıdaki durum düşünüldüğünde aşağıdakilerden hangisi Ahmet’in bu durumda yapması gereken en uygun seçenektir?

- Anne, babasının yakın arkadaşları ya da eski dostları varsa birini arayıp, durumu anlatabilir.
 - Polise durumu bildirerek, polis aracılığıyla Ahmet için gerekli kurumlardan koruma sağlanabilir.
 - Çevre ve polisin bu durumda bir şey yapmayacağını düşünerek, Amca Rıza’nın da, Ahmet’in hayattaki tek yakını olduğu için durumu kabullenmesi gerektiğini düşünür.
7. Atatürk İlköğretim Okulu Cuma günü tören (İstiklal Marşı ya da Andımız) için dışarıda... İşte, okul bahçesindeki konuşmalardan ve gözlemlerden bazıları...

Okul Müdürü: “Konuşma artık, kapa çeneni!”

Bir Öğretmen: “Çabuk ol, sıraya gir, hayvan!”

“Tören sırasında bir erkek öğretmen sert bir biçimde öğrenciyi baktı ve öğrenciyi itip çekerek hırpaladı. Okulun matematik öğretmeni ise elindeki cetvelle bir kız öğrenciyi vurdu. Ayrıca öğrencinin gömleğinin yakasından tutup sarstı.”

Yukarıdaki durum düşünüldüğünde aşağıdaki seçeneklerden hangisi en uygun olur?

- Fiziksel ceza ve sözel şiddet (hakaret, küfür vb.) bazı öğrencilerde etkili olurken, bazı öğrencilerde etkili olmayabilir. Fiziksel şiddet gören bir çocuk bir başkasına gidip aynısını uygulayabilir.
 - Öğretmenlerin öğrencilere fiziksel ceza vermeleri ve sözel şiddet (hakaret, küfür vb.) uygulamaları doğaldır. Çünkü dayak öğretmenin bir disiplin aracıdır. Öğretmenlerin öğrencilere kendilerini dinletmeleri için bu gereklidir.
 - Öğrenci her şeyden önce bir çocuktur. Bazı şeyleri çok iyi bilmeyebilir. Öğretmenlerin çocuklara hiçbir sebeple fiziksel ya da sözel şiddet uygulayamaz.
8. Ülkemizde çocuklar sokak ortalarında dövülürken, Kanada’da sokakta çocuğunu döven bir anne hapse girmiştir.

Bu durum hangilerinin birbiriyle ilişkisini gösterir?*

- Çocuk Hakları- Kalkınma
- Gelenekler- Çocuk Yetiştirme
- Ekonomik Durum- Çocuk Sayısı

9. “Deniz’in anne ve babası üç yıl önce boşanmıştı. Deniz, ebeveynleri boşandığından beri babasıyla görüşmüyor. Annesi, babasıyla ilgili konuşmasını, ondan bahsetmesini yasakladı. Bir gün beden eğitimi dersinde bir

arkadaşının elinde bir fotoğraf gördü. Fotoğraftaki adam babasına çok benziyordu. Beden eğitimi dersindeyken gizlice dersten kaçıp sınıfa gidip arkadaşının çantasını karıştırmaya başladı. Tam bu sırada beden eğitimi öğretmeni Deniz'i yakaladı. Bununla beraber Deniz fotoğrafı tam olarak göremedi.”

Yukarıdaki durum düşünüldüğünde Deniz ne yapmalıdır?*

- Deniz, annesinin babasıyla ilgili her şeyi ona yasak ettiğinden, gerçeği öğrendiğinde annesinin ona kızmaması için hırsızlık yaptığını kabul etmelidir. Böylece olay hemen kapanır.
- Gerçeği söylediğinde annesinin ona çok kızacağını bildiği halde gerçeği söylemelidir. Belki o fotoğraftaki gerçekten babasıdır, onunla ilgili bilgiye ulaşabilir.
- Öğretmeni ve arkadaşları, Deniz'in çantayı fotoğraf için karıştırdığına ve fotoğrafa gizlice baktığına inanmaz, bunu saçma bulur. Bu yüzden Deniz zor durumda kalacağı için yine suçu kabullenmelidir.

10. Doğa o gün okuldan eve geldiğinde önlüğü kirlenmiş, çantası ise dağılmış bir haldeydi. Annesi onu o halde görünce sinirlendi, bu durumun sebebini sordu. Doğa ise her gün okuldan sonra akşama kadar etüte kalmaktan çok sıkıldığını, bir gün dinlenmek için bunu yaptığını söyledi. Doğa'nın annesi durumu babasına anlattı ve o akşam Doğa'nın yemek yememesine karar verildi. Oysa Doğa o kadar açtı ki, bu halde nasıl dayanabileceğini düşünüyordu.”

Buradaki durum düşünüldüğünde aşağıdakilerden hangisi en uygun seçenektir?

- Doğa'nın izinsiz olarak bunu yapması doğru değildir. Bununla beraber ailesi de onu aç bırakmak gibi bir ceza yerine başka bir ceza verebilir.
- Doğa'nın ailesi böyle bir ceza vermekte haksızdır. Çünkü Doğa'nın dinlenme hakkını elinden almışlardır.
- Doğa ailesinin ona sağladığı imkânları kötüye kullanmıştır. Ailesine karşı olan sorumluluğunu yerine getirmediği için ailesinin ona ceza vermesi doğaldır.
- _____ (Lütfen Yazınız.)

11. “Cansu 12 yaşında altıncı sınıf öğrencisidir İki yıldır Lösemi(kan kanseri) hastasıdır. Cansu'nun iki yılda saçları dökülmüş, fiziksel özelliklerinde bazı değişiklikler olmuştur. İki yıldır düzenli olarak okula gidememiştir. Bu yüzden bilgi açısından da arkadaşlarından geri kalmıştır. Öğretmeni Cansu'ya artık arkadaşlarına yetişmesinin zor olduğunu söylemiştir. Cansu, sınıf öğretmeni tarafından diğer çocuklardan ayrı bir şekilde en arka sraya oturtulmuştur. Öğretmen Cansu parmak kaldırırsa bile Cansu'nun vereceği cevaplar karşısında diğer çocukların güleceğini düşünerek Cansu'ya söz hakkı vermemektedir. Annesi ise, insanlar onu görmesin diye, eve misafir geldiğinde onu odaya

kilitlemekte ve onu kimseye göstermemektedir. Cansu hastalandıktan sonraki yaşamında olan bu değişikliklerden çok mutsuzdur.”

Yukarıdaki durum düşünüldüğünde size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

- Öğretmen onu herkesten tutarak, annesi onu gizleyerek Cansu için en iyisini yapmaktadırlar.
- Öğretmen ve annesi insanların Cansu ile alay etmelerini engellemek için Cansu’yu yaşamdan uzak tutmaktadırlar. Öğretmeni ve annesi Cansu’ya bu durumu açıklamalıdır.
- Cansu özel durumu olan bir çocuktur. Herkesin onu olduğu gibi kabul etmesi, hastalığını yenmesi için çaba göstermesine yardımcı olmalıdır.

12. Korkut: “Öğretmenimiz iki gün önce derste savaşta kalmış ve savaş ortamında yaşamış çocuklardan bahsetti. Öğretmenimiz tüm sınıfa ‘ Bu çocuklar için ne yapılmalıdır* diye bir soru sordu. ‘ Herkes birer çözüm bulsun, yaratıcı fikirler olsun’ dedi. Ben de öğretmenime ‘ Öğretmenim, niye bu çocuklar için dernek kurmuyoruz? Ama bu derneği çocuklar kursun ve yönetsin. Bizler bir çocuk olarak savaşta kalan çocukları daha iyi anlarız’’ dedim. O da bana ‘ Ah! Korkutçuğum bu senin söylediğin Türkiye’de imkânsız. Siz çocukları kim dinler? Ama geçen gün gazetede İngiltere’de çocukların eylem yapıp, dernekler kurduğunu duydum.”

Yukarıdaki olay düşünüldüğünde hangisi Korkut’un yapması gereken en uygun davranıştır?

- Korkut, çocukların dernek kuramayacağını ve bunu büyükler kadar iyi yapılamayacağını düşünerek bu fikirden vazgeçer.
- Türkiye İngiltere kadar gelişmiş ve de kalkınmış bir ülke değildir. Dolayısıyla bu fikrin değişmesi ve gelişmesi çok zaman alır.
- Korkut bu işin peşini bırakmamalı, bu konuyu araştırmalıdır. Eğer araştırırsa belki ona yardım edecek birileri çıkabilir.

13. Arkadaşları Kezban’la yine dalga geçiyordu. Bu sefer herkes Kezban’ın ellerine takılmıştı. Sınıf arkadaşı Melis “İyyy! Ellerin ne kadar da iğrenç görünüyor! Parça parça olmuş.” dedi. Kezban annesinin temizliğe gittiği evlere gidip, annesine yardım ediyor. Sürekli çamaşır suyu ve çeşitli temizlik malzemeleri kullandığı için elleri paramparça olmuş. Artık arkadaşlarının söylediklerine üzülüyor; çünkü yakında babası onu da ablaları Esmâ Nur ve Sultan gibi okuldan alacak. Esmâ Nur sekizinci sınıfı bitirmeden evlendi. Sultan da tarlaya çalışmaya gidiyor.”

Yukarıdaki durum düşünüldüğünde hangisi Kezban’ın yapması gereken en uygun davranıştır?

- a) Kezban hem okuyup hem çalışabilir. Bu yüzden Kezban öğretmeniyle konuşmalıdır. Öğretmen onun için para yardımı sağlayıp, ailesinin onu okula göndermesi konusunda ikna edebilir.
- b) Kezban durumu polise gidip anlatmalıdır. Polis onun için gerekli yerlere kurumlara yönlendirir ve gerekli tedbirleri alır.
- c) Polis, çeşitli kurumlar (polis, dernekler vb.) onu dikkate almayacağı; öğretmenin de bu durumu engellemeye gücü yetmeyeceği için, Kezban bu durumu kabullenmelidir.

14. Nöbetçi öğretmen teneffüste birinci sınıf öğrencilerine bağırılmaktadır. “Size kaç defa söyleyeceğiz, okul bahçesinde oyun oynamayacaksınız. Oyun yalnızca beden eğitimi dersinde oynanır... Koşmayın!” Öğretmen çimlerin üzerine bastıkları için iki öğrencinin de teneffüsse çıkmaları yasaklanmıştır.

Yukarıdaki durum düşünüldüğünde size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

- a) Öğretmen haklıdır. Okul oyun alanı değildir.
- b) Oyun çocukların bir hakkıdır. Çocuklar boş zamanlarını (teneffüsleri) bunun için değerlendirir. Bu durumda öğretmenin verdiği ceza yanlıştır.
- c) Okul yönetimi çocuklar için bir oyun bahçesi ya da bir çocuk kulübü açarsa öğretmenler çocuklara bahçede karışmaz, böylece öğretmenler çocukların oyun hakkı elinden almak zorunda kalmaz.

15. Yedinci sınıf öğrencisi Ela, çok iyi kompozisyonlar, şiirler, hikâyeler yazıyor. Artık o kadar iyi yazıyor ki, yazıları okul gazetesinde, büyük dergilerde yayımlandı. Türkçe öğretmeni Ela'nın bu yeteneği hakkında konuşmak istiyordu. İki gün önce Ela'nın annesi okula veli toplantısı için geldi; ancak Ela'nın matematik ve İngilizce notlarının çok düşük olduğunu görünce sinirlendi. Ela'nın annesi Türkçe öğretmeniyle karşılaştığında, öğretmen Ela'nın çok başarılı olduğunu, yazma gibi özel bir yeteneğe sahip olduğunu söyledi. Bu konuda aile olarak Ela'ya destek olmaları gerektiğini söyledi. Ela'nın annesi sınırlı bir şekilde “ Hocam bir çocuğun matematiği ve İngilizcesi kötüyse başarısızdır. Artık yazı yazmaya ayırdığı vakti bundan sonra matematiğe ve İngilizce çalışarak geçirecek. Ela'nın iyi bir liseye girebilmesi ve iyi bir mesleğe sahip olması için önce bu derslerde çok başarılı olması lazım!” dedi.

Yukarıdaki durum düşünüldüğünde size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

- a) Ela'nın annesi, Ela'nın yeteneği doğrultusunda kendini geliştirmesine engel olmaktadır. Ela şimdilik bu yeteneğine ara verip derslerine çalışmalıdır, büyüyünce yazmaya devam edebilir.
- b) Ela'nın annesi bu konuda haklıdır. Çok iyi bir liseye girebilmek ve çok iyi bir meslek sahibi olmak için matematik ve İngilizcenin çok iyi olması gerekir. Güzel yazı yazmak insana hiçbir katkı getirmez.

c) Annesi Ela'nın ilgi ve yeteneklerinin farkında olmalı ve bunlara saygı duymalıdır. Çünkü, Ela yazma yeteneğinin üzerine giderse ileride çok iyi bir yazar olabilir.

16. Aşağıdakilerden hangisi bir ailenin mutluluğunu sağlayan ve devam ettiren ilkelerden biri değildir?

- Ailede karar alınırken herkese fikrinin sorulması.
- Ailedeki bireylerin sorumluluklarını yerine getirip, aile bireylerinin birbirine karşı anlayışlı ve saygılı olması, haklarını gözetmelidir..
- Çocuğun ana-babası ile birlikte yaşama hakkı; aile içinde çocuğun hakları gözetilmediğinde ve ihlal edildiğinde de engellenemez.

17. 1.  2.  3.  TKV 4. 
Kaç numaralı kurumlar çocuk ve çocuk haklarıyla ilgili faaliyet gösterir?

- I ve II
- I, II, III
- II ve IV

18. “Ülkemizde çocukların korunmasıyla ilgili faaliyet gösteren kurum ve kuruluşlar vardır.” Aşağıdakilerden hangisi bu kurumlardandır?

- Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı
- Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu
- Çevre ve Kültür Varlıklarını Koruma Derneği

19.

- Düşüncelerimi özgürce söyleyebilmek
- Ödevlerimi yapmak
- Hastanelerden yararlanmak
- İstedğim yere seyahat edebilmek
- Çevreyi temiz tutmak
- Odamı toplamak
- Sevdiğim müzikleri dinlemek.

Hak olanların başına “H”, sorumluluk olanların başına “S” koyunuz.

Açık Uçlu Sorular

1. “14 yaşındaki Gizem resim yapmayı çok seviyor. Şimdiye kadar bütün resimleri herkes tarafından çok beğenildi, bazı resimleri yarışmalarda birincilik aldı. Hatta bazı resimleri şimdiden kitap kapağı oldu. Gizem’e çevresindekiler ileride hangi mesleği seçeceksin diye sorduğunda, o ‘Ressam olacağım.’ diyor. Bunu söylediğinde ailesi onu hep azarlayıp, kızıyor. Gizem’in ailesi Gizem’in bu yeteneğinin sadece bir hobi olması gerektiğini bunun asla bir meslek olamayacağını söylüyor.”

Sizce Gizem böyle bir durumda ne yapmalıdır? Nasıl bir yol izlemelidir?

2. 5-A sınıfından bazı konuşmalar duyduk.
 - Hey, topal çocuk... Hey Şopar!
 - Buraya baksana kepçe kulak, kara çocuk!
 - Şişko, Obezcan! Bir gün toplu iğneyle senin bu şişliliğini indireceğim, seni zayıflatacağım. Hahahaha!
 - Bu çocuk bizden farklı, Türkçe konuşmuyor. Yabancı bir dil konuşuyor.
 - Pişt! Kız çocuğu! Saçı uzun aklı kısa...
 - Tüm çocuklar nasıl eşit olabilir ki? Bu çok garip...

Yukarıdaki konuşmalardan yola çıkarak bu çocuklar hakkında ne söylenebilir, hangi hak görmezden gelinmektedir?

3. “İlköğretim ikinci sınıf öğrencisi olan Mersiye ve altıncı sınıf öğrencisi olan Mersiye’nin ablası Zilan’a ‘Haydi Kızlar Okula’ kampanyası kapsamında yardım edilmekte, Mersiye ve Zilan’ın okul ihtiyaçları bu şekilde karşılanmaktaydı. Ancak bu yıl Mersiye ve Zilan’ın ailesinin maddi durumu iyi olduğu için yardım kesilmiştir. Çünkü bu yardım çok fakir ve okula devam edemeyen çocuklar için verilmektedir. Mersiye ve Zilan’ın babası okul müdürünü parayı vermediği takdirde kızlarını okula göndermeyeceğini söyleyerek tehdit etmiştir. Bu yüzden Mersiye ve Zilan üç aydır okula gidememektedir.

Sizce bu sorun nasıl çözülebilir?

4. 10 yaşındaki Esra :

“Öğretmenim bize sene başında bir mektup kutusu yaptı. Öğretmenimiz bize bir sorunumuz, bir dileğimiz, bir şikâyetimiz olursa bir kâğıda yazıp bu kutuya atmamızı söylemişti. Bu kutuya atılan kâğıtları her Cuma okuyacağına dair de söz vermişti. Oysa ona bir aydır aynı şeyleri yazıyorum. Neden hala hiçbir şey yapmadı? Öğretmenimiz bizim görüşlerimizi dikkate almıyor. Sınıfa alınacak öykü kitaplarından tutun, 23 Nisan’da oynayacağımız oyunlara, sınıf kurallarının belirlenmesine kadar her şeye kendisi karar veriyor. Okul meclislerinde de aynı durum var. Okul kıyafetlerini neden biz seçmiyoruz? Niçin okul müdürü bize hiçbir şey sormuyor?”

Buradaki sorun nedir? Nasıl çözülebilir?

5. “5-A sınıfından Esra dün beden eğitimi dersinde çantasının karıştırıldığını, cüzdanının çantasında olmadığını söylemektedir. Esra dün okula, okul aidatını ödemek için çok miktarda parayla gelmiştir. Okul müdürü olayla ilgilenmek için 5-A sınıfına gider. Tüm sınıfa şu soruyu sorar: “Bunu kim yapmış olabilir? Herkes tahminini söylesin!” der. Herkes başka bir kasabadan bu ilçeye taşınan, oranın yerlisi olmayan Oğuzhan’ın bu işi yapmış olabileceğini söyler. Müdür, Oğuzhan’ın korkak ve kaygılı bakışlarını ve de eski ayakkabılarını görür. Bu durumu onaylarmışçasına kafasını sallar ve Oğuzhan’ı odasına götürür. Yarım saat sonra Oğuzhan sınıfa ağlamış ve yanakları kızarmış olarak döner... İki gün sonra Esra okula geldiğinde, sınıfa cüzdanını evde unuttuğunu, parasının da içinde olduğunu söyler.”

Bu durumda yapılması gereken nelerdir? Okul müdürünü, Oğuzhan'ı ve 5-A sınıfını içinde bulunduğu durum açısından değerlendiriniz.

6. Bir Televizyon Haberi: “Bu seneki 23 Nisan Çocuk Şenliği’nden bazı notları siz sevgili çocuklarla paylaşmak istedik.”

“Bütün çocuklar belli başlı haklara sahiptir; beyaz çocuk, kara çocuk, kız çocuk, erkek çocuk fark etmez. Doğduğumuz yer, konuştuğumuz dil de fark etmez. Büyüklerimizin inançlarının, görüşlerinin farklı olması yüzünden çocuklara farklı davranılmaz.”

Yukarıdaki konuşmalardan yola çıkılarak bütün çocukların vardıkları temel düşünce nedir? Burada hangi fikrin vurgusu yapılmaktadır?

7. Çocukların yasalar yapılırken büyükler gibi söz hakkı olsa; neler, nasıl değişirdi? İnsanların çocuklara karşı davranışları nasıl olurdu?

8. Fırat ve Yiğit il çapında bir proje yarışmasına katılıyor. Projelerinde kullanacakları bazı araştırma sorularını sizinle paylaşmak istedik.

“Akıllı işaretler gerçekten akıllıca kullanılıyor mu?, Bir çocuk olarak nasıl bilgi ediniyoruz?, Yaşamımızdaki Sihirli Kutular: Bilgisayar ve Televizyonun kullanımı nasıl?, İnternet olmasaydı yaşamımız nasıl olurdu?, Çocuk Dostu Medya nasıl olur?”

Fırat ve Yiğit nasıl bir proje hazırlamakta, bu projede neyi amaçlamaktadır? Hangi sorunu çözmek istemektedirler?

9. Ayşe Dünya Çocuk Günü’nde bir televizyon programına katıldı ve şu düşünceleri paylaştı:

“Hani bu ülkede her şey çocuklar içindi? Başbakan, belediye başkanı, okul müdürünün vb. herkesin söylediği bir söz var: Biz her şeyi gelecek nesiller için yapıyoruz. Bütün hizmetler çocukların daha iyi bir dünyada yaşaması için diyorlar. Eeee? Peki, her şey bizim içinse neden bizi ilgilendiren konularda bizim fikrimiz alınmıyor.”

Buradaki sorun nedir? Nasıl çözülebilir?

10. Kübra çocuk esirgeme kurumunda yaşarken iki yaşında bir aileye evlatlık verilmiştir. Kübra bir anne- baba sahibi olmuştur; ancak ilerleyen yıllarda Kübra hem anne hem babasından sürekli fiziksel şiddet (dayak) ve duygusal şiddet (hakaret) görmektedir. Babası bir gün çok sinirlenip Kübra’nın kulağına hızlıca vurduğundan, Kübra’nın kulağı oldukça çok hasar görmüştür. Artık Kübra iyi duyamamaktadır.

Bu durumda yapılması gerekenler nelerdir? Kübra’yı ve ailesini içinde bulunduğu durum açısından değerlendiriniz.

11. Bir çocuğun yaşam hakkının ihlal edildiğini gösteren bir örnek veriniz.

12. Özel hayatın nasıl ihlal edildiğine dair bir örnek veriniz.

13. “Aile içinde; evinizin duvarları boyanırken rengine ya da yaz tatiline gideceğiniz yeri seçmede nasıl karar verilir?”

14. Aslı: “Odamdaki çekmeceleri annem karıştırıyor. Abim günlüğümü okuyor, ertesi gün yazdıklarımla ilgili benimle alay ediyor. Babam arkadaşlarımla telefonda konuşurken gizli gizli paralel telefonda, telefon görüşmelerimi dinliyor. Annem ve

babama bunları niye yaptıklarını sorduğumda, bunu yapmalarının sebebi olarak benim yanlış bir şey yapmamam olduğunu söylüyorlar.”

Aslı'nın problemini açıklayınız. Sizce ailesi Aslı'nın hangi hakkını görmezden geliyor?

15. Bir çocuk olarak nasıl sorumluluklara sahipsiniz?

16. Çocukların haklarına (düşüncelerine, yaptıklarına) saygılı insanların özellikleri nelerdir, nasıl davranışlar gösteriler? Aşağıya yazınız.

Boşluk Doldurmalı Sorular

Aşağıdaki boşlukları size uygun gelen ifadelerle tamamlayınız.

- Ben kadar çocuğum.
- Dünyadaki tüm çocuklar
- Kızlar ve erkekler
- yapmaya hakkım var.
- Özel hayatımın gizliliği var; çünkü.....
- Engelli bir çocuk.....
- Sağlık hizmetlerinden yararlanmam gerekir çünkü.....
- Ben..... hakkına sahip değilim.
- Benim..... sorumluluğum var, bu yüzden..... (-malıyım).
- Dinimi ve çeşitli inançlarımı.....
- Savaş, yangın, deprem, sel, kıtlık(yoksulluk) gibi kötü durumlarda
- Hasta olduğumuzda ya da sürekli bir hastalığa sahip olduğumuzda.....
- Kitle iletişim araçlarındaki zararlı yayınlar çocuklar için
- İyi bir çevrede yaşamak,

Ek 7: Araştırmacı Günlüğü Örnek Sayfa

Etkinlik 16 - Görsel Örnek Olay

Öğrenciler farklı durumlardaki çocukların fotoğraflarının bulunduğu kartlardan gruplarına bir tane seçtiler. Gruptaki her çocuk bir soruya cevap verdi. Daha sonra diğer gruplarda aynı soruya cevap verenler ile karşılaştırıldı.

Duygu ve düşüncelerin farklı durumlar için farklı olabileceği vurgulandı.

Etkinlik 18 - Görüş Puanlama Cetveli

Öğrenciler bu etkinlikte görüşlerini özgürce belirttiler. Görüşleri hakkında konuşurken yorumlarını güzel bir şekilde ifade ettiler. Görüş değiştirenler fikirlere saygıyı ve aynı durumlar için farklı düşünceler olabileceğini fark ettiler.

Öğrencilerin etkin katılım sağladığı eğlenceli bir etkinlik uygulandı.

Gelmeyenler : Özcan

Ek 8: Öğrenci Günlüğü Yazarken Dikkat Edilmesi Gereken Ölçütler



Çocuk Hakları Eğitim
Etkinlikleri
Araştırma Günlüğüm



Sevgili Öğrencim;

Senden araştırma günlüğün olan bu deftere **“Çocuk Hakları Eğitim Etkinlikleri”** uygulamaları süresince gerçekleştirdiğimiz her türlü etkinlik ve bu etkinlikler hakkında duygu ve düşüncelerini o günün tarihini belirterek yazmanı rica ediyorum. Günlüğüne yazdığın ayrıntılı görüşlerin çalışmaya katkı sağlayacaktır. Katılımın ve katkı için teşekkür ederim.

Günlüğüne etkinliklerle ilgili aşağıdaki konularda da görüşlerini yazarsan sevinirim 😊

- ✓ Etkinliklerde en ilgini çekenler
- ✓ En eğlenceli ve en sıkıcı gelen yönler
- ✓ En iyi ve en kötü gelen yönler
- ✓ Üstesinden gelebildiklerin ve gelemediklerin
- ✓ Yapmaktan en çok hoşlandığın şeyler
- ✓ Yapmaktan en az hoşlandığın şeyler
- ✓ Yaparken kendine en çok güvendiğin şey
- ✓ Yaparken kendine en az güvendiğin şey
- ✓ Ailen ve arkadaşlarıyla etkinlikler hakkında paylaştıkların
- ✓ Etkinlikler hakkındaki duygu ve düşüncelerin
- ✓ Her türlü diğer görüş duygu ve önerileriniz

Ek 9: Odak Grup Görüşmesi Soruları

1. ÇOHEP uygulama süresi boyunca kendinizi nasıl hissettiniz? Neden?
2. ÇOHEP uygulama süresi boyunca en çok/en az sevdiğiniz etkinlik hangisiydi?
3. ÇOHEP uygulama süresi boyunca neler öğrendiniz? Size bilmediğiniz neler öğretti?
4. Çocuk Hakları Sözleşmesi ile ilgili neler öğrendiniz ve sözleşmeyi diğer çocuklara nasıl öğretirsiniz?



Ek 10: Uzman Görüşü Formu

Değerli Bilim Uzmanı,

İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders programında yer alan çocuk haklarına ilişkin kazanımlara yönelik hazırladığım mevcut etkinlikler ile ilgili katkı, görüş ve önerilerinize ihtiyacımız vardır. İncelediğiniz etkinlikler ile ilgili düşüncelerinizi ilgili kısma işaretleyip görüşlerinizi bizimle paylaşmanız bizi mutlu edecektir.

İlginiz için teşekkürler.

Seda ÇARIKÇI

<i>Hazırlanan etkinlik;</i>	Evet	Hayır
1. Belirtilen kazanıma uygundur.		
2. Sınıf seviyesine uygundur.		
3. Öğrencilerin anlayabileceği bir dilde hazırlanmıştır.		
4. Yönergeler açık ve anlaşılırdır.		
5. Verilen süre etkinlik süreci için yeterlidir.		
6. Herhangi bir düzeltme yapmadan kullanılabilir.		
7. Düzeltilmeye ihtiyacı vardır.		

Lütfen düzeltilmeye ihtiyacı olduğunu düşündüğünüz kısım/kısımlarla ilgili görüşlerinizi belirtiniz:

.....

.....

.....

.....

.....

Ek 11: Veli İzin Belgesi Örneği

Velisi olduğum 4/A sınıfında öğrenim görmekte olan kızım/oğlum
.....'nın öğretmen Seda ÇARIKÇI tarafından 2015-
2016 Öğretim Yılıının ikinci döneminde 16.02.2016 – 18.05.2016 tarihleri arasında
Sosyal Bilgiler derslerinde uygulanacak olan “Çocuk Hakları Eğitimi Etkinlikleri”
uygulamalarına katılmasına izin veriyorum.

Tarih:

Adı Soyadı ve İmzası

.....

Ek 12: Çalışma 1-Merdiven Sıralaması***ÇALIŞMA 1 – MERDİVEN SIRALAMASI***

Adı Soyadı:.....

Örneğin, her çocuğun oyun oynama hakkı vardır.

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	

Ek 13: Ardıç'ın Hikayesi

Ardıç, mavi önlüğünü giymiş, beyaz yakalığını takmıştı. Heyecanlıydı. Babası okula kaydını geçen seneden yaptırdığını söylemişti. Köyde bir tane okul vardı. Onda da bütün sınıflar aynı yerde okuyorlardı. Yani ablalarıyla ve köydeki bütün akranlarıyla aynı sınıfa paylaşacaktı. Bu eğlenceli olacak diye düşündü.

Ardıç kapıdan çıkarken annesi “Ablanlarla gidersin e mi aslan oğlum, Ardıçım, mis kokulu yavrum.” diye onu öptü, kokladı. Ardıç adının anlamını ilk defa sorduğunda annesi “Ardıç ağacı gibi mis kokulu ol, hep canlı ol diye Ardıç koyduk adını” demişti. Ardıç adını çok seviyordu çünkü arkadaşları arasında en değişik ismi olan kendisiydi.

Ardıç'ın bir elinden Elif ablası, diğer elinden Esmâ ablası tuttu. Okula koşar adımlarla, tozlu yollardan geçerek gittiler. Okulda önce İstiklal Marşı sonra andımız okundu ve sırayla sınıfa girdiler. Ardıç sınıfta öğretmenin gösterdiği yere oturdu. Onun öğrencileri selamlamasını, ablalarıyla ve diğer öğrencilerle sohbet etmesini izledi. Sonra öğretmen sınıfa yeni gelen öğrencilerle tanışmaya başladı. Aslında köyden hepsini tanıyordu, ya bir öğrencinin kardeşi ya da bir başka öğrencinin kuzeni ya da yeğeniydi herkes. Bu köyde herkes birbirini tanırdı, yakın ya da uzak akraba sayılırdı.

Öğretmen listeden isimleri okumaya başladı. Listenin en başında muhtarın oğlu Mehmet vardı. Sonra komşuları Muhammed geliyordu. Ama bunlar ondan bir yaş büyük olan çocuklardı. Okula geç yazılmışlar herhalde diye düşündü. Öğretmen sıradaki ismi okudu: Nuri Çetin. Ardıç'ın soyadı da Çetin'di ama bu köyde Çetin soyadlı en az 25 kişi vardı. Öğretmen “Nuri herhalde okula gelmedi bugün.” diyerek diğer isimleri okumaya devam etti, yeni gelenlerin hepsiyle tanıştı. Ancak listedeki isimler bitmiş, Ardıç'ın ismi hala okunmamıştı.

Ardıç öğretmene meraklı gözlerle bakıyordu. Öğretmen Ardıç'a “Söyle bakalım küçük, senin adın ne?” diye sordu. Ardıç aceleyle cevap verdi: “Ardıç Çetin öğretmenim.” Öğretmen Ardıç'ın elini sıkıp tokalaştı ve yaşını sordu. “Yaşım 6 öğretmenim. Babam beni okula taaaa geçen sene kayıt ettirdi. Ben de bu sene birinci sınıfa başlıyorum.” diye uzun uzun cevap verdi. Öğretmen Ardıç'ın sözünü kesmek istemedi, “Herhalde baban kimliğini getirmeyi unuttu, ondan listede adın çıkmadı. Babana söyle yarın kimliğini getirsin, senin de kaydını tamamlayalım.” diyerek tahtaya döndü ve kendi adını yazdı.

Okulun ilk günü çok eğlenceli geçmişti. Oyunlar oynamış, şarkılar söylemişlerdi. Öğretmen kitapları dağıtmış, güzelce kaplamalarını söylemişti. Yalnız Ardıç'a kitaplarını vermemiş, kesin kaydını yapınca verebileceğini söylemişti. Bunun için babasının kimliğini getirmesi gerektiğini de eklemişti.

Ardıç koşarak eve gitti ve annesine yaşadıklarını anlattı. Annesi “Baban tarlada mis kokulu oğlum. Eve gelince sorarsın.” deyince babasını beklemeye başladı.

Akşam hava kararırken babası evin yolunda gözükte. Hemen yanına koşarak “Baba, baba! Öğretmen kimliğimi istiyor. Bana “Küçük sen kaç yaşındasın, kaydını tamamlamak için kimliğin lazımdır” dedi. Kimliğimi yarın götürmen lazımmış baba...” diye heyecanla anlattı. Babası yorgunlukla sıyrılıp “Tamam oğul tamam, yarın kimliğini de alır beraber gideriz okula” dedi ve eve girdi.

Ertesi gün babası okula geldi ve birlikte öğretmenin odasına girdiler. Babası öğretmene Ardıç’ın kimliğini uzattı. Öğretmen Ardıç’a döndü “Senin adın neydi?” diye sordu. “Ardıç Çetin öğretmenim.” dedi Ardıç. Bu sefer öğretmen babasına dönerek “E burada Nuri Çetin yazıyor. Yanlış kimliği getirdiniz herhalde.” dedi. Babası bir Ardıç’a, bir öğretmene baktı. “Hoca Hanım, bizim Ardıç’tan önce Nuri doğdu, Allah rahmet eylesin, yaşamadı 1 yaşında hastalıktan öldü. Hemen ardından Ardıç doğdu iş güç tarla belasına tekrar nüfusa gidemedik. Onun kimliğini kullanıversin dedik. Bu kimlik Ardıç’ındır, ama nüfusta Ardıç değil Nuri yazar.” dedi.

Ardıç duyduklarını hayretle dinledi. Bir ağabeyi olduğuna ama daha o doğmadan öldüğüne mi üzülün, yoksa kendine ait bir kimliğinin olmadığına mı üzülün bilemedi.

Öğretmen Ardıç’ın yaşının küçük olduğunu ve okula uyum sağlamada sorun yaşayabileceğini anlattı.

Ardıç duyduklarına inanmadı ve öğretmene kendinden emin bir şekilde “Ben okuyacağım. Okula geleceğim, bana kitaplarımı ver” dedi. Öğretmen bu çıkışa şaşırılmıştı ama bir yandan da sevinmişti. Yüzünde kocaman bir gülümseme ve sevgi dolu gözlerle Ardıç’a bakarak “Tamam, sen sınıfa geç ben kitaplarını getiriyorum.” dedi.

Ardıç okulda kimsenin ona Nuri diye seslenmesine izin vermedi. Öğretmen de yoklama yaparken hep onun adını, yani Ardıç Çetin ismini söyledi. Ama ne var ki karnelerde hep Nuri Çetin yazıyordu. Günü gelince askere daha yaşı gelmeden çağrılacaktı ve komutanları da ona Nuri Çetin diyeceklerdi.

Bu hayatta sadece 1 yıl kalıp, melek olup giden abisinin ismi, ona bir sorun yumağı olarak miras kalmıştı.

Acaba kimlikli Nuri Çetin olarak yaşamak mı daha kolay olacaktı?

Yoksa kimliksiz Ardıç Çetin olarak yaşamak mı?

Kim bilebilirdi ki? Her şeyi zamanla yaşayıp görecekti...

Ek 14: Çalışma 9 – Hikaye Haritası

ÇALIŞMA 9- HİKAYE HARİTASI - 1



5N 1K SORULARI

1. Okuduğunuz hikayenin konusu nedir?
.....
2. Okuduğunuz hikayenin kahramanı kimdir?
.....
3. Ardiç ve ailesi nerede yaşıyor?
.....
4. Ardiç akşam babasının eve gelmesini neden sabırsızlıkla bekliyor?
.....
5. Ardiç ne zaman babasıyla okula gidiyor?
.....
6. Ardiç kendisinin bir nüfus cüzdanı olmadığını öğrendiğinde nasıl hissediyor?
.....

ÇALIŞMA 9- HİKAYE HARİTASI - 2

Sence Ardiç'in yaşadığı en temel sorun nedir?

.....

Senin çevrende de Ardiç'in yaşadıklarına benzer sorunlar yaşayan, kendine ait nüfus cüzdanı olmayan bireyler var mı?

.....

Böyle bireyler ne gibi zorluklarla karşılaşabilirler?

Ardiç'in Hikayesi'nde bana ilginç gelen yerler şunlardır:

.....

.....

.....

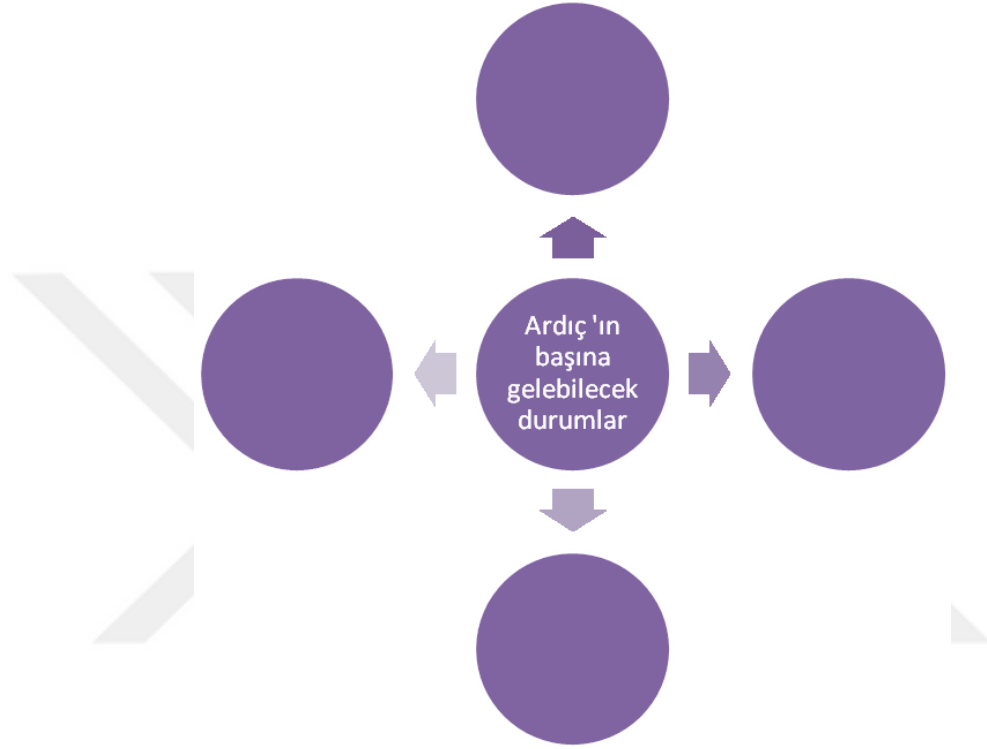
Ben Ardiç'in yerinde olsam şöyle hissederdim:

.....

.....

ÇALIŞMA 9- HİKAYE HARİTASI - 3

- Ardıç'ın bu olaydan dolayı başına gelebilecek durumlar sence neler olabilir?



Bence Ardıç'ın bulabileceği çözüm yolları şunlar olabilir:

.....

.....

.....

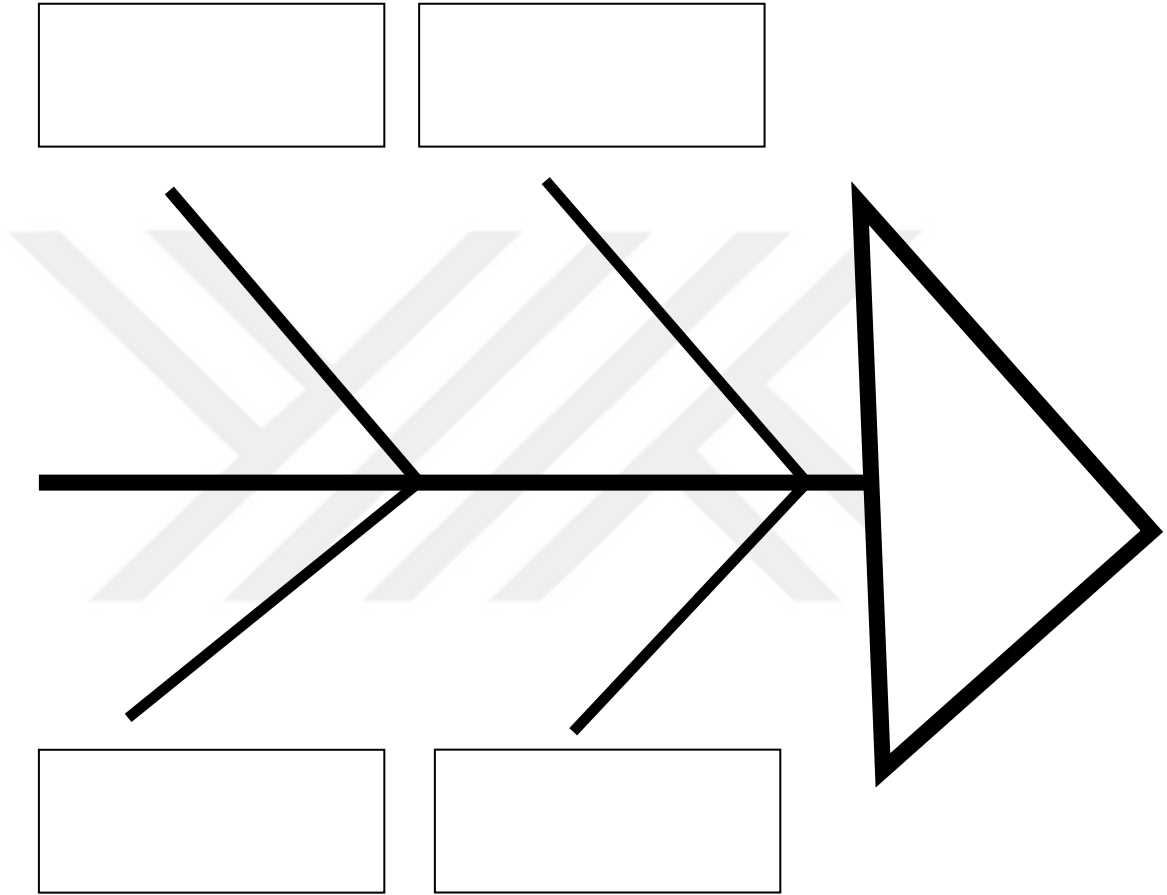
.....

Sence Ardıç sahip olduğu haklardan birinin ihmaline uğramış olabilir mi? Bu hangi hak olabilir?

.....

.....

.....

Ek 15: Çalışma 10 – Balık Kılıcı Diyagramı

Ek 16: Çalışma 13 – Çözümleme Soruları

Sence bu çocukların çadırda yaşamaları doğru mu? Yanlış mı? Neden?	
Sence bu çocuklar neden evlerinde yaşayamıyorlar?	
Bir başkası bizi evimizden/yurdumuzdan alıp başka yerlerde yaşamamıza neden olabilir mi? Niye böyle düşünüyorsun?	
Savaşlar yüzünden insanların evlerini terk etmek zorunda kalmaları ile ilgili neler düşünüyorsun?	
Sence çocuklar için savaş ortamı doğru mu? Yanlış mı? Neden?	
Sence savaşmak doğru bir davranış mı?	
Sence bu fotoğraflardaki çocuklar neler hissediyor olabilirler?	
Sen bu çocuklardan birinin yerinde olsaydın nasıl hissederdin?	
Sen savaş veya başka sebeplerden evini terk etmek zorunda kalsaydın neler yapardın?	
Sen bu çocuklar yerinde olsaydın savaş yapanlara neler söyledin? Neden?	

Ek 17: Çalışma 14 – Çözüm İçin Yapılabilecekler Listesi**ÇÖZÜM İÇİN YAPILABİLECEKLER LİSTESİ****1.**

Ek 18: Çalışma 16 Görüş Puanlama Cetveli

Aşağıdaki görüş puanlama cetvelinde verilen maddelerin karşısında size en uygun gelen görüşün altına (X) işareti koyunuz

		KESİNLİKLE AYNI FİKİRDEYİM	AYNI FİKİRDEYİM	KARASIZIM	KARŞIYIM	KESİNLİKLE KARŞIYIM
1	<i>Haklarda eşitlik sağlamanın en iyi yolu, yasalarda değişiklik yapmaktır.</i>					
2	<i>Anne babalar çocuklarını nasıl isterlerse öyle yetiştirebilmelidirler.</i>					
3	<i>Ailede bütün kararların alınmasında herkesin eşit söz sahibi olması aile bireylerini mutlu hissettirir.</i>					
4	<i>Anne-baba ve öğretmen çok zorunlu olduklarında, çocuklarının önemli bir hatasını gördüklerinde bile ona kızmamalıdır.</i>					

Ek 19: Çalışma 21-Değerlendirme Sınavı

ADIM SOYADIM :

1. Çocuk Hakları Sözleşmesi hangi tarihte kimler tarafından kabul edilmiştir?
 - A) 20.Kasım.1989 Birleşmiş Milletler Genel Kurulu
 - B) 20.Kasım.1989 NATO
 - C) 23.Nisan.1920 Türkiye Büyük Millet Meclisi
 - D) 1.Ocak.2000 Milli eğitim Bakanlığı

2. Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre bireyler kaç yaşına kadar çocuk sayılır?
 - A) 15
 - B) 16
 - C) 17
 - D)18

3. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin düzenlenmesinin amacı nedir?
 - A) Anne babaların çocukları için istediklerini listelemek
 - B) Ülkelerin çocuklar ile ilgili kararlar vermesini sağlamak
 - C) İnsan haklarının bir parçası olarak çocuk haklarını belirlemek ve çocukların bu haklardan haberdar olmasını sağlamak
 - D) Çocukların oyun oynamalarına yardımcı olmak

4. Çocuk Hakları Sözleşmesi ile çocukların hangi hakları güvence altına alınmış olur?
 - A) Yaşama – Korunma – Gelişim – Katılım
 - B) Yemek yeme- Su içme- Uyuma – Dinlenme
 - C) Ders çalışma – Bisiklete binme – Koşma – Yürüme
 - D) Ağlama – Gülme – Konuşma- Yazma

5. **“Çocuklar herhangi bir maruz kalmaksızın olarakhaklara sahiptirler.”** cümlesini çocuk hakları sözleşmesine göre aşağıdaki kelimelerden hangileriyle tamamlayabiliriz?
 - A) şiddete – kız – şartlara
 - B) oyuna – erkek –şartlara
 - C) ayrımcılığa – eşit - doğuştan
 - D)ayrımcılığa – eşit – sonradan

6. Boşlukları verilen kelimelerden uygun olanla doldurunuz.

Anne-baba sorumluluğu - çocuğun yüksek yararı çocuktur – görüşü – bireydir

- 18 yaşına kadar herkes
- Çocuk, yaşla ve olgunlaşma ile gelişen ihtiyaçlara sahip bir
- Çocuk hakkında alınan her kararda çocuğun alınmalıdır.
- Çocukla ilgili her işlemde..... göz önünde bulundurulmalıdır.
- esastır. Devletler anne babanın bu sorumluluğunu yerine getirmesine destek olmalı, anne babanın sorumluluğunu yerine getirmediği durumlarda sorumluluğu devir almalıdırlar.

Ek 20: Çalışma 23- Benim Çocuk Haklarım**ÇALIŞMA 23 – BENİM ÇOCUK HAKLARIM**

Kendi Çocuk Hakları Sözleşmeni maddeler halinde yazar mısın?

A vertical stack of 15 empty rectangular boxes with a purple border and a purple arrow pointing to the right on the left side, intended for writing the child's rights.