

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK
TUTUMLARININ BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Buse Şentürk TÜYSÜZER

İstanbul

Şubat, 2018

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK
TUTUMLARININ BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Buse Şentürk TÜYSÜZER

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA

İstanbul

Şubat, 2018

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA (Danışman)

Üye Yrd. Doç. Dr. Fatma YASAR EKİCİ

Üye Yrd. Doç. Dr. Erhan ALABAY

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Ömer ÇAHA
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Okul Yöneticilerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Buse ŞENTÜRK TÜYSÜZER

ÖN SÖZ

Bir toplumun geleceği çocuklara verdiği önem ile şekillenmektedir. Çocukların gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde olması toplumların da parlak gelecekleri olması anlamına gelmektedir. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde belirtildiği gibi insanlar, insan olmaktan kaynaklı vazgeçilmez haklara sahiptir. Çocuklar da gelişimleri gereği bakıma ve korunmaya ihtiyaç duyduklarından dolayı haklara sahiptir.

Araştırmamın her aşamasında desteğini benden esirgemeyen, kendisi ile çalışmanın ayrıcalığını yaşadığım, çok değerli tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA'ya gönülden teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca beni hep destekleyen canım annem ve babama teşekkür ederim. Ayrıca kıymetli eşim Recep'e sonsuz destek, anlayış ve sabrından dolayı şükranlarımı sunarım. Araştırmamın çocuk haklarına katkı sağlamasını umut ederim.

Buse ŞENTÜRK TÜYSÜZER

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK TUTUMLARININ BELİRLENMESİ

Buse ŞENTÜRK TÜYSÜZER

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA

Şubat-2018, 114+XIII Sayfa

Çocukluk dönemi, insan hayatının en önemli dönemidir. Bu dönemde çocuğun bedensel, zihinsel ve duyuşsal gelişimi sağlanmaktadır. Kişilikli bireyler yetiştirebilmek için çocuklara hakları öğretilerek, bu haklarını kullanabildikleri ortamlar oluşturulmalıdır. Unutulmamalıdır ki geleceğin yetişkinleri olan çocukların kendi hak ve sorumluluklarını bilen, sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetiştirilmesi, toplumların parlak gelecekleri olması anlamına gelmektedir.

Bu araştırmada okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma okul müdürlerinin çocuk hakları ile ilgili farkındalıklarının artırılmasını ve bu kavramın içselleştirilmesi bakımından önem taşıyacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın modeli tarama türü betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini İstanbul ili Arnavutköy ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul, orta okul ve liselerde görev yapan 69 okul müdürü ve 162 müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Verilerin toplanması amacıyla Karaman-Kepeneci (2006) tarafından geliştirilen 'Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmada toplanan veriler SPSS 18.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Örneklemedeki bireylerin ölçek formundaki maddelerin her birinden almış oldukları puanların ortalamaları alınarak ölçek puanları elde edilmiştir. Ortalama puanlarının normallik dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile sınanmıştır. Bu test sonucunda normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle analizlerde Mann Whitney U ve Kruskal-Wallis Testleri testleri kullanılmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış, yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin dört faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu faktörler sosyal güvenlik hakkı, kötü muameleden korunma hakkı, aile ile birlikte yaşama hakkı ve risk altındaki çocukların hakları şeklinde isimlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin çocuk haklarına ilişkin genel tutum ortalamaları yüksek çıkmıştır. Okul yöneticilerinin tutumları cinsiyet, görev, çocuk sahibi olup olmama ve yaş değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Medeni durum değişkenine göre risk altındaki çocukların hakları boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre yöneticilerin çocuk haklarına yönelik tutumları bekar yöneticilerin tutumlarından daha yüksek çıkmıştır. Öğrenim durumu değişkenine göre sosyal güvenlik hakkı boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Lisans mezunu okul yöneticilerinin tutumlarının lisansüstü mezunu okul yöneticilerine göre yüksek çıktığı belirlenmiştir. Çalışılan kurum değişkenine göre yaşama hakkı alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre orta okulda görev yapan yöneticilerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının diğer okullarda görev yapanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Lisede görev yapan yöneticilerin tutumları ise en düşük düzeydedir. Yöneticilerin tutumları kıdem değişkenine göre yaşama hakkı alt boyutunda farklılaşmaktadır. Buna göre 11-15 yıldır görev yapan yöneticilerin tutumlarının, 6-10 yıldır görev yapan yöneticilerin tutumlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Çocuk Hakları, Tutum, Okul Yöneticisi.

ABSTRACT

SCHOOL MANAGERS' ATTITUDE TOWARDS CHILDREN'S RIGHTS IN TERMS OF SEVERAL VARIABLES

Buse SENTURK TUYSUZER

Master, Educational Administration and Supervision

Thesis Advisor: Assistant Professor Sultan Bilge KESKINKILIC KARA

February, 2018, pages 114+XIII

Childhood is the most important and critical period of human life. During this period, besides children's mental and physical development, their personality is also formed. In order to raise solid people, children should be taught about their rights and environments which they can use these rights should be created. It should not be forgotten that if children, who are the adults of the future, are raised as healthy and happy individuals who know their rights and responsibilities, societies would have a bright future.

This research investigates school managers' attitude towards children's rights in terms of several variables. It is believed that the study will be important to increase headmasters' awareness on universal children's rights and to internalize the concept.

The research is a descriptive scan type study. The universe of the research consists of 69 headmasters and 162 deputy headmasters working at primary schools, secondary schools and high schools affiliated to Ministry of Education in Arnavutkoy, Istanbul. "Attitude Towards Children's Rights Scale", developed by Karaman-Kepenekçi (2006), was used for the data collection. Data was analyzed by

using SPSS 18.0 package program. Scale scores were obtained by calculating the average of the scores individuals got from each item on the scale form. Normality distribution of average scores were tested by using Kolmogorov-Smirnov test. As a result of the test, no normal distribution was detected. For this reason, Mann Whitney U and Kruskal-Wallis tests were used.

Validity and reliability analyzes of the scale had performed and factor analysis revealed that the scale had four factors. According to the research result the right to social security, the right to protection from mistreatment, the right to live with the family the rights of children at risk. According to the result of the research school managers' attitudes towards children's rights have been high school managers' attitudes don't differ according to gender duty, whether or not they have children and their age. It seen that there is a meaning full difference in the rights dimension of children at risk according to marital status variable. According to this research, the attitudes of married school managers' towards children's rights are higher than the attitudes of single school managers'. It is seen that there is a significant difference in the dimension of the rights to social security according to the educational status variable. The attitudes of the school managers', who were graduated from university, are higher than who were graduated of the master. It seen that the right to live differs significantly from the variable work institution sub-dimension. It was determined that the school managers' who working in secondary school had a higher attitude toward children's rights that school managers' who working in other schools. The attitudes of school managers' who working in high schools are the lowest level. The attitudes of the school managers' differ in the sub-dimension of the right to live according to seniority variable. It has been determined that the attitudes of the school managers' who have served for 11-15 years are higher than the attitudes of the school managers' who have served for 6-10 years.

Key Words: *Child, Children's Rights, School Managers, Attitude.*

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI.....	I
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ	XI
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIII

BÖLÜM 1

GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Varsayımlar	4
1.4. Sınırlılıklar	4
1.5. Tanımlar	4

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE ÇOCUK VE ÇOCUK HAKLARI.....	5
--	---

2.1. İnsan Hakları.....	5
2.2. Çocuk ve Çocukluk Kavramı.....	7
2.3. Hukukta Çocuk Kavramı ve Çocuk Hukuku.....	12
2.4. Çocuk hakları.....	13
2.5. Çocukluk ve Çocuk Haklarının Tarihsel Gelişimi.....	15
2.6. Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi.....	19
2.7. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi.....	21
2.8. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme.....	23
2.9. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin Temel Yapısı.....	25
2.10. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmede Yer Alan Çocuk Hakları.....	27
2.11. Türkiye'de Çocuk Hakları.....	33
2.12. Çocuk Hakları İle İlgili Yasal Düzenlemeler.....	37
2.12.1. Türk Çocuk Hakları Bildirisi.....	39
2.12.2. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu.....	40
2.12.3 Çocuk Koruma Kanunu.....	40
2.12.4. Milli Eğitim Temel Kanunu.....	42
2.12.5 İlköğretim ve Eğitim Kanunu.....	44
2.12.6. İş Kanunu.....	44
2.12.7. Türk Medeni Kanunu.....	45
2.12.8. Türk Ceza Kanunu.....	46
2.13. Çocuk Hakları ve Eğitim.....	48

2.14. İlgili Araştırmalar.....	56
--------------------------------	----

BÖLÜM 3

YÖNTEM	73
3.1. Araştırmanın Modeli	73
3.2. Araştırmanın Evreni	73
3.3. Verilerin Toplanması	74
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	76

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM.....	77
------------------------	----

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER	95
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	95
5.2.Öneriler	100
KAYNAKÇA	101

EK: Anket Kullanım İzni.....	114
------------------------------	-----

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri.....	74
Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Çocuk Haklarına Yönelik Ortalama Tutum Puanları (\bar{X}) ve Standart Sapma (S) Değerleri Tablosu.....	77
Tablo 3. Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği İçin Yapılan Kaise-Meyer Olkin ve Bartlett Test Sonuçları.....	78
Tablo 4. Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği Faktör Analizi İşlemlerine İlişkin Açıklanan Toplam Varyans Sonuçları.....	79
Tablo 5. Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Ölçeklerine Giren Maddeler ve Faktör Yükleri.....	80
Tablo 6. Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler.....	81
Tablo 7. Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	82
Tablo 8. Okul Yöneticilerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Tablosu.....	83
Tablo 9. Okul Yöneticilerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Yaş Değişkeni İçin Kruskal-Wallis Testi Tablosu.....	85
Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Medeni Durum Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Tablosu.....	86
Tablo 11. Okul Yöneticilerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Görev Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Tablosu.....	87
Tablo 12. Okul Yöneticilerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Tablosu.....	88

Tablo 13. Okul Yöneticilerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Çocuk Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Tablosu.....89

Tablo 14. Okul Yöneticilerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Çalışılan Kurum Değişkeni İçin Kruskal-Wallis Testi Tablosu.....91

Tablo 15. Okul Yöneticilerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Yöneticilikteki Kıdem Değişkeni İçin Kruskal-Wallis Testi Tablosu.....93



KISALTMALAR LİSTESİ

AB	Avrupa Birliği
BM	Birleşmiş Milletler
ÇHS	Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
ILO	International Labour Organization
İHEB	İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SHÇEK	Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TCK	Türk Ceza Kanunu
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Günümüz dünyasında yaşanan tüm gelişmeler geçmişin izlerini taşımaktadır. Gelecekte yaşanacaklar da bugünün izlerini taşıyacaktır. Bizim geleceğimizi belirleyecek olanlar da çocuklarımızdır (Karcı, 2016). Mustafa Kemal Atatürk de Bursa’da kendisini karşılayan çocuklar ve gençlere, gelecekte ne kadar önemli olduklarını söylediği şu sözler ile ifade etmiştir: ‘Küçük hanımlar, küçük beyler! Sizler hepiniz geleceğin bir gülü, yıldızı ve ikbal ışığıdır. Memleketi asıl ışığa boğacak olan sizsiniz. Kendinizin ne kadar önemli, değerli olduğunuzu düşünerek ona göre çalışınız. Sizlerden çok şey bekliyoruz’.

Eski dönemlerde çocuk ve çocukluk dönemlerine önem verilmezken zamanla bu değişmiş ve çocukların da yetişkinler gibi haklarının olduğu kabul edilmiştir. Bu durumun yansıması olarak Türkiye 1990 yılında Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHS)’yi imzalamıştır. Sözleşme çocukların ‘Magna Carta’sı olarak adlandırılmaktadır (Ozansoy, 1999). Sözleşmede çocukların, topluma nitelikli bireyler olarak kazandırılarak, sağlıklı ve kaliteli bir yaşam sürebilmeleri için ülkelerin yapacakları çalışmalara yön gösterecek ilkeler ortaya konulmuştur (Cılga, 2001). Sözleşmede yer alan çocuk hakları; yaşama hakları, gelişme hakları, korunma hakları ve katılma hakları olmak üzere dört ana grupta toplanmaktadır (Akyüz, 2001; Akyüz, 2013).

“Çocuk olarak tanımlanan bireylerin toplumun yapısına ve kanunlarına göre doğuştan sahip oldukları, evrensel özellikte, fiziksel, psikolojik, sosyolojik ve politik haklara çocuk hakları denilmektedir. Bu haklar çocuk olarak tanımlanan bireylerin sahip olduğu yetki ve kazançlardır” (Uçuş ve Şahin, 2012 s.26). Çocuklar yapıları gereği bakıma ve korunmaya muhtaç olduklarından dolayı hakları, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Medeni Kanun, Ceza ve Ceza Muhakemesi Kanunları, Çocuk Koruma Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ile güvence altına alınmıştır. Ancak araştırma ÇHS temelinde yürütülmüştür.

Avrupa Birliği (AB) 2016 Türkiye İlerleme Raporu’na göre, çocuk hakları ile ilgili genel politika, mevzuat, koordinasyon ve izleme bakımından sınırlı ilerleme kaydedilmiştir.

Eğitim konusunda kısmen hazırlıklıdır. Okul öncesi eğitimde çocukların okula kayıt oranı AB ortalamasının altındadır. Özellikle kız çocukları ve engelliler için eğitime erişim problemleri devam etmektedir. Başta yükseköğretim olmak üzere eğitim, siyasi etkiye maruz kalmaktadır. Eğitimin kalitesine ilişkin olarak önemli problemler devam etmektedir. Benzer şekilde çocuk işçiliğine ilişkin problemler de devam etmektedir. Çocuk işçiler, ölümcül kazaların kurbanı olmaktadır. Görüldüğü üzere rapora yansıyan çocuk hakları konusunda eksik ve ihlallerin büyük çoğunluğu okullar ile ilgilidir.

Toplumların gelecekları çocuklarına verdikleri değer ile belirlenmektedir. Bu yüzden çocukların hak ve sorumluluklarını bilerek, demokratik bir ortamda yetiştirilmeleri çok önemlidir. Bu ortamı sağlayabilecek en iyi kurumlar da okullardır. Ergen (2017)'e göre okullar çocuklara bireysel, toplumsal ve evrensel değerler kazandırmaktadır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumları da okul iklimini doğrudan etkilemektedir.

Türkiye'de çocuk hakları ile ilgili yapılmış çalışmalar mevcuttur (Çetinkaya, 1998; Karaman-Kepenekci, 2006; Gömlüksiz ve diğerleri, 2008; Karaman-Kepenekci ve Baydık, 2009; Karaman-Kepenekci ve Aslan, 2011; Nayır ve Karaman- Kepenekci, 2011; Ersoy, 2011; Değirmenci, 2011; Yurtsever-Kılıçgün, 2012; Doğan, Torun ve Akgün, 2014; Türkyılmaz ve Kuş, 2014; Ergen, 2017).

Alanyazın tarandığında çocuk kitapları, ders programları, öğretmen adayları, ebeveynler ve öğretmenler dışında, sosyal öğrenme yöntemi ile model alınma olasılığı yüksek olan ve sürekli etkileşimde olunan okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumları ile ilgili çalışmaya rastlanmamıştır.

Çocuklara haklarını öğretip bu hakların hayata geçirilmesini sağlamanın en etkili yollarından birisi okullardır. Okul yöneticilerinin çocuk hakları kavramını içselleştirmeleri ve bu konuda tutumlarının yüksek olması beklenmektedir. Türkiye'de bu konuda yapılmış çalışma bulunmadığı için okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelenmesinin alanda bir eksikliği gidereceğı söylenebilir. Çalışmada okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu durumda araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumları öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumları yöneticilikteki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumları medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumları çocuk sahibi olup olunmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Doğumla ailede başlayan eğitim okulda devam etmektedir. Bu yüzden eğitim politikalarının uygulanması, sonuçlandırılması ve düzenlenmesinde en önemli sorumluluk okul yöneticileri ve öğretmenlerde olmaktadır. Yöneticilerin çocuk haklarına yönelik tutumları, çocuklara karşı davranış ve algılarını etkilemekte; eğitim ve öğretimde çocukla ilişki kurmasında, yol göstermesinde belirleyici olmaktadır (Yaşar-Ekici, 2014).

Bu çalışma okul yöneticilerinin çocuk hakları ile ilgili farkındalıklarının artırılması ve çocuk hakları kavramının içselleştirilmesinin sağlanması bakımından önemlidir. Öğretmen adayları, öğretmenler ve ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ile ilgili çalışmalar yapılmıştır ancak okul yöneticileri ile ilgili yapılmış çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca Türkiye’de çocuk hakları alanında yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu nedenle çalışmanın Türkiye’de yapılacak çocuk hakları araştırmalarına örnek olması bakımından önem taşıyacağı düşünülmektedir. Çalışmanın çocuk hakları konusunda farkındalık düzeyini

arttırabileceği, bu konuda sorumlu birimlerin çalışmalarına destek sağlayabileceği ve yeni araştırmalar için yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

1.3. Varsayımlar

Çalışmada yararlanılan kaynakların gerçeği yansıttığı, ölçeğin uygulandığı okul yöneticilerinin ölçek sorularına doğru ve samimi cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Çalışma 2016-2017 eğitim yılı, Arnavutköy ilçesindeki ilkokul, orta okul ve liselerde görev yapan okul yöneticileri ile sınırlıdır. Bağımsız anaokulları sayılarının az olması nedeniyle araştırmaya dahil edilmemiştir.

1.5. Tanımlar

Hak: “Bir şeyi yapma veya başkalarından bir şey yapmalarını isteme yetkisidir” (rn ve Tatlı, 2012 s:132).

İnsan Hakları: Kişilerin; insan olmaları nedeniyle, doğuştan sahip oldukları devredilmez, dokunulmaz ve vazgeçilmez haklardır (Saniğlu, 2008).

ocuk: Türk Dil Kurumu Szluğ’ne göre bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, küçük yaştaki erkek veya kıza denilmektedir.

ocuk Hakları: “ocuk olarak tanımlanan bireylerin sahip olduğu yetki ve kazançlardır” (Uçuş ve şahin, 2012 s.26).

ocuk Hukuku: Çocuğun ulusal ve uluslararası alanda haklarının düzenlenerek korunması ile ahlaki, bedensel, sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimlerinin sağlanarak toplumda yer edinmesi amaçlayan kavramdır (Cılga, 2001).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

ÇOCUK VE ÇOCUK HAKLARI

2.1. İnsan Hakları

“Hak, bir şeyi yapma veya başkalarından bir şey yapmalarını isteme yetkisidir” (Örün ve Tatlı, 2012 s:132). İnsan hakları ise kişilerin; insan olmaları nedeniyle, doğuştan sahip oldukları devredilmez, dokunulmaz ve vazgeçilmez haklardır (Sanioğlu, 2008). Oğuşgil (2008)’e göre ise insan hakları, hiçbir ayırım gözetilmeksizin, kişinin onurla yaşamasına imkan veren, kişilerin sadece insan olduğu için doğuştan sahip olduğu doğal haklar ile bu hakların korunması ve sürdürülmesine yönelik taleptir.

İnsan haklarının tarihsel gelişimine bakıldığında, her toplumun kendi yapısına göre hak kavramını oluşturduğu görülmektedir. Eski Yunan uygarlıklarında vatandaşların devlet konularının çoğuna katılımları sağlanmış, demokrasi ve eşitlik kavramları uygulamaya geçirilmiştir. Ancak köleler bu haklardan mahrum bırakılmıştır (Kalaycı ve Çiçek, 2013).

Roma uygarlığı demokrasi ve eşitlik kavramlarını yazılı hukuk sistemi haline getirmiştir (Sanioğlu, 2008). İnsan hakları konusunda Yunanlılar’da olduğu gibi vatandaşlarını, özgürler ve köleler olarak ayırmışlardır. Sadece Roma vatandaşlarına hak ve özgürlük verirken savaşlarda esir düşen kölelere, düşmanlar da dahil, haklar verilmemiştir.

Hint uygarlığında kast sistemi uygulanmıştır. Bu sistem insanlar arasında ayrımcılığa sebep olduğundan dolayı insan hakları ilkeleri ile bağdaşmamaktadır (Kalaycı ve Çiçek, 2013).

Çin uygarlığı insan hakları kavramını gündeme getirmiştir (Sanioğlu, 2008). Ortaçağda da Hristiyanlık ve İslamiyet dinlerinin etkisi ile insan hakları şekillenmeye başlamıştır (Kalaycı ve Çiçek, 2013).

İnsan haklarının ilk uygulama örneğini 1215 yılında ilan edilen Magna Charta Libertatum oluşturmuştur (Sanioğlu, 2008). Devletin gücü, temel hak ve özgürlüklerin güvence altına alınabilmesi için hukuksal olarak ilk kez sınırlandırılmıştır. İnsan hak ve hürriyetleri yasal bir çerçevede düzenlemiştir (Dikmen, 1998). Ayrıca bu belge kendisinden sonra gelen bildirilere de örnek olmuştur (İlal, 2011).

Günümüz anlamında insan hakları 17. ve 18. yüzyıllarda oluşturulmaya başlanmıştır. 1776 tarihli Virginia Haklar Bildirisi ve 1778 tarihli Amerikan Bağımsızlık Bildirisi tüm insanlara eşit, vazgeçilmez ve devredilmez haklar vermiştir (Sanioğlu, 2008). İnsanların doğuştan eşit ve özgür olduğunu belirten 1789 tarihli Fransız İnsan ve Vatandaşlık Bildirisi insan hakları ile ilgili ilk resmi ve önemli belgedir (Kalaycı ve Çiçek, 2013).

İnsan hakları ile ilgili uluslararası alanda yapılan çalışmalar, 2. Dünya Savaşı sırasında yaşanan şiddet olaylarına ve trajedilere tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu savaştan sonra kurulan Birleşmiş Milletler Teşkilâtı 1945 yılında Cenevre Bildirgesi'nin canlandırılmasını önermiş ve iki yıl sonra İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (İHEB) kabul edilmiştir. Ancak bildirgenin hukuksal bağlayıcılığı ve denetim mekanizması olmadığı için taraf devletlere yükümlülük getirmemektedir (Bilgin, 2011; Çitci, 1997-1998; Müftü, 2001). Türkiye bu beyannameyi 1949 yılında kabul etmiştir.

İnsan hakları ve temel özgürlüklere saygı duyulmasını sağlama amacını taşıyan İHEB 27 Mayıs 1949 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Bildirge 30 maddeden oluşmaktadır. Dayalı olduğu temel ilkeler şu şekilde özetlenmektedir:

1. Her insanın doğuştan kazandığı insan olmaktan kaynaklı hakları vardır.
2. Bu hakları devletlerin düzenleme yetkisi vardır ancak kaldırma yetkisi yoktur.
3. İnsan hakları evrenseldir.
4. Kişiler tarafından bulunulan ülke, ırk, renk, cinsiyet, siyasi görüş gibi statülerden kaynaklı ayırım yapılamaz (Çitci, 1997-1998).

Dönem ve toplumların yapılarına bağlı olarak ciddi mücadeleler sonunda elde edilen insan hakları üç kuşakta ele alınmaktadır. Birinci kuşak haklar kişi özgürlükleri ve siyasal haklardır. İkinci kuşak haklar sosyal ve kültürel haklardır. Üçüncü kuşak haklar ise dayanışma haklarıdır (Dikmen, 1998).

1.Dünya Savaşı'nın sonlarına kadar çocuklar, yetişkinlerden farklı görülmediği için çocukların haklarını kapsayan bildiri yayınlanmamıştır. 1789 tarihli İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi, herkesin bir takım haklara sahip olduğunu vurgulamıştır ancak çocuklara özgü haklardan söz etmemiştir. 20. yüzyılla birlikte çocuk hakları ile ilgili çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Mamur-Işıkçı ve Karatepe, 2016).

İHEB'deki 25. ve 26. maddelerde genel olarak belirtilen insan haklarına ek olarak çocukların özel bakım görme, eğitim, sosyal güvence gibi hakları da belirtilmiştir. Çocukluk döneminin yetişkinlikten farklı ve çok önemli bir dönem olduğunun anlaşılması (Erbay, 2012), çocukların yapıları gereği koruma ve bakıma ihtiyaç duymaları (Müftü, 2001), İHEB'de çocukların hakları ile ilgili maddelerin yeterli olmadığı düşüncesi (Arslan-Özdinçer ve Savaşer, 2008) ve özellikle savaşlarda en çok çocukların zarar görmesi nedeniyle insan haklarının bir alt boyutu olarak çocuk hakları kavramı geliştirilmiştir.

2.2. Çocuk ve Çocukluk Kavramı

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde çocuk, bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, küçük yaştaki erkek veya kız olarak tanımlanmaktadır.

ÇHS'ye göre ise erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılmaktadır. “Biyolojik olarak ergenlik döneminden önceki bireylere çocuk denmektedir” (Kurt, 2012 s:3). Günlük dilde çocuk kavramı, yetişkinlerden çocuğu ayırmak veya küçüklüğü belirtmek amacıyla iki anlamda kullanılmaktadır (Baysan-Kobat, 2009).

Hak temelli bir yaklaşım ile incelendiğinde çocuk, kendi yaşamını kurabilmesi için yetişkinlerin desteğine ihtiyaç duyan, bağımsız, zamanla kendi görüşlerini geliştirebilen, yetişkinlerle eşit hakları olan bireylerdir. Çocukluk dönemi geçici bir dönem olsa da etkileri hayat boyu sürmektedir (Özcan-Reçber ve Şahin-Taşgın, 2013).

“Çocuk, yetişkin olmayan anlamına gelmektedir. Ergenlik döneminden önceki dönemde olan, genelde ebeveynlerine bağımlı bireylere de çocuk denilmektedir” (Fazlıoğlu, 2007 s:8).

Başka bir tanıma göre çocuk “doğumdan ergenliğe kadar süren hayat dilimindeki insan yavrusudur”. Geleneksel toplumlarda bu dönem göz ardı edilirken toplumların modernleşmesi

ve eğitimle elde edilen bilgilere ihtiyaç duyulması ile çocukluk dönemi ortaya çıkmıştır (Aktürk, 2006 s:5).

Ozansoy (1999) ise çocukluğa farklı bir bakış açısı getirmiştir. Ona göre çocuklar, üzerine yatırım yapılan ve iradesi yeterli olgunlukta olmayan bir hak nesnesi olarak görülmektedir. Çocuğun iradesi yeterli olgunlukta olmadığı için haklarını hukuktan değil, yetişkinlerin koruyucu vicdanlarından almaktadır.

Lansdown (2005)'a göre çocukluk, toplumsal yaşama katkılarının sağlanmasından çok yetişkinlerin koruması, eğitimi ve yönlendirilmelerinin olduğu uzun bir bağımlılık dönemidir.

Franklin (1993)'e göre ise çocuk ve çocukluğun kavranabilmesi için aşağıdaki beş noktanın ortaya konması gerekmektedir:

İlki, çocukluk sabit bir döneme ait değildir ve tarihsel olarak değişen kültürel bir yapıdır. Çocukluk ve yetişkinlik arasında ayırım kesin değildir ve farklı tarihsel dönemlerde değişiklik göstermiştir. Bu durumda da mevcut çocukluk tanımı geçici olabilmektedir.

İkincisi, farklı yaş gruplarındaki ayrımlar belirsiz ve tutarsızdır. Farklı cinsiyetler için sınırlar, farklı yaşlarda çizilmektedir. Çocuklar bazı faaliyetler için çok küçük görüldüğü halde bazı faaliyetler için yeterince büyük görülmektedir.

Üçüncüsü, çocuklar olumsuz bir şekilde yetişkin olmayanlar olarak tanımlanmaktadır. Çocukluk sürecinin ilk bebeklikten yetişkinliğe kadar olması geniş bir yaş döneminin kapsamaktadır. Dolayısıyla bu uzun süreçte dört ve on altı yaşındaki bireylerin aralarındaki yetenek, ihtiyaç ve kapasiteleri, on sekiz ve yirmi bir yaşındaki bireylerden çok daha farklıdır. Ancak yetişkin olmadıkları için çocuk kabul edilmektedir. Bu durumda da olumsuz sonuçlar doğabilmektedir.

Dördüncüsü, çocuk kavramı, iktidar yapısı ile alakalıdır. Çocuk diye çağırılmak için genç olmaya gerek yoktur. Güçlü olan iktidar sahipleri, güçsüz yetişkinlere çocukluk anlayışını dayatabilmektedir. Amerika'nın güney eyaletlerinde köleler, efendileri tarafından 'boy' olarak çağırılmakta ve cezalandırabilmektedir. Köleler de çocukluk kavramını şekillendiren boyun eğme ve bağımlılık özelliklerinin çoğunu göstermektedir.

Beşincisi, çocukluk çok yeni bir kavramdır. Önceleri çocuklar kendisine bakan kişinin ilgisine ihtiyacı biter bitmez yetişkin toplumuna dahil olurken zamanla bu duruma yaş sınırı

getirilmiştir. Yani çocukluk, yaşamı, yetişkinlik ve çocukluk adı verilen iki bölüme ayıran yapay bir çizgidir.

Çocukluk dönemi, insanların bakıma muhtaç ve güçsüz oldukları bir dönemdir. Yetişkinlik döneminden farklıdır ancak yetişkinlerin sınırlarını çizerek belirlediği sosyal bir yapıdır. Yani kendi dönemleri hakkında karar verebilecek olan grup çocuklar değil yetişkinlerdir. Bu dönemde çocuk, edinilen tecrübe ve yetenekler ile yetişkin yaşamına hazırlanır. Çocukluk döneminin, yetişkinlik dönemine iyi hazırlanabilmesi için sağlıklı geçirilmesi gerekmektedir (Canbulut, 2014). Çünkü bu dönem bireylerin kendi yaşamını ve toplum yaşamını etkilemektedir (Fazlıoğlu, 2007).

Çocukluk dönemi ayrıca siyasi bir konudur. Çocukların hak ve ihtiyaçları yetişkin bakış açısından kaynaklı uygulamalardır. Yetişkinler çocukları koruyup ihtiyaçlarını karşılarken, onları toplumsal düşünce ve sosyal politikalardan uzak tutmaktadır (Mayall, 2016).

Çocukluk yaşa göre değil yetkinliklerin kazanılmasına göre değerlendirilen bir kavramdır. ÇHS’de belirtildiği gibi on sekiz yaşına kadar herkes çocuk sayılmaktadır. Ancak on sekiz yaşını tamamlasa bile engelliler korunmaya devam edilmektedir. Yani çocuk kavramı, yaş, ihtiyaçlar ve özel durumlara göre değerlendirilip yorumlanmalıdır (Özer, 2013). Ayrıca bu kavram toplumların kültürlerine göre de değişiklik göstermektedir (Akyüz, 2001; Yeşilkayalı ve Yıldız-Demirtaş, 2016a). Toplumlar kendi yapılarına göre tanımlama yaptığı için çocuk kavramının sosyolojik, psikolojik ve hukuksal açıdan anlamlarına bakmak gerekmektedir (Mamur-Işıkçı ve Karatepe, 2016):

Sosyolojik açıdan değerlendirildiğinde geleneksel ve modern toplumların çocuğa yönelik bakış açılarında farklılıklar olduğu görülmektedir. Geleneksel toplumlarda çocukluk dönemi gereksiz kabul edilmektedir. Modern toplumlarda ise çocuğun kendine özgü biyolojik, psikolojik ve sosyal özellikleri olması nedeniyle yetişkinlerden farklı ihtiyaç ve beklentilerin olduğu özel bir dönem olarak kabul edilmektedir (Mamur-Işıkçı ve Karatepe, 2016).

Hukuksal açıdan değerlendirildiğinde çocukluğun başlangıcı ve bitişi konusunu her hukuk düzeni farklı belirtmiştir. Roma ve İslam hukukuna dayanan toplumlarda bedensel ve cinsel olgunluğa ulaşmakla, modern hukuk sistemlerine dayanan toplumlarda ise fikri olgunluğa ulaşmakla çocukluğun biteceği varsayılmıştır (Mamur-Işıkçı ve Karatepe, 2016).

“Psikolojik açıdan değerlendirildiğinde çocuk gelişimi dört döneme ayrılmaktadır. Birinci dönem 0-2 yaş arası bebeklik dönemi, ikinci dönem 3-6 yaş arasını kapsayan okul öncesi dönemi ve üçüncü dönem ise 6-12 yaş grubunu kapsayan ve erginliğe kadar süren son çocukluk dönemidir. Son dönem ise 12-18 yaş grubunu kapsayan erginlik dönemidir” (Aydoğmuş vd., 2006’dan akt. Mamur-Işıkçı ve Karatepe, 2016 s:71).

Elkind (1999), modern çocukluk imgesinin üçünü aşağıda belirtilen şekilde yorumlamıştır:

Şehvetli Çocuk, Freud psikolojisi ile ortaya çıkmıştır. Çocukları bir miktar engellenen toplumsal açıdan sağlıklı olduğunu ancak aşırı baskının çocuklarda nevroza sebep olduğunu belirtmektedir. Esnek Çocuk, çocukların toplumsal ve teknolojik değişimlere yetişkinlerden daha iyi adapte olduğunu belirtmektedir. Yetenekli Bebek ise her çocuğa her bilginin uygun yollarla öğretilebileceğini belirtmektedir.

Toplumların tarım döneminden sanayi dönemine geçişleri, pozitif bilimlerin gelişmesi, eğitimin yaygınlaşması gibi gelişmeler çocuğa bakış açısını değiştirmiş ve geliştirmiştir (Cankurtaran-Öntaş, 2006). Ortaçağ döneminde çocuk “küçük insan” olarak görülmüştür. Yetişkinlerin yaptığı her işi çocuklar da yapmıştır.17. yüzyılda özellikle burjuva ailelerinin çocuklarına özel oyuncak ve kıyafetlerin ortaya çıkması ile çocukluk kavramı oluşmaya başlamıştır. Rönesans ve Aydınlanma Dönemlerinde bireycilik kavramının da ön plana çıkmaya başlamasıyla çocuğa yönelik ilgi artmış ve çocuğun korunmasına yönelik ilk sosyal politikalar uygulanmaya konulmuştur (Mamur-Işıkçı ve Karatepe, 2016).

Uygulanan sosyal politikalar özellikle, endüstri devrimi ile birlikte çocukların çalıştırılmaya başlanmasıyla oluşan çocuk işçiliği sonucu çocukların çalışma şartların iyileştirilmesine yönelik yapılmıştır (Sunal, 2009). Bu döneme kadar dini kurumların sorumluluğunu üstlendiği çocuğun korunması artık devletin sorumluluğu altına girmiştir (Mamur-Işıkçı ve Karatepe, 2016).

Önceleri minyatür yetişkinler olarak görülen çocuklar zamanla biçimlenmemiş yetişkinler olarak algılanmaya başlanmıştır.16. ve 17.yüzyıl ile birlikte çocukluk okula gitmek ile tanımlanmaya başlanmıştır. Bebeklik konuşma yetisinin kazanılması ile sona eren çocukluk okumanın öğrenilmesi ile başlatılmıştır. Zamanla eğitim yaşı takvim yaşına göre düzenlenmiştir. Bu durum çocukluğun değişken kategoriler olduğunu göstermektedir

(Dikmen, 1998). 19 ve 20. yüzyıllar arasında da çocukluk tamamen farklı bir kavram haline gelmiştir (Tutar, 2014).

Modern ailenin gelişmesi ve formal eğitimin yaygınlaşması ile çocukların okur-yazar olarak yetiştirilmesinde ailelere büyük görevler düşmüştür. 17. yüzyıl ile birlikte çocuklara hitap etmeye yönelik yeni kelimeler üretilmeye başlanılmıştır. Çocukların çok ağır koşullarda çalıştırılmaları ve sömürülmeleri sonucu çalışma yaşamından ayrılarak eğitim kurumuna yönlendirilmeleri gerektiği düşüncesi gelişmeye başlamıştır. Böylece çocuklar çalışmayı bırakarak eğitim yaşamına başlamışlardır. Cinsiyetleri ve ait oldukları sosyal statüleri çocukların eğitim yaşamına geçiş sürelerini etkilemiştir. Burjuvanın gelişmesi sadece erkek çocukların eğitilmesini öngörmüştür. Kızların yapacakları işleri evde öğrendikleri için eğitim öğretime ihtiyacı duymadıkları düşünülmüştür. Aynı şekilde işçi sınıfı çocuklarının da eğitim öğretime ihtiyacı olmadığı düşünülmüştür. 18. yüzyıl ile birlikte aydınlanmanın etkisi ile çocukluk fikri gelişimine devam etmiştir. Özellikle John Locke'un 1693'te yayınlanan *Some Thoughts Concernin Education* (Eğitim Üzerine Bazı Düşünceler) adlı eserinde, öğrenim ve çocukluk arasında ilişkiyi görmüş, çocuğun değerli bir kaynak olduğunu ve gelişimi için özel dikkat gerektiren eğitim önermiştir. Yetişkin ve çocuğu ayıran ayıp kavramıdır. Ayrıca Locke çocukluk ve yetişkinlik arasındaki ayrımı ortaya koymuştur. Locke'a göre çocuk doğduğunda boş bir levhadır. Bu yüzden aile, öğretmen ve devlete büyük sorumluluk düşmektedir (Dikmen, 1998).

Geleneksel kültürde geçimin kaynağı kas gücüne dayandığı için çocukluk dönemine önem verilmemiştir. Sanayileşmenin yayılmaya başlamasıyla beden gücü yerini eğitim ile elde edilebilecek bilgi ve beceriye bırakmıştır. Böylece toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek çocukluk dönemi oluşmuştur. Yetişkinlik kavramında olduğu gibi çocukluk kavramı da değişmeye devam etmektedir (Aktürk, 2006).

Mamur-Işıkçı ve Karatepe (2016)'ye göre çocuklar ile ilgili tüm gelişme ve ilerlemelere rağmen çocukluk, kapitalizmin getirdiği sorunlardan tamamen uzaklaşamamakla birlikte yeni tehditler ile karşı karşıyadır. Günümüzde çocuk ve yetişkin arasındaki fark gittikçe azalmakta ve "yetişkinleştirilmiş çocuk" kavramı gelişmektedir. Çocuk, yetişkinlerin sorunlarının taşıyıcısı durumuna gelmiştir. Çocuk bedenler üzerindeki emek sömürüsü hafiflemiş olsa bile çocuklar kapitalizmin yarattığı yeni sömürü alanlarına sürüklenmiştir.

2.3. Hukukta Çocuk Kavramı ve Çocuk Hukuku

Çocukların aile ve toplum içerisindeki yerinin düzenlenmesi, gelişimlerinin yeterli seviyede sağlanması ve her türlü istismara karşı korunmasının en etkili yolu hukuksal düzenlemelerdir (Karaman-Kepenekci ve Baydık, 2009). Hukukta çocuk kavramı küçüğü yetişkinden ayırmak ve ana-babaya olan soy bağına belirtmek amacıyla kullanılmaktadır. 18 yaşın altındakiler çocuk kabul edilmektedir (Akyüz, 2001; Aktürk, 2006).

5237 sayılı Türk Ceza Kanununun (TCK) 6/1-c maddesine göre 18 yaşını doldurmamış kişi çocuk sayılmaktadır. 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nun 3/1-a maddesine göre daha erken yaşta ergin olsa bile, 18 yaşını doldurmamış kişi çocuk sayılmaktadır. Türk Medeni Kanunu'na göre 18 yaşını dolduran kişi ergin kabul edilmektedir. 15 yaşını doldurmuş ve velisinin rızası olan kişi mahkeme tarafından ergin olabilmektedir. Ancak çeşitli hukuk dallarında 18 yaşın altında sınırlamalar yapılmıştır. Örneğin, 11 yaşın altındaki kişilerin cezai ehliyeti yoktur. İş hukukunda çocukların çalışma yaşları vardır. Eğitim hukukunda çocuğun okula başlama yaşı vardır. Medeni Kanun'da evlenme yaşı belirtilmiştir (Akyüz, 2001).

Çocuğun gelişim ihtiyaçlarının yeterli seviyede sağlanması, aile ve toplum içerisindeki yerinin belirlenmesi hukuk kuralları ile sağlanabilmektedir. Bu kurallar hem çocuk hem de toplum için çok önemlidir. Çünkü çocuklar da toplumun geleceğidir (Uçuş, 2014).

19. yüzyılın başlarından itibaren, sadece hükümetler ve ekonomik ilişkiler için kullanılan devletler hukukunda insan hakları kavramı da yer almaya başlamıştır. Çocuklar, insan olmaktan kaynaklı uluslararası hukuk kurallarından yararlanmaya başlamışlardır. Çocuğun ulusal ve uluslararası alanda haklarının düzenlenerek korunması ile ahlaki, bedensel, sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimlerinin sağlanarak toplumda yer edinmesi amacıyla çocuk hukuku kavramı geliştirilmiştir. Çocuk hukuku ile çocuğu suça karşı korumak ve çocuğun suç işlemesini önlemek de amaçlanmaktadır (Cılga, 2001). Atılğan ve Atılğan (2009)'a göre çocuk hukuku ile koruyucu yasaların hayata geçirilmesi sağlanırken, çocukların özgürlükleri kısıtlanabilmekte ve yaşa bağlı ayrımcılık yapılabilmektedir.

Bilim alanları çocukluğun başlangıcını doğum anı olarak kabul etmektedir. Ancak bitiş zamanında farklı görüşler mevcuttur (Akyüz, 2001). Roma ve İslam hukuku gibi eski hukuklar çocukluğun bitişini yani bedeni olgunluğu, cinsi olgunluğa erişmekle kabul ederken, Modern hukuk ise reşit olmayı kabul etmektedir (İnan, 1968; Mamur-Işıkkı ve Karatepe, 2016).

ÇHS'de çocuğun 18 yaşını tamamlayıncaya kadar korunması gerektiği ve çocukluk döneminin bu yaşta sona ereceği belirtilmiştir. Ancak ulusal yasalara göre, 18 yaşını tamamlamadan da çocuğa belirli bir özerklik tanınabileceği de kabul edilmiştir (Akyüz, 2001). Sözleşmenin asıl amacı doğmuş çocukların haklarının korunmasıdır. Çocuğun doğum öncesi de hukuksal olarak korunması öngörülmüştür. Ancak doğum öncesini ilgilendiren konularda taraf tutmamak ve Birleşmiş Milletler (BM) üyesi ülkelerin tümünün benimseyebileceği bir çözüm yolu bulabilmek için sözleşmede çocukluğun başlangıcı belirtilmemiştir (Akyüz, 2013).

Türkiye'de çocukluğun başlangıcından aile ilişkilerine kadar çocukla ilgili tüm önemli konular Medeni Kanun ile düzenlenmiştir (Akyüz, 2013). Bu kanuna göre çocuğun tam ve sağ doğumu ile çocukluk başlamaktadır. Çocuk, doğumundan birkaç dakika sonra ölmüş bile olsa yaşadığı süre boyunca miras hakkı gibi bazı hakları kazanmış sayılır (Akyüz, 2001).

2.4. Çocuk Hakları

Çocuğun bedensel ve ruhsal olarak sağlıklı gelişimi için sağlanması gereken haklara çocuk hakları denilmektedir (Tutkun ve Koç, 2003). Nayır ve Karaman-Kepeneci (2011) çocukların, gelişimleri sebebiyle sahip olduğu bazı özel insan haklarını çocuk hakları olarak tanımlamıştır. Dinç (2015)'e göre ise çocuk hakları, çocuğun her açıdan sağlıklı ve tam olarak gelişiminin sağlanabilmesi için hukuk kuralları ile korunan yararlardır.

Uçuş ve Şahin (2012)' e göre çocuk olarak tanımlanan bireylerin toplumun yapısına ve kanunlarına göre doğuştan sahip oldukları, evrensel özellikte, fiziksel, psikolojik, sosyolojik ve politik haklara çocuk hakları denilmektedir. Bu haklar çocuk olarak tanımlanan bireylerin sahip olduğu yetki ve kazançlardır.

Çocuk hakları felsefi, toplumsal, ahlaki ve hukuksal boyutları içermektedir. Felsefi ve toplumsal açıdan çocuk hakları, refah hakları, korumacı haklar, yetişkin hakları ve ana babalara karşı haklardır. Doğal hukuk açısından çocuk hakları, tüm çocukların insan olmaktan ve gelişimleri nedeniyle özel bakıma ihtiyaç duymalarından dolayı sahip oldukları haklardır. Pozitif hukuk açısından çocuk hakları, ulusal ve uluslararası alanlarda kanun ve sözleşmelerce düzenlenerek çocuklara tanınan hak ve sorumluluklardır (Akyüz, 2001).

Aktürk (2006)'e göre ise çocuk haklarının belirli bir tanımı yoktur. Farklı bilim alanları farklı anlamlar belirtmektedir. Felsefi yaklaşımla çocuk hakları, refah hakları, korumacı haklar, yetişkin hakları ve ana-babalara karşı haklar olmak üzere dört ana başlık etrafında toplanmaktadır:

Refah hakları, çocukların beslenme, sağlık, eğitim ve barınma haklarıdır. Bu haklar devletlerin yapıları ile yasalar ve uluslararası anlaşmalar ile sınırlıdır (Aktürk, 2006). Mahkemeler dünyadan yoksulluğun kaldırılmasına karar veremedikleri gibi hükümetler de her zaman bu tür refah haklarını karşılayamamaktadır (Uçuş, 2009).

Korumacı haklar, çocuğun her türlü ihmal, istismar ve tehlikeli durumlardan korunmasını sağlayan haklardır. Çocuğun korunması gereken durumların kapsamı çok geniş olduğundan ve hakların çocukları yetişkinlere bağımlı kılmasından dolayı bu haklar kimi zaman tartışmaya açık hale gelmektedir (Aktürk, 2006).

Kişilik oluşumu ile bilinç ve benlik duyguları çocukluk döneminde tamamlanmaktadır. Bu dönemde çocuklar kolayca etki altına alınabileceği için korunmaları ayrı önem taşımaktadır. Korumacı hakların çocukları yetişkinlere bağımlı kıldığı ve özerkliklerini yok ettiği de düşünülmektedir. Bu nedenle bu hakların tanınması ve uygulanmasında hassas olunması gerekmektedir (Uçuş, 2009).

Yetişkin hakları, yetişkinlerin sahip oldukları haklara çocukların da sahip olması anlamına gelmektedir. Bu hakların çocuklara da tanınması, onların özgürlüklerini arttırmaktadır. Ancak yaş sınırından dolayı çocuklar, oy kullanma, evlenme, araba kullanma gibi yetişkinlerin sahip olduğu tüm haklara sahip değildir (Aktürk, 2006; Uçuş, 2009).

Ana-babalara karşı haklar, çocukların reşit olmadan önce ana-babalarına karşı bağımsız olmalarını sağlayan haklardır. Yetişkin haklarında olduğu gibi bu haklarda da amaç, çocukların kişisel özerkliklerinin arttırılmasıdır (Franklin, 1993).

Çocuk hakları alanında ilk toplumsal politik belge 1779 yılında İsviçre'de emirname olarak ortaya çıkmıştır (Sağlam, Ulutaş ve Çalışkan, 2015). İlk yasal düzenlemeler de İngiltere'de madencilik gelişmesi sonucu ucuz işçi çalıştırılması sebebiyle, çocukların çalışmaya teşvik edilmesi ile başlamıştır. Zor şartlar altında çalışan çocukların çalışma şartlarının iyileştirilmesi için 1831 yılında İngiliz Parlamentosundan çıkan bir yasa ile çocuk ve gençlerin gece çalıştırılması yasaklanmıştır (Yaşar-Ekici, 2014).

Çocuk hakları yeni bir kavram sayılmaktadır. Eski dönemlerde çocuklar yetişkinler ile aynı işleri yapmış, aynı sorumluluklara sahip olmuş ve çocukluk döneminin üzerinde neredeyse hiç durulmamıştır. Zamanla bu düşünce yerini, çocukların farklı olduğu, bakım ve korumaya ihtiyaçları olduğu ve çocukluk döneminin insan yaşamındaki en kritik dönemlerden birisi olduğu düşüncesine bırakmıştır.

İHEB'nin 10 Aralık 1948 tarihinde imzalanmasıyla insanların hakları koruma altına alınmıştır. Beyannamedeki 25. ve 26. maddelerde insan haklarına ek olarak çocuk hakları da belirtilmiştir. 25. maddede her çocuğun özel bakım ve yardım görme hakkı ile tüm çocukların aynı sosyal güvenceden yararlanacakları belirtilmiştir. 26. madde de eğitim hakkı ve çocuğa verilecek eğitim türünün seçilmesinin öncelikle ana-babanın hakkı olduğu belirtilmiştir. İnsan haklarının doğal bir sonucu olarak karşımıza çıkan çocuk hakları da gün geçtikçe önemini arttırmaktadır.

1. Dünya Savaşı'nın sonuçları ve İHEB'nin çocukları korumada yetersiz kalması sonucu insan haklarının bir alt boyutu olarak çocuk hakları ortaya çıkmıştır. Savaşın en çok çocukları etkilemesi ile bu alandaki gelişmeler hız kazanmıştır. Çocukların sağlıklı gelişiminin, toplumların gelişimi ile paralellik gösterdiğinin anlaşılması ile toplumlar, çocukların gelişimlerine önem vermeye başlamışlardır (Karaman-Kepenekci ve Aslan, 2011). “Bir toplumda çocuklar kötü muamele görmekte, ihmal ve istismar edilmekte ise o toplumun kültürü geri kalmış bir kültür olarak değerlendirilebilir. Buna karşın, çocuklara değer veren, onlara sağlıklı gelişme olanağı sağlayan toplumların ileri bir kültür düzeyine oldukları söylenebilir” (Roma, 1966'dan Akt. Akyüz, 2013).

2.5. Çocuk Haklarının Tarihsel Gelişimi

Tarihte toplumların ekonomik, sosyal ve kültürel özellikleri, çocuklara karşı tutumlarını ve çocukları koruma sebeplerini etkilemiştir. Çocuğun bedensel, sosyal, duygusal ve zihinsel yönden gelişimini en iyi sağlayan ilk ve temel topluluk aile olduğu için çocuğun ihtiyaçlarının giderilmesi ve korunması sorumluluğu ailelerde olmuştur (İnan, 1968). Aydınlanma felsefesinin ve sanayileşmenin gelişmesi, burjuva sınıfının doğuşu, çocukların örgün eğitime alınması, tıp, psikoloji, sosyoloji gibi bilim alanlarının gelişmesi ile çağdaş çocukluk anlayışı gelişmeye başlamıştır (Cankurtaran-Öntaş, 2006).

Antik dönemde çocukluğa neredeyse hiç önem verilmemiştir (Akyüz, 2001). Çocuk ileriki yaşamında, toplumdaki diğer yetişkinler gibi olabilmesi için yetiştirilmesi gereken küçük yurttaş konumunda olmuştur. Babil’de zengin ve yoksul tüm çocuklar okuma ve yazmayı öğrenmişler ve 16 yaşında okula gitmişlerdir (Elkind, 1999).

Eski Roma’da devlet ilk başta, çocukların yaşama hakkı da dahil her hakkını aileye bırakmıştır. Aile reisinin çocuk üzerinde öldürmeye kadar her türlü hakkı olmuştur. Daha sonra devletin kontrolünün fazla olduğu bir sisteme geçilmiştir (İnan, 1968; Örün ve Tatlı, 2012). Romalılar okul fikrini Eski Yunanistan’dan almış, çocukluk ve ayıp düşüncesi arasında bağlantı kurmuşlardır (Aktürk, 2006).

Eski Yunanistan’da da çocukluk dönemi önemsenmemiştir. Dil açısından bakıldığında çocuk ve genç için kullanılan sözcüklerin bebeklikten yaşlılığa kadar hemen her çağı içerdiği görülmektedir. Ayrıca Eski Yunanlıların heykel ve resimlerinde hiç çocuk figürü kullanılmadığı görülmektedir (Aktürk, 2006). Devlet kavramının diğer toplumlara göre çok hızlı bir şekilde gelişmesi çocuk haklarının devlet korumasına geçmesini de hızlandırmıştır (İnan, 1968; Akyüz, 2001).

Germenlerde çocuğun, soy topluluğuna kabul edilmesinden yaşama hakkına kadar hiçbir hakkı olmamıştır. Sonraları bu sistem, çocuğun doğumla tüm haklarını elde etmesi şeklinde değiştirilmiştir (İnan, 1968). Dil açısından bakıldığında çocuk ve genç için kullanılan kavramlar belirsizdir. Bu kavramlar bebeklikten yaşlılığa kadar her dönemde kullanıldığı için çocukluk kavramı net değildir (Dikmen, 1998).

Sparta’da askeri devlet yapısı olduğu için çocuklar yedi yaşına kadar ailesinde kaldıktan sonra asker olarak yetiştirilmek üzere devlet kurumlarına verilmiştir (İnan, 1968). Uzak Doğu ülkeleri (Çin, Japonya, Hindistan) ve Afrika’da, Eski Roma’da olduğu gibi çocuklara değer verilmemiş ve çocuğun yaşam hakkı ailede olmuştur (Karcı, 2016).

Ortaçağ döneminde çocuklar “küçük insan” olarak görülmüştür (Mamur-Işıkçı ve Karatepe, 2016). Çocuklara hiç değer verilmemiş hatta kölelerin çocukları hayvanlarla birlikte yaşatılarak çalıştırılmıştır (Elkind, 1999). Yetişkinler tüm sorumluluklarını çocuklarla paylaştıkları için çocukluk fikrine ihtiyaç duyulmamıştır. 17. ve 18. yüzyıl ile birlikte hızla okullar inşa edilmeye başlanmıştır. Çocuklar yetişkin olabilmek için okula gitmek, okumayı öğrenmek ve eğitim almak zorunda kalmıştır. Bu yüzyıllarla birlikte çocukluk okula gitmekle eşdeğer tutulmaya başlanmıştır (Aktürk, 2006).

İslamiyet öncesi Arap toplumlarında kız çocuklar diri diri gömülmüştür (İpek, 2012). İslam dini ile çocuklara karşı daha hoşgörülü davranılmaya başlanmıştır. Ancak diğer dinlerde olduğu gibi çocuk aile büyüklerine karşı boyun eğmek zorunda kalmıştır. İslam hukukunda erkekler erginliğe ulaşana, kızlar da evlenene kadar babanın velayetinde olmuştur. Çocukların eğitimi devlet kontrolünde yürütülmüştür. Özellikle anne babası olmayan çocukların hakları korunmuştur (İnan, 1968).

İslamiyet öncesi Türk toplumlarına bakıldığında genel olarak çocukların, cinsiyet ayrımı yapılmaksızın sevilip gözetildiği görülmektedir. Bu toplumlarda aile reisinin çocuk üzerinde hakkı olmuştur ancak Roma hukukunda olduğu kadar değildir (Örün ve Tatlı, 2012). Hukukun kaynağını töre adı verilen, yazılı olmayan, kaynağını örf, adet, gelenek ve göreneklerden alan hukuk kuralları oluşturmuştur. Törelerle çocuğa bedeni güç, sağlıklı yaşam, vatan sevgisi, bilimi sevme, büyüklere saygı gibi eğitimler verilmiştir. Çocuk hukuk açısından törenin uygulanması, çocuk doğduğu anda başlamaktadır. Kadın ve çocuklara, günümüz modern hukuk sistemindekilere benzer haklar tanınmıştır. Kadınlar devlet yönetiminde yer alacak kadar siyasal haklara sahip olmuştur. Çocukların hakları, kız ve erkekler arasında ayrımcılık yapılmadan güvence altına alınmıştır. Aynı dönemde diğer toplumlarda çocuklar eşya gibi alınıp satılmakta, baba ölüm dahil çocuk üzerinde her hakka sahip olmakta iken Türk aile yapısında her aile bir takım haklara sahip olmuştur (Onay, 2012; Mandaloğlu, 2013). Çok yakın dönemlere kadar bazı ülkelerde varlığını sürdüren kölelik sisteminin Türklerin tarihinde yer almadığı görülmektedir (Ergen, 2017). Ayrıca 12. yüzyılda Kırşehir’de temelleri atılan ve daha sonra tüm Anadolu’ya yayılan Ahilik kurumu kardeşliği, dürüstlüğü, yardımseverliği en iyi şekilde temsil ederek insan hakları bakımından tüm dünyaya örnek olmuştur.

Eski Türk destanları incelendiğinde çocukların kahramanlık yapmadan isim almayı bile hak edemedikleri görülmektedir. Sık yapılan savaşlardan dolayı cinsiyet fark etmeden tüm çocuklar savaşçı olarak yetiştirilmiştir. Ayrıca çocukların yaşlarından beklenemeyecek büyüklükte hayvanlar avlamaları, bazen da iktidarda söz sahibi olmaları beklenmiştir (Torun, 2011).

Osmanlı toplumunda baba çocuk üzerinde mutlak egemenliğe sahip olmuştur. Toplumsal ilişkilerde çocuk, itaati terbiyeden sayan bir anlayış ile akraba ve komşulardan oluşan bir cemaat içerisinde maneviyatı çok güçlü bir ortamda yetiştirilmiştir. Batı düşüncesinden farklı olarak çocuk, kaynağını dinden alan masumiyet ve saflığın temsilcisi

kabul edilmiştir (Atılgan ve Atılgan, 2009). Ancak çocuklar aile içinde kontrol altına tutulmaya çalışılmış, din yoluyla korkutulmuş ve gerekirse dayakla itaat etmeye zorlanmıştır. Okulda korkutma ve dayığa ilave olarak itaate zorlamanın bir başka yolu olan ezber de eklenmiştir (Ahioglu ve Lindberg, 2012). Sultan II. Abdülhamid tarafından İstanbul'da kimsesiz, yoksul ve terk edilen çocukların korunduğu Darülaceze kurulmuştur. Bu kurum Cumhuriyet kurulduktan sonra uzun bir süre daha çalışmalarını devam ettirmiştir. Osmanlı Devleti'nin son zamanlarında korunmaya muhtaç çocukların sorumluluğu hayır kurumları tarafından yapılırken savaşın etkisi ile bu toplumsal sorun büyümüş ve devletin bu çocuklara ilgisinin artmasına neden olmuştur (Mamur-Işıklı ve Karatepe, 2016).

Çocukların yetişkinlerden farklılaşması 17. yüzyılın başlarından itibaren zengin sınıfa mensup çocukların kendilerine özgü giysi, oyun, resim, öykü ve müziklere sahip olmasıyla başlamıştır. Bu süreçte çocuklara hitap etmeye yönelik yeni sözcükler ve dil oluşturulmuştur. Ekonominin tarımdan sanayiye dönmesi, aile yapısının değişmesi, çocukluk ve çocuk eğitimi ile ilgili yeni görüşlerin oluşması gibi sebeplerle gittikçe değişen bir çocukluk anlayışı oluşmaya başlamıştır (Aktürk, 2006). Bu dönemde yoksul sınıfa mensup çocuklar ise giysi, oyun, çalışma hatta içki ve kumar gibi yetişkinlerin dünyasına ait kavramları paylaşmaya devam etmişlerdir. Rönesans ile birlikte çocukların yetişkin dünyasından farklı bir sınıf olduğu iyice anlaşılmıştır (Akyüz, 2001).

19. yüzyılla birlikte dini kurumlara verilen ilginin azalması ve bu sorumluluğun devlete ait olduğu düşüncesinin yayılması ile bu kurumların yerini modern kurumlar almıştır. Aile reisinin çocuğun bakım ve koruma sorumluluğu oluşmuştur. Devlet bu sorumluluğu denetlemeye başlamış ve çocuğun yararını gözeten yasal düzenlemeler yapılmıştır (İnan, 1968; Akyüz, 2013).

Türkiye'de Cumhuriyet döneminde çocuklara uygulanan sosyal politika çalışmaları dört kısımda incelenmektedir. 1923-1950 yılları arasında savaştan yeni çıkıldığı için çocuk sayısının artırılması ve çocukların fiziksel olarak güçlendirilmesi amaçlanmıştır. 1950-1980 yılları arasında çocuklarla ilgili çeşitli kanunlar çıkarılmış, çocuklara verilen hizmetler düzenli ve standart şekilde yapılamamıştır. 1980-2000 yılları arasında kalkınma planları yapılmış, 1987 yılında ilk çocuk mahkemesi kurulmuştur. 2000'li yıllara gelindiğinde ise geçmişten gelen sosyal politika alanındaki sorunlar artarak devam etmiştir (Mamur-Işıklı ve Karatepe, 2016).

Özetlemek gerekirse ilkel toplumlarda çocuk aileye genelde maddi yarar sağlayan çok amaçlı bir eşya olarak görülmüştür. Ekonomik bunalım dönemlerinde çocuk yetiştirmek külfet olarak görüldüğü için çocuğa karşı olumsuz tavır sergilenmiş; aileye yarar sağlamayan hasta, sakat, zayıf çocuklar dışlanmış hatta öldürülmüştür. Aile reisi çocuk üzerinde sınırsız yetkilere sahip olmuştur. Zamanla aile-devlet ilişkisinde, devletin aileyi kontrol etmeye başlamasıyla çocuğun korunması önem kazanmaya başlamıştır. Hristiyanlık ve İslamiyet'in de kabul edilmesiyle çocuğun korunması ve çocuğa yardım edilmesi dinsel etkiler ve dini kurumlar ile olmuştur. Yapılan yenilikler ve dini kurumlara olan ilgilinin azalmasıyla çocuğun korunması devlet kontrolüne geçmiştir.

20. yüzyılla birlikte çocuk, toplumun geleceğini belirleyen en önemli insan kaynağı olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Akyüz, 2001). Bu dönemde çocukların yetişkinlerden farklı oldukları düşüncesinin gelişmesiyle çocuk hakları ile ilgili girişimler ortaya çıkmaya başlamıştır. Cumhuriyetin ilk dönemlerinde Kurtuluş Mücadelesi, 1929 Dünya ekonomik buhranı ve II. Dünya Savaşı çocuklar için olumsuz bir tablo oluşturmuştur. Toplumun yaşadığı çöküntü sonucu bu dönemde çok sayıda çocuğun çalıştırıldığı, birçok çocuğun sokaklarda başıboş dolaştığı, yoksulluk ve işsizliğin yayıldığı görülmektedir. 1789 tarihli İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi herkesin belirli haklara sahip olduğunu vurgulamıştır ancak çocuklara özgü haklardan söz etmemiştir. Sanayi döneminde çocukların çalıştırılması çok yaygınlaşmıştır. Bu nedenle çocuklara yönelik uygulamalar önce çalışma şartlarının düzenlenmesi ile yapılmıştır (Mamur-Işıklı ve Karatepe, 2016). Türkiye Cumhuriyetinin kurulmasını izleyen yıllarda, çocuk hakları ile ilgili birçok gelişme olmuştur. 1921 de Mustafa Kemal Atatürk'ün emriyle Himaye-i Eftal Cemiyeti kurulmuştur. Daha sonra bu cemiyet Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu adını almıştır. Ancak çocukla ilgili devlet politikalarında bütünsellik günümüzde dahi sağlanamamıştır (Baysan-Kobat, 2009).

2.6. Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi

1. Dünya Savaşı'nın ardından toplumların barış ve huzur içerisinde yaşamalarını temel alan ve günümüz BM'nin temeli olan Milletler Cemiyeti kurulmuştur (Müftü, 2001). Çocukların propaganda malzemesi olarak insanları ikna etmek, savaş ekonomisine katkı sağlamak ve yardım kampanyaları için kullanması (Özgişi, 2013) gibi durumlar ve savaşlardan en çok çocukların etkilenmesi sonucu 1919 yılında İngiltere'de Çocukları

Koruma Fonu (Save the Children Fund) kurulmuştur. Bu teşkilatın üyesi olan Eglantyre Jebb 1922 yılında çocuk hakları üzerine bir taslak (Charter of the Right of the Child) hazırlamıştır. Jebb 1. Dünya Savaşı sonucunda Balkan çocuklara yardım çalışması düzenleyerek onların durumunu gözlemlemiştir. Hazırladığı 7 maddelik taslakta hiçbir ayrımcılık yapılmadan her çocuğun sömürüye karşı korunmasını, çocukların bedensel, zihinsel ve ahlaki açıdan gelişimlerinin tam olarak sağlanmasını ve bu süreçte çocuklara karşı alınması gereken sorumlulukları belirtmiştir.

Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi'nin esaslarını teşkil eden ve tüm çocuklara asgari düzeyde önem verilmesi fikrini ele alan Çocuk Hakları Beyannamesi 1923 yılında Milletlerarası Çocuklara Yardım Birliği tarafından yayınlanmıştır. 26 Eylül 1924 tarihinde Milletler Cemiyeti Genel Kurulu Çocuk Hakları Cenevre Bildirgesini kabul etmiştir (Tiryakioğlu, 1991; Aktürk, 2006). Çocuğun gelişimi, bakımı, korunması gibi ilkeleri içeren 5 maddeden oluşan bildirge Mustafa Kemal Atatürk tarafından 1931 yılında imzalanmıştır (Yolcuoğlu, 2009; Müftü, 2001; Akyüz, 2013).

Bildirge çocukların fiziksel ve ruhsal olarak gelişebilecekleri ortamlarda bulundurulmalarını, beslenme ve sağlık hizmetlerinden yararlandırılmalarını, özel davranılmalarını, felaket zamanında en önce yardım edilmelerini, her türlü istismardan korunmalarını öngörmüştür (Mamur-Işıkçı ve Karatepe, 2016).

Bildirgedeki maddeler aşağıdaki gibidir (Akyüz, 2013):

Madde 1. Çocuk bedenlen, ruhen ve doğal biçimde gelişmesine olanak sağlayan koşullar içinde bulundurulmalıdır.

Madde 2. Acıkan çocuk beslenmeli, hasta çocuk tedavi edilmeli, fikren geri kalmış çocuk eğitilmeli, yoldan çıkmış çocuk doğru yola getirilmeli, terk edilmiş çocuk korunmalıdır.

Madde 3. Herhangi bir felaket anında yardım öncelikle çocuğa yapılmalıdır.

Madde 4. Çocuk hayatını kazanabilecek duruma getirilmelidir ve her türlü istismara karşı korunmalıdır.

Madde 5. Çocuk, yeteneklerini hem cinslerinin hizmetine adayacak bir ruh ve bu düşünce içinde yetiştirilmelidir.

Ayrıca bu bildirme uluslararası alanda çocukların korunmasına yönelik yapılan ilk uluslararası belgedir (Dikmen, 1998; Özgişi, 2013). Ancak 1939 yılında II. Dünya Savaşı'nın ortaya çıkması nedeniyle uygulamaya geçirilememiştir (Mamur-Işıkçı ve Karatepe, 2016).

Çocuklarla ilgili çalışmalar 5-9 Nisan 1936 tarihinde Atina'da gerçekleştirilen Türkiye'nin de katıldığı Birinci Balkan Kongresi ile devam etmiştir. Bu kongreyi çocukların bakımı, korunması ve çalışma yaşlarını konu edinen İkinci Balkan Kongresi izlemiştir. Bu kongreler Türkiye'nin çocukların korunması ile ilgili katıldığı ilk çalışmalardandır. Balkan ülkeleri ile sınırlı olsa da diğer çalışmalar öncülük etmiştir (Akyüz, 2013; Tiryakioğlu, 1991).

2.7. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi

2. Dünya Savaşı'nın, 1. Dünya Savaşı'na göre çocuklara verdiği zarar çok daha fazla olmuştur. Bu yüzden çocuğun doğum öncesi ve sonrası, hiçbir ayrımcılık yapılmadan bakıma ve korunması öngören, engelli çocukların da haklarını içeren Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi hazırlanmıştır. Bildirge çocuk haklarını konu alan ikinci önemli uluslararası belge niteliğini taşımaktadır (Müftü, 2001).

Bildirge BM Genel Kurulunca 20 Kasım 1959 tarihinde kabul edilmiştir. BM örgütünün kurulması ile çocukların korunması sorununun incelenmesi için Sosyal Sorunlar Meclisi oluşturulmuştur. Bu meclis Cenevre Bildirgesi'nin İHEB'deki esaslara göre yeniden düzenlenmesine karar verilmiş ve öneriler doğrultusunda BM tarafından Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi kabul edilmiştir (Akyüz, 2013).

Uluslararası alanda çocuk refahı ile ilgili konularda uzun yıllar boyunca yol gösterici olarak kullanılan bu bildirme (Müftü, 2001), ayrımcılığın önlenmesi, çocuğun korunması, her çocuğun adı ve vatandaşlığı olması, engelli çocukların bakımı ve korunması, ailenin ve devletin çocuğa karşı sorumlulukları, eğitim hakkı gibi konuları içeren 10 maddeden oluşmuştur. Bildirgenin bu maddeleri aşağıdaki gibidir (Akyüz, 2013):

Madde 1. Tüm dünya çocukları bu bildirmedeki haklardan din, dil, ırk, renk, cinsiyet, milliyet, mülkiyet, siyasi, sosyal sınıf ayrımı yapılmaksızın yararlanmalıdır.

Madde 2. Çocuk özel olarak korunmalı, yasa ve gerekli kurumların yardımı ile fiziksel, zihinsel, ahlaki, ruhsal ve toplumsal olarak sağlıklı normal koşullar altında özgür ve onurlu biçimde yetişmesi sağlanmalıdır.

Madde 3. Her çocuğun doğduğu anda bir adı ve devletin vatandaşı olma hakkı vardır.

Madde 4. Çocuk sosyal güvenlikten yararlanmalı, sağlıklı bir biçimde büyümesi için kendisine ve annesine doğum öncesi ve doğum sonrası özel bakım ve koruma sağlanmalıdır.

Madde 5. Fiziksel, zihinsel ya da sosyal bakımdan özürlü çocuğa gerekli tedavi, eğitim ve bakım sağlanmalıdır.

Madde 6. Çocuğun kişiliğini geliştirmesi için anlayış ve sevgiye gereksinimi vardır. Çocuk anne ve babasının bakım ve sorumluluğu altında her durumda sevgi ve güvenlik ortamında yetişmelidir. Küçük yaşlarda çocuğu annesinden ayırmamak için bütün olanaklar kullanılmalıdır. Ailesi ve yeterli maddi desteği olmayan çocuklara özel bakım sağlamak toplumun ve kurumların görevidir. Çocuk sayısı fazla olan ailelere devlet yardımı yapılmalıdır.

Madde 7. Çocuğa genel kültür ve yeteneklerini, bireysel karar verme gücünü, ahlaki ve toplumsal sorumluluğunu geliştirecek ve topluma yararlı bir üye olmasını sağlayacak eğitim verilmelidir. Bu eğitimde sorumluluk önce ailededir. Eğitimin ilk aşamaları parasız ve zorunlu olmalıdır.

Madde 8. Çocuk her koşulda ilk koruma ve yardım gören olmalıdır.

Madde 9. Çocuk her türlü istismar, ihmal ve sömürüye karşı korunmalı ve hiçbir şekilde ticaret konusu olmamalıdır.

Madde 10. Çocuk ırk, din ya da başka bir ayrımcılığı teşvik eden uygulamalardan korunmalıdır. Anlayış, hoşgörü, insanlar arası dostluk, barış ve evrensel kardeşlik ortamında enerji ve yeteneklerini diğer insanların hizmetine sunulması gerektiği bilinci ile yetiştirilmelidir.

Bildirgenin herhangi bir hukuksal bağlayıcılığı olmaması nedeniyle Birleşmiş Milletler Çocuk Yılı olarak kutlanan 1979 yılında Polonya'nın Yargıtay Başkanı Profesör Adam

Lopatka'nın çağrısı ile 10 yıllık bir çalışma sonucunda Çocuk Haklarına Dair Sözleşme hazırlanarak onaylanmıştır (Müftü, 2001).

2.8. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme

Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi ve Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Beyannamesi'nin ülkeleri bağlayıcı bir durumu olmaması ve insan haklarının çocuğun bakımı, korunması ve güvenliği konularında yetersiz kalması nedenleriyle, Polonya yetkililerinin girişimi ile çocuk haklarının daha geniş kapsamlı ele alınması için çalışma başlatılmıştır. BM Genel Kurulu tarafından oluşturulan komisyonun, BM'ye üye devletlerin hukuk sistemlerini inceleyerek oluşturduğu tasarı 20 Kasım 1989 tarihinde BM Genel Kurulu'nda onaylanmış ve 2 Eylül 1990 tarihinde uluslararası hukukta yürürlüğe girmiştir (Akyüz, 2001; Akyüz, 2013). Sözleşme çocukların yüksek yararı gözetiminde haklarını tanımlayan ve uluslararası alanda kabul gören hukuksal bir metindir (Uçuş ve Şahin, 2012). Ayrıca insan haklarının her alanını bir araya getiren ilk bağlayıcı uluslararası yasal belgedir. Somali ve Amerika Birleşik Devletleri hariç 191 ülke tarafından imzalanmıştır (Müftü, 2001; Aktürk, 2006; Kent-Kükürtçü, 2011). Somali tanınan bir devlet olmadığı için onaylamamıştır. Amerika Birleşik Devletleri imzalamış ancak onaylamamıştır.

Türkiye ÇHS'yi 14 Eylül 1990 yılında imzalamış, 9 Aralık 1994 tarihinde ise 17, 29, ve 30. maddelerine Anayasa ve Lozan Antlaşması çerçevesinde çekince koyarak Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM)'nde onaylamıştır. Çekince konulmasının temel sebebi, bu maddelerde geçen azınlık grubu ve yerli ahali ifadelerinin Türkiye'yi, ülkesinde herhangi bir milli azınlığın varlığını tanıma sonucunu doğuracak olmasıdır. Türkiye 1923 tarihli Lozan Antlaşması ile sadece Ermeni, Rum ve Musevi, Bulgaristan Dostluk Antlaşması ile de Bulgar azınlıklarını tanımıştır. ÇHS 27 Ocak 1995 tarih ve 22184 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanarak 4058 sayılı yasa olarak yürürlüğe girmiştir (Gömleksiz ve diğerleri, 2008; Mamur-Işıklı, 2013). Çekince konulan maddelerin içeriği aşağıdaki gibidir:

Madde 17. Taraf Devletler, kitle iletişim araçlarının önemini kabul ederek çocuğun; özellikle toplumsal, ruhsal ve ahlaki esenliği ile bedensel ve zihinsel sağlığını geliştirmeye yönelik çeşitli ulusal ve uluslararası kaynaklardan bilgi ve belge edinmesini sağlarlar. Bu amaçla Taraf Devletler:

a. Kitle iletişim araçlarını çocuk bakımından toplumsal ve kültürel yararı olan ve 29 uncu maddenin ruhuna uygun bilgi ve belgeyi yaymak için teşvik ederler.

b. Çeşitli kültürel, ulusal ve uluslararası kaynaklardan gelen bu türde bilgi ve belgelerin üretimi, değişimi ve yayımı amacıyla uluslararası işbirliğini teşvik ederler.

c. Çocuk kitaplarının üretimini ve yayılmasını teşvik ederler.

d. Kitle iletişim araçlarını azınlık grubu veya bir yerli ahaliye mensup çocukların dil gereksinimlerine özel önem göstermeleri konusunda teşvik ederler.

e. 13 ve 18'inci maddelerde yer alan kurallar göz önünde tutularak çocuğun esenliğine zarar verebilecek bilgi ve belgelere karşı korunması için uygun yönlendirici ilkeler geliştirilmesini teşvik ederler.

Madde 29. 1. Taraf Devletler çocuk eğitiminin aşağıdaki amaçlara yönelik olmasını kabul ederler:

a. Çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi.

b. İnsan haklarına ve temel özgürlüklere, Birleşmiş Milletler Antlaşmasında benimsenen ilkelere saygısının geliştirilmesi.

c. Çocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşe ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi.

d. Çocuğun, anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması.

e. Doğal çevreye saygısının geliştirilmesi.

Bu maddenin veya 28'inci maddenin hiçbir hükmü gerçek ve tüzel kişilerin öğretim kurumları kurmak ve yönetmek özgürlüğüne, bu maddenin 1 inci fıkrasında belirtilen ilkelere saygı gösterilmesi ve bu kurumlarda yapılan eğitimin Devlet tarafından konulmuş olan asgari kurallara uygun olması koşuluyla, aykırı sayılacak biçimde yorumlanmayacaktır.

Madde 30. Soya, dine ya da dile dayalı azınlıkların ya da yerli halkların var olduğu devletlerde, böyle bir azınlığa mensup olan ya da yerli halktan olan çocuk, ait olduğu azınlık topluluğunun diğer üyeleri ile birlikte kendi kültüründen yararlanma, kendi dinine inanma ve uygulama ve kendi dilini kullanma hakkından yoksun bırakılamaz.

Sözleşme dünyada çocuk hakları konusunda temel yasal metindir (Akyüz, 2001). Ayrıca bu sözleşme çocukların Magna Carta'sı olarak adlandırılmaktadır (Ozansoy, 1999). Sözleşmeyi onaylayan ülkeler çocuklara dair sorumluluklarını yerine getirmek için ulusal ve uluslararası düzeyde çocuklarla ilgili sorumlu kişi ve kuruluşlara yardımcı olacak yasal, yönetsel ve yapısal her türlü önlemi almakla yükümlüdür.

Sözleşme, çocuk haklarına dair bugüne kadar hazırlanmış olan en kapsamlı ve haklara uluslararası yasa gücü kazandıran ilk metindir. Bu belge ile insanlığın geleceği olan çocuklara sahip çıkılmaktadır (Baysan-Kobat, 2009).

2.9. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin Temel Yapısı

ÇHS, insan hakları hukukunun bir parçasıdır. Hedef kitlesi çocuklar, gençler ve özel olarak korunması gereken kişilerdir. Sözleşmede çocukların topluma nitelikli olarak katılabilmeleri, sağlıklı ve kaliteli bir yaşam sürebilmeleri için ülkelerin yapacakları çalışmalara yön gösterecek ilkeler ortaya konmuştur (Cılga, 1999).

ÇHS'de görev alan 43 ülke temsilcilerin bir kısmı, her ülkenin farklı sosyokültürel yapıda olmasından dolayı dünyadaki tüm çocuklara hitap edilen hakların yazılamayacağını belirtmişlerdir. Bu görüşe katılmayanlar ise çocuklara dünyadaki tüm ülkelerin duyarlılık gösterdiklerini yani çocuğun ihmal ve istismarında aynı tepkiyi verdiklerini belirtmişlerdir. Böylece her ülkenin kendi ekonomik, sosyal, kültürel, dini ya da siyasal yapısına göre uyarlayabileceği, temel amaç ve yaklaşımların nasıl olacağını belirten bir sözleşme hazırlanmıştır. Sözleşmenin hazırlanmasında sistemlerin nasıl olması gerektiği detayına fazla girilmemiş, sistemin sahip olması gereken temel amaçlar belirtilmiştir. Ülkeler hakların uygulamaya geçirilmesini kendi yapıları çerçevesinde düzenlemişlerdir (Peker-Unal, 2013). Böylece sözleşme hem evrensel hem de yerel bir yapıya kavuşmuş olmaktadır (Ozansoy, 1999).

Sözleşmede önceki bildirimlerden farklı olarak bir denetim mekanizması oluşturulmuştur. Sözleşmenin 43. maddesine göre taraf devletlerin yükümlülüklerini yerine getirirken kaydettikleri ilerlemeyi incelemek amacı ile Çocuk Hakları Komitesi kurulmuştur. Alanlarında uzman on kişi bu komitede görev yapmaktadır. Komite üyeleri dört yıl da bir seçilmekte, aday olmaları halinde tekrar seçilebilmektedir.

ÇHS'nin metni önsöz ve 3 kısımdan oluşmaktadır. Önsözde taraf devletlerin anımsaması ve hatırd tutması gereken sözleşme, bildiri ve anlaşmalar ile kabul edilen ilkeler belirtilmiştir. Sözleşmenin temel ilkesi çocuğun yüksek yararının gözetilmesidir. Çocukların savunmasız olmalarından dolayı özel bir özen ve korunmaya gereksinim duydukları, başta anne baba olmak üzere öğretmenden emniyet görevlilerine kadar herkesin çocuğu koruması gerektiği ve devletin de aileye bu konuda yardımcı olacağı belirtilmiştir (Akyüz, 2001; Müftü, 2001).

Sözleşmenin I. Kısmı 1-41. maddelerden oluşmaktadır. Bu kısımda çocuğun tanımı yapılmıştır. Çocukların sahip oldukları haklar ve bu hakların gerçekleşmesi için devletlere düşen sorumluluklar belirtilmiştir (Akyüz, 2001; Aktürk, 2006; Peker-Unal, 2013).

Sözleşmenin II. Kısmı 42-45. maddelerden oluşmaktadır. Bu kısımda toplumdaki her yaştan bireye sözleşme ilke ve hükümlerinin öğretilmesi sorumluluğu, Çocuk Hakları Komitesi'nin kuruluşu ve işleyişi, taraf devletlerin sözleşmedeki hakları yürürlüğe koymak için aldıkları önlemler ve yaptıkları çalışmaları içeren raporun hazırlanma süreci ile raporu komiteye sunma sorumluluğu belirtilmiştir(Peker-Unal, 2013)

Sözleşmenin III. Kısmı 46-54. maddelerden oluşmaktadır. Bu kısımda taraf devletlerin değişiklik önerisinin geçtiği süreçler ve sözleşmenin feshedilmesi gibi konular bulunmaktadır (Peker-Unal, 2013).

Sözleşme çocukların nitelikli ve bilinçli bireyler olarak yetiştirilmesi, hak ve özgürlükleri, çocuğun aile ve çevresinde bakım ve sorumluluğu, aile çevresinden yoksun çocukların alternatif yollarla korunup yetiştirilmesi, engelli çocukların bakım ve eğitimi, çocukların eğitimleri ile sağlıklı gelişimlerinin sağlanması gibi konuları içermektedir (Cılga, 2001). Sözleşmenin en önemli ilkelerinden biri eşitlik ilkesidir. Bu ilkeye göre kız, erkek, mülteci, azınlık ya da yerli tüm çocuklara diğer çocuklara sağlanan olanakların sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Çocuğu etkileyebilecek resmi kararlarda çocuğun yüksek yararı devlet ve ebeveynlerin üstünde görülmektedir (Dikmen, 1998). Sözleşmede yer alan tüm maddeler,

çocuğun saygınlığını gözetme, gelişiminin sağlıklı olması için asgari yaşam standardını tanımlama, bu standartlar sağlanırken aile ve devletlerin imkan ve sınırlılıkları ile hükümetlerin bütçe kararlarının çocuklara etkisinin kabul edilmesi görevlerini ele almaktadır (Kurnaz-Avşar, 2009).

Sözleşmede çocuk hakları, birbiri ile ilişkili olarak bütüncül bir yaklaşım ile hazırlanmıştır. Sözleşmedeki 54 maddedeki prensip ve koşullar şu şekilde kategorize edilmiştir; çocuğun tanımı, genel prensipler, vatandaşlık hakları ve özgürlükler, aile ortamı ve alternatif bakım, temel sağlık ve refah, özel koruma koşulları (sığınmacı çocuklar, silahlı çatışma, çocuk mahkemeleri ve özgürlük yoksunluğu, sömürü, azınlık ve diğer yerli gruplar), eğitim, boş zaman ve kültürel aktiviteler (Dikmen, 1998).

Sözleşme yasal bakıcılar, çocuklar ve yasal otoriteler arasındaki ilişkiyi işlemektedir. Çocuğun ailede güven ortamı içerisinde yetiştirilmesinin önemi defalarca tekrarlanmaktadır (Dikmen, 1998). Çünkü çocuğun bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimlerinde en önemli temel birim ailedir. Aileler doğrudan çocuklarına diğer sosyal ve hukuksal birimlerin sağlayamadığı sıcak ve sevgi dolu ortamı sağlamaktadır. Bu yüzden çocuğun yetiştirilmesi sorumluluğu geçmişten günümüze ailelere ait olmuş ve zamanla devletin kontrolüne geçmiştir (Akyüz, 2013).

Sözleşmede korumacı yaklaşım ve özgürlükçü yaklaşım olmak üzere 2 temel yaklaşım vardır. Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarından hareketle korumacı yaklaşım, genç insanların yetişkinlerle aynı haklara sahip olmasından hareketle de özgürlükçü yaklaşım ele alınmıştır (Uçuş, 2009). Bu yaklaşımlar birbirlerinin tamamlayıcısı konumdadır (Fazlıoğlu, 2007).

2.10. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmede Yer Alan Çocuk Hakları

Sözleşmedeki haklar ile nitelikli insan yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Cılga, 1999). Sözleşmede yer alan çocuk hakları; yaşama hakları, gelişme hakları, korunma hakları ve katılma hakları olmak üzere dört ana grupta toplanmaktadır (Akyüz, 2013; Akyüz, 2001):

Yaşama Hakları: Yaşama hakları diğer tüm hakların temelini oluşturan, çocuğun ruhsal ve fiziksel bütünlüğünü koruyup sürdürülmesini sağlayan haklardır. Bireyin en temel, vazgeçilmez ve devredilmez hakkıdır. Çocuğun varlığının korunmasıdır (Özcan-Reçber ve Şahin-Taşgım, 2013). ÇHS'nin 6. maddesine göre her çocuk yaşama hakkına sahiptir.

Çocuğun uygun yaşam standartlarına sahip olma, tıbbi bakım, beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını öngören haklar da yaşama hakkının içerisine girmektedir. Yaşamın korunması insanların değişmeyecek önceliğidir. İnsanlar yaşamlarını koruyabilmek amacıyla devleti kurmuştur. Devlet de bu hakkın sağlanabilmesi için hukuksal temelleri oluştururken diğer yandan yaşam hakkının gerçekleşebilmesi için ekonomik ve sosyal zayıflıkları giderecek önlemler almak zorundadır (Dikmen, 1998; Aydınlık, 2017). Ancak bu hak günümüzde hala yeterli düzeyde değildir. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), 2012 yılında 5 yaş altı yaklaşık 6.6 milyon çocuğun önlenebilir nedenler yüzünden yaşamını yitirdiğini belirtmektedir. Her gün 5 yaş altı yaklaşık 18.000 çocuk, yoksulluk ya da bulunduğu coğrafi konum nedeniyle hizmetlere ulaşamamasından dolayı hayatını kaybetmektedir.

Gelişme Hakları: Çocuğun yeteneklerinin en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi için gerekli olan eğitim hakkı, oyun ve dinlenme hakkı, bilgi edinme hakkı, din, vicdan ve düşünce özgürlüğü hakkı, bilgi alma gibi haklardan oluşmaktadır. ÇHS'nin 6. maddesine göre taraf devletler çocuğun hayatta kalması ve gelişmesi için mümkün olan azami çabayı göstermektedirler.

Korunma Hakları: Çocuğun her türlü ihmal, istismar ve sömürüye karşı korunmasını sağlayan haklardır. Yargı sisteminde, silahlı çatışmada, çalışma yaşamında, fiziksel, duygusal, cinsel istismar, madde bağımlılığı ve sığınmacı çocuklar için özel bakıma ilişkin konularda çocukların korunmasını sağlayan haklardır. Çocuğa sağlanacak koruyucu ortam, çocuğun gelişiminin sağlıklı ve güven içerisinde gerçekleşmesini sağlayacak şekilde olmalıdır (Aydınlık, 2017). Çocukların korunma haklarının uluslararası düzeye taşınmasının iki nedeni vardır. Bunlardan ilki çocukların kendilerine özgü gelişim ihtiyaçlarının olması, ikincisi çocukların tüm dünyada olumsuz durumlara maruz kalmasıdır (Karaman-Kepenekci ve Aslan, 2011).

Katılma Hakları: Çocuğun ailede ve toplumda etkinlik kazanmasını sağlamaya yönelik haklardır. Bu haklar görüşlerini açıklama ve kendisini ilgilendiren konularda karara katılma, düşünce ve düşüncelerini ifade etme, vicdan ve din özgürlüğü, dernek kurma ve toplanma haklarıdır. Çocuğun aktif bir vatandaş olabilmesi ve kendini ifade edebilmesi için bu hak çok önemlidir. Çocuklar buldukları topluluklarda kendilerini ilgilendiren konularda duygu ve düşüncelerini ifade edebilmelidir (Şahin ve Polat, 2012). “Çünkü çocuklar kendi haklarının öznesi olan hak sahibi bireylerdir” (Batur-Musaoğlu, 2012 s:27).

Genel olarak değerlendirildiğinde Türkiye’de çocukların katılımı vasat düzeydedir (Özer, 2013). TBMM tarafından özellikle çocukları ilgilendiren yasalar hazırlanırken çocukların görüşlerinin alınması büyük önem taşımaktadır. Ancak yasaların hazırlanmasına çocuklar katılamamakta ve TBMM’de oluşturulan Çocuk Hakları İzleme Komitesi bu işlevi gerçekleştirmekte yetersiz kalmaktadır. Çocuk mahkemelerinde çocuk katılımı yok denecek kadar azdır. Çocukların katılımının en az olduğu alan ise sağlık sektörüdür. Aileler çocukları yerine karar vermektedir. Hasta hakları yönetmeliğini 24. maddesinde küçük veya mahcur hastaların veli veya vasisinden izin alınacağı ifadesi ile çocukların katılım hakkını sınırlamaktadır (Erbay, 2013). Okullarda da çocuklar katılım haklarını yeterince kullanamamaktadır. Öğretmenlerin tutumları, sınıf ve okul mevcutları, okulun bulunduğu çevre gibi değişkenler çocukların katılım hakkını etkilemektedir (Özyıldırım, 2007).

ÇHS çocukları konu alan en kapsamlı sözleşme olmasına ve içeriğinde çocuğun katılım hakkı olmasına rağmen bu sözleşme hazırlanırken çocuklara danışılmamıştır (Dağ ve diğerleri, 2015). Bu durum bile çocuğun katılımına önem verilmediğinin en önemli göstergelerinden birisidir. Çocuk kendisiyle ilgili hiç bir kararı alma ve bu karara katılma hakkına sahip değildir (Polat, 2008).

ÇHS’de dört temel ilke olduğunu vardır. Ayrım gözetmeme ya da evrensellik ilkesi (madde 2) ırk, cinsiyet, etnik köken, engellilik durumu gibi her ne statüde olursa olsun tüm çocukların eşit haklara sahip olmasıdır. Yüksek yarar ilkesi(madde 3) çocuğun kendisini ilgilendiren tüm konularda kendisinin yüksek yararının gözetilmesidir. Özellikle çocukluğun ilk yılları zihinsel ve bedensel gelişimin en yoğun olduğu dönemdir. Bu dönemdeki gelişim aşamaları uygun zamanda tamamlanmazsa büyüme ve gelişim sürecinde kalıcı zararlar olabilmektedir. İlkenin temeli bu duruma dayanmaktadır. Yaşam, hayatta kalma ve gelişme ilkesi (madde 6) tüm çocukların yaşama hakkı ve bedensel, zihinsel, ahlaki, manevi ve toplumsal açılardan tüm potansiyellerine ulaşacak şekilde gelişme haklarının olmasıdır. Çocuğun görüşlerine saygı ilkesi (madde 12) çocuğun kendisini ilgilendiren konularda görüşlerini hiçbir baskı altında kalmadan ifade etme ve bu görüşlerin ciddiyetle dikkate alınmasıdır (Aktürk, 2006; UNICEF, 2014).

Sözleşmede çocuğun medeni hakları, ekonomik, sosyal ve kültürel hakları, eğitim hakkı, sağlık hakkı, sosyal güvenlik hakkı ve korunma hakkı ile ilgili düzenlemeler bulunmaktadır (Şimşek, 2016). Medeni Haklar İşkence, Aşağılayıcı Davranış ve Özgürlükten Yoksun Bırakılmaya Karşı Korunma Hakkı; İsim, Vatandaşlık, Kimlik ve Nüfusa Kayıt

Hakkı; Düşüncesini İfade Etme Hakkı; Düşünce, Din ve Vicdan Özgürlüğü; Dernek Kurma ve Barış İçinde Toplanma Hakkı; Özel Yaşantı ve İletişimin Korunması Hakkı; Bilgi Edinme ve Zararlı Yayınlarla Karşı Korunma Hakkı; Her Türlü Şiddete Karşı Korunma Hakkı; Ailesi Tarafından ve ya Ailesi Dışındaki Bakım Ortamlarında Yetiştirilme ve Korunma Haklarını içermektedir (Peker, 2012).

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar ürün ve hizmetlere ulaşabilme ve bu ürün ve hizmetlerden yararlanabilme hakkıdır. Asgari beslenme olanakları, sağlık ve eğitim hizmetlerine ulaşmak bu hakların içerisinde (Şimşek, 2016). Ayrıca Engelli Çocukların Hakları, Sosyal Güvenlik ve Uygun Yaşam Standartlarına Sahip Olma Hakkı, Oyun, Dinlenme, Boş Zaman Değerlendirme Hakkı, Özel Durumdaki Çocukların Korunma Hakları da bu hakların içerisinde (Peker, 2012).

Sağlık Hakkı, yaşam hakkının temelini oluşturmaktadır. Çocukların hiçbir ayrımcılığa uğramadan sağlık hizmetlerine erişebilmesi sağlanmalıdır. Ancak gelişmelere rağmen bu alanlarda eksiklikler söz konusudur. Sağlık Bakanlığı ve Mili Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin ortak çalışmaları ile yürütülen okul sağlığı hizmetleri yetersiz kalmaktadır. Çocuklar sağlık alanında birey olarak kabul edilmemektedir. Örneğin birçok doktor çocuğa sağlık hizmeti sunarken çocuğu ötekileştirerek ebeveynleri ile iletişim kurmaktadır (Kurt, 2012). Sosyal Güvenlik Hakkı, çocukların fiziksel, zihinsel, ahlaki ve duygusal gelişimlerinin sağlanması için gerekli önlemlerin alınmasını içermektedir.

Kent-Kükürtçü (2011) çocuk haklarının özelliklerini dört grupta toplamıştır. Bunlar; çocuk yararının önceliği, kamusal, düzenleme serbestisinin bulunmaması ile şekilcilik ve güçsüz durumda olanların korunmasıdır. Sözleşmede çocuğa tanınan bu haklara rağmen, yetişkinlerin hakkı olan mülkiyet ve seçme seçilme hakkına dair bir düzenleme bulunmamaktadır. Ancak çocukluk siyasetin en önemli ve uzun süreli konusudur (Şahbaz ve Çekici, 2012).

Geleceğe dair olumlu adımlar çocukluk çağında atıldığı için (Şimşek, 2016) çocuk haklarının geliştirilmesi günümüzde en önemli alanlardan birisi olmaktadır. Çocukların daha iyi bir yaşam düzeyine kavuşturulması, çocukların haklarının sağlanması ve bu hakların geliştirilmesi için çocuk politikaları düzenlenmelidir (Uçuş, 2014).

Sözleşmede yer alan hakların hangi seviyede, ne kadar uygulandığı ve bilindiği ile ilgili çeşitli çalışmalar mevcuttur. Ancak Ersoy (2011)'un çalışmasına göre ilköğretim

öğrencilerinin temel yaşam ve gelişim haklarını, korunma ve katılım haklarından daha çok bildikleri, çocukların haklarını yeterli düzeyde bilmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Çocuklar okullarda haklarını yeterli düzeyde öğrenememekte ve uygulayamamaktadır. Sosyoekonomik düzey çocukların haklarını kullanma düzeylerini etkilemektedir.

Farklı kültürdeki toplumlarda çocukların algıları da farklılaşmaktadır. Yetişkinlerin çocuk haklarına verdikleri önem ile çocukların kendi haklarına verdikleri önem bölge ve kültürlere göre değişiklik göstermektedir (Melton ve Limber, 1999; Neff ve Helwig, 2002; Özyıldırım, 2007).

Çocukların yaşlarına göre önem verdikleri haklar da değişiklik göstermektedir. Çocukların yaşı büyüdükçe katılım hakkına verdikleri önem artmaktadır (Day, Badalli ve Ruck, 2006; Doğan ve Durualp, 2011). Araştırma sonuçları göstermektedir ki çocukların öncelikli olarak yaşama ve korunma hakkına önem verilmektedir. Katılım hakkı ise son sırada yer almaktadır (Tomanovic, 2003).

Çocuk hakları ile ilgili gelişmeler olmasına rağmen uygulama ve çalışmalar istenen düzeyde değildir. Sosyal politik uygulamalar ve yetişkinlerin aşırı koruyucu tutumları ile çocukların hakları göz ardı edilmekte ve çocuklar toplum yaşamı dışına itilmektedir. Yapılan birçok yasal çalışmaya rağmen ihmal ve istismar önlenememiş, çocuk ölümleri ve çocuk işçiliği engellenememekte, çocuğun suça karışma oranı azaltılamamaktadır. Günümüz toplumunda çocuklar hala önemsiz nesne konumundadır. Ancak yarının yetişkinleri olacak olan çocuklara yaşamları için gerekli bilgi ve tecrübenin kazandırılması gerekmektedir (Ercan, 2011).

Çocukluk ve yetişkinliğin giderek birleştirilmesi ile çocuk, yetişkin dünyasına ait sorunlardan etkilenmeye başlamış ve böylece yetişkinleştirilmiş çocuk kavramı oluşmuştur (Mamur-Işıkcı ve Karatepe, 2016). Televizyon programlarında ticarileşmenin sonucu sosyal sorumluluk ilkelerinden uzaklaşmakta ve programların çocuk haberlerine duyarlılığı azalmaktadır. Çıkan haberlerde çocuklar terör olaylarına konu edilmekte, çocuk pornografisi ve satışı gibi konularla hazırlanan haberler ile hakları ihlal edilmektedir (Tutar, 2014). Mülteci çocukların da haklarının ihlal edildiği, televizyonda çocukların olumsuz olarak resmedildiği görülmektedir (Ardıç-Çobaner, 2015). Reklam, film ya da dizi gibi birçok televizyon programında çocuklar minyatür yetişkinler olarak gösterilmektedir. Çocukların yetişkin performansı göstermesi, yetişkinlerin de çocuk performansı göstermesi beklenen

yarışma programları yayınlanmaktadır (Akyüz, 2001).. Dizilerde sırasıyla en çok yaşama hakkına, gelişme hakkına, katılım hakkına ve korunma hakkına yer verildiği belirlenmiştir (Bülbün-Aktı, 2014). Türkiye Radyo Televizyon Kurumu çocuk kanalında okul öncesi yaş grubuna yönelik çizgi dizilerde ise çocuk haklarının daha çok olumlu kullanımına yer verildiği görülmektedir

Televizyon dışında gazetelerdeki haberlerde de durum pek iç açıcı değildir. Tutar'ın (2014) Cumhuriyet, Sabah ve Zaman gazetelerinin çocuk haklarına duyarlılıkları açısından karşılaştırdığı çalışmasının sonuçlarına göre, çocuk hakları konusunda duyarsızlaşma olmakta ve sosyal sorumluluklar yerine getirilmemektedir. Bu gibi durumlar toplumsal bilinçten çocukluk kavramını yok etmektedir. Sonucunda da genç ve çocuklar arasında ağır suç oranlarında, hamilelik, fuhuş gibi cinsel etkinliklerde, madde ve alkol bağımlılıklarında artış görülmektedir (Akyüz, 2001).

Türkiye Türkçesinde yer alan atasözlerinin % 38'24'ünün çocukların yaşama, % 31,57'sinin korunma, % 22,80'inin gelişme, % 7,36'sının katılım haklarına ilişkindir. Atasözlerinin %53,33'ü olumsuz yargı; % 46,66'sı olumlu yargı bildirmektedir (Türkyılmaz, 2015). Türk masallarında çocukların, sorunlara çözümler bulan yetişkinler konumunda oldukları görülmektedir (Fazlıoğlu, 2007).

ÇHS'den sonraki yıllarda daha özel konuları içeren aşağıdaki bildiriler yayımlanmıştır:

Küçükler için Adalet sistemine dair Birleşmiş Milletler Asgari Standart Kuralları (Pekin Kuralları, 1985)

Çocuk Suçluluğunun Önlenmesi İçin Birleşmiş Milletler Yönlendirici İlkeleri (Riyad İlkeleri, 1985)

Çocuk Mahkemelerinin Yönetimi Hakkında Birleşmiş Milletler Asgari Standart Kuralları (Beijing Kuralları, 1985)

Özgürlüğünden Yoksun Bırakılmış Küçüklerin Korunması için Kurallar (Havana Kuralları, 1990)

2.11. Türkiye’de Çocuk Hakları

Türkiye İstatistik Kurumu 2016 verilerine göre Türkiye’nin 79 milyon 814 bin 871 nüfusunun, 22 milyon 891 bin 140’ını çocuklar oluşturmaktadır. BM’ye göre; 0-17 yaş grubunu içeren çocuk nüfusu, toplam nüfusun %28,7’sini oluşturmaktadır. Sayıların azımsanamayacak boyutta olmasından dolayı çocuk politikası üzerinde önemle durulması gereken konuların başında gelmekte ve çocukları, devlet ve toplumda önemli bir toplumsal olgu konumuna getirmektedir. Türk toplumunun çocuk konusundaki geleneksel değerleri ile sözleşmedeki evrensel ölçütler büyük ölçüde örtüştüğü için ÇHS hemen kabul edilerek yürürlüğe geçmiştir (Doğan, 2001).

Türkiye’de ulusal ve uluslararası hukuk kuralları ile çocuk hakları güvence altına alınmıştır. Çocukla ilgili en önemli gelişmelerden biri Medeni Kanun ve Ceza Kanunu’nun çıkartılmasıdır. Medeni Kanun ile tüm çocuklar doğumla birlikte korunmaktadır. Ceza Kanunu ile suçlu çocuklar, çocuk adalet sistemi içerisinde değerlendirilmektedir (Cankurtaran-Öntaş, 2008).

ÇHS Türk hukuk sistemine de etki eden on ilkeden oluşmaktadır. Bu ilkeler; yararlanma, korunma, vatandaşlık, sosyal güvenlik, engelli çocuklar, aile sevgisi, eğitim hakkı, korunma ve kurtarılmada öncelik, istismar ihmal ve sömürü, barış ve evrensel kardeşlik ortamıdır (Uçuş, 2014).

Başbakanlığın 11 Ocak 1995 tarihli talimatı ile sözleşmenin ilke ve hükümlerinin uygulanması ve izlenmesinden sorumlu koordinatör kuruluş Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü (SHÇEK) olmuştur (Erbay, 2012). Ayrıca Türkiye 1979 yılından itibaren dünyada ilk ve tek Çocuk Bayramı olarak kutlanan 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı’nı dünya çocuk bayramı olarak kabul etmiştir (Kent-Kükürtçü, 2011).

Sözleşmede korumacı ve özgürlükçü olmak üzere iki temel yaklaşım vardır. Türkiye’de bu iki yaklaşımdan korumacı yaklaşım daha baskın çıkmaktadır (Uçuş, 2009). Türkiye nüfusunun büyük çoğunluğunu çocuklar ve gençler oluşturmaktadır. Ancak yasal mevzuatta çocuk hakları konusu korumacı düzeyde ele alınırken, katılımcı seviyeye ulaşamamaktadır. Mevcut yasalarda da çocuk hakları ile ilgili birbiri ile çelişebilecek farklı düzenlemeler vardır (Şimşek, 2016). Çocuk hakları konusunda istenen sonuç alınamadığı için çocuk politikasının yeniden ele alınarak toplumsal bilinç oluşturmaya yönelik çalışmaların yapılması

gerekmektedir (Aktürk, 2006). Özellikle iç hukuk normlarının bu sözleşme ilkelerince değiştirilmesi gerekmektedir (Fazlıoğlu, 2007; Polat, 2008).

Türkiye çocuğa yönelik uluslararası sözleşmelerin 19 tanesinin altına imza atmıştır. Ancak uygulamada çocuk hakları ihlal edilmeye devam edilmektedir (Aydınlık, 2017). Bu konuda çalışmalar yetersiz kalmaktadır (Baysan-Kobat, 2009).

Çocuk haklarını temeli olan çocuğun bir birey olduğu ilkesi toplumda kabul görmemekte, sözleşmenin bazı maddeleri toplumun gelenek, görenek ve yaşam biçimine uygun olmamakta ve siyasi yapı ile örtüşmemektedir. Çocuk ihmal ve istismarı ile çocuğun korunması gibi ciddi konular artarak büyümektedir. Bu sorunların nedenine bakıldığında ilk sırayı yoksulluk almaktadır. Devamında hızlı nüfus artışı ve göçler gelmektedir (Polat, 2008; Aydınlık, 2017). Maddi olanakların yetersizliği olması, uygulanan planların belirsiz olması, yasal düzenleme ve önlemlerin yetersizliği, çocuk haklarının yetişkin ve çocuklara öğretilmemesi ve çocuk hakları konusunda uzman çalışan sayısının yetersiz olması da bu durumları etkilemektedir (Akyüz, 2013).

Türkiye’de çocuk hakları aile kavramı açısından incelendiğinde çocuklar aileyi ilgilendiren konularda, görevlerini yerine getirmekle sorumludur ancak kendisi ile alakalı sorunlarda söz hakkı yok denecek kadar azdır. Çocuk yetişkin yaşamına hazırlanırken, kendisine sağlanan ya da sağlanamayan refahın karşılığında, yetişkin olduğunda ailesine yardımcı olacak birer yatırım aracı olarak yetiştirilmektedir. ÇHS’ye göre 18 yaşına kadar herkes çocuk kabul edilmesine rağmen aileler bu yaşta kendi kültürlerine göre arttırmakta ve daha büyümediği gerekçesi ile çocukları korumaya devam etmektedir. Böylece alınan kararlarda çocuklar arka planda kalmakta ve genelde aile büyükleri karar vermektedir (Canbulut, 2014). Ataerkil aile yapısı, düşük eğitim düzeyli ebeveynler, çocuğa yönelik yaygın şiddet ve cinsiyetçi yaklaşımlar da çocukların zarar görmesine sebep olabilmektedir. Bu ataerkil yapıdan dolayı çocuklar eksik yurttaşlar olarak algılanmaktadır (Şimşek, 2016). Ayrıca çocuklar aile içinde şiddete maruz kalabilmektedir (Coşkun-Keskin ve Keskin, 2008). Aile bireylerinin çocuk hakları tutumlarının, çocuğun duygusal dengelerini kurma ve geliştirme, özdenetim, merhamet, saygı gibi değerleri edinmesinde çok etkili olduğu göz ardı edilmektedir (Yeşilkayalı ve Yıldız-Demirtaş, 2016b).

“Medyaya bakıldığında çocuğun katılımının sağlanması bir yana çocuk haklarının ihlallerinin yapıldığı görülmektedir. Türkiye’de çocukların katılımı dünden iyi yarından kötü

bir konumdadır” (Erbay, 2013 s.53). Çocukların katılımını sağlayabilecek kurumlardan ikisi kent konseyi ve çocuk meclisleridir. Ancak Türkiye’nin gelişmiş sayılabilecek bölgelerinde bile kent konseylerinin çalışmaları yetersizdir (Özer, 2013). Meclisler çocukların demokrasiye alışması ve görüşlerini ifade etmesi amacını taşısa da bu amacı yeterince yerine getirememektedir.

Çocuk haklarının korunması ve geliştirilmesi amacıyla kurulan TBMM Çocuk Hakları İzleme Komitesi’nin çalışması beklenen düzeyde değildir. Komitenin çalışmaları raporlaştırılarak kamuoyu ile paylaşılmamaktadır. Yerel yönetimlerde de çocuk hakları bilincinin çok fazla olmadığı ve çocukların katılımının yetersiz olduğu görülmektedir. Hükümet dışı örgütlerde büyük ve kurumsal örgütler bulunmamaktadır. Kamu-hükümet dışı örgüt işbirliği yetersizdir. Örgütler ortaklaşa çalışmamakta ve maddi sorunlar yaşamaktadır (Erbay, 2011).

UNICEF’in desteği ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bünyesinde 81 ilde kurulan İl Çocuk Hakları Komiteleri ile çocukların katılım hakları sağlanmaya çalışılmakta ve çocukların haklarının öğretilerek hayata geçirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bakanlık Türkiye’deki tüm çocuklara hizmet götürme amacı taşımaktadır.

ÇHS’nin 44. maddesi gereği, 29 Mayıs-15 Haziran 2012 tarihlerinde Türkiye’nin de içlerinde bulunduğu sözleşmeye taraf devletlerin Çocuk Hakları Komitesi’ne hazırladığı rapor değerlendirilmiştir. Komite Türkiye’nin 17., 29. ve 30. maddelerine yönelik çekincelerden kaygı duyduklarını ve çocukların eğitim, ifade özgürlüğü, kendi kültürlerini yaşama gibi konular üzerinde olumsuz etkilerinin olabileceğini belirtmişler ve çekinceleri kaldırmaları yönünde teşvik etmişlerdir.

Komite ayrıca çocuk hakları konusunda uğraş veren bakanlıklar, başkanlıklar ve kurumlar arasındaki iletişim ile ulusal, yerel ve bölgesel düzeyde iletişimin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Sözleşmenin uygulanması için yeterli teknik, finansal ve insan kaynağının teşvik edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Yurt içi ve yurt dışındaki Türk şirketlerinde çalışan çocukların hak ve korunmalarının sağlanması için uygulanan düzenlemelerin yetersiz kaldığı, sözleşmenin okul eğitim programına tam olarak uyarlanmadığı, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri’nde yetersiz eğitim ve sağlık hizmetlerinin verildiğinden asgari evlilik yaşının özellikle uzak ve kırsal kesimlerde takip edilemeyeceğinin endişelenildiği, aile içi şiddet ve aile geçimsizliği vakalarında çocuğun yüksek yararı ilkesinin uygulanmasının yetersiz kaldığı,

risk altındaki kadın ve çocukların korunmasının yetersiz kaldığı, çocuk görüşlerine saygı ilkesinin yeterince uygulamaya geçirilemediği, özellikle kırsal kesim ve dezavantajlı bölgelerde çocukların tam ve hızlı doğum kaydı sistemlerinin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Ayrıca dernek kurma özgürlüğü konusunda asgari yaş sınırı(19) ve bürokratik prosedürlerden kaynaklı engellerin bulunduğu, çocukların internetin zararlı etkilerine karşı korunması için internet erişimine kısıtlama koyarken bilgi erişiminin kısıtlanmaması gerektiği, çocuklara karşı hapisanelerde, karakollarda, araçlarda ve sokaklarda şiddet ve kötü muamelede bulunduğu; okullarda, evlerde, rehabilitasyon merkezlerinde ve psikiyatri kliniklerinde bedensel cezanın devam ettiği, aile ortamından yoksun çocukların topluma kazandırma sürecinde personel yetersizliği yaşandığı, uygun olmayan kuruluşlarda fazla sayıda çocukların kalmasından endişe duyulduğu, ev içinde kadına ve çocuklara yönelik olaylarının önlenmesi konusunda tedbirlerin yetersiz olduğu, engelli çocuklara verilen desteğin ve çocukların topluma kazandırılması çalışmalarının yetersiz olduğu, anne çocuk ölüm oranları ve yeni doğanların bakım ve beslenmesini özellikle doğu kırsal kesimlerinde yetersiz olduğu, ergen ve üreme sağlık programlarının olmamasının endişe verici olduğu, özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'nde erken ve zorla evliliklerin yapılmaya devam edilmesi konusunda yapılan çalışmaların yetersiz kaldığı, Avrupa dışındaki sığınmacı ve mülteci çocuklara yetersiz hizmet verildiği ayrıca bu kişilere verilen eğitim, sağlık gibi bir çok konuda uygulamaların yetersiz olduğu, çocukların asgari çalışma yaşı olan 15 yaştan önce işe alındığı, sokaklarda yaşayan ve çalışan çocukların sayıları ile ilgili bilgilerin ve alınan tedbirlerin yetersiz olduğu, çocuk adalet sistemindeki uygulamaların, personelin, sürecin ve koşulların uygun olmadığı ve yetersiz olduğu, çocukların silahlı çatışmalarda yer alması konusunda ceza kanununda yetersiz bilgilerin olması, Çocukların Satışı, Çocuk Fahişeliği ve Çocuk Pornografisi Hakkındaki İhtiyari Protokolü gereğince tüm hükümleri kapsayan yasal düzenlemelerin yapılmadığı ve faaliyet planının oluşturulmadığı, siber suç ve çocuk pornografisi konularının ne şekilde ele alındığı ile ilgili bilgilerin bulunmadığı, Türkiye'nin henüz taraf olmadığı Birleşmiş Milletler insan hakları ile ilgili temel anlaşmaları ve onların ek protokollerini onaylamadığı gibi sonuçlara ulaşmışlardır. Ayrıca Türkiye 3 Mayıs 2017 tarihinde komiteye sunması gereken raporu henüz sunmamıştır.

AB 2016 Türkiye İlerleme Raporu'na göre, çocuk hakları ile ilgili genel politika, mevzuat, koordinasyon ve izleme bakımından sınırlı ilerleme kaydedilmiştir. Çocuklara yönelik şiddetin önlenmesi konusunda ulusal bir strateji bulunmamaktadır. Aynı şekilde, rehabilitasyon merkezleri ve ilgili kurumların izlenmesi için de etkili bir sistem

bulunmamaktadır. Çocuklara yönelik cinsel istismar ve kötü muamele vakalarına ilişkin araştırmalar yetersizdir. Çocuklara yönelik cinsel istismar vakalarını incelemek üzere TBMM’de bir komisyon kurulmuştur ancak çocuk istismarının etkin bir şekilde önlenmesi ve cezalandırılması için daha fazla çabaya ihtiyaç duyulmaktadır. Çocuk adaleti konusunda çocuk mahkemelerinde davaların ortalama süresi azalmıştır. Ancak tüm illerde çocuk mahkemeleri kurulmadığı için çocuk suçluların yarısından fazlası ihtisaslaşmamış mahkemelerde yargılanmaya devam etmiştir. Çocukların terör örgütü üyesi olma suçuyla gözaltına alınması ve tutuklanması devam etmiştir. Tutuklu yargılanan çocukların sayısı artmıştır. Türkiye eğitim ve kültür konusunda kısmen hazırlıklıdır. Bu konuda bazı ilerlemeler kaydedilmiştir. Türkiye Yaratıcı Avrupa Programı’ndan çekilme kararını bildirmiştir. Gelecek yıl Türkiye’nin özellikle kız öğrenciler ve dezavantajlı grupların çocukları başta olmak üzere, eğitime katılımı tüm düzeylerde artırması ve okul terk oranlarını azaltmaya yönelik etkili stratejiler oluşturması gerekmektedir. 2015/2016 eğitim-öğretim yılında, okullaşma oranı ilkokullarda %95, orta okullarda %94 ve ortaöğretimde %80 olmuştur. Kızların okula kayıt olma oranı %80’e çıkmıştır. Erken okul terklerinin yakından izlenmesi ve azaltılması için Türkiye’nin bir sistem kurması gerekmektedir. Eğitimi, özellikle Roman çocuklar ve engelli çocuklar için daha kapsayıcı hale getirme yönünde ilerleme kaydedilmesine hâlâ ihtiyaç duyulmaktadır. Başta yükseköğretim olmak üzere eğitim, siyasi etkiye maruz kalmak bakımından yüksek riskli bir sektör olmaya devam etmektedir. Eğitimin kalitesine ilişkin problemler devam etmektedir. Kız çocukları için eğitime erişim gibi problemler devam etmektedir. Avrupa Konseyi Çocuk Hakları Stratejisi Belgesi (2016-2021), ÇHS’nin kabul edilmesinden bugüne olumlu yönde gelişme yaşanmasına rağmen hala çocukların yasal olarak korunması, çocuklara yeterli miktarda kaynak ayrılması, toplumsal farkındalık oluşturma gibi sorunların da sürdüğünü belirtmektedir.

2.12. Çocuk Hakları ile İlgili Yasal Düzenlemeler

Türkiye’nin yaptığı anlaşmalar ve evrensel ilkelerden yola çıkarak anayasanın maddeleri hazırlanmıştır. Bu maddeler ışığında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge ve genelge hazırlanmıştır. Ancak Türkiye’nin 1982 Anayasası’nda çocuk hakları konusu sadece korumacı düzeydedir. Çocuğun katılımı sağlanamamıştır (Özer, 2013).

1982 Anayasası, ÇHS'nin ilkeleri ve anayasada doğrudan çocukları ilgilendiren hükümlerin bazıları aşağıdaki gibidir:

Anayasanın 17. maddesi “Herkes, yaşama, maddi ve manevi varlığını koruma ve geliştirme hakkına sahiptir.” şeklinde düzenlenmiştir.

Anayasanın 41. maddesi “Her çocuğun korunma ve bakımdan yararlanma, yüksek yararına aykırı olmadıkça ana babasıyla doğrudan ilişki kurma ve sürdürme hakkına sahiptir ve devlet her türlü istismara ve şiddete karşı çocukları koruyucu tedbirler alır.” şeklinde düzenlenmiştir.

Anayasanın 42. maddesi “Kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Devlet maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin öğrenimlerini sürdürebilmek amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebi ile özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.” şeklinde düzenlenmiştir.

Anayasanın 50. maddesi “Küçükler çalışma şartları bakımından özel olarak korunurlar.” şeklinde düzenlenmiştir.

Anayasanın 58. maddesi “Devlet gençleri alkol düşkünlüğünden, uyuşturucu maddelerden, suçluluk, kumar ve benzeri kötü alışkanlıklardan korur.” şeklinde düzenlenmiştir.

Anayasanın 60. maddesi “Herkes sosyal güvenlik hakkına sahiptir. Devlet, bu güvenliğini sağlayacak gerekli tedbirleri alır ve teşkilatı kurar.” şeklinde düzenlenmiştir.

Anayasanın 61. maddesi “Devlet korunmaya muhtaç çocukların topluma kazandırılması için her türlü önlemi alır.” şeklinde düzenlenmiştir.

Anayasanın 62. maddesi “Devlet yabancı ülkelerde yaşayan Türk vatandaşlarının aile birliğinin, çocuklarının eğitiminin ve sosyal güvenliklerinin sağlanması, anavatana bağlılıklarının korunması ve yurda dönüşlerinde yardımcı olunması için gereken önlemler alınır.” şeklinde düzenlenmiştir.

Bu maddelerin dışında Anayasanın ‘kişinin hakları ve ödevleri’ bölümünde yer alan kişi haklarından, ‘herkes’ kavramı içerisinde, çocuklar da yararlanmaktadırlar (Baysan-Kobat, 2009).

Çocuk hakları ile ilgili ulusal kaynaklar; Aile Mahkemelerinin Kuruluş, Görev ve Yargılama Usullerine Dair Kanun, Çocuk Koruma Kanunu, Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun, İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Küçükleri Muzır Neşriyattan Koruma Kanunu, Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunudur (Baysan-Kobat, 2009).

2.12.1 Türk Çocuk Hakları Bildirisi

ÇHS'nin doğrultusunda 28 Haziran 1963 günü Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) Türkiye Milli Komisyonu 7. Genel Kurulunda kabul edilmiştir. Bildiri anayasa hükümleri ve önceki bildirilerden esinlenilerek hazırlanmıştır. Önceki bildirilere göre farklılığı, ayrıntılar ve Türk çocuklarına özgü konular oluşturmuştur (Baysan-Kobat, 2009). Bildirinin maddeleri aşağıdaki gibidir:

1. İyi bakım, iyi yetiştirilme ve çocuğa uygun bir eğitim, her yerde ilgi, sevgi ve yardım görme her Türk çocuğunun hakkıdır. Resmi, özel her kurum, her yurttaş bu çocuk hakkını tanımak, eldeki olanaklarla onu gerçekleştirmek yükümlülüğündedir. Sıkıntı içinde bulunan çocuğun kurtarılmasına öncelik verilir.

2. 16 yaşından önce hiçbir çocuk resmi öğrenimden alıkonularak özel işlerde çalıştırılmaz. Hiçbir şekilde sömürülemez.

3. Her ana baba çocuğuna bakmak, onu bilgili, becerili ve en iyi şekilde yetiştirmekle yükümlüdür. Orta dereceli öğrenime devam etmeyen, edemeyenlerin gerekli bilgi ve becerileri kazanmaları için devlet kurslar açar. Ana babanın yeterli olmadığı durumlarda bu görev çocuğun birinci derece yakın akrabalarına ve devlete düşer.

4. İlköğrenimden sonra orta dereceli okullara devam etmeyenler, edemeyenler için teknik, tarımsal bilgi ve beceri kazandıran kurslar açılması ve bu kurslardan çocukların

yararlanması için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Belediye Başkanlığı ve muhtarlar işbirliği yapmakla yükümlüdür.

5. Sakat ve uyumsuz çocukların iyileştirilmeleri, yaşama zorluğu çeken çocukların kurtarılmaları, durumlarına uygun bir meslek için kendi yaşamlarını kazanacak derecede başarılı ve güçlü yetiştirilmeleri ana baba ile birlikte devletin ve bu amaçla kurulmuş örgütlerin ödevidir.

6. Çocuğun korunması ile ilgili yasalar öncelikle hazırlanıp çıkarılmalı, geciktirilmeden uygulanmalıdır.

2.12.2. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu

Sosyal hizmetlerin tek çatı altında toplanması amacı ile 1983 yılında Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kanunu çıkarılmıştır. SHÇEK Genel Müdürlüğü, korunmaya muhtaç çocuklara, ailelere yönelik sosyal hizmetleri planlamak, uygulamak, rehberlik hizmetleri sağlamak, yönlendirmek, koordine etmek, denetlemek, çocuğun barınması ve danışmanlıkla ilgili önlemlerin alınması ile görevli ve yetkili kılınmıştır (Yolcuoğlu, 2009).

SHÇEK'e yeterince destek olunmaması, her şeyin bu kurumun sorumluluğuna verilmesi, koordinatörlük sınırlarının net olarak çizilmemesi, ulusal raporların hazırlanırken ilgili tarafları ve uzmanları sürece çok fazla katmaması gibi durumlar raporların zamanında BM Çocuk Hakları Komitesi'ne sunulamamasına ve raporların eleştirel hazırlanamamasına sebep olmaktadır (Erbay, 2011; Erbay, 2012).

2.12.3. Çocuk Koruma Kanunu

Çocuk Koruma Kanunu 15 Temmuz 2005 tarihinde, korunma ihtiyacı olan veya suça sürüklenen çocukların korunmasına, haklarının ve esenliklerinin güvence altına alınmasına ilişkin usul ve esasları düzenleme amacıyla yürürlüğe girmiştir. Kanunda ÇHS'de de geçen çocuk adaleti, korunmaya muhtaç çocukların hakları, konuyla ilgili çalışanların görev, sorumluluk ve denetlenmeleri gibi konular ele alınmıştır (Tutar, 2014).

Kanunun 3. maddesine göre çocuk, daha erken yaşta ergin olsa bile on sekiz yaşını doldurmamış kişiyi ifade etmektedir. Kanun, korunma ihtiyacı olan çocuk ve suça sürüklenen çocuk olarak ikili ayrıma gitmiştir. Korunma ihtiyacı olan çocuk bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi ile kişisel güvenliği tehlikede olan, ihmal veya istismar edilen ya da suç mağduru çocuğu ifade etmektedir. Suça sürüklenen çocuk, kanunlarda suç olarak tanımlanan bir fiili işlediği iddiası ile hakkında soruşturma veya kovuşturma yapılan ya da işlediği fiilden dolayı hakkında güvenlik tedbirine karar verilen çocuğu ifade etmektedir. Ayrıca bu maddede mahkeme, çocuk hakimi, kurum ve sosyal çalışma görevlisinin tanımları da belirtilmiştir.

Çocuk Koruma Kanunu ile korunma ihtiyacında olan çocuk ve suça sürüklenen çocuklarla ilgili bazı yenilikler getirmiştir. Bunlar:

Çocuk mahkemelerindeki duruşmalarda savcı bulunmaması

Çocuklara zincir, kelepçe ve benzeri aletlerin takılmaması

Kamu davası açılmasının ertelenebilmesi

5 yıla kadar suçlarda 15 yaşından küçük çocukların tutuklanmaması

Çocuklar hakkında verilen ceza 3 yıldan az veya adli para cezası ise hükmün açıklanmasının geri bırakılabilmesi

Kolluk ve cumhuriyet savcılıklarında çocuk birimlerinin kurulması

Adalet Bakanlığı tarafından mahkemelere, görevlendirildikleri çocuk hakkında çalışmaların yapılabilmesi için sosyal çalışma görevlileri görevlendirilmesidir (Baysan-Kobat, 2009).

Çocuk Koruma Kanunu'nun 4. maddesinde çocuğun haklarının korunması amacı ile gözetilecek ilkeler belirtilmiştir. Bu ilkeler:

- a) Çocuğun yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarının güvence altına alınması
- b) Çocuğun yarar ve esenliğinin gözetilmesi
- c) Çocuk ve ailesinin herhangi bir nedenle ayrımcılığa tâbi tutulmaması

- d) Çocuk ve ailesi bilgilendirilmek suretiyle karar sürecine katılımlarının sağlanması,
- e) Çocuğun, ailesinin, ilgililerin, kamu kurumlarının ve sivil toplum kuruluşlarının işbirliği içinde çalışmaları,
- f) İnsan haklarına dayalı, adil, etkili ve süratli bir usul izlenmesi,
- g) Soruşturma ve kovuşturma sürecinde çocuğun durumuna uygun özel ihtimam gösterilmesi,
- h) Kararların alınmasında ve uygulanmasında, çocuğun yaşına ve gelişimine uygun eğitimini ve öğrenimini, kişiliğini ve toplumsal sorumluluğunu geliştirmesinin desteklenmesi,
- i) Çocuklar hakkında özgürlüğü kısıtlayıcı tedbirler ile hapis cezasına en son çare olarak başvurulması,
- j) Tedbir kararı verilirken kurumda bakım ve kurumda tutmanın son çare olarak görülmesi, kararların verilmesinde ve uygulanmasında toplumsal sorumluluğun paylaşılmasının sağlanması,
- k) Çocukların bakılıp gözetildiği, tedbir kararlarının uygulandığı kurumlarda yetişkinlerden ayrı tutulmaları,
- l) Çocuklar hakkında yürütülen işlemlerde, yargılama ve kararların yerine getirilmesinde kimliğinin başkaları tarafından belirlenmemesine yönelik önlemler alınmasıdır.

2.12.4. Milli Eğitim Temel Kanunu

Milli Eğitim Temel Kanunu 14 Haziran 1973 tarihinde kabul edilmiş ve 24 Haziran 1973 tarihinde resmi gazetede yayınlanmıştır. Kanun Türk milli eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ve devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümleri bir sistem bütünlüğü içinde kapsamaktadır.

Kanun 7 kısımdan oluşmaktadır. 1. kısımda Türk Milli Eğitim Sistemi'ni düzenleyen genel esaslar belirtilmiştir. 2. kısımda Türk Milli Eğitim Sistemi'nin genel yapısı hakkında, 3.

kısımda öğretmenlik mesleği hakkında, 4. kısımda okul binaları ve tesisleri hakkında, 5. kısımda eğitim araç gereçleri hakkında, 6. kısımda eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluklar hakkında bilgiler yer almaktadır. 7. ve son kısımda ise kanun kenar başlıkları, kaldırılan hükümler, yönetmelikler, yürürlük ve yürütme ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Kanununun 1. kısım 2. maddesinde genel amaçlar belirtilmiştir. Buna göre kanun, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek, Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek; İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmak amaçlarını taşımaktadır.

Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre, hiçbir ayırım gözetilmeksizin eğitim herkese açıktır. Eğitim hizmeti Türk vatandaşlarının istek, kabiliyet ve ihtiyaçlarına göre düzenlenir. Bireyler eğitimleri süresince ilgi ve yetenekleri doğrultusunda çeşitli program ve aktivitelere yönlendirilir. İlköğretim her Türk vatandaşının hakkıdır. Eğitimde kadın ve erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır. Bireylerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esas alınır. Ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılap ve ilkeleri ve anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Demokrasi bilinci öğrencilere kazandırılıp geliştirilir. Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır. Milli eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak planlanır ve gerçekleştirilir. Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Aynı alan içinde

birden fazla örgün ve/veya yaygın eğitim kurumunun bir arada bulunması halinde eğitim kampüsü kurulabilir. Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır. Milli eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır.

2.12.5. İlköğretim ve Eğitim Kanunu

İlköğretim ve Eğitim Kanunu 5 Ocak 1961 tarihinde kabul edilmiş, 12 Ocak 1961 tarihinde resmi gazetede yayımlanmıştır. Kanun 9 bölümden oluşmaktadır. 1. bölümde teşkilat ile ilgili, 2. bölümde ilde ilköğretim görevlileri ile ilgili, 3. bölümde ilköğretim kurulları ile ilgili, 4. bölümde okul öncesi eğitim ve öğretim kurumları ile ilköğretim okullarının açılma, kapanma ve öğretime ara verme zamanları ile ilgili, 5. bölümde kayıt ve kabul ile ilgili, 6. bölümde okula devam ile ilgili, 7. bölümde okulların arsa ve arazi işleri ile ilgili, 8. bölümde ilköğretim okulu yapımı ve donatımı işleri ile ilgili ve 9. bölümde ilköğretimin gelir, gider ve planlaması ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Kanuna göre ilköğretim, kadın erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir. İlköğretim öğrenim çağındaki kız ve erkekler için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır. Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlamakta, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda bitmektedir.

2.12.6. İş Kanunu

İş Kanun 22 Mayıs 2003 tarihinde kabul edilmiş, 10 Haziran 2003 tarihinde de resmi gazete yayınlanmıştır. İşverenler ile bir iş sözleşmesine dayanarak çalıştırılan işçilerin, çalışma şartları ve çalışma ortamına ilişkin hak ve sorumlulukları düzenlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Kanuna göre 15 yaşını doldurmamış çocukların çalıştırılması yasaktır. Ancak 14 yaşını doldurmuş ve ilköğretimi tamamlamış çocuklar gelişim ve eğitimlerine engel olmayacak hafif

işlerde çalışabilir. Çocuk ve genç işçilerin çalışabilecekleri işler Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından çıkarılan bir yönetmelik ile belirlenmektedir (Yılmaz, 2009).

2.12.7. Türk Medeni Kanunu

Medeni Kanun 22 Kasım 2001 tarihinde kabul edilmiş ve 8 Aralık 2001 tarihinde resmi gazete yayınlanmıştır. Bu kanunda çocuk kavramı tanımlanmamıştır. Ancak çocukla ilgili çeşitli hükümler bulunmaktadır. Buna göre 18 yaşını dolduran kişi ergin kabul edilmektedir. Ancak 15 yaşını dolduran ve velisinin onayı ile de kişi ergin kılınabilmektedir. Bu kanuna göre küçüklüğün başlangıcı kişiliğin kazanılmasına bağlıdır. Kişiliğin kazanılabilmesi için çocuk sağ ve tamamı ile doğmuş olmalıdır (Aktürk, 2006). Medeni Kanunun çocuklar ile ilgili maddeleri aşağıdaki gibidir:

Madde 11. Erginlik on sekiz yaşın doldurulmasıyla başlar.

Madde 12. On beş yaşını dolduran küçük, kendi isteği ve velisinin rızasıyla mahkemece ergin kılınabilir.

Madde 14. Ayırt etme gücü bulunmayanların, küçüklerin ve kısıtlıların fiil ehliyeti yoktur.

Madde 16. Ayırt etme gücüne sahip küçükler ve kısıtlılar, yasal temsilcilerinin rızası olmadıkça, kendi işlemleriyle borç altına giremezler. Karşılıksız kazanmada ve kişiye sıkı sıkıya bağlı hakları kullanmada bu rıza gerekli değildir. Ayırt etme gücüne sahip küçükler ve kısıtlılar haksız fiillerinden sorumludurlar.

Madde 21. Velâyet altında bulunan çocuğun yerleşim yeri, ana ve babasının; ana ve babanın ortak yerleşim yeri yoksa çocuğun kendisine bırakıldığı ana veya babanın yerleşim yeridir. Diğer hâllerde çocuğun oturma yeri, onun yerleşim yeri sayılır. Vesayet altındaki kişilerin yerleşim yeri, bağlı oldukları vesayet makamının bulunduğu yerdir.

Madde 28. Kişilik, çocuğun sağ olarak tamamıyla doğduğu anda başlar ve ölümle sona erer. Çocuk hak ehliyetini, sağ doğmak koşuluyla, ana rahmine düştüğü andan başlayarak elde eder.

Madde 124. Erkek veya kadın on yedi yaşını doldurmadıkça evlenemez. Ancak, hâkim olağanüstü durumlarda ve pek önemli bir sebeple on altı yaşını doldurmuş olan erkek veya kadının evlenmesine izin verebilir. Olanak bulundukça karardan önce ana ve baba veya vasi dinlenir.

Madde 308. – Evlât edinilenin, evlât edinenden en az on sekiz yaş küçük olması şarttır. Ayırt etme gücüne sahip olan küçük, rızası olmadıkça evlât edinilemez. Vesayet altındaki küçük, ayırt etme gücüne sahip olup olmadığına bakılmaksızın vesayet dairelerinin izniyle evlât edinilebilir

Madde 309. Evlât edinme, küçüğün ana ve babasının rızasını gerektirir. Rıza, küçüğün veya ana ve babasının oturdukları yer mahkemesinde sözlü veya yazılı olarak açıklanarak tutanağa geçirilir. Verilen rıza, evlât edinenlerin adları belirtilmemiş veya evlât edinenler henüz belirlenmemiş olsa dahi geçerlidir

Madde 323. Ana ve babadan her biri, velâyeti altında bulunmayan veya kendisine bırakılmayan çocuk ile uygun kişisel ilişki kurulmasını isteme hakkına sahiptir.

Madde 335. Ergin olmayan çocuk, ana ve babasının velâyeti altındadır. Yasal sebep olmadıkça velâyet ana ve babadan alınamaz. Hâkim vasi atanmasına gerek görmedikçe, kısıtlanan ergin çocuklar da ana ve babanın velâyeti altında kalırlar.

Madde 352. Ana ve baba, velâyetleri devam ettiği sürece çocuğun mallarını yönetme hakkına sahip ve bununla yükümlüdürler; kural olarak hesap ve güvence vermezler. Ana ve babanın yükümlülüklerini yerine getirmedikleri durumlarda hâkim müdahale eder.

2.12.8. Türk Ceza Kanunu

Türk Ceza Kanunu 26 Eylül 2004 tarihinde kabul edilmiş, 12 Ekim 2004 tarihinde de resmi gazetede yayımlanmıştır. Kişi hak ve özgürlüklerini, kamu düzen ve güvenliğini, hukuk devletini kamu sağlığını ve çevreyi, toplum barışını korumayı ve suç işlenmesini önlemeyi amaçlamaktadır. Kanun, çocuklara karşı işlenen bazı suçları belirtmiş ve bunları cezalara bağlamıştır. Ceza Kanunu'ndaki çocuklar ile ilgili maddeleri aşağıdaki gibidir:

Madde 6. Çocuk deyiminden; henüz on sekiz yaşını doldurmamış kişi anlaşılır.

Madde 31. Fiili işlediği sırada on iki yaşını doldurmamış olan çocukların ceza sorumluluğu yoktur. Bu kişiler hakkında, ceza kovuşturması yapılamaz; ancak, çocuklara özgü güvenlik tedbirleri uygulanabilir.

Madde 94. Bir kişiye karşı insan onuruyla bağdaşmayan ve bedensel veya ruhsal yönden acı çekmesine, algılama veya irade yeteneğinin etkilenmesine, aşağılanmasına yol açacak davranışları gerçekleştiren kamu görevlisi hakkında üç yıldan on iki yıla kadar hapis cezasına hükmolunur. Suçun, çocuğa, beden veya ruh bakımından kendisini savunamayacak durumda bulunan kişiye ya da gebe kadına karşı işlenmesi halinde, sekiz yıldan on beş yıla kadar hapis cezasına hükmolunur.

Madde 96. Bir kimsenin eziyet çekmesine yol açacak davranışları gerçekleştiren kişi hakkında iki yıldan beş yıla kadar hapis cezasına hükmolunur. Yukarıdaki fıkra kapsamına giren fiillerin çocuğa, beden veya ruh bakımından kendisini savunamayacak durumda bulunan kişiye ya da gebe kadına karşı, işlenmesi halinde, kişi hakkında üç yıldan sekiz yıla kadar hapis cezasına hükmolunur.

Madde 103. Çocuğu cinsel yönden istismar eden kişi, sekiz yıldan on beş yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır. Cinsel istismarın sarkıntılık düzeyinde kalması hâlinde üç yıldan sekiz yıla kadar hapis cezasına hükmolunur. Mağdurun on iki yaşını tamamlamamış olması hâlinde verilecek ceza, istismar durumunda on yıldan, sarkıntılık durumunda beş yıldan az olamaz. Sarkıntılık düzeyinde kalmış suçun failinin çocuk olması hâlinde soruşturma ve kovuşturma yapılması mağdurun, velisinin veya vasisinin şikâyetine bağlıdır.

Madde 109. Bir kimseyi hukuka aykırı olarak bir yere gitmek veya bir yerde kalmak hürriyetinden yoksun bırakan kişiye, bir yıldan beş yıla kadar hapis cezası verilir. Bu suçun çocuğa ya da beden veya ruh bakımından kendini savunamayacak durumda bulunan kişiye karşı işlenmesi halinde, yukarıdaki fıkralara göre verilecek ceza bir kat artırılır.

Madde 226. Bir çocuğa müstehcen görüntü, yazı veya sözleri içeren ürünleri veren ya da bunların içeriğini gösteren, okuyan, okutan veya dinleten, bunların içeriklerini çocukların girebileceği veya görebileceği yerlerde ya da alenen gösteren, görülebilecek şekilde sergileyen, okuyan, okutan, söyleyen, söyleten, bu ürünleri, içeriğine vakıf olunabilecek şekilde satışa veya kiraya arz eden, bu ürünleri, bunların satışına mahsus alışveriş yerleri dışında, satışa arz eden, satan veya kiraya veren, bu ürünleri, sair mal veya hizmet satışları

yanında veya dolayısıyla bedelsiz olarak veren veya dağıtan, bu ürünlerin reklamını yapan kişi, altı aydan iki yıla kadar hapis ve adli para cezası ile cezalandırılır.

Madde 227. Çocuğu fuhşa teşvik eden, bunun yolunu kolaylaştıran, bu maksatla tedarik eden veya barındıran ya da çocuğun fuhşuna aracılık eden kişi, dört yıldan on yıla kadar hapis ve beş bin güne kadar adli para cezası ile cezalandırılır.

Madde 229. Çocukları, beden veya ruh bakımından kendini idare edemeyecek durumda bulunan kimseleri dilencilikte araç olarak kullanan kişi, bir yıldan üç yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır.

Madde 234. Velayet yetkisi elinden alınmış olan ana veya babanın ya da üçüncü derece dahil kan hısmının, on altı yaşını bitirmemiş bir çocuğu veli, vasi veya bakım ve gözetimi altında bulunan kimsenin yanından cebir veya tehdit kullanmaksızın kaçırmaması veya alıkoymaması halinde, üç aydan bir yıla kadar hapis cezasına hükmolunur.

2.13. Çocuk Hakları ve Eğitim

Eğitim hakkı temel bir insan hakkı olmakla birlikte bireylerin, hiçbir ayrımcılık ya da engel durumu olmaksızın ücretsiz eğitimden yararlanması anlamına gelmektedir. BM İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesinde BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi'nin 13-14. maddelerinde, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ne ek 1 No'lu Protokolün 2.maddesinde garanti altına alınmıştır (Ural, 2014). ÇHS'de eğitim hakkı 28. ve 29. maddelerde aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

Madde 28. "1. Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle:

a. İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler;

b. Ortaöğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik ederler ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar;

c. Uygun bütün araçları kullanarak, yüksek öğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler;

d. Eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirirler;

e. Okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar.

2. Taraf Devletler, okul disiplininin çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlıkla bağdaşır biçimde ve bu sözleşmeye uygun olarak yürütülmesinin sağlanması amacıyla gerekli olan tüm önlemleri alırlar.

3. Taraf Devletler eğitim alanında, özellikle cehaletin ve okuma yazma bilmemenin dünyadan kaldırılmasına katkıda bulunmak ve çağdaş eğitim yöntemlerine ve bilimsel ve teknik bilgilere sahip olunmasını kolaylaştırmak amacıyla uluslararası işbirliğini güçlendirir ve teşvik ederler. Bu konuda, gelişmekte olan ülkelerin gereksinimleri özellikle göz önünde tutulur.” şeklinde düzenlenmiştir.

Madde 29. “1. Taraf Devletler çocuk eğitiminin aşağıdaki amaçlara yönelik olmasını kabul ederler:

a. Çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi;

b. İnsan haklarına ve temel özgürlüklere, Birleşmiş Milletler Anlaşmasında benimsenen ilkelere saygısının geliştirilmesi;

c. Çocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşe ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi;

d. Çocuğun, anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması;

e. Doğal çevreye saygısının geliştirilmesi.

2. Bu maddenin veya 28'inci maddenin hiçbir hükmü gerçek ve tüzel kişilerin öğretim kurumları kurmak ve yönetmek özgürlüğüne, bu maddenin 1 inci fıkrasında belirtilen ilkelere saygı gösterilmesi ve bu kurumlarda yapılan eğitimin Devlet tarafından konulmuş olan asgari kurallara uygun olması koşuluyla, aykırı sayılacak biçimde yorumlanmayacaktır.” şeklinde düzenlenmiştir.

Anayasanın 42. maddesi “Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.” ve “İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır.” şeklinde düzenlenmiştir.

Türk Milli Eğitim Sistemi'nin de genel amaçlarından birisi insan haklarına karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar yetiştirmektir (Demirezen, Altıkulaç ve Akhan, 2013). Çocuklara haklarının öğretilerek hak bilinci ve kullanma yetisi kazandırılması iyi bir temel eğitim ile olmaktadır. Aile, okul ve toplumda çocuk haklarının uygulanması ile demokratik ve bilinçli bireyler yetiştirilebilmektedir (Cılga, 2001; Uçuş, 2014). ÇHS'nin 4., 28., 29. ve 42. maddeleri çocuk hakları eğitiminin yasal güvencesidir (Uçuş, 2014). Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri aşağıdaki gibidir:

Genellik ve Eşitlik: Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.

Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları: Milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.

Yöneltme: Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler.

Eğitim Hakkı: İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır.

Fırsat ve İmkan Eşitliği: Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır.

Süreklilik: Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır.

Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği: Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim

faaliyetlerinde Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır.

Demokrasi Eğitimi: Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır.

Laiklik: Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.

Bilimsellik: Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metodlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir.

Planlılık: Milli eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim – insangücü – istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir.

Karma Eğitim: Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkan ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.

Eğitim Kampüsleri ve Okul ile Ailenin İşbirliği: Aynı alan içinde birden fazla örgün ve/veya yaygın eğitim kurumunun bir arada bulunması halinde eğitim kampüsü kurulabilir ve bunların ortak ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim kampüsü yönetimi oluşturulabilir.

Her yerde eğitim: Milli eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır.

Çocukların yaşama ve eğitim hakkı birbiri ile bağlantılıdır. Çünkü çocukların bedensel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimleri alacakları eğitime bağlıdır. Eğitim hakkı Anayasanın Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevler bölümünde yer almaktadır. Devlet bu hak ile vatandaşlarına yeterli öğretmen, araç gereç, okul, burs, kredi sağlamak ile yükümlüdür (Güneş, 2011). Okullarda öğrenci başarısının arttırılarak dezavantajlı gruplar arasında fırsat

eşitliğinin oluşturulabilmesi için okullar ve aileler üzerine düşeni yaparken hükümetler de ailelerin sosyoekonomik düzeylerini geliştirmelidir (Keskinkılıç-Kara, 2011).

Eğitim hakkı çocuğun en önemli haklarından birisidir. Eğitim ile ekonomik, sosyal ve kültürel olarak her yönden gelişim sağlanarak insan yaşamına düzen vermekte ve yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Fazlıoğlu, 2007).

Devletlerin politikaları eğitimin işleyişini de etkilemektedir. Merey (2012), Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nin sosyal bilgiler müfredatını karşılaştırmalı olarak incelemiş ve hakların farklılıklar gösterdiğini belirlemiştir. Türkiye'deki müfredatta katılım hakkına dair kazanımlar daha fazla yer alırken Amerika'daki müfredatta kalkınma hakkına dair daha fazla kazanım yer almaktadır. Batur-Musaoğlu (2012) da Türkiye'nin okul öncesi eğitim programında daha çok gelişme ve katılım haklarına yer verildiği, korunma haklarına çok az değinildiği ve programın genelinde ÇHS temelinde hazırlanmadığını belirtmektedir.

Çocuk haklarının temelini insan hakları oluşturmaktadır. İnsan hakları değerlerine uygun ortamın oluşturulması çocuk haklarının da uygulamaya geçirilmesini sağlamaktadır. Çocukların etkin vatandaş olmaları için haklarını bilmeleri ve kullanmaları gerekmektedir. Çocuklar haklarını öğrenirken sorumluluk almayı, insan haklarını, başkalarının haklarına saygı duymayı öğrenmekte; sosyal ve siyasal yaşama katılımları ile demokrasi ve insan hakları temelli bir toplumsal kültürün oluşumuna katkı sağlamaktadırlar. Ayrıca çocukların kendi hakların üzerine yaptığı değerlendirmeler ile hakları konusunda söz sahibi olarak toplumsal yaşama katılmaktadırlar (Ersoy, 2011; Uçuş, 2014). Çocuklara haklarının öğretilerek bu durumları oluşturmanın en temel ortamlarından birisi okuldur. Okullar öğrencilerin yaşamlarının büyük kısmını geçirdikleri ve topluluk ruhunun en çok yaşandığı alanlardır. Bu yüzden öğretmen ve yöneticilerin öğrenciler üzerinde etkileri çok fazladır. Okulun tüm öğelerinde sağlıklı iletişim kurma ve demokratik ortam oluşturma gibi insan haklarını temel alan davranışlar sergilenmelidir (Karaman-Kepeneci, 1999; Aktürk, 2006; Şimşek, 2007; Dönmez, 2015). Yönetici ve öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının olumlu olması, çocuğun da görev ve sorumluluklarını yerine getirmesinde etkili olmaktadır (Yaşar-Ekici, 2014).

Çocuk hakları eğitimi önce ailede başlayıp daha sonra çocuğun topluma kazandırılan yerlerden biri olan okullar ile devam etmektedir (Özdemir-Doğan, 2017). Bu yüzden çocukların kendilerine tanınan hakları konusunda, yetişkinlerin de ÇHS hükümleri hakkında

bilinçlendirilmeleri çocuk haklarının yaşama geçirilmesi konusunda önem taşımaktadır (Karaman-Kepekci ve Baydık, 2009).

Her geçen gün değişen dünya düzeninde, toplumların bu değişim ve gelişime uyum sağlayarak kaliteli yaşam standartlarına erişebilmeleri için yetiştirecekleri kişilerin eğitimlerine özellikle önem vermeleri gereklidir. Çocuğun kişilik oluşturma sürecinde başta aile olmak üzere okul ve toplumda, beceri ve yeteneklerinin en iyi seviyede geliştirilmelidir (Uçuş, 2014). Sağlıklı bir toplum, bedensel, ruhsal ve sosyal yönden sağlıklı bireylerden oluşmaktadır. Sağlıklı bireyler ise çocukların çok yönlü gelişimini sağlamak eğitim ve yeterli kaynağın ayrılması ile mümkün olmaktadır. Çocukların bu şekilde gelişmelerinin sağlanması ile gelecekte yaratıcı, bilimsel düşünen, kendini gerçekleştiren, hak ve sorumluluklarının bilincinde nitelikli vatandaşlar yetişmektedir. Kaliteli eğitimden yoksun çocuklar toplumun mutsuz olmasına ve gelişmesinin engellenmesine sebep olmaktadır (Senemoğlu, 2001). Kısacası eğitim hem bireyin kişisel gelişimi hem de toplumsal gelişimi için önem taşımaktadır (Özdemir- Doğan, 2017).

Çocuklarda hak kavramının oluşmasında 3 temel aşama vardır. Bunlardan ilki çocukların yapabildikleri her şeyi hak olarak gördükleridir. İkincisi hukuksal olarak yapılabilecek her şey haktır. Üçüncüsü insanın, insan olmaktan kaynaklı sahip oldukları haktır. Ayrıca hak kavramını çocuklar çok küçük yaşlarda algılayabilmektedir. Bu nedenle küçük yaşlarda verilmeye başlanacak olan çocuk hakları eğitimi çok önemlidir (Melton, 1980).

Haklarının eğitimi ile çocuk gelecekteki yetişkinliğe hazırlanmaktadır. Gelecekte topluma yararlı, sorumluluğunun farkında, başkalarının haklarına saygı duyan, üreten bireylerin yetiştirilmesi haklarının öğretilerek yaşama uyarlanması ile gerçekleştirilebilmektedir. Çocukların haklarının öğretilmesi için üç durum görülmektedir. İlki çocuk hak ve ödevlerini öğrenerek insan haklarına ilişkin bilgi sahibi olmaktadır. İkinci olarak diğer kişilerin hak ve ödevlerine saygı duymayı, eşitliği ve hakkını aramayı öğrenmektedir. Son olarak da iyi vatandaş olmanın gereklerini yerine getirmektedir. Bu eğitimin istenen etkiyi sağlayabilmesi için okul örgütlenmesi, öğretim ilke ve uygulamaları çocuk haklarına uygun şekilde yenilenmelidir. Ayrıca resmi yapılanmalardaki değerler ile çocuğun yaşamındaki değerler arasındaki fark kapatılmalıdır (Uçuş, 2014).

Çocuklar için öğretmenler ve yöneticiler çok değerlidir. Çünkü çocuklar, bu kişileri rol model olarak almaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin çocuğu sevmesi ve takdir etmesi, çocukların okulu sevmesine büyük ölçüde katkı sağlamakta, böylece olumlu bir okul atmosferi oluşmaktadır. Çocukların okulu sevmesiyle eğitim ihtiyaçları sorunsuz giderilebilmektedir. Zaten ÇHS'nin temel amacı da çocuk için güvenli ve huzurlu bir yaşama ortamı hazırlamaktır. Okul çalışanlarının böyle bir ortam hazırlayabilmeleri için ÇHS maddelerini tanımaları gerekmektedir (Kent-Kükürtçü, 2011; Uçuş ve Şahin, 2012; Ersoy, 2012).

“Gelişmiş ülkelerde, gelişmişliğin ölçüsünü belirleyen en önemli etmenlerden biri eğitime verilen önceliktir. Eğitimin bu denli önem kazanmasının nedeni sadece bireye kazandırdıkları değil, uzun dönemde topluma sağladığı yarar ve olumlu dışsallıklar yaymasıdır” (Keskinılıç-Kara, 2011 s.46).

UNESCO 1990 yılında düzenlenen Herkes İçin Eğitim Konferansı'nda Herkes İçin Eğitim (EFA) programı başlatmıştır. Program temel eğitim, yetişkin okuryazarlığı, cinsiyet eşitliği, eğitim kalitesi gibi konuları içermektedir. Program 1990 yılında ülkeler tarafından yeterli hedefe ulaşamayınca 2000 yılında Dakar (Senegal)'da, Uluslararası konferansta(Dakar Goals) 2015 hedefleri (Education Goals) belirlenmiştir. Türkiye'de bu programa uyumlu olarak “Haydi Kızlar Okula”, “Baba Beni Okula Gönder”, “Eğitime %100 Destek”, “Çocuk Dostu Okullar” gibi çeşitli eğitim çalışmaları düzenlemiştir.

Çocuk hakları eğitiminde bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu eğitimde en temel sorun yönetici, öğretmen ve velilerin çocuk hakları konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmamasıdır. Ekonomik yetersizlikler, medya, sosyal çevre, devlet politikaları ve toplumsal normlar, eğitim sisteminde yaşanan temel sorunlar ve geleneksel eğitim evde ve okulda çocukların haklarını kullanmasını olumsuz etkilemektedir (Ersoy, 2012).

Her çocuğun eğitim görmeye hakkı vardır. Ancak birçok çocuk, özellikle kız çocukları, çeşitli nedenlerle okula gitmemektedir. Ayrıca kırsal kesimlerde okula gitme oranları kentlere göre daha azdır. Silahlı çatışma ortamındaki çocuklar eğitim hakkı alamamaktadır (Washington, 2010).

Türkiye'de eğitim sistemine bakıldığında çocukların katılım hakkının çok az seviyede olduğu görülmektedir. Çocuk hiçbir aşamasında söz sahibi olmadığı bir sistemin içerisinde, yoğun bir müfredat temposuna sokularak, gelecek kaygısı ile diğer tüm toplumsal olaylardan

soyutlanmaktadır (Canbulut, 2014). Öğretmenler, yöneticiler ve veliler çocuk hakları konusunda yeterince bilgi düzeyine sahip değillerdir. Çocuk hakları eğitimi geleneksel yöntemlerle yapılmakta ve yaşama geçirilememektedir. Genel olarak toplumda da çocuk haklarına ilişkin duyarlılık az olduğu için bu hakların benimsenmesinde zorluk çekilmektedir (Ersoy, 2012).

Türkiye’de göç sorunu da eğitimi etkilemektedir. Göç eden çocuklar eğitim eşitliği, eğitimde imkan ve fırsat eşitliğinden yeterince yararlanamamaktadır. Çocuklar yeni okullarına ve çevreye uyum sorunu yaşamakta, ailelerinden uzaklaşmaktadır (Topsakal, Merey ve Keçe, 2013).

MEB’in çocuk haklarını tanıtmaya ve yaygınlaştırma konusunda uygulamaları yetersiz kalmaktadır. Ders işleme metotları bu amacı karşılamamaktadır. Bakanlığa bağlı öğretmen ve yöneticilerin çocuk hakları bakışına sahip olmaması, bakanlığın yapısı, yöneticilerin ve öğretmenlerin bakış açılarının özellikle çocukların katılım hakkıyla çelişmesi nedeniyle yoğun olarak eleştirilmektedir (Erbay, 2011).

Kendi haklarının bilincinde olan demokratik bireyler yetiştirmek eğitim kurumlarının başlıca görevlerinden birisidir. Bu ortamın oluşturulabilmesi için demokratik bir ortama ihtiyaç vardır. Bu ortamın sağlanmasında en önemli görevler okul yöneticileri ve öğretmenlere düşmektedir. Çünkü bu kişiler öğrenciler için birincil modellerdir. Buna rağmen okullarda anti demokratik uygulamalar sürmektedir. Okullarda yönetici ve öğretmenlerin çocuk haklarını ihlal ettikleri ya da bu hakların uygulamaya geçirilemediği görülmektedir (Gömleksiz ve diğerleri, 2008). Uygulanan disiplin yöntemleri de ÇHS ile örtüşmeyebilmektedir (Kükürtçü-Kent, 2011). Kop ve Tuncel (2010)’in çalışmasında öğretmenlerin ÇHS’de öngörülen hedeflerin gerisinde olduğunu belirlemiştir. Alanyazındaki kimi araştırmalar öğretmenlerin ya da yöneticilerin çocuk hakları bilgisinin yeterli olmadığını (Uçuş ve Şahin, 2012; Ersoy, 2012; Kaya, 2011), bazı çalışmalar da öğretmenlerin ÇHS’ni bildikleri ancak uygulamaya geçiremedikleri ortaya koymaktadır (Fazlıoğlu, 2007; Akman ve Ertürk, 2011; Ateş, 2015). Kaya (2011)’nin çalışması sonucunda öğretmen adaylarının ÇHS’yi okumadıklarını belirlemiştir. Bu gibi durumlar çocukların haklarını öğrenen, saygılı ve demokratik bireyler olarak yetişmelerini engellemektedir. Ayrıca sınav sistemi ve oyun alanı yetersizliğinden dolayı çocuklar oyun ve eğitim haklarından, eğitimin yeterli olmaması nedeniyle de eğitim hakkından yararlanamamaktadır (Ersoy, 2011).

AB 2016 Türkiye Genişleme Politikasına İlişkin 2006 raporuna göre, kız çocukların eğitime erişim gibi problemleri devam etmektedir. Özellikle Roman çocuklar ve engelli çocuklar için, daha kapsayıcı hale getirme yönünde ilerleme kaydedilmesine hâlâ ihtiyaç duyulmaktadır.

2.14. İlgili Araştırmalar

Melton (1980) çalışmasında, çocukların haklarına ilişkin algıların yaş ve olgunluk düzeyine göre değiştiğini belirlemiştir. Büyük sınıflardaki ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin çocuk haklarını daha çok savundukları sonucuna ulaşmıştır.

Ruck, Keating, Abramovitch ve Koegl (1998) çalışmalarında, çocuk ve ergenlerin karar verme haklarını destekleme açısından cinsiyet ve yaşa göre farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak koruma hakkını yaşı küçük olanların daha fazla desteklediğini belirlemiştir.

Margolin (1982) ikinci sınıftan altıncı sınıfa kadar olan çocukların, kendi kararlarını alma hakkını incelediği çalışmasında, çocukların cinsiyetine göre karar verme hakkının farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Çetinkaya (1998) çalışmasında, öğrencilerin çocuk haklarına bakışının yaşlarına, cinsiyetlerine, okudukları okul türüne, anne ve babalarının eğitim düzeyine göre değiştiği; öğretmen ve öğrencilerin çocuk haklarına bakışı arasında anlamlı bir fark olduğu, öğretmenlerin çocuk haklarına bakışının mesleki kıdem ve alanlarına göre değiştiği, okul ve ev ortamında hakların varlığı ve önemi arasında anlamlı fark olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Campbell and Covell (2001) çocuk hakları dersini almakta olan ve almayan üniversite öğrencilerinden, dersi almakta olanların çocuk haklarını destekleme konusundaki tutumlarında olumlu yönde artış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Neff ve Helwig (2002), Hindistan, Kanada, Çin ve Amerika Birleşik Devletlerinde yaptığı çalışmasında, ABD ve Kanada'da yaşayan çocukların bireysel haklara daha fazla önem verdikleri, Hindistan ve Çin'de yaşayan çocukların ise otoriteye itaat etme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Tereseviciene ve Jonyniene (2001) öğrencilerle çalışma yapmıştır. Öğrencilerin korunma haklarını düşük düzeyde destekledikleri, ailesinin eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin evde haklarını daha çok kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Tomanovic (2003) aileler ile çalışma yapmıştır. Ailelerin genel olarak çocukların katılımı konusunda yetersiz kaldıkları, bazı ailelerin aşırı korumacı tutumlarından dolayı çocukların katılım hakkını desteklemedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Güller (2003) çalışmasında, çocuk polisi eğitimi ve yönetiminin nasıl olduğunu araştırmıştır. Çocuk polisinin eğitimi ve yönetimi konusunda uygulamalarının yaygınlaştırılması ve daha etkin hale getirilmesinin yol ve yöntemlerini incelemiştir.

Kavak (2005) da çocuk polisi ile ilgili çalışma yapmıştır. Türkiye'deki çocuk polisi birimlerinin görev ve yetki alanlarına giren konularda etkili uygulamalarının olduğu ve çocuk polisliği yapılanmasının oluşturulmasından sonra polisin yaklaşım ve uygulamalarının olumlu yönde değişmekte olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Ateş (2015) ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin ÇHS'yi bilme durumunun cinsiyet, yaş, medeni durum, statü, çocuğu olma durumu, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre değiştiği, sınıf öğretmenlerinin ÇHS'yi okudukları ancak uygulamada sözleşmeye uymadıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca okulların fiziki yapısının çocuğun gelişimsel dönemine uygun olmadığı ve öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin de istenilen seviyede olmadığını belirlemiştir.

Day, Badali ve Ruck, (2006) annelerin ve çocukların, bakım, korunma ve kendi kendine karar verme haklarına ilişkin tutumlarını incelediği çalışmalarında, yaşı büyük olan çocukların daha çok kendi kendine karar verme hakkını destekledikleri, çocuğu yaşça büyük olan annelerin de kendi kendine karar verme hakkını destekledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Cankurtaran-Öntaş (2006) çalışmasında, çocuk şubesinin kurulması ile bazı olumlu gelişmeler görülmesine rağmen karakol süreçlerinin problemliliği olduğu ve karakol polislerinin çocuk haklarına duyarlılıklarının artırılması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Aktürk (2006) çalışmasında, Türkiye'de çocuk hakları konusunda istenen sonuç alınmadığını belirlemiştir. Çocuk politikasının yeniden ele alınarak toplumsal bilinç oluşturmaya yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Rizzini ve Thapliyal (2007), çocukların katılım hakkını sosyoekonomik düzeye göre değiştiğini belirlemiştir. Sosyoekonomik düzeyi düşük ve devlet okulunda okuyan çocukların haklarının ihlal edildiklerinin farkında oldukları, çocukların genelde yaşama ve gelişim haklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Fazlıoğlu (2007) çalışmasında, öğretmen ve yöneticilerin çocuk hakları bilinç düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmediği, öğretmenlerin çocuk haklarını bilinç düzeyinin kıdemlerine göre değiştiği, okul ve ev ortamında hakların varlığı ve önemi arasında farklılıklar bulunduğu, ülkemizde öğretmen ve yöneticilerin, çocuk haklarının öneminin kavramış olmasına karşın uygulama henüz istenen düzeyde olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Karaman-Kepekçi (2006)'nin üniversite öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda; sınıf düzeyinin ve insan hakları ile ilgili ders alma durumları değişkenleri açısından anlamlı fark çıkmadığını, çocuk haklarına yönelik tutumun cinsiyete göre farklılaştığını belirlemiştir. Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çocuk haklarına yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduklarını belirlemiştir.

Salman-Osmanağaoğlu (2007) çalışmasında, lise son sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine, anne-baba tutumlarına, yaşamlarını geçirdikleri bölgelere ve katıldıkları sosyal etkinliklere göre farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Okul türlerine, anne-baba eğitim durumlarına, kardeş sayılarına, ailelerinin aylık gelir düzeylerine ve yaşamlarının çoğunu geçirdiği yerleşim birimine göre ise farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Özyıldırım (2007) çalışmasında, ilköğretim okulu öğrencilerinin katılım hakkını kullanma boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde mesleki kıdem, sınıf mevcudu, okul mevcudu ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik-kültürel-çevre değişkenlerine göre farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Katılım hakkını kullanmanın engellerine ilişkin boyutunda ise öğretmenlerin görüşlerinde okul mevcudu ve okulun bulunduğu çevre değişkenlerine göre farklılık bulunduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Neslitürk ve Ersoy(2007), okulöncesi öğretmen adaylarının, çocuk haklarının öğretimi amacıyla geliştirdikleri uygulamalara ilişkin görüşlerini belirleme amacıyla yaptıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının çocuk hakları öğretiminde çoğunlukla drama, anadil ve

oyun etkinliklerinden yararlandıkları, etkinliğin uygulanması sonrasında, hazırladıkları etkinliği kolaylıkla uyguladıkları ve çocukların etkinlikten zevk aldıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Uluç (2008), çocuk hakları eğitimi bakımından Türk İlköğretim Sistemi'nde ve yabancı ülkelerde var olan durumu betimlemek, ne gibi değişikliklerin ve yeniden yapılanmanın gerekeceği konusunda öneriler geliştirmek amacıyla yaptığı çalışmasında, programlarda yaşama hakları ve korunma haklarına yeterince yer verilmediği ve var olan çocuk haklarının da belli haklara odaklandığı sonucuna ulaşmıştır.

Çakır-Tunç (2008), ÇHS'nin eğitim politikalarına yansımaları konusunda MEB uzmanlarının görüşlerini incelediği çalışmasında, araştırma sonuçlarına göre uzmanların daha demokratik toplum olmak, baskıcı eğitimden kurtulmak, kendine güvenen, haklarının bilincinde bir nesil yetiştirmek için adı geçen hakların eğitim politikalarına yansıtılmasının gerekliliği ve önemi konusunda görüş birliği içinde olduklarını belirlemiştir. Ancak ÇHS'nin belirlediği yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım haklarının eğitim politikalarına yansımaları konusunda görüş farklılığı olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Coşkun-Keskin ve Keskin (2008) çalışmalarında, kız ve erkek öğrencilerin çocuk haklarına bakışının aynı yönde olduğu, ilköğretim çağındaki çocukların yarısına yakınının ailede şiddet görmekte olduğunu ve çocukların da bunu kabullendiğini belirlemiştir. Yine araştırma sonucuna göre Türkiye'de ÇHS'nin kabulünden bugüne 12 yıl geçmiş olmasına rağmen çocuk hakları konusunda hiç bir ilerleme ve değişme olmamıştır.

Gömleksiz ve diğerleri (2008)'nin okullarda yaptıkları çalışmalarına göre öğrencilerin temiz, hijyenik ve güvenli ortamlarda eğitim alma hakkının gözetilmemektedir. Öğretmen ve yöneticilerin yönetim ve disiplin açısından bilgi ve beceri eksiklikleri bulunmaktadır. Genel olarak da çocuk hakları öğretmen ve yöneticiler tarafından istismar ve ihlal edilmektedir.

Ay-Zöğ (2008), genel lise ve meslek lisesi öğrencilerinin çocuk haklarını algılama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelemiştir. Buna göre öğrencilerin çocuk haklarının varlığına ait algılarının genelde ve kişilik hakları hariç tüm alt boyutlarda "çoğu zaman", kişilik haklarında ise "her zaman" düzeyinde ortaya çıktığı, okul türü, cinsiyet, baba öğrenim durumu ve anne öğrenim durumu değişkenlerine göre gruplar arasında istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Yurtsever (2009), anne ve babaların çocuklarının haklarına yönelik tutumlarını ve bu tutumları etkileyen değişkenleri ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada, anne ve babaların çocuklarının hakları konusunda çocuğun cinsiyetine bağlı olarak farklı tutumlar benimsediklerini belirlemiştir. Buna göre kız çocuğu olan hem annelerin hem de babaların bakım ve korunmadan yana tutum sergiledikleri, erkek çocuğu olan babaların kendi kendine karar vermeden yana tutum sergiledikleri, anne ve babaların çocuklarının yaşları küçüldükçe bakım ve korunmadan yana tutum sergiledikleri, babaların çocuklarının yaşları büyüdükçe kendi kendine karar vermeden yana tutum sergiledikleri, birden çok çocuğu olan hem annelerin hem de babaların bakım ve korunmadan yana tutum sergiledikleri, tek çocuk sahibi babaların kendi kendine karar vermeden yana tutum sergiledikleri, annelerin “Kendi Kendine Karar Verme”den yana tutumunda çocuğun cinsiyetinin, yaşının ve sahip olunan çocuk sayısının anlamlı bir fark yaratmadığı, Anne ve babaların eğitim durumunun yükselmesiyle ve aile gelirlerinin artmasıyla “Bakım ve Korunma”dan yana tutum sergiledikleri, ebeveyn otorite tiplerinin ebeveyn çocuk hakları tutumları üzerinde etkisi olduğu, serbest ve yetkeci anne ve babaların “Bakım ve Korunma”dan yana tutum sergiledikleri, yetkili anne ve babaların “Kendi Kendine Karar Verme”den yana tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Uçuş (2009) çalışmada, ÇHS'nin ilke ve hükümlerinin ilköğretim programlarında yer alma düzeyi ile ÇHS'nin okullarda uygulanması ve yaşatılmasına ilişkin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. ÇHS'nin ilköğretim programlarında öğrencilerin katılım hakları, çocukların bireysel farklılıklarının gözetilmesi, ayrımcılığın engellenmesiyle ilgili ilkelerin ayrıca özel durumdaki çocuklarda göz önünde bulundurularak hazırlandığı ancak savaşa, depreme ve benzeri durumlara maruz kalan çocuklar, çalışan çocuklar ve mülteci çocuklarla ilgili herhangi bir bulguya rastlanmadığı, bununla beraber programda çocukların boş zamanlarını değerlendirme, sosyal etkinliklere katılma, oyun oynama hakkı, eğitim hakları ile ilgili bulgulara ulaşıldığı; çocukların korunma hakları, dernek kurma ve barışçıl bir şekilde toplanma özgürlüğü ve sömürü ve istismarla yönelik yeterli kazanım, içerik ve etkinliklere ilgili yeterli bulguya rastlanmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Baysan-Kobat(2009) çalışmada, çocuk haklarında ulusal ve uluslararası hukukta, günümüze kadar olan gelişmelerin yetersiz olduğunu belirlemiştir. Çocukların haklarının daha ileri bir noktaya getirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Karaman-Kepenekçi ve Baydık (2009), zihin engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarını cinsiyete, sınıf düzeyine, insan hakları ya da çocuk haklarına ilişkin bir ders alma durumuna ve yaşa göre incelemiştir. Cinsiyet ve sınıf düzeyinin zihin engelliler öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin tutumları üzerinde etkisi olmadığı, zihin engelliler öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin tutumları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, zihin engelliler öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının okul öncesi öğretmeni ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmeni adaylarının tutumlarından farklılaşmadığı, bu grubun tutumlarının sınıf öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin tutumlarından daha olumsuz olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Washington (2010) çocuk hakları eğitimine daha fazla önem verilmesi gerektiğini belirlemiştir. Bu eğitime erken çocukluk döneminde başlanması için gerekli çalışmalar yapılması önerisini getirmiştir.

Kop ve Tuncel (2010) çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarını nasıl algıladıklarını tespit etmeyi ve Türkiye'nin çocuk gerçeği açısından çocuk hakları konusundaki durumunu betimlemeyi amaçlamışlardır. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin Türk toplumunda çocuk gerçeğinin ÇHS ile öngörülen bazı hedeflerin gerisinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Akkocaoğlu, Albayrak ve Özdemir (2011) çalışmalarında, öğrencilerin çözüm önerileri doğrultusunda çocuk hakları çerçevesinde üniversite gençleriyle sahip oldukları dinamik güç ve yaratıcılıktan yararlanarak çalışmalar yapılabileceği, bu amaçla yaratıcı drama yönteminin kullanabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Kaya (2011) öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun çocuk hakları sözleşmesini okumadıkları, çocukların en önemli hakkı olarak yaşama hakkını belirttikleri, katılım hakkına ise önemli haklar arasında sıralamada yer vermedikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Erbay (2011) çalışmasını Türkiye'de çocuk hakları anlayışının ve uygulamalarının var olan durumunu analiz etmek ve bunun sonucunda bir model önerisi geliştirmek amacı ile yapmıştır. Buna göre SHÇEK'in koordinatörlük görevini yürütmesinde sorunlar olduğu, ulusal raporların katılımcı bir metotla ve zamanında hazırlanamadığı, bunun SHÇEK dışı nedenlerden kaynaklandığı, Çocuk Hakları Komiteleri ve çocuk forumlarının ise katılım hakkı bağlamında güçlendirilmesi gerektiği görülmüştür. MEB, çocuk haklarıyla ilgili derslerde

öğretim metodlarının yanlışlığı nedeniyle başarı elde edememesi ve en başta bakanlığa bağlı öğretmen ve yöneticilerin çocuk hakları bakışına sahip olmaması nedeniyle eleştirilmiştir. TBMM Çocuk Hakları İzleme Komitesi savunuculuk ve yasa hazırlama yönünden zayıf kalması ve çalışmalarını paylaşmaması nedeniyle eleştirilmiş ancak mecliste böyle bir yapının olması ve bu yapıya zaman verilmesinin gerektiği konusunda uzlaşmıştır. Yerel yönetimler bir yandan çocuk bakışına sahip olmaması ve çocuk katılımına önem vermemesi nedeniyle eleştirilirken, bir yandan çocuğa ilk elden dokunabilecek yapısı nedeniyle güçlü olduğu vurgulanmıştır. Hükümet dışı örgütler ile ilgili sorunlar ise bir arada çalışmama, yeterli maddi desteğe sahip olmama ve kamu ile işbirliğinin zayıf olması olarak belirlenmiştir. Medya ise çocuk haklarını tanıtmak yerine çocuk hakları ihlalleri gerçekleştirmesi nedeniyle eleştirilmiştir.

Ersoy (2011) farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen ilköğretim öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algılarını, öğrendiği kaynakları ve karşılaştıkları sorunları belirleme amacıyla çalışmasını yapmıştır. Buna göre öğrencilerin haklarına ilişkin algıları ve öğrendiği kaynaklar ve karşılaştıkları sorunların sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaştığı, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin temel yaşam ve gelişim ile korunma haklarını, üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin de katılım haklarını dile getirdikleri, öğrencilerin çoğunluğunun haklarını okuldan öğrendiği, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin, ailede ve okulda düşüncelerini açıklayamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Değirmenci (2011) kadın öğretmen adaylarının tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu, aldıkları eğitimin öğretmen adaylarını olumlu yönde etkilediği, 4. sınıf öğretmen adaylarının tutumlarının 1. sınıf öğretmen adaylarından olumlu olduğu, alanlarına göre incelendiğinde ise en olumlu tutumun Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyanlarda olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Güneş (2011) okul öncesi eğitim hakkı ve okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşması hususunda farklı özelliklere sahip aileler arasında fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aileler cinsiyet, yaş, eğitim durumu değişkenlerine göre okul öncesi eğitimin çocuğun hakkı olduğuna yönelik olumlu tutuma sahiptir.

Dönertaş ve Aksel (2011), çocukların gelişim yetenekleri çerçevesinde ele alınan konuların çoğunda çocukların katılım hakkının bilincinde oldukları, katılım hakları

bilmedikleri konularda ise uygulanan iki günlük eğitimin anlamlı farklılaşma yarattığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Oktaç ve Kumbaroğlu (2011) çalışmalarındaki ankette belirtilen tüm hakların ev ve okul ortamında önemli görüldüğü, öğretmen ve öğrencilerin çocuk haklarına bakışlarının benzer olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Akman ve Ertürk (2011) öğretmenlerin genel olarak çocuk hakları hakkında bilgi sahibi olduklarını belirlemiştir. Ancak çocuklara sahip oldukları haklar konusunda etkinlik planlamayı olağan bir durum olarak görmedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Kükürtçü-Kent (2011) çalışmasında, gerek anne babalar, gerekse öğretmenlerin çocuk merkezli demokratik yöntemlere eğilimleri olduklarını belirlemiştir. Ancak ÇHS'nin 2., 3., 5., 12., 18., 19., 28., 29., 31., 37., 42. maddeleriyle örtüşmeyen disiplin yöntemlerinin de uyguladığı sonucuna ulaşmıştır.

Doğan ve Durualp (2011) çalışmalarında Sosyal Bilgiler dersi alan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına dair görüşlerini karşılamayı amaçlamışlardır. ÇHS'den hareketle hazırlanan formda yer alan haklara öğrencilerin çoğunluğunun katıldığı, katılma oranının beşinci sınıflarda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Can-Yaşar, İnal, Uyanık ve Özsüer (2011), yetiştirme yurdunda ve ailesi ile birlikte yaşayan 12-18 yaş arasındaki çocukların ÇHS'den haberdar olma düzeylerinin incelemiştir. Çalışmaları sonucunda çocukların çoğunluğunun ÇHS'den haberdar olduğunu belirlemiştir.

Şahin ve Polat (2012), çocuğun sivil haklarının korunması ve uygulanması için çocukların toplumumuzdaki yeri ve yetişkin-çocuk iletişimi üzerine çalışılması; çocukların katılım hakkının uygulamada yer alması gerekliliğinin dikkate alınması için gerekli araştırma ve projelerin yapılması önerilerinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılım hakkının çocuklara verilen bir ödül değil gereklilik olduğuna dikkat çekilmesi, çocuk hakları eğitimlerinin düzenlenmesi, çocuk haklarının tanıtımı için kampanyalar düzenlenmesi ve medya kullanılarak çocuğun katılım hakkının tanıtılması önerilerinde de bulunmuştur.

İpek (2012) çalışmasında çocuk haklarının gelişimini ve karşılaştırmalı olarak anayasal açıdan değerlendirilmesini yapmıştır. Çocuk haklarının yeni anayasada nasıl düzenlenmesi gerektiği konusunda fikirler ortaya koymuştur.

Erbay (2012) çalışmasında, Türkiye’de çocuk haklarını tanıtmaya, yaygınlaştırma ve izlemeye yönelik uygulamaların ne durumda olduğu ve çocuk haklarıyla ilgili iyi işleyen bir sistem için nasıl bir modelin uygulanması gerektiğini açıklamıştır.

Merey (2012) çalışmasında Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri sosyal bilgiler dersi müfredatında çocuk hakları konularını dahil etme düzeylerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Buna göre Türkiye’deki sosyal bilgiler müfredatında çocuk hakları konularının daha çok yer aldığı, Türkiye’deki sosyal bilgiler dersi müfredatında katılım hakkına dair kazanımlar daha fazla yer alırken, Amerika’daki sosyal bilgiler dersi müfredatında kalkınma hakkına dair kazanımların daha fazla yer aldığı sonucuna ulaşmıştır.

Deb ve Mathews (2012), ebeveyn ve öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarını incelemiştir. Buna göre tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Karaman-Kepenekci ve Nayır (2012), Ankara ili ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ana babaların çocuklarına yönelik hangi davranışlarını istismar ve ihmal olarak nitelendirdiklerine, çocukların ana babaları tarafından istismarının ve ihmalinin nedenlerine ve bu davranışlarla kendilerinin baş etme yöntemlerine ilişkin görüşlerini cinsiyete, kıdeme, çocuk sahibi olma durumuna, öğrenim düzeyine, sınıf mevcuduna, okulun öğrenci sayısına ve okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyine göre incelemiştir. Buna göre görüşlerinin cinsiyet, kıdem, sınıftaki öğrenci sayısı ve okuldaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmali önlemek için, öğrenci ve aile ile sürekli iletişim içinde olunmasının ve başta aileler olmak üzere öğretmenlere ve öğrencilere çocuk istismarı ve ihmali konusunda eğitimler verilmesinin önemli olduğunu belirttikleri sonuçlarına ulaşmışlardır.

Batur-Musaoğlu (2012), çalışmasında okul öncesi eğitim programında daha çok gelişme ve katılım haklarına yer verildiği; gelişme haklarının büyük kısmını ise nitelikli eğitim alma hakkının oluşturduğunu belirlemiştir. Korunma haklarına çok az değinildiği, ÇHS ile çelişen çok az sayıda ifade bulunmasına rağmen programın geneline bakıldığında sözleşmeyi temel olarak hazırlanan bir program olmadığı ve çocuk hakları kültürüne sahip bireylerin yetiştirilmesi için yeniden yapılandırılmaya gereksinimi olduğu sonucuna varmıştır.

Uçuş ve Şahin (2012), ÇHS’ye yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Buna göre genel olarak öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuk hakları konusunda yeterince bilgiye sahip olmadığı, doğrudan çocuk haklarına yönelik

uygulamalar yapmadıkları, ders programında ele alındığı zaman öğrencilerle bu konuyu paylaştıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Peker (2012)'in araştırması sonucunda sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutum olarak en yüksek katılım gösterdikleri maddenin “Çocukların savaşlardan korunmaları gerektiğine inanıyorum” maddesi olduğunu saptamıştır. Sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının cinsiyet, medeni durum, yaş grupları, görev yaptığı yer, mezun olduğu kurum, eğitim düzeyi, kıdem grupları ve okuttuğu sınıf değişkenlerine göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk haklarına ilişkin tutumları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

Peker-Unal (2013), iköğretim sınıf öğretmenleri için ÇHS'nin 13. ve 28. maddelerinin öğretimini amaçlayan bir eğitim programı hazırlamak, eğitim programını web tabanlı olarak uygulamak, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre eğitim programının web tabanlı uygulamasını değerlendirmek amacıyla çalışmasını yapmıştır. Çalışması sonucunda eğitim programına yönelik görüşlerin olumlu olduğu ve sınıf öğretmenleri eğitim programının web tabanlı uygulamasına ses ve daha çok video eklenmesinin ve yazılı yönergelerin azaltılmasının etkili olacağını belirlemiştir.

Erbay (2013), ÇHS temel ilkelerinden olan çocuğun katılımını, Türkiye'deki kurumlar ve uygulamalar özelinde ayrı ayrı incelemiştir. Bu yolla çocuk katılımının Türkiye'deki durumunu ortaya koymaya çalışmıştır.

Topsakal, Merey ve Keçe'nin (2013), Van iline göç eden ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakları ve sorunlarının belirlenmesini amacıyla çalışmalarını yapmıştır. Her üç gruptaki katılımcıların (yönetici, sınıf ve branş öğretmenleri) genel olarak göç eden ailelerin çocuklarının eğitim eşitliğinden, eğitimde imkân ve fırsat eşitliğinden yeterince yararlanamadıkları; eğitim hakkına sahip buldukları, ancak genel olarak bu haktan yeterince faydalanamadıkları; çocukların okula uyum sağlama sorununun bulunduğunu; çocuklarının göç sonucunda şehir kültürünün etkisinde kaldıkları ve aileden uzaklaştıkları gibi düşünceler etrafında birleştikleri sonuçlarına ulaşmışlardır.

Demirezen, Altıkulaç ve Akhan(2013), ilköğretim öğrencilerinin çocuk haklarına yönelik algılarının oyun, eğlence, eğitim, yaşama ve düşüncelerini ifade etme özgürlüğü üzerine yoğunlaştığını belirlemiştir. Öğrencilerin, çocuk haklarını insan hakları çerçevesinde

düşündükleri, bu nedenle insanların hakları varsa çocukların da hakları olması gerektiği görüşünde oldukları, öğrencilerin haklarını en fazla aile ortamında kullanabildikleri, okul ve arkadaş ortamında ise haklarını kullanma imkânının daha sınırlı olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Uçuş (2013)'un çalışmasının amacı ilköğretim düzeyinde hazırlanan çocuk hakları eğitimi programının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alan özelliklerine katkısını belirlemek, çocukların haklarından ve özgürlüklerinden yararlanma düzeylerine etkisini tespit etmektir. Hazırlanan çocuk hakları eğitimi programının uygulandığı çalışma grubunun çocuk haklarını öğrenme, bunları beceri olarak geliştirme, haklar ve özgürlüklerden yararlanma konusunda gelişim gösterdikleri gözlenmiştir. Kategoriler (katılım, korunma, yaşam, gelişme) bakımından farklılıklar göstermiştir. Program uygulaması sonrasında öğrencilerin çocuk hakları eğitimi hakkındaki düşüncelerinde program uygulaması öncesine göre anlamlı bir farklılık sağlanmıştır. Ayrıca program uygulamaları sonrası çalışma grubundaki çocukların uygulanan program sayesinde çocuk hakları konusunda farkındalık kazanmış oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Uğurlu ve Gülsen (2014), çalışmalarında çocuk hakları ve çocuk hukuku kavramlarını incelemiştir. Ayrıca çocukların korunması için konulmuş yasal çerçeveyi de incelemiştir.

Yaşar-Ekici (2014) çalışmasında öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Buna göre yaş, medeni durum, mezun olunan üniversite türü, çocuk haklarıyla ilgili herhangi bir eğitim alıp almama durumu, Türkiye'nin çocuk hakları konusunda duyarlı olup olmamasına dair algıları, çocukken kendi çocuk haklarına uygun davranılıp davranılmadığına dair algıları ve öğretmenlerin çocuk haklarına uygun davranıp davranmadığına dair algılarına göre anlamlı fark çıkmadığı; cinsiyet, öğretmenlik mesleğini tercih nedeni, mezun olunan lisans programına göre ise anlamlı fark çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Tutar (2014), Hürriyet, Cumhuriyet, Sabah ve Zaman gazetelerinin haberlerini, çocuk haklarına duyarlılıkları açısından karşılaştırmayı amaçlamıştır. Buna göre çocuk hakları konusunda duyarsızlaşma ve sosyal sorumlulukların yerine getirilmediği sonucuna ulaşmıştır.

Uçuş (2014) çalışmasında, öğrencilerin çocuk hakları eğitimi hakkındaki düşüncelerinde program uygulaması öncesine göre anlamlı bir farklılık sağladığını belirlemiştir. Ayrıca program uygulamaları sonrası çalışma grubundaki çocukların uygulanan

program sayesinde çocuk hakları konusunda farkındalık kazanmış oldukları sonuçlarına ulaşmıştır.

Şener-Taplak, Polat ve Yüzer (2014), çalışmalarında çocuk haklarının temeli olan yaşama, korunma, gelişim ve katılım hakları dikkate alınarak çocuklar yetiştirilmesi gerektiğini belirlemiştir. Hakları ihlal edilen ve suça sürüklenen çocuklara pozitif ayrımcılık uygulayan, onları yeniden kazanmaya yardımcı olacak bir hukuk sistemi oluşturulması gerektiğini belirtmiştir.

Torun ve Duran (2014) çalışmasında çocuk hakları öğretiminde oyun yönetiminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisini incelemiştir. Buna göre öğrencilerinin denel işlem öncesi akademik başarıları ve çocuk haklarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, denel işlem sonrası ise deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları ve çocuk haklarına yönelik tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıktığı ancak denel işlemden 30 gün sonra yapılan kalıcılık testinde her iki grubun son test ile kalıcılık testleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmediği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Bülbün-Aktı (2014), Türkiye Radyo Televizyon Kurumu Çocuk kanalında okulöncesi yaş grubuna yönelik yayınlanan çizgi dizilerin çocuk hakları açısından incelemiştir. Buna göre incelediği çizgi dizilerde çocuk haklarının olumlu kullanımına olumsuz kullanımından daha çok yer verildiği, çizgi dizilerde sırasıyla en çok yaşama hakkına, gelişme hakkına, katılım hakkına ve korunma hakkına yer verildiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Doğan, Torun ve Akgün (2014) çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarını incelemiştir. Buna göre sınıf seviyesi, ailelerin gelir düzeyi, ebeveyn eğitim düzeyi ve çocuk haklarına ilişkin ders alma durumuna göre anlamlı bir fark çıkmadığı, kardeş sayısı değişkenine göre ise anlamlı bir fark çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Kösem (2015) çalışmasında ülkemiz ve dünyadaki koruyucu politikaları incelemiştir. Çocuk istismarını önlemek için ne gibi önlemler alınması gerektiğini belirlemeye çalışmıştır.

Yazıcı ve Baydar (2015) 60-72 aylık çocukların çocuk haklarına ilişkin algısını belirleme amacıyla yaptıkları çalışmalarında, çocukların çizdikleri resimler üzerinden çocuk haklarına ilişkin algılarını değerlendirmişlerdir. Çocukların büyük çoğunluğunun resimlerinde gelişme hakkına, yarısından fazlasının yaşama hakkına, yarısına yakınının korunma hakkına, bir kısmının ise katılım hakkına yönelik ifadeler yer verdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca

gelişme hakkı kapsamında oyun ve eğlence, vicdan ve düşünce özgürlüğü eğitim, dinlenme ve bilgi edinme, gibi haklarının karşılanmasına; yaşama hakkı kapsamında özellikle beslenme, bakım ve barınma gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasına; korunma hakkı kapsamında ise istismar (fiziksel, duygusal), ihmal ve sömürü gibi konularda çocukların korunmasına; katılım hakkı kapsamında ise kendisini ilgilendiren konularda karara katılma ve görüşlerini açıklama gibi haklarının karşılanmasına ilişkin haklara yer verdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Hareket (2015), çocuk meclisi uygulamalarının bazı değişkenlere göre çocuk haklarına ilişkin algı gelişimine etkisini incelemiştir. Buna göre cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okul türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiklerini; çocuk meclisi uygulamalarının; çocuk haklarına ilişkin bireysel gelişimde, yaşam becerileri gelişiminde ve çocuk haklarına ilişkin kavramsal gelişimde olumlu etkiye sahip olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Dönmez (2015) çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerinin alt boyutları ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki incelemiştir. Buna göre otoriter öğretmen profili ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında ilişki olmadığı, takdir edilen sınıf öğretmeni profili ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ilişki olduğu, başıboş sınıf öğretmeni profili ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve aldırılmaz sınıf öğretmeni profili ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında negatif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Akgül (2015) veliler ile çalışmasını yapmıştır. Velilerin tamamına yakınının çocukların tüm haklarının önemli olduğunu düşündüğü; cinsiyet ve velilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı, çocuk hakları(gelişim, korunma, katılım ve eğitim hakkı) ve sahip olunan çocuk sayısı ile velilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı, yaşama hakkı boyutunda ve velilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı ve 3 ve üstü çocuğa sahip olanların 1-2 çocuğa sahip olanlara oranla daha bilinçli olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Dinç (2015) çalışmasında okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitim konusundaki görüşlerini araştırmıştır. Ebeveynlerin; görüşlerini ifade etme, seçme ve karar verme, kendine ve başkalarına zarar vermediği sürece istediğini yapabilme hakkından söz etmekle birlikte, çocuk hakları konusunu yeterince bilmedikleri ve bilinçlendirme gereksinimi içerisinde oldukları sonuçlarına ulaşmıştır.

Koran (2015), Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde okulöncesi ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlere yönelik olarak düzenlenen 'Çocuk Hakları ve Hak İhlalleri Eğitimi'nin, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamıştır. Buna göre çocuk hakları ve hak ihlalleri ile ilgili bilgi edinerek bu eğitim aracılığı ile eğitim ortamlarında kendileri tarafından hak ihlali içeren davranışlar ile ilgili farkındalık geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Türkyılmaz (2015) çalışmasında çocuk, çocukluk ve çocuk haklarına ilişkin Türkiye Türkçesinde yer alan atasözlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Buna göre atasözlerinin % 38'24'ünün çocukların yaşama, % 31,57'sinin korunma, % 22,80'inin gelişme, % 7,36'sının katılım haklarına ilişkin olduğu belirlenmiştir. Bu dört kategorideki atasözlerinin %53,33'ünün olumsuz yargı; % 46,66'sının olumlu yargı bildirdiği ortaya konmuştur.

Kızılırmak ve Alkan-Ersoy (2015)'in yaptıkları çalışma sonucunda, annelerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu, annelerin Ebeveyn Çocuk Hakları Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların; yaşlarına, çalışma durumlarına, öğrenim durumlarına ve doğup büyüdüğü yere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Sahip oldukları çocuk sayısına, çocuklarının cinsiyetine, gelir düzeyini tanımlama durumlarına ve medeni durumlarına göre ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Ardıç-Çobaner (2015), ÇHS bağlamında Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların medyada nasıl temsil edildiğini incelemiştir. ÇHS'de yer alan temel haklardan hayatta kalma, korunma, gelişme ve katılma hakkı bağlamında; Suriyeli mülteci çocukların yaşamlarını tehdit eden ihlallere, eğitim, sağlık ve sosyal hizmetlere erişimlerinde yaşadıkları sorunlara haberlerde yeterince yer verilmediği; çocukların genel olarak "olumsuz" konular içerisinde "mağdur çocuklar" olarak resmedildiği ve seslerine yeterince yer verilmediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Genç ve Güner (2016), ailelerin çocuk hakları bağlamında medya araçlarına yönelik görüşlerinin tespit edilmesini amaçlamışlardır. Buna göre aile bireylerinin medyaya ilişkin görüşleri ile aile bireylerinin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık görülmediği, aile bireylerinin medyaya ilişkin görüşleri ile aile bireylerinin yaşları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmadığı, ailedeki çocuk sayısı değişkeninin, ailelerin medyaya ilişkin görüşlerinden bağımsız olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Uçuş (2016) çalışmasında metaforlar aracılığıyla çocukların, çocuk haklarına ilişkin algılarını belirlemiştir. Buna göre çocukların, çocuk hakları konusunda farkındalığa sahip olduğu ancak derinlemesine bir bilgi birikimine sahip olmadığı; haklar konusunda öğretmen ve ebeveynlerin davranışlarından ve önyargılardan etkilendiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Gültekin, Gürdoğan-Bayır ve Balbağ (2016) çalışmalarında, öğrencilerin çocuğu gelecekle ilişkilendirdikleri, tüm sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin çocuk hakları bağlamında eğitim hakkına vurgu yaptıkları, yaşanan sorunlarda farklı yaşam koşullarını ön plana çıkardıklarını belirlemiştir. Ayrıca tüm sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin eğitim görme konusunda öneride buldukları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Lelebici ve Çeliköz (2016), yaptıkları çalışmasında öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik genel tutumlarının oldukça yüksek düzeyde olumlu olduğu, öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği ya da okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görüyor olmaları onların tutumlarını değiştirmede, kadın öğretmen adaylarının erkeklere oranla tutumlarının daha olumlu olduğu, aile ortamında 3 ya da daha fazla kardeşe birlikte yetişen öğretmen adaylarının kardeşi bulunmayan ya da 3'ten az kardeşe sahip olan öğretmen adaylarından tutumlarının daha olumlu olduğunu belirlemiştir. ÇHS'yi okuyan öğretmen adaylarının okumayanlara göre çocuk haklarına yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri sonuçlarına ulaşmışlardır.

Mamur-Işıkçı ve Karatepe (2016) çalışmalarında çocuk haklarının Türkiye'deki durumu ve sorunlara yönelik geliştirilen sosyal politika uygulamalarını açıklamayı amaçlamışlardır. Buna göre bundan sonra çocukları konu alan bir sosyal politika da hem çocukların korunması, eğitilmesi, yaşatılması gibi temel sorunların giderilmesi gerektiği hem de çocuğu özgürleştirici, yetkin kılıcı, karar verici önlemlerin alınması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Karcı (2016) çalışmasında çocukların genel olarak belirlenen hakların farkında olduğunu belirlemiştir. Belirlenen haklardan sadece sağlık hakkı ve eğitim hakkına ilişkin farkındalık düzeylerinin öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik düzeyi bakımından anlamlı bir fark gösterdiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Yeşilkayalı ve Yıldız-Demirtaş (2016a) çalışmalarında ebeveynlerin çocuk hakları konusundaki tutumlarının belirlemeyi amaçlamışlardır. Buna göre ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarını, medeni durum, algıladıkları gelir durumları ve çocuk sayılarına

göre farklılık göstermediğini ancak 'Devlet Güvencesi ve Desteği' alt boyutunda erkek çocuklar lehine farklılaştığı, üst sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okulları ebeveynleri ile özel okul ebeveyn arasında farklılık çıkmadığı, özel okul ebeveynlerinin 'Kendi Kendine Karar Verme' tutum puanları, alt ve orta sosyo-ekonomik devlet okulu ebeveynlerinin tutum puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek bulunduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Mamur-Işıklı ve Karatepe (2016) çalışmalarında, bundan sonra çocukları konu alan bir sosyal politika da hem çocukların korunması, eğitilmesi, yaşatılması gibi temel sorunların giderilmesi gerektiği hem de çocuğu “özgürleştirici, yetkin kılıcı, karar verici” önlemlerin alınması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Şallı (2017) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ile ilgili görüşlerini 4 boyutta incelemiştir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusuna programda yer verilmesi gerektiğini düşündüğü; fakat ne şekilde uygulanması gerektiği ile ilgili sınırlı bilgilere sahip oldukları ve bazı teknik eksiklere bağlı sebeplerle sınıflarında fazla uygulamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Özdemir-Doğan (2017), çocuk hakları eğitiminde uzman sınıf öğretmenlerin (ÇHUÖ'lerin) perspektifinden etkili çocuk hakları eğitiminin (EÇHE'nin) incelenmesi amaçlandığı çalışmasında, etkili çocuk hakları eğitimi için ön görülen uygulama şekli, bu sürecin nerelerde ve kimlerle gerçekleştirilmesi gerektiği ile ilgili detaylı bilgiler elde edilmiştir. Ayrıca, araştırmada etkili çocuk hakları eğitimi için ÇHUÖ'lerin sınıf ve okul düzeyinde gerçekleştirdikleri düzenlemelerle ilgili bilgilere ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, sınıf düzeyinde çocuklara haklarını ve sorumluluklarını öğretmeye ve yaşatmaya yönelik çeşitli uygulamalar gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. 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

Bilir-Seyhan ve Arslan-Cansever (2017) çalışmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin algılarını incelemiştir. Buna göre öğretmen adaylarının çocuklar ve ailelerine yönelik pano hazırlamaları için bir eğitim ortamı hazırlanmasının, çocuk hakları teması ele alınarak bu konuda farkındalık kazanmalarının sağlanmasının ve ürünlerin bilimsel ortamlarda paylaşılmasının eğitsel bir değer taşıdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Tozduman-Yaralı ve Güngör-Aytar (2017) çalışmalarında okul öncesi eğitim uygulamalarında çocuğun katılım hakkının öğretmen ve çocukların görüşlerine göre incelemiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin, çocuğun katılım hakkı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve çocuğun katılım hakkını sağlamaya yönelik yaptıkları uygulamalarla, çocukların katılım hakkını sağlamalarının yanında ihlal ettikleri, çocukların daha çok, serbest zaman etkinliklerinin süresinin artması, etkinliklere gönüllü katılım ve etkinliklerin daha az yapılandırılması yönünde talepleri olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Aydınlık (2017), okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının okul öncesi öğretmen adaylarının tutumlarından farklı olup olmadığını saptamayı ve okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını cinsiyete göre incelemiştir. Buna göre cinsiyetin Okul Öncesi Öğretim programına kayıtlı öğrencilerin ve okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumları üzerinde etkisi olmadığını göstermiştir. Ancak, OÖÖ lisans programına kayıtlı öğrenciler ile okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının farklılaştığı gözlenmiştir

Ergen (2017) çalışmasında okul yöneticilerinin öğrencilerin tümüne yönelik olarak bayrak törenlerinde yaptıkları konuşmalar çocuk hakları bağlamında incelemiştir. Buna göre okul müdürlerinin söylemlerinde çocuk hakları açısından olumlu ve olumsuz yönler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli, tarama türü betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, cinsiyet, yaş, medeni hal gibi büyük kitlelerin araştırmaya konu özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmalardır. Araştırmacı, araştırmaya konu olan özellikleri, uygun bir ölçme aracı ile belirleyerek elde ettiği veriler üzerinden birtakım işlemler yaparak sonuca ulaşır (Can, 2017).

3.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini; İstanbul ili Arnavutköy ilçesi devlet okullarında görev yapan 69 müdür ve 162 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 231 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alınmamış, evrenin tamamına ulaşılmıştır. Araştırmanın evrenini oluşturan 231 kişinin tamamına ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demografik özellikleri aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

	Gruplar	<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	69	29,9
	Erkek	162	70,1
	Toplam	231	100,0
Yaş	20-30	53	23,0
	31-40	107	46,3
	41 yaş ve üzeri	71	30,7
	Toplam	231	100,0
Medeni Durum	Evli	176	76,2
	Bekar	55	23,8
	Toplam	231	100,0
Çocuk	Evet	160	69,3
	Hayır	71	30,7
	Toplam	231	100,0
Görevi	Müdür	69	29,9
	Müdür Yardımcısı	162	70,1
	Toplam	231	100,0
Kurum	İlkokul	78	33,8
	Orta Okul	69	29,9
	Lise	84	36,3
	Toplam	231	100,0
Öğrenim Durumu	Lisans	187	81,0
	Lisansüstü	44	19,0
	Toplam	231	100,0
Yöneticilikteki	1-5 Yıl	126	54,5
Kıdem	6-10 Yıl	43	18,6
	11-15 Yıl	32	13,9
	16 Yıl ve üzeri	30	13,0
	Toplam	231	100,0

Araştırmaya katılan yöneticilerin %29,9'u (69) kadınlardan, %162'si erkeklerden oluşmaktadır. %23'ü (53) 20-30 yaş, %46,3'ü (107) 31-40 yaş, %30,7'si (71) 41 yaş ve üzeri grubundadır. %76,2'si (176) evli, %23,8'i (55) bekar. %69,3'ünün (160) çocuğu varken, %30,7'sinin (71) çocuğu yoktur. %29,9'u (69) müdür, %70,1'i (162) müdür yardımcısıdır. %33,8'i (78) ilkokulda, %29,9'u (69) orta okulda, %36,4'ü (84) lisede çalışmaktadır. %81'i (187) lisans, %19'u (44) lisansüstü mezunudur. %54,5'i (126) 1-5 yıldır, %18,6'sı (43) 6-10 yıldır, %13,9'u (32) 11-15 yıldır, %13'(30) 15 yıldan fazla süredir görev yapmaktadır. %29,9'u (69) kadınlardan, %162'si erkeklerden oluşmaktadır. %23'ü (53) 20-30 yaş, %46,3'ü (107) 31-40 yaş, %30,7'si (71) 41 yaş ve üzeri grubundadır. %76,2'si (176) evli, %23,8'i (55) bekar. %69,3'ünün (160) çocuğu varken, %30,7'sinin (71) çocuğu yoktur. %29,9'u (69) müdür, %70,1'i (162) müdür yardımcısıdır. %33,8'i (78) ilkokulda, %29,9'u (69) orta okulda, %36,4'ü (84) lisede çalışmaktadır. %81'i (187) lisans, %19'u (44) lisansüstü mezunudur. %54,5'i (126) 1-5 yıldır, %18,6'sı (43) 6-10 yıldır, %13,9'u (32) 11-15 yıldır, %13'(30) 15 yıldan fazla süredir görev yapmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Veri toplama amacıyla Karaman-Kepenekci (2006) tarafından geliştirilen 'Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçeğin ilk bölümünde tez ve ölçek çalışması hakkında açıklama yapılmıştır. Uygulamaya katılan okul yöneticilerinin sosyo-demografik özellikleri hakkında bilgi sahibi olabilmek için okul yöneticilerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olup olmadığı, unvan, çalışılan kurum, öğrenim durumu ve yöneticilik kıdemi ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

Ölçeğin ikinci bölümünde maddeler ve katılım düzeyleri ifadeleri yer almaktadır. Karaman-Kepenekci analizleri sonucu ölçeğin tek alt boyutlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Beşli likert tipi ölçekleme (1=Tamamen katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Tamamen katılıyorum) kullanılmıştır. Ölçekteki ifadelerin 19'u olumlu 3'ü olumsuzdur. Olumsuz ifadelere (2., 14. ve 15. maddeler) verilen tepkiler ters puanlanmıştır. Puanlama sonucunda ölçekten alınacak en düşük puan 22 ve en yüksek puan 110'dur.

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 0.85,

yarı test güvenilirlik katsayısının ise 0.77 olarak belirlendiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte bu araştırmada ayrıca geçerlilik-güvenirlik için bir ön deneme çalışması yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bileşenler matrisine (component matrix) bakıldığında, ölçeğin dört faktörlü olduğu belirlenmiştir. 1., 2., 8., 9. ve 17. maddeler hiçbir faktöre dahil olmadığı için çıkarılmıştır. 14. ve 15. maddeler Sosyal Güvenlik Hakkını, 3., 10., 16., 18., 19., ve 20. maddeler Kötü Muameleden Korunma Hakkını, 11., 13., 21. ve 22. maddeler Risk Altındaki Çocukların Haklarını ve 4., 5., 6., 7. ve 12. maddeler Aile ile Birlikte Yaşama Hakkını ifade etmektedir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada toplanan veriler SPSS 18.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Örneklemdaki bireylerin ölçek formundaki maddelerin her birinden almış oldukları puanların ortalamaları alınarak ölçek puanları elde edilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ortalama puanlarının normallik dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile sınıanmıştır. Bu test sonucunda normal dağılım göstermediği belirlendiği için analizlerde Mann Whitney U ve Kruskal-Wallis Testleri testleri kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelenesi amacıyla uygulanan anket formu ile toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Çocuk Haklarına Yönelik Ortalama Tutum Puanları (\bar{x}) ve Standart Sapma (S) Değerleri

	\bar{x}	S
Madde 3	4,87	0,34
Madde 4	4,83	0,40
Madde 5	4,91	0,29
Madde 6	4,82	0,45
Madde 7	4,67	0,53
Madde 10	4,87	0,35
Madde 11	4,90	0,28
Madde 12	4,38	0,77
Madde 13	4,88	0,35
Madde 14*	4,71	0,46
Madde 15*	4,78	0,45
Madde 16	4,75	0,49
Madde 18	4,91	0,30
Madde 19	4,95	0,22
Madde 20	4,96	0,18
Madde 21	4,91	0,28
Madde 22	4,82	0,42
Ölçek Ortalama Puanı	4,79	0,20

Tablo 2. incelendiğinde okul yöneticilerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği'ne verdikleri cevaplardan ortalaması en yüksek olan madde, çocukların savaşlardan korunması gerektiğini belirten 20. madde ($\bar{x}=4,96$) ve ortalaması en düşük olan madde, anne babalarıyla yaşama şansı olmayan çocukların uygun ailelere evlatlık olarak verilmesi veya koruyucu aile yanına yerleştirilmesi hakkı olduğunu belirten 12. madde ($\bar{x}=4,38$) olduğu belirlenmiştir. Ölçek ortalama puanına göre okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x}=4,79$).

Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği'nin faktör yapısını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinin ilk aşamasında Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Testi ve Bartlett Küresellik Testi işlemleri yapılarak örneklem grubundan elde edilen verilerin analize uygunluğu test edilmiştir. Daha sonra Temel Bileşenler ve Varimax Rotated yöntemleri uygulanarak ölçeğin alt boyutları belirlenmiştir.

Tablo 3. Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği İçin Yapılan Kaise-Meyer Olkin ve Bartlett Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Bartlett's Test	0.787
Bartlett's Test	1235.502
Sd	136
P	0.000

Tablo 3. incelendiğinde Kaiser-Meyer-Olkin değerinin (0,787) 0.50'nin üzerinde olması nedeni ile örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmaya uygun olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçeğin alt boyutlarının hangi maddeden oluştuğu ve bu boyutların toplam varyansın ne kadarını karşıladığına ilişkin analizlerde öz değer olarak 3 ve 3'ten büyük değer alan alt boyutların varyansları temel alınmıştır.

Tablo 4. Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği Faktör Analizi İşlemlerine İlişkin Açıklanan Toplam Varyans Sonuçları

Faktör	Başlangıç Öz değerleri			Döndürülmüş Kareli Ağırlıklar Toplamı		
	Toplam	Açıklanan Varyans	Birikimli Yüzde	Toplam	Açıklanan Varyans	Birikimli Yüzde
Birinci	5.951	27.05	27.05	3.48	15.82	15.82
İkinci	1.90	8.675	35.72	2.78	12.66	28.48
Üçüncü	1.63	7.44	43.17	2.62	11.91	40.39
Dördüncü	1.31	5.99	49.16	1.92	8.76	49.16

Tablo 4. incelendiğinde birinci sütunda alt boyutlar, ikinci sütunda başlangıç öz değerleri, üçüncü sütunda ise Varimax Rotated Yöntemi sonucu elde edilen varyans değerleri görülmektedir.

Birinci faktörün öz değeri 5.95'tir ve toplam varyansın %15.82'sini karşılamaktadır. İkinci faktörün öz değeri 1.90'dır ve toplam varyansın %12.66'sını karşılamaktadır. Üçüncü faktörün öz değeri 1.63'tür ve toplam varyansın %11.91'ini oluşturmaktadır. Son faktörün öz değeri 1.31'dir. Toplam varyansın %8.76'sını karşılamaktadır.

Bu dört faktörün birlikte ölçülmek istenen değişkenin toplam varyansının %40 değerinin üzerinde (%49.16) olması Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği'nin ölçülmek istenen özelliği içerdiğini göstermektedir.

Faktör analizi işlemleri sonucunda ölçek maddelerinin alt boyutlara göre dağılımları ve faktör yükleri Tablo 5'de belirtilmiştir.

Tablo 5. Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Ölçeklerine Giren Maddeler ve Faktör Yükleri

Maddeler	F1	F2	F3	F4
Madde 3	0.415			
Madde 10	0.341			
Madde 16	0.428			
Madde 18	0.841			
Madde 19	0.716			
Madde 20	0.788			
Madde 11		0.719		
Madde 13		0.799		
Madde 21		0.528		
Madde 22		0.570		
Madde 4			0.603	
Madde 5			0.396	
Madde 6			0.608	
Madde 7			0.687	
Madde 12			0.368	
Madde 14				0.772
Madde 15				0.770

Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği için yapılan faktör analizi işlemleri sonucunda; hiçbir faktöre dahil olmadığı için 2., 17., 8., 1. ve 9. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 17 madde ile ölçek yeniden düzenlenerek ölçeğin alt boyutları için güvenilirlik analizi işlemleri yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutları için yapılan güvenilirlik analizi işlemlerinde Alpha modeli kullanılmıştır. Cronbach Alpha ile maddeler arası korelasyona bağlı uyum değerlerine bakılmıştır.

Birinci faktörde bulunan 6 madde için yapılan analizi sonucunda Cronbach Alpha değeri 0.715 olarak bulunmuştur. Bu değer birinci faktörün güvenilir olduğunu göstermektedir.

İkinci faktörde bulunan 4 madde için yapılan analizi sonucunda Cronbach Alpha değeri 0.759 olarak bulunmuştur. Bu değer ikinci alt boyutun güvenilir olduğunu göstermektedir.

Üçüncü faktörde bulunan 5 madde için yapılan analizi sonucunda Cronbach Alpha değeri 0.547 olarak bulunmuştur. Bu değer üçüncü alt boyutun düşük derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Dördüncü faktörde bulunan 2 madde için yapılan analizi sonucunda Cronbach Alpha değeri 0.727 olarak bulunmuştur. Bu değer dördüncü alt boyutun güvenilir olduğunu göstermektedir.

Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği faktör analizi işlemleri sonucunda alt boyutlara giren maddeler ve madde sayılar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler

Faktör	Madde Sayısı	Madde Numaraları
Kötü Muameleden Korunma Hakkı	6 madde	3, 10, 16, 18, 19, 20
Risk Altındaki Çocukların Hakları	4 madde	11, 13, 21, 22
Aile ile Birlikte Yaşama Hakkı	5 madde	4, 5, 6, 7, 12
Sosyal Güvenlik Hakkı	2 madde	14, 15

Tablo 6. incelendiğinde birinci faktör 6 maddeden (3, 10, 16, 18, 19, 20), ikinci faktör 4 maddeden (11, 13, 21, 22), üçüncü faktör 5 maddeden (4,5,6,7,12) ve dördüncü faktör 2 maddeden (14,15) oluşmaktadır. Her bir faktör, ilgili faktörde yer alan maddeler incelenerek isimlendirilmiştir. Bu bağlamda birinci alt boyutun “Kötü Muameleden Korunma Hakkı” ikinci alt boyutun “Risk Altındaki Çocukların Hakları” üçüncü alt boyutun “Aile ile Birlikte Yaşama Hakkı” ve dördüncü alt boyutun “Sosyal Güvenlik Hakkı” olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür.

Tablo 7. Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Analizler	Birinci Faktör	İkinci Faktör	Üçüncü Faktör	Dördüncü Faktör
N	231	231	231	231
Aritmetik Ortalama	4.75	4.88	4.88	4.72
Medyan	5.00	5.00	5.00	4.88
Mod	5.00	5.00	5.00	5.00
Standart Sapma	0.40	0.21	0.26	0.30
Skewness	-1.42	-2.88	-2.84	-1.29
Kurtosis	1.03	10.67	8.89	1.81
Ranj	2.00	1.50	1.50	1.60
Minimum	3.00	3.50	3.50	3.40
Maximum	5.00	5.00	5.00	5.00

Tablo 7. incelendiğinde Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği'nin birinci faktörü için yapılan tanımlayıcı istatistik değerlerine bakıldığında; birinci faktörün aritmetik ortalamasının 4.75; medyanının 5.00; modunun 5.00; standart sapmasının 0.40; skewness değerinin -1.42; kurtosis değerinin 1.03; ranjının 2.00; alınabilecek en düşük puanın 3.00; alınabilecek en yüksek puanın 5.00 olduğu görülmektedir.

Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği'nin ikinci faktörü için yapılan tanımlayıcı istatistik değerlerine bakıldığında; ikinci faktörün aritmetik ortalamasının 4.88; medyanının 5.00; modunun 5.00; standart sapmasının 0.21; skewness değerinin -2.88; kurtosis değerinin 10.67; ranjının 1.50; alınabilecek en düşük puanın 3.50; alınabilecek en yüksek puanın 5.00 olduğu görülmektedir.

Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği'nin üçüncü faktörü için yapılan tanımlayıcı istatistik değerlerine bakıldığında; üçüncü faktörün aritmetik ortalamasının 4.88; medyanının 5.00; modunun 5.00; standart sapmasının 0.26; skewness değerinin -2.84; kurtosis değerinin 8.89; ranjının 1.50; alınabilecek en düşük puanın 3.50; alınabilecek en yüksek puanın 5.00 olduğu görülmektedir.

Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği'nin dördüncü faktörü için yapılan tanımlayıcı istatistik değerlerine bakıldığında; dördüncü faktörün aritmetik ortalamasının 4.72; medyanının 4.88; modunun 5.00; standart sapmasının 0.30; skewness değerinin -1.29;

kurtosis değerinin 1.81; ranjının 1.60; alınabilecek en düşük puanın 3.40; alınabilecek en yüksek puanın 5.00 olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin ocuk haklarına yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre fark gösterip göstermediğini test etmek için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Okul Yöneticilerinin ocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Tablosu

Faktör	Grup	n	$x_{sıra}$	Sıralar	U	Z	p
				Toplamı			
Sosyal Güvenlik Hakkı	Kadın	69	114.65	7911.00	5496.00	-0.245	0.806
	Erkek	162	116.57	18885.00			
Kötü Muameleden Korunma Hakkı	Kadın	69	116.63	8047.50	5545.50	-0.113	0.910
	Erkek	162	115.73	18748.50			
Risk Altındaki ocukların Hakları	Kadın	69	120.87	8340.00	5253.00	-0.970	0.332
	Erkek	162	113.93	18456.00			
Aile ile Birlikte Yaşama Hakkı	Kadın	69	120.99	8348.50	5244.50	-0.771	0.441
	Erkek	162	113.87	18447.50			

Tablo 8. incelendiğinde okul yöneticilerinin ocuk haklarına yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan

Mann Whitney U testi sonucunda sosyal güvenlik hakkı ($U=5496.00$; $p>,05$), kötü muameleden korunma hakkı ($U=5545.50$; $p>,05$), risk altındaki çocukların hakları ($U=5253.00$; $p>,05$) ve aile ile birlikte yaşama hakkı ($U=5244.50$; $p>,05$) boyutlarına göre anlamlı fark bulunmadığı belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre fark gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.



Tablo 9. Okul Yöneticilerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Yaş Değişkeni İçin Kruskal-Wallis Testi Tablosu

Faktör	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	p
Sosyal Güvenlik Hakkı	20-30	53	108.43	4.555	0.103
	31-40	107	112.26		
	41 ve üzeri	71	127.28		
Kötü Muameleden Korunma Hakkı	20-30	53	117.97	0.239	0.887
	31-40	107	114.09		
	41 ve üzeri	71	117.40		
Risk Altındaki Çocukların Hakları	20-30	53	114.52	0.287	0.866
	31-40	107	115.00		
	41 ve üzeri	71	118.62		
Aile ile Birlikte Yaşama Hakkı	20-30	53	106.13	2.234	0.327
	31-40	107	115.88		
	41 ve üzeri	71	123.55		

Tablo 9. incelendiğinde okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi sonucunda sosyal güvenlik hakkı ($\chi^2=4.555$; $p>,05$), kötü muameleden korunma hakkı ($\chi^2=0.239$; $p>,05$), risk altındaki çocukların hakları ($\chi^2=0.287$; $p>,05$) ve aile ile birlikte yaşama hakkı ($\chi^2=2.234$; $p>,05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının medeni durum değişkenine göre fark gösterip göstermediğini test etmek için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Medeni Durum Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Tablosu

Faktör	Grup	n	$\bar{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Sosyal Güvenlik Hakkı	Evli	176	116.09	20431.00	4825.00	-0.42	0.966
	Bekar	55	115.73	6365.00			
Kötü Muameleden Korunma Hakkı	Evli	176	115.01	20242.00	4666.00	-0.485	0.628
	Bekar	55	119.16	6554.00			
Risk Altındaki Çocukların Hakları	Evli	176	119.72	21071.50	4184.50	-2.033	0.042
	Bekar	55	104.08	5724.50			
Aile ile Birlikte Yaşama Hakkı	Evli	176	118.34	20827.50	4428.50	-0.990	0.322
	Bekar	55	102.52	5968.50			

Tablo 10. incelendiğinde okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının medeni durum değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda sosyal güvenlik hakkı ($U=4825.00$; $p>,05$), kötü muameleden korunma hakkı ($U=4666.00$; $p>,05$) ve aile ile birlikte yaşama hakkı ($U=4428.50$; $p>,05$) boyutlarına göre anlamlı fark bulunmadığı belirlenmiştir. Risk altındaki

çocukların hakları ($U=4184.50$; $p<,05$) boyutunda ise evli okul yöneticilerinin tutumlarının bekar yöneticilerin tutumlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının görev değişkenine göre fark gösterip göstermediğini test etmek için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Okul Yöneticilerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Görev Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Tablosu

Faktör	Grup	n	$X_{Sıra}$	Sıralar	U	Z	P
				Toplamı			
Sosyal Güvenlik Hakkı	Müdür	69	121.88	8410.00	5183.00	-1.069	0.285
	Müdür Yardımcısı	162	113.49	18386.00			
Kötü Muameleden Korunma Hakkı	Müdür	69	120.14	8290.00	5303.00	-0.742	0.458
	Müdür Yardımcısı	162	114.23	18506.00			
Risk Altındaki Çocukların Hakları	Müdür	69	119.25	8228.50	5364.50	-0.648	0.517
	Müdür Yardımcısı	162	114.61	18567.50			
Aile ile Birlikte Yaşama Hakkı	Müdür	69	122.84	8476.00	5117.00	-1.057	0.291
	Müdür Yardımcısı	162	113.09	18320.00			

Tablo 11. incelendiğinde okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının görev değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda sosyal güvenlik hakkı ($U=5183.00$; $p>,05$), kötü muameleden

korunma hakkı (U=5303.00; p>,05), risk altındaki çocukların hakları (U=5364.50; p>,05) ve aile ile birlikte yaşama hakkı (U=5117.00; p>,05) boyutlarına göre anlamlı fark bulunmadığı belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının öğrenim durumu değişkenine göre fark gösterip göstermediğini test etmek için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Okul Yöneticilerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Tablosu

Faktör	Grup	n	X _{Sıra}	Sıralar Toplamı	U	Z	P
Sosyal Güvenlik Hakkı	Lisans	187	119.67	22378.00	3428.00	-2.106	0.035
	Lisansüstü	44	100.41	4418.00			
Kötü Muameleden Korunma Hakkı	Lisans	187	115.46	21591.50	4013.50	-0.304	0.761
	Lisansüstü	44	118.28	5204.50			
Risk Altındaki Çocukların Hakları	Lisans	187	116.25	21738.00	4068.00	-0.155	0.877
	Lisansüstü	44	114.95	5058.00			
Aile ile Birlikte Yaşama Hakkı	Lisans	187	118.92	22237.50	3568.50	-1.424	0.155
	Lisansüstü	44	103.60	4558.50			

Tablo 12. incelendiğinde okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının görev değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann

Whitney U testi sonucunda kötü muameleden korunma hakkı ($U=4013.50$; $p>,05$), risk altındaki çocukların hakları ($U=4068.00$; $p>,05$) ve aile ile birlikte yaşama hakkı ($U=3568.50$; $p>,05$) boyutlarına göre anlamlı fark bulunmadığı belirlenmiştir. Sosyal güvenlik hakkı ($U=3428.00$; $p<,05$) boyutunda ise lisans mezunu okul yöneticilerinin tutumlarının lisansüstü mezunu yöneticilerin tutumlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının çocuk değişkenine göre fark gösterip göstermediğini test etmek için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13’de yer almaktadır.

Tablo 13. Okul Yöneticilerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Çocuk Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Tablosu

Faktör	Grup	n	$\bar{X}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	Z	P
Sosyal Güvenlik Hakkı	Çocuğu Var	160	117.95	18872.00	5368.0	-0.815	0.415
	Çocuğu Yok	71	111.61	7924.00	0		
Kötü Muameleden Korunma Hakkı	Çocuğu Var	160	116.81	18690.00	5550.0	-0.335	0.738
	Çocuğu Yok	71	114.17	8106.00	0		
Risk Altındaki Çocukların Hakları	Çocuğu Var	160	118.76	19001.00	5239.0	-1.262	0.207
	Çocuğu Yok	71	109.79	7795.00	0		
Aile ile Birlikte Yaşama Hakkı	Çocuğu Var	160	119.99	19198.50	5041.5	-1.418	0.156
	Çocuğu Yok	71	107.01	7597.50	0		

Tablo 13. incelendiğinde okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının görev değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda sosyal güvenlik hakkı ($U=5368.00$; $p>,05$), kötü muameleden korunma hakkı ($U=5550.00$; $p>,05$), risk altındaki çocukların hakları ($U=5239.00$; $p>,05$) ve aile ile birlikte yaşama hakkı ($U=.00$; $p>,05$) boyutlarına göre anlamlı fark bulunmadığı belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının çalışılan kurum değişkenine göre fark gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal-Wallis U Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14’te yer almaktadır.



Tablo 14. Okul Yöneticilerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Çalışılan Kurum Değişkeni İçin Kruskal-Wallis Testi Tablosu

Faktör	Grup	n	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	p	Anlamlı Fark
Sosyal Güvenlik Hakkı	İlkokul	78	118.76	0.854	0.652	
	Orta Okul	69	118.22			
	Lise	84	111.62			
Kötü Muameleden Korunma Hakkı	İlkokul	78	117.69	2.409	0.300	
	Orta Okul	69	122.63			
	Lise	84	108.98			
Risk Altındaki Çocukların Hakları	İlkokul	78	116.67	4.630	0.099	
	Orta Okul	69	125.20			
	Lise	84	107.82			
Aile ile Birlikte Yaşama Hakkı	İlkokul	78	115.63	6.958	0.031	Ortaokul-Lise
	Orta Okul	69	131.29			
	Lise	84	103.78			

Tablo 14. incelendiğinde okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının çalışılan kurum değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi sonucunda sosyal güvenlik hakkı ($\chi^2=0.854$; $p>,05$), kötü muameleden korunma hakkı ($\chi^2=2.409$; $p>,05$) ve risk altındaki çocukların hakları ($\chi^2=4.630$; $p>,05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Aile ile birlikte yaşama hakkı alt

boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($\chi^2=6.958$; $p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Man Whitney-U Testi uygulanmıştır. Man Whitney-U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, orta okul-lise grupları ($U=2205.50$; $p<.05$) arasında olduğu belirlenmiştir. Orta okulda göre yapan yöneticilerin tutumları, lisede görev yapan yöneticilerin tutumlarından daha yüksektir.

Okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının çalışılan kıdem değişkenine göre fark gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal-Wallis U Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15'te yer almaktadır



Tablo 15. Okul Yöneticilerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Yöneticilikteki Kıdem Değişkeni İçin Kruskal-Wallis Testi Tablosu

Ölçek Boyutları	Grup	n	$x_{sıra}$	x^2	p	Anlamlı Fark
Sosyal Güvenlik Hakkı	1-5 yıl	126	11.57	6.847	0.077	
	6-10 yıl	43	118.70			
	11-15 yıl	32	108.34			
	16-20 yıl	30	138.90			
Kötü Muameleden Korunma Hakkı	1-5 yıl	126	115.38	2.157	0.540	
	6-10 yıl	43	113.07			
	11-15 yıl	32	110.16			
	16-20 yıl	30	129.05			
Risk Altındaki Çocukların Hakları	1-5 yıl	126	115.88	1.586	0.662	
	6-10 yıl	43	111.47			
	11-15 yıl	32	113.45			
	16-20 yıl	30	125.73			
Aile ile Birlikte Yaşama Hakkı	1-5 yıl	126	114.25	8.041	0.045	6-10 yıl – 11-15 yıl
	6-10 yıl	43	97.05			
	11-15 yıl	32	132.47			
	16-20 yıl	30	132.97			

Tablo 15. incelendiğinde okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının kıdem değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi sonucunda sosyal güvenlik hakkı ($\chi^2=6.847$; $p>.05$), kötü muameleden korunma hakkı ($\chi^2=2.157$; $p>.05$) ve risk altındaki çocukların haklarında ($\chi^2=1.586$; $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Aile ile birlikte yaşama hakkı alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($\chi^2=8.041$; $p<.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Man Whitney-U Testi uygulanmıştır. 11-15 yıldır görev yapan yöneticilerin tutumları 6-10 yıldır görev yapan yöneticilerin tutumlarından daha yüksektir.



BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara göre geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmış ve araştırma sonucunda okul yöneticilerinin önemli bir çoğunluğunun ölçeğin maddelerinde tamamen katılıyorum ya da katılıyorum seçeneklerini işaretlemiş olmaları nedeniyle çocuk haklarına ilişkin genelde olumlu bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın örneklem grubu ile farklılık gösterse bile alanyazında benzer sonuçlara ulaşılmış çalışmalar vardır. Doğan, Torun ve Akgün (2014) araştırmasında okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutum puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zihin engelliler öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin genelde olumlu bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Karaman-Kepeneci ve Baydık, 2009). Leblebici ve Çeliköz (2016) çalışmasında öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının oldukça yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmışlardır. Sınıf öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının genel olarak yüksek olduğunu belirlenmiştir (Peker, 2012). Kızılırmak ve Alkan-Ersoy (2015) ilkokul birinci sınıfa devam eden çocukların anneleri ile yaptığı çalışmalarında annelerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akgül (2015) çalışmasında, ilkokul öğrenci velilerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının yüksek olduğunu belirlemiştir. Deb ve Mathews (2012) Hintli ebeveyn ve öğretmenler ile yaptığı çalışmasında ebeveyn ve öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin olumlu tutumları olduğu sonucuna ulaşılmışlardır. Sağlık alanında yapılan bir çalışmada, sağlık profesyonellerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kurt, 2012). Yapılan araştırmalar incelendiğinde katılımcılar, doğrudan ya da dolaylı olarak çocukla etkileşim halindedir. Okul yöneticileri de öğretmenlik mesleğini isteyerek

seçmişlerdir. Bu yüzden çocuk haklarına yönelik tutumları yüksek çıkmış olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırma sonucuna göre yöneticilerin çocuk haklarına yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Araştırmanın örneklem grubu ile farklı olan benzer çalışmalar vardır. Peker (2012) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Zihinsel Engelliler Öğretmenliği programı lisans öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlenmiştir (Karaman-Kepeneci ve Baydık, 2009). Dönmez (2015) çalışması sonucunda öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Leblebici ve Çeliköz (2016) ise çalışmasında öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre tutumlarının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmen adayları ile yapılan benzer çalışmalarda da öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının cinsiyet değişkene göre farklılaştığı, kadın öğretmen adaylarının tutumlarının erkek öğretmen adaylarından daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Değirmenci, 2011; Yaşar-Ekici, 2014). Yurtsever (2009) anne babaların çocuk haklarına yönelik tutumlarını incelediği kız çocuğu olan anne ve babaların bakım ve korunma hakkından yana tutum sergiledikleri, erkek çocuğu olan babaların kendi kendine karar verme hakkından yana tutum sergiledikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarının bazı araştırma sonuçları ile benzerlik göstermemesinin nedeni örneklem grubunun farklı olması olabilir.

Bir diğer araştırma sonucuna göre yöneticilerin çocuk haklarına yönelik tutumları yaş değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Alanyazında örneklem grubu farklı olan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yaşar-Ekici(2014) çalışmasında öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sınıf öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Peker, 2012). İlkokul birinci sınıfa devam eden çocukların anneleri ile yapılan çalışma sonucunda annelerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Kızılırmak ve Alkan-Ersoy, 2015). Karaman-Kepeneci ve Baydık (2009) çalışmalarında zihin engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ve yaş arasında düşük ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Anne ve babalar ile benzer bir çalışma yapılmış ve anne ve babaların çocuklarının haklarına karşı kendi yaşlarına bağlı

olarak farklı tutumlar sergileyebildikleri sonucuna ulaşılmıştır (Yurtsever, 2009). Araştırma sonuçlarının bazı araştırma sonuçları ile benzerlik göstermemesinin nedeni örneklem grubunun farklı olması olabilir.

Bir diğer araştırma sonucuna göre yöneticilerin medeni durumlarına göre çocuk haklarına yönelik tutumları sosyal güvenlik hakkı, kötü muameleden korunma hakkı ve aile ile birlikte yaşama hakkı alt boyutlarına göre farklılaşmamaktadır. Ancak risk altındaki çocukların hakları boyutunda evli yöneticilerin tutumlarının bekar yöneticilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni evli olan yöneticilerin çocuk sahibi olma veya olma olasılığının daha yüksek olması olarak yorumlanabilir. Yaşar-Ekici (2014) çalışmasında öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Sınıf öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Peker, 2012). Yeşilkayalı ve Yıldız-Demirtaş (2016a)'ın çalışmaları sonucunda ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Kızılırmak ve Alkan-Ersoy (2015) ilkökul birinci sınıfa devam eden çocukların anneleri ile yaptıkları çalışmada da annelerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bir diğer araştırma sonucuna göre yöneticilerin çocuk haklarına yönelik tutumları görev değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın bir başka sonucu, yöneticilerin öğrenim durumu değişkenine göre çocuk haklarına yönelik tutumları kötü muameleden korunma hakkı, risk altındaki çocukların hakları ve aile ile birlikte yaşama hakkı boyutlarına göre farklılaşmamaktadır. Sosyal güvenlik hakkı boyutuna göre ise lisans mezunu okul yöneticilerinin tutumlarının lisansüstü mezunu yöneticilerin tutumlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Peker (2012) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. İlkokul birinci sınıfa giden çocuklarına anneleri ile yapılan çalışma annelerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Kızılırmak ve Alkan-Ersoy, 2015). Kaya (2011) da çalışmasında anneleri üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşlerinin diğerlerine göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bir diğ er araştırma sonucuna göre yöneticilerin çocuk haklarına yönelik tutumları çocuk sahibi olup olmama de ğ işkenine göre farklılaşmamaktadır. Yeşilkayalı ve Yıldız-Demirtaş (2016a) da ebeveynler ile benzer bir çalışma yapmış ve ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının çocuk sayısına göre farklılaşmadı ğ ı sonucuna ulaşmışlardır. Kızılırmak ve Alkan-Ersoy (2015) çalışmasında ilkokul birinci sınıfa devam eden çocukların annelerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının çocuk sayısına göre farklılaşmadı ğ ı sonucuna ulaşmışlardır. Yurtsever (2009) tarafından ebeveynler ile yapılan benzer bir çalışmaya göre ebeveynlerin sahip oldukları çocuk sayısına ba ğ lı olarak farklı tutumlar sergileyebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunun Yurtsever (2009)'in çalışma sonucu ile benzerlik göstermemesinin sebebi örneklem grubunun farklı olması olabilir.

Okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumları çalışılan kuruma göre aile ile birlikte yaşama hakkı alt boyutu açasından farklılaşmaktadır. Buna göre ortaokulda görev yapan okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumları diğ er okullarda görev yapanlara göre daha yüksektir. Lisede görev yapan yöneticiler ise diğ er okullara göre en düşük düzeyde tutuma sahiptir. Yaşar-Ekici (2014) ile Leblebici ve Çeliköz (2016)'ün ö ğ retmen adayları ile yaptıkları çalışmalarda ö ğ retmen adaylarının çalıştıkları kuruma göre çocuk haklarına yönelik tutumlarının farklılaşmadı ğ ı sonucuna ulaşmışlardır. Kepenekci ve Baydık (2009) farklı programlarda ö ğ renim gö ren ö ğ retmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının çalışılan kuruma göre farklılaşmadı ğ ı sonucuna ulaşmışlardır. De ğ irmenci (2011) okul öncesi ö ğ retmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının diğ er bölümlere devam eden ö ğ retmen adaylarına göre daha olumlu düzeyde oldu ğ unu belirlemiştir. Ay-Zö ğ (2008) de ö ğ renciler ile yaptı ğ ı çalışması sonucunda cinsiyet de ğ işkenine göre ö ğ rencilerin çocuk haklarını algılama düzeylerinin farklılaştı ğ ı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarının Ay-Zö ğ (2008) ve De ğ irmenci (2011)'nin araştırma sonuçları ile benzerlik göstermemesinin nedeni örneklem grubunun farklı olması olabilir.

Bir diğ er araştırma sonucuna göre yöneticilerin çocuk haklarına yönelik tutumları yöneticilikteki kıdem de ğ işkenine göre aile ile birlikte yaşama hakkı alt boyutunda farklılaşmaktadır. 11-15 yıldır görev yapan yöneticilerin tutumları 6-10 yıldır görev yapan yöneticilerin tutumlarından daha yüksektir. Peker (2012) ve Dönmez (2015) çalışmalarında ö ğ retmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının kıdem de ğ işkenine göre anlamlı farklılık göstermedi ğ i sonucuna ulaşmışlardır. Çetinkaya (1998) ö ğ retmen ve ö ğ renciler ile benzer bir çalışma yapmış ve ö ğ retmenlerin çocuk haklarına bakışının mesleki kıdemlerine göre

değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Fazlıoğlu (2007) oğretmen ve yoneticilerin cocuk hakları ile ilgili bilinç düzeyinin kıdeme göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır



5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Yüksek Öğretim Kurulu, Eğitim Fakülteleri ve MEB arasında iletişim sağlanarak öğretmen ve yönetici adaylarına çocuk haklarını konu alan dersler verilebilir.

Başta eğitim sendikaları olmak üzere eğitim odaklı çalışmalar yapan sivil toplum örgütleri çocuk hakları ile ilgili farkındalık çalışmaları yapabilir.

MEB yönetici atama yazılı sınav sorularının %50'sini mevzuat, geri kalan kısımları Türkçe dil bilgisi, genel kültür, resmi yazışma kuralları, halkla ilişkiler ve iletişim becerileri, okul yönetimi, yönetimde insan ilişkileri, okul geliştirme, eğitim ve öğretimde etik, Türk idare sistem ve protokol kuralları oluşturmaktadır. Konularda çocuk hakları ile ilgili sorular bulunmadığından çocuk hakları ile soru eklemesi yapılabilir.

Eğitim Fakülteleri ve MEB arasında koordinasyon kurularak, yöneticilerin hem hizmet öncesi eğitimlerinde hem de hizmet içi eğitimlerinde çocuk hakları ile ilgili farkındalık çalışmaları yapabilir.

Yöneticilere dönük çocuk haklarıyla ilgili çeşitli uygulama, program, çalıştay ve seminerler yapılabilir. Çocuk haklarının ihlali durumunda yasal yaptırımlar uygulanarak denetimler sıkılaştırılabilir.

Araştırma MEB'de görev yapan okul yöneticileri ile yapılmıştır. Özel eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri de çalışmalara dahil edilebilir.

İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde yapılan bu çalışma farklı evren ve örneklem gruplarında yapılabilir.

Çalışmada ele alınan değişkenlerin dışında, başka bir çalışmada farklı değişkenler üzerinde de araştırmalar yapılabilir.

Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın dışında, nitel araştırmalar ile de daha derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Ahiođlu-Lindberg E.N. (2012). Çocuk Yetiştirme Açışından Türkiye'de Çocukluğun Tarihi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*. 31,41-52

Akgöl M.ř. (2015). *İlkokul Öğrenci Velilerinin Çocuk Haklarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Akkocaoğlu N., Albayrak A. ve Özdemir P. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Çocuk Hak ve İhlallerine İlişkin Bakış Açıları Üzerine Nitel Bir Araştırma., Gülan A., şirin M.R. ve şirin C.M.(Ed.). *1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı-I*. (1. Baskı). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Akman B. ve Ertürk G. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin ve Okul Öncesi Dönemde Çocuk Haklarının Öğretilmesine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Gülan A., şirin M.R. ve şirin C.M. (Ed.). *1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı-I*. (1. Baskı). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Aktürk S. (2006). *Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye'de Çocuk Hakları ve Güvenliği* (Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Akyüz E. (2001). Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.

Akyüz E. (2013). *Çocuk Hukuku*.(Genişletilmiş 3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Ardıç-Çobaner A. (2015). Çocuk Hakları Bağlamında Suriyeli Mülteci Çocukların Haberlerde Temsili. *Marmara İletişim Dergisi*. 24, 27-54.

Arslan Özdiñer S. ve Savaşer S. (2008). İnsan Hakları ve Çocuk Hakları Bağlamında Okulda Zorbalık. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemřirelik Dergisi*. 16(61), 65-70.

Ateş A. (2015). *Yönetimsel Açıdan Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Hakları Konusundaki Bilgi Sahibi Olmalarının Etkililiği Üzerine Bir Çalışma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Atılğan A. ve Atılğan E. (2009). *Çocuk Hakları Paradigması ve Çocuk Ceza Yargılamasına Hakim Olan İlkeler Açısından Türkiye'deki Düzenleme ve Uygulamaların Değerlendirilmesi*. Rapor.

Avrupa Birliği Komisyon Çalışma Dokümanı, 2016 Türkiye Raporu.

Ay Zöğ D. (2008). *Öğrencilerin Çocuk Haklarını Algılama Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki (İstanbul İli Beyoğlu İlçesi Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aydınlık A. (2017). *Çocuk Haklarının Gelişiminde Okul Öncesi Eğitiminin Yeri ve Önemi 'Ankara Örneği* (Yüksek Lisans Tezi), Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Niğde

Batur Musaoğlu E. (2012). *MEB 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (2006) Çocuk Hakları Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baysan-Kobat İ. (2009). *Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuk Hakları Işığında Çocuk Suçluluğu ve Nedenleri*. (Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Bilgin A.A. (2011). *Avrupa Birliği Hukukunun Önceliği İlkesi Kapsamında Avrupa Birliğinde Temel Hakların Korunması* (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

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*. 41, 98-119.

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.

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

Can A. (2017). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Can Yaşar M., İnal G., Uyanık Ö. ve Özsüer S. (2011). Yetiştirme Yurdunda ve Ailesi ile Birlikte Yaşayan 12-18 Yaş Arasındaki Çocukların Çocuk Hakları Sözleşmesi'nden Haberdar Olma Düzeylerinin İncelenmesi. Gülan A., Şirin M.R. ve Şirin C.M.(Ed.). *1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı-I*. (1. Baskı) İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Canbulut T. (2014). Türkiye'de Çocukların Katılım Hakkı Üzerine Bir Derleme. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*. 1(2)., 85-94.

Cankurtaran Öntaş Ö. (2006). Çocuk Hakları Perspektifi Bağlamında Karakol ve Çocuk Şubesinde Çalışan Polislerin Suça Yönelen Çocuklara Yaklaşımları. *Polis Bilimleri Dergisi*. 8 (3-4), 49-78.

Cankurtaran Öntaş Ö. (2008). Çocuk Adalet Sistemi ve Çocuk Polis İlişkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*. 19(2).

Cılga İ. (2001). Demokrasi İnsan Hakları Kültürü ve Çocuk Hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.

Coşkun-Keskin S. ve Keskin Y. (2008). İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Haklarını Bilme Düzeylerinin Araştırılması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16, 108-121.

Çakır Tunç D. (2008). *Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin Eğitim Politikalarına Yansımaları Konusunda Milli Eğitim Bakanlığı Uzmanlarının Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetinkaya N. (1998). *Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Çocuk Haklarına Bakışının Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çitci O. (1997-1998). 50. Yılında İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi. *İnsan Hakları Yıllığı*. 19-20, 3-4.

Dağ H., Doğan M., Sazak S., Kaçar A., Yılmaz B., Doğan A. ve Arıca V. (2015). Çocuk Haklarına Güncel Yaklaşım. *Cukurova Medical Journal*. 40(1), 1-5.

Day, M. D., Peterson-Badali, M., & Ruck, M. D. (2006). The relationship between maternal attitudes and young people's attitudes toward children's rights. *Journal of Adolescence*, 29, 193-207.

Deb, S., ve Mathews, B. (2012). Children's rights in India: Parents' and teachers' attitudes, knowledge and perceptions. *The International Journal of Children's Rights*, 20(2), 241-264.

Değirmenci, T. (2011), Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi, *XX. Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Demirezen S., Altıkulaç A. ve Akhan E. (2013). İlköğretim Öğrencilerine Göre “Çocuk Hakları”. *Educational Research Association 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*. (Doktora Tezi), Mimar Sinan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dinç B. (2015). Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Hakları Eğitimi Konusundaki Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. 3(1), 7-25.

Doğan İ. (2001). Çocuk Hakları Açısından Türkiye’de Çocuk Olgusu. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.

Doğan, İ. ve Durualp, E. (2011). Sosyal Bilgiler dersi alan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına dair görüşlerinin karşılaştırılması. Gülan A., Şirin M.R. ve Şirin C.M. (Ed.), Mehmet Şirin, *I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı-I*. (1. Baskı). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 293-302.

Doğan Y., Torun F. ve Akgün İ.H. (2014). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *International Journal of Human Sciences*. 11(2), 503-516.

Dönertaş M. Ve Aksel E.Ş. (2011). Çocuğun Katılım Hakkına Yönelik Bir Eğitim Denemesi. Gülan A., Şirin M.R. ve Şirin C.M.(Ed.) *I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı-I*. (1. Baskı) İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Dönmez T. (2015). *İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profilleri ile Çocuk haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Elkind D. (1999). *Gelişim ve Eğitim Üzerine Denemeler* (Çev. Demet Öngen). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Erbay E. (2011). *Türkiye’de Çocuk Haklarını Tanıtma, Yaygınlaştırma ve İzlemeye Yönelik Uygulamaların Eleştirel Analizi ve Bir Model Önerisi*. (Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erbay E. (2012). Türkiye’de Çocuk Haklarını Tanıtma, Yaygınlaştırma ve İzlemeye Yönelik Uygulamaların Eleştirel Analizi ve Bir Model Önerisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*. 23(2), 47-74.

Erbay E. (2013). Çocukların Katılım Hakkı Üzerine Bir Türkiye Değerlendirmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 2(1), 38-54.

Ercan R. (2011). Modern Çocukluk Paradigması. *Journal of World of Turks*. 3(2), 85-98.

Ergen M.K. (2017). *Okul Müdürlerinin Bayrak Törenlerinde Yaptıkları Konuşmaların Çocuk Hakları Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ersoy F. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Çocuk Haklarına İlişkin Algıları. *İlköğretim Online*. 10(1), 20-39.

Ersoy A.F. (2012). Vatandaşlık Eğitiminde İhmal Edilen Bir Alan: Evde ve Okulda Çocuk Haklarının Eğitimi. *International Online Journal of Educational Sciences*. 4(2). 359-376.

Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk Hakları Sözleşmesinde Yer Alan "Çocuk Hakları" Konusunda Öğretmenlerin Ve Yöneticilerin Bilinç Düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Franklin, B. (1993). *Çocuk Hakları* .(Çev: Alev Türker) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Genç S.Z. ve Güner F. (2016). Çocuk Hakları Bağlamında Medyaya İlişkin Aile Görüşleri (Çanakkale İli Örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(2) 1-23.

Gömlüksiz M., Kilimci S., Akar Vural, R., 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), 275-276.

Güller M. (2003). *Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ve İlkeleri Doğrultusunda Çocuk Polisi Eğitimi ve Yönetimi* (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gültekin M., Gürdoğan Bayır Ö. ve Balbağ N.L. (2016). Haklarımız Var: Çocukların Gözünden Çocuk Hakları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8(24), 971-1005.

Güneş M. (2011). Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Hakkı. Gülan A., Şirin M.R. ve Şirin C.M.(Ed.) *1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı-I*. (1. Baskı). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Hareket E. (2015). *Çocuk Meclisi Uygulamalarının Bazı Değişkenlere Göre Çocuk Haklarına İlişkin Algı Gelişimine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

İlal, E. (2011). Magna Carta. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 34 (1-4), 210-242.

İnan A.N. (1968). *Çocuk Hukuku*. İstanbul: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

İpek A. (2012). Çocuk Haklarının Gelişimi ve Karşılaştırmalı Olarak Anayasal Açından Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 20(1).151-173.

Kalaycı S. ve Çiçek E. (2013). Çocuk Haklarının İhlali ve Çocuğun Ekonomik İstismarı. *Uluslararası Katılımlı Sosyal Hizmet Sempozyumu. Türkiye’de Çocuğun Refahı ve Korunması ‘kapsayıcı Bir Yaklaşım Arayışı’*. Gündem Çocuk Derneği Kocaeli.

Karaman-Kepeneci, Y. (1999) İnsan Hakları Eğitiminde Okul ve Sınıf Havasının Rolü, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19, 353–361.

Karaman Kepenekci, Y. (2006). A Study of University Students’ Attitudes Towards Children’s Rights in Turkey. *The International Journal of Children’s Rights*. 14,307-319.

Karaman Kepenekçi Y. ve Baydık B. (2009). Zihin Engelli Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 42 (1).333-336.

Karaman Kepenekçi Y. ve Aslan C. (2011). *Okul Öncesi Döneme Seslenen Kitaplarda Çocuk Hakları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Karcı Y. (2016). *İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Hakları Konusundaki Farkındalık Düzeylerini Belirleyen Faktörler* (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kavak F. (2005). *Çocuk Haklarının Korunmasında Polisin Görev ve Yetkilerinin Uygulama Açısından Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Polis Akademisi Güvenlik Birimleri Enstitüsü Uluslararası Polislik Çalışmaları Ana Bilim Dalı, Ankara.

Kaya, S.Ö. (2011). *Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları ile İlgili Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Keskinkılıç Kara S.B. (2011). *Sokakta Çalışan Çocukların Eğitim İhtiyaçları ve Buna Yönelik Okul Yönetimlerinin Gerçekleştirdiği Uygulamalar* (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kızılırmak K. ve Alkan-Ersoy Ö. (2015). İlkokul Birinci Sınıfa Devam Eden Çocukların Annelerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Ankara Örnekleme). *Hacettepe University of Health Sciences 1. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale" Ankara*.

Kop Y. ve Tuncel G. (2010). Children's Rights Perceptions of Social Studies Teachers. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 6(1), 106-124.

Koran N. (2015). Öğretmenlere Yönelik Çocuk Hakları ve Hak İhlalleri Eğitiminin Değerlendirilmesi Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Hacettepe University of Health Sciences 1. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale" Ankara*.

Kösem M. (2015). *Çocuk Hakları ve Siyaset Dünyasında Çocukların İstismarı* (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kurnaz Avşar Ş. (2009). *Türkiye’de Çocuk Yoksulluğu* (Sosyal Yardım Uzmanlık Tezi), Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü, Ankara.

Kurt G. (2012). *Yataklı Sağlık Kuruluşlarında Çocuk ile İlgili Sağlık Hizmetlerinin Çocuk Hakları Sözleşmesine Uygunluğunun ve Sağlık Profesyonellerinin Çocuk Hakları Konusundaki Farkındalık ve Tutumlarının Değerlendirilmesi* (Uzmanlık Tezi), Kırıkkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Kırıkkale.

Kükürtçü Kent S. (2011). *5-6 Yaş Çocuklarının Ailelerinin ve Öğretmenlerinin Kullandıkları Disiplin Yöntemlerinin Çocuk Hakları İle İlişkisinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Lansdown G. (2005). *Çocukların Gelişen Kapasiteleri. UNICEF Innocenti Araştırma Merkezi, İtalya.*

Leblebici H. ve Çeliköz N. (2016). Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*. 3(1), 307-318.

Mamur Işıkcı Y. ve Karatepe S. (2016). Türkiye’de Çocuğa Yönelik Sosyal Politika Uygulamaları ve Tarihsel Analizi. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*. 7(1). 69-88.

Mandaloğlu M. (2013). Eski Türklerde Çocuk Hukukunun Töreye Göre Değerlendirilmesi. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*. 10(2), 133-147.

Margolin, C. R. (1982). A Survey of Children’s Views on Their Rights. *Journal of Clinical Child Psychology*, 11, 96-100.

Mayall B. (2016). Çocuk Hakları ile İlgili Çocukluk Dönemi Sosyolojisi. (Çev. Özlem Aydoğmuş Ördem). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 11/18, 161-176.

Melton, G. B. (1980). Children’s Concepts of Their Rights. *Journal of Clinical Child Psychology*, 186-190.

Melton, G. B., & Limber, S. P. (1993). What children’s rights mean to children: Children’s own views. In M. Freman & P. Veerman (Eds.), *The ideologies of children’s rights*, 167-187.

Merey Z. (2012). Children Rights in Social Studies Curricula in Elementary Education: A Comparative Study. *Educational Sciences: Theory & Practice. Special Issue, Autumn*, 3273-328.

Müftü, G. (2001). Çocukların Hakları. *Milli Eğitim Dergisi*. 151.

Nayır F. ve Karaman Kepenekçi Y. (2011). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Çocukların Katılım Hakları. *İlköğretim Online*. 10(1), 160-168.

Neff K.D. ve Helwig C.C. (2002). A Constructivist Approach to Understanding The Development of Reasoning About Rights and Authority With Cultural Contexts. *Cognitive Development*, 17(3-4), 1429-1450.

Neslitürk S. ve Ersoy A.F. (2007). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarının Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulamalar*. 3(2). 245-257.

Oğuşgil A. (2008). İnsan Hakları Eğitiminde Rol Oynayan Ana Unsurlar. *ABMYO Dergisi*. 12, 1-16.

Oktay A. ve Kumbaroğlu N. (2011). Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Çocuk Haklarına Bakışının Değerlendirilmesi. Gülan A., Şirin M.R. ve Şirin C.M.(Ed.) *1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı-I*, (1. Baskı). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Onay İ. (2012). Eski Türk Toplumunda Aile Düzeni ve Bunun Dini, Siyasi Hayata Yansımaları. *International Journal of Social Science*. 5(6), 347-357.

Ozansoy C. (1999). Öznesini Arayan Nesnelere: Çocuk ve Çocuk Hakları. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*. 1, 39-62.

Örün E. ve Tatlı M.M. (2012). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne Göre Türk Çocuklarının Sağlık ve Sosyal Hakları Açısından Durumu. *Yeni Tıp Dergisi*. 29(3), 132-137.

Özcan-Reçber B. ve Şahin-Taşgın N. (2013). Okul Öncesi Eğitim Alan 0-6 Yaş Grubu Çocuklarının Velilerinin Aşırı Koruyucu Tutum ve Davranışları ile Çocuk Hakları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Katılımlı Sosyal Hizmet Sempozyumu. Türkiye'de Çocuğun Refahı ve Korunması 'kapsayıcı Bir Yaklaşım Arayışı'*. Kocaeli: Gündem Çocuk Derneği.

Özdemir Doğan G. (2017). *Çocuk Hakları Eğitiminde Uzman Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Etkili Çocuk Hakları Eğitimi: Anlayışlar ve Uygulamalar* (Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Özer Y.E. (2013). Çocuk Hakları, Katılım ve Yerel Düzeyde Uygulaması: Türkiye Örneği. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(1), 245-258.

Özgişi T. (2013). Bir Siyasi İmge Olarak Çocuk ve Savaşlar: I. Dünya Savaşı Örneği. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(11), 301-302.

Özyıldırım T. (2007). *Ankara İli İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Katılım Hakkını Kullanma Durumlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Peker, R. (2012). *Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Manisa İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Peker Unal D. (2013). Web Tabanlı Çocuk Hakları Eğitimi Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Milli Eğitim*.198.

Polat O. (2008). Türkiye’de Çocuk Haklarının Durumu. *Toplum ve Demokrasi*, 2(2), 149-157.

Rizzini, I., & Thapliyal, N. (2007). Young people’s perceptions and experiences of participation in Rio de Janeiro, Brazil. *Children, Youth and Environments*, 17, 74-92.

Ruck, M. D., Keating, D. P., Abramovitch, R., & Koegl, C. J. (1998). Adolescents' and children's knowledge about rights: Some evidence for how young people view rights in their own lives. *Journal of Adolescence*, 21, 275–289.

Sağlam M., Ulutaş A. ve Çalışkan Z. (2015). Bebeklik Döneminde Çocuk Hakları. *Hacettepe University of Health Sciences 1, Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi “Erken Müdahale” Ankara*.

Salman Osmanağaoğlu Y. (2007). *Uşak İli Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sanioğlu H. (2008). Avrupa Birliği Hukukunda İnsan Hakları. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*. 74, 78-109.

Senemoğlu N. (2001). Çocuk Hakları, Çalışan Çocuklar ve Eğitim Sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*.

Sunal O. (2009). *Çocuğa Yönelik Sosyal Politika*, (Yayınlanmış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi Bölümü, Ankara.

Şahbaz N.K. ve Çekici Y.E. (2012). İlköğretim Türkçe 6, 7 ve 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Okuma Parçalarında Çocuk İmgeleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7(2), 979-995.

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.

Şallı D. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Hakları ile İlgili Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 6(2), 80-87.

Şener Taplak A., Polat S. ve Yüzer S. (2014). Çocuk Haklarında Unutulanlar ve Çözüm Önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi* 2(1), 62-71.

Şimşek B. Ş. (2016). *Türkiye’de 2005 Yılı Sonrası Çocuk Haklarının Gelişimi* (Yüksek Lisans Tezi), Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tereseviciene, M., & Jonyniene, Z. (2001). Students’ perceptions of their rights in Lithuania. *School Psychology International*, 22, 152-173.

Tiryakioğlu B. (1991). *Çocukların Korunmasına İlişkin Milletlerarası Sözleşmeler ve Türk Hukuku*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.

Tomanovic, S. (2003). Negotiating children's participation and autonomy within families. *International Journal Of Childrens Rights*, 11(1), 51-71.

Topsakal C., Merey Z. ve Keçe M.(2013). Göçle Gelen Ailelerin Çocuklarının Eğitim-Öğrenim Hakkı ve Sorunları Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 6(27).539-553.

Torun F. (2011). *Çocuk Hakları Öğretiminde Oyun Yönteminin Başarıya, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.

Torun F. ve Duran H. (2014). Çocuk Hakları Öğretiminde Oyun Yönteminin Başarıya, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16, 418-448.

Tozduman-Yaralı K. ve Güngör-Aytar F.A. (2017). Okul Öncesi Sınıflarında Çocuğun Katılım Hakkının Çocukların ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1).

Tutar C. (2014). Yazılı Basında Çocuk Haklarının Temsili: Hürriyet, Cumhuriyet, Sabah ve Zaman Gazeteleri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma. *Journal of Yaşar University*.9(34), 5761-5772.

Tutkun Ö.F. ve Koç M.(2003). Çocuk Hakları Sözleşmesi Çerçevesinde Türkiye’de Çocuk Haklarına Yönelik Çalışma ve Yasal Düzenlemeler. *Ege Eğitim Dergisi*. 2(3), 11-23.

Türkyılmaz M.(2015). Türk Atasözlerinin Çocuk Hakları Bakımından İncelenmesi. *Journal of World of Turks*. 7(1), 221-236.

Uçuş Ş. (2009). *Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin İlköğretim Programlarındaki Yeri ve Sözleşmeye Yönelik Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

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*.3(1), 26-27.

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), 1-24.

Uçuş Ş. (2016). Çocuk Haklarına İlişkin Metaforlarının ve Algılarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 17(3), 811-833.

Uğurlu Z. Ve Gülsen İ.P. (2014). Çocuk Hakları ve Hukuki Bağlamda Çocuğun İhmal ve İstismardan Korunması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(1), 1-24.

Uluç Ö. F. (2008). *İlköğretim Programlarında Çocuk Hakları* (Yayınlanmış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

UNICEF (2014). Sayılarla Dünya Çocuklarının Durumu.

Washington, F. (2010). *5 – 6 Yaş Grubu Çocuklarına Uygulanan Aile Katılımlı Çocuk Hakları Eğitimi Programının Etkililiğinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yaşar Ekici F. (2014). Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 8, 66-77.

Yazıcı E. ve Baydar I.Y. (2015). 60-72 Aylık Çocukların Çocuk hakların İlişkin Algılarının Resim Yoluyla İncelenmesi. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*. 7.

Yeşilkayalı ve Yıldız-Demirtaş (2016a). İlköğretim Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Çocuk Hakların Yönelik Tutumları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(13).119-140.

Yeşilkayalı E. ve Yıldız Demirtaş V. (2016b). Ebeveynlerin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları ile İlköğretim Öğrencilerinin Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki. *Toplum ve Sosyal Hizmet*. 27(1), 41-63.

Yılmaz E. (2009). “Çocuk Hakları” Açısından: Çocuğun Davada Temsilinin ve İradesinin Önemi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*. 1., 819-841.

YOLCUOĞLU İ.G. (2009). Türkiye’de Çocuk Koruma Sisteminin Genel Olarak Değerlendirilmesi. *Aile ve Toplum Dergisi*. 5(18), 1-20.

Yurtsever Kılıçgün, M. (2012). Çocuk Haklarına Yönelik Ebeveyn Tutum Ölçeği’nin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 1-22.

Yurtsever, M. (2009). *Ebeveyn Çocuk Hakları Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Anne Babaların Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EK

Anket Kullanım İzni

Re: Buse ŞentürkTüysüzer - Anket Kullanma İzni

Gelen Kutusu x



Yasemin Karaman Kepenekci <karaman.kepenekci@gmail.com>

11.04.2016



Alıcı: bana

Sevgili Buse,

Ekte Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği'm ile ilgili belgeleri gönderiyorum. Ancak bu ölçek üniversite öğrencileri için geliştirildi. Yöneticilere uygulanabilmesi için yeniden geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapılmasına gereklilik var.

Kolaylıklar

10 Nisan 2016 22:20 tarihinde Buse Senturk Tuysuzer <buusenturkk@gmail.com> yazdı:

Hocam merhaba. Ben İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Tezimde okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumları ile ilgili bir çalışma yapmak istiyorum. Ancak geliştirmiş olduğunuz 'Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği' makalesine ulaşamadım. Eğer bu ölçek yöneticilere de uygulanabilir ise ve izniniz olursa ölçek geliştirme makalesini bana iletebilir misin?

İlgi ve desteğiniz için teşekkürler iyi çalışmalar

3 Ek

