



**Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
DEMOKRATİK TUTUMLARI İLE
ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK TUTUMLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ
(MANİSA İLİ ÖRNEĞİ)**

**Ramazan PEKER
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Salih CEYLAN**

Burdur, 2012

**T.C.
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
DEMOKRATİK TUTUMLARI İLE
ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK TUTUMLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ
(MANİSA İLİ ÖRNEĞİ)**

**Ramazan PEKER
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Salih CEYLAN**

Burdur, 2012



MAKÜ SOSYAL BİLİMLER
ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 29.12.2011 tarih ve 2011/28 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 10.01.2012 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Ramazan PEKER'in "**Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Manisa İli Örneği)**" konulu tez çalışması İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

JÜRİ BAŞKANI
(TEZ DANIŞMANI) : Doç. Dr. Salih CEYLAN

ÜYE : Yrd. Doç. Dr. Emine BABAOĞLAN

ÜYE : Yrd. Doç. Dr. Rafet AYDIN

ONAY


M.A.K.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

Bildirim

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezinin kâğıt ve elektronik kopyalarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezinin tamamı her yerden erişime açılabilir.


Ramazan PEKER

ÖZET

Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Manisa İli Örneği)

Ramazan PEKER

Bu araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk haklarına ilişkin tutumları değerlendirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Karaman Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen ‘Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği’ ve Gözütok (1995) tarafından geliştirilen ‘Demokratik Tutum Ölçeği’ kullanılmıştır. Çalışma 2010- 2011 Eğitim Öğretim yılında Manisa ili merkezi ile Saruhanlı ilçesi, Ahmetli ilçesi, Göl marmara ilçesi, Gördes ilçesi, Demirci ve Alaşehir ilçelerinde görev yapan 297 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Veriler, SPSS 17 programına aktararak istatistiksel analizler yapılmış, elde edilen veriler çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda Sınıf Öğretmenlerinin demokratik tutum olarak en yüksek katılım gösterdikleri maddelerin “Uygulanmayan demokrasi öğrenilemez” ve “İnsanların amaçlarına saygılı olma demokratik bir insanın en temel özelliğidir” maddeleri olduğu saptanmıştır. Sınıf Öğretmenlerinin demokratik tutumlarının istatistiksel olarak .05 düzeyinde cinsiyet, medeni durum, yaş grupları, görev yaptığı yer, mezun olduğu kurum, eğitim düzeyi, kıdem grupları ve okuttuğu sınıf değişkenlerine göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Sınıf Öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutum olarak en yüksek katılım gösterdikleri maddenin “Çocukların savaştan korunmaları gerektiğine inanıyorum” maddesi olduğu saptanmıştır. Sınıf Öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının istatistiksel olarak .05 düzeyinde cinsiyet, medeni durum, yaş grupları, görev yaptığı yer, mezun olduğu kurum, eğitim düzeyi, kıdem grupları ve okuttuğu sınıf değişkenlerine göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk haklarına ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak .01 düzeyinde düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Demokratik Tutum, Çocuk Haklarına Yönelik Tutum, Sınıf Öğretmeni, İlköğretim Okulu

ABSTRACT

The assesment of te class teachers' democratic attitudes and attitudes regarding children's rights (Case Manisa)

Ramazan PEKER

In this research, assessed the democratic attitudes and attitudes toward children's rights of class teachers' working in primary school. Data collection tools of the research are Personal Information Form; 'Children's Right Attitude Scale' developed by Karaman- Kepenekci (2006); democratic attitude scala was developed by 'Published for the Attitude Research Labaratory' and adapted to Turkish educational system 'Teacher Opinionaire On Democracy' by Gözütok (1995) was used. The research has been done on 297 Class Teachers who work in Manisa Central District, at Saruhanlı District, at Ahmetli District, at Gölarmara District, at Gördes District, at Demirci District and at Alaşehir District of Manisa. When analysing the data, the Statistical Package for Social Sciences 17 (SPSS-17) was used.

Research results have shown that the items that the Class Teachers participate mostly as democratic attitudes are "Unimplemented democracy can not be learned" and "Respecting people's objectives is the basic charactersitic of a democratic person". Class Teachers' the democratic attitude's do not differ on .05 level difference in terms of their sex, their marital status, their age groups, the area they work, instituon they graduated from, their education level, their job experiences and their class. It has been found out that the item Class Teachers' mostly participate as the attitudes towards children's rights is "I believe that children need to be protected from war". Class teachers' the attitudes toward children's rights' do not differ on .05 level difference in terms of their sex, their marital status, their age groups, area their teach in, their graduated from the instituon, their educational level, their job experience and their class levels. However, it is also found that there is a statically at .01, the positively directed but a low relationship between Class Teachers' democratic attitudes and primary school teachers' attitudes regarding children's rights'.

Key Words: Democratic Attitudes, Children's Rights Attitudes, Class Teacher, Primary School

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
BİLDİRİM.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xi
TEŞEKKÜR.....	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Problem Cümlesi.....	3
Alt Problemler.....	3
Araştırmanın Amacı.....	5
Araştırmanın Önemi.....	5
Sayıtlar.....	6
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	7
BÖLÜM II.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
Demokrasi.....	8
Demokrasinin Temel Fonksiyon, Değer ve İlkeleri.....	13
Türkiye' de Demokrasinin Gelişimi.....	16
Osmanlı İmparatorluğu Dönemi.....	16
Türkiye Cumhuriyeti Dönemi.....	22
Eğitim ve Demokrasi.....	29
Çocuk Hakları.....	32
Hak ve İnsan Hakları Nedir.....	32
Çocuk ve Çocukluk.....	33
Çocuk Hakları Nedir?	36
Çocuk Hukuku.....	39

Çocuk Haklarına Yönelik Ulusal Sözleşme ve Belgeler.....	40
Çocuk Haklarına Yönelik Uluslararası Sözleşme ve Belgeler.....	42
Çocuk Hakları Sözleşmesi.....	47
Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin Yapısı, Temel Amacı, Hukuki Niteliği ve Denetimi.....	47
Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin Genel İlkeleri.....	48
Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin Çocuklara Tanıdığı Haklar.....	51
Türkiye' de Çocuk Hakları.....	59
Eğitim ve Çocuk Hakları.....	63
İlgili Araştırmalar.....	65
Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	65
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	78
BÖLÜM III.....	82
YÖNTEM.....	82
Araştırmanın Modeli.....	82
Evren.....	82
Örneklem.....	82
Veri Toplama Aracı.....	84
Verilerin Analizi.....	86
BÖLÜM IV.....	89
Bulgular ve Yorum.....	89
Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel ve Demografik Bilgileri.....	89
Örneklem Grubunun Cinsiyet Dağılımı ve Yüzdesi.....	89
Örneklem Grubunun Yaş Grupları Dağılımı ve Yüzdesi.....	90
Örneklem Grubunun Medeni Durumları Dağılımı ve Yüzdesi.....	90
Örneklem Grubunun Görev Yaptığı Yerleşim Yerinin Dağılımı ve Yüzdesi.....	91
Örneklem Grubunun Eğitim Düzeyi Dağılımı ve Yüzdesi.....	91
Örneklem Grubunun Mezun Oldukları Kurumların Dağılımı ve Yüzdesi....	92
Örneklem Grubunun Mesleki Kıdemlerinin Dağılımı ve Yüzdesi.....	92
Örneklem Grubunun Okuttuğu Sınıfların Dağılımı ve Yüzdesi.....	93
Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarına İlişkin Alt Problemlerin İncelenmesi.....	93
Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutum Ölçeği Maddelerine Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzde Değerleri.....	94

Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutum Düzeyleri Cinsiyete Göre Anlamli Bir Şeklide Farklılaşmakta mıdır?	100
Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Demokratik Tutumları Anlamli Bir Biçimde Farklılaşmakta mıdır?	101
Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Demokratik Tutumları Anlamli Bir Biçimde Farklılaşmakta mıdır?	102
Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yeri Durumlarına Göre Demokratik Tutumları Anlamli Bir Biçimde Farklılaşmakta mıdır?	103
Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyleri Durumlarına Göre Demokratik Tutumları Anlamli Bir Biçimde Farklılaşmakta mıdır?	104
Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Eğitim Kurumları Durumuna Göre Demokratik Tutumları Anlamli Bir Biçimde Farklılaşmakta mıdır?	104
Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri Durumuna Göre Demokratik Tutumları Anlamli Bir Biçimde Farklılaşmakta mıdır?	105
Sınıf Öğretmenlerinin Okuttuğu Sınıf Durumuna Göre Demokratik Tutumları Anlamli Bir Biçimde Farklılaşmakta mıdır?	106
Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Alt Problemlerin İncelenmesi.....	108
Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği Maddelerine Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzde Değerleri.....	108
Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Durumuna Göre Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Anlamli Bir Biçimde Farklılaşmakta mıdır?.....	111
Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Anlamli Bir Biçimde Farklılaşmakta mıdır?.....	112
Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Anlamli Bir Biçimde Farklılaşmakta mıdır?.....	113
Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Yerleşim Yeri Durumlarına Göre Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Anlamli Bir Biçimde Farklılaşmakta mıdır?	113
Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyleri Durumlarına Göre Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Anlamli Bir Biçimde Farklılaşmakta mıdır?....	114
Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Eğitim Kurumları Durumlarına Göre Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Anlamli Bir Biçimde Farklılaşmakta mıdır?	115
Sınıf Öğretmenlerinin Kıdem Durumlarına Göre Çocuk Haklarına Yönelik	

Tutumları Anlamlı Bir Biçimde Farklılaşmakta mıdır?	116
Sınıf Öğretmenlerinin Okuttuğu Sınıf Durumlarına Göre Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Anlamlı Bir Biçimde Farklılaşmakta mıdır?	117
Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutum Düzeyleri ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	118
Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?	118
BÖLÜM V.....	119
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	119
Sonuç.....	119
Öneriler.....	120
Araştırmacılar İçin Öneriler.....	121
Uygulamacılar İçin Öneriler.....	121
KAYNAKLAR.....	122
EKLER.....	136
Ek-1. Kişisel Bilgi Formu.....	137
Ek-2. Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği.....	138
Ek-3. Demokratik Tutum Ölçeği	139
Ek-4. Araştırma İzni.....	141
ÖZGEÇMİŞ.....	142

SİMGELER ve KISALTMALAR

Akt..	Aktaran
BM	Birleşmiş Milletler
ÇHB	Çocuk Hakları Bildirisi
ÇHS	Çocuk Hakları Sözleşmesi
<i>f</i>	Frekans
ILO	Uluslar arası Çalışma Örgütü
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
md	Madde
S.O.	Sıra Ortalamaları
S.T.	Sıra Toplamları
TDK	Türk Dil Kurumu
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı
UNİCEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
yy	Yüzyıl
%	Yüzde

TABLOLAR DİZİNİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
1 Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Merkezlere Yönelik Dağılımları.....	84
2 Demokratik Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Analizi.....	85
3 Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Analizi.....	86
4 Örneklem Grubunun Cinsiyet Dağılımı ve Yüzdesi.....	89
5 Örneklem Grubunun Yaş Grupları Dağılımı ve Yüzdesi.....	90
6 Örneklem Grubunun Medeni Durumları Dağılımı ve Yüzdesi.....	90
7 Örneklem Grubunun Görev Yaptığı Yerleşim Yerinin Dağılımı ve Yüzdesi.....	91
8 Örneklem Grubunun Eğitim Düzeyi Dağılımı ve Yüzdesi.....	91
9 Örneklem Grubunun Mezun Oldukları Kurumların Dağılımı ve Yüzdesi.....	92
10 Örneklem Grubunun Mesleki Kıdemlerinin Dağılımı ve Yüzdesi.....	92
11 Örneklem Grubunun Okuttuğu Sınıfların Dağılımı ve Yüzdesi.....	93
12 Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutum Ölçeği Maddelerine Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzde Değerleri.....	94
13 Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları Cinsiyete Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	100
14 Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları Yaşlarına Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	101
15 Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları Medeni Durumlarına Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	102
16 Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları Görev Yeri Durumlarına Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	103
17 Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları Eğitim Düzeyleri Durumlarına Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	104
18 Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları Mezun Oldukları Eğitim Kurumları Durumuna Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	104
19 Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları Mesleki Kıdemleri Durumuna Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	105

20	Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları Okuttuğu Sınıf Durumuna Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	106
21	Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği Maddelerine Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzde Değerleri.....	108
22	Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Cinsiyet Durumuna Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	111
23	Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Yaş Gruplarına Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	112
24	Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Medeni Durumlarına Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	113
25	Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Görev Yaptığı Yerleşim Yeri Durumlarına Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	113
26	Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Eğitim Düzeyleri Durumlarına Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	114
27	Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Mezun Oldukları Eğitim Kurumları Durumlarına İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	115
28	Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Kıdem Durumlarına Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	116
29	Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Okuttuğu Sınıf Durumlarına Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	117
30	Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?.....	118

TEŞEKKÜR

Ünlü düşünür Diyojen ‘Yeryüzünde Öğretmenlikten daha şerefli, daha onurlu bir meslek tanımıyorum’ diyerek geçmişin öğreticisi, geleceğin kurucusu olan; tarihin en eski çağlarından günümüze kadar eseri hem her şey olan, hem de hiçbir şey olan ve dolayısıyla değer biçilemeyen öğretmenlik mesleğinin niteliğini dile getirmiştir. Bu mesleği müteahhit, tüccar, siyasetçi, çoban ve marangozlardan ayıran en önemli özelliği ise fedakarlıklarıdır. Öğretmen, geçmişten ders alarak geleceği şekillendiren fedakarlıklar ustasıdır. Dolayısıyla geleceğimizi şekillendiren öğretmenlerin öğrencilere kazandıracığı bilgi ve becerilerin yanında, etkisi oldukça büyük olan şey de değerleri ve davranışlarıdır. Öğretmenin yaptığı her şey öğrenci üzerinde kıymetli ve değerlidir. Bu yüzden araştırmamızı öğrencileri etkileyen öğretmen davranışlarından demokratik tutumları ve çocuk haklarına yönelik tutumları üzerine oluşturduk.

Oluşturduğumuz araştırmamın, en başından sonuna kadar desteğini, rehberliğini ve bilimsel katkısını eksik etmeyen, değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Salih CEYLAN’a en içten teşekkürlerimi bir borç bilirim. Araştırmamın raporlaştırma sürecinde benden desteklerini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Rafet AYDIN’a, Yrd. Doç. Dr. Emine BABAOĞLAN’a, Doç. Dr. Kamile DEMİR’e, Doç. Dr. Hilmi DEMİRKAYA’ya, araştırmada ölçeklerini kullanmama izin veren değerli hocalarım Prof. Dr. Dilek GÖZÜTOK ve Doç. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ’ye de ayrıca teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım. Ayrıca; araştırmam süresince bana kolaylık sağlayan Gördes İlçe Milli Eğitim Müdürü Menderes AYDIN’a, Manisa Milli Eğitim Müdürlüğü ve AR-GE birimi çalışanlarına, araştırmaya katılan okulların yöneticilerine ve meslektaşlarıma, Osmangazi Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Dairesi Personeli M. Refik Özenli’ye, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Dairesi Personeli Gülşen UYSAL’a; tezimin tamamlanma sürecinde bana destek sağlayan Ağaçoören Kaymakamı Sayın Sezer SÖZEN’e, Ağaçoören İlçe Milli Eğitim Müdürü Yakup YILDIRIM’a ve Ağaçoören İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü Nihat YALVAÇ’a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Son olarak bu aşamaya gelmemde büyük pay sahibi olan, her koşulda maddi ve manevi desteğini hissettiğim, varlığıyla bana güç veren ilk öğretmenim babama; en zor anlarımda beni dinleyip, bana umut aşılayan anneme ve kardeşime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ramazan PEKER

BÖLÜM I

Giriş

Bu bölümde Araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler araştırmanın amacı, önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Eğitim; bireyin kendi yaşantıları yoluyla davranışlarında kasıtlı ve istendik değişimler meydana getirme süreci (Ertürk,1972) olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer tanımlamaya göre eğitim; bireylerin zihinsel, bedensel, duygusal ve toplumsal yetenek ve davranışlarının istendik şekilde geliştirilmesi; bu gelişim sonucunda bireye belirli amaçlar dahilinde yeni yetenek, davranış ve bilgiler kazandırma etkinliklerinin tümüdür (Y. Akyüz, 2010). Bununla birlikte tüm öğretimsel faaliyetler aynı zamanda eğitsel nitelik taşımaktadır. Toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına göre önceden hazırlanan programlar doğrultusunda öğretim faaliyetlerinin yapılarak öğrencilerde istendik davranışların geliştirildiği, toplumdaki bireylerin eğitilmesi işlevini üstlenen kurumların ortak adını ise okul oluşturmaktadır (Erden, 2007). Durkheim'e göre eğitimin verildiği okul, temel toplumsal değerleri iletme işlevini gerçekleştirmekte ve bireylerin içinde bulunduğu toplumun değerleri arasında bir aracı işlevi görmektedir (Akt.: İnal, 1992).

Eğitim süreci; bir toplumun ayakta kalabilmesini ve devamını sürdürebilmesini etkilemektedir. Çünkü eğitim, toplumun kültürünü yeni nesillere aktarmanın yanında, toplumu oluşturan bireylerin toplumsallaştırılması işlevini de üstlenmektedir (Tanrıöğen, 2005). Öğrenciler, okulda çeşitli ders ve etkinlikler yoluyla toplumun millî, ahlakî değerlerini ve normlarını kazanırken diğer yandan da okulun ve arkadaş gruplarının değer ve normlarını öğrenmektedirler (Erden, 2007). Her alanda demokratik değer, tutum ve davranışların geliştirilmesi, insanın özgürlüğü ile mutluluğu, toplumsal örgütlenme ve nitelikli vatandaşların yetiştirilmesi demokrasi ve insan hakları kültürünün dinamiğini oluşturmaktadır. Tüm bunlar, demokrasi ve cumhuriyet ilkeleri, çağdaş toplum düşüncesinin temellerini oluşturmaktadır. Demokrasi ve insan hakları kültürü, bir devlet yönetim biçimi olduğu kadar toplum ve insan için bir yaşam tarzıdır. İnsan haklarına dayalı demokratik toplum yapısı; insanın odak alındığı, demokratik, laik-sosyal hukuk devletinin işlerlik kazandığı, her alanda insanca yaşama ve gelişmenin temel amaç ve hedef olduğu, katılım, dayanışma ve paylaşmanın toplumsal bütünleşmeyi sağladığı, karşılıklı sevgi, saygı

ve hoşgörünün ilişkilerde temel alındığı, sorumluluk sahibi ve bilinçli vatandaşların etkili olduğu bir toplum düşüncesini gerektirmektedir (İ. Cılgı, 2001). Eğitim, sistem ve içerik olarak sadece içindeki bireyi etkilemekle kalmayıp, toplumun geleceğini de etkilemekte ve demokrasiyi kavramış ve onu gelecek nesillere aktaracak bireylerin yetişmesi için büyük önem taşımaktadır. Çünkü; demokratik düşünme ve demokratik düşünceye uygun davranışlarda bulunmak, doğuştan gelen bir özellik olmayıp, bir eğitim sorunu niteliği taşımaktadır (Yeşil, 2002).

Eğitimin, demokrasilerde çok özel bir konuma sahip olması gerekmekte; demokrasi için de, eğitim önemli bir yer tutmaktadır. Yine eğitim, demokratik bir toplum oluşturmanın ön şartı olarak kabul edilmekte ve demokrasi ve insan haklarının güçlendirilmesinde en önemli sistemlerden birini oluşturarak, eğitim sisteminin de bireyleri bilinçlendirme sorumluluğu bulunmaktadır (Selvi, 2003; Yeşil, 2002). Eğitim düzeyi yüksek olmayan toplumlarda demokratik sistemin gerektirdiği ortamı gerçekleştirmek oldukça güç olmaktadır (Ergün, 1997). Dolayısıyla eğitim düzeyi arttıkça ülkede demokrasiyi koruma ve yaşatma şansının da arttığı görülmektedir (Gözütok, 1995).

Sağlıklı kişilik yapısına sahip olan anne ve babalar toplumun ve devletin kazandıracığı demokrasi bilincinin farkında olmaktadır. Demokrasi ortamı, ailede başlayıp toplum tabanına yayılmakta, devlette ise filizlenmektedir. Dolayısıyla bu filizlenme sürecini başlatabilecek bireyin yetişmesinde aile kurumu büyük önem arz etmektedir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998). Çünkü demokratik tutum ve değerleri önce en yakın çevresinde, yani ailesinde tanıyıp benimseyen, dolayısıyla demokratik bir aile ortamında yetişip içselleştiren bireylerin bu değerleri daha sonra okulda geliştireceği söylenebilir (İflazoğlu Saban ve Saban, 2009).

Okullarda öğretme işlerini öğretmenler yapmaktadır. Öğretmen, belirli bir program çerçevesinde planlı eğitim etkinlikleri düzenleyerek, öğrencilerde programlar doğrultusunda istendik davranış değişikliği meydana getirmektedir (Erden, 2007). Öğretmen demokratik ilkelere değer verdiğini yalnızca sözleriyle değil eylemleriyle de göstererek demokratik davranışların en güvenilir destekleyicisi olması gerekmektedir (Oğuzkan, 1971). Öğretmenlerin kişisel nitelikleri, çocuğun okula ve derse yönelik tutumlarını etkilemektedir (Erden, 2007). Dolayısıyla, Tezcan (1998)'in da belirttiği gibi çocuk, öğretmenin çeşitli davranışlarını ve alışkanlıklarını olduğu gibi benimsemekte ve kendisi de öyle olmaya, öyle yapmaya çalışmaktadır

İlköğretim çağındaki öğrenciler, kendilerine model arayan bir yapıya sahip olmaktadır. Öğretmenler için, gerek sınıf içerisinde gerek sınıf dışında, eğitimin tüm boyutlarındaki tutum ve davranışları için demokrasinin bir ilham kaynağı olması gerekmektedir (Yeşil, 2002). Demokratik tutuma sahip bir öğretmenin bulunduğu sınıf ortamı, öğrencinin özdenetim ve bireysel karar verme gibi becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (İlgar, 2000). Öyle ki; demokrasiyi savunmayıp ona inanmayan, demokratik tutumlara sahip olmayan bir öğretmenin öğrencilerinde demokratik davranışlar geliştirmesi imkânsız olarak görülmektedir. Zaten demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak özümsemiş bir öğretmenin, sınıf içerisindeki davranışlarının da demokratik olması beklenmektedir (Gözütok, 1995; Erden, 2007).

Görüldüğü gibi, öğretmenlerin sınıf içi veya sınıf dışında gösterdiği davranış ve tutumlar öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır. Demokratik bir toplum yapısının oluşturulması açısından öğretmenlerin bu değerlere sahip olma durumlarının incelenmesinin gerektiği söylenebilir.

Problem Cümlesi

Sınıf Öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumları nasıldır?

Alt Problemler:

1. Sınıf Öğretmenlerinin demokratik tutumlarına ilişkin alt problemler:

- a) Sınıf Öğretmenlerinin demokratik tutumları nasıldır?
Sınıf Öğretmenlerinin demokratik tutumları;
- b) Cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- c) Yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- d) Medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- e) Görev yerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- f) Eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- g) Mezun oldukları eğitim kurumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- h) Mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- i) Okuttuğu sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf Öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin alt problemler:
- a) Sınıf Öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumları nasıldır?
Sınıf Öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumları;
- b) Cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- c) Yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- d) Medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- e) Görev yerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- f) Eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- g) Mezun oldukları eğitim kurumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- h) Mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- i) Okuttuğu sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf Öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Sınıf Öğretmenlerinin demokratik tutum ve çocuk haklarına yönelik tutum düzeylerini belirlemektir. Bu amaçla, Sınıf Öğretmenleri'nin çocuk haklarına yönelik tutumları ve demokratik tutum düzeylerinin cinsiyete, yaş grupları, medeni durumları, görev yaptığı yerleşim yeri durumları, eğitim düzeyi, mezun oldukları kurum durumları, mesleki kıdem durumları, okuttuğu sınıf durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve bu iki tutum düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Araştırmanın Önemi

Çocuklar bir toplumun geleceğini oluşturmaktadır. Türkiye'de ve Dünyada gelişen ve sürekli yenilenen anlayış sonucunda birçok düşünce akımında var olan insana ve topluma yönelik bakış açısında büyük değişimler olduğu görülmektedir. Kuşkusuz bunların en önemlilerinden biri olan demokratik gelişmeler, çağımızın insana ve gelecek kuşağa ne derece önem verdiğini ortaya koymaktadır. Mustafa Kemal Atatürk'ün de önemle üzerinde durduğu ve "Öğretmenler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır" sözüyle işaret ettiği, yeni nesli şekillendirecek olan öğretmenlerin bu konudaki tutumlarını belirlemek açısından önem taşımaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde Türkiye'de öğretmenlerin demokratik tutumları ve çocuk haklarına yönelik tutumları hakkında sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Demokratik tutumla ilgili yapılan çalışmalar genellikle öğrenim gören öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Çocuk hakları konusunda yapılan çalışmalar ise çok sınırlı sayıda bulunmaktadır. Bu çalışmalarda özellikle demokratik tutumlar ile çeşitli tutumlar arasındaki ilişkilerin incelendiği, ancak demokratik tutum ve çocuk haklarına yönelik tutumlar arasındaki ilişkinin incelenmediği görülmektedir. Dolayısıyla yapılan araştırmanın sonuçlarının, eğitim açısından son derece önemli olan öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının ve demokratik tutumlarının belirlenmesi açısından büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Ayrıca yeni yapılacak araştırmalara da öncülük edeceği düşünülmektedir.

Sayıtlılar

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekteki sorulara içtenlikle cevap verecekleri varsayılacaktır.
- Kullanılan istatistiksel yöntemlerin araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesine uygun olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma şu yönleri ile sınırlıdır:

- 2010-2011 eğitim ve öğretim yılında Manisa ilinde görev yapan ilköğretim birinci kademe öğretmenleriyle,
- Araştırmada kullanılan ölçme aracındaki maddelerle,
- Araştırmada elde edilen verilerin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

Tanımlar

Öğretmen: Formal eğitim veren kurumlarda öğretimi sağlayan, belli bir program çerçevesinde planlı eğitim etkinlikleri düzenleyerek, programlar doğrultusunda öğrencilerde istendik davranış değişikliği meydana getiren kişi (Erden, 2007).

Bu araştırmada kullanılan sınıf öğretmeni tanımı ilköğretim birinci kademedede, eğitim programı çerçevesinde planlı eğitim etkinlikleri düzenleyen, program doğrultusunda öğrencilerde istendik davranış değişikliği meydana getiren kişi olarak algılanacaktır.

Çocuk: Doğumdan ergenliğe kadar, kız ve erkek bütün insan yavularını içine alan genel bir kavramdır. İlk altı yaşını kapsayan okul çağına kadar ailede süren birinci döneme birinci çocukluk, ergenlik çağına kadar süren okul evresine ikinci çocukluk denilmektedir (Güvenç, 1997).

Demokrasi: Millet işlerinin görülmesi için gerekli siyasi kurumları tespit etme ve bu kurumların işleyişini sağlayan kanunları yapma yetkilerini halkın elinde bulunduran rejim (Erkal, B. Baloğlu ve F. Baloğlu, 1997).

Hak: Herhangi bir toplumsal birimin birey ya da kümenin, o toplumun koyduğu ölçülere göre, toplumsal çevresinden umduğu ve beklediği şey. Bir toplumda bir takım eylemlerde bulunma, bir şeyler isteme, yapma ve sağlama (Öncül, 2000).

Tutum: Psikolojik bir sürecin herhangi bir değer yargısıyla damgalanmış bir nesne veya duruma ilişkin olarak bireyin olumlu mu yoksa olumsuz mu duygusal tepki göstereceğini belirleyen oldukça sürekliliği olan bir hazır olma durumudur (Sherif ve Sherif, 1996; Akt.: Tavşancıl, 2006). Eğitim Terimleri Sözlüğü'nde ise tutum, "Bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim" (Demirel, 2003) olarak tanımlanmaktadır.

BÖLÜM II

Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde demokrasinin tanımı, tarihsel gelişimi, değerleri ilkeleri ve çeşitleri, Türkiye’ de demokrasinin gelişimi; çocuk haklarının tarihsel gelişimi, çocuk haklarına yönelik ulusal ve uluslar arası girişimler ve Türkiye’de çocuk haklarının durumu ele alınmıştır.

Demokrasi

Öğrenme ve öğretme etkinlikleri insanlık tarihi kadar eskidir. Eğitim, önceleri bilenin bilmeyene bire bir öğretmesi yoluyla yapılmaktayken, insan neslinin çoğalması ve gereksinimlerinin çeşitlenmesiyle öğrenmeye ve öğretene ihtiyaç da artmıştır. Bu ihtiyaçtan okul denen kurumlar oluşmuş ve bu kurumlarda alanlarında uzmanlaşmış kişilerin görev almasıyla öğretmenlik bir meslek ve uzmanlık alanı olarak algılanmaya başlamıştır. Öğretmenler, genç kuşaklara toplumun kültürel değerlerini, bilgi ve becerilerini aktarmada önemli bir yere sahip olmuşlardır (Hoşgörür, Kılıç ve Dünder; 2002). Anayasa’da, yasalarda, eğitim amaçlarında ve eğitim ilkelerinde demokrasiyi amaçlamış bir ülke olan Türkiye Cumhuriyeti’nin demokrat insan davranışlarını yurttaşlarına kazandırması gerekmekte ve dolayısıyla demokrasinin yaşaması ve gelişmesi için bu değerleri davranış biçimi olarak özümsemiş, yaşamına geçirebilmiş bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Gözütok, 2004). Okullar, dolayısıyla öğretmenler bireylerde sadece kalıcı ve istendik değişimler yoluyla öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayan yapılar olmayıp, aynı zamanda toplumun geleceğini etkileyen bir sistemi oluşturmaktadırlar. Demokratik bir toplum ve devlet yapısının oluşmasında okulun ve eğitim öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin etkisinin de oldukça büyük olduğu söylenebilir. Demokrasinin, tanım ve içerik olarak oldukça geniş ve kapsamlı bir kavram olduğu görülmektedir.

Sözlük anlamı olarak demokrasi, halk egemenliği temeline dayanan bir yönetim biçimi, el erki, demokratlık (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011) olarak tanımlanmaktadır. Kavram olarak ise “Eski Yunan” a dayanmaktadır. Demokrasi kavramı, Yunanca’da “Halk” anlamına gelen “Demos” ile “Güç, kudret, iktidar ve yönetim” anlamına gelen “Kratos” kelimelerinin birleşmesi ile ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle demokrasi kavramına “Halkın kendi kendisini yönetmesi” anlamı da yüklenmektedir (Çeçen, 1995; Doğan, 2001; Erdem, 2005; Gözütok, 2004). Yunanlılar siyasal

sistemi tanımlamak ve sitelerindeki demokratik rejimi ifade etmek için "Demos" ve "Kratos" kelimelerini birleştirerek "Demokratia"yı kullanmışlardır (Uygun, 2003).

Aristoteles'in "Politika" adlı yapıtında ise "Demos" yani halk kavramı, polis devletlerdeki tüm vatandaşları kapsamayıp ileri gelen, yüksek kimseler dışındakileri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır. Aristoteles'e göre, yönetimlerin sınıflandırılmasında oligarşi ile demokrasi ayrımının ölçütü, bireylerin ekonomik statüsüne göre belirlenmiş olup, toplum zengin ve yoksul olarak iki sınıfa ayrılmış, dolayısıyla bir yanda azınlıkta olan zenginler, diğer yanda çoğunlukta olan yoksullar karşısında, demokrasinin de çoğunluğun yönetimi olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Köker, 1992). Ancak demokrasi, isteyen her toplumun bir anda gerçekleştirebileceği ve kısa bir sürede ortaya çıkmış bir yönetim ya da yaşam biçimi değildir. İnsanlık demokrasiyi gerçekleştirebilmek için çeşitli mücadeleler vermiş ve hala da vermektedir (Kuzgun, 2000). Çünkü toplumlar genelde özgürlükçü, özgürlüğe değer veren yönetim ve işleyiş düzenleri arayışı içerisinde bulunmaktadırlar (Akıllıoğlu, 1995).

Eski Yunan'da demokratik yönetimler Atina Siteleri'nde uygulanmıştır. Bu süreçte Atina' da iki siyasal kurum bulunmaktadır. Bunlar; 30 yaşını bitiren ve halkın bir yıllığına kura ile seçtiği kişilerden oluşan, günümüzdeki yürütmenin işlevini üstlenen "Beş Yüzler Meclisi" ve 30 yaşını bitirmiş site vatandaşlarından oluşan ve yasama görevini yapıp, savaş yapılmasına karar veren, iç ve dış meseleleri görüşen, her şeyden önemlisi kanunları yapan "Eglezya" yani "Halk Meclisi" bulunmaktadır. Atina demokrasisi, bir tek kişinin egemenliğini reddederek, siteyi ilgilendiren her türlü fikir ve kanaatin ifade edilmesinde özgürlüğü benimseyerek çoğunluk oylarının alınan kararların meşruiyeti için yeterli görülmektedir. Bu ortam içerisinde Atina toplumunda kanunlara saygı esası özgürlüklerinin gerçek garantisini oluşturmaktadır. Ancak, bu demokrasi ortamı kısıtlı bir demokrasi olma özelliği göstermektedir. Çünkü halkın bir bölümü yönetime katılırken, halkın büyük bir çoğunluğunu oluşturan köleler ve yabancılar bu haklardan yararlanamamışlardır (Ateş, 2007; Kınca, 2001).

Eski Yunan felsefesi ve özgür insan anlayışı ile Roma İmparatorluğu'nun devlet sistemi, günümüz batı medeniyetinin temellerini oluşturmuştur. Romanın yıkılış sürecinde Hristiyanlığın resmî din olması ve kiliselerin Tanrı iradesi adı altında kurdukları katı skolastik sistem 14. yy'da Pierre Dobua'nın ilk karşı çıkmasıyla bir engelle karşılaşmıştır. Sonrasındaki Spinoza, Rousseau, Voltaire, Montesquieu ve

Locke gibi düşünürlerin skolastik düşünce karşısındaki tutumları aydınlanmayı getirmiştir (Erkan, 1990).

Aydınlanma düşüncesi, demokrasinin fikrî temellerini geliştiren önemli bir aşama olarak görülmektedir. Öyle ki Anayasal demokrasinin düşünsel temelleri 18. yüzyılda [yy], Avrupa Aydınlanma Felsefesi ile atılmıştır. İngiliz siyaset filozofu John Locke ve Fransız siyaset filozofu ve hukukçusu Montesquieu'nun bu konudaki katkıları da çok önemli olduğu görülmektedir. Orta çağın sonlarında ise İngiltere'de ilk demokratik hareket ortaya çıkmıştır. Kral'ın yetkilerini kısıtlayarak, halka kişi hürriyeti, can ve mal güvenliği getiren bu hareket, Magna Carta Libertatum olarak bilinen "Büyük Özgürlükler Sözleşmesi" ile gerçekleşmiştir. Bir diğer demokrasi konusunda atılan adım ise; 1776'da Amerika'da İngiliz kolonilerinin haklarını temsil eden bir kurul ülkeyi kendi iradesi ile yönetme arzusunu Amerikan Bağımsızlık Bildirisi ile ortaya koymuştur. 17 Ağustos 1789'da ise Fransız İnsan ve Vatandaşlık Hakları Beyannamesi, demokrasi tarihinin önemli aşamalarından birini oluşturmuş ve Fransız halkının elde ettiği hak ve hürriyetler bu bildiri ile temel ve evrensel ilkelere kavuşmuştur (Doğan, 2001).

Bu süreç sonrasında burjuvazinin değer kazandığı görülmektedir. Fransız İhtilali ise burjuvazinin yani feodalitenin sonunu getirmiş ve insanların özgür, kanun önünde eşitlik ve mutlu olma gibi değerleri aramaya hakları olduğu adalet gibi değerler, 19. yy. boyunca Avrupa'nın mücadelelerinin ana unsurunu oluşturmuştur. Bir diğer anlatım ile bu yüzyıl özgürlük mücadeleleri yüzyılı olmuştur. Bu yüzyılda ortaya çıkmış olan "Marksizm ve Irkçılık" Birinci Dünya Savaşı sonrasında ise "Komünizm ve Faşizm" siyasi bir sistem olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu fikir akımları sonucunda demokrasiler tehdit altında görülmüş, ancak İkinci Dünya Savaşı demokrasilerin galibiyeti ile sonuçlanmıştır (Erkan, 1990).

Fransız İnsan ve Vatandaş Hakları Bildirgesi'nden sonra demokrasi ve eşitlik konusunda ulaşılan en önemli aşama ise İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin yayınlandığı 1948 yılı olmuştur. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde, başlangıç ve 30 maddeden oluşup, bütün insanlarda bulunan onur, eşitlik ve vazgeçilmez hakların tanınmasının özgürlük adalet ve barışın temeli olduğu açıklanmaktadır. Görüldüğü gibi son yıllarda demokrasinin anlamına ve uygulamasına ulaşması için iki bin yıldan fazla bir sürenin geçmesi gerekmiştir (Doğan, 2001). Öyle ki; devletlerin yeni sorunlarla baş etmeye çalıştığı günümüzde; güvenlik, özgürlük, adalet gibi temel gereksinimleri, yani insanların mutluluğunu ve geleceğini teminat

altına alabilecek yeni dünyanın yönetim şekli olan demokrasinin önemi, geçmişe göre daha etkili bir şekilde anlaşılmaktadır (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998).

Modern anlamda demokrasi kavramı hakkında ise çok farklı tanımlar bulunmaktadır. Yazar, düşünür ve bilim adamları gibi farklı meslek kollarından olan kimselerin tanımlamaları, onların bilim ve ilgi alanlarından oldukça etkilenmektedir. Örneğin yönetim bilimciler demokrasiye daha çok yönetim bilimi olarak yaklaşmakta, dolayısıyla karar, seçim, oy ve katılma gibi unsurları ele alarak demokrasiye yönetsel bir tanımlama yapmaktadır. Hukukçular, tanımlamalarda bulunurken daha çok insan hak ve hürriyetleri, sorumlulukları merkeze almaktadır. Aralarında yönetim bilimci ve hukukçu olan bazı bilimciler ile eğitim bilimci ve diğer sosyal bilimciler ise, demokrasiye daha farklı bir boyut katarak barış, hoşgörü, işbirliği, dayanışma, her yönüyle hayata etkin katılma, hak ve özgürlükler ile yönetim biçimini de içine alan insani değerler üzerine yapılandırılmış bir yaşam biçimi olarak tanımlamaktadırlar (Yeşil, 2002). Demokrasinin yaşam biçimi olarak tanımlanmasından siyasi bir sistem olarak ele alınmasına, ideoloji ve özgürlükle eş anlamlı olmasına kadar birçok farklı şekilde tanım ve yaklaşımlar bulunmaktadır (Çeçen, 1995).

Son yıllarda demokrasinin tanımının, uygulandığı yer ve zamana göre yapıldığı söylenebilir. Ülkelerin yönetim biçimlerine göre demokrasi farklı tanımlara sahip olmaktadır (Ateş, 2007). Genel olarak demokrasi kavramının tanımlarına baktığımızda, demokrasi; bireylerin vicdani özgürlükleriyle yönetimi oluşturdukları, zorlama ve dayatmanın ortadan kaldırıldığı ideal bir ortam (Büyükkaragöz, Kesici; 1998), herkesin söz ve ifade hakkının olmasının yanında eşit katılıma olanak sağlayan (Doğan, 2001), siyasal ve yönetsel yetkilerin toplumun elinde bulunmasının yanında özgürlük, eşitlik, hoşgörü, fikir alış veriş gibi ilkeleri olan (Büyükkaragöz, Kesici ve Yılmaz, 1995), egemenliğin kayıtsız şartsız halkın elinde bulunan, halk çoğunluğuna dayanan (Doğan, 2001), bir yaşam biçimi (Ertürk, 1981; Gözütok, 1995; Tezcan, 1994), hür bir evrenin yönetilmesi tarzı (Esen, 1964) olan bir yönetim sistemi olarak tanımlandığı görülmektedir. Ancak, demokrasi kavramının tanımlanmasında henüz bir birlik sağlanamamıştır (Yeşil, 2002). Çünkü demokrasi, küçük tanımlarla ortaya konamayacak kadar karışık, çok yönlü bir kavramı ifade etmektedir (Çeçen, 1995).

Demokrasi, yani halk egemenliği, egemenliğin halka ait olmasıdır (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998). Bir başka deyişle halkın kendisini halk aracılığıyla, halk için yönetimidir

(Uygun, 1996). Ancak son yıllarda gelişmiş ülkelerde demokrasi hayatın tüm evreleriyle iç içe geçmiş bir sistemken, az gelişmiş ülkelerde seçime, siyasi partilere, oy verme eylemine dönüştürülmüş ve yalnızca bundan ibaret bir sistem haline getirilmiştir (Yeşil, 2002). Buradan hareketle bir yerde siyasi gücü elinde bulunduran halkın, bu gücü doğrudan doğruya kullandığında ya da en azından bu gücü denetlediği sürece gerçek demokrasiden söz edilmesi söz konusu olduğu (Esen, 1964) söylenebilir.

Yaygın düşünceye göre, demokratik yönetimlerde egemenliğin ana kaynağı halktır. Toplumlar kendi istek ve ihtiyaçlarına göre tercihlerde bulunmaktadırlar. Dolayısıyla toplumlar, bu istek ve ihtiyaçlara göre yönetilmeyi beklemektedirler. Buradan hareketle, halkın kendi tercihleri, toplumun ve devletin geleceğini de belirlediği söylenebilir. Fakat; demokrasinin amacı farklılıkları tek doğruya birleştirmek değil, toplumda yer alan diğer bireylerin de doğrularına saygı göstermeyi öğrenmek, farklı bakış açıları olan ve farklı davranışlarda bulunan bireylerle barış içinde bir arada yaşayabilmeyi başarabilmektir (Yeşil, 2002). Eğer bir toplumda farklılıklara önem veriliyorsa ve halkın genel ihtiyaçları çerçevesinde toplumun en küçük parçası olan bireylere de değer veriliyorsa ancak o zaman demokrasinin var olduğunu söylenebilir.

Ringin (2010)'e göre, demokrasinin bir yönetimde ve bir toplumda gerçekleştirmek istediği bir amaç vardır. Bu da bireylerin bağımsız ve güvenli bir şekilde yaşamaları, hayatlarına belli bir ölçüye göre istedikleri gibi yön vermeleri, yani kendilerinin ve çocuklarının, gelecekte kendi efendileri olarak yaşayacakları inancına sahip olmalarını sağlamaktadır (Çev. Elhüseyni, 2010). Dolayısıyla Dewey (1939)'in de vurguladığı gibi demokrasi, bir yönetim biçiminden daha fazlası anlamına gelmekte olup bununla birlikte daha çok deneyimlerin ortak etkileşimleri ve birlikte yaşama türüdür. Toplum ise bir kelime, ancak ondan daha çok şeydir. İnsanlar birçok şey için birçok farklı yolla bir araya gelebilmektedirler.

Tüm bunlarla birlikte, demokrasinin farklı amaç ve beklentilerle bir araya gelmiş bireylerin kendi istek ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde, ortak deneyimleriyle oluşturduğu bir sistem olduğunu söylenebilir.

İlk olarak basit bir toplum içerisinde oluşmaya başlayan demokrasi, süreç içerisinde içerik ve çeşitlilik yönünden büyük bir atılım gerçekleştirmiştir. Basit bir şehir devletinin yönetim şekli olmaktan, tüm dünyada kabul gören, tartışılan ve farklı türlerde olsa da dünyada birçok devletin yönetim şeklini oluşturmaktadır. Bununla

birlikte insanlığın yaşam şekli olmaya da aday bir sistem haline gelmiştir. İnsanlık açısından son yıllarda demokrasinin önem arz etmesinin arkasında, onun kapsamlı tarihsel gelişimi, bunun arkasında da demokrasinin gelişime ve değişime olan açıklığı düşünülebilir (Yeşil, 2002).

Demokrasinin Temel Fonksiyon, Değer ve İlkeleri

Demokrasinin Temel Fonksiyonları

Murphy (2007)'e göre demokrasi, bir anlamıyla insanların güven, özgürlük ve adalet içinde yaşamasına izin verir. Ateş (2007)'e göre ise demokrasinin en büyük işlevi insana verilen değer ve insana olan saygıdır. Kişilerin, ailelerin ve tüm tüzel kişilerin yaşam şekilleri birer demokrasi olarak düşünülebilir. Bunun için zamanla oluşan farklılıklar sonucunda demokrasiyi yorumlamaları ve bunu yaşamlarıyla özdeşleştirmeleridir.

Diğer taraftan Kapani (1981)'ye göre, insanların temel hak ve özgürlüklerinin olmadığı yerde demokrasiden söz edilmesi imkansızdır. Dolayısıyla güven, özgürlük ve adalet duygusunun toplumda yer edinebilmesi için sistemli bir yaşam ve belirli bir düzenin olması gerekmektedir. Bu unsurların toplum düzeninde var olmaması nedeniyle o toplumda karışıklıkların çıkması olası bir durum olarak düşünülebilir. Yeşil (2002)'in de vurguladığı gibi demokrasi tüm bunların dışında bütün olarak insana, onun gelişimine ve mutluluğuna değer veren bir yaşam biçimidir. Diğer taraftan, Büyükkaragöz ve Kesici (1998)'nin de belirttiği gibi demokrasi kapsamlı bir sistemdir ve bu sistemi ayakta tutan fonksiyon ve değerler bulunmaktadır.

Demokrasinin üzerine yapılandırıldığı temel fonksiyonlar şöyle sıralanabilir:

1. Ulusal egemenlik
2. Özgürlük
3. Eşitlik
4. Yönetme ve yönetilme
5. Değerler sistemidir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998; Dewey, 1937: Akt. Oğuzkan, 1965; Mumcu, 2004).

Demokrasilerde hiçbir şahsa, sınıfa ve zümreye imtiyaz tanınmamakta ve toplum içinde yer alan bireyler aynı bireysel ve sosyal haklara sahip olmaktadır ve bu hakları anayasal teminat altına alınmıştır. Bu da demokrasinin eşitlik fonksiyonunun göstergesidir. Bu fonksiyonlarla demokrasi halk egemenliği sayesinde yönetimi

halka ait kılmaktadır. Halk egemenliği, demokratik bir düzende uygulanmakta ve toplumdaki bireylere sözlü veya sözsüz olarak duygu ve düşüncelerini ifade etme hakkını tanımaktadır. Dolayısıyla söz hürriyetinin olduğu bir sistemde anayasal özgürlük de bulunmaktadır. Demokratik bir sistemde anayasal özgürlüğü elinde bulunduran birey serbestçe düşüncelerini açıklayabilir bu da demokrasilerde düşünce özgürlüğünü ortaya çıkarmaktadır. Ancak özgürlükleri dengeli bir şekilde kullanabilmek için bazı ahlaki erdemlere sahip olunması gerekmektedir. Bu ahlaki erdemlerin en başında insana saygı, sevgi ve karşılıklı güven gelmektedir. Bu erdemler bireylerin belirli bir noktada bir beklenti duymalarına yol açmaktadır. Bu da hem demokrasi hem de ahlaki gelişim ile ilgilidir. Bu erdemler; seçme, seçilme ve bunun sonucunda ortaya çıkan yönetilme duygusunda yer almaktadır. Çünkü bireylerin seçmesi, hem kendisi açısından hem de toplum açısından önem arz etmektedir (Büyükkaragöz, Kesici; 1998).

Demokrasinin Değerleri

Demokrasi işlerlik katsayısı yüksek olan bir sistemdir. Bu sistemin işlerliğini artıran unsurlardan biri de demokrasinin bir değerler sistemi olmasıdır. Bu değerler demokrasiyi sistemleştirirken diğer yönetim sistemlerinden farklı olduğunu ortaya koymaktadır (Büyükkaragöz ve Kesici; 1998). Fakat; demokrasi, vardır ya da yoktur şeklinde açıklanacak bir olgu olmamakla birlikte görülebilen en mükemmel sonuca ulaşma konusundaki amaçlarla biraz mevcut olan bir şeydir (Oğuzkan, 1965). Dolayısıyla bu en mükemmel sonuca ulaşılmasında demokrasinin en temel değerinin; insana sadece insan olduğu için değer vermek, fikirlerine, kişisel iradesine ve kişiliğine saygı göstermektir (Yeşil, 2002). İnsanların erdemliliği üzerine kurulan bir düzende, yönetimlerin ve yöneticilerin de erdemli olmaları vazgeçilmez en önemli ön koşulu ortaya çıkarmaktadır. Öyle ki demokrasiler erdemlilik rejimi olarak kabul edilmektedir. Erdemi ön plana almayan ve sürekli korumayan rejimler tüm çabalarına rağmen gerçek demokrasi düzeyine ulaşamamakta ve belirli bir süre sonra yozlaşma sürecine girmeleri ise kaçınılmaz (Çeçen, 1995) olduğu görülmektedir.

Demokratik değerlerin birey yaşamındaki önemi kadar toplum yaşamındaki önemi de büyüktür. Bu demokratik değerleri şöyle sıralamak mümkündür:

1. Fikir çatışmalarının barışçı yollarla çözülmesi,
2. Teknolojik, sosyal, kültürel değişimler vb. sonucunda toplumda oluşan değişme ve yeniliklerin barışçı bir şekilde sağlanması,

3. Yöneticilerin alternatiflerini demokratik kurallar çerçevesinde kullanması,
4. Karar verme sürecinde bireye zorlama ve şiddetin asgari düzeyde olması,
5. Her çeşit fikre hoşgörülle yaklaşılması,
6. Hukukun üstünlüğünün kabul edilmesi ve
7. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin demokratikleştirilmesidir (Büyükkaragöz ve Kesici; 1998).

Görüldüğü gibi demokratik değerler, sadece bireyin yaşamında değil, aynı zamanda bireyin içerisinde bulunduğu toplumun yaşamında da etkili olmaktadır. Bir toplumda demokratik değerlerin bulunması toplumsal, eğitimsel ve düşünsel boyuttaki yenilik ve değişimlerde hoşgörü ve barışın etkin olması demek olduğu söylenebilir.

Demokrasinin İlkeleri

Demokrasinin gelişen modelleri tarihsel süreç içerisinde bazı temelleri gerekli kılmıştır. Fakat demokrasinin üzerine kurulan bu temellerden bir ya da birkaçının eksik olması demokrasilerde bulunması beklenen eşitlik ve adalet unsurlarının birey hayatında yer edinmesinde sorunlara yol açabilmektedir (Doğan, 2001). Bu temel gereklerin, demokrasinin değerlerinin ve özelliklerinin yaşaması için gerekli düzenlemenin bireyler veya kurumlar tarafından yapılmasıdır (Yeşil, 2002). Özde bilim adamlarının ittifakla kabul ettikleri demokrasilerde ihtiyaç duyulan temel ilke ve prensipleri ise şöyle sıralanabilir:

1. Devlet tam anlamıyla amaç olmayıp insani amaçlara ulaşmaya çalışılan bir araçtır.
2. Toplumun bütün fertleri belirlenmiş vazgeçilmez haklara sahiptir.
3. Demokrasi parti sistemini gerektirir.
4. Demokraside toplumun bütün fertleri kamu hizmetinden yararlanmada eşittir.
5. Demokrasi fertlerin özgürlüğünü korur ve bu özgürlükleri sürekli geliştirir.
6. Demokrasi yasama, yürütme ve yargının ayrı olmasını gerektirir.
7. Demokrasi insan aklına önem verir ve insan aklına inancı esas alır.
8. Demokrasi toplumun her kesimini temsil edecek nitelikte olmalıdır. (Doğan, 2001; Tezcan, 1994; Apple ve Beane, 2007; F. Gündüz ve M. Gündüz, 2002).

Smith ve Lindeman (1952)' a göre ise, demokratik bir sistemde bulunması gereken temel prensipler şu şekildedir:

1. Demokratik toplumda etkili bir muhalefet olmalı ve bu muhalefet korunmalıdır.

2. Demokratikleşme sürecinde mükemmeliyetçi bir anlayış benimsenmeli ve demokrasiyi hayat felsefesi olarak kabul edenler ulaşmak istedikleri ideallere kısmen ulaşabilecekleri kuralına bağlı kalmalı ve hazırlıklarını ona göre yapmalıdır.
3. Demokratik hayat düzeninde amaç ile araç arasındaki ilişkiyi sağlamak için ahlak düsturunu iyi çalıştırmak gereklidir.
4. Demokratik sistemde bireylere müzakere kabiliyeti kazandırılmalıdır.
5. Demokratik toplumda bireylerin idealler döngüsünü oluşturabilmeleri için bireylere ekonomik, sosyal ve kültürel planlar yapabilme sanatı öğretilerek bu metodu daima kullanabilmesi bilinci verilmelidir.
6. Demokratik toplumun işlerlik açısından varlığı bütün kuruluşlarda etkin bir işbirliği olmasına bağlı olmalıdır.
7. Etkin bir demokratikleşme sürecinin başlatılması ve demokratikliğin yaşatılması için hayat boyu eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Akt.: Büyükkaragöz ve Kesici; 1998).

Demokratik bir sistemin temel amacını insan unsuru oluşturmaktadır. Görüldüğü gibi, demokrasinin insan için olabilmesi için bazı ilkelere sahip olması gerekmektedir. Demokrasilerde çevresel ve toplumsal tüm etmenler insan temelli olarak bulunmaktadır. İnsan, bir birey olarak ait olduğu toplumda vazgeçilmez hakları olan, toplumun diğer fertleriyle eşit kamusal haklardan yararlanan, özgürlüğü olan ve bu özgürlüklerinin korunduğu bir ilkeler yapısı içerisinde bulunmaktadır.

Türkiye’de Demokrasinin Gelişimi

Osmanlı İmparatorluğu Dönemi

Orta Çağ’ın devlet ve toplum düzenini sağlayan dini esaslar 1789 Fransız İhtilali ile ortadan kalkmış, teokratik devlet ve onun dayandığı ilkeler ortadan kalkarken, 20. ve 21. yy. yönetim sistemini hazırlayan devlet ve toplum anlayışının da temelleri atılmıştır. 19. yy. Avrupa’da halkların yönetimlerini seçmek, onları denetlemek yani yönetime katılmak için yaptıkları mücadeleler yüzyılı olmuştur. Halkın iktidara katılmak için sağladığı başarılar, zamanın anayasalarına da yönetimin yetkilerinin kısıtlanması, yani halk tarafından denetlenmesi, seçme ve seçilme hakkının en geniş anlamıyla gerçekleşmesi olarak yansımıştır. Bu gelişmeler Osmanlı İmparatorluğu’nda öncelikle azınlıkları etkilemiş ve Sırp, Yunan, Bulgar isyanlarına

ortam hazırlamıştır. Türk toplumunu etkilemesi ise Müslüman olmanın verdiği farklı dünya görüşü nedeniyle uzun bir zaman almıştır (Erkan, 1990).

Mumcu (1994)'ya göre, genel olarak Türkiye'nin demokratikleşme sürecinin iki yüzyıllık bir geçmişe sahip olduğu düşünülmektedir (Yeşil, 2002). Hatta bu sürecin Tanzimat Fermanı'na, biraz daha da öncesine dayandığı söylenebilir (Mumcu, 2004). Çünkü, III. Selim'in Osmanlı devletinde sorunun sistemde olduğunu fark eden ve bu doğrultuda batılı çözümlere yönelen ilk padişah olduğu söylenebilir. Bu fikir, II. Mahmut tarafından tekrar geliştirilmiş ve bu dönemi; batılı model ve değerler doğrultusunda gelişen siyasi sürecin en karakteristik deneylerine sahne olan bir dönem olarak nitelendirmek mümkündür. Bundan sonra gelen tüm reform denemelerine ve reformlara bu dönemin tecrübesi esin ve güç kaynağı olmuştur (Doğan, 2001). Ancak, Osmanlı Devleti'nde demokrasinin, sadrazam Bayraktar Mustafa Paşa'nın padişah adına Anadolu ve Rumeli Beylerbeyi ile Ekim 1808'de imzaladığı Sened-i İttifak ile başladığı kabul edilmektedir (Yeşil, 2002). Fakat, bu belgede özgürlükler ve siyasi haklar konusunda hiçbir hüküm bulunmamaktadır. Hatta II. Mahmut devletin daha çabuk parçalanmasına yol açacağını düşündüğü bu belgeyi asla tanımamış, aksine merkezi otoriteyi güçlendirmek için olanca gücüyle âyanlarla mücadele etmiştir (Akt.: Doğan, 2001).

Tanzimat Fermanı

Osmanlı'daki demokrasi hareketlerinin ikinci önemli aşamasını ise 3 Kasım 1839 tarihli Tanzimat Fermanı oluşturmaktadır. Bu ferman, devletin siyasi ve sosyal yapısının düzeltilmesi amacıyla Sultan Abdülmecit tarafından ilan edilmiştir (Doğan, 2001). Bu ferman ile ilk defa bir Osmanlı padişahı siyasi iktidarını kendi isteği ile Kur'an üzerine yemin ederek sınırlandırmıştır. Fermanın en önemli özelliğini ise Osmanlı yurttaşlarının ırz, can ve mal güvenliğinin sağlanması oluşturmaktadır. Ferman kişi hakları, dokunulmazlığı ve güvenliği konularına odaklanmış ve özellikle eşitlik sorununu ele almıştır. Padişah, kendisinin ve vekillerinin dilediği kişinin malına el koyma, dilediği kişiyi öldürme, dilediği kişiyi hapsedirme gibi yetkilerini kaldırmış, dolayısıyla keyfi cezaların önüne geçilmeye çalışılmış ve Türkiye'deki Modern Anayasaların temelini oluşturan suçların ve cezaların yasallığı ilkesi ilk kez bu ferman ile kabul edilmiştir (Ateş, 2007; Mumcu, 2004).

Islahat Fermanı

Demokratikleşme ve anayasalaşma sürecinin üçüncü aşamasını ise 18 Şubat 1856'da ilan edilen Islahat Fermanı oluşturmaktadır (Yeşil, 2002). Padişah Abdülmecit Paris Kongresinin toplantı halinde bulunduğu sırada Islahat Fermanını ilan etmiştir. Bu ferman, Tanzimat fermanının bazı maddelerini tekrarlamış ve Müslümanlar ile Hristiyanlar arasında eşitlik sağlamayı amaçlamış bir belge olup; Hristiyanların kendilerine tanınmış olan yeni haklar ile Müslümanların seviyesine getirilmesi, iki dinin mensupları arasında kaynaşma oluşması amaçlanmıştır. Ancak Islahat Fermanı'nda eşitlikçi anlayış ve uygulamalar açısından Tanzimat Fermanı arasında bir fark görülmemektedir. Fakat bu ferman ortaya çıkış olarak kaynağını yabancı devletlerden almaktadır. Çünkü bu ferman yabancı devletler istediği için tasarlanmış olup, dolayısıyla yabancı kaynaklı bir uygulamadır. Öyle ki, fermanın ilkeleri yabancılar tarafından tespit edilmiştir ve fermanında Hristiyan unsurlar öncelikli olarak ele alınmış ve onlara bir kısım yeni haklar verilmiştir. Bu yeni hakların yanında gayrimüslimlere ülke içinde yargılanmalarında yargı bağımsızlığı ile bağdaşmayan hükümler getirilmiş, gayrimüslimlerin Osmanlı topraklarında mülk edinmeleri gibi aykırı haklar verilmiştir. Ancak, fermanında Müslüman halka yeni haklar verilmesi söz konusu edilmemiştir. Dolayısıyla bu dengesiz durum öncelikle Müslümanlar açısından hoş karşılanmamıştır. Bu ferman ile "Millet-i Hakime", yani egemen ve yöneten kesim olarak kabul edilen Müslümanlardan bu ayrıcalık alınmıştır (Doğan, 2001). 1864 tarihinde ise Mithat Paşa'nın çabalarıyla hazırlanmış olan Vilayet Nizamnamesi, demokrasinin temelini oluşturan üçüncü ilke olan "Halkın Siyasi Katılımı" açısından bir ilki oluşturmaktadır. Nizamname ile, seçilecek olan vilayet meclislerine halktan da temsilcilerin girmesi ve bunun için ise tüm halkın değil fakat belli sınıf bazı halk temsilcilerinin seçimlere katılması kabul edilmiştir. Bu nizamname Türkiye'de seçim hukukunun doğmasının ve siyasal katılımın ilk adımını oluşturmuştur (Mumcu, 2004).

I. Meşrutiyet

Tanzimat döneminde açılmış olan özellikle mülkiye ve askeri okullarda öğrenim görmüş gençlerin etkisiyle artık can ve mal güvenliğinin yetersizliği anlaşılmış ve tam anlamıyla demokrasiye geçiş özlemleri dile getirilmeye başlanmış, siyasal özgürlükler yönünde bir takım istekler ortaya çıkmış ancak Sultan Abdülaziz bunları sert bir şekilde bastırmıştır. Dolayısıyla İslam ülkelerinin içinde ilk kez 1870'de bir özgürlük mücadelesi ortaya çıkmıştır (Mumcu, 2004). Fakat padişahların imparatorluğu içinde bulunduğu durumdan kurtarmak için uyguladığı yeniliklerin ardından, halkın içinden ve batı düşüncesi tarzıyla yetişmiş olan genç Osmanlılar,

imparatorluğu kurtarma girişiminde bulunmuşlar ve askeri bir müdahale ile 1976'da Sultan Abdülaziz tahttan indirilmiş ve Kanun-i Esasi'nin ilan edilmesiyle meşruti bir sistem kurulmuştur (Erkan, 1990). Ancak bu meşruti sistem, kısmen Batı'nın etkisi ile ilân edilmiştir. İngiliz siyasi rejimine hayranlığı ile bilinen Ahmet Mithat Efendi'nin çabaları ve II. Abdülhamit'in bir fermanıyla 1876'da ilan edilen Osmanlı Devleti'nin ilk anayasası Kanun-i Esasi'nin getirdiği en önemli yenilik ise, iktidarı tanrısal bir kavram olmaktan çıkarıp seçmenin yani vatandaşların ilgilendiği bir yeryüzü olayı durumuna getirmesi, bunun yanında da halkın yönetime katılması hukuk devleti olma yolunda atılan önemli bir adım olup modern anlamda ilk Türk Anayasası olma özelliğini taşımaktadır (Ateş, 2007; Duman, Karakaya ve Yavuz, 2008; Özürman, 1998). Diğer yandan, Kanun-i Esasi batı ülkelerinde olduğu gibi halk hareketiyle ve kral ile halk arasında müzakereler yoluyla hazırlanan bir kurucu meclis tarafından ortaya çıkarılmış bir Anayasa olmayıp, padişahın anayasası olma özelliği taşımaktadır (Mumcu,2004).

Kanun-i Esasi'nin yürürlüğe konmasıyla birlikte Meclis-i Mebusan kurulmuş ve tarihte eşi ve benzeri olmayan, Türk, Arap, Rum, Arnavut, Ermeni, Bulgar, Sırp, Romen gibi tebaaların temsilcilerinin aynı çatı altında birleştikleri bir meclis oluşturulmuştur (Erkan, 1990). Bu ilk Mebusan Meclisi 18 Mart 1877'de toplanmıştır (Büyükkaragöz, Kesici; 1998). Ancak bu meclisin yanında padişahın meclisi olarak adlandırılan bir de "Meclis-i Âyan" kurulmuştur. Bu meclisin üyeleri ise padişah tarafından seçilmekte ve ömür boyunca görevde kalmak üzere atanmaktadır (Kıncal, 2001; Mumcu, 2004). Kurulan meclislerin her ikisine de Meclis-i Umumi adı verilmekle birlikte meclisin ilk kademesini Osmanlı vatandaşları tarafından her dört yılda bir elli bin erkek seçmen için bir milletvekili (Mebus) seçilebileceği Meclis-i Mebusan oluşturmaktadır. Ancak bu meclisin yetkileri sınırlı olup, bu sınırlı yetki üyelerin üçte ikisinin kararı ve padişah onayı ile bir bakanı yüce divana vermektir. Bunların dışında Meclis-i Mebusan yasa tasarılarını görüşür ve dilediklerinde bir konu üzerinde bakanları dinleyebilirdi. İkinci meclis ise Meclis-i Âyan'dır. Üyeleri padişah tarafından Meclis-i Mebusan'ın üye sayısının üçte birini geçmeyecek şekilde ömür boyu olarak seçilmektedir. Görevlerini ise yasa tasarılarını; din kurallarına, padişahların haklarına, devletin bütünlük ve iç güvenliğine, genel ahlak ve adaba, savunmaya, anayasa hükümlerine uygun olup olmadığı incelemek oluşturmaktadır (Doğan, 2001).

Bu anayasa ile Osmanlı toplumunun siyasi haklarda eşitliği, yönetime katılması ve bunu denetlemesi parlamenter bir sistemle belirli bir temele oturtulmaya çalışılmıştır.

Fakat yasama, yürütme ve yargı organları arasındaki yetki ve görevler belirtilmemiş olmasının yanında, Kanun-i Esasi devletin monarşik ve teokratik niteliğini değiştirmemiştir (Erkan,1990). Anayasaya göre, egemenlik Osmanlı Hanedanı'na ait olup, devlet başkanlığı görevi ise hanedanın en yaşlı ve en büyük erkek üyesi olan padişah'tadır. Devletin dini İslam'dır, padişah halife olarak kutsal kişi olup aynı zamanda yürütme organının da başını oluşturmaktadır (Doğan, 2001).

1876 Anayasası, aslında bir anayasa olmayıp padişahın yetkilerini kullanmasında belli kurallara uyması gerektiğini gösteren bir çeşit iç tüzük niteliği taşımaktadır. Fakat bu anayasada bir iki yerde ilk defa özgürlük sözcüğü geçmekle birlikte siyasi parti kurma özgürlüğü, dernek kurma özgürlüğü, toplantı özgürlüğü ve gösteri yürüyüşü yapma gibi hak ve özgürlükler bulunmamaktadır (Duman vd., 2008; Mumcu, 2004). Fakat anayasa ile hak ve özgürlükler sistemine bazı güvenceler getirilmiştir. Anayasaya göre Osmanlı Devleti uyruğuna sahip tüm vatandaşlar için din ve mezhep olarak ayırmaksızın kanun önünde eşitliği ilkesi getirilmiştir. Tebaa, vatandaş olarak sayılmış, kişi özgürlüklerine ve dokunulmazlıklarına yer verilmiştir. Vatandaşların din, ibadet, eğitim, mülkiyet, ticaret, sanat ve basın özgürlüğüne sahip olmalarına, kamu hizmetlerine girebilme, yasama organlarına başvurabilme haklarına, konut dokunulmazlıklarına sahip olmalarının yanında herkesten gelirine göre vergi alınması ilkesi getirilmiştir. Ancak, bu hak ve özgürlüklerin yanında, düşünce özgürlüğüne yer verilmemiş ve polis soruşturması sonucunda hükümetin güvenliğini ihlal ettiği saptanan bireylerin sürgüne gönderilmesi yetkisi padişaha verilmiştir. Dolayısıyla bu uygulama da kişi güvenliğini sarsmıştır (Ateş, 2007, Duman vd., 2008).

Mutlakiyet Dönemi (1878-1908)

II. Abdülhamit'in 13 Şubat 1878'de Parlamentoyu süresiz tatil etmesinden 23 Temmuz 1908'e kadar geçen dönem Mutlakiyet Dönemi olarak adlandırılmaktadır (Y. Akyüz, 2011). Parlametonun kapatılmasıyla tüm yönetim erkleri sarayda toplanmıştır. Böylece II. Abdülhamit, bu istibdat yönetimiyle, imparatorluğun parçalanmasını geciktirmeye çalışmış, belirli ölçüde reformlara girişmiştir. Ancak halkın da yer alacağı temel politik reformlar bu dönemde gerçekleşmemiştir. Zamanla bu yönetime karşı tepkiler oluşmuş, 1889'da birkaç Askerî Tıbbiye öğrencisi İttihad-ı Osmanî Cemiyeti'ni kurmuştur. Bu yapılanma, zamanla İttihat ve Terakki Cemiyeti adını alacak olan Jön Türk hareketinin gelişmesini sağlamıştır. İttihat ve Terakki Cemiyeti, ülkenin içinde bulunduğu geriliğe çözüm

üretilememesinin sebebini padişahın kontrolcü yönetimine bağlamakta ve bu durumdan kurtuluşun ise anayasanın tekrar yürürlüğe girmesiyle mümkün olacağı düşüncesine sahip olmaktaydı. Cemiyetin bu yöndeki baskısı Temmuz 1908'de II. Abdülhamit'e anayasayı yeniden yürürlüğe koydurmaya yetmiştir (Avcı, 2006).

II. Meşrutiyet

20. yüzyılın başlarında Balkanların içinde bulunduğu durum Osmanlı İmparatorluğu için karmaşık politik bir sorun haline gelmiş ve İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin bu karışıklıkları bahane ederek Padişah II. Abdülhamit'in üzerindeki baskısı sonucunda Meşrutiyet ikinci kez uygulamaya konulmuştur (Doğan, 2002). Meclisli siyasi yönetime dönüş için Anayasa'nın tekrar yürürlüğe konduğu 23 Temmuz 1908'den 30 Ekim 1918 Mondros Antlaşması'na kadarki döneme II. Meşrutiyet, yada genel olarak Meşrutiyet dönemi de denilmektedir (E. Akyüz, 2010). Anayasanın ilanından sonra seçimler ise 1908'in Kasım sonu ve Aralık ayı başlarında yapılmış, 285 kişilik mecliste İttihat ve Terakki Fırkası 160 Türk ve Arap milletvekilinin meclise girmesini sağlayarak rakibi olan diğer partiler karşısında çoğunluğu oluşturmuştur. Meclis'e, 27 Arnavut, 26 Rum, 14 Ermeni, 10 Slav, 4 Musevi milletvekili seçilmiş ve meclis 17 Aralık 1908'de çalışmalarına başlamıştır (Erkan, 1990). Meclisin kapatıldığı tarihten otuz yıl sonra, İkinci Meşrutiyet'in ilk parlamentosu oluşmuştur (Doğan, 2002).

Yeni meclis, kuruculuk özelliğini barındırmadığı için yeni bir anayasa yerine var olan anayasa üzerinde değişiklikler yapmakla yetinmiştir (Erkan, 1990). Dolayısıyla 1909 yılında Kanun-i Esaside bir dizi yenilikler yapılmıştır. Bu değişiklikler, Kanun-i Esasi'ye yeni bir anayasa görünümü kazandırmıştır. Yeni Anayasaya göre padişahın yetkileri kısıtlanmış ve padişah Meclis-i Umumi önünde Anayasaya bağlılık yemini etmiştir. Dolayısıyla devletin temel kurumu parlamento olmuştur. Yasama ve yürütme alanında esas gücü artık parlamento eline almıştır, çünkü Bakanlar Kurulu, artık padişaha karşı sorumlu değil yasama meclisine karşı sorumlu hale gelmiştir. 1920'den günümüze Türkiye'deki parlamenter sistem 1909 Anayasa değişikliğinin bir ürünü, bakanların meclise karşı siyasi sorumluluğu ise II. Meşrutiyetin ürünü olmuştur. Bunların yanında bu değişikliklerle vatandaş haklarında önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Bireylerin sadece birleşerek kullanabildikleri toplanma, örgütlenme ve dernek kurma hakları 1908'deki bazı değişikliklerle 1909 anayasası ile tanınmıştır (Doğan, 2002; Duman vd., 2008).

Tarihte “31 Mart Vakası” olarak bilinen ve 13 Nisan 1909 günü İstanbul’da ortaya çıkan ve yeni açılan Parlamentosu dağıtmayı ve Meşrutî yönetimi kaldırmayı amaçlayan isyan, ordu tarafından bastırılmış devamında II. Abdülhamit tahttan indirilerek tahta Mehmet Reşat çıkarılmıştır (E. Akyüz, 2010). Ancak 23 Ocak 1913’de Bab-ı Ali baskısıyla İttihat ve Terakki yönetime el koymuştur (Erkan, 1990). Bununla birlikte iktidar tek parti olarak İttihat ve Terakki’ye geçmiş, tüm anayasal haklar ise askıya alınmıştır (Doğan, 2002).

Osmanlı İmparatorluğu’nun son yüzyılındaki gelişmeler bize Osmanlı Toplumunda zamanla dünya çapında etkili olan ve toplumların kaderini belirleyen gerek Fransız İhtilali, gerek Reform ve Rönesans’ın getirdiği fikir akımları sonucu toplumda eğitim almış bireylerdeki yenilenen düşünce anlayışı, azınlıkların ve dış devletlerin de etkisiyle, demokrasi ve demokratik sistem anlayışının taraftar bulduğu, bu anlayışta büyük atılımlar gerçekleştirildiği görülmektedir. Ancak; her ne kadar Osmanlı yöneticileri toplumsal ve yönetsel yapıda yeniliklere gitmiş olsa da yapılan bu yenilikler uzun ömürlü olmamış ve Osmanlı İmparatorluğu’nun çöküşünü durduramamıştır. Nitekim 1. Dünya Savaşı sonrasında imzalanan Sevr Antlaşması bir anlamda İmparatorluğun sonunu getirmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Dönemi

Türkiye Cumhuriyeti döneminde insan hak ve hürriyetlerini, demokrasi konusunu ilgilendiren belli başlı düzenlemeler 1921-1924-1961-1982 yıllarında yapılan anayasalar olarak sayılabilir.

1921 Anayasası

23 Nisan 1920’de açılan ve genellikle “I. Meclis” olarak adlandırılan meclis, olağanüstü koşulların ortaya çıkardığı ve olağanüstü yetkilerle donatılmış bir meclis olma özelliğini taşımaktadır. Bu meclis klasik parlamenter sistemden farklı olarak yasama ve yürütme gücünü tek bir elde toplamaktadır. Meclis açıldıktan bir gün sonra, Mustafa Kemal Paşa hükümet sisteminde padişah vekilliği oluşturmanın aksine, bütün yetkileri elinde tutan, ayrı bir hükümeti ve ayrı bir hükümet başkanı olmayan, meclis başkanlığı ile hükümet başkanlığı yetkilerini aynı kişide toplayan ve tüm yetkilerin tek meşru organı olan Büyük Millet Meclisi’nin elinde toplanması gerektiğine dair bir önerge vermiş ve bu önerge kabul edilmiştir. 18 Ağustos 1920’de çıkarılan meclisin şekil ve mahiyetini belirten “Mevad- ı Kanuniye”nin birinci ve ikinci maddesinde, egemenliğin halkın elinde olduğu ve milletin egemenliğini seçimle başa

gelmiş temsilcilerden oluşan Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM] eliyle kullandığını açıkça belirtilmiştir. 20 Ocak 1921'de ise TBMM'nin 85 numaralı kanunu olarak "Teşkilat- ı Esasiye Kanunu" yani "1921 Anayasası" yürürlüğe girmiştir (Demirel, 2004). Teşkilat-ı Esasiye Kanunu, savaş dönemi koşullarının içinde hazırlanmış ve egemenliğin tekliği ve egemenliğin kayıtsız şartsız millete ait olduğu ilkesini getirmiştir. Dolayısıyla kanun, yepyeni bir egemenlik esasına dayanan, yepyeni bir devlet kurulması anlamını taşımaktadır (Erkan,1990).

Bu kanun ile egemenliğin ana kaynağı tamamıyla seçmenlere verilmiş olup, yönetime katılım ve halk tarafından seçilen meclisin ülke adına her türlü kararı alma yetkileriyle donatılmış bir meclis olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla Hakimiyet- i Milliye ilkesini gerçekleştirebilmek için 1920 TBMM üyeliği seçimi, 1921, 1922 ara seçimleri ve 1923 II. Meclis için seçimler yapılmıştır. Ancak bu seçimlerin içinde esas ve uygulamalar açısından en önemli farklılığı 1920 seçimleri göstermektedir. Bu seçimde merkezden aday seçimi kısıtlı olduğu için, iki dereceli seçim sistemi uygulanmış, öncelikle yörede Milli Mücadelede yer alan vatandaşlar aday olmakta ve birinci seçmenler yani halk ikinci seçmenleri seçmiş, ikinci seçmenler ise gerçek vekilleri seçerek seçim uygulaması gerçekleştirilmiştir. Hakimiyet-i Milliye ilkesine uyulmuş ve Meclisin her konuda tek yetkili ve meşru organ olması ve alınan tüm kararların meclis tartışmalarından sonra uygulamasına önemli bir şekilde uyulmuştur (Demirel, 2004). 1923 yılında ise 1921 anayasasının bazı maddelerinde değişikliğe gidilmiş ve bu değişiklikler sonucunda Cumhurbaşkanlığı kurumu oluşturulmuştur. Böylece Türk Siyasi Tarihinde "Cumhuriyet Dönemi" başlamıştır (Özsoy, 2000).

1924 Anayasası

Tam bağımsız, çağdaş Türkiye hiç şüphesiz yeni bir temel üzerine kurulacağı üzere, 23 Nisan 1920'den beri fiilen uygulanan halk egemenliği sistemi olan Cumhuriyet, 29 Ekim 1923'de yeni devletin yönetim şekli olmuştur. 1924 Anayasası, temelini Cumhuriyet ilkelerinden alan ve çok partili demokrasi oluşumunu hazırlayan bir anayasa olma özelliği taşımaktadır. Anayasada egemenlik ulusa ait olmakla birlikte, egemenliği halk adına kullanma yetkisi T.B.M.M.'nin yetkisinde bulunmaktadır (Erkan,1990). 1924 Anayasası ile, meclis yasama yetkisini kullanmaktayken, yürütme yetkisini ise Cumhurbaşkanı ve Bakanlar eliyle kullanmaktadır. Bu anayasa döneminde teorik olarak meclis üstünlüğü bulunmaktadır. Ancak yürütme organı, mecliste bir veya iki parti bulunmasından dolayı mutlak bir desteğe sahip olmuş,

dolayısıyla bu durum yürütmenin meclis üzerindeki üstünlüğüne yol açmasına neden olmuştur (Özsoy, 2000).

1928'de 1312 Sayılı Kanunla Türkiye Cumhuriyeti'nde yaşayan vatandaşlar için ilk defa bir "Vatandaşlık Kanunu" çıkarılmıştır. Bu kanun, Cumhuriyetin ilk yıllarındaki nüfus azlığının psikolojik etkisiyle olabildiğince çok kişiye Türk vatandaşlığı verme isteğini yansıtmaktadır (Aybay, 1998). Dolayısıyla demokrasinin temelini de halk egemenliği oluşturduğuna göre, çıkarılan bu yasa ile Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde vatandaşların ilk defa yasal olarak "Vatandaş" statüsüne kavuşturulmuş olduğu söylenebilir.

Tek Parti Dönemi

1923-1925 tarihleri arasında Cumhuriyetin temel prensipleri olarak üç fikir ortaya çıkmıştır. Bunlar Milliyetçilik, Laiklik ve Halkçılık olup, Laiklik açık ifadesine daha sonra kavuşmuştur. Milliyetçilik, rejimin temeli olarak görülmektedir. Milliyetçilik fikri, ulus egemenliğini temel alan, modern bir devleti, ulusal bir devleti yani bir Türkiye Cumhuriyeti'ni gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Bunu gerçekleştirmek için Laiklik fikri tek yol olarak görülmektedir. Halkçılık ise, milliyetçilik fikrinin hem sonucu hem de sosyal-siyasal açıdan bir gerekçesi olmaktadır. Milliyetçi hareketin ve Millet Meclisi'nin temelinde "Halk egemenliğine dayanan bir Hükümet" düşüncesi var olmakta ve bu fikir de temelini Halkçılık ilkesinde bulundurmaktadır (Karpat, 1967).

Ülkedeki demokratikleşme çabaları hızla devam etmiş, kadınlar seçme hakkını kazanarak 1930'da ilk defa Belediye seçimlerine katılmış (Karpat, 1967), pek çok batılı devletten önce de 1934 yılında yapılan anayasa değişikliği ile kadınlara seçme ve seçilme hakkı verilmiş (Elkatmış, 2007), 1935'de ise T.B.M.M.'de on beş kadın milletvekili yer almıştır (Karpat, 1967).

1946 yılında başlayan siyasi mücadelenin ana amacını hükümet kavramını değiştirmeksizin, iktidarı bir siyasi partiden bir diğerine devretmek değil, çok partili sistemi kurmak ve bu sistemi kökleştirmek oluşturmaktadır. Dolayısıyla 1946-1950 yıllarındaki gelişmeler, batı ülkeleri dışında siyasi açıdan ilk batılılaşma denemesi olarak Türk demokrasisinin öneminin büyük olduğu söylenebilir. Dünya ulusları çok partilileşme hareketini bir diğer ifade ile Türk Demokrasi hareketini onaylayıcı bir ilgiyle izlemiştir. Ancak İtalya ve Almanya gibi Avrupa ülkelerinde yer alan tek parti sistemlerinin çökmesi, Türkiye'nin Birleşmiş Milletler'e girmesi ve Batı'ya yaklaşması Türkiye'de tek parti rejiminin temellerini sarsmış; özellikle Amerika Birleşik

Devletleri'nde yer edinen düşüncede, siyasal sisteminde gerekli düzenlemeleri ve değişimleri yapmadıkça, Türkiye'nin Batılı Devletlerde kazanmak istediği ve ihtiyaç duyduğu manevi itibarı gerektiği derecede elde edemeyeceğini ortaya koymaktadır (Karpaz,1967).

Tek Parti döneminde, yeterince ilgi toplayamayan aralıksız seçimler yapılmış, parlamentonun demokrasilerdeki kutsal yeri korunmuştur. Seçimlerin ve parlamentonun siyasi hayatın belirli araç ve meşruluk kaynakları olması, çok partili bir siyasal sisteme geçişte avantaj sağlamakla birlikte otoriter bir ortamda, demokratik yöntemlerin bulunmadığı bir şekilde gerçekleştirilen modernleşme sürecinin tamamlanması, kendisinden sonra gelecek süreçte demokrasinin yerleşmesi için gerekli ortamı kısmen hazırlamıştır (Sarınay, 2004).

Tüm bunlarla birlikte, 1946'ya kadar, aksayarak da olsa toplumda yer edinmeye çalışan demokratik kurumları ve demokratikleşme çabalarını gözlemleyen halk, demokrasinin farklı yönlerini de öğrenmeye başlamış ve toplumdaki eğitim alan bireylerin oranı ve teknolojik gelişmelerle birlikte halkın demokrasi bilinci kısmen de olsa artmıştır (Yeşil, 2002). Bunun yanında İkinci Dünya Savaşı'ndan demokrasi taraftarı ülkelerin galip olarak çıkmasıyla tek partide anayasayı liberalleştirme ihtiyacı doğmuştur. Bu karar hükümet içerisinde muhalefetin oluşmasına neden olmuş, kısa bir süre sonra muhalefet teşkilatlanarak bir parti oluşturmuştur. 1947-1948'de Halk Partisi'nin giriştiği liberalizasyon, partinin prestijini artırdıysa da 1950 seçimlerinde yenilgiye uğramasını önleyememiştir (Karpaz, 1967). Ancak, tek parti yönetimi, demokrasiye ulaşma ve demokrasinin altyapısını hazırlaması açısından oldukça başarılı olduğunu, 1950'de yapılan seçimle iktidarı kansız bir şekilde devretmesiyle göstermiştir (Sarınay, 2004).

Cumhuriyet yönetimi çeşitli radikal akımlar arasında bocalama geçirmiş olmasına rağmen, milli egemenlik gibi sağlam bir siyasi temele dayandığı için varlığını devam ettirebilmiştir. Ulaşılabilecek hedefin açıkça demokrasi olduğu belirtilmemekle birlikte, Cumhuriyet'in taşıdığı ana fikir ve temeli Fransız İhtilali'ne dayanan hakim siyasi fikir, rejimi zamanla demokrasiye ulaştırması beklenebilirdi ve sonuç olarak demokrasi rejimine geçildikten sonra liderler, ulaşmak istedikleri amaçlarının Türkiye'de de Batı demokrasilerinde olduğu gibi demokratik bir rejim kurmak olduğunu açıkça bildirmişlerdir. Tüm bunlarla birlikte Cumhuriyet rejiminin ana hedefini batılılaşma ve modernleşme oluşturmuş, laiklik ve milliyetçilik de bu hedeflere ulaşmak için araç olarak kullanılmıştır (Karpaz, 1967).

Çok Partili Yaşama Geçiş

İsmet İnönü'nün 1. Dünya Savaşının sona ermesi üzerine 19 Mayıs 1945'de yaptığı konuşma demokrasiye geçişle ilgili işaretleri vermiş ve ilk siyasi parti 18 Temmuz 1945'de Millî Kalkınma Partisi olarak kurulmuştur. 7 Ocak 1946'da ise, Cumhuriyet Halk Partisi'nden ayrılan Celal Bayar, Adnan Menderes, Refik Koraltan ve Fuat Köprülü tarafından Demokrat Parti Kurulmuştur. 7 Ocak 1947'de ise eski Genelkurmay Başkanı Fevzi Çakmak önderliğinde bir grup Demokrat Partiden ayrılarak 20 Temmuz 1948'de Millet Partisini kurmuştur. (Avcı, 2006). 1946 ile 1950 yılları arasında geçen süreçte toplam 23 siyasal parti yaşama geçmiştir (Tunaya, 1952; Akt.: Sarıkoca, 2005).

1961 Anayasası

27 Mayıs 1960 tarihinde Demokrat Parti İktidarı'nın esas amacından uzaklaştığı, dini politikaya alet ettiği, zümre tahakkümü kurduğu, vatandaşı birbirine düşman ettiği, seçmenlerin hür iradesini kötüye kullandığı, parti programını suistimal ettiği, parti tüzüğü'nün dışına çıktığı gerekçe gösterilerek parlamenter siyasi sisteme müdahale yapılmıştır. Bu müdahale sonucunda Milli Birlik Komitesi 28 Mayıs 1960 tarihli bildirisi ile faaliyete geçmiştir (Öztürk, 1993; Akt.: Büyükkaragöz ve Kesici, 1998).

İktidarı ele alan Milli Birlik Komitesi ve Temsilciler Meclisi'nden oluşan Kurucu Meclis tarafından hazırlanan anayasa 9 Temmuz 1961'de halkoyuna sunulmuştur (Turan ve diğerleri, 2006). 9 Temmuz 1961 tarih ve 334 sayılı kararla kabul edilen 1961 Anayasası, 157 asıl ve 11 geçici maddeden oluşmaktadır. Diğer anayasalardan farklı olarak bu anayasada başlangıç bölümü bulunmaktadır. Başlangıç bölümünde, anayasa metnine egemen olan felsefi ve siyasal esaslar yer almaktadır. Buradan hareketle 1961 Anayasası demokratik ve sosyal bir karakter taşımaktadır. Anayasada temel hak ve özgürlükler geniş ve ayrıntılı bir şekilde ele alınmış, bu hak ve özgürlüklerin özüne dokunulamayacağı belirtilmektedir (Duman vd., 2008).

1961 Anayasasına göre egemenlik kayıtsız şartsız Türk Milleti'ne aittir. Yine Anayasaya göre egemenliğin, anayasanın gerektirdiği kurallara göre yetkili organlar eliyle kullanılacağı belirtilmektedir. 1961 Anayasasında yasama-yürütme ve yargı erkleri birbirinden ayrılmıştır. Türkiye, 1961 Anayasası döneminde uygulanan nispi temsil sistemleriyle çok partili hayata geçmiştir (Özsoy, 2000).

Bu anayasa ile sosyal devlet anlayışını ortaya çıkarmakla birlikte; çalışma hayatında grev, lokavt, toplu sözleşme hakları getirilerek çoğulcu devlet anlayışına geçilmesi

amaçlanmıştır (Avcı, 2006). Ancak, çoğulcu bir anayasa olma özelliği gösteren 1961 Anayasası, sosyal ve ekonomik haklar da dahil olmak üzere, çağdaş bütün hürriyetlere yer vermesine rağmen uygulamalara yansıtılamamıştır. Bu anayasa ile temel hak ve özgürlüklerin yanında 2. maddesiyle “İnsan Hakları” kavramına da yer verilmiştir. Anayasanın başlangıç kısmında insan hak ve hürriyetlerini gerçekleştirmeyi ve güvence altına almayı mümkün kılan demokratik sosyal bir hukuk devletinden söz edilmiştir (Daver, 1983 Duman, 1997; Akt.: Yeşil, 2002)

1982 Anayasası

1980 yılı öncesinde koalisyonlarla geçen dönemin, anarşi ve ekonomik problemleri çözüme kavuşturamaması sebebiyle, 12 Eylül 1980’de Türk Silahlı Kuvvetleri çareyi bir defa daha yönetime el koymakta aramıştır. Bu tarihte meclis feshedilmiş, siyasî partilerin faaliyetleri ise durdurulmuştur. Kenan Evren başkanlığındaki Millî Birlik Konseyi, Eski Deniz Kuvvetleri komutanı Bülent Ulusu’ya hükümeti kurma görevini vermiş, yeni anayasa hazırlıkları ise 6 Kasım 1982’de yapılan halk oylaması ile son bulmuştur. Anayasanın kabulü, Kenan Evren’in 7. Cumhurbaşkanı olmasını sağlamıştır (Avcı, 2006).

1982 yılından günümüze kadar anayasada bir takım düzenlemeler yapılmıştır. Anayasa ve yasalarda düşünce ve ifade hürriyeti, dernek kurma, adil yargılanma hakkı, konut dokunulmazlığı, haberleşme hürriyeti, gözaltı süresi ve ölüm cezası gibi önemli konularda yapılan 34 değişikliğin 27’si insan haklarını doğrudan ilgilendiren düzenlemelerdir. Bu düzenlemeler 17 Ekim 2001 tarihinde yürürlüğe girmiştir. 1 Ocak 2002 tarihinde yürürlüğe giren yeni Medeni Kanun ile kadın-erkek eşitliği, dernek kurma özgürlüğü, çocuk hakları gibi insan haklarının temel öznelerini ilgilendiren alanlarda düzenlemeler hayata geçirilmiştir. 3 Ekim 2001 tarihinde Anayasa’da yapılan reform niteliğindeki değişikliklere paralel olarak 8 adet uyum kanunu çıkarılmıştır. Bu düzenlemelerle, Türkiye’de demokrasi ve insan hakları konusunda çeşitli açılımlar yapılmaya çalışılmıştır (Aydeniz, 2009). Dolayısıyla, 2001 yılı anayasa değişiklikleri sonucunda olağan dönemlerde temel hak ve özgürlükler için sınırlandırmaların; kanunla yapılması, Anayasanın özüne ve ruhuna aykırı olmaması, demokratik toplum düzeninin gereklerine aykırı olmaması, laik Cumhuriyetin gereklerine aykırı olmaması, ölçülülük ilkesine aykırı olmaması, temel hak ve özgürlüklerin özüne dokunulmaması, temel hak ve özgürlüklerin ele alındığı maddeye göre işlem yapılması olarak düzenlenmiştir (Vuraldoğan, 2005).

1982 Anayasası, 1961 Anayasası'nın özgürlükçü yönünü büyük ölçüde dışlamış, ancak iktisadi, sosyal ve kültürel haklara hatta çevre hakkı gibi bazı üçüncü kuşak haklara yer vermiştir (Erdoğan, 1997; Akt.: Yeşil, 2002).

1982 Anayasası %91 oranında yüksek bir oy ile kabul edilmesine rağmen, sürekli eleştirilerin odağı olmuştur. Anayasa, yürürlüğe girdiği tarihten itibaren 17 kez değişikliğe uğramıştır. Bu değişikliklerin en kapsamlı olanları ise 1995, 2001 ve 2010 yıllarında yapılan değişiklikler olmuştur. Bu değişikliklerden, 1995 ve 2001 yıllarında gerçekleştirilenler daha çok hak ve özgürlükler alanında yapılmıştır. 2010 yılında yapılan değişikliklerde ise ağırlıklı olarak yargı ile ilgili konularda gerçekleştirilmiştir (Hakyemez, 2010). Yapılan son değişiklikte temel hak ve hürriyetler ve yargı denetimi konusundaki değişikliklerin bir kısmı şöyle sıralanabilir (Hakyemez, 2010):

- a. 07.05.2010 tarih ve 5982 sayılı Kanununun 1. maddesi ile Anayasanın 10. maddesinin ikinci fıkrasına kadın erkek eşitliğinin sağlanması bağlamında, "Bu maksatla alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı olarak yorumlanamaz." hükmü dahil edilmiş ve ayrıca 10. maddeye eklenen "Çocuklar, yaşlılar, özürllüer, harp ve vazife şehitlerinin dul ve yetimleri ile malul ve gaziler için alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı sayılmaz." ifadesi ile fıkrada sayılan kesimler lehine uygulamalar yapılmasının eşitlik ilkesi ile çelişmeyeceği anayasal temele kavuşturulmuştur.
- b. Anayasanın 23. maddesinin beşinci fıkrasında yapılan değişiklikle vatandaşın yurt dışına çıkma hürriyetinin ancak suç soruşturması veya kovuşturması sebebiyle hakim kararına bağlı olarak sınırlandırabileceği hükmü getirilmiştir.
- c. 07.05.2010 tarih ve 5982 sayılı Kanunla gerçekleştirilen değişikliklerden bir diğeri ile Anayasanın 20. maddesine herkesin kendisi ile ilgili kişisel verilerin korunmasını isteme hakkına sahip olduğu hükmü eklenmiş; kişisel verilerin işlenmesi, kullanımı, söz konusu kişisel verilere erişme, bunların bireyler tarafından silinmesinin talep edilmesi gibi çok farklı boyutlarının değişiklikle getirilen anayasal güvenceler doğrultusunda kanunla düzenlenmesi öngörülmüştür.

2010 yılında yapılan değişiklikler ele aldığı konular bakımından anayasanın sorunlu maddelerinin tümüne esaslı çözümler getirme iddiası taşımamaktadır (Hakyemez, 2010). 1982 Anayasası'nın hazırlanması ve halkoyuna sunulması süreci, siyasi partilerin serbestçe faaliyette bulunmadığı bir ortamda gerçekleşmiştir. Dolayısıyla, söz konusu Anayasa'nın birçok toplumsal soruna kaynaklık etmesi ve birçok uluslar arası anlaşma, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi içtihatları, Avrupa Birliği üyeliği hedefleri gibi konularda uluslar arası kamuoyunda çeşitli sorunlara sebep olmaktadır. Türkiye'deki toplumsal mutabakata (uzlaşmaya) dayalı yeni bir anayasa

ihtiyacı oluşmuş ve bu ihtiyacın giderilmesi yönünde ciddi bir beklenti olması sebebiyle (Çiçek, 2011) Türkiye yeni bir anayasa oluşturma sürecine girmiştir.

Eğitim ve Demokrasi

Eğitim, çevre düzenlemeleriyle bireylerin davranışlarını istendik yönde değiştirme ve değerlendirme süreci (Sönmez, 1991) olarak tanımlanmaktadır. Erden (2007)'e göre eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar devam eden bir süreçtir. Eğitim süreci, bireylere çeşitli beceri bilgi, değer ve tutumlar kazandırmaktadır. Tanrıöğen (2005)'e göre eğitim süreci; bir toplumun ayakta kalabilmesini ve devamını sürdürebilmesini etkilemektedir. Çünkü eğitim, bir toplumun kültürünü yeni nesillere aktarmanın yanında, toplumu oluşturan bireylerin toplumsallaştırılması işlevini de üstlenmektedir. Örgün eğitim sisteminin amacı, sisteme aldığı çocukları ya da gençleri, istenilen yönlerde olumlu davranışlar geliştirerek, onların topluma uyumlu bireyler olmasını ve bu süreç sonunda çevreye yani topluma çıktılarını sağlamaktır (Tezcan, 1998).

Birbiriyle etkileşim halinde bulunan eğitim ve demokrasi, birbirinin ön şartı olma özelliği göstermektedir. Eğitim; demokrasinin varlığı, benimsenmesi, birey ve toplum/devlet açısından yaşaması için önemli bir ön koşul olma özelliğini taşımaktayken, diğer yandan demokrasi; eğitimde beklenen kalitenin artırılmasının yanında yetişen bireylerin kendilerine ve tüm insanlığa faydalı olabilmeleri için de bu özelliği göstermektedir. İnsancıl düşüncenin özünde bireye verilen değer ve onun özgürlüğü bulunmaktadır. Bu görüşe yatkın olanlar, kişinin doğasına ve bağımsız kişiliğine, toplumsal işlevleri ve yaşantı birikimlerine önem vermektedirler. Bu yüzden demokrasiyi bir yaşam tarzı olarak benimsememiş bireylerin, sosyal yaşamlarında da demokratik davranışları beklenmektedir. Çünkü bireyler belirli davranışlarını genellikle yasa ve düzenlemelerde olduğu için değil, benimsedikleri için göstermektedirler. Yasa ve yönetmeliklerde demokratik davranılmasına yönelik gerekliliklerin bulunması veya eğitim programlarında demokrasi konularının yer alması belli bir yere kadar önemlilik arz etmektedir. Ancak bireylerin davranışlarını belirleyen en önemli unsur, benimsedikleri davranış biçimleri oluşturmaktadır. Dolayısıyla demokratik davranış biçimini benimseyen bireyler demokratik, baskıcı davranış biçimini benimseyen bireyler ise baskıcı davranmaktadırlar (Yeşil, 2002; Kılbaş, 2011).

Magendzo (1994), bireylere demokratik anlayışın kazandırılmasında ve kişiliklerinin demokratikleştirilmesinde eğitimin önemli bir rol oynadığını; okul ve toplumun, bütün

olarak kişiliklerin biçimlendirilmesi sürecinin bir parçası olması gerekmektedir (Akt.: Yeşil, 2002). Dolayısıyla okullar, eğitim ve öğretim görevlerini yerine getirmelerinin sonucunda toplum geliyecek, bunun sonucunda da toplumda demokratik tutumlu bireylerin sayılarının artmasını sağlayacağı söylenebilir. Öyle ki; demokrasi, herkesin söz ve ifade hakkıyla birlikte eşit katılıma olanak sağlayan bir yönetim biçimi olmasından dolayı, insanlar demokratik bir toplum oluşturma çabasında bulunmaktadır. Demokrasinin genç kuşaklara öğretilip benimsetilmesi ve bunun geliştirilmesi okulun görevleri arasında bulunmaktadır (Doğan,2001).

Demokratik olmayan bir okul ortamında yetişen bireylerin de demokrasiye arzulanan ölçüde katkıda bulunamayacakları bilinmektedir (Akkuş ve Güven, 2004). Dolayısıyla okulun görevi, bireylerin sadece belli bir disiplin alanının gerektirdiği bilgilerle donatmak değil aynı zamanda ait olduğu sosyal yapı ile bütünleştirmek, ona toplumun değerlerini kazandırmak ve bunları yaşantı haline getirmesini sağlamaktır. Bütün bu kazanım ve değerler ancak demokratik bir okul ortamının oluşturulmasıyla gerçekleştirilebilmektedir. Bir kimsede bulunan gizli çalışma gücünün ortaya çıkması için, o kişinin ortak amaçlar üzerinde sosyal bütünlüğe ve işbirliğine dayalı çaba gösteren bir toplumun üyesi olması gerekmektedir. Demokrasi, değişen şartlar içerisinde kendine özgü geleneğin devam etmesi için gerekli olan temel değerler bakımından, bir arada olmayı, birliği, toplum olmayı gerektirmektedir (Gömleksiz ve Kan, 2008; Oğuzkan, 1971). Çünkü demokrasinin bir ülkede yaşayabilmesinin bir özelliği de o ülkedeki temeli sağlam ekonomik, sosyal ve kültürel kurumların demokrasi için iyi bir alt yapı oluşturması gerekliliğidir. Bu alt yapıyı oluşturabilecek en önemli kültürel kurumların başında ise eğitim kurumları ve eğitim kurumlarının örgün ve yaygın alt kademeleri gelmektedir (Büyükkaragöz, Kesici, 1998).

Demokratik bir okul ortamının meydana getirilmesi için öğrenci, veli, öğretmen, yönetici vb. gibi unsurların işbirliği içerisinde olması gerekmekte ve bu unsurlardan birinin olmaması, amaçlanan bir okul ortamının tam olarak gerçekleşmesini önlemektedir (Akkuş ve Güven, 2004). Okulların kontrollü ortamlar olmasından dolayı, okullarda öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumlar önceden belirlenerek bu konuda uzman olan öğretmenler tarafından planlı bir şekilde oluşturulan öğretim etkinlikleriyle öğrencilere kazandırılmaktadır. Eğitim, öğretim ve öğrenme birbiriyle iç içe olan kavramlar olmakta, eğitim ve öğretimin amacı ise öğrenmeyi gerçekleştirmek ve bireyde kalıcı izli davranış değişikliğini oluşturmaktır. Öğretme ise öğretmeyi sağlama etkinlikleri olmasından dolayı, okullarda öğretme

işini öğretmenler yapmaktadır. Dolayısıyla okulun, daha doğrusu eğitim sisteminin en önemli öğelerinden birini öğretmenler oluşturmaktadır (Erden, 2007). Öğrenciler, öğretmenlerinin sahip olduğu niteliklerden etkilenmektedirler. Çünkü, öğretmenin davranışları eğitim sürecinin sonucunda kazanılacak öğrenci davranışlarının belirleyicisi olma özelliğini taşımaktadır. Öğretmenin, öğrenciye demokratik anlayış, tutum ve idealleri benimsetebilmesi için bu değerleri kendi yaşamının ayrılmaz bir parçası haline getirmiş olması gerekmektedir (Gözütok, 2004).

Öğretmenin temel görevini, öğrenciler üzerinde baskı kurmak ve onları denetim altında tutmak yerine, onların kendi kendilerini kontrol edebilmelerini sağlamak (Şişman, 2002) oluşturmaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da öğretmenlik, devletin eğitim öğretim ve bununla ilgili olarak da yönetim görevlerini üzerine alan bir ihtisas mesleği (Erden, 2007) olup, sanatsal yönü de bulunan bir meslek (Aydın, 2009) olarak görülmektedir.

Öğretmenlik mesleği ile ilgili olan özelliklerin yanı sıra öğretmenlerin, çeşitli olaylar karşısında tutum ve davranışları ile öğrencilere iyi bir demokratik insan modeli oluşturmaları gerekmektedir (Yeşil, 2002). Öğretmenlik, meslek olarak bazı özelliklere sahip olmasının yanında, öğretmenlerde bulunması gereken bazı kişisel özellikler de bulunmaktadır. Büyükkaragöz ve Kesici (1998)'ye göre çocuğu eğitmenin ve çocuğa demokratik değerlerin kazandırılmasının en önemli ögesi olarak kabul edilen okullarda, bu tutum ve değerleri yaşantıya dönüştürülebilir bilgilerle kazandırılması kuşkusuz öğretmenlerin sergiledikleri model davranış ve tutumlar ile ilgili olmaktadır. Oğuzkan (1971)'in da vurguladığı gibi iyi bir öğretmenin, öğrencilerinin demokratik niteliklerini geliştirebilmeleri için, teşvik edici ortam ve fırsatları nasıl yaratacağını da bilmesi gerekmektedir.

Türkiye'nin çağdaş toplum olma yönündeki çabalarının temelinde, toplum yapısını istenilen yönde değiştirip geliştirecek en önemli gücün öğretmenlerde bulunduğu kabul edilmektedir. Toplumda sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmelerin sağlanması, farklı meslek gruplarına nitelikli elemanların yetiştirilmesine, dolayısıyla kalkınmak için nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi ile maddi ve manevi ideallerin tüm topluma yayılması ve benimsetilmesi öğretmenlere, dolayısıyla da onların gerçekleştireceği eğitime bağlı olmaktadır (Aydın, 2007). Bunlardan da anlaşılacağı gibi, öğretmenlerin bu sosyal, kültürel, ekonomik gelişmelerin sağlanması ve toplumda nitelikli elemanların yetiştirilmesi sorumluluğu bulunduğu görülmektedir. Dolayısıyla,

toplumun demokratik bir yapıya sahip olmasının, öğretmenlerin vereceği demokratik eğitimle mümkün olacağı söylenebilir.

Çocuk Hakları

Hak ve İnsan Hakları Nedir?

Kelsen (1980)'e göre hak, hukuk düzeni tarafından tanınan, korunan irade ve menfaatler anlamına gelmektedir (Akıllıoğlu, 1995). Son zamanlarda yaşam hakkı, kişi özgürlüğü ve güvenliği, işkence yasağı, keyfi yakalama ve tutuklama yasağı, düşüncüyü ve fikri açıklama özgürlüğü, din ve vicdan özgürlüğü gibi haklar temel hakları oluşturmaktadır. Bu haklar, yer ve zamandan bağımsız bir şekilde her konuda kesinlikle saygı gösterilmesi ve uygulanması gereken asgari temel hak ve özgürlüklerdir (Raif, 1998).

Hak kavramının toplumsal yaşama geçiş ile başladığı söylenebilir. Her insan aslında bir toplumsal ilişkinin sonucu olarak varlık kazanmakta ve yaşamını bu şekilde devam ettirmektedir. Toplum adı verilen sosyal ilişkiler sistemi, anlamını kendi içerisinde bulunan insanların tek tek destek ve yardımlarından almaktadır. Fakat bu sistemde insanın topluma, toplumun da insana karşılıklı olarak etkileri bulunmaktadır. Dolayısıyla bu etkileşimin sonucunda bazı hak ve yetkiler de kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Toplumı yöneten kesim, toplumu yönetirken nasıl ki toplum adına bazı yetkilere sahip bulunuyorsa, yönetilen kesimi meydana getiren diğer insanların da toplum düzeni içerisinde güvence altına alınmış hakları bulunmaktadır (Çeçen, 1990). Kişisel hak ve özgürlükler devlete, dolayısıyla yönetenlere, bazı görevleri yüklemesinin yanında, bireyler açısından bazı ödevleri de ortaya çıkarması hak ve özgürlüklerin ödev ve görev yönleri arasında bir ilişki ve denge sağlamaktadır (Uygun, 1992). Toplumsal varlığın devam ettirilebilmesi ise bu dengenin gözetilmesi ile gerçekleştirilebilmektedir. Dengenin bozulduğu yerlerde ise toplum düzeni kalmamaktadır (Çeçen, 1990).

İnsan hakları ise, "İnsan Hakları"nın doğası ve içeriği ile anlaşılabilir. Bireylerin bilinçli olarak gerçekleştirdiği yapma, etkileme, bir şeyden vazgeçme ya da reddetme istemleri, bir şeyleri elde etme ve korunma gibi yetenek ve edimleri kendi başına bir hak özelliği taşımamaktadır. Bu özelliklerin hak olarak adlandırılabilmesi için hukuki bir konuma sahip olmaları gerekmektedir. Bu konum, sınırlama, kabul, örgütlenme, yükümlülük, düzenleme ve ya yasak yoluyla oluşabilmektedir (F. Gündüz ve M. Gündüz, 2002). Hukuk, devlet ve toplum düzeni insanların mutluluğunu sağlamak için var olduğuna göre, bütün haklar insan hakları

olma özeliğini taşımaktadır (Çeçen, 1990). Dolayısıyla insan hakları, bireyin diğer bireylerle ve yönetimle olan ilişkileri içinde kendi malı olarak elinde bulundurduğu, belirli kurallarla yönetilen ayrıcalıklar olarak tanımlanabilir (F. Gündüz ve M. Gündüz, 2002).

Çocuk ve Çocukluk

Rousseau'ya göre çocuk, kendiliğindenliği, doğallığı, saflığı ve sevinci ile yüceltilmesi gereken vahşi bir çiçek olarak nitelendirilmektedir (Tan, 1993). Bir başka tanımlamaya göre ise, doğumdan ergenliğe kadar süren hayat dilimine ait insan yavrusudur (Doğan, 2000). Çocukluk ise, kullanıldığı bilim alanına göre farklı yaşam yıllarını kapsamaktadır. Bilim alanlarında çocukluğun başlangıcı doğum ile kabul edilmekte, ancak çocukluk süreci ile çocukluk sürecinin bitişi konusunda farklı görüşlere yer verilmektedir (E. Akyüz, 2010). Öyle ki; filozoflar, tarihçiler ve öğretmenler çocuk veya çocukluktan bahsederken birçok farklı kavramlar kullanmaktadır (Flekkoy, Kaufman, 1997).

Günlük yaşantıda kullanılan dilde de çocuk kavramına farklı anlamlar verilmektedir. Bu kavram yaşla ilgili olarak yetişkin olan bireyden küçük olan bireyi ayırmak için kullanılmaktadır. Yani kim yetişkin değilse, o çocuktur. Ancak günlük dilde kullanılan çocukluk kavramı psikolojide kullanılan çocukluk kavramından daha uzun sürmektedir. Çünkü çocukluk yaşını yetişkin yaşından ayıran sınır; bireyin yaşamını sürdürdüğü bölgeye, sosyal çevreye, dinsel veya kişisel görüşlere göre değişmektedir (E. Akyüz, , 2010). Bu dönem, ruhça ve bedence insanın en güçsüz ve çok özel bir dönemini oluşturmaktadır. Geleneksel kültürlerde ise bu dönem bulunmamakta ya da hızla geçiştirilmesi gereken bir dönem olmaktadır. Çünkü yetişkinlik geleneksel toplumlarda asıl olan bir durumu teşkil etmektedir. Yaşamını kas gücüne dayandıran toplumlarda insanın çocukluk gibi bir dönemle bu dönemin uzun ve yalıtılmış bir eğitim sürecine tabi tutulması gibi lükse itibar etmeyeceği düşünülmektedir. Ancak sanayileşmeye has olarak ortaya çıkan toplumsal işbölümü, eğitim yoluyla elde edilecek bilgi ve beceriye ihtiyacı doğurmasıyla, bu toplumsal ihtiyaca cevap verecek niteliğiyle “Çocukluk” özel bir dönem olarak ortaya çıkmaktadır (Doğan, 2000).

Çocuğun ve çocukluğun geçmişine bakıldığında, Antik dönemde çocuklarla ilgili tutumlara yönelik fazla bilgi bulunmamaktadır. Örneğin eski Yunanlılar özel bir yaş kategorisi olarak çocukluğa oldukça az ilgi göstermişlerdir. Çocuk ve genç için kullandıkları terimler o kadar belirsizdir ki, bebeklik ile yaşlılık arasında kalan hemen

her çağı içermektedir.(E. Akyüz, 2001). Öyle ki, Antik dönemde varlıklı bir ailede çocuk doğduğunda eğer kapıya zeytin dalından bir çelenk konulursa erkek, yün çilesi asılırsa kız çocuğunun doğduğu anlaşılmaktadır. Doğan çocuk eğer istenmeyen veya hastalıklı ise bu hastalığı tedavi edilemeyecek durumda olan çocuk uzak yerlerde ölüme terk edilmektedir. Çocuk, yürümeyi öğrenmesinin ve söyleneni anlamaya başlamasının ardından 'Paidagagos' adı verilen ekonomik gücünü kaybetmiş kültürlü ailelerden, sadık kölelerden ve ya yaşlılardan seçilmiş bireylere teslim edilmektedir. Erkek çocuklar pedagoglar tarafından eğitilmekte ve 'Grammatistes' adı verilen dil hocalarına gönderilmekte; kız çocukların eğitimi ise anneleriyle sınırlı olmakta, eğer aileleri varlıklıysa okuma- yazma öğretilmektedir. Klasik dönemde ise çocuklarla ilgili bulgular artmış, özellikle de müzelerde oyuncak görünümü olup fakat arkeologlarca çocukla ilgisi kesin olarak saptanamamış pişmiş toprak ve tunçtan yapılmış küçük buluntuların antik dönemde çocuklar üzerinde etkisi bulunduğu, dolayısıyla bu dönemde çocuğun ve çocukluğun toplumsal öneminin olduğu düşünülmektedir. (Jerkins, 1989; Akt.: Başaranbilek, 1993).

Aries (1962), Ortaçağ Batı toplumlarında modern anlamda bir çocukluk kavramının bulunmadığını ileri sürmektedir. Çocukluğun keşfi süreci 13. yy.'da başlamış, bunun yansımaları 15-16. yy. sanat tarihinde görülebilmektedir. Örneğin, 12. yy.'da sanatçılar çocuk tasvirinde yetişkin bir adam imajı yaratmakta, bu resim çocuğa benzemekle birlikte çocuk değildir. 13. yy. sanatında çocuğa benzer şekiller belirtmeye başlamışsa da, bunlar gerçek değil melekler gibi dini içerikli figürlerdir. 15. ve 16. yy.'lara gelindiğinde Meryem'in kollarındaki küçük İsa gibi anne-çocuk ilişkisini tasvir eden resimlerde modern çocuk kavramına benzer şekiller yer almaktadır. Ortaçağ topluluk resimlerinin birçoğunda, geleneksel bir festivalde kadınların rollerini yaparken boyunlarına sarılmış ya da şövalyelerin uşağı olarak ya da çırak kıyafetinde çocuklara rastlanmaktadır. 17. yy. başlarından itibaren, çocuklar kendilerine özgü giysilere, oyunlara, öykülere, müziğe ve resimlere sahip olmaya başlamışlardır. Böylece Onlar, yetişkin etkinliklerinden uzak tutulmuşlar ve yetişkinlerle çocukların dünyası birbirinden ayrılmıştır. Bütün bunlar yüksek sınıfa mensup varlıklı ailelerde görülmekteydi. Yoksul sınıf çocuklarında gerek giysi ve oyun gerek çalışma ve yetişkinlerin dünyasını paylaşma bakımından eski yaşam biçimi sürmektedir. Örneğin, Victoria dönemi Londra'sında ya da Paris'te işçi sınıfı çocuklarını tasvir eden resimler, çocukları hâlâ yetişkinler gibi, çoğu zaman ana-babalarının eski ve yırtık giysileriyle göstermektedir. Bu dönemde çocukların içki,

kumar ve cinsel taşkınlık gibi yetişkin yaşamının bütün yönlerine katıldıkları belirtilmektedir (Akt.: E. Akyüz, 2001).

Orta Çağ'da 21. yy.'da tanımlandığı gibi bir çocukluk bulunmamaktadır. Orta Çağ yetişkinlerinin dilinde çocuğu anlatacak ayrı sözcükler bile bulunmamaktadır. Bu zamanda çocuğun yedi yaşına gelmesine kadar süren bir bebeklik dönemi bulunmakta, bu yaştan sonrasında ise yetişkinlerin dünyasında yer almaktadırlar. Öyle ki, bu süreçte çocukların kendilerine özgü oyuncakları, oyunları ve giysileri bulunmamakta; yetişkinlerin bütün etkinliklerini, giysilerini, oyunlarını ve eğlencelerini paylaşmaktadırlar. Orta Çağ toplumu, 21. yy.'daki gibi çocukları yaş yada psikolojik gelişim evresine göre ayırmayı bilmemektedir (Onur, 1993).

Roma imparatorluğundan Orta Çağ ve Sanayi Devrimi'ne kadar Avrupalı çocukların sekizde altısı tarlalarda, marketlerde, fabrikalarda ve meslek kollarında çalıştırılmışlardır. Kız çocukların onda sekizi ise diğer ailelerde hizmetçi olarak çalışmaktaydı. Öyle ki; birçok tanımlamaya (Hodne and Sogne, 1984; Rudberg, 1983; Sigsgaard,1979; Tonnessen, 1982) göre Avrupa'da iki üç yüzyıl önce, şehirlerde, tarlalarda, küçük arazi sahiplerinin, fakir ailelerin genellikle erkek çocukları yedi ya da sekiz yaşındayken yetişkin işlerinde çalışmışlardır (akt. Flekkoy, Kaufman, 1997).

Çocukluk kavramı ve çocukluk yaşantısı, bu günkü anlamını kazanması için yüzyıllar boyunca değişim göstermiştir. Eski toplumlarda insanlar çocukluğu yaşamın farklı bir dönemi olarak görmemekte, çocukluğun ilk yıllarının daha sonraki gelişiminin temelini oluşturduğunu düşünmedikleri ve Orta Çağ toplumlarında çocukların kendine özgü özelliklerinin olduğu ve bu özelliklerin onları yetişkinlerden ayırdığı bilinci bulunmadığı söylenebilir. Ancak Rönesans ile birlikte kültürel ve sosyal yaşamda görülen değişimler 19. yy.'da da sürmüş, çocukların yetişkinlerden farklı olduğu düşüncesi pekişmiştir. 20. yy.'da ise çocuk, toplumun geleceğini belirleyen en önemli insan kaynağı olarak değerlendirilmiştir (E. Akyüz, 2010). Dolayısıyla görülmektedir ki; hem çocukluk yaşantısı, hem de çocukluk kavramı yüzyıllar boyunca değişim göstermiş ve hâlâ da değişim göstermektedir (Onur, 1993).

Çocuk Hakları Nedir?

Çocuk hakları kavramı, geniş anlamda toplumsal, felsefî, ahlâkî ve hukuksal boyutları içeren bir kavramdır. Felsefî ve toplumsal açıdan çocuk hakları refah hakları, korumacı haklar, yetişkin hakları ve ana-babalara karşı haklar olmak üzere dört ana başlık altında ele alınmaktadır (E. Akyüz, 2001; Güven, 2008).

Doğal hukuk açısından çocuk hakları, çocuğun insan olması, aynı zamanda da bakıma ve özene gereksinim duyması nedeniyle doğuştan sahip olduğu hakların tümüdür. Bu haklar, insanlığın belli bir gelişme çağında teorik olarak, bütün çocuklara tanınması gereken ideal haklar listesini içermektedir. Bu ideal liste çeşitli devletlerde değişik ölçülerde pratik değer kazanmış uygulama alanına geçmiş bulunabilir. Fakat bu anlamda çocuk hakları denilince daha çok olması gereken alanda kalan ya da yalnızca insan hakları ve çocuk hakları bildirilerinde yer alan ulaşılacak hedefler programı akla gelir. Pozitif hukuk, yani bir devlette yürürlükte bulunan hukuk açısından ise çocuk hakları, kanunlarda ve uluslararası sözleşmelerde ayrıntıları ile düzenlenen, belirli bir yasal güvenceye ve özellikle de yargı organlarınınca gerçekleştirilecek koruma yollarına kavuşturulan haklardan oluşur. Şu halde pozitif hukuk açısından çocuk hakları, özel hukuk, sosyal hukuk, kamu hukuku ve uluslararası sözleşmelerde yer alan kuralların çocuklara tanıdığı hak ve sorumlulukların tümünü ifade etmektedir. (E. Akyüz, 2001).

Çocuk Haklarının Tarihi

Çocuk haklarının tarihçesi, çocuğun üzerinde serbestçe tasarruf edilebilen, devir ve terk edilebilen, hatta öldürülebilecek bir nesne olmaktan çıkarılıp; haklara ve kişilik sahibi bir özneye dönüştürülmesinin serüveni olarak özetlenebilmektedir (Serozan, 2000). Öyle ki çocuk haklarının, insanlık tarihinin ekonomik ve sosyal yaşamındaki değişimlerine paralel olarak geliştiği söylenebilir. Çocuk haklarının gelişiminde ailenin ekonomik yapısında olan gelişmeler, sanayi devrimi, aydınlanma çağı ve Rönesans gibi sosyo-kültürel hareketler önemli rol oynamıştır (Ersoy, 2008).

Geçmişte, Eski Atina'da babanın çocuk üzerinde velayet hakkı bulunmakta, Ancak bu hak, çocuğun rüşdüne kadar devam etmektedir. Atina'da devletlerin hızla gelişmesinin bir sonucu olarak da çocuğun ve çocuk haklarının kısmen devlet tarafından korunması gerekliliğini doğurmuştur. Aristo, baba ve çocuk arasındaki ilişkiyi düzenleyecek bir haktan söz edilemeyeceği görüşünü savunmaktaydı. Çünkü hakla ilgili bir kural eşit ve özgür kimseler arasında geçerli olduğu için mutlak olarak

babasına ait olan bir çocuğun haksız işleme uğraması diye bir sorun olmamaktaydı. Platon ise erdem ve cesaretin öğretilebileceğine inanmasının yanında, itaat etmeyen çocukların sopa ile korkutulabileceği fikrini kabul etmiştir (E. Akyüz, 2010).

Roma'da ise "Pater Familias" yani "Aile Babası"nın çocuğu öldürme, sokağa bırakma, başkalarına devretme, baş göz etme ve boşama yetkileri bulunmaktadır. Öyle ki bu yetkiler çocuğun belli bir yaşa ulaşmasıyla bitmemekte, ancak Pater Familias'ın ölmesi ya da çocuğun "Emancipatio" olması ile, yani "Azad Edilmesi" ile mümkün olmaktadır (Serozan, 2000). Cermenlerde ise, kısmen Roma Hukuku'na benzeyen ev hakimiyeti yani "Munt"a dayalı bir baba hakimiyeti bulunmaktadır. Aile reisinin çocuk üzerindeki egemenliği çocuğun soy topluluğuna kabulü ile başlamakta ve bu andan itibaren çocuk hak ehliyetine sahip olmaktadır. Bu süreçten yani çocuğun soy topluluğuna alımından öncesinde babanın çocuğu satabilme, para karşılığında köle olarak kullanabilme, hatta öldürebilme yetkileri bulunmaktadır. Munt, esas olarak çocuğun yararı için babaya tanınmıştır. Munt erki, Romalıların "Pater Familias" erki kadar katı bir özelliğe sahip olmaktadır. Romalıların anlayışından farklı olarak, babanın velayeti çocuğun yaşamı boyunca devam etmemekle birlikte, çocuk kendi geçimini kazanabilecek duruma geldiğini kanıtlayıp baba ocağından çıkınca babanın çocuk üzerindeki egemenliği sona ermektedir (E. Akyüz, 2010; Serozan, 2000).

Türklerde ise Müslüman olmadan önce, cinsiyet farkı gözetmeden büyük bir çocuk sevgisi bulunmakta, çocukların ve gençlerin toplumsallaştırılıp eğitilmesinde toplumun töresinin önemli bir rolü bulunmaktadır. Türklerde bireylerin cesur bir benliğe sahip olmalarının yanında bilge bir kişi olmasına, yani "Alp İnsan Tipi"ne önem verilmektedir. Öyle ki, Hunlarda ve diğer Türklerde çocuğa ad koymanın bile bir mücadele, kahramanlık ve güç gösterisi ile ilgisi bulunmaktadır. Çocuğa doğduğu anda verilen ad onun gerçek adı olmamakta, çocuk ilk gençlik yıllarında dikkati çeken bir başarı ile kendi adını kazanmaktaydı (Y. Akyüz, 2010).

Türk toplumunun erken dönemlerinin aydınlatılmasında sözlü kültür ürünü olan destanlar önemli bir yer tutmaktadır. Bu destanlarda tarihi boyutuyla toplumların ortaya çıkışı ile ilgili mitolojik serüvenlere ışık tutulurken aynı zamanda insanların değişen yaşam şekillerine de yer verilmektedir. Eski Türkler ile ilgili sözlü kültür ürünlerinde çocukların çok kısa sürede yetişkin oluşuyla ilgili imge ve betimlemeler bulunmaktadır. Oğuz Kağan Destanı ve Manas Destanı bu imge ve betimlemelere örnek olarak verilebilir. Oğuz Kağan Destanı'nda kız çocuklarından söz edilmemekle

birlikte, Oğuz Kağan'ın iki eşinden olan çocuklarından doğan tüm çocukların erkek olması, Türk toplumunda erkek çocuğa verilen önemi ortaya koymaktadır. Oğulların babalarıyla olan ilişkileri ise belirgin bir şekilde itaat kültürünü ortaya çıkarmaktadır. Hem büyük hem de küçük çocuklar sevgi ve saygı konusunda kendilerini babalarına ispat etmek için uğraşmaktadır. Destanın genelinden çıkarılan bir diğer sonuç ise, çocukluk döneminin çok kısa geçmesidir. Bu durum ise toplumun yiğit ve savaşçı insanlara olan ihtiyacı olarak nitelendirilmektedir. Manas Destanı'nda ise toplumun duyarlı bir şekilde çocuk sevisine sahip olduğu görülmektedir. Kadın doğurganlığı bu duyarlılığın bir ürünü olup, eşine çocuk veremeyen kadın ise bu yüzden meyvesiz ağaca benzetilmektedir. Destan, Oğuz Kağan'ın hızlı bir şekilde geçilmesi gerekli olan bir geçiş dönemini sunduğu çocukluk dönemini doğrulamaktadır. Manas Destanı, erkek çocukların öyküsünü oluşturmaktadır. Statüsü güçlü olan çocuk, erkek çocuk olarak görülmektedir. Kız çocukları içinse, baba evi bilinen aile ortamıyla bütün yapıp ettikleriyle ilgili bir dünyayı temsil etmektedir. Küçük yaşlarda evlendirilen kız çocukları; evleninceye kadar baba evinin üyesi, evlendikten sonra koca evinin üyesi olmaktadır (Doğan, 2000).

Türkler Müslüman olmalarından sonra toplum ahlakı, dünyaya bakış açısı, toplumun değer verdiği insan tipi, İslamiyet'in ve yeni toplumlarla kaynaşmalarının etkisiyle yeni şekiller almaya başlamış, diğer bir deyişle eski değerleri ve töreleri değişme yoluna girmiştir. Medreselerin oluşmasıyla birlikte mutasavvıflar (Sufiler), din adamları ve düşünürler bu değişimin yaygın eğitim görevini yürütmüşlerdir. Yeni din ile değişen değerlerin teması, gazi ve veli insan tipini ortaya çıkarmıştır. Bu kişiler Türk insanını kahraman, gerçek ve olgun bir niteliğe kavuşturmaya çalışmışlardır. Eğitim açısından da Farabi, İbn-i Sina gibi düşünürler çocuklara çok önem vermiş ve çocukların karar verme yeteneğine ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirilmesini, insanın yeteneklerini en üst düzeyde geliştirilip kötülüklerden arındırılarak mutluluğa ulaştırılmasını, çocukların birlikte bulundurulması ve bunun sonucunda da birbirlerine ve haklarına saygı gösterme alışkanlığı kazanmaları, çocuğa nezaket ve yumuşaklıkla davranılması, görüşlerine sahip bulunmaktadır (Y, Akyüz, 2010).

Türkiye' de çocuk hukuku ile ilgili gelişmelerin başlangıcı 19. yüzyıla rastlamaktadır. Osmanlı Devleti'nde çocukların korunması vakıflar tarafından yapılmış, ilk olarak Mithat Paşa döneminde çocuk ıslahaneleri açılmıştır. II. Abdülhamid döneminde sokaklarda dilenen çocuklarla engelli bireyleri ve kadınları dilenmekten kurtarmak amacıyla darülacezeler kurulmuştur. Cumhuriyet dönemi, bu alandaki gelişmelerin

en yoğun olduğu en önemli dönem olmuştur. Türk Hukuk Sistemi'nde çocukların korunmasına yönelik kurallar doğrudan kanunlarda yer almıştır. Türkiye de çocuğun korunması uzun yıllar sosyal yardım amacıyla yapılmış ve dini kurumlar tarafından gerçekleştirilmiştir (E. Akyüz, 1999 Akt.: Ersoy 2008).

Cumhuriyet kurulduktan sonra ise çocuk haklarının gelişiminin medeni kanunun yürürlüğe girişi olan 1926 tarihinde başladığı söylenebilir. Türk Medeni Kanunu'yla çocukların haklarına ilişkin hükümler düzenlenmiş ve daha sonrasında çıkarılan özel kanunlarla medeni kanundaki haklar tanımlanmıştır. Türkiye'de çocuğun ve haklarının korunmasına yönelik çıkarılan ilk özel kanun 'Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkındaki Kanun'dur. Daha sonra 1979 yılında "Çocuk Mahkemelerinin Kuruluşu, Görev ve Yargılama Usûlleri Hakkındaki Kanun"un kabulü ile çocukların yargılanmasına özel bir statü kazandırılmıştır. 1981, 1987 ve 1992 yıllarında Anayasa Mahkemesi'nin almış olduğu karar sonucunda evlilik dışı çocukların evlilik içi çocuklar karşısındaki eşit ve elverişli olmayan durumları düzeltilmeye çalışılmıştır. 1983' de ise "Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu" yürürlüğe girmiş ve sonucunda korumaya muhtaç çocuklar hakkındaki kanun yürürlükten kaldırılmıştır. 1999' da hazırlanan Medeni Kanun tasarısıyla evlilik dışı çocukların hukuksal durumunu iyileştirmiş, evlat edinmedeki zorlukları giderilmiş ve babanın velayet otoritesine sınırlamalar getirilmiştir. Son olarak ise "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" çıkarılarak engelli çocukların korunması sağlanmaya çalışılmıştır (E. Akyüz, 1999 akt. Ersoy, 2008; Serozan, 2000).

Çocuk Hukuku

Çocuğun düşünsel bedensel ve duygusal gelişimi, içerisinde sevginin ve sıcaklığın olduğu bir ortamda yetişmesiyle ilgili olup, böyle bir ortamı sağlayan temel topluluk ise aile olmaktadır. Aile kurumundan başka hiçbir toplumsal ve hukuksal yapı çocuğun yetişmesinde doğal ve doğrudan bir temele dayanmamaktadır. Bu yüzden çocuğun yetiştirilmesi daha ilk çağlarda anne ve babanın ahlakî görevi olarak görülmüş dolayısıyla çocuğun yetiştirilmesi ve korunması görevi asırlar boyunca aileye ait olmuştur. Bu görev ve sorumluluklar, 19. yüzyılda Avrupa'da yapılan önemli yasal düzenlemelerle anne ve babanın hukuki görevi haline gelmiş, anne-baba ve çocuk arasındaki ilişkiler Medeni Kanunlarda özel hukuk çerçevesi içerisinde düzenlenmiştir (E. Akyüz, 2010).

Çocuğun hukuksal konumu toplumun maddi, ekonomik, üretimsel yapısı ve yaşamındaki değişimlere paralel olarak sürekli değişmektedir. Ekonomik ve sosyal

boyutlar değiştikçe çocukların yaşam koşulları ve bunun yanında her topluma özgü bir çocukluk ortaya çıkmıştır. Örneğin tarımsal üretim dönemlerinde çocuklar birer tüketici yani külfet olarak algılanmıştır. Fakat toplumdaki demokratik özgürlük, eşitlik ve katılım istemleri arttikça, bu istemler toplumun en güçsüz kesimleri olan kadınları ve çocukları da etkilemiştir. Feminist akımlar anaların haklarını, çocuk haklarına sahip çıkanlar ise çocuk haklarını geliştirmiştir (Serozan, 2000).

Devletin görevini sadece, bedensel, duygusal, zihinsel ve ahlaki bakımdan çocuğa karşı anne ve babayı desteklemek veya denetlemek oluşturmamaktadır. Devlet, anne ve babaların çocuklarının haklarına karşı yükümlülüklerini ve görevlerini yerlerine getirmeleri, çocuğun haklarının gerçekleştirilmesi, çocuğun korunması ile ilgili sorunlardan haberdar olduğunda ve yasal koşulların bulunması durumunda kendiliğinden duruma müdahale etmek ve çocuğu korumakla yükümlü bulunmaktadır. 17. ve 18. yy'da devletler hukukunun konusunu egemenlik ve ekonomik ilişkiler oluşturduklarında, 19. yy'da bireye önem verilmesi ile insan hakları devletler hukukunun önemli konularından birini oluşturmuştur. Böylece çocuk uluslar arası normların korunmasından da yararlanma olanağına kavuşmuştur. Buradan hareketle çocuk hukuku, anne-baba ile çocuklar arasındaki hak, görev ve ilişkileri düzenleyen bir takım kurallardan oluşmakta, en geniş anlamıyla ise özel hukuk, kamu hukuku, sosyal hukuk ve uluslar arası hukukta çocukların haklarını düzenleyen hakların bütününden oluşmaktadır (E. Akyüz, 2010).

Çocuk Haklarına Yönelik Ulusal Sözleşme ve Belgeler

Hukuk sistemimizde çocuk ve çocuk haklarının korunması ile ilgili kurallar değişik kanunlarda yer almaktadır. 1982 Anayasası'nın 41., 42., 50., 56., 58., 61. ve 62. Maddelerinde (md) çocuk haklarını koruyan özel hükümler bulunmaktadır. Bunların dışında çocuklar Anayasa'daki kişi hak ve ödevlerinde yer alan haklardan da yararlanmaktadır. Bununla birlikte Ceza ve Ceza Muhakemesi Kanunları ile çocuklar mağdur, sanık ve hükümlü olarak korunmaktadır. Medeni Hukuk kapsamında ise çocuk haklarının korunmasına ilişkin kurallar temel olarak yer almıştır. Medeni Hukuk'un "Aile Hukuku" kitabının ikinci kısmı "Hısımlık" başlığını taşımakta (md. 282-371) ve bu maddeler çocuk- ana baba arası ilişkiler, haklar ayrıntılı bir biçimde ele alınmaktadır. İş Kanunları'nda ise çalışma yaşamında çocukların istismara karşı korunmasına ilişkin kurallar bulunmaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu, İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Mesleki Eğitim Kanunu gibi kanunlarla da çocukların eğitim haklarını düzenleyen kurallara yer verilmiştir. Ceza Kanunları'nın yanında Polis Vazife ve

Salahiyetleri Kanunu, Küçükleri Muzır Neşriyattan Koruma Kanunu, Radyo Televizyonların Kuruluş ve Yayınları Hakkında Kanun ve Umumi Hıfzıssıhha Kanunu gibi kanunlarla çocuklar sakıncalı yerlere nesnelere ve yayınlara karşı korunmuştur. Çocuk Koruma Kanunu'nda ise korunma gereksinimi olan ve suça sürüklenen çocuklar hakkında alınacak önlemler düzenlenmiştir. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu'nda ise korunma gereksinimi içinde bulunan çocuklara götürülecek hizmetlere yer verilmiştir (E. Akyüz, 2010).

Türk Çocuk Hakları Bildirgesi

Türk Çocuk Hakları Bildirisi, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirisi'nin temel alınarak hazırlanmıştır. Bu bildiri 28 Haziran 1963 günü Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı [UNESCO] Türkiye Milli Komisyonu 7. Genel Kurulunda kabul edilmiştir. Bu bildirgeye göre (Türk Çocuk Hakları Bildirgesi, 2011);

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 hiç bir 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 kurlardan çocukların yararlanması için Milli Eğitim Bakanlığı, 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.

Çocuk Haklarına Yönelik Uluslar Arası Sözleşme ve Belgeler

Bu alt başlıkta uluslar arası alanda çocuk haklarına yönelik hazırlanmış olan bildirgelere ve sözleşmelere yer verilmiştir. Bu bildirgelerin ve sözleşmelerin sıralanmasında, tarihi kronolojiye dikkat edilmiştir.

Washington Bildirgesi

1920'de Uluslar Arası Çalışma Örgütü [ILO] ve Milletler Cemiyeti, çocukların çalışmasıyla ilgili onaylamayı kabul eden tüm milletleri ilgilendirecek şekilde bir anlaşma hazırlamak üzere Washington'da toplanmıştır. Bu anlaşma, temel olarak on dört yaş altındaki hiçbir çocuğun bir sanayi girişiminde, aile teknesi ve ya okul ya da eğitim gemisi haricinde çalıştırılmayacağını belirtmektedir (Mac Lennan, 1993).

Çocuk Hakları Cenevre Bildirisi

Modern hukuk sistemlerinde çocuk, bir birey olarak kabul edilmiş ve bunun sonucunda da, çocuklar bir birey olarak devlet tarafından yasalarla korunmaktadırlar. Fakat bu yasaların doğal ve evrensel hukuk kurallarına uygun olabilmesi için, bunları düzenleyen bazı uluslar arası normlar geliştirilmiştir (E. Akyüz, 2001). Çocukların korunmasına yönelik uluslar arası bir örgütün kurulması fikri ilk olarak 1894 yılında Jules de Jeune tarafından ortaya atılmıştır (Ersoy, 2008).

Çocukların ve anaların korunmasına yönelik uluslar arası bir merkez kurulması için ilk resmi girişim 1912 yılında İsviçre'de yapılmıştır. Aynı yıllarda Belçika'da bu tür girişimlerde bulunulmuş fakat I. Dünya Savaşı'nın çıkması sonucunda bu çalışmalara ara verilmiştir. Savaş sonrasında, Belçika Hükümeti'nin önderliğinde 1921'de Brüksel'de bir kongre toplanmış, bu kongrenin sonucunda Uluslararası Çocukları Koruma Birliği kurulmuştur (E. Akyüz, 2010).

Birinci Dünya Savaşı sonrasında evrensel barışın sağlanmasına katkıda bulunmak amacıyla ülkeler bir araya gelip günümüzdeki Birleşmiş Milletler'in [BM] temeli olan "Milletler Cemiyeti"ni kurduklarında, öncelikle barışçı ve mutlu bir toplumun oluşturulması gereğine dikkat çekerek milletlerin uymalarını istedikleri yaşam standartlarını tespit etmeye çalışmışlardır (Müftü, 2001). Bu alandaki gerçekleştirilen en önemli gelişme ise, 1920 yılında Cenevre'de Uluslararası Yardım Birliği'nin kurulmasıdır. Uluslararası Yardım Birliği ve Uluslararası Kadınlar Meclisi'nin çabaları sonucunda Milletler Cemiyeti 26 Eylül 1924 yılında "Cenevre Çocuk Hakları Beyannamesi" adı altında bir beyanname yayınlamıştır (E. Akyüz, 2001; Ersoy,

2008). 1924 Cenevre Çocuk Hakları Bildirisi ise, Birleşmiş Milletlerin “Çocuk Hakları” konusunu tartıştığı ilk kongre olmuştur (Shukla, 2006).

Çocukların yaşatılmaları, gelişmeleri ve korunmalarının uluslar arası bağlamda ilk kez temel ilke olarak ele alındığı; çocuğun gelişmesi, korunması, tedavi görmesi, eğitilmesi, istismardan korunması, en önce yardım görmesi, kardeşlik ve barış ruhu içerisinde büyütülmesi prensiplerini içeren bu 5 maddelik bildirgeyi imzalayan devlet büyüklerinin arasında, genç Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Gazi Mustafa Kemal de yer almıştır. Ancak evrensel düzeyde uluslar arası iyi niyetin göstergesi olan bu çalışmalar, 1939'da başlayan II. Dünya Savaşı ile önce Milletler Cemiyeti'nin geçerliliğini yitirmesine dolayısıyla da Çocuk Hakları Bildirgesi'nin yani “Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi”nin geçerliliğini yitirmesine neden olmuştur (E. Akyüz, 2001; Müftü, 2001).

27 Eylül 1934'te Milletler Cemiyeti tarafından tekrar onaylanan ve “Tüm ulusların erkek ve kadınları, insanlığın ırk, uyruklu ve din arımı gözetmeksizin sahip olduğu en iyi şeyi çocuğa vermekle yükümlü bulduklarını, Cenevre Bildirisi denilen bu çocuk hakları bildirisi ile tasdik eder” önsözü ile başlayan bildirinin ilkeleri ise şunlardır (E. Akyüz, 1980; İnan, 1968; UNİCEF, 2011a) :

1. Çocuk bedenen ve ruhen doğal biçimde gelişmesine olanak sağlayan şartlar içinde bulundurulmalıdır.
2. Acıkan çocuk beslenmeli, hasta çocuk tedavi edilmeli, fikren geri kalmış çocuk eğitilmeli, yoldan çıkmış çocuk doğru yola getirilmeli, terk edilmiş çocuk korunmalıdır.
3. Herhangi bir felaket anında yardım öncelikle çocuğa yapılmalıdır.
4. Çocuk hayatını kazanabilecek seviyeye getirilmelidir ve her türlü istismara karşı korunmalıdır.
5. Çocuk yeteneklerini hemcinslerinin hizmetine adayacak bir ruh ve düşünce içinde yetiştirilmelidir.

Çocuk Hakları II. Cenevre Bildirisi

II. Dünya Savaşı'ndan sonra tekrar kurulan Birleşmiş Milletler Teşkilâtı, 1946 yılında BM Ekonomik ve Sosyal Konseyi'ne “Dünya halklarını 1924'lerdeki kadar birbirlerine bağlamak” amacıyla 1924 Cenevre Bildirgesi'nin canlandırılmasını önermiştir. 1948'de BM Genel Kurulu'nda İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi kabul edilmiş ve bildirgenin içeriğinde temel insan haklarının neler olduğu saptanarak bu hakları ihlal

edenler sorumlu tutulmuştur. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi içerik olarak çocukların hak ve özgürlüklerini de kapsamaktadır (Müftü, 2001).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirisi

1948'de BM Genel Kurulu'nda İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi kabul edilmiş, ancak çocukların yaratılışları gereği korunmaya ve gözetilmeye ihtiyaçları olduğu gerçeğinden hareketle, bildirgenin üzerinde yapılan ayrıntılı çalışmalarla yeniden 10 maddelik bir Çocuk Hakları Bildirgesi hazırlanmıştır ve 20 Kasım 1959'da BM Genel Kurulu'nda oy birliği ile kabul edilmiştir (Müftü, 2001). Çocuk Hakları Bildirisi [ÇHB], öncesinde yayınlanan bildirinin geliştirilmiş şeklini oluşturmaktadır. Çünkü ÇHB, önsözünde kendinden önceki çalışmalara atıflarda bulunulmuş ve 1924 tarihli Cenevre Çocuk Hakları Bildirisi'ni tekrar etmekle birlikte, Cenevre Bildirisi'nin genişletilmiş şeklidir (E. Akyüz, 1980; Kirby, 1983).

II. Dünya Savaşı, birincisine oranla çocukları daha fazla şiddet ve felâketlere maruz bırakması sonucunda bu durumun önlenmesi amacı ile 1959 ÇHB'de çocuğun fiziksel ve ruhsal olarak olgunlaşmamış olduğu göz önünde tutularak, doğum öncesi ve sonrasında özel bakıma ve korunmaya muhtaç olduğu belirtilmiş, bundan sonra çocuklar arasında ayırım yapılmaması, çocukların gelişmelerini sağlayacak tüm imkân ve olanaklardan yararlanmaları gerçeği vurgulanmıştır. Ayrıca fiziksel, zihinsel veya ruhsal özürli çocukların eğitim ve bakım görmeleri öngörülüyor, bu tür çocukların sevgi ve anlayışa ihtiyaç duydukları ve eğitim hakları olduğu fikri savunuluyordu. Uluslar arası topluluk, çocuk refahı ile ilgili konularda yol gösterici olarak bu bildirgeyi yıllarca göz önünde tutmuştur (Müftü, 2001).

1959 Çocuk Hakları Bildirisi'nin ilkelerini şu şekilde sıralamak mümkündür (E. Akyüz, 1980; Tiryakioğlu, 1991):

1. Her çocuk, kendisinin ya da ailesinin ırkı, rengi, cinsiyeti, dini veya herhangi bir düşüncesi, milli veya sosyal menşei, serveti, doğumu yüzünden hiçbir ayrıcalık gözetilmeksizin istisnasız bu bildirideki haklardan yararlanmalıdır.
2. Çocuk özel bir korunmadan yararlanmalıdır. Ona özgürlük ve haysiyet içinde sağlıklı ve normal şekilde beden fikir ve ruh gelişimini sağlayacak olanak ve kolaylıklar kanun ve diğer yasalarla sağlanmalıdır. Kanunlar hazırlanırken çocuğun çıkarları önemle göz önünde tutulmalıdır.
3. Çocuk doğduğu andan itibaren bir ad ve vatandaşlık sahibi olmaya hak kazanmalıdır.
4. Çocuk sosyal güvenlikten yararlanmalıdır. O, sağlıklı bir şekilde büyüme ve gelişme hakkına sahip olmalıdır. Bu amaçla çocuk ve anası doğumdan önce ve sonra uygun özel bakım ve korunmaya hak kazanmalıdır. Çocuğun yeterli beslenmeye, meskene, dinlenmeye ve tıbbi bakıma hakkı vardır.

5. Bedensel, fikirsnel ve sosyal bakımdan özürli olan çocuk, durumunun gerektirdiği özel tedavi, eğitim ve ihtimamı görmelidir.
6. Kişiliğinin tam ve ahenkli bir tarzda gelişebilmesi için çocuğun sevgi anlayışa ihtiyacı vardır. Çocuk mümkün olduğu kadar ana babasının ihtimam ve sorumluluğu altında duygusal bir bağılılık, ahlaki ve maddi bir güvenlik ortamı inde büyüme olanağına sahip olmalıdır. Küçük yaştaki çocuk özel durumlar dışında annesinden ayrılmamalıdır.
7. Çocuk hiç olmazsa ilköğretim düzeyinde ücretsiz ve zorunlu bir eğitim almaya hak kazanmalıdır. Çocuğa genel kültürünü ilerletecek yeteneklerini, kişisel muhakemesini, ahlaki ve sosyal sorumluluğunu geliştirecek ve topluma yararlı bir üye olmasını sağlayacak eşit olanaklar esasına dayanan bir eğitim verilmelidir.
8. Çocuk her türlü şartlarda ilk korunan ve yardım gören olmalıdır.
9. Çocuk ihmalin, zulmün ve istismarın her türüne karşı korunmalıdır. Çocuk hiçbir şekilde ticaret konusu olamaz. Çocuk uygun bir yaştan önce çalıştırılmamalı, sağlığına eğitimine, beden ve fikir ve ahlak gelişimine engel olacak bir meslek veya işte çalışmaya zorlanmamalı çalışmasına izin verilmemelidir.
10. Çocuk ırk, din veya insanlar arasında ayrılık yaratan durumların gerektirdiği işlemlerden korunmalıdır. Çocuk enerjisini yeteneklerini hemcinslerinin hizmetine adayacak anlayış, sabır, evrensel barış, dostluk kardeşlik ruhu ve düşüncesi içinde yetiştirilmelidir.

Avrupa Çocuk Hakları Bildirisi

BM'deki çocuk haklarına yönelik gelişmeleri takip eden Avrupa Konseyi de çocuk haklarına önem vererek BM kurallarına uygun kurallar geliştirmektedir. Avrupa Konseyi'nin yakın zamanda oluşturduğu en önemli sözleşme "Çocuk Haklarının Kullanılmasına Dair Avrupa Sözleşmesi"dir (E. Akyüz, 2010). Çocuk Haklarının Kullanılmasına Dair Avrupa Sözleşmesi 25 Ocak 1996 tarihinde Strasbourg'da imzalanmış ve 21. maddeye uygun olarak 1 Temmuz 2000 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Türkiye Çocuk Haklarının Kullanılmasına Dair Avrupa Sözleşmesi'ni 9 Haziran 1999 tarihinde imzalamış ve 18 Ocak 2001 tarihinde de onaylamıştır. 4620 Sayılı Onay Kanunu, 1 Şubat 2001 gün ve 24305 Sayılı Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (TBMM, 2011).

Çocuk Suçluluğunun Önlenmesine İlişkin Birleşmiş Milletler Yönlendirici İlkeleri (Riyad İlkeleri)

B.M. Genel Kurulu 14 Aralık 1990 tarihli Genel Kurul kararıyla kabul ve ilan edilen bu bildirinin temel ilkeleri şu şekildedir (Göç, 2006) :

1. Hükümetler tüm gençlerin haklarını ve esenliklerini geliştirmeyi ve korumayı hedefleyen yasalar ve yönetmelikler kabul etmeli ve uygulamalıdır.
2. Gençlerin kötü muamele ve istismara maruz kalmalarını ve suç işlemede kullanılmalarını yasaklayacak yasal düzenlemeleri kabul etmeli ve uygulamalıdır.
3. Hiçbir çocuk ya da genç, evde, okulda ya da başka yerlerde sert ve aşağılayıcı ceza ve ıslah tedbirlerinin konusu olmamalıdır.
4. Çocukların ve gençlerin her tür silaha ulaşmasını kısıtlamayı ve denetim altına almayı öngören yasal metinlerin kabul ve uygulamasının öngörülmesi gerekir.
5. Gençlerin daha sonradan suça, lekeli ve ezik bir yaşama itilmelerini önlemek için bir yetişkin tarafından işlendiğinde suç niteliğinde kabul edilmeyen ya da ceza konusu olmayan fiiller bir genç tarafından işlenirse yaptırıma bağlanmamasını öngören yasal metinler kabul edilmelidir.
6. Gençlerin statüsünün, haklarının ve yararlarının korunup korunmadığını ilgililerin özgüledikleri hizmetlere kusursuz olarak sevk edilip edilmediklerini denetleyecek bir aracı memuriyet ya da benzeri işlevlerle görevlendirilmiş bir organ oluşturulması öngörülmelidir.
7. Atanmış olan aracı ya da başka bir organ aynı zamanda Özgürlüğünden Yoksun Bırakılmış Çocukların Korunmasına İlişkin Yönlendirici Riyad İlkelerinin, Pekin Kuralları'nın uygulanmasını denetleyecektir. Aracı düzenli aralıklarla bu belgelerin uygulanma sürecinde elde edilen gelişmeler için, savaşını savunmakla görevli birimler kurulmalıdır.
8. Görevli organların kadın-erkek tüm personeline yasa ve diğer yetkili organlarına uyma ve saygı anlayışını gençlerin özel gereksinimlerine yanıt vermeyi bilmeleri ve gençleri yargı sistemi dışına taşırabilmeyi hedefleyen olanak ve programları tanımaları ve olabildiğince kullanmaları için gerekli formasyon verilmelidir.
9. Çocukları ve gençleri uyuşturucu kullanımı ve alış verişine karşı korumayı öngören yasal düzenlemelerin kesinlikle kabulü ve uygulanması gerekmektedir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Özel Oturumu

BM'nin çocuklarla ilgili olarak yaptığı ilk özel oturum 8-10 Mayıs 2002 tarihlerinde New York'ta gerçekleşmiştir. Toplantıda bir araya gelen ve aralarında yetmiş devlet başkanının da yer aldığı ülke temsilcileri ve 2000 kadar çocuk, aşağıdaki hedeflerin belirli bir zaman sınırı içinde gerçekleştirilmesini kararlaştırmıştır (UNİCEF, 2011b):

1. Çocukların sağlığının ve yaşamlarının iyileştirilmesi
2. Çocuklara kaliteli eğitimin sağlanması
3. Hiv-Aids' in çocukların yaşamı üzerindeki olumsuz etkilerinin önlenmesi
4. Çocukların sömürü ve şiddetten korunmaları

Çocuk Hakları Sözleşmesi

BM İnsan Hakları Komisyonu, Polonya Devleti'nin 1978'de yaptığı önerisini dikkate alarak, yine Polonya Hükümeti tarafından hazırlanmış çocuk haklarına ilişkin taslağı derinlemesine incelemek üzere 1979 yılında, 43 üye devletin temsilcilerinin katılımıyla çocuk hakları sözleşmesi konusunda bir "Çalışma Grubu" oluşturulmuştur. Çalışma Grubu, Polonya Hükümeti tarafından oluşturulmuş taslak bildiriye üzerinde çalışmalarına başlamıştır (İnan, 1995; Jones, 2005; Mason ve Kohen, 2001).

Çalışma Grubu, İnsan Hakları Komisyonu'nun toplantısından önce, her yılın ocak ayının sonunda birer haftalık toplantılarda, Çocuk Hakları Yılı'nın onuncu yıl dönümü ve Birleşmiş Milletlerce Çocuk Hakları Bildirisi'nin kabulünün otuzuncu yıl dönümü olan 1989'da "*Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*" tasarısını hazırlamıştır. Hazırlanan bu tasarının, BM kurallarına göre, ilk önce tartışma ve onay için Şubat ve Mart 1989'da İnsan Hakları Komisyonu'na; tartışılmak ve son oylamanın yapılması için Mayıs ve Haziran 1989 aylarında BM Genel Kurulu'na sevk edilmek üzere bir program yapılmıştır. Son tasarı, 20 Kasım 1989 tarihinde BM Genel Kurulu'nda oy birliği ile kabul edilmiş ve BM Genel Kurulu temsilcilerince 26 Ocak 1990 tarihinde imzalanmıştır (İnan, 1995). "Çocukların Magna Cartası" olarak nitelendirilen sözleşme aynı gün BM'e üye devletlerin imzalarına açılmış, İnsan Hakları Sözleşmesi'ne imza atan üye devletlerden daha fazla olarak 61 üye ülke sözleşmeyi imzalamıştır (Ersoy, 2008; Mason ve Kohen, 2001; Müftü, 2001). Türkiye Çocuk Hakları Sözleşmesi [ÇHS]'yi 14 Eylül 1990'da imzalamış, 9 Aralık 1994'de 17., 29., 30. md'lerine Anayasa ve Lozan Antlaşması çerçevesinde çekince koyarak TBMM'de onaylamıştır. ÇHS, 27 Ocak 1995 tarih ve 22184 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanarak 4058 sayılı yasa olarak yürürlüğe girmiştir (E. Akyüz, 2001; A. Cılgı, 2001; Müftü, 2001). Günümüzde ise ÇHS, BM üyesi olan devletlerden ikisi hariç 191 üye tarafından onaylanmıştır (UNİCEF, 2011c).

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin Temel Yaklaşımları, Yapısı, Temel Amacı, Hukuki Niteliği ve Denetimi

ÇHS'nin temel yaklaşımları şu şekildedir (E. Akyüz, 2010):

1. Sözleşme 18 yaşından küçük tüm bireyleri çocuk saymaktadır.
2. Sözleşme çocuğu yaşına ve gelişim düzeyine uygun hakları ve sorumlulukları olan bir birey olarak kabul etmektedir.
3. Sözleşme çocuğun yaşamında ailenin rolünü ortaya çıkartmaktadır.

4. Sözleşme çocukların görüşlerini ifade etme hakkının olduğunu ve bu görüşlerinin ciddiye alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Fakat çocukların görüşlerinin karara dayanak oluşturacak tek görüş olduğunu ileri sürmemekte, çocukların başkalarının özellikle de ana babalarının haklarına ilişkin sorumluluklarının bulunduğunu belirtmektedir.
5. Sözleşme çocukların gelişen kişilik özelliklerine ve yeteneklerine saygı gösterilmesini vurgulamaktadır.

ÇHS çocukların sorumluluklarını normal koşullar altında anne ve babalarına bırakırken, anne ve babaların zorlandığı durumlarda devletlerin sorumluluk üstlenmelerini gerektiren bir yapıda bulunmaktadır. Diğer yandan sözleşme çocukları anne veya babalarından gelebilecek tehlikelere karşı korunmaları konusunda devletleri sorumlu tutmaktadır (Ersoy, 2008). Diğer yandan Ç.H.S.'nin amacı, çocukların yaşam, gelişme, korunma ve katılım haklarının gerçekleştirilmesini sağlamak ve çocukların korunması için evrensel ölçü ve ilkeleri belirlemektir (E. Akyüz, 2010). Ç.H.S., hayat, sağlık ve eğitim alanlarında göz önünde bulundurulacak standartların belirlenmesinin yanında evde, iş yerinde, savaşta, fiziksel ve cinsel nitelikte olanlar da dahil olmak üzere şiddet ve istismara karşı çocuklara açık bir koruma getirmeyi amaçlamaktadır (Tiryakioğlu, 1991).

ÇHS bağlayıcı bir gücü olan, uluslar arası hukuk açısından çocuklara yönelik tutum ve davranışlara ilişkin evrensel ölçü ve ilkeleri belirleyen hukuki bir metin niteliğinde olmakta ve 1982 Anayasası'nın 90. maddesine göre kanun hükmünde bulunmaktadır. Söz konusu kanun aleyhinde anayasaya aykırılık yönünde anayasa mahkemesine başvurulma ihtimali bulunmamakta ve Ç.H.S. ile ulusal kanunlar arasında bir uyumsuzluk sorunu olması durumunda sözleşme kuralları uygulanmaktadır (E. Akyüz, 2010; İnan, 1995).

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin Genel İlkeleri

ÇHS'nin genel ilkeleri, çocuğu yetenekleriyle birlikte bir kişi olarak tanımlamaktır. Sözleşmede, çocuğun yedi temel hakkı 4 ana başlık altında ele alınmıştır. Bu temel başlıklar ise ayrımcılık yasağı, yaşama ve gelişme hakkı, çocuğun yüksek yararından oluşmaktadır (Johnson ve Woodhouse, 2009).

Ayrımcılık Yasağı

ÇHS'nin 2. md'sine göre sözleşmeyi imzalayan taraf devletler çocuğun her türlü ayrımcılık ve yaptırıma uğratılmasına karşı etkin bir koruma sağlamak için her türlü önlemi almak durumundadırlar. Kendileri, anne babaları yada vasilerinin sahip

oldukları ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal yada başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık doğuş ve diğer statüler nedeniyle çocuklar arasında ayırım yapılamaz (E. Akyüz, 2010; Tiryakioğlu, 1991).

ÇHS, bütünüyle bir eşitlik manifestosu olma özelliği taşımaktadır. Sözleşme sadece küçüklerin yaş durumlarından dolayı büyüklerin serbest tasarruflarına tabi bir nesne olmaktan kurtarmakta ve onları büyüklerle eşdeğer bir özne durumuna getirme özelliğine sahip olmaktadır. ÇHS, çocukları büyüklerle eşit düzeye çıkarmakla kalmayıp aynı zamanda kendi aralarında da eşit tutmaktadır. Sözleşmenin 2. md'si aynı zamanda anayasamızın 10. md'sine eşdeğer bulunmaktadır. Anayasa'nın söz konusu maddesine göre, her ne sebeple olursa olsun herkesin yasa önünde eşit olduğu vurgulanmaktadır (Serozan, 2000).

Hak ve özgürlüklerden eşit durumda yararlanılması, her zaman aynı şekilde olmayabilir. Ayırım gözetmeme ilkesi belirli durumlarda belirli özellikteki bireylere yönelik tutum ve davranışlarda olumlu ayrımcılığı, yani hak eşitsizliğini düzenleyici eylemleri engellemektedir. Bu tür farklılaşmaların ölçütleri yeterli ve nesnel ise aynı zamanda da ÇHS çerçevesinde olumlu bir amaca yönelikse, benimsenen tutumlardaki farklılaşma ayrıcalık anlamına gelmemektedir. Örneğin engelli bireylere, kız çocuklarına olumlu ayrımcılık yapılarak diğer çocuklarla eşitliğin fiilen gerçekleştirilmesi gibi düşünülebilir (E. Akyüz, 2010).

Çocuğun Yüksek Yararı

ÇHS'nin 3. md'sine göre yasama organları, yönetsel makamlar, mahkemeler, kamusal ya da özel sosyal yardım kuruluşları ve anne babalar tarafından çocuklarla ilgili olarak yapılan ve çocukları ilgilendiren tüm faaliyetlerde çocuğun yararının göz önünde tutulması gerektiği vurgulanmıştır (E. Akyüz, 2010; Ersoy, 2008; Karaman Kepenekçi ve E. Akyüz, 2005; Tiryakioğlu, 1991).

Çocuğun yararı kavramı ile çocuğun kısa vadede, dar ve bencil çıkarları ifade edilmemektedir. Bu kavram ile uzun vadeli, kapsamı geniş olan, gelecekteki ve toplumsal çevre içinde yer alan çocuk yararı ifade edilmek istenmiştir. Dolayısıyla yüksek yarar kavramı çocuğun zihinsel, bedensel, duygusal, sosyal, kültürel, ahlaki, hukuki ve ekonomik, daha doğrusu her yönüyle korunup kollanmasıdır (E. Akyüz, 2010). Bu ilke, toplumda çocukların gereksinimlerinin öncelikle ele alınmasının ve çocuk dostu toplumların oluşturulmasının ön koşulu olarak görülmektedir. Dolayısıyla ÇHS, kamusal ya da özel kurumların bütün etkinliklerinde çocuğun

yüksek yararının korunması doğrultusunda hareket etmelerini zorunlu kılmakta ve çocuğun sağlıklı gelişimini çocuğun güvenliğinin en önemli unsuru olarak kabul etmektedir (Ersoy, 2008).

Yaşama ve Gelişme Hakkı

Ç.H.S. her çocuğun yaşama hakkına sahip olduğunu kabul etmektedir. Bu doğrultuda sözleşmeyi onaylayan devletleri çocuğun yaşamını ve gelişimini güvence altına almakla yükümlü tutmaktadır (Ersoy, 2008). ÇHS'nin 6. md'si çocuğun temel yaşama hakkına sahip olduğunu belirtmiş ve 4.,12.,13.,14.,19.,26.,27.,28.,31. md'lerde bu haklara yönelik çeşitli hükümlere yer verilmiştir. Dolayısıyla ÇHS'yi onaylayan her devlet, çocukların yaşama, maddi ve manevi varlığını geliştirme haklarını geliştirmek için şu görevleri yerine getirme yükümlülüğüne sahiptir (E. Akyüz, 2010):

1. Her çocuğun doğuştan sahip olduğu yaşama hakkını tanıyıp çocuğun gelişimini ve yaşamasını en geniş ölçüde güvence altına alacaktır.
2. Çocukların çocuk olmaları ile bağdaşan her türlü bilgiye ulaşma haklarını güvence altına alacaktır.
3. Çocuğun yetiştirilmesi öncelikle anne ve babanın sorumluluğunda olmasından hareketle onlara çocuğun hakları konusunda gerekli desteği sağlayacaktır.
4. Çocuğun sağlığı konusunda gerekli olan standartlarda mümkün olan en üst düzeyde olmasına özen gösterecektir. Temel ve önleyici sağlık bakımlarına ve çocuk ölümlerinin önüne geçilip azaltılmasına hassasiyet gösterilecektir.
5. Bütün çocuklarının en az ilköğretim düzeyinde eğitim görebilmesi için ücretsiz ve zorunlu eğitim olanakları sağlanacaktır.
6. Çocuğun yetişkin olduğu zaman etkin ve verimli bir yaşam sürebilmesi için kişiliğinin ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik gerekli eğitim verilecektir.
7. Çocukların serbest zaman, oyun ve kültürel ve sanatsal etkinliklere katılma haklarını gerçekleştirilecektir.

Çocuğun Görüşlerinin Dikkate Alınması ve Katılım Hakkı

ÇHS'nin 12. md'si çocuklara kendilerini ilgilendiren her konuda görüşlerini özgürce ifade edebilme ve dinlenilme hakkını vermiştir. Söz konusu maddeye göre (E. Akyüz, 2010):

1. Görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip her çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini ifade edebilme hakkı vardır.
2. Çocuğun gerek yaş gerekse de olgunluk derecesine uygun olarak görüşlerine özen gösterilmelidir.
3. Çocuğu ilgilendiren adli ve idari açıdan her türlü işlemde çocuğun doğrudan veya temsilci aracılığıyla dinlenmesine fırsat verilmelidir.

ÇHS'de yer alan 13. md (Düşüncesini özgürce açıklama hakkı), 14. md (Düşünce ve vicdan özgürlüğü), 15. md (Dernek kurma ve barış içinde toplanma hakkı), 16. md (Özel yaşamına saygı hakkı), 17. md (Kitle iletişim araçlarına ve diğer bilgi kaynaklarına erişim hakkı) ise çocuğun katılım hakkı ile ilgili bulunmaktadır. Katılım ise bireyin kendi yaşamını ve içinde bulunduğu toplumun etkileyen kararları paylaşma süreci olarak tanımlanabilmektedir. Bu anlamda katılım ise demokrasinin temel taşı olarak oluşturmaktadır. Bu hak ile aile içi demokrasinin, genel demokrasi kültürünün ve çocuğun onurlu ve özerk kişiliğinin oluşabilmesinin en önemli koşulunu oluşturmaktadır. Fakat, katılım hakkını düzenleyen 12. md çocuğun bütün kararları kendi başına alabilme hakkını vermeyip, çocukların hakları olan bir birey olduklarının kabulünü ve onların seslerinin duyurulmasını engelleyen geleneksel tutumların değiştirilmesini hedeflemektedir (E. Akyüz, 2010). Çocuklara sağlanan bu hak, toplumsal açıdan ve aile açısından önem taşımaktadır. Çocuğun belirtmiş olduğu düşünce ve görüşler rahatsız edici durumda olsa da, dikkate alınması gereken yeni bir boyutu oluşturmaktadır (Aktürk, 2006).

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin Çocuklara Tanıdığı Haklar

Çocuğun Kişisel Hak ve Özgürlükleri (Medeni Haklar)

Kişisel haklar kelime grubundan kişinin var olması, gelişmesi, özgür olması ve saygı görmesi konusundaki haklar akla gelmektedir. Bunun yanında çocuğun yetişkinler gibi toplumun saygın bir bireyi olarak görülmesi, ana dili öğretiminin sağlanması, çocukların içinde doğdukları ailenin kültürünü almalarının önündeki engellerin kaldırılması, kimliğinin korunması, ifade özgürlüğü, doğru bilgiye erişim hakkı, düşünce, vicdan ve din eğitimi ve inanç özgürlüğünün sağlanması, dernek kurma ve barışçıl amaçlı toplantılar düzenleme hakkı, özel hayatın korunması, işkenceye ve insanlık dışı aşağılayıcı davranışlara ve cezaya maruz bırakılmama, her türlü ihmal ve istismardan korunma, kız ve erkek her çocuğun öğrenim görme hakkı ile ücretsiz sağlık hizmetlerinden yararlanma ve sağlığını koruma hakkı gibi haklara sahip olması ve bu hakların hayata geçirilmesidir. Genel olarak kişisel haklar dokunulmaz

olarak kabul edilen bireysel güvencelerden oluşmaktadır. Kişisel hakların temel eksenini topluluk değil birey oluşturmaktadır. Kişisel haklarda birey yalnızca maddi bir varlık olarak değil aynı zamanda manevi bir varlık olarak, kişi olarak ele alınmıştır. Çocuk da bir birey olduğuna göre, doğduğu andan itibaren çocuklar da yetişkinlerle aynı değerlerde kişilik haklarına sahip bulunmaktadır. Dolayısıyla insan haklarına ilişkin bildirgeler, sözleşmeler ve anayasalarda kullanılan “herkes” terimi içerisinde çocuklar da bulunmaktadır (Aktürk, 2006; E. Akyüz, 2010; Bülbül vd. 2011).

a. Çocuğun İsim, Vatandaşlık, Kimlik ve Nüfusa Kayıt Hakkı

ÇHS'nin 8. md'sine göre her çocuk doğumundan itibaren isim ve vatandaşlık hakkına, mümkün olduğu kadar anne ve babasını bilme ve onlar tarafından korunma hakkına sahip olmaktadır. Çocuğun, doğumuyla birlikte doğum belgesine sahip olması ve nüfusa kaydedilmesi en önemli haklarından biridir. Çünkü doğum kaydı bir devletin çocuğun varlığını tanıdığı ilk belge olma özelliğini taşımaktadır. Dolayısıyla sözleşme, çocuğun kimliğinin yok edilmesini yasaklamaktadır. Çocuğun kimliği vatandaşlık, isim ve aile bağlarını içermektedir. Söz konusu bu alana yasadışı müdahale yasaktır (E. Akyüz, 2010). Eğer çocuk, kimliğini oluşturan unsurlardan veya bir kısmından mahrum bırakılmışsa, taraf devletler özel yardım ve koruma önlemleri alarak çocuğun kimliğinin yeniden oluşturulmasını sağlamakla yükümlüdür (Aktürk, 2006).

b. Çocuğun Düşüncesini İfade Etme Hakkı

ÇHS'nin 13. md'sine göre, çocuk düşüncelerini serbestçe ifade edebilme hakkına sahiptir. Bu hak herhangi bir ülke sınırlarına bağlı kalmaksızın yazılı, sözlü, basılı, sanatsal biçimde veya çocuğun seçmiş olduğu başka bir araçla her türlü haber, bilgi ve düşüncenin araştırılması, elde edilmesi, verilmesi ve ifade edilmesi özgürlüğünü kapsamaktadır. Ancak bu hakkın kullanılması yalnızca başkalarının haklarına itibarına saygı, milli güvenliğin, kamu düzeninin, kamu sağlığı ve ahlakının korunması nedenleriyle ve kanun tarafından öngörülme ve gerekli olmak şartıyla, akılcı bir amaçla ve ölçülülük ilkesi doğrultusunda kaçınılmaz bir son çare olarak en az zararlı olacak bir şekilde sınırlandırılabilir (E. Akyüz, 2010; Serozan, 2000).

c. Çocuğun Düşünce, Din ve Vicdan Özgürlüğü

ÇHS'nin 14. md'sine göre taraf devletlerin çocuğun düşünce, din ve vicdan özgürlüğü ile, bu konuda ana baba ya da vasinin çocuğa yol gösterme hak ve

ödevlerine saygı duyma yükümlülükleri bulunmaktadır. Düşünce özgürlüğünün yaşama geçirilmesi bilgilere erişilmesi ve eğitim olanaklarının sağlanmasına bağlı olması sebebiyle bu özgürlüğün kullanılmasında birçok hak ve özgürlük işlevsellik göstermektedir. Bununla birlikte sözleşme çocuğa din özgürlüğü hakkını da vermektedir. Çocuğun dinini ifade etme hakkı ise sözleşmede asgari sınırlamalara tabi tutulmuştur (E. Akyüz, 2010).

d. Çocuğun Özel Yaşantısının ve İletişiminin Korunması Hakkı

ÇHS'nin 16. md'sine göre hiçbir çocuğun aile, konut ve iletişiminde dolayısıyla özel yaşantısına keyfi bir biçimde müdahale edilemez, onur ve itibarına haksız olarak saldırılamaz. Çocuğun bu tür müdahalelere ve saldırılara karşı yasalar tarafından korunma hakları bulunmaktadır (E. Akyüz, 2010).

e. Çocuğun Bilgi Edinme ve Zararlı Yayınlar Karşı Korunma Hakkı

ÇHS'nin 17. md'sine göre sözleşmeyi imzalayan taraf devletler çocukların özellikle kitle iletişim araçlarından yararlanmalarını; toplumsal, ruhsal ve ahlaki esenliği ile bedensel ve zihinsel sağlığını geliştirmeye yönelik çeşitli ulusal ve uluslar arası kaynaklardan bilgi edinebilmelerini sağlamakla; esenliklerine zarar verebilecek bilgi ve belgelere karşı çocukları korumakla yükümlü olup devletler çocukların bu hakları titizlikle korunmalıdır (Hodgkin ve Newell 2003, Akt.: E. Akyüz, 2010; Ersoy, 2008; Serozan, 2000).

f. Çocuğun Her Türü Şiddete Karşı Korunma Hakkı

ÇHS'nin 19. md'sine göre taraf devletler, ana babasının ya da onlardan yalnızca birinin, yasal vasi veya vasilerinin ya da bakımlarını üstlenmiş herhangi birinin yanında iken bedensel-zihinsel saldırı, şiddet ve suistimal, ihmal ya da ihmalkar muameleye, ırza geçme de dahil olmak üzere her türlü istismar ve kötü muameleye karşı çocuğun her türlü kanuni, idari, toplumsal ve eğitsel önlemleri almakla sorumludur. Aynı zamanda ÇHS'nin 37. md'sine göre taraf devletler çocuğun işkence ve zalimce, insanlık dışı veya aşağılayıcı her türlü muamele veya cezaya maruz bırakılmama haklarını da tanımaktadır (E. Akyüz, 2010; Ersoy, 2008).

g. Dernek Kurma ve Barış İçinde Toplanma Hakkı

ÇHS'nin 15. md'sine göre taraf devletler, çocuğun dernek kurma ve barış içinde toplanma özgürlüklerine dair haklarını kabul etmektedirler. Bu madde ile birlikte;

çocukların dernek kurma ve barışçı toplanma özgürlükleri kanunla zorunlu kılınan ve demokratik bir toplum için gerekli olan ulusal güvenlik ya da kamu güvenliği, kamu düzeni, toplum ahlakı ve sağlığının yada başkalarının hak ve özgürlüklerinin korunması amacıyla sınırlamalara tabi olarak güvence altına alınır (E. Akyüz, 2010; Ersoy, 2008; Howe ve Covell, 2005).

h. Çocuğun İşkence, Aşağılayıcı Davranış ve Özgürlükten Yoksun Bırakılmaya Karşı Korunma Hakkı

ÇHS'nin 37. md'si bütün çocukları işkence, zalimce, insanlık dışı muamele ya da cezaya, yasa dışı ve keyfi bir biçimde özgürlükten yoksun bırakma, ömür boyu hapis ve idam cezasına karşı korunma haklarını tanımaktadır. Aynı şekilde sözleşmenin başlangıç bölümünde belirtildiği gibi çocuğun onuru ve saygınlığı en üstün değerler olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla 16. md.'de de hiçbir çocuğun onurunun kırılmayacağı ve hiçbir şekilde küçük düşürülemeyeceği belirtilmiştir (E. Akyüz, 2010; Serozan, 2000).

Çocuğun Ailesi Tarafından ve ya Ailesi Dışındaki Bakım Ortamlarında Yetiştirilme ve Korunma Hakları

a. Çocuğun Ana Babası Tarafından Yetiştirilme Hakkı

ÇHS'nin 5. md'sine göre çocuğu yetiştirme ve yeteneklerine uygun biçimde yönlendirme sorumluluğu ana babaya veya çocuktan hukuken sorumlu diğer kişilere ait olduğunu, ancak ana babanın yönlendirme ve yol gösterme haklarının sınırsız olmadığı özellikle vurgulanmaktadır. Diğer yandan sözleşmenin 18. md.'si ise çocuğun yetiştirilmesi görevini öncelikle anne babaya, ya da koşullar vasiinin olmasını gerektiriyorsa sorumluluğun vasiye ait olduğunu, ve onların da bu sorumluluğu ve görevi yerine getirirken çocukların yüksek yararını göz önünde bulundurmaları gerektiğini, taraf devletlerin çocuğun yetiştirilmesi ve geliştirilmesi konusunda ana babaya veya vasilere gerekli desteği yapmakla yükümlü belirtmektedir. (E. Akyüz, 2010).

b. Çocuğu Ana Babadan Ayırma Yasağı

ÇHS'nin 9, 10 ve 11. md'lerinde çocuğun ana-babası ile olan ilişkilerini düzenleyen hükümler bulunmaktadır. Bu maddelere göre, çocuk ana babasından onların rızası dışında kural olarak ayrılamaz. Ancak, çocuğun yüksek yararı gözetilmek suretiyle yetkili makamların aksine karar verebilme yetkileri bulunmaktadır. Ayrılığa karar

verildiği takdirde, çocuğun yüksek yararına aykırı olmamak koşuluyla ana-babasından biri ya da her ikisiyle düzenli bir şekilde kişisel ilişki kurma ve doğrudan görüşebilme hakkına saygı gösterilir (E. Akyüz, 2010; Aktürk, 2006).

c. Çocuğun Ailesi Dışında Korunması Hakkı

ÇHS'nin 20 ve 21. md'lerinde anne ve baba korumasının yerine geçebilecek bir bakım türü öngörülmektedir. Bu bakım türü 20. md'de taraf devletlerin aile ortamlarından yoksun çocuklara özel koruma sağlama, bu durumda olan çocuklar için koruyucu aile, kurum bakımı veya evlat edinme olanakları yaratma yükümlülüğü getirmektedir. 21. md de ise çocuğun evlat edinme yoluyla korunmasını düzenlenmiştir. Aynı şekilde sözleşmenin 19., 20., 22., 23., 32., 34., 35., 36. ve 39. md'lerinde elverişsiz konumda olan tüm çocukların durumlarının düzeltilip iyileştirilmesi ve onların sömürülmelerinin önüne geçilmesi devletin ve tüm kuruluşların ve kişilerin görevi olmalıdır (E. Akyüz, 2010; Serozan, 2000).

Çocuğun Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Hakları

a. Engelli Çocukların Hakları

ÇHS'nin 23. md'si ile bedensel veya psikolojik olarak engelli çocukların özel bakım ve gereksinimleri doğrultusunda korunması ve toplumsal uyumlarının sağlanması ve eksiksiz bir yaşama sahip olmaları için gerekli önlemleri almakla taraf devletler yükümlü tutulmuştur. Sözleşmenin bu maddesine göre taraf devletler, özürlü çocukların özel bakımdan yararlanma haklarını tanırlar ve eldeki kaynakların yeterliliği ölçüsünde yardımdan yararlanabilecek durumda olan çocuğa veya onun bakımından sorumlu olan kişilere, çocuğun durumu ve ana babanın veya çocuğa bakan kişilere içinde buldukları koşullara uygun düşecek yardımın yapılmasını ve özel koruna teşvik ve taahüt ederler (E. Akyüz, 2010; Aycı, Biçkin ve Dinç, 2004; Ersoy, 2008).

b. Çocuğun Sağlık Hakkı

ÇHS'nin 24. md'sinde çocukların sağlıklı yaşam hakları güvence altına alınmıştır. Devlet bu hakkın tam olarak uygulanması takip ederek; bebek ve çocuk ölümlerini en aza indirme, temel sağlık hizmetlerini geliştirerek bütün çocuklara tıbbi yardım ve bakım sağlama, ana ve babaya doğum öncesi ve sonrası gerekli bakımları sağlama, besleyici yiyecek, temiz içme suyu ve çevre kirliliğini de göz önüne alarak hastalıklara ve yetersiz beslenmeye karşı gerekli önlemleri sağlama, zararlı

geleneksel uygulamaların önüne geçme, koruyucu sağlık ve anne baba rehberliği yapma, bütün toplumun, ana baba ve çocukların çocuk sağlığı ve beslenmesi, çevre sağlığı ve kazaların önlenmesi konusunda gerekli bilgileri edinmelerini sağlamakla yükümlüdür (E. Akyüz, 2010; Serozan, 2000).

c. Çocuğun Sosyal Güvenlik ve Uygun Yaşam Standartlarına Sahip Olma Hakkı

ÇHS'nin 26 ve 27. md'leri bu hakla ilgilidir. Buna göre her çocuk sosyal sigorta güvencesi de dahil olmak üzere sosyal güvenlikten yararlanma hakkına sahiptir. Ana ve babalar herhangi bir sebeple çalışmayıp bu sorumluluklarını yerine getiremediklerinde devletin çocuklara bu desteği sağlamakla yükümlülüğü bulunmaktadır. Aynı şekilde çocukların bedensel, ruhsal, toplumsal ve ahlaki gelişmesini sağlayacak, insanca yaşam standardına uygun bir bakım görmeye hakkı bulunmaktadır. Bunun sağlanması öncelikle çocuğun bakımını yapan anneye veya bakımını üstlenen bireylere düşmektedir. Devletin bu kişilere yardımcı olmak amacıyla gerekli her türlü önlem, yardım ve destekte bulunma yükümlülüğü bulunmaktadır (E. Akyüz, 2010; Ersoy, 2008; Serozan, 2000).

d. Çocuğun Eğitim Hakkı

ÇHS'nin 28. md'sine göre taraf devletler çocuğun eğitim hakkını kabul ederek, bu hakkın fırsat eşitliği çerçevesinde gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle ilköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirmekle yükümlüdürler. Bu bağlamda sözleşmede devletlerin başlıca görevleri; çocuklara ücretsiz zorunlu eğitimin sağlanması, okulu terk oranlarının azaltılması, okul disiplininin çocuğun onur ve saygınlığı ile bağdaşır şekilde olmasını, uygun tüm araçların kullanılarak yüksek öğretimin tüm vatandaşlar için açık olmasını, eğitsel ve mesleki rehberliğin tüm çocuklara ulaşmasını, ortaöğretimi genel ve mesleki olarak çeşitli biçimlerde örgütleyerek tüm çocuklar için açık bulundurulmasının sağlanması olarak vurgulanmıştır (E. Akyüz, 2010; Ersoy, 2008).

e. Çocuğun Oyun, Dinlenme, Boş Zaman Değerlendirme Hakkı

ÇHS'nin 31. md'sine göre taraf devletler çocukların dinlenme, boş zamanlarını verimli bir biçimde değerlendirmelerinin, oyun oynama ve yaşına uygun eğlence ve kültürel-sanatsal etkinliklere katılmalarını sağlamakla yükümlüdür (E. Akyüz, 2010; Ersoy, 2008; Serozan, 2000).

Özel Durumdaki Çocukların Korunma Hakları

a. Sığınmacı, Azınlık ve Yerli Halklara Mensup Çocukların Hakları

ÇHS'nin 22. md'sine göre taraf devletler sığınmacı statüsü kazanmaya çalışan ve ya bu statüde bulunan çocuğun haklarını kullanabilmesi, korunma ve insani yardımdan yararlanabilmesi için gerekli önlemleri almakla ve hiçbir yakını olmayan, kimsesiz duruma düşen sığınmacı çocukları bu sözleşmede belirtilen ilkeler doğrultusunda aile ortamından yoksun bir çocuğun sahip olduğu korunma statüsüne kavuşturmakla yükümlüdür. Devletler bu durumda bulunan çocuklar korumak, yardım etmek, ailesi ile yeniden bir araya gelmelerini sağlamaları için iş birliği yapmakla yükümlüdür (E. Akyüz, 2010).

b. Çocuğun Uyuşturucudan Korunma Hakkı

ÇHS'nin 33. md'si çocukların uluslar arası anlaşmalarda tanımlanan uyuşturucu ve benzeri maddelere karşı korunmalarını düzenlemiştir. Söz konusu maddeye göre taraf devletler çocuğun her nasıl olursa olsun uyuşturucu ile ilgili her türlü yasadışı üretimi, kullanımı ve kaçakçılığını önlemek için yasal, sosyal ve eğitsel niteliklerde dahil olmak üzere her türlü önlemleri almakla yükümlüdür (E. Akyüz, 2010).

c. Çocuğun Ekonomik Sömürüden Korunma Hakkı

ÇHS'nin 32. md'si çocukların tehlikeli işlerde; eğitimine zarar verecek işlerde; sağlığı, bedensel, ruhsal, zihinsel ahlaki ve toplumsal gelişimini etkileyecek işlerde; çalışma süresi ve koşulları uygun bir şekilde düzenlenmemiş işlerde; işe kabul için asgari yaş sınırının belirlenmediği işlerde çalıştırılmasını engellemiş ve ekonomik sömürüden korunma haklarını düzenlemiştir. Ayrıca taraf devletler söz konusu bu şartların etkin bir şekilde uygulanmasını sağlamak amacıyla her türlü cezai, toplumsal, eğitsel, yasal ve idari önlemi almak ve Uluslar Arası Çalışma Örgütü' nün çocuk işçiliğini önlemek amacıyla oluşturduğu sözleşmeleri onaylamak ve uygulanmasını sağlamakla yükümlüdür (E. Akyüz, 2010; Aycı, Biçkin ve Dinç, 2004; Howe and Covell, 2005).

d. Çocuğun Cinsel Sömürüden Korunma Hakkı

ÇHS'nin 34. md'si çocukların cinsel sömürüden korunmaları haklarını düzenlemiştir. Bu maddeye göre taraf devletlerin çocuğu her türlü cinsel sömürüye ve cinsel

suistimale karşı koruma güvencesi verme yükümlülüğü bulunmaktadır. Çocuğun yasadışı cinsel faaliyete girişmek üzere kandırılması ve zorlanmasını, fuhuş ya da yasadışı cinsel faaliyette bulundurularak sömürülmesini, pornografik nitelikli gösterilerde ve malzemelerde kullanılarak sömürülmesini önlemek amacıyla taraf devletler gerekli önlemleri almakla yükümlü bulunmaktadır (E. Akyüz, 2010; Ersoy, 2008).

e. Çocuğun Kaçırılma, Satılma ve Fuhuştan Korunma Hakkı

ÇHS'nin 35. md'si çocukların hiçbir şekilde ve türde kaçırılma, satılma ve zorla fuhuşa sürüklenme tehlikeleri için güvence oluşturulmasını istemektedir. Aynı şekilde ÇHS'nin 36. md'si de çocukların diğer her türlü sömürüden korunmalarını istemektedir (E. Akyüz, 2010; Howe and Covell, 2005).

f. Suça Sürüklenmiş Çocukların Korunma Hakları

ÇHS'nin 37., 39. ve 40. md'leri suç işleyen çocukların durumlarıyla ilgili olup, suç işleyen çocukları insanlık dışı ve aşağılayıcı davranışlardan korumak ve topluma yeniden kazandırmak için devletlerin gerekli önlemleri almalarını öngörmektedir. Bu maddeye göre yasalara aykırı davranışta bulunan çocuklar saygınlık ve değer anlayışını geliştiren, yaş durumunu gözeten ve toplumla yeniden bütünleşmelerini hedefleyen tarzda uygulamalar görme hakkına sahiptir. Ayrıca bu maddeye göre taraf devletler ceza kanunlarını çiğnedikleri iddia edilen çocuklar açısından ayrı bir adalet sistemi oluşturulmasını öngörmektedir (E. Akyüz, 2010; Ersoy, 2008).

g. Savaş Ortamındaki Çocukların Korunma Hakları

ÇHS'nin 38. md'sine göre taraf devletler silahlı çatışma halinde kendilerine uygulanabilir olan uluslar arası hukukun, çocukları da kapsayan insani kurallarına uymak ve uyulmasını sağlamakla yükümlüdür. Sözleşmeye göre taraf devletler on beş yaşından küçük çocukların çatışmalara katılmalarını engelleyici önlemleri almakla, on beş yaşına gelmemiş çocukları askere almamakla, on beş ve on sekiz yaş arasındaki çocukların silah altına alınmalarının gerekli olduğu durumlarda yaşça büyük olana öncelik vermekle, silahlı çatışmadan etkilenen çocukların bakım ve korunmalarını sağlamak amacıyla mümkün olan gerekli tüm önlemleri almakla yükümlüdür (E. Akyüz, 2010; Ersoy, 2008).

Türkiye’ de Çocuk Hakları

Türkiye’de çocuk haklarının gelişim süreci incelendiğinde, 1926 Medeni Kanun’un yürürlüğe girmesinden önce çocuk babaya kayıtsız şartsız itaatle yükümlü bulunmaktadır. Vefî, küçüğü evlenmeye zorlayabilmekte ve dilediği kimseyle evlendirebilme yetkisi bulunmaktadır. Evlilik dışı olan çocuk, gayrimüslim çocuk gibi mirastan mahrum sayılmaktadır. Dolayısıyla, Türk Hukuku’da çocuk haklarının gelişim sürecinin başlangıcının Medeni Kanun’un yürürlüğe girdiği 1926 tarihi olduğu söylenebilir (Serozan, 2000).

Medeni Kanun’un 8. md’si her bireyin medeni haklardan yararlanabileceği, ve dolayısıyla kanun dairesinde haklara ve borçlara ehil olmakta herkesin müsavi olabileceği ilkesini getirmiştir. Ancak 8. md kanun dairesinde ifadesini kullanarak eşitlik ilkesinin sınırlarını göstermiştir. 23. md’de ise kişilerin medeni haklarından ve bu hakları kullanmaktan kısmen de olsa vazgeçemeyecekleri öngörülmüştür. 27. md’nin ikinci fıkrası çocuğun sağ bir şekilde doğması şartıyla ana rahmine düştüğü andan itibaren medeni haklardan yararlanabileceği öngörülmüştür. Ancak ÇHS, çocuğu 1. md’ye göre 18 yaşından küçük insan olarak tanımlamaktadır. Sözleşmenin başlangıcında ise çocuğun doğumdan ön sonra olduğu gibi önce de uygun hukuki korumadan yararlanabilmesi öngörülmüştür. (E. Akyüz, 2001; Hodgkin ve Newell, 1998; Tiryakioğlu, 1991).

Anayasa’nın 10. md’sinin ilk fıkrasında herkesin dil, renk, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebepler nedeniyle ayırım gözetilmeden kanun önünde eşit olduğu belirtilmiştir. 07.05.2010 tarih ve 5982 sayılı kanunla yapılan değişikliklerde anayasanın 10. md’sine ‘Çocuklar için alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı sayılmaz.’ İfadesinin eklenerek çocuklara ilişkin pozitif bir ayrımcılığın yapıldığı görülmektedir. Anayasanın 25. md’sinin birinci fıkrası 10. md’de bulunan hükmü yineleyerek herkesin düşünce ve kanaat özgürlüğüne sahip olduğu hükmünü getirmiştir. Ancak, Anayasa’nın 16. md’si milletlerarası hukuka uygun olarak temel hak ve hürriyetlerin kısıtlanabileceğini öngörmüştür. Anayasa’nın 41. md’sinde ailenin Türk toplumunun temeli olduğu, devletin ailenin huzur ve refahı ile özellikle annenin ve çocukların korunması için gerekli önlemleri alacağı ve teşkilatı kuracağı öngörülmüştür. 07.05.2010 tarih ve 5982 Sayılı Kanun ile Anayasa’nın 41. md’sinin kenar başlığına “Çocuk Hakları” da eklenerek “Her çocuk, korunma ve bakımdan yararlanma, yüksek yararına açıkça aykırı olmadıkça anne ve babasıyla kişisel ve doğrudan ilişki kurma ve sürdürme hakkına sahiptir. Devlet her

türlü istismara ve şiddete karşı çocukları koruyucu tedbirleri alır.” hükmü eklenmiştir. Bu değişiklikle Anayasa’da artık “Çocuğun yüksek yararı” ilkesi de yer bulmuştur. Anayasa’nın 61. md’sine göre devletin korumaya muhtaç çocukların topluma kazandırılması için her türlü önlemi alacağı vurgulanmıştır. 58. md’de devletin gençleri alkol düşkünlüğünden, uyuşturucu maddelerden, suçluluk, kumar ve benzeri alışkanlıklardan ve cehaletten koruyacağı öngörülmüştür. 62. md’ye göre “Devlet, yabancı ülkelerde çalışan Türk vatandaşlarının aile birliğinin, çocuklarının eğitiminin ve sosyal güvenliklerinin sağlanması anavatana bağlılıklarının korunması ve yurda dönüşlerinin sağlanması için gerekli tedbirleri alır” ilkesiyle sadece yurt içinde yaşayan gençlerin değil, aynı zamanda yurt dışında yaşayan çocukların da korunmasına ilişkin devlete görev yüklemiştir. 141. md’ye göre ise küçüklerin yargılanması hakkındaki kanunla özel hükümler konulacağını belirterek yargı sisteminde çocuklar için olumlu ayrımcılığa yer vermiştir (E. Akyüz, 2010; Evliyaoğlu, 2011; Güneş, 2011; Tiryakioğlu, 1991; Tunç, 2008).

Çocuk Hakları konusunda önemli ve kapsamlı çalışmalarda bulunanlardan biri de Emine Akyüz olmuş, “Çocuk Hukuku” adlı kitabı ise bu konuda önemli bir boşluğu doldurmuştur. E. Akyüz (2011)’ün “Çocuk Hukuku” adlı eserinde, yapılan bazı değişikliklerle birlikte çocuk haklarına yönelik Türkiye’deki yasal uygulamalar özetle şu şekilde sıralanabilir (E. Akyüz, 2010):

- a. 22.11.2001 tarih ve 4721 sayılı Türk Medeni Kanunu ile en önemli değişiklikler çocuk hakları alanında yapılmıştır. Medeni Kanun’ un 336. ve 339. md’lerine göre ana-baba çocukların bakımını ve eğitimlerini sağlamak, onların yüksek yararına uygun kararları almak ve uygulamakla yükümlüdürler. Bu amaçla ana-babaya velayet yetkisi verilmiştir. Velayetin kullanılmasında ana- baba eşit söz hakkına sahip olup, ana baba velayeti çocuğun yüksek yararı ve kararlara katılım hakkını göz önünde bulundurarak kullanırlar. 282. md’de ise evlilik içi ve evlilik dışı çocuk ayrımı kaldırılmıştır. 305. ve 316. md’lerde evlat edinmenin önündeki sıkı engeller gevşetilerek çocuğu olan kişilere de evlat edinme hakkı tanınmıştır. Evlat edinmede de çocuğun yüksek yararı ilkesi temel koşul olarak medeni kanunda hükme bağlanmıştır. Bunların yanında Medeni kanunda evli olmayan ana babaya birlikte velayet (md 337), çocuğa din ve inanç özgürlüğü (md 341) hakları tanınmamakla birlikte çocuk adına ve hesabına işlem kurma yasağı sadece kefalet, vakıf ve önemli tutarda bağışlama ile sınırlı tutulup (md 449), evlatlığın eski ailesiyle soybağını tamamen koparıp onu bütünüyle evlat edinenlere bağlayan tam evlat edinme sistemi (md 314) Medeni Kanun’a alınmamıştır.
- b. 5271 numaralı ve 01.05.2005 sayılı Yeni Ceza Muhakemesi Kanunu’nda suç işleyen, suç şüphesi altında bulunan ve suç mağduru olan çocuklar hakkında yetişkinler için alınan düzenlemelerden farklı olarak bazı hükümler bulunmaktadır. Söz konusu hükümlerde (md 150/2, md 236) on sekiz yaşını doldurmamış şüpheli, sanık ve ya

mağdura kendi isteği aranmaksızın avukat atanır, (md 187) çocukların yargılanması ile ilgili yayınlar yapılamaz, (md 236) mağdur çocukların tanık olarak dinlenmesi sırasında psikoloji, psikiyatri, tıp veya eğitim alanında uzman bir kişi bulundurulur, (md 203) çocukların hazır bulunmaları ve izlemeleri sakıncalı olan ceza davalarında duruşma başkanı küçükleri duruşma salonundan çıkarabilir ifadeleri bulunmaktadır. 4787 sayılı Aile Mahkemelerinin Kuruluş, Görev ve Yargılama Usullerine Dair Kanun ile kurulan Aile Mahkemelerine çocuklar hakkında koruma önlemleri alma hakkı tanınmıştır.

- c. 5237 sayılı ve 12.10.2004 tarihli Türk Ceza Kanunu'nda çocukları her türlü şiddete, istismara, sömürüye, terk edilmeye karşı koruyan kuralların yanında, uyuşturucu maddeye, kumara, pornografik film ve yayınlara, insan ticaretine karşı koruyan kurallar da bulunmaktadır. Mağdurun yaşı bakımından küçüklüğünün suç unsuru ya da ağırlaştırıcı sebep sayılması genel olarak cinsel suçlarda söz konusu olmaktadır.
- d. 5320 sayılı ve 13.12.2004 tarihli Yeni Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkındaki Kanun ile yargılaması devam eden tutuklu çocuklar ve suça sürüklenen çocuklar ile yargılanması bitip hakkında hüküm verilen çocuk hükümlülerle ilişkin düzenlemeler getirilmiştir. Bu değişikliklere göre (md 15) suça sürüklenen çocuklar ayrı yerlerde barındırılıp, bunlar için özel eğitim evleri kurulması; (md 106/4) verilen para cezalarının hapis cezasına çevrilememesi; (md 107/5) koşullu salınma süresi hesaplanmasında hükümlünün on sekiz yaş altındayken infaz kurumunda geçirdiği bir günün iki gün olarak sayılması; ceza infaz kurumlarında kaldıkları süre içerisinde çocuklara kişiliğini geliştirecek, eğitimini güçlendirecek, beceri kazandıracak eğitim verilmesi; çocuk eğitim evlerinde bulunan hükümlülerin örgün ve yaygın, kapalı eğitim kurumunda bulunanlar da yaygın öğretimden faydalandırılması; hükümlü çocukların beden eğitimi ve eğlendirici etkinliklere katılımlarının sağlanması; iyi halde erken salıverilme ve salıverilmeden sonraki geleceğini düzenleyen önlemlerin alınmasını düzenleyen çeşitli hükümler getirilmiştir.
- e. 5395 sayılı ve 03.07.2005 tarihli Çocuk Koruma Kanunu ile 2253 sayılı Çocuk Mahkemeleri Kuruluş, Görev ve Yargılama Usulleri Hakkındaki Kanun yürürlükten kaldırılmış ve yeni gelen kanun ile çocuklarla ilgili tüm işlemler için çocuğun yararına öncelik verilmesi; çocuk mahkemelerinin ceza yargılaması yapan bir mahkeme olmasının yanında tehlike altında bulunan çocuklar hakkında koruyucu, destekleyici önlem kararı veren bir mahkeme niteliğine sahip olması ilkeleri benimsenmiştir. 1117 sayılı Çocukları Muzır Neşriyattan Koruma Kanunu ile çocukların manevi açıdan sakıncalı, pornografik yayın reklamı dağıtımı ve sergilenmesi sınırlamalara tabi tutulmuştur.
- f. 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ile çocuğa ve aileye sosyal hizmet verme, korunmaya muhtaç çocuklara bakma ve koruma görevini Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na vermiştir. Bu kurum ve Çocuk Koruma Kanunu'nun kendisine yüklediği görevleri de gerçekleştirmektedir ve bu görevleri gerçekleştirmek için birçok hizmet sunmaktadır.

- g. 5559 sayılı Polis Vazife ve Salahiyetleri Kanunu ile polislere çocukların korunmasına ilişkin önemli görevler verilmiştir. Emniyet Genel Müdürlüğü “Çocuk Şube Müdürlüğü, Büro Amirliği Kuruluş, Görev ve Çalışma Yönetmeliği” ile terk edilmiş, başıboş, kaçak 0-18 yaş grubunda bulunan çocukların aile veya yasal yakınlarını araştırmak, bulunan yasal yakınlarına, bulunmayanları da ilgili kurumlara teslim etmek, çocukların suça sürüklenmelerini önlemek, suça sürüklenenler hakkında yasal işlem yapmak; ilgili kamu kurum ve diğer emniyet birimleriyle işbirliği sağlayarak görevin gerektirdiği etkinlikleri gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Söz konusu yönetmelikle çocuk polisleri 0-18 yaş gelişim özellikleri, davranış bilimleri, görüşme teknikleri, iletişim becerisi gibi konularda hizmet içi eğitim birimi almış hizmet branşı olarak tanımlanmaktadır. 2002’den bu yana 81 ilde çocuk polisi örgütlenmesi yapılmıştır. Günümüzde çocuk şube müdürlüklerinin yarısından çoğunda çocuk bakım üniteleri bulunmakta ve gerekli hizmeti vermektedirler. Polis teşkilatının bulunmadığı yerlerde çocukların korunması, çocuk suçluluğunun önlenmesi ve suça sürüklenen çocuklara karşı gerekli önlemlerin alınması ve bu önlemlerin etkili bir şekilde yürütülmesi amacıyla Ankara, İzmir, Aydın, Erzurum ve Antalya olmak üzere 6 ilde İl Jandarma Komutanlıkları bünyesinde Jandarma Çocuk Merkezleri kurulmuştur. Jandarma Teşkilat, Görev ve Yetkileri Yönetmeliği’ne göre jandarma sorumluluk alanlarında suç işlemiş, suça yönelmiş ve korunmaya muhtaç çocuklar ailesine ya da ilgili kuruma teslim edileceği süre içerisinde korunmakta, barınma, beslenme, temizlik ve giyinme gibi zorunlu gereksinimleri karşılanarak gerekli sağlık kontrolleri yapılmaktadır.
- h. 4857 sayılı İş Kanunu’nda çalışma yaşamında çocukları koruyan kurallar bulunmakta ancak yeterli olmamaktadır. Tarımda, sokakta çalışan çocuklar da dahil olmak üzere tüm çalışan çocuklar kapsayacak tek bir çocuk iş güvenliği kanunu çıkarılması daha uygun görülmektedir (E. Akyüz, 2011)

Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ise dil, din, ırk ve cinsiyet farkı gözetmeden tüm bireylerin parasız temel eğitim hakkının bulunduğu, kadın erkek herkese fırsat eşitliğinin tanındığı, güçlü hür ve istikrarlı demokratik düzenin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşlara gerekli demokratik bilinç ve yurt yönetimine ait bilgi anlayış ve davranışlarla ilgili gerekli sorumluluk duygusunun oluşturulması vurgulanmıştır (Erden, 2007).

Toplumda çocukların iyi yaşam standartlarına eriştirilmesi bir süreci gerektirmektedir ve bu da oldukça zaman alabilmektedir. Bu süreç aynı zamanda toplumun ait olduğu ülkenin ekonomik durumuyla da ilgili olmaktadır. Gerek Türkiye’de gerek dünyada çocukların durumunu ülkenin içinde bulunduğu koşullara ve geçmişten günümüze gerçekleştirmiş oldukları ilerlemelere dikkat edilerek değerlendirilmesi, bu açıdan daha uygun olduğu söylenebilir. Dolayısıyla günümüzde Türkiye, ÇHS’yi gönüllü

olarak imzalayan ilk ülkelerden biri olarak bu konudaki iyi niyetini ve çabalarını sürdürmektedir (Ersoy, 2008).

Eğitim ve Çocuk Hakları

Öğrenci, eğitime ihtiyacı olan ve bu ihtiyacını karşılamak üzere okula devam eden bireydir. Okullar toplum içinde yaşayan bireylere kendi fiziksel ve toplumsal ihtiyaçlarını, toplumun ihtiyaç ve beklentilerine uygun bir şekilde karşılayabilmeleri için gerekli olan bilgi beceri ve yetenek, tutum ve değerleri kazandırmaya çalışma görevini yürütmektedir (Erden, 2007). Bu görev süresinde herkese yüksek kalitede eğitim görme hakkının sağlanması, kişisel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif yönlerden gelişme olanaklarının sunulması, eğitim ve öğretimle kazanılanların toplumsal yaşama, kentsel yaşama ve aile yaşamına katkı sağlayacak uygulamalara dönüştürülmesi gerekmektedir. Toplumsal refahı geliştirmede, yaşam kalitesini yükseltmede, bilimsel ve teknolojik alanda ilerlemede, ekonomik ve sosyal gelişmenin sağlanmasında çocuk ve gençlerin eğitimine yapılacak yatırım en önemli yatırımdır (A. Cılga, 2001). Dolayısıyla çocuğun en temel hakkı olan yaşama hakkı ile eğitim hakkı arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Anayasa ile vatandaşlara sağlanmış olan eğitim hakkı sosyal ve ekonomik koşullar sağlandığı sürece yararlanılabilecek bir hak olma özelliğini göstermektedir. Kişinin beden, duyu, sosyal ve ahlak gelişimi ve doğuştan getirdiği yeteneklerini geliştirebilmesi, eğitime bağlıdır (Güneş, 2011).

Eğitim kurumları toplumsal değişmeye ve gelişmeye uyum gösterdikleri sürece toplumsal işlevlerini yerine getirmektedirler. Aksi bir durumda yetiştirilen bireyler topluma ve değişime uyum gösterememekte, bunun sonucunda ise toplumsal gelişmenin engellenme olasılığı ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla eğitim kurumlarının bir diğer işlevi değişime uyum gösterecek bireyler yetiştirmektir. Bireylerin toplumsal değişime uyum göstermeleri için problem çözme gücünün yanında, açık fikirli ve hoşgörülü olmaları beklenmektedir (Erden, 2007). Çocukların istikrarlı sevgi ve hoşgörü dolu bir ortamda yaşayan, yetişkinlerin yol göstericiliği ve korunması altında bireysel güç ve yeteneklerini geliştirebilen bireyler olarak topluma kazandırılabilmesi için Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan ilke ve prensiplerin hayata geçirilmesi önem arz etmektedir (A. Cılga, 2001). Çocukların istikrarlı ve sevgi dolu bir ortamda eğitim görebilmeleri amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı 24.03.2006 tarihinde yayınlamış olduğu genelge ile okullarda şiddetin önlenmesine yönelik genelge yayınlamıştır. Söz konusu genelgede okullarda artan şiddet,

saldırganlık, zorbalık gibi olayların artması ve bundan dolayı sorunlara erken müdahale ve özellikle problemin oluşmadan önlenmesine yönelik gelişimsel-önleyici yaklaşım esasına dayalı olarak il milli eğitim müdürlükleri, rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü, okul veya kurum müdürlüğü, öğretmen unsurlarının koordineli çalışmasıyla bir takım önlemlerin alınması sağlanması amaçlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011a).

Tüm bunlarla birlikte çocukların eğitim hakkını güvence altına almak için, okulların ve eğitim sisteminin "Toplumsal cinsiyete duyarlı" (kadın-erkek eşitliğine) kılınmaları gerekmektedir. Eğitimin niteliğini artırmaya ve çocuk haklarını güvence altına almaya yönelik reformlar; pratikte, eğitimi toplumsal cinsiyete daha duyarlı hâle getirecektir (E. Akyüz, 2001). Toplumsal değişim ve kişisel dönüşümde yaşamsal bir önemi olan eğitimde; erişilebilirlik, kalite, esneklik ve kız çocuklarına yönelik ayrımcılığın önlenmesi gerçek demokrasinin işlerlik kazanması için de bir zorunluluktur (A. Cılga, 2001). Özellikle günümüzde uygulanmakta olan haydi kızlar okula kampanyası, eğitim konusunda kız çocukları için çok büyük yararlar sağlamış, bunun sonucunda eğitimine devam edemeyen birçok kız öğrenci okullu olmuştur.

“Haydi Kızlar Okula! Kız Çocuklarının Okullulaşmasına Destek Kampanyası” Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF] 2001-2005 Ana Uygulama Planı kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı ile UNICEF arasında imzalanan protokol gereği 17 Haziran 2003 tarihinde Van ilinde, UNICEF Genel Direktörü Carol BELLAMY ve Milli Eğitim Bakanı Doç. Dr. Hüseyin ÇELİK tarafından başlatılmıştır. Kampanya kız çocuklarının okullaşma oranının en düşük olduğu 10 doğu ve güneydoğu ilinde başlatılmıştır. 2004 yılında bu kapsama 23 il daha alınmış, 2005 yılında ise bu sayı 53 ile çıkarılmıştır. 2006 yılında ise kampanya 81 ile yaygınlaştırılmış ve günümüzde de kız çocuklarının okullu olması yolunda faaliyetler yürütülmeye devam etmektedir (MEB, 2011b).

İlgili Araştırmalar

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Büyükkaragöz ve Kesici (1996), “Öğretmenlerin Hoşgörü ve Demokratik Tutumları” adlı araştırmasında, 393 ilkokul öğretmenine “*Demokrasi ve Hoşgörü Tutum Ölçeği*” uygulamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yarıdan fazlası, hoşgörünün demokrasinin olduğu bir yerde kendiliğinden ortaya çıkan bir olgu olduğunu düşünmektedirler. Bu görüş doğrultusunda bayan ilkokul öğretmenlerinin erkek ilkokul öğretmenlerine oranla daha olumlu bir tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte araştırmanın bir diğer sonucu olarak ilkokul öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu hoşgörünün, yardımlaşmanın ve işbirliğinin demokrasinin uygulandığı toplumlarda ön planda olduğu görüşüne katıldıkları ortaya çıkmıştır. Bu görüş doğrultusunda bayan ilkokul öğretmenlerinin erkek ilkokul öğretmenlerine oranla daha olumlu bir tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Taçman (2006), “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları” adlı araştırmasında Ankara il merkezinde dört özel ilköğretim okulunda görev yapan 50 sınıf öğretmenine Gözütok (1995) tarafından geliştirilen “Demokratik Tutum Ölçeği” uygulanmış ve elde edilen sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile cinsiyet arasında kadınların lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin demokratik tutumları ile mezun oldukları kurum düzeyi ve mesleki kıdemleri arasında da anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Sadık ve Sarı (2011), “Çocuk ve Demokrasi: İlköğretim Öğrencilerinin Demokrasi Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi” adlı araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarını incelemek amacıyla Adana ili merkezindeki alt orta ve yüksek gelir düzeyinde bulunan üç ayrı okuldaki birer şube olarak 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine “Demokrasi Metaforları Anketi” uygulanmıştır. Sonuç olarak sırasıyla aile ortamı, öğretmenler ve yöneticiler çocukların demokrasi algılarını etkilemektedir. 117 öğrenci derslerinde demokrasi ile ilgili etkinliklerin yapılmadığını, 106 öğrenci ise okullarda demokrasi projesinin uygulanmadığını, 109 öğrenci ise projenin demokrasi ile ilgili görüşlerini hiçbir şekilde etkilemediğini belirtmiştir.

Değirmenci (2011), “Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi” adlı araştırmasında öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarını cinsiyet, alan ve sınıf düzeyine göre inceleyebilmek amacıyla Girne Amerikan Üniversitesi ve Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans

programlarına devam eden 1 ve 4. Sınıf 346 öğrenciye Kepenekçi'nin geliştirmiş olduğu "Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği" uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu tutumlara sahip oldukları, 4. Sınıfa devam eden öğrencilerin 1. Sınıfa devam eden öğrencilere göre daha olumlu tutumlara sahip oldukları ve alanlarına göre okul öncesi eğitimi programına devam eden öğretmen adaylarının diğer bölümlere devam eden öğretmen adaylarına göre daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır

Gözütok (1995), "Öğretmenlerin Demokratik Tutumları" adlı araştırmasında seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiş 9 eğitim kurumunda, ilkokullardan 40' ar, ortaokul ve liselerden 30'ar olmak üzere toplam 300 öğretmene ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası programından örnekleme yapılarak seçilen 101 öğretmen adayına "Kişisel Bilgi Formu" ve "Demokratik Tutum Ölçeği" uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin demokratik tutum düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, kardeş sayıları ve çocuk sahibi olup olmamaları değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı; aday öğretmenlerin demokratik tutum düzeylerinin asil öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; lise öğretmenlerinin demokratik tutum düzeylerinin diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerin tutumlarına göre daha yüksek olduğu; öğretmenlerin; mesleki kıdem, mezun oldukları eğitim kurumu, çalıştıkları eğitim kurumunun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre değişkenlerine göre demokratik tutumlarında bir farklılık olmadığı; öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ve branşları bakımından demokratik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır

Çetinkaya (1998), "Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Çocuk Haklarına Bakışının Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezinde, Türkiye'deki öğretmenlerin ve öğrencilerin çocuk haklarına bakışını değerlendirmek için İstanbul ili Kadıköy, Kartal, Beşiktaş ilçelerindeki lise ve ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 12, 13 ve 14 yaşlarındaki öğrenciler ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerden örneklem seçilerek, 16 okuldan 448 öğrenci ve 24 okuldan 409 öğretmene, teması "Çocuk Haklarına Dair Sözleşme" olan ve 40 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin çocuk haklarına bakışları cinsiyetlerine, yaşlarına, anne ve babalarının eğitim düzeylerine ve öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılıklar gösterdiği, öğretmenlerin ve öğrencilerin çocuk haklarına bakışları arasında anlamlı bir fark olduğu, okul ve ev ortamında hakların varlığı ve önemi açısından anlamlı bir fark olduğu, öğretmenlerin

mesleki kıdemlerine göre ve alanlarına göre çocuk haklarına bakışlarında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Ceylan ve Demirkaya (2006), “*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmenliği Programı ve Program Dahilinde Sunulan Hizmetler Konusundaki Memnuniyet Düzeyleri*” adlı çalışmada eğitim fakültesi sınıf öğretmeliği 4. Sınıf öğrencilerinin bölüm ve fakülteleri tarafından sağlanan sınıf öğretmenliği programı ve program dahilinde sunulan hizmetler, bölüm ve anabilim dalı, sınıf öğretmenliği öğretim programı, öğretim elemanları, anabilim dalı tarafından sunulan hizmetler, verilen derslerin katkısı, laboratuvar ve laboratuvar çalışma olanakları konusundaki memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 288 öğrenciye ‘Sınıf Öğretmeni Adayları Memnuniyet Anketi’ uygulanmıştır. Araştırma sonunda bölüm ve fakülteleri tarafından sunulan hizmetlerin her boyutu için orta düzeyde memnun olduklarını belirtmiştir. Araştırmanın bulgularından bir diğeri ise sınıf öğretmeni adaylarının, derslerinde demokratik bir sınıf ortamının oluşmadığı, sınıf ortamında görüşlerini özgürce ifade edemedikleri ortaya çıkmıştır.

Çetintaş ve Gömleksiz (2011), “*Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları (Fırat, Dicle, 7 Aralık, Cumhuriyet ve Erzincan Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri Örneği)*” adlı çalışmada eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına Gözütok (1995) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Demokratik Tutum Ölçeği” uygulanmış ve öğrencilerin cinsiyet, öğrenim gördükleri üniversite, öğrenim gördükleri bölüm, anne eğitim düzeyi, gelir düzeyleri ve kardeş sayıları değişkenleri bakımından demokratik tutum düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu; baba eğitim düzeyi ve öğrenim şekillerine göre demokratik tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Fazlıoğlu (2007), “*Çocuk Hakları Sözleşmesinde Yer Alan ‘Çocuk Hakları’ konusunda Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Bilinç Düzeyleri*” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin çalışma hayatında ve özel yaşamlarında Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde yer alan maddelerin varlığını ne ölçüde kabul ettiklerini ve uyguladıklarını ölçmek için İstanbul ili Maltepe ilçesinde bulunan devlet okullarında çalışan 318 öğretmene ve 50 yöneticiye teması Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’den alınan 40 maddelik bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen ve yöneticilerin çocuk hakları bilinç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı; öğretmenlerin çocuk hakları bilinç düzeylerinin

kıdemleri değişkenine göre anlamlı farklılığın bulunduğu, okul ve ev ortamında hakların varlığı ve önemi konusunda anlamlı farklılığın olduğu, öğretmen ve yöneticilerin çocuk haklarını kavramış olmalarına karşın uygulamalarının istenen düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır.

Genç (2006), “*Demokratik Kazanımların Gerçekleştirilmesinde İlköğretim Öğretmenlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi*” adlı çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde etkililiğini belirleyebilmek için Erzurum il merkezinde yer alan 15 ilköğretim okulundan örnekleme yapılarak 300 öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde farklı farklı etkinlikleri farklı oranda kullandıkları, öğretmenlerin demokratik kazanımları gerçekleştirilmesinde kullandıkları etkinliklerin mesleki kıdemlerine ve öğrenim durumlarına göre farklılık gösterdiği, öğretmenlerin demokratik kazanımları gerçekleştirilmesinde kullandıkları etkinliklerin cinsiyete ve okuttukları sınıflara göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Genç ve Kalafat (2008), “*Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ile Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Çalışma*” adlı çalışmada öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinin İlköğretim Bölümü (Sınıf Öğretmenliği ABD ve Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD) Yabancı Diller Bölümü (İngilizce Öğretmenliği ABD) ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerden 360 öğretmen adayı örneklem grubuna alınmış ve Gözütok (1995) tarafından geliştirilen “*Demokratik Tutum Ölçeği*” ve Dökmen (1988) tarafından geliştirilen “*Empatik Eğilim Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile ilgili görüşlerinde cinsiyetleri ve öğrenim şekillerine göre anlamlı farklılığın olduğu, öğrenim gördükleri sınıfa, anabilim dallarına, anne ve babalarının öğrenim durumlarına göre farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının empatik becerileri ile ilgili görüşlerinde öğrenim gördükleri anabilim dalları değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğu; cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, öğrenim şekilleri, anne ve babalarının öğrenim durumlarına göre farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Işıkgöz (1999), “*Demokrasi Eğitiminde İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etkililiği*” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim okullarında demokrasi eğitime katkı sağlamak için ilköğretim okulu yöneticilerinin demokrasi eğitimine ilişkin etkililik düzeyleri yönetici

ve öğretmen görüşlerini saptamak için ilgili literatür, yasalar ve yönetmelikler taranarak mevcut durumla ilgili yönetici ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla iki ayrı form halinde geliştirilen veri toplama aracı 10 ilköğretim okulunda görevli 40 yönetici ve 138 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda yöneticilerin demokrasi eğitiminde kendilerini çoğunlukla etkili gördükleri, öğretmenlerin ise bu konuda yöneticileri nadiren etkili gördükleri, yöneticilerle öğretmenlerin bir fikir birliği içinde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (1995), “İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokrasi ve Otokrasi Boyutları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında Afyonkarahisar ili sınırları içerisinde yer alan 51 ilköğretim okulunda görev yapan müdür ve 687 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen ve müdürler dergilerin alımı, gezilerin ve kültürel etkinliklerin düzenlenmesi, toplantıların yapılması, eğitim araçlarının alınması konularında birlikte hareket ederlerken; teşekkür belgelerinin verilmesi, sicil raporlarının verilmesi, eğitim araçlarının alınmasındaki harcamaların dağılımı, öğretmenlerin dersliklere görevlendirilmesi ve öğrencilerin sınıflara dağıtılması sadece müdürlerin elinde olduğu ortaya çıkmıştır. Müdürler yönetim biçimlerinin demokratik olduğu görüşüne sahipken, öğretmenlerin ise yöneticilerin yönetim biçimlerinin daha çok otokratik olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

İflazoğlu ve Çaydaş (2004), “Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Okuyan Birinci Sınıf Öğrencileri ile Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Tutumları ile Otoriteryen Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencilerinin demokratik tutumları ile otoriteryen tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek amacıyla örneklemini Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu gruba araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan “Demokratik Turum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgiler Formu” ile Gümüş ve Gömleksiz (1999) tarafından geliştirilen “Patriotizm”, “Özdinsellik”, “Kısa Otoriteryenizm”, “Yabancı Ayrımcılığı” ve “Cunta Eğilimi” ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin demokratik tutum puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin demokratik tutum düzeyleri 1. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Alt ölçek puanları açısından ise; demokrasiye inanç alt ölçeği dışındaki düşünce özgürlüğü, dinsel eğilim, kararın kaynağı, hukukun

üstünlüğü alt ölçeklerinin hepsinde 4. sınıf lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmış, öğrencilerin demokratik tutumlarında hem cinsiyet hem de sosyo-ekonomik düzey bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Araştırmanın bir diğer önemli sonucu ise, öğrencilerin demokratik tutumları ile otoriter tutumları arasında negatif bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Gömlüksiz ve Kan (2008), “Eğitim Fakültesi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmada Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören 4. Sınıf öğrencileri ile Fen ve Matematik Alanlar ile Sosyal Alanlar Tezsiz Yüksek Lisans Programına kayıtlı öğrencilerin demokratik tutumlarını belirlemek amacıyla, Gözütok (1995) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Demokratik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının demokratik tutumları öğrenim gördükleri programa, cinsiyetlerine, anne-baba eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmaktayken, Öğretmen adaylarının ailelerinin gelir düzeyleri değişkenine göre demokratik tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının demokratik tutum düzeyleri tezsiz yüksek lisans öğreniminde bulunan öğretmen adaylarının demokratik tutum düzeylerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte Fen Matematik Alanlar Tezsiz Yüksek Lisans Programı’nda öğrenim gören öğretmen adaylarının demokratik tutum düzeyleri, Sosyal Alanlar Tezsiz Yüksek Lisans Programı’nda öğrenim gören öğretmen adaylarının demokratik tutum düzeylerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Ercoşkun ve Nalçacı (2008), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Empatik Beceri ve Demokratik Tutumlarının İncelenmesi” adlı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının empatik beceri ve demokratik tutumlarını incelemek amacıyla Atatürk Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan 99 kız ve 154 erkek sınıf öğretmeni adayına “Empatik Beceri Ölçeği”, “Demokratik Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutum ve empatik beceri puanları ile cinsiyet, sınıf öğretmenliğini tercih sırası, kabul derecesi, yaşadıkları yer, ailede bulunan kardeş sayısı ve kaçınıcı kardeş değişkenleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının demokratik puanları ile sınıf seviyesi ve öğretim şekli değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunurken, empatik beceri puanları ile sınıf seviyesi ve öğretim şekli değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmeni

adaylarının demokratik tutum puanları ile empatik beceri puanları arasında anlamsız bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2008), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Tutumları ile Dogmatik Düşünce Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)” adlı yüksek lisans çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin demokratik tutumları ile dogmatik düşünce biçimleri arasındaki ilişkiyi ortaya konması amacıyla İstanbul ili Kadıköy, Üsküdar ve Ümraniye ilçelerindeki devlet ilköğretim okullarında görev yapan 262 sınıf ve branş öğretmenine araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, “Demokratik Tutum Ölçeği” ve “Dogmatizm Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf ve branş öğretmenlerinin demografik özelliklerinden biri olan demokratik tutum konusunda hizmet içi eğitim alınıp alınmaması durumu ile ilgili dogmatizm arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, demokratik tutum konusunda almış olduğu hizmet içi eğitimin, öğretmenlerin dogmatik düşünce biçimleri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak, öğretmenlerin dogmatizm toplam puanları yükseldikçe, demokratik tutum toplam puanlarının anlamlı olacak şekilde düştüğü ortaya çıkmıştır. Böylece öğretmenlerin dogmatik düşünce biçimlerinin, demokratik tutumları ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Merdan (2008), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrencilere Demokratik Davranış Kazandırma Yeterlikleri” adlı yüksek lisans çalışmasında ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin demokratik tutum kazandırma yeterliklerini belirlemek; okulda çalışan öğretmenlerin algılarıyla yine öğretmenlerin demokratik davranış kazandırma yeterliliklerini bazı değişkenlere göre incelemek amacıyla İstanbul ili Anadolu yakasındaki ilçelerdeki ilköğretim okullarında görev yapan 303 öğretmene “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Öğrencilere Demokratik Davranış Kazandırma Yeterlikleri” ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencilere demokratik davranış kazandırma yeterlikleri; öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, mezuniyet durumu, mesleki kıdem, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu, ders verilen sınıflardaki öğrenci sayısı, branş değişikliklerine göre anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Ektem ve Sünbül (2011), “Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları Üzerine Bir Araştırma” adlı araştırmasında öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan 229 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırma sonucuna göre

öğrencilerin demokratik tutumları ile cinsiyet değişkeni ve demokratik tutumları ile alan türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Zencirci (2003), “İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokratiklik Düzeyinin Katılım, Özgürlük ve Özerlik Boyutları Açısından Değerlendirilmesi” adlı doktora tezinde ilköğretim okulu yöneticilerinin, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin ilköğretim okullarındaki yönetimin katılım, özgürlük ve özerklik boyutlarında demokratiklik düzeyinin belirlenmesi amacıyla Balıkesir il merkezindeki 32 ilköğretim okulunda görev yapan 90 okul yöneticisi, 347 branş öğretmeni ve 400 sınıf öğretmenine “Demokratik Eğilim Ölçeği” ve “Yönetimin Demokratiklik Düzeyini Saptama Anketi” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda yönetici, branş ve sınıf öğretmenlerinin yarıya yakınının demokratik ve diğer yarısının da otokratik eğilime sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Yöneticiler kendi yönelimlerini demokratik olarak belirtmelerine karşın, öğretmenlerin görüşlerine göre yönetimin daha az demokratik olduğu yönündedir. Bununla birlikte her iki grup öğretmenin katılım, özgürlük ve özerklik ile ilgili görüşleri arasında farklılıklar bulunmaktadır.

Sağlam (2000), “Sosyal Bilgiler Dersinin Demokratik Tutum Geliştirmedeki Rolü” adlı çalışmasında sosyal bilgiler dersinin demokratik tutumu geliştirmedeki rolü ile ilgili mevcut durumu tespit etme amacıyla İstanbul ili Kartal ilçesindeki 3 ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 137 kız ve 113 erkek toplam 250 5. sınıf öğrencisine geliştirilen öğrenci anketi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sosyal bilgiler dersindeki davranışları ile öğrencilerin demokratik tutumları arasında, öğrencilerin ailelerinin kültürel düzeyi ile öğrencilerin demokratik tutumları arasında manidar bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin cinsiyetleri ile demokratik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, buna göre sosyal bilgiler dersinde kadın öğretmenlerin demokratik tutum düzeyleri erkek öğretmenlerin demokratik tutum düzeylerinden yüksek çıkmıştır.

Topal (2007), “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması ve Öğrenci Başarısı İle İlişkisi” adlı doktora çalışmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek ve bu davranışların öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla Ankara ili Altındağ ilçesinde bulunan ilköğretim okullarının 4. Ve 5. Sınıflarında öğrenim gören öğrenciler ile bu sınıfların öğretmenlerinden örneklem alınarak 32 sınıf öğretmeni ile 979 ilköğretim öğrencisine iki değerlendirme ölçeği ve bir gözlem formu uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler kendilerini,

öğrenci ve gözlemciler göre daha “demokratik” olarak değerlendirmişlerdir. Gözlemciler ise, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarını, öğretmen ve öğrenci değerlendirmelerinden daha düşük düzeyde “demokratik” olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirmede verdikleri puanların ortalaması, öğrenci ve gözlemci değerlendirmelerindeki puanların ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu; benzer şekilde öğrenci ve gözlemci değerlendirmelerindeki puanların ortalamaları da anlamlı derecede farklı olduğu ortaya çıkmıştır.

Toper (2007), “İlköğretim İkinci Kademe Demokrasi Eğitimi: İkinci Kademe Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Davranışları (Kars İli Örneği)” adlı yüksek lisans araştırmasında Türk Milli Eğitim Sistemi içindeki ilköğretim kurumlarının ikinci kademesinde demokrasi eğitiminin yerini, bu eğitimi anlatmak, tanıtmak ve benimsetmek için ne gibi etkinlikler yapıldığını ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışlarının cinsiyet, branş ve kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla 2006–2007 Eğitim-öğretim yılında Kars Merkez İlçe ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 38 erkek ve 56 bayan öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen “Demokratik Tutum ve Davranışları Ölçme Anketi” uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre örnekleme oluşturan ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin demokratik tutum ve davranışları yeterli düzeyde sergilemedikleri ortaya çıkmıştır.

Oğur (1999), “Genel Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetim Süreçlerine İlişkin Davranışları Demokratik Olarak Algılama Düzeylerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında, resmî genel liselerde görevli öğretmen ve yöneticilerin, yönetim süreçlerine ilişkin yönetici davranışlarını demokratik olarak algılama düzeylerini belirlemek amacıyla Ankara ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki sekiz merkez ilçede bulunan resmî genel liselerinde görevli 54 yönetici ve 360 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre genel olarak; yöneticiler yönetim süreçlerinin tüm boyutlarında kendilerini demokratik, öğretmenler ise yöneticilerin yönetim süreçlerine ilişkin davranışlarını otokratik olarak değerlendirmişlerdir. Araştırma sonuçları, resmi genel liselerde görevli yöneticilerin yönetim süreçlerine ilişkin davranışlarının otokratik olduğunu ortaya koymuştur.

Uluç (2008), “İlköğretim Programlarında Çocuk Hakları” adlı çalışmasında çocuk hakları eğitimi bakımından Türk İlköğretim Sistemi’nde ve yabancı ülkelerde var olan

durumu betimlemek, ne gibi değişikliklerin, yeniden yapılanmanın gerekeceği konusunda öneriler geliştirmek amacıyla ve ilköğretimde sosyal, tarihsel ve kültürel içerikli zorunlu derslerin programlarında çocuk haklarına nasıl yer verildiğini betimlemek özel amacıyla; seçilen ders programlarında çocuk haklarına yer verme durumları bakımından ayrı ayrı her bir sınıf düzeyinde ve sınıflar arası karşılaştırmalarla analizler yapılmıştır. Sonuç olarak ders programlarının genel açıklamalarında çocuk hakları eğitimi ile uyumlu yaklaşımlar görölmüş ancak bunların kazanımlara ve etkinliklere tam olarak yansımadağı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte incelenen programlarda yaşama ve korunma haklarına yer verilmediği görölmüş, her bir kategoride tüm alt kategorilere yer verilmediğinden hareketle var olan çocuk haklarının da belli haklara odaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tunç (2008), “Çocuk Hakları Sözleşmesinin Eğitim Politikalarına Yansımaları Konusunda Milli Eğitim Bakanlığı Uzmanlarının Görüşleri” adlı yüksek lisans çalışmasında Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin eğitim politikalarına yansımaları konusunda Milli Eğitim Bakanlığı uzmanlarının görüşlerini ortaya koymak amacıyla 11 genel müdürlükte görev yapmakta olan 20 uzmana görüşme formu uygulanmış, yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım hakları çerçevesinde eğitim politikaları ile ilgili olarak genel görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre uzmanlar, baskıcı eğitimden kurtulmak, daha demokratik olmak, kendine güvenen, haklarının bilincinde olan bir nesil yetiştirebilmek için adı geçen hakların eğitim politikalarına yansıtılması gerekliliği ve önemi konusunda görüş birliği içerisinde oldukları belirlenmiştir. Fakat eğitim uzmanlarının Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin belirlediği yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım haklarının eğitim politikalarına yansımaları konusunda görüş farklılıkları olduğu ortaya çıkmıştır.

Demirtaş ve Yalçın (2009), “Genel Lise Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Gösterdikleri Davranışların Demokratikliğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” adlı çalışmalarında genel lise öğretmen ve öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak genel lise öğretmenlerinin sınıf yönetiminde demokratik tutum ve davranışları ne ölçüde sergilediklerini belirlemek amacıyla Malatya Merkez İlçe belediyesi sınırları içerisinde bulunan genel liselerden örnekleme alınan 8 genel lisedeki 227 öğretmen ve 953 öğrenciye “Demokratik Sınıf Yönetimi Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen ve öğrenci görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler sınıfta demokratik davrandıklarını ifade ederken,

öğrenciler bunun tersini düşünmektedirler. Öğrenci görüşleri ise cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıf değişkenleri açısından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

Metin (2006), “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesine Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Katılım Düzeyi” adlı yüksek lisans çalışmasında ilköğretim okullarında uygulanmakta olan “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi” ne öğretmen ve okul yöneticilerinin katılım düzeylerini tespit etmek amacıyla Kırıkkale ili merkez sınırları içindeki okullardan örnekleme giren 100 okul yöneticisi ve 12 ilköğretim okulunda görev yapan 201 öğretmene veri toplama aracı uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre projenin amaçlarına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenler olumlu görüş bildirmiş ancak okul yöneticilerinin katılım düzeyleri ile öğretmenlerin katılım düzeyleri arasında okul yöneticileri lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Projenin okullarda uygulanması konusunda okul yöneticileri ve öğretmenler olumlu görüş bildirmiş ancak okul yöneticilerinin katılım düzeyleri ile öğretmenlerin katılım düzeyleri arasında okul yöneticileri lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'nin amaçlarına katılma düzeyleriyle projenin uygulanmasına katılma düzeyleri arasında fark olduğu, aynı farkın öğretmenler açısından da benzerlik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenler ve okul yöneticileri projenin öğrencilerde demokrasi bilincini kalıcı hale getirmek için uygun bir uygulama olduğunu ve projenin amaçlarına katıldıklarını belirtirken bu amaçları gerçekleştirmek için yapılan uygulamalarda bazı eksiklikler olduğunu düşünmektedirler.

Ersoy (2011), “İlköğretim Öğrencilerinin Çocuk Haklarına İlişkin Algıları” adlı çalışmasında farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen ilköğretim öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algılarını, öğrendiği kaynakları ve karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla bir il merkezindeki alt orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin öğrenim gördükleri üç ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin haklarına ilişkin algıları ve öğrendiği kaynaklar ile karşılaştıkları sorunların sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaştığı belirlenmiştir. Alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler temel yaşam ve gelişim ile korunma haklarını, üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler de katılım haklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu haklarını okuldan öğrenmiştir. Alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler, ailede ve okulda düşüncelerini açıklayamadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrenciler okulda öğretmenlerin evde ise anne babalarının kendilerine haklarını öğretmelerini beklemektedirler.

Akın ve Özdemir (2009), “Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Eğitim Bilimleri Fakültesi Örneği” adlı çalışmalarında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının demokratik değerlerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla söz konusu fakültede öğrenim görmekte olan 400 öğrenciden örneklem alınarak 176 dördüncü sınıf öğrencisine “Öğretmen Adayları Demokratik Değerler Ölçeği” uygulamışlardır. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca kadın öğretmen adaylarının ve herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olan adayların daha yüksek demokratik değerlere sahip oldukları görülmüştür. Bunun yanında öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin okumakta oldukları bölümlere ve aylık ortalama harcama miktarlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Karadağ, Baloğlu, Yalçınkayalar (2006), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Tutumları ile Öğretmenlerin Demokratik Değerleri Üzerine İlişkisel Bir Araştırma” adlı araştırmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerce algılanan demokratik tutum düzeyleri ile öğretmenlerin demokratik değerleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 218 öğretmene “Demokratik Tutum Algısı” ölçeği, “Demokratik Değerler Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerce algılanan demokratik tutum düzeyleri ile öğretmenlerin demokratik değerleri cinsiyet değişkeni açısından; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerce algılanan demokratik tutum düzeyleri ve öğretmenlerin demokratik değerleri demokrasi eğitimi alıp almama değişkeni açısından; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutum düzeyleri ile yine öğretmenlerin demokratik değerleri mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi açısından anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Araştırmada genel olarak, okul yöneticilerinin algılanan demokratik tutum düzeyleri ile öğretmenlerin demokratik değerleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre, iki kavram arasında pozitif yönde doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre okullarda öğretmenlerin yöneticilerinde gözledikleri (algıladıkları) demokratik tutum düzeyi arttıkça, buna paralel demokratik değerlere olan inanç düzeylerinin de doğrusal olarak artmakta olduğudur.

Kepenekçi ve Baydık (2009), araştırmasında zihin engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarını cinsiyet, sınıf düzeyi, insan hakları ya da çocuk haklarına ilişkin bir ders alma durumuna ve yaşa göre incelemek ve bu programda öğrenim gören öğretmen adaylarının tutumları ile Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi

Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının tutumlarından farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Zihinsel Engelliler Öğretmenliği programında öğrenim gören 1. ve 4. sınıf 85 öğrenci ve Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği programlarında öğrenim gören 202 öğrenci olmak üzere toplam 287 öğrenciye Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet ve sınıf düzeyinin Zihin Engelliler Öğretmenliği Programına kayıtlı öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin tutumları üzerinde etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Zihin Engelliler Öğretmenliği Programına kayıtlı öğrencilerinden hiçbiri insan hakları ya da çocuk haklarına ilişkin ders almadığı için bu değişkenin tutumlar üzerindeki etkisi incelenememiştir. Zihin Engelliler Öğretmenliği Programına kayıtlı öğrencilerin tutumları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Zihin Engelliler Öğretmenliği Programına kayıtlı öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının Okul Öncesi Öğretmeni ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmeni adaylarının tutumlarından farklılaşmadığı, bununla birlikte bu grubun tutumlarının sınıf öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin tutumlarından daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kepenekçi (2006), “Türkiye’deki Üniversite Öğrencilerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları” adlı araştırmasında Türk üniversitelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumlarını ölçmek ve incelemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirme amacıyla Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 283 öğrenci ve Ziraat Fakültesinde öğrenim görmekte olan 67 ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine geliştirmiş olduğu “Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla çocuk haklarına yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumları, ziraat fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumlarına göre daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte sınıf düzeyinin tutumlarda bir etkisinin olmadığı, ancak üniversite eğitiminde insan hakları eğitimi almış öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumları insan hakları dersi almamış öğrencilere kıyasla daha olumlu olduğu görülmüştür.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Rizzini ve Thapliyal (2007), “Brezilya Rio De Jenerio'daki Gençlerin Katılım Algı ve Deneyimleri” adlı çalışmasında çocuk ve gençlerin vatandaşlık, hak ve sorumluluk algılarını incelemek amacıyla 13 grup ve 120 bireyden oluşan 8-9 yaşındaki çocuklara hayallerindeki ülkede vatandaş ve hayatın nasıl olması gerektiği ve 14- 15 yaşındaki gençlere ülkelerinde vatandaşlık, hak ve sorumluluk anlayışlarını sormuşlardır. Yaşça büyük öğrenciler kendi yaşamlarındaki yetenekler ve seçimlerinde aileleri ve öğretmenleri tarafından sıkça göz ardı edildiklerini dile getirmişlerdir. Kamu okullarında öğrenim görmekte olan öğrenciler haklarının sistematik olarak göz ardı ve ihlal edildiğini belirtmişlerdir.

Smith, Gaffney ve Nairn (2004), “Ortaöğretim Okullarında Sağlık Hakları: Öğrenci ve Personel Görüşleri” adlı çalışmasında okullarda öğrencilerin yiyecek ve sağlık hakları boyutunda lise öğrencileri ve personelin görüşlerini incelemek amacıyla Yeni Zelanda'daki 107 okuldan yanıtlanan ve 15-16 yaşlarındaki 821 öğrenci ve 483 personele posta yoluyla anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda birçok öğrenci ve personel okullarında sağlık kaynaklarının bulunduğunu, öğrencilerin sadece küçük bir kısmının erişilebilir ve güvenilir kaynakları gördüğünü belirtmiştir. Öğrenciler personellere göre sağlık teşviğinin her alanında daha az tavsiye ve bilgi aldıklarını belirtmişlerdir. Birçok personel ve öğrenci okullarda endişe kaynağı olarak depresyon gibi ruh sağlığı sorunlarını belirtmiş, ancak öğrencilerin personelin yarısına kıyasla sadece dördte biri bu konuyu ders sürecinde gizli tuttuğunu belirtmiştir. Düşük gelirli okullarda öğrenim gören öğrenciler yüksek gelirli okullardaki öğrencilere göre okul ortamlarının daha az sağlıklı olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak çalışmada okullarda yiyecek ve sağlık haklarının etkililiğinin artırılması konusunda gençleri görüşlerinin alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Shumba (2003), “Okullarda Çocuk Hakları: Öğretmenler Ne Biliyor” adlı araştırmasında Zimbabwe'deki ilköğretim okullarındaki öğretmen ve öğretmen adaylarının “Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi”, “Kamu Servisleri Yönetmelikleri”, “Eğitim ve Kültür Genelgesi” dahilinde bedensel cezalarının yönetimi konusunda çocuk haklarıyla ilgili bilgilerini incelemek amacıyla Masvingo ilinde 300 ilköğretim okulu öğretmeni ve 150 öğretmen adayına “Öğretmen ve Stajyer Öğretmen Anketi” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendi stajyer öğretmenlikleri sırasında “Kamu Servisleri Yönetmeliği” hakkında bilgilendirildikleri ve stajyer öğretmenlerin büyük bir

çoğunluğunun stajyerlikleri süresinde bu yönetmelik hakkında bilgilendirilmedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu “Kamu Hizmetleri Yönetmeliği”ni yararlı olarak görmekteyken, stajyer öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise bunun eski olduğunu ve değiştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Diğer yandan öğretmenlerin büyük çoğunluğu kendi stajyerlik öğretmenliklerinde “Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Çocuk Hakları ve Refahı Afrika Şartı” hakkında bilgilendirilmediklerini ifade ederken, stajyer öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu bildirimler hakkında bilgilendirildiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu stajyerlik eğitimi sürecinde “Eğitim Sekreterliği ve Disiplin Genelgesi” hakkında öğretmenler tarafından bilgilendirilmediği ortaya çıkmıştır.

Sarwar, Yousuf ve Hussein (2010), “Pakistan’da Demokrasiye Yönelik Tutum: Ortaokul Öğretmenleri Görüşleri” adlı çalışmada demokratik sistemin ve demokrasiye tutumları geliştirmek için demokratik değerlerin ve stratejilerin geliştirilmesinde öğretmenlerin görüşlerinin alınması amaçlanmış ve Pencap Eyaleti’ndeki Sargodha, Faisalabad, Rawalpindi ilçeleri olmak üzere üç ilçeden 20’şer öğretmen seçilerek 60 ortaokul öğretmeni örnekleme alınmış, röportaj yapılmış ve araştırmacı tarafından “Demokrasi Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin demokrasiyi kabul etmedikleri, demokrasiye karşı olumsuz tutum sergiledikleri ancak genç öğretmenlerin daha olumlu tutum sergiledikleri, hükümet hakkında olumsuz tutuma sahip oldukları, devlet kurumlarına karşı olumsuz tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Veiga (2001), “Portekiz’deki Öğrencilerin Haklarını Algılamaları” adlı araştırmasında Portekiz’deki öğrencilerin okulda ve evde kendi haklarını algılamalarını analiz etmek amacıyla ülkenin farklı bölgelerindeki 7. sınıftan 9. sınıflara 294 kız ve erkek öğrenciye Çocuk Hakları Ölçeği uygulamıştır. Araştırma sonucunda Portekizli öğrenciler haklarının var olduğunu ve bunların çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Büyük ölçüde kişisel sınırlamaları olan, kötü okul ortamında veya aile ortamında yetişen öğrenciler okulda ve evde haklarının daha az önemli algıladığını ortaya koymuştur. Çalışma, veli ve öğretmenlere çocuk haklarının teşviki konusunda eğitim programları verilmesinin gerekliliğini ortaya koymuştur

Taylor, Smith ve Nairn (2001), “Gençler için Hakların Önemi: Ortaöğretim Öğrenci ve Personel Görüşleri” adlı çalışmada Yeni Zelanda’daki 821 ortaöğretim öğrencisi ve 438 yetişkine (Öğretmen, okul yöneticisi, psikolojik danışman ve okul

sağlık görevlisi) hak kavramından ne anladıkları ve kendileri için hangi hakların daha önemli olduğu hakkında bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre gençlerin de genel olarak kabul edilmiş “Hak” kavramının tanımına oldukça uyan genel bir anlayışa sahip oldukları görülmekle birlikte % 85’inin Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’yi hiç duymadıkları görülmüş ve öğrenciler için bilgi kaynağını daha çok öğretmenler ve televizyon oluşturduğu görülmüştür. Yetişkinlerde ise ÇHS’ni duyma oranı % 85 olup, ÇHS’ni çoğunlukla gazetelerden duydukları görülmüş ve televizyonun aynı zamanda yetişkinler için de bilgi kaynağı olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın bir diğer göze çarpan bulgusu çocukların yetişkinlere kıyasla katılım haklarını daha fazla oranda kendileri için önemli addetmeleridir. Yetişkinler ise koruma haklarının, özellikle güvenliğinin, çocuklar için daha önemli olduğunu söylemişlerdir (akt: Uluç, 2008).

Almog ve Shechtman (2007), “Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Davranışlarıyla Başa Çıkma Stilleri, Yeterlik ve Demokratik İnançları” adlı çalışmada öğretmenlerin özel ihtiyaçları olan öğrencilerin davranış sorunlarıyla başa çıkma stratejileri ile demokratik inançları ve yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla İsrail’deki 1. ve 3. sınıflarda öğretmenlik yapan 33 sınıf öğretmenine “Öğretmen Demokratik İnanç Ölçeği”, “Öğretmen Yeterliği Ölçeği”, “Gözlem Formu” ve “Görüşme Formu” uygulanmıştır. Görüşme sonuçlarına göre öğretmenlerin davranış sorunlarını çözmek amacıyla yararlı stratejileri tercih ettikleri ortaya çıkmış, ancak gözlemlere göre öğretmenlerin daha kısıtlayıcı tepkiler verdiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar öğretmenlerin özgün sınıf durumlarında kuramsal bilgileri ile kişisel uygulamaları arasındaki boşluk bulunduğunu işaret etmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin yeterlikleri ile farklı davranış sorunlarına yararlı çözüm stratejileri arasında pozitif yönde ilişki ve demokratik inançları ile farklı davranış sorunlarına yararlı çözüm stratejileri arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Buradan hareketle, sorunların çözümünde demokratik öğretmenlerin tepkilerinin daha yararlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Alderson ve Arnold (1999), 7-17 yaş arasındaki öğrencilere ve öğretmenlerine çocuk hakları ile ilgili görüşlerini sormuşlardır. İngiltere’de ve Kuzey İrlanda’da 2272 öğrencinin katıldığı çalışmada öğrencilerin % 75’i ÇHS’ni daha önce hiç duymadıklarını söylemiştir, kalan öğrenciler ise çok az bilgileri olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 40’ı, öğretmenlerin ise % 11’i okulda öğrencilerin çok az hakka sahip olduklarını söylemişlerdir. Okullarda katılım hakkının hayata geçirilmesinin en önemli göstergelerinden olan sınıf ve okul konseylerinin varlığı ile

ilgili soruya yanıtlarında çocuklar, etkin bir okul konseyi ile yalnızca sembolik varlığı olan konseyleri en küçük yaş gruplarında bile ayırabilmişlerdir. Öğrencilerin yarısı okullarında okul konseylerinin var olduğunu belirtirken beşte biri etkin okul konseylerinin var olduğunu söylemişlerdir (akt: Uluç, 2008).

BÖLÜM III

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilköğretim 1. kademede görev yapan Sınıf Öğretmenlerinin demokratik tutumlarının ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının ele alıp değerlendirildiği betimsel düzeyde bir çalışma olup tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2009). Betimsel araştırmalar; geçmişe dönük yapıldıklarında “ne idi?”yi ortaya koyarlar. Bu tür çalışmalarda “betimsel araştırma” ilk ve temel araştırma eylemidir. Eğitim sorunlarının pek çoğunun betimsel nitelik (Balcı, 2010) taşıdığı söylenebilir.

Evren ve Örneklem

Araştırma sonuçlarından elde edilen verilerin (bulgu) genellenmek istenilen bütününe evren adı verilmektedir (Ekiz, 2009). Araştırmanın evrenini 2010- 2011 Eğitim Öğretim Yılında Manisa ilindeki devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Buna göre 2010- 2011 Eğitim Öğretim Yılında Manisa il genelindeki devlet okullarında görev yapan 3875 sınıf öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Örneklem, belli bir evrenin, belli sayıda birimlerinin seçilmesiyle oluşan, evrenin temsilcisi bir birim (Balcı, 2010) olarak tanımlanmaktadır. Araştırmalar genellikle örneklem üzerinde yapılmakta, elde edilen araştırma sonuçları birçok durumda ilgili evrene genellenmektedir (Ekiz, 2009).

$$n = \frac{t^2 \cdot \frac{p \cdot q}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} \cdot t^2 \cdot \frac{p \cdot q}{d^2}}$$

$$n = \frac{(1,96)^2 \cdot \frac{(0,5 \times 0,5)}{(0,05)^2}}{1 + \frac{1}{3878} \cdot (1,96)^2 \cdot \frac{0,5 \times 0,5}{(0,05)^2}} = 347$$

n	Örneklem Büyüklüğü
N	Evren (Yığın) Büyüklüğü
d	Tolerans Düzeyi
t	Güven Düzeyi $\alpha=0.05$ ϕ i için 1,96
p	Olayın Görülme Sıklığı

Araştırmanın örnekleme 0.05 güven aralığında ve 0.5 görülme sıklığı ele alınarak örneklem formülü aracılığıyla (Tanrıoğen, 2009) hesaplanmış, sonuç olarak araştırmanın örneklem büyüklüğü 347 olarak bulunmuştur. Araştırmada Olasılığa Dayalı Örneklem Türlerinden İki Aşamalı Şans Yöntemi kullanılmıştır. İki aşamalı şans yöntemiyle örneklem, evrenin gruplardan oluşması sonucunda grupların evrenden şans yöntemiyle gelişigüzel seçilmesiyle oluşturulmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Dolayısıyla 'Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Manisa İli Örneği)' araştırması için Manisa ili merkezi ve on beş ilçe olmak üzere toplam on altı araştırma bölgesinden öncelikle Manisa (Merkez), Alaşehir, Saruhanlı, Gördes, Göl marmara, Ahmetli İlçeleri şans yoluyla seçilmiş ve ardından bu merkezlerde bulunan devlet ilköğretim okulları arasından okullar yine şans yoluyla seçilerek anket uygulaması yapılmıştır.

Anket uygulamasında Manisa (Merkez), Alaşehir, Saruhanlı, Gördes, Göl marmara, Ahmetli İlçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 360 öğretmene ulaşılmış; geri dönmeyen anketler, eksik bilgi, değişkenlerden boş bırakılması gibi sorunlardan dolayı 297 öğretmenin görüşleri değerlendirmeye alınmıştır. Tablo 1'de uygulamaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları merkezlere göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 1.

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Merkezlere Yönelik Dağılımları

Yerleşim Yeri	N	%
Manisa (Merkez İlçe)	88	29.63
Alaşehir	58	19.53
Gölmarmara	32	10.77
Gördes	38	12.80
Demirci	33	11.11
Ahmetli	28	9.42
Saruhanlı	20	6.74
Toplam	297	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin %29.63’ü Manisa merkez ilçede, %19.53’ü Alaşehir ilçesinde, %10.77’si Gölmarmara ilçesinde, %12,80’i Gördes ilçesinde, %11.11’i Demirci ilçesinde, %9.42’si Ahmetli ilçesinde, %6.74’ü Saruhanlı ilçesinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, araştırmacı tarafından katılımcılara medeni durum, cinsiyet, yaş, okuttuğu sınıf, mezun olduğu sınıf türü, görev yaptığı yer, eğitim durumu ve mesleki kıdemlerinden oluşan bir kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Bununla birlikte örneklem grubuna Gözütok (1995) tarafından geliştirilen ‘Demokratik Tutum Ölçeği’ ve Karaman Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen ‘Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği’ gerekli izinler alınarak uygulanmıştır.

Gözütok (1995) tarafından geliştirilen ‘Demokratik Tutum Ölçeği’ toplam 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 0-50 arasında değişmekte ve yüksek puan demokratik tutum düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu ölçek, ‘Published for Attitude Research Laboratory’ tarafından geliştirilen ve birçok ülkede uygulanan ‘Teacher Opinonaire on Democracy’ isimli ölçeğin G ve H formlarının Türkçe’ye uyarlanmasıyla ortaya konulmuştur. Ölçek, geliştirilmesi sürecinde yapılan çalışmalar sonucu 50 maddelik bir hale getirilerek 100 kişilik öğretmen ve akademisyen grubuna bir aylık bir süre ile test tekrar test yöntemiyle kontrol edilmiştir. Uygulama sonucunda güvenirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin 32 maddesi olumlu, 18 madde ise olumsuz ifadeden oluşmaktadır. Bu ifadeler için 'Katılıyorum'(1), 'Katılmıyorum' (0) tepki seçenekleri bulunmakta ve puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan '0' en yüksek puan ise '50'dir.

Tablo 2.'de "Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Manisa İli Örneği)" araştırmasının yapıldığı örneklem grubuna uygulanan "Demokratik Tutum Ölçeği"nin Güvenirlik analizi sonucu verilmiştir.

Tablo 2.

Demokratik Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

	Cronbach-Alpha (α)
Demokratik Tutum Ölçeği	,736

Tablo 2'de görüldüğü gibi, Demokratik Tutum Ölçeği'nin güvenirliliğinin $\alpha=,736$ olduğu, dolayısıyla bu değer araştırma için yeterli olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2010).

Karaman Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen 'Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği' 5'li likert formunda hazırlanmış olup, içeriğinde çocukların yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım haklarına ilişkin 22 madde bulunmaktadır. Bu ifadeler için "Tamamen Katılıyorum"(5), "Katılıyorum"(4), "Kararsızım"(3), "Katılmıyorum"(2) ve "Tamamen Katılmıyorum"(1) tepki seçenekleri bulunmakta ve puanlanmaktadır. Ölçekteki ifadelerin 19'u olumlu, 3'ü olumsuzdur. Olumsuz ifadelere (2., 14. ve 15. maddeler) verilen tepkiler ters puanlanmakta ve puanlama sonucunda ölçekten alınacak en düşük puan 22 ve en yüksek puan ise 110'dur. Karaman Kepenekçi (2006) ölçeğin geçerliğine ve güvenirliliğine ilişkin yaptığı çalışma sonucunda, ölçeğin tek faktörlü olduğunu, ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının .32 ile .61 arasında değiştiğini, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .85, yarı test güvenirlik katsayısının ise .77 olarak belirlendiğini ifade etmiştir.

Tablo 3'de "Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Manisa İli Örneği)" araştırmasının yapıldığı örneklem grubuna uygulanan "Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği"nin güvenirlik analizinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.

Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeğinin Güvenirlilik Analizi

	Cronbach-Alpha (α)
Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği	,880

Tablo 3’de görüldüğü gibi, Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği’nin güvenilirliğinin $\alpha=,880$ olduğu, dolayısıyla bu değer araştırma için yeterli olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2010).

Verilerin Analizi

Örnekleme giren sınıf öğretmenlerine uygulanan “Demokratik Tutum Ölçeği” ve “Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği”nden elde edilen verilerin analizinde SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde izlenen yol ise şu şekildedir:

- Örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin demografik ve kişisel bilgileri ile ilgili bulgular için frekans analizi uygulanmıştır. Bir yada daha çok değişkene ait değerlerin ya da puanların dağılımına ait özelliklerini betimlemek amacıyla verileri sayı ve yüzde olarak tablolayabilmek için frekans analizi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Elde edilen bulgular tablolayarak yüzde (%) ve frekans (f) olarak ifade edilmiştir.
- Frekans analizi sonrasında, örneklem grubundan elde edilen veriler üzerinde uygun istatistiksel analizleri yapabilmek amacıyla her bir ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini inceleyebilmek için öncelikle verilerin çarpıklık katsayısına, aritmetik ortalamasına, ortanca ve moduna bakılmış; ardından araştırma yapılan grubun 50 kişiden fazla olduğu için de Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi yapılmıştır. Buna göre Demokratik Tutum Ölçeği’nden elde edilen puanların ortalamasının .72, medyan’ın .74, mod’un .74 olduğu ve çarpıklık katsayısının -1.231 değerini alması ve K-S testi sonucunda anlamlılık değerinin $p=.00$ ($p<.05$) çıkması sonucu puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma gösterdiği; Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği’nden elde edilen puanların ortalamasının 4.60, medyan’ın 4.68, mod’un 4.64 olduğu ve çarpıklık katsayısının -2.721 değerini alması ve K-S testi sonucunda anlamlılık değerinin $p=.00$ ($p<.05$) çıkması sonucu puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma gösterdiği ortaya

çıkmiştir. Dolayısıyla verilerin analizinde istatistiksel hipotez 'puanların dağılımı normal dağılımdan anlamlı farklılık göstermez' şeklinde kurulduğu ve her iki ölçekten elde edilen verilerin anlamlılık değerinin $\alpha=.05$ ' ten küçük çıkması sonucunda puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, araştırmaya konu olan verilerin analizinde normallik varsayımını gerektiren istatistikler kullanılmaması gerektiği için (Büyüköztürk, 2010) verilerin analizinde non-parametrik istatistiklerin kullanılmasına karar verilmiştir.

- Örneklemi oluşturan sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerin non-parametrik dağılıdığının belirlenmesi sonucunda araştırmacının alt problemlerinin analizinde; iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann Whitney U testi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis H testi sonucunda gruplar arasında anlamlı görülmesi durumunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için, grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi uygulanması düşünülmüştür. Sayısal gelişmelerle ilgili veriler tablolar haline getirilip yorumlanmış, bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı $\alpha = .05$ düzeyinde test edilmiştir (Büyüköztürk, 2010).
- Sınıf öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları ve Demokratik Tutum Düzeyleri toplam puanlarındaki ilişkiyi test edebilmek içinse Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı bir değişkenin diğeriyle olan ilişkisinin derecesini göstermektedir. Araştırmada, korelasyonun anlamlılık değeri ise, hesaplanan korelasyon katsayısının büyüklüğü ve açıklanan değişkenliğin pratikteki önemi dikkate alınarak $\alpha=.01$ düzeyinde değerlendirilmiştir. Korelasyon katsayısının 0.70- 1.00 arasında olması yüksek, 0.70- 0.30 arasında olması orta, 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte korelasyon katsayısının işareti ise ilişkinin yönünü yani olumlu ya da olumsuz olduğunu göstermektedir. İki değişken arasındaki ilişki durumu ise, yani X değişkeninin artması durumunda Y değişkeni de artma eğilimi gösteriyorsa bu X ve Y arasında pozitif yönde ilişki olduğunu göstermektedir. Açıklanan varyans, değişkenlerden birinde gözlenen değişkenliğin ne kadarının diğer değişken tarafından açıklandığını

yorumlamak için determinasyon katsayısı, yani korelasyon sayısının karesi (r^2) kullanılmıştır. (Balci, 2010; Büyüköztürk, 2010).

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, örneklem grubuna ait demografik bilgilerin açıklanması ve araştırmanın alt problemlerinin yanıtlanması için elde edilen verilerin uygun istatistiksel yöntem ile analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir. Ayrıca, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler için Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel ve Demografik Bilgileri, Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarına İlişkin Alt Problemlerin İncelenmesi, Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Alt Problemlerin İncelenmesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutum Düzeyleri ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi olmak üzere dört ayrı alt başlığa yer verilmiştir.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel ve Demografik Bilgileri

Örneklem grubuna uygulan ölçeğin kişisel bilgiler formunda yer alan sorulardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Örneklem grubunun cinsiyet dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Örneklem Grubunun Cinsiyet Dağılımı ve Yüzdesi

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Erkek	144	48,5
Kadın	153	51,5
Toplam	297	100,0

Tablo 4'te görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin %48,5'i erkek, %51,5'i kadın olmak üzere toplam 297 sınıf öğretmeni araştırmaya dahil edilmiştir. Örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerine ait yaş gruplarına ilişkin bilgiler ise Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Örneklem Grubunun Yaş Grupları Dağılımı ve Yüzdesi

Yaş Grupları	<i>f</i>	%
30 ve altı	40	13,5
31-35	49	16,5
36-40	57	19,2
41-45	75	25,3
46-50	52	17,5
50 ve üstü	24	8,1
Toplam	297	100,0

Tablo 5'te görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin %13,5'i 30 ve altı yaş aralığında, %16,5'i 31-35 yaş aralığında, %19,2'si 36-40 yaş aralığında, %25,3'ü 41-45 yaş aralığında, %17,5'i 46-50 yaş aralığında, %8,1'i ise 50 ve üstü yaş aralığında bulunmaktadır. Örneklem oluşturan sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına ilişkin bilgiler ise Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6.

Örneklem Grubunun Medeni Durumları Dağılımı ve Yüzdesi

Medeni Durum	<i>f</i>	%
Evli	269	90,6
Bekar	28	9,4
Toplam	297	100,0

Tablo 6'da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin %90,6'sı evli, %9,4'ü ise bekadır. Örneklem oluşturan sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı yerleşim yerine ilişkin bilgileri ise Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Örneklem Grubunun Görev Yaptığı Yerleşim Yerinin Dağılımı ve Yüzdesi

Görev Yaptığı Yer	<i>f</i>	%
Köy-Belde	37	12,5
İlçe Merkezi	172	57,9
İl Merkezi	88	29,6
Toplam	297	100,0

Tablo 7’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin %12,5’i köy ve beldeelerde bulunan ilköğretim okullarında, %57,9’u ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında, %29,6’sı ise il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmaktadır. Örneklemi oluşturan sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeylerine ilişkin bilgiler ise Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Örneklem Grubunun Eğitim Düzeyi Dağılımı ve Yüzdesi

Eğitim	<i>f</i>	%
Ön lisans	78	26,3
Lisans ve üstü	219	73,7
Toplam	297	100,0

Tablo 8’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin %26,3’ü ön lisans, %72,4’ü lisans ve %1,3’ü lisansüstü eğitim mezunudur. Örneklemi oluşturan sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları bölümlere ilişkin bilgiler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Örneklem Grubunun Mezun Oldukları Kurumların Dağılımı ve Yüzdesi

Mezun Olunan Kurum	<i>f</i>	%
Eğitim Fakültesi	159	53,5
Yüksekokul-Enstitü	99	33,3
Diğer Fakülteler	39	13,1
Toplam	297	100,0

Tablo 9'da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin %53,5'i Eğitim Fakültesi, % 33,3'ü Yüksekokul Enstitü, %5,7'si Fen Edebiyat Fakültesi, %7,4'ü ise Diğer Fakültelerden mezun olmuştur. Örneklemi oluşturan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine ilişkin bilgilere Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10.

Örneklem Grubunun Mesleki Kıdemlerinin Dağılımı ve Yüzdesi

Mesleki Kıdem	<i>f</i>	%
0-5	25	8,4
6-10	41	13,8
11-15	65	21,9
16 ve üstü	166	55,9
Toplam	297	100,0

Tablo 10'da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin %8,4' ü 0-5 yıl arası, %13,8'i 6-10 yıl arası, % 21,9'u 11-15 yıl arası, % 55,9'u 16 ve üstü yıl arası mesleki kıdeme sahiptir. Örneklemi oluşturan sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıfa ilişkin bilgilere Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11.

Örneklem Grubunun Okuttuğu Sınıfların Dağılımı ve Yüzdesi

Okuttuğu Sınıf	<i>f</i>	%
1.sınıf	59	19,9
2.sınıf	68	22,9
3. sınıf	62	20,9
4.sınıf	59	19,9
5.sınıf	49	16,5
Toplam	297	100,0

Tablo 11’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin %19,9’u 1. Sınıfı, %22,9’u 2. Sınıfı, %20,9’u 3. Sınıfı, %19,9’u 4. Sınıfı, %16,5’i ise 5. Sınıfı okutmaktadır.

Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, araştırmada çözümlenmesi hedeflenen problemlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarına İlişkin Alt Problemlerin İncelenmesi

Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutum Düzeyleri Nasıldır?

Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeylerinin belirlenmesinde öğretmenlerin ölçekte bulunan maddelere vermiş oldukları yanıtların yüzde ve frekans değerleri kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum ölçeği maddelerine verdikleri yanıtların frekans ve yüzde değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutum Ölçeği Maddelerine Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzde Değerleri

Demokratik Tutum Ölçeği Maddeleri	Cevap Seçenekleri					
	Katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Madde-1	279	93.9	18	6.1	297	100
Madde-2*	94	31.6	203	68.4	297	100
Madde-3	290	97.6	7	2.4	297	100
Madde-4*	259	87.2	38	12.8	297	100
Madde-5	101	34.0	196	66.0	297	100
Madde-6	194	65.3	103	34.7	297	100
Madde-7*	112	37.7	185	62.3	297	100
Madde-8	270	90.9	27	9.1	297	100
Madde-9*	150	50.5	147	49.5	297	100
Madde-10*	108	36.4	189	63.6	297	100
Madde-11	161	54.2	136	45.8	297	100
Madde-12	245	82.5	52	17.5	297	100
Madde-13	265	89.2	32	10.8	297	100
Madde-14	176	59.3	121	40.7	297	100
Madde-15	293	98.7	4	1.3	297	100
Madde-16	242	81.5	55	18.5	297	100
Madde-17	263	88.6	34	11.4	297	100
Madde-18	198	66.7	99	33.3	297	100
Madde-19	234	78.8	63	21.2	297	100
Madde-20	255	85.9	42	14.1	297	100
Madde-21	244	82.2	53	17.8	297	100
Madde-22*	32	10.8	265	89.2	297	100
Madde-23	234	78.8	63	21.2	297	100
Madde-24*	88	29.6	209	70.4	297	100
Madde-25	10	3.4	287	96.6	297	100

Cevap Seçenekleri						
Demokratik Tutum Ölçeği Maddeleri	Katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Madde-26	244	82.2	53	17.8	297	100
Madde-27*	81	27.3	216	72.7	297	100
Madde-28	199	67.0	98	33.0	297	100
Madde-29*	130	43.8	167	56.2	297	100
Madde-30	200	67.3	97	32.7	297	100
Madde-31*	149	50.2	148	49.8	297	100
Madde-32	266	89.6	31	10.4	297	100
Madde-33	240	80.8	57	19.2	297	100
Madde-34*	71	23.9	226	76.1	297	100
Madde-35*	37	12.5	260	87.5	297	100
Madde-36	237	79.8	60	20.2	297	100
Madde-37*	137	46.1	160	53.9	297	100
Madde-38	220	74.1	77	25.9	297	100
Madde-39*	62	20.9	235	79.1	297	100
Madde-40*	60	20.2	237	79.8	297	100
Madde-41	185	62.3	112	37.7	297	100
Madde-42	293	98.7	4	1.3	297	100
Madde-43	279	93.9	18	6.1	297	100
Madde-44*	91	30.6	206	69.4	297	100
Madde-45*	96	32.3	201	67.7	297	100
Madde-46	285	96.0	12	4.0	297	100
Madde-47	288	97.0	9	3.0	297	100
Madde-48	276	92.9	21	7.1	297	100
Madde-49*	170	57.2	127	42.8	297	100
Madde-50	289	97.3	8	2.7	297	100

* Ters Maddeler

Toplam oranların %100 olmamasının nedeni bu ifadelere yanıt verilmemiş olmasından kaynaklanan kayıp verilerin olmasıdır.

Tablo 12' de sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum ölçeği maddelerine verdikleri yanıtların frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Sınıf Öğretmenlerinin demokratik tutumlarını incelemek amacıyla uygulanan ölçekteki olumlu tutum maddeleri incelendiğinde, en yüksek katılımın on beşinci maddeye (%98.7) 'İnsanların amaçlarına saygılı olma demokratik bir insanın en temel özelliğidir.' ve kırk ikinci (%98.7) 'Uygulanmayan demokrasi öğrenilemez' olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinden on beşinci maddeye %1.3' ü ve kırk ikinci maddeye %1.3' ü ise bu görüşe katılmamaktadır. Diğer olumlu demokratik tutum maddeleri incelendiğinde, üçüncü maddeye (%97.6) 'Öğrenciler, sınıf gösterileri ya da diğer grup etkinliklerine katılmaya teşvik edilmeli, ancak zorlanmamalıdır' katılımları olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin %2.4' ü ise bu maddeye katılmadıklarını belirtmiştir. Ellinci maddeye (%97.3) 'Sağlıklı, demokratik bir toplumda gençler için yarışmalı oyunlar ve sporlar önemlidir' katılımları olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin %2.7'si ise bu maddeye katılmadıklarını belirtmiştir.

Kırk yedinci maddeye öğretmenlerin %97'si 'Öğretmenlerin, öğrencilerin amaçlarına saygı göstermeleri, çocukların da büyüklerine saygı göstermelerine neden olur' katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %3' ü ise bu görüşe katılmadıklarını belirtmiştir. Kırk altıncı maddeye öğretmenlerin % 96'sı 'Sınıfta yapılan oylamalarda, öğrencilerin kapalı oy hakkı olmalıdır' katıldığını belirtmiş, %4'ü ise bu görüşe katılmadıklarını belirtmiştir. Kırk üçüncü maddeye öğretmenlerin %93.9'u 'Demokratik yöntemle kazanılan bilgiler kalıcı ve gerçek bilgilerdir' katıldığını belirtmiş, %6.1'i ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. Birinci maddeye öğretmenlerin %93.9'u 'İnsanların amaçlarına saygılı olma demokratik bir insanın en temel özelliğidir' katıldıklarını belirtmiş, %6.1'i ise bu görüşe katılmadıklarını belirtmiştir. Kırk sekizinci maddeye öğretmenlerin %92.9'u 'Çocukları özgür olan bir ulus, özgür insanları olan bir ulus olacaktır' katıldığını belirtmiş, %7.1'i ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. Sekizinci maddeye Öğretmenlerin %90.9' u 'Öğrencileri demokrasi için yüreklendirmek demokrasilerin en yüce görevidir' katıldığını belirtmiş, %9.1'i ise bu görüşe katılmadıklarını belirtmiştir.

Otuz ikinci maddeye öğretmenlerin %89.6' sı 'Demokrasi, otokrat öğretmenler yerine, görüşleri özgürce eleştirebilen, hiçbir zaman zorlayıcı olmayan uzman öğretmenler olduğu taktirde arttırılabilir' katıldığını belirtmiş, %10.4'ü ise bu görüşe katılmadıklarını belirtmiştir. On üçüncü maddeye öğretmenlerin %89.2'si 'Türkiye'de eğitimcilerin zihnini kurcalayan sorunların kökünden ve uzmanca çözmeye çalışacak tam gün hizmet veren eğitim araştırmacıları olmalıdır' katıldığını belirtmiş, %10.8'i

ise bu görüşe katılmadıklarını belirtmiştir. On yedinci maddeye öğretmenlerin %88.6'sı 'Bir çocuğun mutlu olmayı öğrenmesi, okumayı öğrenmesinden daha önemlidir' katıldığını belirtmiş, %11.4'ü ise bu görüşe katılmadıklarını belirtmiştir. Yirminci maddeye öğretmenlerin %85.9'u 'Genci, kendi değer yargılarıyla uyuşmayan şeyleri yapmaya zorlamak son derece yanlıştır' katıldığını belirtmiş, %14.1'i ise bu görüşe katılmadıklarını belirtmiştir. On ikinci maddeye öğretmenlerin %82.5'i 'Öğrenci öğretmenin otoritesini ya da düşüncesini sorgulamaya başladığında yani kendisi için düşünmeye başladığında demokrasi işliyor demektir' katıldıklarını belirtmiş, %17.5'i ise bu görüşe katılmadıklarını belirtmiştir. Yirmi altıncı maddeye öğretmenlerin %82.2'si 'Zorunlu sorumluluk, gerçek sorumluluk değildir' katıldıklarını belirtmiş, %17.8'i ise bu görüşe katılmadıklarını belirtmiştir. Yirmi birinci maddeye öğretmenlerin %82.2'si 'Öğrencilerin öğretmenlere karşı tutumlarının araştırmalarla belirlenmesi gerekir' katıldıklarını belirtmiş %17.8'i ise bu görüşe katılmadıklarını belirtmiştir.

On altıncı maddeye öğretmenlerin %81.5'i 'Okul yönetiminin aldığı kararları değiştirmede öğrencilerin etkisi olmalıdır' katıldıklarını belirtmiş, %18.5'i ise bu görüşe katılmadıklarını belirtmiştir. Otuz üçüncü maddeye öğretmenlerin %80.8'i 'Bireylerin amacının kutsallığı, demokrasinin özü olarak vurgulanabilir' katıldığını belirtmiş, %19.2'si ise bu görüşe katılmadıklarını belirtmiştir. Otuz altıncı maddeye öğretmenlerin %79.8'i 'İdeal demokrasi herkese amaçlarını gerçekleştirme hakkı verir' katıldığını belirtmiş, %20.2'si ise bu görüşe katılmadıklarını belirtmiştir. On dokuzuncu maddeye öğretmenlerin %78.8'i 'Amaçları başkaları tarafından belirlenen bir insan köledir' Katıldığını belirtmiş, %21.2' si ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. Yirmi üçüncü maddeye öğretmenlerin %78.8'i 'Bir eğitim etkinliğinin değeri, öğrencilerin değerler sistemi açısından ölçülmelidir' katıldığını belirtmiş, %21.2'si ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. Otuz sekizinci maddeye öğretmenlerin %74.1' Gerçekten demokratik olan öğretmenlerin, eğer özgürlük için gerekliyse, sınıfta bir miktar düzensizliği hoş görmeleri ve buna izin vermeleri gerekir' katıldığını belirtmiş, %25.9'u ise bu görüşe katılmadığı belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin %67.3'ü otuzuncu maddeye 'Bireysel özgürlük ancak gerekli olduğunda, grubun ilerlemesine engel olduğu durumlarda, bireyin onayı alınmadan başkaları tarafından sınırlanabilmelidir'' katıldığını belirtmiş, %32.7'si ise bu görüşe katılmadıklarını belirtmiştir. Yirmi sekizinci maddeye öğretmenlerin %67'si 'Öğrencilerin 10'da 9'unun karşı olduğu herhangi bir okul kuralı değiştirilmelidir' katıldığını belirtmiş, %33'ü ise bu görüşe katılmadıklarını belirtmiştir. Sınıf

öğretmenlerinin %66.7'si on sekizinci maddeye 'Günümüzde kullanılan "geleneksel öğretim yöntemlerinin" yerini "çağdaş öğretim yöntemlerinin" alması için bilimsel araştırmaların yapılması ihmal edilmiştir' katıldığını belirtirken %33.3'ü ise bu görüşe katılmadıklarını belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin %65.3'ü altıncı maddeye 'Demokratikleşme sürecindeki gelişme bilimdeki gelişmeden daha önemlidir' katıldığını belirtmiş, %34.7'si ise bu görüşe katılmadıklarını belirtmiştir. Kırk birinci maddeye öğretmenlerin %62.3'ü 'Öğretim programlarına sıkı bağlılık, sınıftaki demokratik yaşamın en büyük düşmanıdır ' katıldığını belirtirken %37.7'si ise bu görüşe katılmadıklarını belirtmiştir. On dördüncü maddeye öğretmenlerin %59.3'ü 'Öğretmenin sıkı denetimi altında bulunan öğrenciler kölelerden farklı değildir' katıldığını belirtirken %40.7'si ise bu görüşe katılmadıklarını belirtmiştir. On birinci maddeye 'Sınıf düzeni ve disiplini, ilkokulun ilk yıllarından başlayarak, olabildiği kadar hızlı bir şekilde öğretmenlerin sorumluluğundan alınıp, öğrencilerin sorumluluğuna verilmelidir' öğretmenlerin %54.2'si katıldıklarını belirtirken, % 45.8'i bu görüşe katılmadıklarını belirtmiştir.

Olumlu demokratik tutum maddeleri arasında en düşük katılım yüzdesi yirmi beşinci maddede ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin %3.4'ü yirmi beşinci maddeye 'Duyguların eğitimi, düşüncelerin eğitimi kadar önemlidir' katıldığını belirtirken, %96.6'sı ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin demokratik tutumlarını incelemek amacıyla uygulanan ölçekteki olumsuz tutum maddeleri incelendiğinde, yirmi ikinci maddeye 'Eğitim politikaları belirleme konusunda, öğretmen ve öğrenci görüşüne gerek duyulmadan karar alma uygulaması sürdürülmelidir' öğretmenlerin %10.8'i katıldığını belirtirken, %89.2'si eğitim politikalarının belirlenmesinde öğretmen ve öğrencilerin fikirlerinin alınması gerektiğini belirtmiştir. Otuz beşinci maddeye 'Öğrencilerin az bildikleri ya da hiç bilmedikleri konularla ilgili görüşlerini söylemelerine izin verilmemelidir' öğretmenlerin %12.5'i bu görüşe katılıyorken, %87.5'i ise öğrencilerin görüşlerini ifade etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Kırkinci maddeye 'Ciddi davranış bozuklukları, öğrencilerin yöneme katılmalarına izin verdiği okullarda görülür' öğretmenlerin %20.2'si bu görüşe katılıyorken, %79.8'i ciddi davranış bozukluklarının öğrencilerin yönetime katılmalarına izin verilen okullarda görülmediğini belirtmiştir. Otuz dokuzuncu maddeye 'En iyi öğretmenler, sınıf atmosferiyle değil, öğretim konusuyla ilgilenirler' öğretmenlerin %20.9'u bu görüşe katıldığını belirtirken, %79.1'i ise en iyi öğretmenin öğretim konusuyla değil, sınıf atmosferiyle ilgilenmesi gerektiğini belirtmiştir. Otuz dördüncü maddeye 'Demokratik bir okulda okul müdürüne gerek

yoktur. Okul yaşamıyla ilgili kararlar öğrenci ve öğretmenlerin katılımlarıyla alınmalıdır' öğretmenlerin %23.9'u bu görüşe katıldığını belirtirken %76.1' i ise demokratik bir okulda müdüre ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Yirmi yedinci maddeye 'Öğrencilerin okulda sakız çiğnemelerine izin verilmemelidir' öğretmenlerin %27.3'ü bu görüşe katıldığını belirtirken %72.7'si ise okulda öğrencilerin sakız çiğneyebileceğini belirtmiştir. Yirmi dördüncü maddeye 'Öğrencilerin beğenileri, sınıflara ve koridorlara asılacak olan tablo ve resimlerin seçimini yapabilecek kadar gelişmemiştir' öğretmenlerin %29.6'sı katıldığını belirtirken, %70.4'ü öğrencilerin beğenilerinin gelişmiş olduğunu belirtmiştir. Kırk dördüncü maddeye 'Okulun yakınında bir dükkanda çıkan yangın konusuna, verilecek ders konusundan daha çok zaman ayrılmalıdır' öğretmenlerin %30.6'sı bu görüşe katıldığını belirtirken, %69.4'ü ise okulun yanında çıkan yangının sınıf içindeki ders konusundan daha önemli olduğunu belirtmiştir. İkinci maddeye 'Öğrenciler okulda yarışma içinde olmalıdırlar. Çünkü ileriki yaşamlarında yarışma içinde olacaklardır' öğretmenlerin %31.5'i bu görüşe katıldığını belirtirken %68.4'ü ise öğrencilerin okulda yarışma içinde olmamaları gerektiği görüşünü belirtmişlerdir.

Kırk beşinci maddeye 'Öğrencilerin sınıfta oturacakları yeri kendilerinin seçmelerine izin verilmemelidir' öğretmenlerin 32.5'i bu görüşe katıldığını belirtirken %67.7'si ise öğrencilerin sınıfta oturacakları yerleri kendilerinin seçmesi gerektiği görüşünü belirtmiştir. Dokuzuncu maddeye 'Gençlerin suç davranışlarının sıklığının ve ciddiyetinin artması, onların çok fazla özgür bırakılmalarının sonucudur' %50.5'i katıldığını belirtirken %49.5'i bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. Onuncu maddeye 'Sınavların türleri ve zamanları öğretmenlerin kararlarıyla belirlenmelidir' öğretmenlerin %36.4'ü bu görüşe katıldığını belirtirken %63.6'sı sınav türleri ve tarihinin sadece öğretmenlerin kararına bağlı olarak belirlenmemesi gerektiğini belirtmiştir. Yedinci maddeye 'Öğrenciler okul kantinini işletmeyecek kadar genç ve deneyimsizdirler' öğretmenlerin %37.7'si bu görüşe katıldığını belirtirken, %62.3'ü ise öğrencilerin kantin işletme konusunda deneyimsiz olmadıklarını belirtmişlerdir. Yirmi dokuzuncu maddeye 'Ev ödevlerinin belirlenmesi öğrencilerin kararına bırakılmamalıdır, bu ancak öğretmenler kurulunun karar yetkisinde olmalıdır' öğretmenlerin %43.8'i bu görüşe katıldıklarını belirtirken, %56.2'si ev ödevleri konusunda öğrencilerin de görüşlerinin alınması gerektiğini belirtmiştir. Otuz yedinci maddeye 'Okulun, öğretmenler tarafından belirlenmiş kesin kuralları olmalıdır' öğretmenlerin %46.1'i bu görüşe katıldıklarını belirtirken, %53.9'u ise okul kurallarının sadece öğretmenler tarafından belirlenmemesi gerektiğini belirtmiştir.

Otuz birinci maddeye ‘Çocuğun ilgilerinden çok ihtiyaçlarının dikkate alınması, tüm eğitim kurumlarının benimsediği ilke olmalıdır’ öğretmenlerin %50.2’si bu görüşe katıldığını belirtirken, %49.8’i ise çocuğun ilgilerinin ihtiyaçlarından daha fazla dikkate alınmasını belirtmiştir. Kırk dokuzuncu maddeye ‘-lyi niyetli despot bir öğretmen-, -tam ve kontrolsüz özgürlük tanıyan bir öğretmenden- daha iyidir’ öğretmenlerin %57.2’si bu görüşe katıldıklarını belirtirken, %42.8’i ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. Dördüncü maddeye ‘Öğrencilerin ihtiyaç duymaları halinde sınıfı terk etmek için öğretmenden izin almaları gerekir’ öğretmenlerin %87.2’si bu görüşe katıldıklarını belirtirken, %12.8’i ise öğrencilerin ihtiyaç duymaları halinde öğretmenden izin almadan sınıfı terk edebileceği görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşım farklılaşmadığını incelemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve bulgular Tablo 13’ te verilmiştir.

Tablo 13.

Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları Cinsiyete Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Cinsiyet	N	S. O	S. T.	U	p
Kadın	144	149,29	22755,00	10974,0	,955
Erkek	153	148,73	21498,00		

$p > .05$

Tablo 13’te analiz sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının görece olarak cinsiyetleri bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=10974$, $p > .05$). Bu bulgudan, araştırmanın yapıldığı gruptaki kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının görece olarak cinsiyet farkına bağlı olmadığı sonucu çıkarılabilir. Büyükkaragöz ve Kesici (1996) araştırmalarında bayan ilköğretim öğretmenlerinin erkek ilköğretim öğretmenlerine oranla daha demokratik tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Sağlam (2000) araştırmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha demokratik tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Taçman (2006) araştırmasında kadın öğretmenlerin demokratik tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu saptamıştır. Diğer yandan Gözütok (1995), Şahin (2008) ve Topal (2000)’ in araştırmalarında ise

öğretmenlerin demokratik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Diğer yandan, Çetintaş ve Gömleksiz (2011), Genç ve Kalafat (2008), Gömleksiz ve Kan (2008) yaptıkları araştırmalarda bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına oranla daha yüksek demokratik tutum sergilediklerini saptamıştır. Bununla birlikte Ercoşkun ve Nalçacı (2008), Ektem ve Sünbül (2011) araştırmasında öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. İflazoğlu ve Çaydaş (2004) araştırmalarında birinci sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları ile dördüncü sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının yaş grupları değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve bulgular Tablo 14' te verilmiştir

Tablo 14.

Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları Yaşlarına Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Yaş Grupları	N	S. O	sd	χ^2	p
30 ve altı	40	172,43	5	7.406	.192
31-35	49	130,12			
36-40	57	153,51			
41-45	75	156,57			
46-50	52	136,67			
50+	24	140,83			

p>.05

Tablo 14'te analiz sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin tutum sıra ortalamaları görece olarak yaş grupları düzeyinde anlamlı derecede farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=5, n=297) = 7.406, p = .191 > .05]. Buna göre, araştırmanın yapıldığı gruptaki sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum puanlarının yaş düzeyine göre farklılaşmadığı ve sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının yaş değişkeninden etkilenmediği söylenebilir. Ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında 30 ve altı yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları (S.O =172.43) diğer yaş gruplarında bulunan sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarından daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Dolayısıyla buradan hareketle 30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenlerin diğer yaş

grubunda bulunan öğretmenlere kıyasla demokratik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte 31-35 yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları (S.O =130.12) diğer yaş gruplarında bulunan öğretmenlere göre daha düşük olduğu, dolayısıyla 31-35 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin demokratik tutum düzeylerinin diğer yaş gruplarında bulunan öğretmenlerden daha düşük olduğu söylenebilir. Şahin (2008), Topal (2000) araştırmalarında öğretmenlerin demokratik tutumlarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sarwar, Yousuf ve Hussein (2010) araştırmalarında genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere göre daha demokratik tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Taçman (2006) araştırmasında öğretmenlerin demokratik tutumlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının medeni durumları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve bulgular Tablo 15' te verilmiştir.

Tablo 15.

Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları Medeni Durumlarına Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Medeni Durum	N	S. O	S. T.	U	p
Evli	269	148,11	39842,50	3527,50	,580
Bekar	28	157,52	4410,50		

p>.05

Tablo 15 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları görece olarak medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (U=3527,50, p>.05). Bu bulgudan araştırmanın yapıldığı gruptaki evli ve bekar sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının medeni durumları farkına bağlı olmadığı sonucu çıkarılabilir. Ancak demokratik tutum puanları sıra ortalamaları dikkate alındığında bekar öğretmenlerin demokratik tutumları (S.O =157,52), evli olan öğretmenlerin demokratik tutumlarından (S.O =148,11) yüksek olduğu söylenebilir. Buradan hareketle bekar öğretmenlerin demokratik tutum düzeyleri evli olan öğretmenlerin demokratik tutum düzeylerinden daha olumlu olduğu söylenebilir. Şahin (2008) araştırmasında öğretmenlerin demokratik tutumlarının medeni durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gözütok (1995) araştırmasında öğretmenlerin

demokratik tutumlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının görev yaptığı yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi yapılmış ve bulgular Tablo 16' da verilmiştir.

Tablo 16.

Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları Görev Yeri Durumlarına Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Görev Yeri	N	S.O	sd	χ^2	p
Köy-Belde	37	153,69	2	1,198	,549
İlçe Merkezi	172	152,27			
İl Merkezi	88	140,64			

$p > .05$

Tablo 16 incelendiğinde görüleceği gibi, sınıf öğretmenlerinin tutum sıra ortalamaları görece olarak görev yerleri düzeyinde göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=2, n=297) = 1,198, p = .549 > .05]. Buna göre, araştırmanın yapıldığı gruptaki sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum puanlarının görev yerlerine göre farklılaşmadığı söylenebilir. Dolayısıyla buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının görev yerleri değişkeninden etkilenmediği söylenebilir. Ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında köy ve beldelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının (S.O =153,69), il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarına (S.O =140,64) oranla daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Aynı şekilde ilçe merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının (S.O =152,27), il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarına (S.O =140,64) oranla daha olumlu olduğu söylenebilir. Şahin (2008) öğretmenlerin demokratik tutumlarının görev yaptıkları yere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gözütok (1995) araştırmasında öğretmenlerin demokratik tutumlarının çalıştıkları yerin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının eğitim düzeyleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi yapılmış ve bulgular Tablo 17' de verilmiştir.

Tablo 17.

Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları Eğitim Düzeyleri Durumlarına Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Eğitim Düzeyi	N	S.O	S.T.	U	p
Ön lisans	78	137,33	10712.00	7631.00	,161
Lisans ve üstü	219	153,16	33541.00		

p>.05

Tablo 17 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin tutum sıra ortalamaları görece olarak eğitim düzeylerine göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir (U=7631,00, p>.05). Dolayısıyla buradan hareketle araştırmanın yapıldığı gruptaki sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının eğitim durumları değişkeninden etkilenmediği söylenebilir. Ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında lisans ve üstü eğitim yapmış olan öğretmenlerin demokratik tutumlarının (S.O =153,16), ön lisans düzeyinde öğrenim görmüş sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeylerinden (S.O =137,33) daha yüksek olduğu söylenebilir. Şahin (2008) araştırmasında öğretmenlerin demokratik tutumlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının mezun oldukları eğitim kurumları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi yapılmış ve bulgular Tablo 18' de verilmiştir.

Tablo 18.

Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları Mezun Oldukları Eğitim Kurumları Durumuna Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Mezun Olunan Kurum	N	S.O	sd	χ^2	p
Eğitim Fakültesi	159	153,92	2	1,150	,563
Diğer Fakülteler	39	145,03			
Yüksekokul-Enstitü	99	142,66			

p>.05

Tablo 18 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin tutum sıra ortalamaları görece olarak mezun oldukları eğitim kurumlarına göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=2, n=297) = 1,150, p = .563 > .05]. Dolayısıyla buradan hareketle araştırmanın yapıldığı gruptaki sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının mezun oldukları eğitim kurumu değişkeninden etkilenmediği söylenebilir. Ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek demokratik tutum

düzeyine sahip sınıf öğretmenleri eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin oluşturduğu söylenebilir (S.O =153,92). Şahin (2008) araştırmasında öğretmenlerin demokratik tutumlarının mezun oldukları eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Topal (2000) araştırmasında öğrenci, gözlemci ve öğretmen değerlendirmelerine göre öğretmenlerin demokratik tutumlarının öğretmenlerin mezun oldukları kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Gözütok (1995) araştırmasında öğretmenlerin demokratik tutumlarının mezun oldukları kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Taçman (2006) araştırmasında öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumları bakımından demokratik tutumlarında farklılıklar olduğunu saptamıştır. Buna göre lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu saptanmış, tüm düzeylere göre yüksek lisans mezunu öğretmenler daha demokratik tutuma sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca lisans mezunu öğretmenlerin demokratik tutumları lise ve ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının mesleki kıdemleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi yapılmış ve bulgular Tablo 19' de verilmiştir.

Tablo 19.

Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları Mesleki Kıdemleri Durumuna Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Mesleki Kıdem	N	S.O	sd	χ^2	p
0-5	25	183,48	3	6,953	,079
6-10	41	127,89			
11-15	65	154,83			
16 ve üstü	166	146,74			

$p > .05$

Tablo 19 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin tutum sıra ortalamaları görece olarak mesleki kıdemlerine göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=3, n=297) = 6,953, p = .079 > .05]. Dolayısıyla buradan hareketle araştırmanın yapıldığı gruptaki sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının mesleki kıdemleri değişkeninden etkilenmediği söylenebilir. Ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında 0-5 yıllık kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları (S.O =183,48) diğer kıdem gruplarında bulunan sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarından

daha yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte 6-10 yıllık kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları (S.O =127,89) diğer kıdem gruplarında bulunan sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarından daha düşük olduğu söylenebilir. Şahin (2008) araştırmasında öğretmenlerin demokratik tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Topal (2000) araştırmasında öğrenci, gözlemci ve öğretmen değerlendirmelerinde öğretmenlerin demokratik tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gözütok (1995) araştırmasında öğretmenlerin demokratik tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Taçman (2006) araştırmasında öğretmenlerin demokratik tutumlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ve buna göre kıdemi 0-5 yıl arasında olan öğretmenler ile kıdemi 30 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin demokratik tutumları kıdemi 6-10, 11-15, 16-20, 26- 30 yıl olan öğretmenlerin demokratik tutumlarından daha olumlu olduğunu saptamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının okuttukları sınıf değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi yapılmış ve bulgular Tablo 20' de verilmiştir.

Tablo 20.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuttuğu Sınıf Durumuna Göre Demokratik Tutumları Anlamlı Bir Biçimde Farklılaşmakta mıdır?

Okuttukları Sınıf	N	S.O	sd	χ^2	p
1.sınıf	59	159,47	4	1,175	,882
2.sınıf	68	147,01			
3. sınıf	62	145,45			
4.sınıf	59	144,68			
5.sınıf	49	148,84			

p>.05

Tablo 20 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin tutum sıra ortalamaları görel olarak okuttukları sınıflara göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=4, n=297) = 1,175, p = .882 > .05]. Dolayısıyla buradan hareketle araştırmanın yapıldığı gruptaki sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının okuttukları sınıf değişkeninden etkilenmediği söylenebilir. Ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında 1. Sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları (S.O =159,47), diğer

sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarından daha olumlu olduğu söylenebilir. Topal (2000) araştırmasında öğrenci, gözlemci ve öğretmen değerlendirmelerine göre öğretmenlerin demokratik tutumlarının okuttukları sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Alt Problemlerin İncelenmesi

Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Düzeyleri Nasıldır?

Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesinde, öğretmenlerin ölçekte bulunan maddelere vermiş oldukları yanıtların yüzde ve frekans değerleri kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutum ölçeği maddelerine verdikleri yanıtların frekans ve yüzde değerleri Tablo 21’ de verilmiştir.

Tablo 21.

Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği Maddelerine Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzde Değerleri

Tutum Ölçeği Maddeleri	Cevap Seçenekleri											
	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Madde-1	135	45.5	123	41.4	9	3	16	5.4	10	3.4	297	100
Madde-2*	20	6.7	40	13.5	13	4.4	144	48.5	74	24.9	297	100
Madde-3	213	71.7	74	24.9	1	0.3	4	1.3	2	0.7	297	100
Madde-4	207	69	78	26.3	3	1	5	1.7	1	0.3	297	100
Madde-5	243	81.8	48	16.2	0	0	1	0.3	2	0.7	297	100
Madde-6	238	80.1	52	17.6	0	0	3	1.0	1	0.3	297	100
Madde-7	192	64.6	87	29.3	8	2.7	5	1.7	2	0.7	297	100
Madde-8	211	71	79	26.6	3	1	0	0	1	0.3	297	100
Madde-9	162	54.5	93	31.3	18	6.1	17	5.7	4	1.3	297	100
Madde-10	238	80.1	52	17.5	2	0.7	1	0.3	1	0.3	297	100
Madde-11	245	82.5	45	15.2	1	0.3	1	0.3	2	0.7	297	100
Madde-12	154	51.9	117	39.4	15	5.1	3	1.0	5	1.7	297	100
Madde-13	235	79.1	54	18.2	0	0	1	0.3	4	1.3	297	100
Madde-14*	7	2.4	13	4.4	6	2	146	49.2	122	41.1	297	100
Madde-15*	13	4.4	5	1.7	5	1.7	115	38.7	156	52.5	297	100
Madde-16	191	64.3	91	30.6	5	1.7	2	0.7	5	1.7	297	100
Madde-17	227	76.4	62	20.9	1	0.3	1	0.3	3	1	297	100
Madde-18	260	87.5	30	10.1	1	0.3	0	0	3	1	297	100

Tutum Ölçeği Maddeleri	Cevap Seçenekleri										Toplam	
	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum			
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Madde-19	258	86.9	33	11.1	2	0.7	0	0	1	0.3	297	100
Madde-20	267	89.9	26	8.8	0	0	0	0	1	0.3	297	100
Madde-21	248	83.5	44	14.8	1	0.3	0	0	1	0.3	297	100
Madde-22	228	76.8	64	21.5	1	0.3	0	0	1	0.3	297	100

*Ters Maddeler

*Toplam oranların %100 olmamasının nedeni bu ifadelere yanıt verilmemiş olmasından kaynaklanan kayıp verilerin olmasıdır.

Tablo 21’de sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutum ölçeği maddelerine verdikleri yanıtların frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Sınıf Öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarını incelemek amacıyla uygulanan ölçekteki olumlu tutum maddeleri incelendiğinde, en yüksek olumlu görüş yirminci maddeye %98.7 ‘Çocukların savaştan korunmaları gerektiğine inanıyorum’ olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin %0.3’ü ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir.

Diğer olumlu tutum maddeleri incelendiğinde yirmi birinci maddeye ‘Devletler istismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve terapileri için her türlü önlemi almak zorundadır’ öğretmenlerin %98.3’ü olumlu görüş bildirirken, öğretmenlerin %0.3’ü kararsız kalmış, %0.3’ü ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. Yirmi ikinci maddeye ‘Suç işlemiş çocuklara, sağlıklı ve sosyal yurttaşlar olabilmeleri için yardım edilmesi gerektiğine inanıyorum’ öğretmenlerin %98.3’ü olumlu görüş bildirirken, %0.3’ü ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. Beşinci maddeye ‘Çocuğun en temel hakkının “yaşama hakkı” olduğuna inanıyorum’ öğretmenlerin %98’i olumlu görüş bildirirken, %1’i ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. On dokuzuncu maddeye ‘Çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması gerekir’ öğretmenlerin %98’i olumlu görüş bildirirken, %0.7’si bu konuda kararsız kalmış, %0.3’ü ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. Altıncı maddeye ‘Annesinden, babasından ya da her ikisinden de ayrı olan çocukların anne-babasını görme hakkı vardır’ öğretmenlerin %97.7’si olumlu görüş bildirirken, %1.3’ü ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. On birinci maddeye ‘Evsiz çocukların devlet tarafından korunması ve yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum’ öğretmenlerin %97.7’si olumlu görüş bildirmekteyken %0.3’ü bu konuda kararsız kalmış, %1’i ise bu görüşe katılmadığını

belirtmiştir. On sekizinci maddeye ‘Çocukların madde kullanımına karşı korunmaları gerektiğine inanıyorum’ öğretmenlerin %97.6’sı olumlu görüş bildirirken %0.3’ü bu konuda kararsız kalmış %0.3’ü ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. Onuncu maddeye ‘Devlet çocuğu her türlü kötü muameleden korumalıdır’ öğretmenlerin %97.5’i olumlu görüş bildirirken, %0.7’si bu konuda kararsız kalmış, %0.6’sı ise bu görüşe katılmadığı belirtmiştir. Sekizinci maddeye ‘Çocukların düşüncelerini yazarak ya da çizerek anlatma hakları olduğunu düşünüyorum’ öğretmenlerin %97.6’sı olumlu görüş bildirirken, %1’i bu konuda kararsız kalmış, %0.3’ü ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. On yedinci maddeye ‘Oyun oynamanın ve farklı etkinliklere katılmanın çocukların hakkı olduğunu düşünüyorum’ öğretmenlerin %97.3’ü olumlu görüş bildirirken, %0.3’ü kararsız kalmış ve %1.3’ü ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. On üçüncü maddeye ‘Devlet engelli çocukları korumak, eğitmek ve istihdam etmek için gerekli önlemleri almalıdır’ öğretmenlerin %97.3’ü olumlu görüş bildirirken %1.6’sı ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir.

On altıncı maddeye ‘Devletlerin ailelere çocuklarına daha iyi yaşam standartları sağlamaları konusunda yardım etmeleri gerektiğine inanıyorum’ öğretmenlerin %94.9’u olumlu görüş bildirirken, %1.7’si bu konuda kararsız kalmış %2.4’ü ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. Üçüncü maddeye ‘Çocuk hakları devlet tarafından koruma altına almalıdır’ öğretmenlerin %96.6’sı olumlu görüş bildirirken %0.3’ü bu konuda kararsız kalmış, %2’si ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. Dördüncü maddeye ‘Devletler, çocuklarını daha iyi yetiştirmeleri için ailelere yardımcı olmalıdır’ öğretmenlerin %95.3’ü olumlu görüş bildirirken %1’i bu konuda kararsız kalmış %2’si ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir.

Yedinci maddeye ‘Devletler farklı ülkelerde yaşayan parçalanmış ailelere bir arada yaşamaları için gerekli yardımı sağlamalıdır’ öğretmenlerin %93.9’u olumlu görüş bildirirken %2.7’si bu konuda kararsız kalmış, %2.4’ü ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. On ikinci maddeye ‘Anne-babasıyla yaşama şansı olmayan çocukların, uygun ailelere evlatlık olarak verilme veya koruyucu aile yanına yerleştirilme hakkı vardır’ öğretmenlerin %91.3’ü olumlu görüş bildirirken, %5.1’i bu konuda kararsız kalmış %2.7’si ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. Birinci maddeye ‘18 yaşın altındaki herkesin çocuk olmaktan kaynaklanan özel haklara sahip olduğuna inanıyorum’ öğretmenlerin %86.9’u olumlu görüş bildirirken, %3’ü bu konuda kararsız kalmış, %8.8’i ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. Dokuzuncu maddeye ‘Çocukların özel yaşamı vardır bu yüzden de özel yaşamlarının gizliliğine saygı

gösterilmelidir' öğretmenlerin %85.8'i olumlu görüş bildirirken %6.1'i bu konuda kararsız kalmış, %7'si ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarını incelemek amacıyla uygulanan ölçekteki olumsuz tutum maddeleri incelendiğinde en düşük katılım oranı on beşinci maddeye 'Sadece yetişkinlerin sosyal güvenlik hakkı olmalıdır; çocuklara sosyal güvenlik hakkı tanımaya gerek yoktur' öğretmenlerin %6.1'i olumlu görüş bildirirken %1.7'si bu konuda kararsız kalmış, %91.2'si ise yetişkinlerin yanında çocukların da sosyal güvenlik hakkının bulunması gerektiğini belirtmiştir. On dördüncü maddeye 'Çocukların sağlıkları ile ilgili sorumluluk sadece ailelerde olmalıdır; devletler çocukların sağlık sorunlarına karışmamalıdır' öğretmenlerin %6.8'i olumlu görüş bildirirken, %2'si bu konuda kararsız kalmış, %90.3'ü ise çocukların sağlık sorunlarının sorumluluğu ailelerle birlikte aynı zamanda devletlerin de bu konuda sorumluluk almaları gerektiğini belirtmiştir. Olumsuz tutum maddelerinden en yüksek katılım oranı ikinci maddeye 'Çocuk hakları konusunda özel bir uluslar arası sözleşme hazırlanmasına gerek yoktur' öğretmenlerin %16.2'si olumlu görüş bildirirken, %4.4'ü bu konuda kararsız kalmış ve %73.4'ü ise çocuk hakları konusunda özel uluslar arası sözleşme hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının cinsiyetleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve bulgular Tablo 22' de verilmiştir.

Tablo 22.

Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Cinsiyet Durumuna Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Cinsiyet	N	S. O	S. T.	U	p
Erkek	144	142,64	20540,00	10100.0	,215
Kadın	153	154,99	23713,00		

p>.05

Tablo 22'ye göre sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumları görel olarak cinsiyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (U=10100, p>.05). Bu bulgudan, araştırmanın yapıldığı gruptaki erkek ve kadın sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının cinsiyet durumları farkına bağlı olmadığı sonucu çıkarılabilir. Ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın öğretmenlerin

çocuk haklarına ilişkin tutumlarının (S.O =154,99), erkek öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarından (S.O =142,64) daha olumlu olduğu söylenebilir

Sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının yaş grupları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi yapılmış ve bulgular Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23.

Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Yaş Gruplarına Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Yaş Grupları	N	S.O	sd	χ^2	p
30 ve altı	40	163,48	5	7.129	.211
31-35	49	138,92			
36-40	57	154,96			
41-45	75	161,50			
46-50	52	133,32			
50 ve üstü	24	126,21			

p>.05

Tablo 23 incelendiğinde görüleceği gibi, sınıf öğretmenlerinin tutum sıra ortalamaları görel olarak yaş gruplarına göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=5, n=297) = 7.129, p = .211 > .05]. Dolayısıyla buradan hareketle araştırmanın yapıldığı gruptaki sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının yaş grupları değişkeninden etkilenmediği söylenebilir. Ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında 30 ve altı yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumları (S.O =163,48) diğer yaş gruplarına oranla Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Bununla birlikte 50 ve üstü yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının (S.O =126,21) diğer yaş gruplarına oranla daha olumsuz olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının medeni durumları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve bulgular Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25.

Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Medeni Durumlarına Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Medeni Durum	N	S. O	S. T.	U	p
Evli	269	147,83	39765,50	3450,50	,465
Bekar	28	160,27	4487,50		

p>.05

Tablo 25'e göre sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumları görece olarak medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (U=3450,5; p>.05). Bu bulgudan araştırmanın yapıldığı gruptaki sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının, medeni durumları farkına bağlı olmadığı sonucu çıkarılabilir. Ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında bekar sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının (S.O =160,27), evli olan sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarından (S.O =147,83) daha olumlu olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının görev yaptıkları yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi yapılmış ve bulgular Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25.

Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Görev Yaptığı Yerleşim Yeri Durumlarına Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Görev Yeri	N	S.O	sd	χ^2	p
Köy-Belde	37	148,23	2	0,437	,804
İlçe Merkezi	172	146,61			
İl Merkezi	88	154,00			

p>.05

Tablo 25 incelendiğinde görüleceği gibi, sınıf öğretmenlerinin tutum sıra ortalamaları görece olarak görev yaptığı yerleşim yerine göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=2, n=297) = 0,437, p = .804 > .05]. Dolayısıyla buradan hareketle araştırmanın yapıldığı gruptaki sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının görev yapılan yerleşim yeri değişkeninden etkilenmediği söylenebilir. Ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının (S.O =154,00), ilçe merkezi

(S.O =146,61) ve köy-beldede (S.O =148,23) görev yapan sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarına oranla daha olumlu olduğu söylenebilir. Fazlıoğlu (2007) araştırmasında orta düzey sosyo-ekonomik statüye sahip yerlerde görev yapan öğretmenlerin çocuk hakları bilinç düzeyleri alt düzey sosyo ekonomik statüye sahip yerlerde görev yapan öğretmenlerin çocuk hakları bilinç düzeylerinden daha olumlu olduğunu saptamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının eğitim düzeyleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve bulgular Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26.

Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Eğitim Düzeyleri Durumlarına Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Eğitim Düzeyi	N	S.O.	S.T	U	p
Önlisans	78	144,81	11295.5	8214.5	,615
Lisans ve üstü	219	150,49	32957.5		

p>.05

Tablo 26 incelendiğinde görüleceği gibi, sınıf öğretmenlerinin tutum sıra ortalamaları görece olarak eğitim düzeylerine göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir (U=8214,5; p>.05). Dolayısıyla buradan hareketle araştırmanın yapıldığı gruptaki sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının eğitim düzeylerine değişkeninden etkilenmediği söylenebilir. Ancak lisans ve üstü öğrenim görmüş olan sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının (S.O= 144,81), ön lisans (S.O= 150,49) öğrenimi görmüş sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarına oranla daha olumlu olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının mezun oldukları eğitim kurumları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi yapılmış ve bulgular Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27.

Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Mezun Oldukları Eğitim Kurumları Durumlarına İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Mezun Olunan Kurum	N	S.O	sd	χ^2	p
Eğitim Fakültesi	159	148,40	2	0,303	,859
Diğer Fakülteler	39	155,91			
Yüksekokul-Enstitü	99	147,25			

p>.05

Tablo 27 incelendiğinde görüleceği gibi, sınıf öğretmenlerinin tutum sıra ortalamaları görece olarak mezun oldukları eğitim kurumlarına göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=2, n=297) = 0,303, p = .859 > .05]. Buna göre araştırmanın yapıldığı gruptaki sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutum puanlarının mezun oldukları eğitim kurumlarına göre farklılaşmadığı söylenebilir. Ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında, diğer fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının (S.O.= 155,91), Eğitim Fakültelerinden (S.O.=148,40) ve Yüksekokul-Enstitülerden (S.O.=147,25) mezun olan sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarından daha olumlu olduğu söylenebilir. Kepenekçi (2006) araştırmasında Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının diğer fakültenin öğrencilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarından daha olumlu olduğu bulgusunu saptamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının mesleki kıdem durumları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi yapılmış ve bulgular Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28.

Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Kıdem Durumlarına Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Mesleki Kıdem	N	S.O	sd	χ^2	p
0-5	25	157,58	3	,379	,941
6-10	41	146,21			
11-15	65	151,38			
16 ve üstü	166	147,47			

$p > .05$

Tablo 28 incelendiğinde görüleceği gibi, sınıf öğretmenlerinin tutum sıra ortalamaları görece olarak mesleki kıdemlerine göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=3, n=297) = ,379, p = .941 > .05]. Buna göre araştırmanın yapıldığı gruptaki sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutum puanlarının mesleki kıdem durumlarına göre farklılaşmadığı söylenebilir. Ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında 0-5 yıllık kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının (S.O= 157,58) en yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte 0-6 yıllık kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının (S.O= 146,21) kıdem grupları içerisinde en düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Fazlıoğlu (2007) araştırmasında 0-5 ve 6-15 yıl kıdemli öğretmenlerin çocuk hakları bilinç düzeyleri 16 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin çocuk hakları bilinç düzeylerinden daha olumlu olduğunu saptamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının mesleki kıdem durumları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve bulgular Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29.

Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Okuttuğu Sınıf Durumlarına Göre İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Okuttukları Sınıf	N	S. O	sd	χ^2	p
1.sınıf	59	153,32	4	1,399	,844
2.sınıf	68	142,51			
3. sınıf	62	154,25			
4.sınıf	59	141,88			
5.sınıf	49	154,73			

$p > .05$

Tablo 29 incelendiğinde görüleceği gibi, sınıf öğretmenlerinin tutum sıra ortalamaları görel olarak okuttukları sınıflara göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=4, n=297) = 1,399, p = .844 > .05]. Buna göre araştırmanın yapıldığı gruptaki sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutum puanlarının okuttukları sınıf durumlarına göre farklılaşmadığı söylenebilir. Ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında 5. Sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının (S.O=154,73) diğer sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarından daha olumlu olduğu söylenebilir.

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutum Düzeyleri ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları ve Demokratik Tutum Düzeyleri toplam puanları iki sürekli değişken olarak değerlendirilmiş ve değişkenler arasındaki ilişkiyi test edebilmek içinse Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizin sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30.

Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Spearman's RHO	Demokratik Tutum	Çocuk Haklarına Yönelik Tutum
Demokratik Tutum	1	,276**
Çocuk Haklarına Yönelik Tutum	,276**	1

** $p < .01$

Tablo 30'da görüldüğü gibi, Sınıf Öğretmenleri'nin demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında görece düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = ,276$; $p < .01$). Dolayısıyla bu değerler dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları arttıkça çocuk haklarına yönelik tutumlarının olumlu anlamda arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2 = .07$) dikkate alındığında ise, araştırmanın yapıldığı grupta Çocuk Haklarına Yönelik Tutumdaki toplam değişkenliğin (varyansın) %7'sinin öğretmenlerin Demokratik Tutumlarından kaynaklandığı söylenebilir.

BÖLÜM V

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Manisa İli Örneği) araştırmasının bulgularına dayanılarak sonuçlar çıkarılmış ve öneriler yapılmıştır.

Sonuçlar

Manisa İlinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının ve Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının belirlendiği birinci alt problem kapsamında elde edilen sonuçlar alt problemlerin sırasına göre şu şekildedir:

- Sınıf Öğretmenleri, demokratik tutum olarak “İnsanların amaçlarına saygılı olma demokratik bir insanın en temel özelliğidir” ve “Uygulanmayan demokrasi öğrenilemez’ maddelerine en yüksek katılım göstermişlerdir. Ayrıca Sınıf Öğretmenleri olumlu tutum maddelerinden ‘Duyguların eğitimi, düşüncelerin eğitimi kadar önemlidir’e en düşük katılımı göstermişlerdir.
- Sınıf Öğretmenleri, demokratik tutum olarak ‘Eğitim politikaları belirleme konusunda, öğretmen ve öğrenci görüşüne gerek duyulmadan karar alma uygulaması sürdürülmelidir’ maddesine en düşük katılımı göstermişlerdir. Ayrıca, Sınıf Öğretmenleri olumsuz demokratik tutum maddelerinden Öğrencilerin ihtiyaç duymaları halinde sınıfı terk etmek için öğretmenden izin almaları gerekir’e en yüksek katılımı göstermişlerdir.
- Sınıf Öğretmenleri, çocuk haklarına yönelik tutum olarak “Çocukların savaşlardan korunmaları gerektiğine inanıyorum” maddesine en yüksek katılımı göstermişlerdir. Ayrıca, Sınıf Öğretmenleri olumlu tutum maddelerinden ‘Çocukların özel yaşamı vardır, bu yüzden de özel yaşamlarının gizliliğine saygı gösterilmelidir’e en düşük katılımı göstermişlerdir.
- Sınıf Öğretmenleri, çocuk haklarına yönelik tutum olarak olumsuz tutum maddelerinden “Sadece yetişkinlerin sosyal güvenlik hakkı olmalıdır; çocuklara sosyal güvenlik hakkı tanımaya gerek yoktur’e en düşük katılımı göstermişlerdir. Ayrıca, Sınıf Öğretmenleri ‘Çocuk hakları konusunda özel bir uluslar arası sözleşme hazırlanmasına gerek yoktur’ maddesine en yüksek katılımı göstermişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında Manisa İlinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının ve Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının *cinsiyet, yaş, medeni durum, görev yaptığı yerleşim yeri, eğitim düzeyi, mezun oldukları eğitim kurumları, mesleki kıdem ve okuttukları sınıf değişkenlerine göre tutumlarında farklılık oluşup oluşmadığını saptamak amacıyla yapılan analizlerin sonuçları şunlardır:*

- *Manisa İlinde görev yapan Sınıf Öğretmenleri'nin demokratik tutumları cinsiyet, yaş, medeni durum, görev yaptığı yerleşim yeri, eğitim düzeyi, mezun oldukları eğitim kurumları, mesleki kıdem ve okuttukları sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.*
- *Manisa İlinde görev yapan Sınıf Öğretmenleri'nin çocuk haklarına yönelik tutumları cinsiyet, yaş, medeni durum, görev yaptığı yerleşim yeri, eğitim düzeyi, mezun oldukları eğitim kurumları, mesleki kıdem ve okuttukları sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir*

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında Manisa İlinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin Demokratik Tutumları ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek *amacıyla yapılan analizlerin sonuçları şunlardır:*

- *Manisa İlinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ve sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının çocuk haklarına yönelik tutumları üzerinde pozitif yönlü ancak düşük düzeyde etki gösterdiği ($r=,276$; $p<.01$); çocuk haklarına yönelik tutumlarındaki değişkenliğin %7'sinin demokratik tutumlarından kaynaklandığı ($r^2=.07$) saptanmıştır*

Öneriler

Bu bölümde Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Manisa İli Örneği) araştırmasının sonuçlarına dayanılarak bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu araştırmacılar ve uygulamacılar için olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Araştırmacılar İçin Öneriler

- Bu alışma sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Başka bir çalışma, diğer branşlar için ve farklı öğretim kademeleri için de yapılabilir. Bununla birlikte öğrenim görmekte olan Sınıf Öğretmeni adayları ve görev yapmakta olan Sınıf Öğretmenleri ile farklı çalışmalar yapılabilir. Ayrıca araştırmalarda uzman desteği de alınıp veli boyutu ve öğrenci boyutu da eklenebilir.
- Çalışma; devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler de çalışmalara dahil edilebilir.
- Bu alışma, Manisa ili ile sınırlandırılmıştır. Başka bir çalışma geniş çapta 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 incelemeler yapılabilir.

Uygulamacılar için öneriler

- Okullarda; bireylerin demokrasi ve ocuk haklarının gelişimi, sürekliliği ve demokrasiye istenen ölçüde katkı sağlayabilmeleri için demokrasi ve haklara gereken önemi verebilen demokrat öğretmenlere gerek vardır. Dolayısıyla öğretmen yetiştiren yükseköğrenim kurumlarından öğretmen adaylarının gerekli donanım ve bilgi ile mezun olabilmeleri için bu konuyla ilgili eğitim verilebilir.

KAYNAKLAR

- Almog, O. Shechtman, Z. (2007). Teachers' Democratic and Efficacy Beliefs and Styles of Coping with Behavioural Problems of Pupils with Special Needs, *European Journal of Special Needs Education*, 22, (2),115-129.
- Akıllıoğlu, T. (1995). *İnsan Hakları 1, Kavram, Kaynaklar ve Koruma Sistemleri*, A.Ü. S.B.F., no:17. Ankara: İnsan Hakları Merkezi Yayınları.
- Akın, U. Özdemir, M. (2009). Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Eğitim Bilimleri Fakóltesi Örneği, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi, 42, (2), 183-198.
- Akkuş, Z. Güven, A. (2004). Demokratik Değer Kazanımında Okulların Rolü, Kazım Karabekir Eğitim Fakóltesi Dergisi, s, 9.
- Aktürk, S. (2006). *Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye' de Çocuk Hakları ve Güvenliği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2010*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyüz, E. (1980). Çocuk Hakları Bildirgesi ve Türk Hukuk Sistemi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi*, 13, (1-2), 339-360.
- Akyüz, E. (2001). Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 151.
- (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/akyuz.htm> adresinden 18.05.2011 tarihinde erişilmiştir.)
- Akyüz, E. (2010). *Çocuk Hukuku, Çocuk Hakları ve Korunması*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alderson, P. (2000). *Young Children's Rights Exploring Beliefs, Principles and Practice*, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ateş, T. (2007). *Demokrasi, Siyasi Partiler ve Seçim*, İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Avcı, O. (2006). *Bu Güne Uzanan Yakınçağ (1800-2000)*, Selçuklulardan Bugüne Tarih El Kitabı, Ed: Turan, A. N., Genişletilmiş 2. Baskı, Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Aybars, E. (1990). *Türkiye’de Demokrasi Fikri ve Kaynağı, Türkiye’de Demokrasi ve Demokrasi Kültürünün Gelişmesi*, Türk Demokrasi Vakfı, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İzmir: 9 Eylül Üniversitesi.
- Aybay, R. (1998). *Teba-i Osmani’ den “T.C. Yurttaşı”na Geçişin Neresindeyiz?, 75 Yılda Tebaa’dan Yurttaş’a doğru*. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları Tarih Vakfı.
- Aycı, E. Biçkin, İ. Dinç, H. (2004). *Uygulamada Aile Hukuku ve Çocuk Haklarına İlişkin Uluslar Arası Sözleşmeler, BM Çocuk Hakları Sözleşmesi*, Ankara: Adalet yayınevi.
- Aydeniz, D. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimindeki İşlevselliği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, R. (2007). *Türkiye’de Eğitimle İlgili Yapılan Bilimsel Toplantılarda ve Milli Eğitim Şuralarında Ele Alınan Öğretmen Sorunları ile Milli Eğitim Bakanlığı Politika ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi (1980-2004)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, R. (2009). Türkiye’de Öğretmen Sorunları Açısından Milli Eğitim Şuralarının Değerlendirilmesi (1980-2000), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2, (42), 199-237.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara: Pegem Akademi.
- Başaranbilek, E. (1993). *Arkeolojik Eserlerde Çocuk*, Toplumsal Tarihte Çocuk, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları
- Beane, A. J. Apple, M. W. (2007). *The Case for Democratic Schools, Democratic Schools Lessons in Powerfull Education*, Apple, M.W. and James A. B. (Ed).-2nd edition. Heinemann-Portsmouth NH.
- Bourdeu, G. (1964). *Demokrasi, Sentetik Deneme*, (Çev: Esen, B. N.) Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları, No: 188, Ankara: Ajans-Türk

Matbaası.

(<http://pecya.com.tr/pdfviewer/?w=MTc4MzNeMV4gXi0y&query=demokrasi> adresinden 12.01.2011 tarihinde erişilmiştir.)

Bülbül, F. S. Değirmencioğlu, U. Eğribel, E. Gülan, A. Kars, Ö. Kulca, A. Oktay, N. Şirin M. N. (2011). *1. Türkiye Çocuk Hakları Stratejisi*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Büyükkaragöz, S. Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin Hoşgörü ve Demokratik Tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7, (Yaz), 353-365.

Büyükkaragöz, S. Kesici, Ş. (1998). *Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi*, Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.

Büyükkaragöz, S. Kesici Ş. Yılmaz, A. (1995). *Yüksek Öğretim Programları ve Demokratik Tutumlar*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Akademi.

Ceylan, S. Demirkaya, H. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmenliği Programı ve Program Dahilinde Sunulan Hizmetler Konusundaki Memnuniyet Düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 146-160.

Cılga, A. (2001). Çocuk Hakları ve Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 151. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/akyuz.htm> adresinden 18.05.2011 tarihinde erişilmiştir.)

Cılga, İ. (2001). Demokrasi, İnsan Hakları Kültürü ve Çocuk Hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 151. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/akyuz.htm> adresinden 18.05.2011 tarihinde erişilmiştir.)

Çeçen, A. (1995). *İnsan Hakları*, İkinci Basım, Ankara:Gündoğan Yayınları.

Çetinkaya, N. (2000). *Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Çocuk Haklarına Bakışının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

- Çetintaş, S. Gömleksiz M. N. (2011), Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları (Fırat, Dicle, 7 Aralık, Cumhuriyet ve Erzincan Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri Örneği), *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17,(2011),1-14.
- Çiçek, C. (2011). Anayasa Hukukçuları İstişare Toplantısı Konuşma Metni, TBMM Başkanı Cemil Çiçek Başkanlığı'nda Anayasa Hukuku Profesörleri İle Toplantı, 19.09.2011.
(http://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/tbmm_basin_aciklamalari_sd.aciklama?p1=113249 adresinden 10.11.2011 tarihinde erişilmiştir.)
- Değirmenci, T. (2011). *Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*, XX. Eğitim Bilimleri Kurultayı, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Demirel, A. (2004). Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e giden yol: 1. Meclis, 80. Yılında Türkiye Cumhuriyeti ve Demokrasi, 10-11 Kasım 2003, Ed. Anzerlioğlu, Y., Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2003). Eğitim Sözlüğü (2. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirtaş H. D. Yalçın, G. (2009), Genel Lise Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Gösterdikleri Davranışların Demokratikliğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri, *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,28, 121-138.
- Dewey, J. (1939). *Democracy and Education an Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company.
- Doğan, İ. (2000). *Akıllı Küçük*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2001). *Modern Toplumda Vatandaşlık Demokrasi ve İnsan Hakları, İnsan Haklarının Kültürel Temelleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Duman, T. Karakaya, N. Yavuz, N. (2008). *Vatandaşlık Bilgisi*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık

- Ektem, I. S. Sünbül A. M. (2011). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları Üzerine Bir Araştırma, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 159-168.
- Elkatmış, H. (2007). *İnsan Hakları Eğitimi*, Türk Demokrasi Vakfı, Ankara: Tasarım Stüdyosu.
- Ercoşkun, M. H. Nalçacı, A. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Empatik Beceri ve Demokratik Tutumlarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 180, 204-215.
- Erden, M. (2007). *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdem, A. R. (2005). *Etkili ve Verimli (Nitelikli) Eğitim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergün, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisine Giriş*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Erkal, M. E. Baloğlu, B. Baloğlu, F. (1997). *Ansiklopedik Sosyoloji Sözlüğü*, İstanbul: Der Yayınları
- Erkan, H. (1990). *Türkiye' de Demokrasi ve Demokrasi Kültürünün Gelişmesi*, Türk Demokrasi Vakfı, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ersoy, A. F. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Çocuk Haklarına İlişkin Algıları, *İlköğretim Online*, 10, (1). (<http://ilkogretim-online.org.tr/vol10say1.html> adresinden 20.10.2011 tarihinde erişilmiştir)
- Ersoy, A. F. (2008). Çocuk Haklarına İlişkin Temel Kavramlar ve Çocuk Hakları Sözleşmesi – Okul Öncesinde Demokrasi Eğitimi ve Çocuk Hakları, (Ed.) Handan Deveci, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını (1821/944.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Ertürk, S. (1981). *Diktacı Tutum ve Demokrasi*, Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Evliyaoğlu, S. A. (2011). *Çocuk Hakları Bakımından Anayasal Güvence Sorunu, Çocuk Hakları Hukuku*, 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi, Yetişkin Bildirileri Kitabı, Cilt-2, İstanbul

- Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk Hakları Sözleşmesinde Yer Alan 'Çocuk Hakları' Konusunda Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Bilinç Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Flekkoy, M. G. Kaufman, N. H. (1997). *The Participation Rights of Child, Rights and Responsibilities in Family and Society*, London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Genç, S. Z. (2006). Demokratik Kazanımların Gerçekleştirilmesinde İlköğretim Öğretmenlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171.
- Genç, S. Z. Kalafat, T. (2008). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumu ile Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine bir Çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 212-222.
- Gömlüksiz, M. N. Kan, A. Ü. (2008), *Eğitim Fakültesi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarında Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği)*, Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Bahar 2008, 178,44-64.
- Göç, L. (2006). *Çocuk Suçluluğu ve Polisin Yaklaşımı*, Yayınlanmamış yüksek Lisans Projesi, Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi.
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*, Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Gözütok, F. D. (2004). *Öğretmenliği Geliştiriyorum*, Ankara: Siyasal Kitabevi
- Gündüz, F. Gündüz, M. (2002). *Yurttaşlık Bilinci*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, M. (2011). *Çocuğun Okul Öncesi Eğitimi Hakkı, Gelişme ve Yeteneklerini Geliştirme Hakkı*, 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi, Yetişkin Bildirileri Kitabı, Cilt-1, İstanbul.
- Güven, M. (2008). Okulöncesinde Demokrasi Eğitimi ve Çocuk Haklarında Eğitim Ortamları, Okul Öncesinde Demokrasi Eğitimi ve Çocuk Hakları, Handan Deveci (Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim fakültesi Yayını.
- Güvenç, B. (1997). *Çocuk ve Kültür*, 1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri, (Haz. Onur, B). 1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Ankara.
- Hakyemez, Y. Ş. (2010). Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 2, (14), 387-406

- Hodgkin, R. Newell, P. (1998). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Uygulama El Kitabı*, Ankara: Ajans-Türk Basın ve Nasım A.Ş.
- Hoşgörür, V. Kılıç, Ç. DüNDAR, H. (2002). Kırıkkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*,16, 91-100.
- Howe, R. B. Covell, K. (2005). Empowering Children, Children Right's Education as a Pathway to Citizenship, *The United Nations Convention on the Rights of the Child*, Canada: University of Toronto Press.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Betaş Yayınları.
- Işıkgöz, E. (1999). *Demokrasi Eğitiminde İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İflazoğlu, A. Çaydaş, E. (2004). *Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Okuyan Birinci Sınıf Öğrencileri ile Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Tutumları ile Otoriteryen Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- İflazoğlu Saban, A. Saban, A. (2009). *Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişsel Farkındalık Düzeyleri ile Demokratik Tutumları ve Otoriteryen Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, 1. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu 28-30 Mayıs, Uşak: Uşak Üniversitesi Avrupa Birliği Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- İnan, A. N. (1968) *Çocuk Hukuku*, Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları No: 3 İstanbul.
- İnan, A. N. (1995). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 44, (1-4), 765-778.
- Jones, A, G. (2005). Children and Development: Rights Globalization and Poverty, *The London School of Economics and Political Science* (http://eprints.lse.ac.uk/16971/1/Children_and_development%28LSERO%29.pdf adresinden 15.05.2011 tarihinde erişilmiştir.)

- Kapani, M. (1981). *Kamu Hürriyetleri*. Altıncı Baskı. A.Ü. Hukuk Fakültesi Yayınları, No:453. Ankara
- Karadağ, E. Baloğlu, N. Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Demokratik Tutumları ile Öğretmenlerin Demokratik Değerleri Üzerine İlişkisel Bir Araştırma, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4 (12), 65-82.
- Karaman Kepenekçi, 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. Akyüz, E. (2005). Suça Yönelen Çocuğun Hakları, Gözetim Mekanizması Destek Hizmetleri: Ankara ili Pilot Projesi Gözetim Görevlileri Eğitim Programı. Uluğtekin, S. Kucur D. Kırımsoy, E. Çavdar Y. Yemiş N. (Ed.). Ankara.
- Karaman Kepenekçi, Y. Baydık, B. (2009). Zihin Engelliler Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42, (1), 329-350.
- Karpat, K. H. (1967). *Türk Demokrasi Tarihi, Sosyal, Ekonomik, Kültürel Temeller*, İstanbul: İstanbul Matbaası.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 19. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılbaş, Ş. (2011). *Çocuğun Boş Zamanını Değerlendirme ve Kültürlenme Hakkı, Çocuk Hakları Kültürü*, 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi, Yetişkin Bildirileri Kitabı, Cilt-1, İstanbul.
- Kıncal, R. Y. (2001). *Vatandaşlık Bilgisi*, Erzurum: Eser Ofset.
- Kirby, M. (1993). The United Nations Convention on the Rights on the Child and the Declaration of the Rights of the Child as Part of International Law and Municipal Law, First World Congress on Family Law and Human Rights, Sydney.
<http://www.michaelkirby.com.au/images/stories/speeches/1990s/vol29/1018>
World Congress on Family Law & HR UN Conv on Rights of Child a

nd Dec of ROC as Part of Int & Municipal Law.pdf adresinden
15.05.2011 tarihinde erişilmiştir.)

Köker, L. (1992). *Demokrasi Üzerine Yazılar*, Feryal Matbaası, Ankara: İmge Kitabevi.

Kuzgun, Y. (2000). *Eğitimde Kendini Gerçekleştirme*, Sınıfta Demokrasi Ed: Şimşek A., Ankara: Eğitim Sen-NLGB.

Mason, S. P. Kohen, C. P. (2001). *Children' s Rights in Education*, Children' s Rights in Education, Hart, S. N.; Cohen P. C.; Erickson F. M.; Flekkoy, M. (Ed.). Londra : Jessica Kingsley Publications.

Mac Lennan, E. (1993). *Çalışma Hayatında Çocuk Hakları*, Çocuk Hakları Der. Franklin B., çev. Türker, A., İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

MEB. (2011a), Okullarda Şiddetin Önlenmesi Genelgesi. (<http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/genelgeler/okullardasiddet.htm> adresinden 15.06.2011 tarihinde erişilmiştir)

MEB. (2011b), Haydi Kızlar Okula.

(<http://haydikizlarokula.meb.gov.tr/organizasyon.php> adresinden 15.06.2011 tarihinde erişilmiştir)

Merdan, T. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrencilere Demokratik Davranış Kazandırma Yeterlikleri*, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.

Metin, T. (2006). *Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesine Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Katılım Düzeyi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi.

Mumcu, A. (2004). *Tanzimat Fermanı'ndan Kanun-i Esasi' ye, 80. yılında Türkiye Cumhuriyeti ve Demokrasi*, 10-11 Kasım 2003, Anzerlioğlu, Y. (Ed.). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Murphy, W. F. (2007). *Constitutional Democracy creating and maintaining a Just Political Order*, Baltimore-Maryland: The Johns Hopkins University Press.

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

- Oğur, S. P. (2003). *Genel Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetim Süreçlerine İlişkin Davranışları Demokratik Olarak Algılama Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Oğuzkan, A. F. (1965). *Okul Yönetiminde Demokrasi*, Öğretmenler Matbaası, Ankara: Ülkü Yayınları.
- Oğuzkan, A. F. (1971). *Öğretmenliğin Üç Yönü*, Genişletilmiş İkinci Baskı, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Onur, B. (1993). *Toplumsal Tarihte Çocuk*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Özsoy, O. (2000). *Dünden Bugüne Türkiye'nin Demokrasi Arayışı 21. Yüzyılın ve AB'nin Eşiğinde Genel Siyasal ve Sosyal Tablo*, İstanbul: Yedirenk. (<http://pecya.com.tr/pdfviewer/?w=MTQ1MTheMV4gXi0y&query=demokrasi> adresinden 12.01.2011 tarihinde erişilmiştir.)
- Özüerman, T. (1998). *Türkiye'nin Batılılaşma ve Demokratikleşme Açmazı*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Sadık, F. Sarı, M. (2011). *Çocuk ve Demokrasi: İlköğretim Öğrencilerinin Demokrasi Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi*, 20. Eğitim Bilimleri Kurultayı, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Sarwar M, Yousuf M. I. Hussein S. (2010). Attitude Toward Democracy In Pakistan: Secondary School Teachers' Perceptions, *Journal of College Teaching & Learnings* - March 2010 Volunte 7. Number 3 (<http://journals.cluteonline.com/index.php/TLC/article/view/100> adresinden 15.10.2011 tarihinde erişilmiştir.)
- Smith A. B. Gaffney M. Nairn K. (2004). Health Rights in Secondary Schools: Student and Staff Perspectives, *Health Education Research*, 19 , (1), 85-97 (<http://her.oxfordjournals.org/content/19/1/85.full> adresinden 15.10.2011 tarihinde erişilmiştir.)

- Şahin, A. Ç. (1995). *İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokrasi ve Otokrasi Boyutları Arasındaki Yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Şahin, G. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Tutumları ile Dogmatik Düşünce Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul ili Anadolu Yakası örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Raif, B. K. (1998). *Türkiye’de İnsan Hakları*, Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.
- Ringin, S. (2010). 2009 *What Democracy is For-on Freedom and Moral Government, Demokrasi Neye Yarar Özgürlük ve Ahlaki Yönetim Üzerine*, Çev. Elhüseyni, N., İstanbul: Pasifik Ofset.
- 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
(http://www.colorado.edu/journals/cye/17_2/17_2_05_RioDeJaneiro.pdf adresinden 15.10.2011 tarihinde erişilmiştir.)
- Sağlam, H. İ. (2000). Sosyal Bilgiler Dersinin Demokratik Tutum Geliştirmedeki Rolü, *Milli Eğitim*, sayı: 146.
- Şahin, H. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ed. Tanrıoğen A., Ankara: Anı Yayıncılık
- Sarıkoca, E. (2005). *Çok Partili Siyasal Yaşamın Başlangıcından Günümüze Türkiye’de Uygulanan Seçim Sistemleri ve Toplumsal Etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Sarınay, Y. (2003). *Tek Parti Dönemi Siyasal Rejimi, 80. yılında Türkiye Cumhuriyeti ve Demokrasi*, 10-11 Kasım 2003, Ed. Anzerlioğlu, Y., Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Selvi, K. (2003). *İlköğretim Programlarında Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi*, Ankara: 12. Eğitim Bilimleri Kongresi.
- Serozan, R. (2000). *Çocuk Hukuku*, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım AŞ

- Shukla C. K. Ali S. (2006). *Child Labour and the Law*. New Delhi: Sarup and sons
(<http://books.google.com/books?printsec=frontcover&vid=ISBN9788176256780&vid=ISBN8176256781#v=onepage&q&f=false> adresinden 15.05.2011 tarihinde erişilmiştir.)
- Shumba, A. (2003). *Children's Rights in Schools: What do Teachers Know?*, *Child Abuse Review*, 12, (4), July 2003,251-260(10)
(<http://www.ingentaconnect.com/search/article?option1=tk&value1=teacher+child+right&pageSize=10&index=2> adresinden 20.10.2011 tarihinde erişilmiştir.)
- Sönmez, V. (1991). *Eğitim Felsefesi*, 1. Baskı, Ankara: Adım Yayıncılık.
- Sönmez, V. Alacapınar, G, F. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002). *Öğretmenliğe Giriş*, 5. Baskı, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Yeşil, R. (2002). *Okulda ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taçman, M. (2006). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları, *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 1, (1), 30-46
(<http://www.world-education-center.org/index.php/cjes/issue/view/2/showToc> adresinden 15.05.2011 tarihinde erişilmiştir.)
- Tan, M. (1993). *Çocukluk: Dün ve Bugün*, Toplumsal Tarihte Çocuk, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tanrıöğen, A. (2005). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Zafer Matbaacılık, 1. baskı, Ankara: Lisans Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- T.B.M.M. (2011). *Çocuk Haklarının Kullanılmasına İlişkin Avrupa Sözleşmesi*
(<http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/375-384.pdf> adresinden 15.05.2011 tarihinde erişilmiştir.)
- Tezcan, M. (1994). *Eğitim Sosyolojisi*, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Tezcan, M. (1998). *Toplumsal Değişme ve Eğitim*, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yay. No:182, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Tiryakioğlu, B. (1991). *Çocukların Korunmasına İlişkin Milletler Arası Sözleşmeler ve Türk Hukuku*, Başbakanlık A.A.K.B. Bilim Serisi 7, Ankara.
- Topal, T. (2007). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması ve Öğrenci Başarısı ile İlişkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Toper, T. (2007). *İlköğretim İkinci Kademedeki Demokrasi Eğitimi: İkinci Kademe Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Davranışları (Kars İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars: Kafkas Üniversitesi.
- Tunç Çakır, D. (2008). *Çocuk Hakları Sözleşmesinin Eğitim Politikalarına Yansımaları Konusunda Millî Eğitim Bakanlığı Uzmanlarının Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Türk Çocuk Hakları Bildirgesi (2011).
(http://www.husamettinmehmetatesanaokulu.k12.tr/uploads/dosyalar/i_47_pdf.pdf adresinden 15.09.2011 tarihinde erişilmiştir.)
- Türk Dil Kurumu (2011). Güncel Türkçe Sözlük.
<http://tdkterim.gov.tr/bts/> adresinden 12.12.2010 tarihinde erişilmiştir
- Uluç, F. Ö. (2008). *İlköğretim Programlarında Çocuk Hakları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- UNİCEF, (2011a). Geneva Declaration of the Rights of Child,
(http://www.unicef.org/vietnam/01_-_Declaration_of_Geneva_1924.PDF adresinden 15.05.2011 tarihinde erişilmiştir.)
- UNİCEF, (2011b) World Summit for Children
(http://www.unicef.org/turkey/pc/_cr17.html adresinden 19.07.2011 tarihinde erişilmiştir.)
- UNİCEF, (2011c). Convention on the Right of Child: Summary

(<http://www.unicef.org/turkey/crc/cr23a.html> adresinden 19.07.2011 tarihinde erişilmiştir).

Uygun, O. (1992). *1982 Anayasasında Temel Hak ve Özgürlüklerin Genel Rejimi*, Kazancı Hukuk Yayınları no: 121, İstanbul.

Uygun, O. (1996). *Türkiye’de Demokrasi ve İnsan Hakları*, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Merkezi. Ankara.

Uygun, O. (2003). *Demokrasinin Tarihsel, Felsefi ve Ahlaki Boyutları*, İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Woodhouse, B. B. Johnson K. A. (2009). *The United Nations Convention on the Rights of the Child: Empowering parents to protect their childrens rights, what is right for children? The Competing paradigms of religion and human rights*, Fineman, M.A.&Worthington, K. (Ed.), Surrey, England: Ashgate Publishing Limited.

Veiga, F. (2001). Students’ Perceptions of Their Rights in Portugal, *School Psychology International*, 22, (2): 174–189
(http://cie.fc.ul.pt/membrosCIE/feliciano_veiga/textos/Texto%2024.pdf adresinden 15.10.2011 tarihinde erişilmiştir.)

Vuraldoğan, K. (2005). *2001 Anayasa Değişikliklerinin Işığında 1982 Anayasası’nda Temel Hak ve Özgürlüklerin Sınırlandırılması*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.

Zencirci, İ. (2003). *İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokratiklik Düzeyinin Katılım, Özgürlük ve Özerklik Boyutları Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara: Ankara Üniversitesi.

EKLER

Ek-1 Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmenim;

~~Bu anket çalışması sizlerin demokratik tutum ve çocuk haklarına yönelik tutumlarınızı ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Anket, Kişisel Bilgi Formu, Demokratik Tutum Ölçeği ve Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği olarak üç bölümden oluşmaktadır.~~

Birinci bölüm olan Kişisel Bilgi Formu sizlerin bilgilerinize yönelik soru maddelerinden oluşmaktadır. İkinci bölüm 50 maddelik Demokratik Tutum Ölçeğinden oluşmakta ve ölçekte bulunan maddelerde 'Katılıyorum' ve 'Katılmıyorum' seçenekleri bulunmaktadır. Üçüncü bölüm 22 maddelik Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeğinden oluşmakta ve ölçekte bulunan maddelerde 'Tamamen Katılıyorum', 'Katılıyorum', 'Kararsızım', 'Katılmıyorum', 'Tamamen Katılmıyorum' seçenekleri bulunmaktadır. Sizden kendinize göre en uygun olan seçeneği işaretlemeniz istenmektedir.

Bu anketin sonuçları Yüksek Lisans tezi için kullanılacak olup, formlara lütfen adınızı yazmayınız. Anket sonuçlarının güvenilir olması için soruları içtenlikle cevaplamanız ve boş bırakmamanız gerekmektedir. İlginiz için teşekkür ederiz. Saygılarımla.

Ramazan PEKER
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği A. B. D.
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. BÖLÜM

Medeni Durumunuz:	Evli () Bekar ()	Cinsiyetiniz:	() Erkek () Kadın
Yaşınız:	20-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41-45 () 46- 50 () 50 ve üstü ()	Okuttuğunuz Sınıf:	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
Mezun olduğunuz Okul Türü:	Eğitim Fakültesi () Fen Edebiyat () Yüksekokul-Enstitü () Diğer ()	Görev Yaptığınız Yer:	Köy - Belde () İlçe Merkezi () İl Merkezi ()
Eğitim Durumunuz:	Ön-lisans () Lisans () Yüksek Lisans -... ()	Mesleki Kıdeminiz:	0-5 () 6-10 () 11-15 () 16 ve üstü ()



Ek-2 Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
	ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ					
1	18 yaşın altındaki herkesin çocuk olmaktan kaynaklanan özel haklara sahip olduğuna inanıyorum					
2	Çocuk hakları konusunda özel bir uluslar arası sözleşme hazırlanmasına gerek yoktur					
3	Çocuk hakları devlet tarafından koruma altına alınmalıdır.					
4	Devletler, çocuklarını daha iyi yetiştirmeleri için ailelere yardımcı olmalıdır.					
5	Çocuğun en temel hakkının "yaşama hakkı" olduğuna inanıyorum					
6	Annesinden, babasından ya da her ikisinden de ayrı olan çocukların anne-babasını görme hakkı vardır					
7	Devletler farklı ülkelerde yaşayan parçalanmış ailelere bir arada yaşamaları için gerekli yardımı sağlamalıdır					
8	Çocukların düşüncelerini yazarak ya da çizerek anlatma hakları olduğunu düşünüyorum					
9	Çocukların özel yaşamı vardır bu yüzden de özel yaşamlarının gizliliğine saygı gösterilmelidir					
10	Devlet çocuğu her türlü kötü muameleden korumalıdır					
11	Evsiz çocukların devlet tarafından korunması ve yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum					
12	Anne-babasıyla yaşama şansı olmayan çocukların, uygun ailelere evlatlık olarak verilme veya koruyucu aile yanına yerleştirilme hakkı vardır.					
13	Devlet engelli çocukları korumak, eğitmek ve istihdam etmek için gerekli önlemleri almalıdır.					
14	Çocukların sağlıkları ile ilgili sorumluluk sadece ailelerde olmalıdır; devletler çocukların sağlık sorunlarına karışmamalıdır.					
15	Sadece yetişkinlerin sosyal güvenlik hakkı olmalıdır; çocuklara sosyal güvenlik hakkı tanımaya gerek yoktur.					
16	Devletlerin ailelere çocuklarına daha iyi yaşam standartları sağlamaları konusunda yardım etmeleri gerektiğine inanıyorum					
17	Oyun oynamanın ve farklı etkinliklere katılmanın çocukların hakkı olduğunu düşünüyorum					
18	Çocukların madde kullanımına karşı korunmaları gerektiğine inanıyorum.					
19	Çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması gerekir					
20	Çocukların savaşıardan korunmaları gerektiğine inanıyorum.					
21	Devletler istismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve terapileri için her türlü önlemi almak zorundadır					
22	Suç işlemiş çocuklara, sağlıklı ve sosyal yurttaşlar olabilmeleri için yardım edilmesi gerektiğine inanıyorum.					



Ek-3 Demokratik Tutum Ölçeği

DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ		KATILYORUM	KATILMIYORUM
1.	İnsanların amaçlarına saygılı olma demokratik bir insanın en temel özelliğidir		
2.	Öğrenciler okulda yarışma içinde olmalıdırlar. Çünkü ileriki yaşamlarında yarışma içinde olacaklardır		
3.	Öğrenciler, sınıf gösterileri ya da diğere grup etkinliklerine katılmaya teşvik edilmeli, ancak zorlanmamalıdır		
4.	Öğrencilerin ihtiyaç duymaları halinde sınıfı terk etmek için öğretmenden izin almaları gerekir		
5.	Öğrenciler sevmedikleri öğretmenlerin dersini almaya zorlanmamalıdır		
6.	Demokratikleşme sürecindeki gelişme bilimdeki gelişmeden daha önemlidir		
7.	Öğrenciler okul kantinini işletmeyecek kadar genç ve deneyimsizdirler		
8.	Öğrencileri demokrasi için yüreklendirmek demokrasilerin en yüce görevidir.		
9.	Gençlerin suç davranışlarının sıklığının ve ciddiyetinin artması, onların çok fazla özgür bırakılmalarının sonucudur		
10.	Sınavların türleri ve zamanları öğretmenlerin kararlarıyla belirlenmelidir.		
11.	Sınıf düzeni ve disiplini, ilkokulun ilk yıllarından başlayarak, olabildiği kadar hızlı bir şekilde öğretmenlerin sorumluluğundan alınıp, öğrencilerin sorumluluğuna verilmelidir.		
12.	Öğrenci öğretmenin otoritesini ya da düşüncesini sorgulamaya başladığında yani kendisi için düşünmeye başladığında demokrasi işliyor demektir.		
13.	Türkiye'de eğitimcilerin zihnini kurcalayan sorunların kökünden ve uzmanca çözmeye çalışacak tam gün hizmet veren eğitim araştırmacıları olmalıdır.		
14.	Öğretmenin sıkı denetimi altında bulunan öğrenciler kölelerden farklı değildir.		
15.	Çocuklara her denileni yapmak değil, düşünerek dürüstçe davranmak öğretilmelidir.		
16.	Okul yönetiminin aldığı kararları değiştirmede öğrencilerin etkisi olmalıdır.		
17.	Bir çocuğun mutlu olmayı öğrenmesi, okumayı öğrenmesinden daha önemlidir.		
18.	Günümüzde kullanılan "geleneksel öğretim yöntemlerinin" yerini "çağdaş öğretim yöntemlerinin" alması için bilimsel araştırmaların yapılması ihmal edilmiştir.		
19.	Amaçları başkaları tarafından belirlenen bir insan köledir.		
20.	Genci, kendi değer yargılarıyla uyuşmayan şeyleri yapmaya zorlamak son derece yanlıştır.		
21.	Öğrencilerin öğretmenlere karşı tutumlarının araştırmalarla belirlenmesi gerekir.		
22.	Eğitim politikaları belirleme konusunda, öğretmen ve öğrenci görüşüne gerek duyulmadan karar alma uygulaması sürdürülmelidir.		
23.	Bir eğitim etkinliğinin değeri, öğrencilerin değerler sistemi açısından ölçülmelidir.		
24.	Öğrencilerin beğenileri, sınıflara ve koridorlara asılacak olan tablo ve resimlerin seçimini yapabilecek kadar gelişmemiştir.		
25.	Duyguların eğitimi, düşüncelerin eğitimi kadar önemlidir.		



DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ		KATILYORUM	KATILMIYORUM
26.	Zorunlu sorumluluk, gerçek sorumluluk değildir.		
27.	Öğrencilerin okulda sakız çiğnemelerine izin verilmemelidir.		
28.	Öğrencilerin 10' da 9' unun karşı olduğu herhangi bir okul kuralı değiştirilmelidir.		
29.	Ev ödevlerinin belirlenmesi öğrencilerin kararına bırakılmamalıdır, bu ancak öğretmenler kurulunun karar yetkisinde olmalıdır.		
30.	Bireysel özgürlük ancak gerekli olduğunda, grubun ilerlemesine engel olduğu durumlarda, bireyin onayı alınmadan başkaları tarafından sınırlanabilmelidir.		
31.	Çocuğun ilgilerinden çok ihtiyaçlarının dikkate alınması , tüm eğitim kurumlarının benimsediği ilke olmalıdır.		
32.	Demokrasi, otokrat öğretmenler yerine, görüşleri özgürce eleştirebilen, hiçbir zaman zorlayıcı olmayan uzman öğretmenler olduğu takdirde artırılabilir.		
33.	Bireylerin amacının kutsallığı, demokrasinin özü olarak vurgulanabilir.		
34.	Demokratik bir okulda okul müdürüne gerek yoktur. Okul yaşamıyla ilgili kararlar öğrenci ve öğretmenlerin katılımlarıyla alınmalıdır.		
35.	Öğrencilerin az bildikleri ya da hiç bilmedikleri konularla ilgili görüşlerini söylemelerine izin verilmemelidir.		
36.	İdeal demokrasi herkese amaçlarını gerçekleştirme hakkı verir.		
37.	Okulun, öğretmenler tarafından belirlenmiş kesin kuralları olmalıdır.		
38.	Gerçekten demokratik olan öğretmenlerin, eğer özgürlük için gerekliyse, sınıfta bir miktar düzensizliği hoş görmeleri ve buna izin vermeleri gerekir.		
39.	En iyi öğretmenler, sınıf atmosferiyle değil, öğretim konusuyla ilgilenirler.		
40.	Ciddi davranış bozuklukları, öğrencilerin yönetime katılmalarına izin verdiği okullarda görülür.		
41.	Öğretim programlarına sıkı bağlılık, sınıftaki demokratik yaşamın en büyük düşmanıdır.		
42.	Uygulanmayan demokrasi öğrenilemez.		
43.	Demokratik yöntemle kazanılan bilgiler kalıcı ve gerçek bilgilerdir.		
44.	Okulun yakınında bir dükkanda çıkan yangın konusuna, verilecek ders konusundan daha çok zaman ayrılmalıdır.		
45.	Öğrencilerin sınıfta oturacakları yeri kendilerinin seçmelerine izin verilmemelidir.		
46.	Sınıfta yapılan oylamalarda, öğrencilerin kapalı oy hakkı olmalıdır.		
47.	Öğretmenlerin, öğrencilerin amaçlarına saygı göstermeleri, çocukların da büyüklerine saygı göstermelerine neden olur.		
48.	Çocukları özgür olan bir ulus, özgür insanları olan bir ulus olacaktır.		
49.	"İyi niyetli despot bir öğretmen" "tam ve kontrolsüz özgürlük tanıyan bir öğretmenden" daha iyidir.		
50.	Sağlıklı, demokratik bir toplumda gençler için yarışmalı oyunlar ve sporlar önemlidir.		



Ek-4 Araştırma İzni

T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B084MEM0450024-60599000012868
Konu : Ramazan PEKER' in
Araştırma İzni

22 NISAN 2011

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EDG.0.33.03.311/1084 sayılı Makam Onayı.
b) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının 28.03.2011 tarih ve 261 – 1535 sayılı yazısı.

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği tezli yüksek lisans öğrencisi Ramazan PEKER' in “Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutum Düzeyleri ve Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmeleri” konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Manisa il merkezi ile Alaşehir, Gölarmara, Saruhanlı, Ahmetli, Gördes ve Demirci ilçelerindeki ilköğretim okullarında uygulamak istediği belirtilmektedir.


Söz konusu ölçeklerin Manisa il merkezi ile Alaşehir, Gölarmara, Saruhanlı, Ahmetli, Gördes ve Demirci ilçelerindeki ilköğretim okullarında 2010-2011 öğretim yılı 2. döneminde eğitim öğretimi aksatmadan uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.


AZİZ ERSOY
Millî Eğitim Müdürü

OLUR

...../04/2011


Turgay ERGİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK: Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)

Sakarya Mah. Atatürk Bulv. MANİSA
Telefon : (0236) 231 46 08
e-posta : arge45@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi : Ar-Ge Bürosu
Faks: (0236) 231 12 51
Elektronik Ağ: <http://manisa.meb.gov.tr>



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Ramazan PEKER
Doğum Yeri ve Tarihi : Tefenni- 17.09.1987

Eğitim Durumu

Ortaöğretim : Bozüyük Mustafa Şeker Anadolu Lisesi (2005)

Lisans : Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği (2009)

Yüksek Lisans : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi
Programı (2012)

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce (İleri) – Almanca (Başlangıç)

Bilimsel Faaliyetler : PEKER, R. SAĞLAM, G. ÖĞDEM, Z. (2011). *Matematik ve Fen Bilimleri Alanlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi: MAKÜ Eğitim Fakültesi Örneği*, XX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 8-10 Eylül, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : 2010-2011 Karayağcı Köyü İlköğretim Okulu
Gördes - MANİSA
2011-.... Sariağıl Köyü İlköğretim Okulu
Ağaçören - AKSARAY

İletişim

Elektronik Posta : rzpeker@gmail.com