

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK KATILIMINI BENİMSEMİŞ
OKULLARDA OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN VE
ÖĞRETMENLERİN ÇOCUK KATILIMINA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Melike İÇLİ
1412010025

Anabilim Dalı: Temel Eğitim
Program: Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande Aydos

TEMMUZ, 2024

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK KATILIMINI BENİMSEMİŞ
OKULLARDA OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN VE
ÖĞRETMENLERİN ÇOCUK KATILIMINA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Melike İÇLİ
1412010025

Anabilim Dalı: Temel Eğitim
Program: Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande AYDOS

Tez Jüri Üyeleri: Prof. Dr. Neslihan AVCI

Prof. Dr. Mehmet TORAN

Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande AYDOS

TEMMUZ, 2024

ÖNSÖZ

Araştırma sürecimin başından sonuna kadar desteğini, engin bilgisini ve ilgisini benimle cömertçe paylaşan, bu zorlu süreç boyunca her düştüğümde bana destek olan ve yapabileceğime dair güven oluşturan kıymetli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande AYDOS hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tezimin savunmasında yapıcı dönütleriyle tezime katkılarını sunan saygıdeğer hocalarım, Prof. Dr. Neslihan AVCI ve Prof. Dr. Mehmet TORAN'a da teşekkür ederim.

Başka Bir Okul Mümkün okullarında öğretmenlik yapan ve çalışmamda bana destek veren, çalışmamla ilgilenen, ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalışan öğretmenlere ve bana değerli vakitlerini ayıran, paylaştıkları aydın fikirler ve önerileriyle çalışmama renk katan çocuklara ve çocuklarının çalışmamda yer alabilmesi için onay veren tüm ebeveynlere teşekkür ederim.

Hayatım boyunca yanımda dîmdik duran, başarılarımda ve başarısızlıklarımda, üzüntümde ve sevincimde beni hiç yalnız bırakmayan canım annem Meryem İÇLİ'ye; neşesi, pozitifliği ve maddi, manevi tüm desteğiyle hep yanımda hissettiğim, çalışmamı yapmam konusunda bana lojistik destek sağlayan canım babam Şeref İÇLİ'ye; çalışmamı tamamlamam konusunda manevi ve teknik desteğini esirgemeyen kıymetli ablam Ümmü İÇLİ'ye; varlıklarıyla sevincime sevinç katan, ışıgım olan yeğenlerime teşekkür ederim.

En stresli günlerimde, yapamayacağımı düşündüğüm anlarımda hep pozitif kalmamı sağlayan, psikolojik desteklerini esirgemeyen ve yanımda olan değerli dostlarıma da çok teşekkür ederim.

Melike İÇLİ

TEMMUZ 2024

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER	ii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM	1
1.2. AMAÇ.....	3
1.3. ÖNEM.....	3
1.4. SINIRLILIKLAR.....	5
1.5. TANIMLAR.....	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. ÇOCUKLUK KAVRAMI	7
2.2. ÇOCUKLUK ALGISI.....	8
2.3. ÇOCUK HAKLARININ TARİHÇESİ	9
2.4. BİRLEŞMİŞ MİLLETLER ÇOCUK HAKLARINA DAİR SÖZLEŞME	12
2.5. ÇOCUKLARIN KATILIM HAKKI	14
2.5.1. Katılım Hakkı Düzeyleri.....	15
2.5.2. Katılım Hakkı Nitelik ve Gerekleri.....	16
2.5.3. Eğitim Ortamında Katılım Hakkı	18
2.5.4. Katılım Hakkının Çocuklar Üzerindeki Olumlu Etkileri.....	20
2.5.5. Katılım Hakkının Uygulamasına Yönelik Engeller	20
2.5.6. Türkiye’de Çocuk Katılımına Dair Uygulamalar	21
2.5.7. Katılım Hakkına Dair Modeller	22
2.5.7.1. Roger Hart’ın Katılım Merdiveni Modeli	22
2.5.7.1.1. Manipülasyon/Zorlama Basamağı	23
2.5.7.1.2. Dekorasyon Basamağı	23
2.5.7.1.3. Sembolik Katılım/Maskotluk Basamağı	23
2.5.7.1.4. Bilgilendirerek Görevlendirme Basamağı	24

2.5.7.1.5. Danışılarak Bilgilendirme Basamağı	24
2.5.7.1.6. Yetişkinler Tarafından Başlatılan, Çocuklarla Birlikte Alınan Kararlar Basamağı.....	24
2.5.7.1.7. Çocuklar Tarafından Başlatılan ve Yönetilen Projeler Basamağı	25
2.5.7.1.8. Çocuklar Tarafından Başlatılan, Yetişkinlerle Birlikte Karar Alınan Projeler Basamağı	25
2.5.8. Katılımın Dereceleri	25
2.5.8.1. Bilgilendirerek Görevlendirme Derecesi	26
2.5.9. Katılım Yolları Modeli	27
2.5.9.1. Clare Lardner'ın katılım modeli.....	27
2.5.9.2. Genç Katılımı Üçgeni Modeli.....	28
2.5.9.3. Genç Katılımı Boyutları Modeli	29
2.5.10. Katılımın Yedi Düzeyi Modeli	29
2.5.11. Katılım Matrisi Modeli.....	31
2.5.12. Katılıma Üç Lens Yaklaşımı.....	31
2.5.13. Katılım Hakkının Uygulanması.....	32
2.5.13.1. Katılım Hakkının Uygulanması için Temel Adımlar.....	32
2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	33
2.6.1. Ulusal Araştırmalar	33
2.6.2. Uluslararası Araştırmalar	41
3. YÖNTEM.....	47
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	48
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	48
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE UYGULANIŞI.....	51
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	51
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	52
3.3.2.1. Çocuk Görüşme Formu	52
3.3.2.2. Öğretmen Görüşme Formu	52
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	52
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	53

3.6.	ARAŞTIRMA ETİĞİ.....	54
4.	BULGULAR.....	55
4.1.	ÇOCUK KATILIMI TANIMINA İLİŞKİN BULGULAR.....	56
4.2.	KURALLARIN BELİRLENME SÜRECİNE İLİŞKİN BULGULAR	59
4.3.	ÇOCUK MECLİSLERİNİN İŞLEYİŞ ŞEKLİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	64
4.4.	OKUL VE SINIF UYGULAMALARINA İLİŞKİN BULGULAR	71
4.5.	ÇOCUK KATILIMININ KATKISINA İLİŞKİN BULGULAR	76
4.6.	ÖĞRETMEN VE ÇOCUKLARDAN ÖNERİLERE İLİŞKİN BULGULAR.....	79
5.	TARTIŞMA	83
6.	SONUÇ VE ÖNERİLER.....	91
	KAYNAKÇA	95
	EKLER.....	107
13.4	. BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU	112

**ÇOCUK KATILIMINI BENİMSEMİŞ
OKULLARDA OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN VE
ÖĞRETMENLERİN ÇOCUK KATILIMINA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ
ÖZET**

Bu çalışma okul öncesi dönem çocuklarının ve öğretmenlerinin çocukların katılım haklarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak yapılmıştır. Katılımcılar okullarında çocuk meclisi bulunan okullardan seçilmiş, 11 öğretmen ve 15 çocuk ile görüşülmüştür. Veri toplama ve analiz etme süreci nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak yapılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlere ve çocuklara sorular yöneltilmiş ve alınan yanıtlara göre temalar belirlenmiştir. Bu bağlamda hem öğretmenlerin hem de çocukların çocuk katılımı tanımları, kuralların belirlenme sürecine dair görüşleri, çocuk meclislerinin işleyiş şekli hakkında fikirleri, okul/sınıf uygulamalarının neler olduğu, çocuk katılımının çocuğa ve öğretmene katkıları ve bu okullarda çalışan öğretmenlere çocuklardan önerilerle birlikte başka kurumlarda çocuk katılımının nasıl uygulanacağı ile ilgili öğretmenlerden de öneriler alınmıştır. Araştırmanın sonucunda çocuk katılımının eğitim süreçlerine önemli katkılarda bulunduğu ve çocukların süreçten sorumluluk bilincine sahip, özgüvenli, toplum içinde güçlü bir sese sahip bireyler olarak çıktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların bu okullarda duygusal anlamda güçlü oldukları; bununla birlikte uygulamalar anlamında çocuk katılımının düşük düzeyde kaldığı bazı durumlar da belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi, çocuk katılımı, katılım hakkı, durum çalışması

**VIEWS OF PRESCHOOL CHILDREN AND TEACHERS ON CHILD
PARTICIPATION IN SCHOOLS THAT ADOPTED CHILD
PARTICIPATION**

ABSTRACT

This study aims to determine the views of preschool children and their teachers regarding children's participation rights. The research was conducted using a case study design, one of the qualitative research methods. Participants were selected from schools with student councils, and interviews were conducted with 11 teachers and 15 children. The data collection and analysis process were conducted in accordance with qualitative research methods. Questions were posed to both teachers and children within the scope of the study, and themes were identified based on the responses received. In this context, both teachers' and children's definitions of child participation, their views on the process of setting rules, their opinions on the functioning of student councils, the practices in the school/classroom, the contributions of child participation to both children and teachers, and suggestions from children or teachers working in these schools, as well as teachers' suggestions on how to implement child participation in other institutions, were collected. The study concluded that child participation significantly contributes to educational processes, with both children and teachers emerging from the process as responsible, self-confident individuals with a strong voice in society. It was determined that children in these schools are emotionally strong, although some situations were observed where child participation remained at a low level in terms of practices.

Keywords: preschool, children's rights, right to participation, case study

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin; araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem

Çocuklar içinde yaşadığımız sosyal alanın gelişiminde ve istikbalinde önemli bir yerde durmaktadır. Her çocuk sağlıklı bir koşul içinde doğma, hayatını sürdürme ve eğitim alma hakkına sahiptir. Bununla birlikte yetişkinlerin görevi ise çocuklara tüm bu imkanları sağlamaktır. Böylece çocuğun yaşama yönelik hakları koruma altına alınacaktır (Kitapçı Uysal, 2005). Yetişkin bir bireyin kişiliğini sağlıklı temeller üzerine kurması, yeteneklerini en iyi seviyede kullanabilmesi ve yaşadığı topluma katkı sağlayabilmesi çocukluğunda yaşadığı zengin deneyimlere dayanmaktadır (Ülgen & Fidan, 2002). Çocukluk yıllarında kazanılan tüm deneyimlerin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için toplumun her bir biriminin işe koşulması gerekmektedir. Çocuğun gelişimi ve geleceği iş birliği içinde sağlam zemine oturtulabilir. Bu bağlamda Birleşmiş Milletler (BM) (1989) çocuk haklarına yönelik tavsiye niteliğinde bir anlaşma imzalamıştır. Bu anlaşma taraf ülkeler için rehber niteliğindedir. Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi, Türkiye tarafından 14 Eylül 1990'da imzalanmıştır. Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin (TBMM) 27 Ocak 1995 tarihinde Resmî Gazetede yayınlanıp akabinde kabulüyle birlikte yürürlüğe girmiştir (Erdoğan, 2011). Türkiye, Çocuk Hakları Sözleşmesini kabul ederek sözleşmenin yükümlülüğünü ve sorumluluğunu almıştır ve Türkiye yurttaşlarına karşı uluslararası ve yerli tüm platformlarda sözleşmeyi tatbik edeceğine dair söz vermiştir. Bu söz Türkiye'de yaşayan çocukların yüksek yararı o gelişimsel süreci için neyi gerektiriyorsa yapmasını, çocukların gelişimlerinin ihtiyaçlarına göre yaşamalarını, kendileri ile ilgili alınan kararlarda düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri ve sunulan bu düşüncelere saygı duyulmasına yönelik verilen bir söz olarak kabul edilir (Acar & İçağasıoğlu Çoban, 2010).

Çocuk Hakları Sözleşmesi, bütün maddeleri bir bütün olacak şekilde birbiri ile ilişkili maddeleri içinde barındıran bir sözleşmedir (Hodgkin & Newell, 2003). ÇHS’nde çocuk hakları; yaşama hakkı, gelişme hakkı, korunma hakkı ve katılım hakkı olarak dört ana başlıktan oluşmaktadır (Akyüz, 2015). Çocukların tarihi gelişimleri ve toplumda varoluş şekilleri göz önüne alındığında çocukların kendilerine ait fikirleri, düşünceleri olabileceği fikri yetişkinlerin aklına gelmezken ÇHS ile çocukların kendilerini ilgilendiren durumlarda karar alabilme, kişiliklerini farklı yollarla geliştirebilme, toplumsal her konuda kendilerini gelişimsel özelliklerinin çerçevesinde ifade edebilme özelliklerinin de bulunduğu kabul edilmiş ve anlaşma bu yönde kurgulanmıştır (Moroğlu, 2003).

Çocuğun katılımına yönelik çalışmalar konusu, çocuk hakları ile ilgili daha önce yayınlanan bildirgelerde yer verilmemiş ilk defa BMÇHS’nin 12. maddesi sayesinde gündeme gelmiştir. Demokratik ortamların en önemli unsuru olan katılımın sözleşmenin kritik bir yerinde olmasına rağmen çocukların görüşlerinin ciddiye alınmaması, çocukların dinlenilmemesi hala görülmekte olan durumlardan biridir (Kurt, 2016). Çocukların kendilerini ilgilendiren her durum için söz hakkının olması alışılması gereken yeni bir durum olmamasına karşılık olarak çocukların katılım hakkı hala toplum tarafından tam anlaşılamamıştır. Bununla birlikte çocukların fikir beyan etmek ve bu fikirleri uygulamak için küçük yaşta oldukları düşünülmektedir (Theobald ve ark., 2011). Çocukların katılım hakkına yönelik beyanlar ÇHS’nin 12. Maddesinde anlatılsa da devletler ve devlet politikaları bu maddeyi uygulamak konusunda yetersiz kalabilmektedirler. Devletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin 12. Maddesinde yer alan katılıma yönelik beyanları uygulamak ve bu konu üzerinden hukuki bir politika geliştirmede başarısızdır. Yetişkinler çocukların yaşlarından dolayı fikir beyan edemeyeceklerini düşünmekte bu nedenle de katılım haklarını tanımamakta ve destekleyici etkinliklerde bulunmamaktadır. Bu nedenle yetişkinler çocukların katılım haklarını tanımaz ve onları karar verme aşamasından çıkarırlar (Young, 2004). Çocukların bireysel deneyimleri ve bakış açılarıyla ilgili yapılan araştırmalar göstermiştir ki yetişkinler çocukların kapasitelerinin olduğundan daha az algılamaktadır. Çocuklar yaşamları içinde sorumluluk ve karar almak konusunda yetişkinler tarafından engellenebilmektedir. Dünyanın pek çok ülkesinde yasal

çerçevede çocukların kapasitelerini değerlendirebilecekleri, özgürce katılım sağlayacakları ortamların oluşturulmasına yönelik gerekli çalışmalar yapılmadığı görülmektedir (Lansdown, 2011).

Çocuk haklarının çocukların yaşadığı her alanda gözetilmesi, hakların uygulanabilir olması ve toplumun tüm kesimi tarafından hakların fark edilmesi çocukların haklarını tanımasını ve hakları gözetilerek yaşamalarını sağlayacaktır. Bu nedenle çocukla çalışan profesyonellerin çocuk katılımı hakkındaki görüşleri ve uygulamaları önemli bir yer tutmaktadır. Bunun yanında çocukların kendi haklarını tanıdığı ve uygulayabildiği eğitim ortamları da çocuğun gelişimine katkı sağlamaktadır. Çalışmanın bir kısmını öğretmenler diğer kısmını ise çocuklar oluşturmakta ve katılım hakkında iki tarafın da görüşleri alınmıştır.

1.2. AMAÇ

Bu araştırmada; çocuk hakları bağlamında okullarında çocuk meclisleri bulunan ve meclisleri etkin şekilde kullanan öğretmen ve çocukların, çocukların katılım haklarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin nasıl olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

- Okul öncesi çocukların ve öğretmenlerin çocuk katılımına yönelik görüş ve deneyimleri nelerdir?

Alt Araştırma Sorusu

- Öğretmenler ve çocuklar çocuk katılımını nasıl tanımlamaktadırlar?
- Öğretmenlerin ve çocukların çocuk katılımına dair uygulama deneyimleri nelerdir?
- Öğretmenlerin ve çocukların çocuk katılımının geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

1.3. ÖNEM

Günümüzde iyi yetişmiş, mutlu, sevgi dolu, donanımlı, duyarlı, düşünebilen ve karar verebilen bireylere ihtiyaç vardır. Bu bireylerin yetişmesi için yetişkinlere önemli

görevler düşmektedir (San Bayhan & Artan, 2007). Çocukların haklarını tanıyan eğitim kurumları, çocukların temel vatandaşlık haklarını ve uygulamalarını destekleyen, çocukların demokratikleşme sürecinde önemli bir unsur olduğunu kabul eden ve temel insani konularda düşüncelerini ciddiye alan, katılım haklarını içeren bir eğitim sistemini benimsemektedirler (Covell ve ark., 2010). Çocukların insan hakları konusunda eğitilmesi, sadece değer vermeyi ve saygı göstermeyi değil, aynı zamanda bu hakları garanti altına almayı, savunmayı ve uygulamayı da kapsamaktadır. Ulusal düzeyde haklarla ilgili yaşanan sorunların çözülmesi için haklar eğitiminin yaygınlaşması gerekmektedir (Tibbitts, 2002).

Çocukların katılım hakkı, çocukları kendi haklarının öznesi ve bir parçası olarak görmenin temel koşuludur. Bu nedenle, kişinin kendisini etkileyecek kararlarda söz hakkına sahip olması, insan hakları ilkesinin tamamlayıcı unsurlarından biri olarak kabul edilir (Çocuk Hakları Komitesi, 2009). Bazı kurumlar tarafından verilen insan haklarına yönelik eğitimlerin, insan hakları anlaşmalarının içeriklerine dair bilgi sağlaması büyük önem taşır. Çocuklara yönelik hak temelli eğitimler için evde, okulda ve topluluk içinde temel insan hakları standartlarını uygulamalı olarak öğrenmelerini sağlamak ve bu hakları yaşamlarına adapte etmelerini destekleyecek ortamları oluşturmak gereklidir. İnsan haklarına yönelik eğitim, kapsamlı ve yaşam boyu süren bir süreç olarak insan haklarıyla ilgili değerlerin çocukların günlük yaşamlarına ve deneyimlerine yansımalarıyla başlar (Çocuk Hakları Komitesi, 2001).

Çocukların katılım hakkının günlük yaşamda karşılık bulması, toplumun hizmet ve ihtiyaçlarının doğru belirlenmesi açısından da önemlidir. Çocukların kendi ihtiyaçlarını en doğru şekilde kendilerinin ifade edebileceği, katılım yollarının çocuklara açık olmasının tüm çocuklar için aktif katılım yolunu açacağı ve çocukların ihtiyaçlarına yönelik politikaların gerçekleşmesini ve uygulanmasını kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Beyzova ve ark., 2016). Bu bağlamda, çocuklar mücadele edemedikleri, değiştiremedikleri veya aktif ve etkin olamadıkları ortamlarda tam anlamıyla gelişemezler. Gelişimin bütünsel olduğu düşünüldüğünde, çocukların toplumsal yaşama katılımları, sadece kendi yaşamları için değil; içinde bulundukları toplum için de sorumluluk ve söz alma potansiyellerini, sahiplenme ve özgüven

duygularını geliştirir. Bunun yanı sıra çocuk katılım çalışmaları karar verme, problem çözme ve grup çalışması yapma becerilerini de destekler (Davies, 2006).

Türkiye’de çocukların katılım hakkı ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, çocuk haklarına ilişkin genel araştırmaların yapıldığı ve bu çalışmalarda çeşitli eğitim kademelerinden çocukların aileleri, eğitimcileri ve yöneticileri ile görüşüldüğü görülmektedir. Bu çalışma ise çocukların katılım hakkına yönelik eğitim ortamlarında öğretmenlerin ve ayrıca çocukların da görüşlerinin alındığı bir araştırma olmayı amaçlamaktadır. Alan yazında öğretmenlerin görüşlerinin alındığı pek çok araştırma bulunmakla birlikte, çocukların katılıma yönelik görüşlerinin alındığı çalışmalar yetersizdir (Kurt & Koçer, 2023).

Çocuklarla çalışan eğitimcilerin çocukların haklarına ve katılım konusunun farkında olmaları, çocukların katılım hakkını bilerek yaşamlarına uyarlamaları ve buna uygun yaşamaları hem Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’ye hem de Çocuk Hakları Komitesi’ne göre önemli ve gereklidir. Bu bağlamda çocuklarla çalışan eğitimcilerin çocuk katılımına yönelik görüşlerinin alınması ve çocukların da katılıma yönelik yaklaşımlarının ve düşüncelerinin belirlenmesi, alan yazın için önemli bir kaynak oluşturmaktadır.

1.4. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. Bu araştırma durum çalışması modeliyle desenlendiğinden durumu ayrıntılı betimlemek amacıyla gözlem yapılmak istenmiştir ancak okulların izin vermemesi sebebiyle yalnızca çocuk ve öğretmen görüşleri ile sınırlandırılmıştır.

1.5. TANIMLAR

Çocuk: Küçük yaştaki oğlan ve kız (TDK, 2017). On sekiz yaşını henüz doldurmamış kişi (Çocuk Koruma Kanunu, 2005).

Çocuk Hakları: Çocuğun bir birey olması ve kabul edilmesi, özel bakıma ve gereksinime ihtiyaç duyması nedeniyle bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, ahlaki ve

ekonomik bakımdan korunması ve geliştirilmesi hususunda doğuştan sahip olduğu; aynı zamanda çocuk hukukunun kuralları tarafından düzenlenmiş, yargı organlarınca koruma altına alınmış haklar bütünüdür (Akyüz, 2015).

Katılım Hakkı: Çocuğu etkileyen her türlü meselede görüşlerini özgürce ifade etme hakkını ve çocuğun görüşlerine onun yaşı ve olgunluğuna uygun olarak gerekli ağırlığın verilmesini öngören hak alanıdır (Çocuk Hakları Komitesi, 2009). Çocukların kendileri üzerinde etkili olabilecek kararlar ve eylemlerde yer alma güç ve kapasitelerinin geliştirilmesidir. İfade, düşünce, vicdan, din, örgütlenme ve barışçı toplantı düzenleme, bilgilendirme ve kendilerini etkileyen konularda görüşlerini açıklama hak ve özgürlükleri dâhil sivil haklarla ilgili konular bu kapsama girer (UNICEF, 2009).

Çocuk Meclisi: Çocukların hiçbir ayırım gözetmeksizin temsil edilmesi amacıyla kurulan ve demokratik yollar ile çocukların seslerini duyurabildikleri alandır (Işıkcı, 2019).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Çocukluk Kavramı

Toplumsal açıdan yaşam değerlendirildiğinde, insanlar arası ilişkilerdeki tutumların toplumdan topluma farklılık gösterdiği, bu nedenle çocuk olgusunun ve çocukluk kavramının genel bir tanımının yapılmasının zor olduğu belirtilmektedir (Öktem, 2012). Çocukluk kavramı, önemli olmasının yanı sıra tanımlanması da zordur. Çocukluk kavramı biyolojik, sosyolojik ve pozitif hukuk açısından birçok disiplin tarafından tanımlanabilmektedir. Bu disiplinler arasındaki ayrım, tanımın yapılması açısından zorlu ve önemlidir (Kök, 2002). Yapılacak tanım, yasa ve çocukların toplumsal konumu açısından önemlidir ve çocuğu doğrudan etkileyecektir. Çocukluk, kavram olarak uzun yıllar boyunca yetişkinliğe henüz erişememiş, kendi kararlarını alma yetisine sahip olmayan, biyolojik bir dönem olarak ifade edilmiştir. Bu anlayıştan yola çıkarak, çocukluğun devamlılığı sağlanmayan, eksik bir durum olarak görüldüğü ve bu anlayışın sonucu olarak da bağımsız bir varoluşa sahip olmayan, niteliği bulunmayan bir sistem olarak ortaya çıktığı belirtilmiştir (Allison, 2001).

Günümüzde çocukluk kavramı tanımlanırken, Birleşmiş Milletler'in (BM) 1989 yılında gündeme getirdiği ve 191 ülkenin imzaladığı "Çocuk Haklarına Dair Sözleşme" deki tanımlama esas alınmaktadır. Bu sözleşmeye göre; çocuğa uygulanabilecek kanunlarda erken yaşta reşit olma durumu hariç olmak üzere, on sekiz yaşına kadar her insan "çocuk" olarak tanımlanmaktadır (UNICEF, 2004). Çocuk kavramı yeniden tanımlandıktan sonra, sözleşmeyi kabul eden ülkeler kendi yasalarında çocukluk kavramını yeniden tanımlama üzerinde çalışmış ve tanımları yenilemişlerdir. Türkiye de bu sözleşme ışığında çocukluk kavramı ve çocukluğa ilişkin sosyal-hukuki çalışmaları 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu ile 2005 yılında düzenlemiştir. Bu kanun düzenlemesine göre çocuklar; erken yaşta ergin olsa da on sekiz yaşını doldurmamış kişiler olarak tanımlanmaktadır (Resmî Gazete, 2005). Modern aile kavramı ile ilgili çalışmalar yapan Aries, çocukluk kavramının değişmezliğini eleştirmiş, on beşinci ve on altıncı yüzyıllara kadar çocukluğun yetişkinlikten ayırt edilemeyen bir durum olduğunu varsaymıştır. Aynı zamanda modern çocukluk kavramının burjuvayı ve aristokrasiyi temsil eden bir olay olduğunu

ve kavramın erkek çocuklar için geçerli olduğu algısını ortaya koymaktadır. Toplumda alt sınıf olarak görülen köylü ve esnaf ailelerin çocuklarının yetişkinlere benzer kıyafetler giydikleri ve yetişkinler gibi aktif iş gücü olarak görüldükleri ifade edilmektedir (Aries, 1962). Çocukluk kavramı üzerine çalışan bilim insanları, çocuğu ilgilendiren her konuda yaptırım uygulanmasını istemiş ve çocukluk kavramı ve eğitim modelleri de dahil olmak üzere köklü bir değışime gidilmesi gerektiğini vurgulamışlardır (Tan, 2019).

Çocukluk kavramı, yeni yapılan felsefi, sosyolojik, pedagojik, gelişimsel ve psikolojik çalışmalarla yeni bir boyut kazanmıştır. Bu farklı disiplinlerle yapılan çalışmalar, çocukluk kavramı üzerinde durmuş ve çocukluğa özel bir alan açıp vurgulamaktadır. Çalışmalar sonucunda, çocuklara özgü gereksinimlerin karşılandığı ve üstün yararlarının gözetildiği bir durum varsayılmaktadır. Dolayısıyla, çocukluk kavramının zaman içinde farklılaşsa dahi tanımlanması, erken çocukluk döneminde çocuk için geliştirilen programlara ışık tutmakta, zenginleştirme ve geliştirme olanağı sağlamaktadır. Bu kapsamda, çocukluğun kavram olarak tanımlanması büyük önem taşımaktadır (Fionda, 2001).

2.2. Çocukluk Algısı

Çocuk ve çocukluğa dair kavramların her daim var olduğu biliniyor olsa dahi çocukluğa dair anlamların toplumdan topluma ve tarihsel süreç içinde oldukça çeşitlilik göstermektedir (Onur, 2007). Tarihsel süreç içinde etkili olan toplumsal değışim etmenleri çocuk ve çocukluğa dair olguların farklı şekillerde algılanmakta olduğu ve çocukluğa yaklaşımın toplumlar arasında farklılıklar gösterdiği görülmektedir.

Tüm toplumlarda çocuk ve çocukluk kavramı her zaman var olmuştur ancak çocuklara yüklenen anlamlar toplumdan topluma ve tarihsel süreçlerde birtakım değışiklikler göstermiştir (Onur, 2007). Toplumsal değışim dinamikleri çocukluğu ve çocukluk algısının farklı şekillerde algılanmasına neden olmuş çocukluğa yaklaşım toplumlar ve çağlar arasında değışik şekiller almıştır. Aile kavramı çocukluk ve çocukluğa ilişkin görüşlerin temelini oluşturmaktadır. Aile kurumunun yapılanma şekli, zaman içinde değışen aile modelleri çocukluk algısına da yansımakta ve bu algının yeniden

şekillenmesine olanak sağlamaktadır. Antik dönemde çocukluğa ilgi yeterince gösterilmemiş olmakla birlikte bebeklik ile yaşlılık arasındaki dönemi kapsamaktadır (Akyüz, 2013). Antik dönemde çocuklar, toplum yasaları ve kültürü çerçevesinde eğitilmesi gereken “küçük yurttaşlar” olarak değerlendirilmektedir.

Orta Çağ’a gelindiğinde ise aile kurumunun dayanağı, kölelik ideolojisinden gelmekte ve aile denen kurum babanın kölelerinden, çocuklarından oluşan bir topluluğu ifade eder. Bu ideolojide baba çocuğu üzerinde her türlü hakka sahiptir ve çocukların kendilerini korumalarını sağlayan herhangi bir statüleri ya da hakları bulunmamaktadır. Çocukların ekonomik olarak bir işlev ifade etmemeleri, üremeye katkıda bulunmamaları Orta Çağ’da çocukların düşük statüde değerlendirilmesinin temel sebeplerindendir (Sormaz & Yüksel, 2012). Ölümcül hastalıkların yaygınlaştığı ve zorlu yaşam koşullarına mahkûm olunan bu zamanlarda çocuk bakımına yönelik bilgi eksikliklerinin yüksek oranda bebek ölümlerine sebep olduğu görülmüştür. Çocukların varlıklarına bu dönem tamamen kayıtsız kalınmış, yaşamın bir evresi olarak değerlendirilmemiştir (İnal, 2007).

2.3. Çocuk Haklarının Tarihçesi

Hukuki manada "çocuk hakları" kavramı oldukça güncel bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. 21. yüzyılda birtakım anlaşmalarla birlikte güvence altına alınmaya ve düzenlenmeye başlanmıştır. 21. yüzyılda yayılmaya başlayan hümanistik düşünceler ve bunula birlikte meydana gelen Fransız İhtilali, çocukların da kendilerine ait haklarının bulunduğunu düşündüren gelişmelerden biridir. Bu dönemde pek çok bilim adamı çocukların haklarına yönelik farkındalığı artırma çalışmaları yapmıştır, özellikle İsviçreli eğitimci Pestalozzi yoksul ve kimsesiz çocuklara korunma kanunları çıkartmak adına uğraşmıştır (Koschaker, 1997).

Modern dönem hukuk anlayışına gelindiğinde, 20. Yüzyılda çocuk haklarına dair pek çok gelişme yaşanmış ve bu dönem sıçrama dönemi olarak adlandırılabilir. Bu değişimler 1. Dünya Savaşı’ndan sonra yaşanmaya başlamış, anne babaya eşit haklar verilmiştir. Ailenin velayet hakkı, çocuğu gözetip kollaması ve barınmasını, eğitimini sağlamayı ailenin yapması gerektiği o dönemlerde vurgulanmıştır. Bu haklar babaya

verilen sonsuz hakları almış anneye de çocuk yetiştirme konusunda haklar vermiştir. Bu sayede çocukların hakları da korunmaya başlamıştır (Akyüz, 2013).

1. Dünya Savaşı'nın sonuna kadar çocukların haklarını da içine alan uluslararası bir anlaşma imzalanmamıştır. Savaşın ardından 1924'te Milletler Cemiyeti tarafından "Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi" kabul edilmiştir. Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi bu konuda yayınlanan ilk belge niteliğini taşımaktadır. Çocukların haklarının korunması için bundan önceki fikir, bir örgüt kurulması fikridir ve Jules de Jeune tarafından 1894 yılında sunulmuştur. Bu nedenle Paris kentinde bir toplantı yapılmış ve çocukların haklarını korumak için resmi ilk girişim 1912 yılında İsviçre'de yapılmıştır. Savaşın çıkmasıyla birlikte bu fikir ve çalışmalar rafa kaldırılmıştır daha sonrasında 1921'de Brüksel'de bir kongre toplanarak "Uluslararası Çocukları Koruma Birliği" isimli birlik kurumaya karar verilmiştir (Akyüz, 2013).

Atatürk tarafından da 1931 senesinde imzalanarak Türkiye'nin de kabul ettiği temelde çocuğun gelişimi, korunması, eğitimi ve dünya üzerinde barış içinde yetiştirilmesini içeren beş maddeden oluşan Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi'nin maddeleri şu şekildedir:

- 1) Çocuklar beden ve zihin gelişimi açısından gelişimlerine müsait şartlar içinde barındırılmalıdır.
- 2) Çocuklar beslenmeli ve sağlık hizmetlerinden faydalanabilmelidir. Bununla birlikte çocuklar zihinsel gelişimleri için eğitilmelidir, çocuklar yola getirilmelidir, terk edilme durumu içinde kalan çocuk güvence altına alınmalı ve yardım alabilmelidir.
- 3) Çocuklar hayatlarını kazanabilecekleri duruma getirilmeli ve istismardan korunmalıdır.
- 4) Çocuk afet vb. durumlarda en önce ulaşacak grupta olmalıdır.
- 5) Çocuklar yeteneklerini toplum için kullanabilecekleri bir anlayış içinde yetiştirilmelidir.

Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi'nden hemen sonra 1936 senesinde Türkiye'nin de katıldığı 1. Balkan Kongresi toplanmıştır, bu çalışmayı çocukların çalışma yaşları, korunması ve sağlığı gibi konuların tartışıldığı 2. Balkan Kongresi izlemiştir. Çocuk

haklarına dair ikinci uluslararası sözleşme 1959 senesinde yapılan “Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi”dir. Bu bildirme ile Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesini yeniden düzenleme kararı alınmış, yetişkinlerin çocuklar için en iyisini yapması gerektiği düşüncesinden hareketle bu bildirgeyi kurul ilan etmiştir. Bildirgenin maddeleri şu şekildedir (Dinç ve ark., 2004).

- 1) Öne sürülen haklardan çocuklar faydalanır. Çocukların tamamı herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmaksızın bu haklardan faydalanma hakkına sahiptir.
- 2) Çocukların yasalar ve başka yollarla özel olarak korunduğu ve bütünsel olarak gelişmesine imkân sağlayan fırsatlardan faydalanır. Bu bağlamda çıkarılacak tüm yasalarda çocukların faydaları ön plandadır.
- 3) Çocukların doğuştan getirmiş olduğu bir isim ve vatandaşlık hakkı bulunmaktadır.
- 4) Çocukların tamamı toplumun sağladığı güvenlik kaynaklarından faydalanır. Çocukların sağlıklı bir şekilde gelişme ve yetişme hakları bulunmaktadır. Çocuğun kendisine ve annesine özel bakım ve korunma imkanları sağlanır. Doğum öncesi ve doğum sonrası bakımı da içermektedir. Bununla beraber çocukların besinlere yeterli şekilde ulaşabilme, barınma, eğlenme ve sağlık hizmetlerinden faydalanma hakkı bulunmaktadır.
- 5) Çocuğun bedensel, zihinsel ve toplumsal herhangi bir engel durumunda özel eğitim hakkı vardır ve bakım sağlanır.
- 6) Çocuklarının kişiliklerinin tam olarak uyumlu bir şekilde gelişebilmesi için sevgi ve anlayış ortamında büyüme gereksinimleri vardır. Ailesi olmayan ve dezavantajlı bölgelerde bulunan çocuklar için bakım sağlamak toplumun ve kamu makamlarının görevidir.
- 7) Çocukların en azından ilköğretim kademesinde ücret gerektirmeden ve zorunlu olarak bir eğitim alma süreci geçirme hakkı vardır. Çocuğun bütünsel anlamda gelişimi sağlayacak ve kültürel bakımdan destekleyecek bir eğitim ortamı sağlanır. Çocuğun üstün yararı çocuğa eğitim vermekle yükümlü kişilerin ve rehberlik edenlerin birincil görevidir. Sorumluluğun büyük bir kısmı öncelikle anne-babadadır. Çocuklar eğitimle birlikte oyun ve eğlence

konusunda da tüm olanaklara sahiptir ve kamu makamları bu olanakları zenginleştirmek adına çalışmalar yapar.

- 8) Çocuklar her durumda korunma ve yardım alma konusunda ilk yararlanacak kişiler arasındadır.
- 9) Çocuklar; tüm ihmal, zulüm ve sömürü gibi durumlara karşı korunur. Çocuk hiçbir konuda alım ve satımın bir öznesi olamaz. Çocuğun çalışmasına uygun yaş sınırlarına ulaşmadan izin verilmez.
- 10) Çocuk mensup olduğu ırkı, dini ve başka herhangi bir konuda ayrımcılığa karşı korunur. Çocuk bilinç ile yetiştirilir.

Çocuk hakları kavramı, insan hakları başlığı altında özel bir hak olarak ve üçüncü kuşak haklar çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bu durumda çocuğun yetişkinden ayrıldığı bir dönem olarak kabul görmesinin ve çocukluk döneminin insan yaşamındaki öneminin vurgulanmasının da etkisi bulunmaktadır. Çocuk haklarının kökeni 1923 Çocuk Hakları Bildirgesine kadar uzanmakla birlikte çocuk hakları Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi ile dünyada gündeme gelmiştir. Bununla birlikte çocuk haklarının gelişimi incelendiğinde çok yeni bir kavramsallaştırma olarak karşımıza çıkmaktadır (Erbay, 2009).

2.4. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme

1989 yılında Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, BM'ye üye devletler ve sivil toplum kuruluşlarının (STK) on yıl süren çalışmaları sonucunda ortaya çıkmıştır (Flowers, 2010). Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda 20 Kasım 1989'da oy birliğiyle onaylanan Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 26 Ocak 1990 tarihinde BM üye devletlerin imzasına açılmış ve aynı gün 61 ülke tarafından imzalanmıştır (Müftü, 2001). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, insan hakları yasası olarak kabul edilmekle birlikte, insan hakları standartlarının ilkeler üzerine inşa edilerek geliştirilmiş halidir. Bu sözleşme, çocuklara yönelik evrensel yaşam standartlarından bahsederken, devletlerin kültürel, toplumsal, siyasal ve ekonomik yapılarının farklılıklarını dikkate almış ve her devletin kendi toplumsal standartlarını kullanarak bu hakları uygulayabileceğini belirtmiştir (Müftü, 2001).

Türkiye, 1990 Dünya Çocuk Zirvesi'nde Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'yi imzalamış ve 9 Aralık 1994 tarihinde yasayla onaylamış, 27 Ocak 1995 tarihinde Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Türkiye, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 17, 29 ve 30. maddelerini Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve Lozan Barış Antlaşması hükümlerine uygun olarak yorumlama hakkını saklı tutmuştur (Aras ve ark., 2001; Karaman Kepenekci & Aslan, 2013).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocukları doğrudan ilgilendiren konular göz önüne alınarak oluşturulmuş ve üç bölümden elli dört maddeden oluşmaktadır. Sözleşmenin birinci kısmı, çocukların sahip oldukları hakları ve bu hakların gerçekleştirilmesine yönelik taraf devletlerin sorumluluklarını içermektedir. İkinci kısım, çocuk haklarının korunmasına yönelik ilerlemeyi izlemek üzere kurulacak olan Çocuk Hakları Komitesi'nin kuruluşu, üyelerin seçimleri ve çalışma usullerine ilişkin hükümleri kapsamaktadır. Üçüncü kısım ise, sözleşmenin taraf devletler tarafından imzalanmasına, onaylanmasına, yürürlüğe girmesine, sözleşmeye katılma usullerine, itiraz kayıtlarına, sözleşmenin fesih prosedürlerine, tevdi makamına ve resmi çevirilerine ilişkin maddeleri içermektedir (UNICEF, 2004).

Sözleşmenin temellerini oluşturan ilkeler arasında ayrımcılığın önlenmesi, yaşama ve gelişme, çocuğun yüksek yararının korunması ve çocuğun görüşlerine saygı gösterilmesi yer almaktadır (Akyüz, 2001; Hart, 1992; Lansdown, 2001). Sözleşmenin ikinci maddesi, sözleşmede yer alan tüm hakların her çocuğa ayırım gözetmeksizin uygulanmasını garanti altına almaktadır. Üçüncü maddede tanımlanan yaşama ve gelişme ilkesi, çocuğun hayatta kalmasına yardımcı olacak unsurların yanı sıra fiziksel, duygusal, psikolojik, toplumsal ve ruhsal gelişimi de kapsamaktadır. Çocuğun yüksek yararının korunması ilkesi, çocuğun hayatına dair alınacak tüm kararlarda çocuğun faydasının göz önünde bulundurulmasını öngörmektedir. On ikinci madde ise çocuğun görüşlerine saygı gösterilmesi ilkesini ele alır; bu madde çocuğun görüşlerini ifade etme, karar verme süreçlerine katılma ve hayatlarını etkileyen konularda fikir beyan etme haklarını içermektedir (Akyüz, 2001; Save the Children, 2010).

Sözleşmede yer alan temel ilkeler; yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım hakları olarak sınıflandırılabilir:

Yaşamsal haklar; çocuğun yaşama ve uygun yaşam standartlarına sahip olma, tıbbi bakım, beslenme ve barınma gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını içermektedir.

Gelişimsel haklar; çocuğun kendini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi için gerekli olan eğitim, oyun ve dinlenme, bilgi edinme, din, vicdan ve düşünce özgürlüğü gibi hakları kapsamaktadır.

Korunma hakları; çocuğun her türlü ihmal, istismar ve sömürüye karşı korunmasını sağlar. Bu haklar çocuk işçiliği, istismar, ilaç bağımlılığı ve mülteci çocuklara özel bakım gibi konuları içermektedir.

Katılım hakları; çocuğun ailede ve toplumda aktif rol almasını sağlamak amacıyla görüşlerini açıklama ve kendisini ilgilendiren konularda kararlara katılma, dernek kurma ve barışçıl toplanma haklarını içermektedir (Akyüz, 2000; Franklin, 2005).

2.5. Çocukların Katılım Hakkı

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 12. maddesi, çocukların görüşlerini ifade etme ve kendileriyle ilgili süreçlere katılım hakkını tanımlar. Geniş anlamda çocuk katılımı, çocuğun fikirlerini özgürce ifade etmesi ve bu fikirlerin aile, eğitim, oyun ve kültürel etkinlikler gibi yaşamın her alanında etkili olması olarak açıklanır (BM ÇHK, 2009). Tanımlanan katılım hakkı ile çocuklar, tüm haklarının korunması, geliştirilmesi ve izlenmesi süreçlerinin aktif bir katılımcısı olarak görülür. Çocuğun sivil, ekonomik, politik ve sosyal haklara erişimi garanti altına alınmıştır. Bu hak, yetişkinlerin çocuk üzerindeki sorumluluklarını devam ettirirken çocuklarla ilgili alınan her kararda çocuğun fikrini almayı zorunlu kılar. Yetişkinler, çocukların kararlarını ve görüşlerini ifade edebilecekleri uygun ortamları sağlayan rehberler rolüne bürünür (BM ÇHK, 2009; Franklin, 2002; Lansdown, 2005).

12. madde, Çocuğun Katılım Hakkını şu şekilde açıklar:

Anlaşmaya taraf olan devletler, görüşlerini dile getirmeye yetenekli olan çocuğun kendisini ilgilendiren konularda düşünce ve görüşlerini özgürce ifade edebilme hakkını, çocuğun yaşını ve olgunluk seviyesini göz önüne alarak gereken inceliği gösterirler. Madde bu amaç doğrultusunda çocuğu etkileyen adli veya idari bir

yargılama durumunda, çocukların doğrudan veya temsilci aracılığıyla söyleyeceklerinin dinlenilmesi gerektiği durumu ulusal yasaların usulüne uygun şekilde sağlanacaktır (UNICEF, 2004).

Bu madde, çocuklar için bir hak oluşturmak amacıyla kalmamakla birlikte diğer hakların da yorumlanması ve uygulanması hususunda dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle katılıma ilişkin algının, anlık bir durum olmasından daha çok çocuğun onu ilgilendiren tüm süreçlere katılımıyla gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Tüm bu şartların gerçekleşebilmesi adına yetişkinlerin ve çocukların içinde bulunduğu katılım çalışmalarının artırılması gerekmektedir (Lansdown, 2001; Save the Children, 2010).

2.5.1. Katılım Hakkı Düzeyleri

Katılım hakkı çocuklarla çalışırken farklı biçimlerde, yollarda ve seviyelerde karşımıza çıkabilmektedir. Bunlar: danışarak katılım, işbirlikçi katılım, çocuk liderliğinde katılım şeklindeki üç katılım düzeyi şeklinde, madde 12'yi uygulamak için geçerli ve anlamı olan bir yaklaşımı temsil eden bir anlayış sunmaktadır. Bu katılım biçimleri arasında tek bir doğru yaklaşım bulunmamaktadır, her katılım düzeyi farklı bakımlardan durumlar üzerinde uygunluk taşıyabilmektedir (Koran, 2017) göre çocuk katılımı şekilleri aşağıdaki gibidir:

a) Danışarak Katılım: Yetişkinler bu süreçte çocuğun yaşamına yönelik ile ilgili veri toplamayı amaçlamaktadır. Bu amaç sonucunda yetişkinler çocuğun görüşüne başvurabilmekte ve çocuğun görüşlerini kaydetmektedirler. Danışarak katılım süreci genel olarak bakıldığında yetişkin tarafından başlatılmakta ve sürdürülmektedir. Bu süreçte çocukların duruma yönelik kontrolü bulunmamaktadır. Bundan dolayı karar verme süreçlerinin çocuklarla paylaşımı söz konusu olmamaktadır. Çocukların başlattığı ve sürdürdüğü bir süreç olmamasının dışında yetişkinler çocukların görüşlerine ve deneyimlerine saygı duymakta, değer vermekte ve çocukların deneyimlerinin bakış açılarının önemli olduğu kabul edilmektedir. Danışarak katılım biçimi çocukların küçük yaştan itibaren çocukların görüşlerini belirlemek için kullanılabilir. Danışarak katılımda önemli olan çocuklarla kurulan iletişimin çocukların gelişim düzeylerine ve yaşlarına da uygun olmasıdır. Bu iletişimin farklı

yöntemler kullanılarak (bireysel görüşme, anket, odak grup görüşmesi vb.) bilimsel temelli yöntemler aracılığıyla kurulması önerilmektedir.

b) İşbirlikçi Katılım: Katılımın bu türü çocuk ve yetişkinler arasındaki iş birliğini işaret etmektedir. Yetişkinlerle birlikte çocuklar da gerçekleştirecek etkinlik veya faaliyetlerde herhangi bir aşamada etkin katılım sağlayabilmektedir. İşbirlikçi katılımın bu türünde hem yetişkin hem de çocuk inisiyatifli bir başlangıç içerebilmektedir. Bu yaklaşımda çocuklara süreci ve sonucu etkileyecek karar verme fırsatları sunmaktadırlar. Karar verme aşamasında yetişkinin ve çocuğun gücü eşittir. İşbirlikçi yaklaşımda amaç hem yetişkinin hem de çocuğun birlikte hareket edebilecekleri ve karar verebilecekleri bir anlayış oluşturmalarıdır. Bu yaklaşımda işbirlikçi bir biçimde proje tasarlanır ve yürütülmektedir.

c) Çocuk Liderliğinde Katılım: Katılımın bu düzeyinde ise genç ve çocuklar ile bir etkinliği ve projeyi başlatabilmek ve sürdürebilmek adına yaratılan fırsatlardan yararlanmaktadırlar. Çocuklar çalışmak istedikleri konularda ve karar alma aşamalarında aktif olmak istedikleri konuları kendileri belirlemektedirler. Bu katılım aşamasında çocuklar inisiyatif alarak süreci başlatmaktadırlar. Burada yetişkinlerin görevi çocuğun ihtiyaç duyduğu anda onlara rehberlik sunmaktır. Yetişkinler çocukların deneyimlerinin yetersiz olduğu konularda çocuklara yol gösterici olarak destek sunabilmektedir. Destek sunulurken çocukların kararlarının etkilenmemesi amaçlanmaktadır. Aksi durumda bu süreç çocuk liderliğindeki katılım sürecinden katılım karşıtı bir uygulamaya dönüşme riski taşımaktadır (Lansdown, 2011; Save the Children, 2013).

2.5.2. Katılım Hakkı Nitelik ve Gerekleri

Katılım hakkının uygulaması, sözleşmede belirtilen şekliyle belirli niteliklere ve gerekçelere dayanmalıdır:

Şeffaf ve Bilgilendirici Nitelik: Çocukların katılım sürecinin aşamaları, kapsamı, amacı ve potansiyel etkisi hakkında yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır. Bu, katılım hakkının anlaşılır olmasını sağlar.

Gönüllü Nitelik: Çocukların görüşlerini ifade etme ve katılımlarını istedikleri anda sonlandırabilme hakkı olmalıdır. Bu nitelik, çocukların zorla görüş bildirmemelerini vurgular.

Saygılı Nitelik: Çocukların ifade ettikleri görüşler yetişkinler tarafından dinlenmeli ve saygı gösterilmelidir. Yetişkinler, çocukların görüşlerini ifade edebilecekleri özgür ortamları sağlamalıdır.

İlgili Nitelik: Çocukların katılım gösterecekleri konuların yaşamlarıyla bağlantılı olması gerekmektedir. Çocukların görüş bildirdikleri konular, yaşamlarında karşılaştıkları konularla ilgili olmalıdır.

Çocuk Dostu Nitelik: Katılım ortamları ve çalışma yöntemleri, çocukların gelişim düzeylerine uygun şekilde düzenlenmelidir. Yetişkinler, çocuk dostu ortamlar oluşturarak yeterli zaman ve kaynak ayırmalıdır.

Kapsayıcı Nitelik: Katılım süreçleri ayrımcılıktan uzak olmalıdır. Katılım hakkı, hem kız hem de erkek çocuklar için ve dışlanma riski taşıyan tüm çocuklar için duyarlı olmalıdır.

Eğitim ile Desteklenmiş Nitelik: Yetişkinler, katılım süreçleriyle ilgili bilgi ve beceri desteği almalıdır. Çocuklarla çalışırken katılım hakkı konusunda bilgili uygulayıcılar olmalıdır.

Güvenli ve Riske Karşı Duyarlı Nitelik: Yetişkinler, çocuklara karşı sömürü, şiddet veya katılım süreçlerini olumsuz etkileyebilecek risklere karşı önlem almalıdır. Çocuklar bu riskler hakkında bilgilendirilmeli ve korunmalıdır.

Hesap Verebilir Nitelik: Çocuklar, katılım süreçlerinde geri bildirim almalı ve görüşlerinin nasıl kullanıldığını bilmelidir. Çocuklara, gerektiğinde görüşlerini değiştirme veya itiraz etme fırsatı verilmelidir (BM ÇHK, 2009).

Katılım sürecinin bu nitelikleri sürekli uygulanmalıdır; aksi takdirde, katılım hakkı uygulamalarında aksaklıklar meydana gelebilir (Save the Children, 2010).

2.5.3. Eğitim Ortamında Katılım Hakkı

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nden önce de katılım konusu eğitimde önemli bir yer tutmuştur. Eğitimde demokrasi ile ilerlemeyi "toplumsal bir süreç" olarak tanımlayan Dewey (1859-1952), bu süreci üç temel özellik ile açıklar. Birincisi, tüm bireylerin kendi kararlarını verme yeteneğine sahip olması; ikincisi, mantıklı yargılama ve hareket edebilme yeteneğine sahip olmaları ve üçüncüsü, iş birliği yaparak çalışabilmeleridir. Bu özellikler, bireylerin birlikte iş yapabilme ve karar alabilme yeteneklerine vurgu yapar. Dewey'e göre, bireyler özgür iradeleriyle karar alabilecekleri rehberlere ihtiyaç duyarlar. Lev Vygotsky de (1896-1934) çocukların özerk davranışlarının desteklenmesi gerektiğini vurgular ve yetişkinlerin çocuklara rehberlik etmesi gerektiğini belirtir.

Vygotsky, yetişkinlerin çocukların yerine işleri yapması yerine onlara rehberlik etmesi gerektiğini ve bu sayede çocukların bağımsız davranışlar sergileyebileceğini savunur. Jean Piaget (1896-1980), çocukların çevrelerini tanımalarının bir uyum süreci olduğunu ve bu süreçte çocuklara keşfetme fırsatı sunulması gerektiğini belirtir. Piaget'e göre, çocuklar dünyada pasif alıcılar değil, aktif bilgi kazanıcılar olmalıdır. Çocuklar, öğrenme ortamlarında yetişkinlerin kararlarına uymak zorunda kalırlarsa özgür düşünme becerilerini geliştiremezler (Morrison, 2007). Erken çocukluk eğitimine yön veren yaklaşımlar incelendiğinde, çocuklara "birey" olarak değer verildiği ve katılımın desteklendiği görülmektedir. Bu yaklaşımlar, çocukların eğitim ortamlarında karar alma süreçlerine katılımını ve görüşlerine saygı gösterilmesini öngörür. Yetişkinler, çocuklara rehberlik ederek onların özerkliklerini geliştirmeye katkıda bulunur.

Maria Montessori'nin 1907'de açtığı ilk çocuk evinde uygulanan Montessori eğitimi, çocuğun katılımını desteklemeye yönelik temel ilkelere sahiptir. Bu yaklaşımda, çocukların bireysel becerilerine, ilgi alanlarına ve özelliklerine değer verilir. David Weikart ve arkadaşları tarafından 1962'de geliştirilen High Scope yaklaşımı, çocukların aktif öğrenme süreçlerini destekler. Loris Malaguzzi'nin 1970'te başlattığı Reggio Emilia yaklaşımı, eğitim programını çocukların ilgileri ve deneyimlerine göre

oluşturur. Rudolf Steiner'in 1919'da başlattığı Waldorf yaklaşımı ise her çocuğu birey olarak görür ve kendi hızında öğrenmelerini destekler (Morrison, 2007).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi (2005) çocukların hak ihlallerinin önlenmesi ve haklarını kullanabilmeleri için Erken Çocuklukta Çocuk Haklarının Uygulanması No.7 başlıklı bir genel yorum yayınlamıştır. Bu yorum, eğitim ortamlarında çocuk katılımının önemini vurgulamakta ve çocukların eğitim hakkının hayata geçirilmesinde bu hakkı öncelikli kılmaktadır. Komite kararına göre, eğitim ortamlarında çocuklar aktif katılımcı olmalıdır. Çocukların katılımı, yalnızca sınıf ve okul ortamlarında değil, her ortamda eş zamanlı olarak sağlanmalıdır. Çocukların eğitim politikaları ve uygulamalarda da söz hakkı olmalı ve katılımları gerçekleşmelidir. Çocuğun eğitim ortamlarına katılımı, Birleşmiş Milletler ÇHS'nin 12. ve 29. maddelerinde vurgulanır. Maddeye göre, eğitimde amaç her çocuğun en üst seviyede gelişimini desteklemek ve çocukların demokratik yaşama katkıda bulunması için gerekli becerileri, değerleri ve güveni kazanmalarını sağlamaktır. Bu amaçların gerçekleşmesi için çocuklara eğitim sürecinde aktif bireyler olarak alan açılması ve aldıkları kararlara saygı duyulması gerekmektedir (Hart, 1992).

Eğitim ortamlarında, çocukların karar alma süreçlerinde yer alma kapasitelerinin sınırlı olduğu görüşü yaygındır. Bu nedenle, çocukların katılımı gereksiz görülür ve bilgi alma konusunda çocuklar pasif alıcılar olarak algılanır. Ancak son 20 yılda yapılan çalışmalar, bu görüşlerin yanlış olduğunu ve çocuk katılımının olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Çocukların katılımı, onların yaratıcılıklarını ve becerilerini ortaya çıkarmaktadır (Lansdown ve ark., 2014).

Çocuk katılımı, eğitim ortamlarında tüm çalışanların emeği ve gayretiyle ortaya çıkan bir sistemdir. Katılım, yalnızca politikalarla değil, yöneticiler, öğretmenler ve diğer tüm unsurların iş birliğiyle gerçekleşir. Çocuklar, kendilerini ilgilendiren her konuda görüş bildirebilir, eğitim standartlarının iyileştirilmesi, programların geliştirilmesi, öğretim yöntemlerinin belirlenmesi gibi konularda fikir beyan edebilmektedir. Ayrıca, kendilerinden küçük yaş gruplarındaki çocuklar için destek hizmetleri sağlayabilir ve okullarının genel fiziki yapısı ile oyun alanları hakkında görüş bildirebilir (Lansdown, 2011; Percy-Smith & Thomas, 2010).

Çocukların haklarına saygılı bir sınıf ortamı yaratılması, katılım hakkının uygulanmasını sağlar. Çocuklar, böyle bir sınıfta yalnızca haklarını öğrenmekle kalmaz, demokratik haklar ve varlıkları hakkında da bilgi sahibi olurlar. Çocuk merkezli eğitim ortamlarında, çocuklar kendi haklarını öğrenirken başkalarının haklarına da saygı duymayı deneyimlemektedirler (Covell ve ark., 2010).

2.5.4. Katılım Hakkının Çocuklar Üzerindeki Olumlu Etkileri

Çocuk katılımı, bir defa uygulanıp biten bir etkinlikten ziyade sürekli bir süreç olarak görülmelidir. Katılım hakkı çerçevesinde ve niteliklerine uygun şekilde uygulandığında çocuklar yeni beceriler kazanır. BM ÇHK (2009), çocuğun kendisini ilgilendiren konularda kararlar almasının aile, çocuk ve toplum üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtir. Katılım hakkı, çocuğun benlik saygısını, sosyal becerilerini ve başkalarının haklarına saygı duyma yeteneğini geliştirir. Çocuklar, bu sayede kendi haklarının farkında olur ve başkalarının haklarına saygı gösterir. Katılım hakkı, çocukların problem çözme ve iletişim kurma becerilerini de geliştirir. Çocuklar, karşılaştıkları problemlerde farklı çözüm yolları bulmayı öğrenir (Save the Children, 2010).

Katılım hakkı, çocukları korumaya odaklanır. Çocukların görüşlerinin ciddiye alınması ve dinlenmesi, onları istismardan korur ve kendilerini savunabilecekleri ortamlar sağlar. Katılım, sivil toplumun gelişmesine de katkıda bulunur ve başkalarının haklarına saygı duyulmasını teşvik eder (Franklin, 2002; Lansdown, 2011).

2.5.5. Katılım Hakkının Uygulamasına Yönelik Engeller

Katılım hakkı ve diğer hakların öznesi olan çocuklar, bu haklara genellikle yetişkinler aracılığıyla ulaşır. Çocuk haklarının yasalar ve politikalarla net bir sınırdan olmaması, uygulamada zorluklar yaratır. Katılım hakkının uygulanmasındaki en büyük engel yetişkinlerden kaynaklanır. Yetişkinlerin bilgi, inanç ve anlayışları, uygulamalar açısından engeller oluşturur. Çocukların yaş ve gelişim düzeyleri nedeniyle yetişkinler, onlar yerine karar alabileceklerini düşünür. Bu durum, yetişkinlerin çocuklar üzerinde güç sahibi olmasına ve çocuk haklarının uygulanmasında engel

teşkil eder. Yetişkinler, çocukların yaşları nedeniyle kendi başlarına karar alamayacaklarını düşünür ve kendilerini "bılrkişi" olarak görürler. Bu düşünceler, çocukları yetişkinlerin gözünde ve toplumda değersizleştirebilir. Çocukların görüşleri alınabilir konumdan değersiz bir konuma gelebilir ve çocukluk algısı bozulur. Katılım hakkının uygulanmasında bir başka engel, yetişkinlerin katılım hakkı hakkında yeterli bilgiye sahip olmamasıdır. Yetişkinlerin bilgi eksikliği, katılım hakkı konusunda yanlış inanışlara yol açmaktadır. Bazı yetişkinler, katılım hakkını çocukların tüm isteklerini yerine getirmek olarak algılamakta ve bu nedenle ya katılım hakkını uygulamamakta ya da seçim hakkını kısıtlamaktadır. Katılım hakkına yönelik yanlış bilinenlerin düzeltilmesi ve yetişkinlerin bilgilendirilmesi, çocukların faydasına olur ve çocukların görüşlerine saygı duyulan bir ortam sağlar (Hart, 1992; Lansdown, 2005).

2.5.6. Türkiye’de Çocuk Katılımına Dair Uygulamalar

Türkiye, Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni imzalamasına rağmen, çocuğun korunması, yaşatılması, geliştirilmesi ve katılımının sağlanması konularında yeterli ilerleme kaydedememiştir. Araştırmalar, çocukların birey olarak yeterince değer görmediğini ve kendileriyle ilgili kararlara katılım hakkına sahip olmadıklarını göstermektedir. Genelde anne ve babalar çocuklarla ilgili kararları çocuklara danışmadan almakta ve çocukların katılımını sınırlamaktadır. Ayrıca, 16 yaşına giren bir çocuk sendika üyesi olabilir bunun yanı sıra dernek üyesi olabilmesi için de 18 yaşına girmesi gerekmektedir; okullarda çocuk katılımı ise yetersizdir. Bu durum, çocukların birey olarak kabul edilmediğini ve yeterli yatırımın yapılmadığını ortaya koymaktadır (Polat, 2008).

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin temel ilkeleri olan yaşama ve gelişme hakkı, ayırım gözetmeme, çocuğun yüksek yararı ve katılım hakları Anayasa’da veya diğer yasalarda yeterince alan bulamamaktadır. Okullarda katılımı artıracak güvenlik çalışmalarının yapılması gerekmektedir (ICC, 2016). Türkiye’de çocuk hakları kültürel olarak henüz tam anlamıyla yerleşmemiştir. Yetişkinler, çocukları kendilerinin bir uzantısı olarak görme eğilimindedir. Bu nedenle hükümetin çocuk hakları konusunda daha somut adımlar atması gerekmektedir (UNICEF, 2011).

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından koordine edilen ve çocukların katılımıyla hazırlanan 2013-2017 Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı, Yüksek Planlama Kurulu tarafından onaylanmış ve 2013'te Resmî Gazete'de yayımlanmıştır. Plan sayesinde tüm çocukların haklarını korumayı, hayat kalitesini artırmayı bunun yanı sıra temel haklarını en üst düzeyde yaşamalarını hedeflemektedir. Stratejik amacın bir parçası olarak, "Çocuk haklarına ilişkin karar süreçlerine bütün çocukların katılımını sağlamak" belirlenmiştir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2013).

2.5.7. Katılım Hakkına Dair Modeller

Çocukların katılım hakkını anlamak, uygulama aşamasında sistematik hale getirmek ve katılım karşıtı uygulamaları tespit etmek için birçok araştırmacı çeşitli modeller geliştirmiştir. Roger Hart'ın katılım merdiveni, Katılım dereceleri, Katılım yolları ve Lundy'nin katılım modeli bu modellerdendir. Bu modeller arasında modern çocuk ve genç katılım hakkını en iyi yansıtan Roger Hart'ın katılım merdiveni modelidir. Sherry Arnstein'in "vatandaş katılım merdiveni" modelinden esinlenen Hart, çocuk katılımını sekiz basamaklı bir merdiven modeliyle açıklamaktadır (Creative Commons, 2012).

2.5.7.1. Roger Hart'ın Katılım Merdiveni Modeli

Roger Hart'ın katılım modeli katılım modelleri arasında en popüler olan olarak karşımıza çıkmaktadır. Roger Hart bu modeli merdiven ile modellemiş ve bu merdiven modelini oluştururken Sherry Arnstein'in "vatandaş katılım merdiveni" modelinden etkilenmiştir. Arnstein modelini oluştururken vatandaş katılımının vatandaş gücü olduğuna inanarak sekiz basamaklı bir merdiven modeli geliştirmiştir. İlk basamak olarak karşımıza çıkan zorlama basamağından son basamak olan vatandaş kontrolü basamağına kadar farklı katılım derecelerini gösteren bu model Hart'a da ilham olmuştur (Farrow & Bacalso, 2016; Kanyal, 2014).

Roger Hart, vatandaşların söz hakkı sahip oldukları sürece demokratik olunabileceğini ve katılım için gerekli olan demokratiklik seviyesine demokratik uygulamaların ve güvenin gelişmesiyle birlikte ulaşılabilceğini savunmaktadır. Bu nedenle Hart çocuk algısının değişmesi ve çocukların seslerinin gelişmeye başlamasıyla birlikte çocuk

hakları hareketinin büyüdüğünü ve çocukların kendilerine yönelik söz söyleme yeteneklerinin de arttığını çocuklara demokrasiye katılmaları için daha çok fırsat verilmesi gerektiği düşüncesindedir. Günümüz şartlarında katılım incelendiğinde katılımın istismarcı ve anlamsız bir şekilde gerçekleştiği iddia edilmektedir (Hart 1992). Hart'ın geliştirdiği katılım merdiveni modeli, katılım dereceleri ve katılım karşıtı uygulamaların birbirinden ayırt edilmesine yardımcı olmaktadır. Bu merdivende ilk üç basamak katılım karşıtı durumları temsil etmekte diğer basamaklar ise aşamalı olarak katılım arttığını göstermektedir.

2.5.7.1.1. Manipülasyon/Zorlama Basamağı

Katılım merdiveninin en alt basamağını temsil eden bu basamak katılım karşıtı eylemleri temsil etmektedir. Bu basamakta çocukların sorunları anlamadıkları haliyle gösterdikleri eylemsel davranışları da anlamadıkları durumlar zorlama olarak değerlendirilmektedir. Çocuk katılımı adı altında çocukların siyasi birtakım süreçlere dahil edilmesi yetişkinlerin manipülasyonu olarak gösterilebilir. Manipülasyon/zorlama basamağına örnek olarak gösterilebilecek bir başka durum ise çocukların fikirlerinin alınıp geri bildirim almamasıdır. Çocukların, fikirlerinin neden ve nasıl kullanıldığı, analiz süreci, içerik ya da sonuçla ilgili bilgi sahibi olmadıkları durumlar manipülasyon/zorlama basamağında değerlendirilir.

2.5.7.1.2. Dekorasyon Basamağı

Dekorasyon basamağı merdivenin katılım karşıtı ikinci basamağını temsil etmektedir. Bu basamakta çocuklar bir olaya dahil edilir fakat olayı tam anlamıyla kavrayamadıkları durumlar da görülmektedir. Dekorasyon basamağını zorlama basamağından ayıran nokta, yetişkinler çocuklardan esinlendiklerini kabul etmemektedirler. Yetişkinler burada kendi düşüncelerini yansıtmak için çocukları kullanmaktadır. Çocukların kullandıkları reklamlar bu basamak için örnek oluşturabilir.

2.5.7.1.3. Sembolik Katılım/Maskotluk Basamağı

Sembolik/göstermelik katılım/maskotluk basamağı katılım merdiveninin katılım karşıtı son basamağıdır. Bu basamakta çocukların düşünceleri sorulur fakat düşünce ifadelerinin kapsamı hakkında seçenekleri yoktur. Burada çocuklardan istenen

konuları tam anlamıyla anlayamadan, yetişkinler tarafından başlatılan ve yürütülen bir projeye katılmaları istenir. Çocuklara söz hakkı veriliyormuş gibi görünse dahi çocukların çok az söz alma hakkı bulunmaktadır. Yılsonu gösterileri bu basamağa örnek olarak gösterilebilir.

2.5.7.1.4. Bilgilendirerek Görevlendirme Basamağı

Bilgilendirerek görevlendirme basamağı merdivenin katılım içeren ilk basamağını temsil etmektedir. Bu basamak yetişkinler tarafından başlatılmaktadır fakat çocukların amacını, katılımlarıyla ilgili kimin neden karar verdiğini, karar verme sürecini çok iyi bildikleri projelere gönüllü dahil olmalarıdır. Burada yetişkinler çocukların görüşlerini dinler ve saygı gösterirler. Çocuklar bu basamakta göstermelik değil anlamlı bir şekilde rol almaktadır.

2.5.7.1.5. Danışılarak Bilgilendirme Basamağı

Danışılarak bilgilendirme basamağı beşinci basamak olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu basamakta çocuklara danışılan ve çocukların fikirlerinin nasıl kullanılacağı ile ilgili yetişkin kararlarının sonuçları hakkında bilgilendirildiği yetişkinler tarafından başlatılan aktiviteleri temsil etmektedir. Çocukların yetişkinlere verdikleri tavsiyeler dikkate alınmaktadır. Burada çocuklar karar alma sürecine dahil olmamakla birlikte yetişkinler çocukların fikirlerini dinlemektedirler. Yetişkinlerin izin verdiği sürece dahil olabilen çocuklar sonuçlardan da haberdar edilmektedir.

2.5.7.1.6. Yetişkinler Tarafından Başlatılan, Çocuklarla Birlikte Alınan Kararlar Basamağı

Bu basamak merdivenin altıncı basamağını oluşturmaktadır, proje yine yetişkin tarafından başlatılmakta ancak karar verme aşamasında çocuklar aktif şekilde yer aldıklarından dolayı bu basamak gerçek katılımı temsil etmektedir. Fikir genelde lider kişiden çıkar ve çocuklar fikirlerin uygulanması, planlanması ve tasarımı aşamasında yetişkinlerle ortak kararlar almaktadırlar.

2.5.7.1.7. Çocuklar Tarafından Başlatılan ve Yönetilen Projeler Basamağı

Çocuklar tarafından başlatılan ve yönetilen projeler basamağında çocuklar projeyi başlatıp yönlendirmekte, yetişkinler sadece destekleyici bir rol oynamaktadır. Bu basamakta yetişkinler çocuklara görüş ve fikirlerini bir araya getirmek için ihtiyaçları olan malzemeleri, araçları, kaynakları ve bilgileri sağlamakta bununla birlikte karar alma sürecinde de sadece çocuklar etkin rol oynamaktadırlar. Karar alma mekanizması sadece çocuktur ve projeler yetişkin müdahalesinden uzaktır.

2.5.7.1.8. Çocuklar Tarafından Başlatılan, Yetişkinlerle Birlikte Karar Alınan Projeler Basamağı

Bu basamak merdivenin en üst ve katılımı en iyi temsil eden basamağıdır. Çocuklar kendi başlarına bir proje başlatırlar ve yetişkinlerle bu projeleri paylaşırlar böylece çocuklar yetişkinlerin uzmanlık alanlarından, deneyimlerinden faydalanarak süreci yönetme gücüne sahip olabilmektedirler. Burada yetişkinler çocuklara bir düşüncüyü, projeyi dayatmak yerine; çocukları dinleyip onları gözlemleyerek deneyimlerini aktaran kişi olarak hareket etmektedirler (Farrow & Bacalso, 2016; Hart 1992, 2016; Kanyal, 2014; Karsten, 2012).

2.5.8. Katılımın Dereceleri

Katılım dereceleri modeli Phil Treseder tarafından oluşturulmuş ve Roger Hart'ın katılım modeli ile benzerlik göstermektedir. Bu model de çocukların katılımını arttırabilmek için onlara rehberlik edecek organizasyonların düzenlenmesini savunmaktadır. Çocuklar katılım süreçleriyle ilgili bilgilendirilmeli ve bu konuda eğitime tabii tutulmalıdırlar düşüncesi bu yaklaşıma hakimdir (Treseder, 1997; Akt. Creative Commons, 2012). Roger Hart'ın katılım merdiveninde önerilen beş basamağı bu model yeniden çalışmıştır bununla birlikte bu modeli Hart'ın modelinden ayıran iki önemli nokta bulunmaktadır. Birincisi Treseder, Hart'ın merdiven sistemine yönelik eleştirilere karşı katılımda bir merdiven ya da hiyerarşi olmaması gerektiğini düzenli bir sırayla bu ilerlemenin gerçekleşmeyeceğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla Treseder'in modelinde merdiven bulunmamaktadır. İkinci olarak katılım süreci başlarken çocukların ve gençlerin herhangi bir sınırla karşılaşmaması gerektiğini

bunun yanında da çocukların bir anda bu sürece başlayamayacağını savunmaktadır. Çocukların katılımı gerçekleşebilmesi için çocukların önce bilgilendirilmesi ve desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çocuklar bilgilendirilir ve desteklenirse katılım başlangıç seviyesinde ileri bir seviyeye doğru taşınabilmektedir. Bu modelde önerilen yetişkin desteğidir, çocuk katılımı için yetişkinin de sürece dahil olması gerektiği vurgulanmaktadır.

Treseder'in modeline göre dahil olma, katılım, danışma arasındaki ayrılığın yapılması önemli bir ilkedir. Bu modelde Treseder'den sonra Bell (2004) tarafından dahil olma, danışma ve katılım kavramlarının farklı noktaları ayrıntılandırılmış ve açıklanmıştır. Dahil olma terimi çok geniş bir şekilde ayrıntılandırılmıştır. Katılım kavramı dahil olma terimiyle birlikte incelendiğinde çocukların dahil oldukları her alanda katılım gösterdikleri her zaman görülmemektedir. Bazı durumlarda çocuklar bilgilendirilmeden ve kararlara katılmadan olayların öznesi olabilmektedirler. Burada danışma terimi daha çok yetişkin tarafından yönetilen ve yönlendirilen süreçleri tanımlamaktadır. Çocuklar görüşlerini ifade edebilmekte fakat görüşlerin dikkate alınması ve çocukların karar alma süreçlerine katılması yetişkinlerce yönlendirilmektedir. Bunun yanında katılım kavramında çocukların ve yetişkinlerin eşit karar alma gücünü paylaştığı süreçleri tanımlamak için kullanılmakla birlikte ulaşılmak istenen hedefi betimlemektedir.

2.5.8.1. Bilgilendirerek Görevlendirme Derecesi

Phil Treseder'in katılım dereceleri modeli, Roger Hart'ın katılım modeliyle benzerlik gösterir ve çocuk katılımını arttırmak için organizasyonların düzenlenmesini savunur. Bu model, çocukların katılım süreçleriyle ilgili bilgilendirilmeleri ve eğitilmeleri gerektiğini vurgular. Treseder, katılımda merdiven veya hiyerarşi olmaması gerektiğini ve çocukların katılım süreçlerine başlamadan önce bilgilendirilip desteklenmesi gerektiğini savunur. Treseder'in modeli, katılımı beş düzeyde açıklar:

Bilgilendirerek Görevlendirme: Yetişkinler projeleri kararlaştırır ve çocuklar gönüllü olarak katılır. Çocuklar projelerin amacını ve katılım nedenlerini bilir.

Danışma ve Bilgilendirme: Yetişkinler projeleri tasarlar ve yürütür, çocukların fikirlerini alır ve bilgilendirir.

Yetişkinlerin Başlattığı, Çocuklarla Birlikte Alınan Kararlar: Yetişkinler projeleri başlatır ve çocukların görüşleri karar alma sürecinde etkili olur.

Çocukların Öncülük Ettiği, Yetişkinlerle Ortak Alınan Kararlar: Çocuklar projeleri başlatır ve yetişkinlerle birlikte yürütür. Yetişkinler çocuklara rehberlik eder.

Çocukların Başlattığı ve Yönlendirdiği Kararlar: Çocuklar projeleri başlatır ve yönetir. Yetişkinler bilgi kaynağı olarak destek sağlar (Creative Commons, 2012).

2.5.9. Katılım Yolları Modeli

Harry Shier'in geliştirdiği katılım yolları modeli, beş düzeyde açıklanır:

- Çocuklar dinlenir.
- Çocuklar görüşlerini ifade etmeleri için desteklenir.
- Çocukların görüşleri dikkate alınır.
- Çocuklar karar alma süreçlerine dahil edilir.
- Çocuklar karar alma süreçlerindeki gücü ve sorumluluğu paylaşır.

Katılım yolları modelinde, her düzeyde olanaklar, fırsatlar ve zorluklar değerlendirilir. İlk düzeyde çocuklar sadece dinlenir, ikinci düzeyde ise görüşlerini ifade etmeleri için desteklenirler. Üçüncü ve dördüncü düzeyde çocukların görüşlerinin dikkate alındığından emin olunur ve çocukların karar alma süreçlerine katılımı sağlanır. Beşinci düzeyde ise çocuklar ve yetişkinler eşit karar alma gücünü paylaşır. Shier'in modelinde, çocukların yetişkinlerden bağımsız şekilde karar aldığı bir düzey bulunmamaktadır (Shier, 2001).

2.5.9.1. Clare Lardner'in katılım modeli

Claire Lardner'in katılım modeli, 2001 yılında Phil Treseder'in modelinden esinlenerek Claire Lardner tarafından geliştirilmiştir. Lardner'in modeli, ızgara benzeri bir tasarıma sahiptir ve hiyerarşik bir düzen içermez. Bu model altı boyuttan oluşur ve katılımın gücünü ve sürekliliğini ifade eder. Diğer modellerden farklı olarak,

bu model belirli katılım durumlarını ayırır ve gençler, gençlerle çalışanlar ve diğer profesyoneller için çeşitli yöntemleri karşılaştırmada faydalı bir araç sunar. Lardner, çocukları dahil etmenin tek bir yolu olmadığını, katılımın araştırmanın amacına, sorulan soruların türüne ve çocukların veya gençlerin katılımında bulunma isteklerine bağlı olduğunu savunmaktadır. Modelde keskin bir uygulama süreci yoktur, çünkü farklı durumlarda farklı katılım derecelerinin uygun olabileceği kabul edilmektedir (Kanyal, 2014; Karsten, 2012).

2.5.9.2. Genç Katılımı Üçgeni Modeli

Marc Jans ve Kurt de Backer (2002), çocuk katılımını açıklamak için bir üçgen modeli geliştirmişlerdir. Jans ve Backer, çocukların bu üçgenin üç boyutu arasında bir zorlukla karşılaştıklarında aktif olarak topluma katılabileceklerini savunmaktadır. Modelin ilk aşamasında, katılımı teşvik eden bir durumun oluşması gerekmektedir. Bu durum, gençlerin sosyal yaşamlarında karşılaştıkları sosyal veya kişisel bir konu olabilir. İkinci aşamada, gençlerin karşılaştıkları zorluklar konusunda farkındalık kazanmaları ve çabalarıyla değişiklik yapabileceklerini bilmeleri gerekmektedir. Bu farkındalık, gençleri katılımcı eylemlere teşvik etmektedir. Gençlerin karşılaştıkları zorluklar, kapasitelerine uygun olmalıdır. Kapasitelerinin üstünde veya altında bir durumla karşılaşmaları eksiklik, güçsüzlük ve hayal kırıklığı duygularına; zorluk olmaması ise rutin davranışlara ve anlamsızlık duygularına yol açabilir (Karsten, 2012).

Marc Jans ve Kurt de Backer, bu üçgen modeli geliştirdikten sonra "toplumda genç katılımı" modelini de oluşturmuşlardır. Bu model, doğrudan ve dolaylı katılımın yanı sıra dışsal ve içsel katılımı da içerir. Jans ve Backer, gençlerin gençlik çalışanları, gençlik örgütleri veya kamusal alanlardaki diğer unsurlarla etkileşim içinde olup kendi alanları dışındaki meselelere etki ettiklerinde dış katılımın; kendi alanlarındaki meselelere katkıda bulunduklarında ise iç katılımın gerçekleştiğini savunmaktadır (Karsten, 2012). Bu modeller, gençlerin ve çocukların toplumda aktif katılımcılar olmalarını teşvik eden stratejiler ve yapıların nasıl oluşturulabileceğini göstermektedir. Ayrıca, katılım süreçlerinin etkin bir şekilde yürütülmesi için gerekli ortam ve şartların nasıl sağlanabileceği konusunda rehberlik etmektedir.

Marc Jans ve Kurt de Backer (2002) genç katılımı üçgenini geliştirdikten sonra bu üçgenin tamamlayıcısı olarak “toplumda genç katılımı” modelini oluşturmuşlardır. Toplumda genç katılımı modeli doğrudan ve dolaylı katılımın yanı sıra dışsal ve içsel katılımı da ele almaktadır. Jans ve Backer gençlerin, gençlik çalışanları, gençlik örgütleri veya kamusal alanlardaki diğer unsurlarla olan etkileşim içinde olup kendi alanları dışındaki meselelere etki ettiklerinde dış katılımın, kendi alanlarında gerçekleşen meselelere katkıda bulunduklarında da iç katılımın gerçekleştiğini savunmaktadırlar (Karsten, 2012).

2.5.9.3. Genç Katılımı Boyutları Modeli

David Driskell (2002) gençlerin topluma katılımını teşvik etmek, yapılandırmak ve kolaylaştırmak için pratik bir çerçeve geliştirmiştir. Bu model, Arnstein ve Hart’ın katılım basamaklarından esinlenmiştir. Driskell, iki ana boyuta odaklanarak kavramsal bir çerçeve oluşturmuştur. Bu boyutlar; gençlerin karar verme ve değişimi etkileme gücü ile gençlerin kendi topluluklarında başkalarıyla etkileşimidir. Driskell, gerçek katılımın sağlanabilmesi için belli bir düzeyde güç paylaşımının gerekli olduğunu ve katılımın hem güç hem de etkileşim sağlaması gerektiğini savunmaktadır (Karsten, 2012).

Bu model, gençlerin topluma katılımını artırmak için etkili stratejiler ve yapılar oluşturulmasına rehberlik etmektedir. Ayrıca, gençlerin karar alma süreçlerinde aktif rol almalarını teşvik etmek için gerekli ortam ve şartların nasıl sağlanabileceği konusunda yol göstermektedir. Model okul yönetim kurulları, gençlik meclisleri ve sosyal medya kampanyaları konusunda gençlere destek olmaktadır. Okul yönetim kurullarında öğrenciler doğrudan okul yönetiminde yer alarak politikalara etki edebilmektedirler. Gençlik meclislerinde gençlerin toplumsal sorunlara çözüm önerilerini geliştirmelerine ve çözüm önerilerini karar verici kişilere sunmalarına olanak sağlar. Sosyal medya kampanyalarında ise gençler sosyal medya üzerinden başlattıkları kampanyalarla insanlara ulaşabilir ve toplumsal değişim adına farkındalık oluşturabilirler (Treseder, 1997).

2.5.10. Katılımın Yedi Düzeyi Modeli

Kent planlamasında çocukların ve gençlerin katılımına yönelik ilgi artmaktadır. Bu bağlamda, Mark Francis ve Ray Lorenzo (2002) çocuk ve genç katılımını içeren yedi aşamalı bir yaklaşım önermişlerdir. Çocuk ve gençlerin tasarım ve planlamaya katılımının 30 yıllık geçmişine dayanarak bu aşamalar şu şekilde belirlenmiştir:

Romantik Düzey: Bu aşamada, çocuklar ve gençler fütürist ve planlayıcı olarak yer almaktadır. Kendi geleceklerini kavramsal olarak tanımlar ve gerçekleştirmeye çalışırlar. Amaç, çocukların ve gençlerin hayal ettiği şehirleri ortaya koymaktır.

Savunuculuk Düzeyi: Bu aşamada, plancılar çocuklar ve gençler adına hareket ederler. Yetişkinler, çocukların ihtiyaçlarını dikkate alarak planlama yapmaktadır. Amaç, çocukların ilgisini çekmek ve ihtiyaçlarını savunmaktır.

İhtiyaçlar Düzeyi: Bu aşamada, "çocuklar için sosyal bilimler" anlayışı hakimdir. Çocukların mekânsal ihtiyaçlarını belirleyip bu ihtiyaçları tasarıma dahil etmek hedeflenmektedir.

Öğrenme Düzeyi: Bu aşamada, çocuklar ve gençler öğrenici olarak yer almaktadır. Çevre eğitimi ve çevreyi öğrenme süreci ön plandadır. Amaç, öğrenmenin fiziksel değişim kadar önemli olduğunu vurgulamaktır.

Haklar Düzeyi: Bu aşamada, çocuklar ve gençler yurttaş olarak kabul edilmektedir. Çocukların ve gençlerin korunması gereken haklara sahip olduğu kabul edilmektedir. Karar verme süreçlerinde ve şehir planlamasında çocuk katılımı zorunlu görülmektedir.

Kurumsallaştırma Düzeyi: Bu aşamada, çocuklar ve yetişkinler birlikte planlama yapmaktadır. Çocuklar, yetişkinler tarafından belirlenen kurumsal sınırlar içinde planlama yapabilirler.

Proaktif (İleri/Etkin) Düzey: Bu aşamada, çocuklar fikirlerini tam anlamıyla yansıtarak sürece katılırlar. Planlamalar, çocuklarla birlikte yapılır ve çocuklar süreçte aktif katılımcılar olarak yer almaktadır. Tasarımcılar ve planlamacılar da bu süreçte önemli rol oynamaktadır. Bu düzey, katılımı iletişimsel bir eğitim etkinliği olarak kabul etmektedir (Francis & Lorenzo, 2002; Karsten, 2012).

2.5.11. Katılım Matrisi Modeli

Tim Davies (2007) tarafından geliştirilen Katılım Matrisi Modeli, Roger Hart'ın katılım merdiveninden esinlenmiştir. Bu model, matris şeklinde tasarlanmıştır ve dikey ekseninde Hart'ın merdiveni yer almaktadır. Yatay eksen ise, soldan sağa doğru kısa vadeli, tek seferlik veya resmi olmayan yaklaşımlardan, uzun vadeli ve yapılandırılmış yaklaşımlara kadar farklı katılım yöntemlerini göstermektedir. Matrisin içindeki boşluklar, her kesişim noktasının nasıl bir katılımı temsil ettiğini gösteren kelimeler veya ifadelerle doldurulabilir.

Bu model, katılım gerektiren alanları vurgularken güçlü bir görsel sunmaktadır. Matris, bireysel veya örgütsel katılım uygulamalarının değerlendirilmesi için bir araç sağlamaktadır. Davies, matrisin sabit bir yapı olmadığını ve katılım konusunda esnek bir kullanım sunduğunu belirtmektedir. Ayrıca, matrisin açıklayıcı yapısının gerektiğinde daha fazla kategori eklenerek genişletilebileceğini savunmaktadır (Karsten, 2012). Katılım Matrisi Modeli, katılım süreçlerinin değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi için esnek ve genişletilebilir bir çerçeve sunmaktadır. Bu model, çeşitli katılım düzeylerini ve yaklaşımlarını anlamak ve uygulamaları geliştirmek için kullanılabilir.

2.5.12. Katılıma Üç Lens Yaklaşımı

İngiltere Uluslararası Kalkınma Dairesi (DFID) ve İngiltere Sivil Toplum Örgütleri (CSO) tarafından geliştirilen genç katılımına yönelik üçlü yaklaşım, gençlerin karar verme süreçlerinde aktif ve bilinçli olmalarını teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, gençlerin kalkınma desteğinden yararlanmalarını, partner olarak gençlerle çalışmayı ve gençlerin liderliğinde şekillenen süreçleri içeren üç lens üzerine odaklanmaktadır.

Üç lens yaklaşımı, kalkınma desteğinin gençlerin yararına işlenmesini, gençlerin kalkınma süreçlerinde partner olarak yer almasını ve gençlerin liderliğinde şekillenen süreçlerin desteklenmesini savunmaktadır. Bu yaklaşımın uygulanmasında, bu üç lensin de dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. Amaç, gençleri kalkınma süreçlerinde hem ortak hem de lider olarak konumlandırmaktır (Karsten, 2012). Bu

model, gençlerin karar alma süreçlerine etkin katılımını sağlamak ve onların liderlik yeteneklerini geliştirmek için kapsamlı ve bütüncül bir çerçeve sunmaktadır. Ayrıca, gençlerin kalkınma projelerine katılımını artırmak ve projelerde aktif rol almalarını sağlamak için stratejik bir yol haritası sağlamaktadır.

2.5.13. Katılım Hakkının Uygulanması

2.5.13.1. Katılım Hakkının Uygulanması için Temel Adımlar

Çocukta katılım hakkının doğru bir şekilde uygulanabilmesi adına birtakım temel adımın yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu adımlar, hazırlık, ifade etme, çocuğun kapasitesinin değerlendirilmesi, çocuğun görüşlerine verilen ağırlık hakkında bilgilendirme (geri bildirim), sorunlar, çözümler ve telafiler şeklinde sıralanmaktadır (Çocuk Hakları Komitesi, 2009).

Hazırlık Adımı: Katılım süreci için ön hazırlık gereklidir. Çocuğun etrafındaki yetişkinler, onu ilgilendiren her konuda bilgilendirmelidir. Çocuğun karar verme sürecine katılımı ve bu katılımın sonuç üzerindeki etkisi hakkında önceden bilgilendirilmesi bu aşamanın temelini oluşturmaktadır (Çocuk Hakları Komitesi, 2009).

İfade Etme Adımı: Çocuğun kendini rahatça ifade edebilmesi için güvenli ve saygılı bir ortam oluşturulmalıdır. Çocuğun dinlendiğinden ve düşüncelerinin dikkate alınacağından emin olması sağlanmalıdır (Çocuk Hakları Komitesi, 2009).

Çocuğun Kapasitesinin Değerlendirilmesi: Çocuğun kendi görüşünü oluşturabilecek durumda olup olmadığının belirlenmesi için yetişkinlerin uygun uygulama ortamları yaratması gerekmektedir (Çocuk Hakları Komitesi, 2009).

Çocuğun Görüşlerine Verilen Ağırlık Hakkında Bilgilendirme (Geri Bildirim): Geribildirim, çocuğun görüşlerinin ciddiye alındığını ve dikkate alındığını gösteren sözlü ifadelerdir. Çocuk, görüşlerine önem verildiğini ve dinlendiğini bilmeli ve sürecin sonucu hakkında bilgilendirilmelidir (Çocuk Hakları Komitesi, 2009).

Sorunlar, Çözümler ve Telafiler: Bu aşamada, çocuklar bu süreçte yaptıkları eylemlerin gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol edebilir ve eksiklikler durumunda

şikâyet edebilirler. Çocukların çare ve çözüm önerileri sunabilecekleri ortamların olması gerekmektedir (Çocuk Hakları Komitesi, 2009).

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Ulusal Araştırmalar

Bu bölümde çocuk hakları ile ilgili yapılmış araştırmalar yer almaktadır. Araştırmalar, yakın tarihten başlayarak geçmişe doğru sıralanmıştır.

Akyol (2024), tarafından yapılan “Resimli Kitaplar Aracılığıyla Küçük Çocukların Sınıfa Katılım Hakkının Desteklenmesi” adlı çalışmada çocukların resimli kitaplarla katılım haklarına ilişkin planlanan süreçlerin, okul öncesi çağındaki çocukların derse katılım haklarına ilişkin algılarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma nicel araştırma yöntemi kullanılarak, kontrol gruplu yarı deneysel desende planlanmıştır. Örneklemi devlet anaokuluna devam eden 5 yaş çocuklarından 21 deney grubu ve 21 kontrol grubu olmak üzere tesadüfi olarak belirlenen 42 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak Koran (2017) ve Şallı İdare (2018) tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Derslere Katılım Hakkı Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma kapsamında araştırmacı sekiz hafta süresince haftada iki kez deney grubundaki çocuklarla resimli kitapları ve sınıf etkinliklerini kapsayan çalışmalar gerçekleştirmiştir. Deneysel çalışmanın sonrasında deney grubundaki çocuklar sınıf içi etkinliklere ve karar verme süreçlerine daha fazla katılmış, kontrol grubundaki çocukların ise katılım konusunda herhangi bir değişim göstermediği tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucunda okul öncesi çocukların sınıfa katılım haklarının desteklenmesi adına öğretmenlerin, katılımı destekleyen çocuk kitaplarının kullanımını ve kitapların sınıf etkinlikleri ile bütünleşik bir şekilde uygulamaya alması gerektiği belirtilmiştir.

Kurt ve Koçer (2023) tarafından yapılan “Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yaşamında Ulus Aşırı Göçmen ve Yerel Çocukların Katılım Hakları” adlı çalışmada Türkiye’de okul öncesi eğitime devam etmekte olan ulus aşırı göçmen ve yerel olan çocukların sınıf ortamında katılım haklarına dair algılarını ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini incelemek amaçlanmaktadır. Bu çalışmada nitel ve nicel yöntemler birlikte

kullanılarak karma desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu Antalya ilinin göçmen çocuk nüfusunun fazla olduğu bir okuldan 21'i göçmen, 20'si yerli olmak üzere toplam 41 çocuk ve dokuz öğretmen oluşturmaktadır. Çocuklara dair verilerin toplanması amacıyla araştırma kapsamında çocukların katılım hakkına yönelik algılarını ölçmek için “Okul Öncesi Sınıflarda Katılım Hakkı Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerle de çocukların sınıf ortamında katılım hakları hakkında bilgi alabilmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel veriler değerlendirilirken betimsel analizden, nicel veriler analiz edilirken de Mann Whitney U-Testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ulus aşırı göçmen çocuklar ile yerel çocukların aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmediği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin görüşleri de çocukların sınıf ortamında katılımlarını desteklemektedir. Araştırmanın sonucunda ulus aşırı göçmen çocuklar ve yerel çocukların katılım hakkına yönelik algı ve düşüncelerinin karşılaştırılması gereken araştırmalara ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şişlioğlu (2022) tarafından yapılan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları ile Eğitim Ortamlarında Çocuk Katılım Hakkına Yer Verme Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile çocukların eğitim sürecine katılım haklarına ilişkin uygulamaları arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Nicel yöntem kullanılarak yapılan bu çalışmada ilişkisel araştırma modeli benimsenmiştir. Araştırma, 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı'nda İstanbul ilindeki resmi ve özel anaokullarında görev yapan 33 ilçedeki 417 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği” ve “Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizi için bağımsız t testi, varyans analizi (ANOVA), Mann Whitney U testi, Scheffe testi ve Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuç olarak, 36-40 yaş arası öğretmenlerin, yüksek lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin ve 11-15 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin eğitim ortamında çocuk katılımına daha çok yer verdikleri tespit edilmiştir. Demokratik tutum sergileyen öğretmenlerin çocuk katılımına daha fazla önem verdikleri, otoriter tutuma sahip öğretmenlerin ise çocuk katılımını sınıf ortamında daha az önemsedikleri

belirlenmiştir. Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile eğitim ortamında çocuk katılımına yer verme durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Sezer (2022) tarafından yapılan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin 60-72 Aylık Çocukların Katılım Hakkına Dair Görüşleri (İstanbul İli Örneği)" adlı yüksek lisans tezinde, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımına dair farkındalık düzeyleri ve bu düzeyler arasındaki farklılıkların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, İstanbul ilinde özel ve devlet anaokullarında çalışan 148 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Anaokulu Öğretmenleri İçin Sosyodemografik Veri Formu" ve "Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin medeni durumu, çocuklarla ilgili bir alanda çalışma süresi ve en son bitirilen okul türüne göre çocuk katılımı farkındalık düzeyleri arasında anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir. Ancak, yaş, çocuk sahibi olma durumu, çocuk hakları hakkında ders alma durumu gibi değişkenlerin çocuk katılımı farkındalık düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir.

Akyol ve Erdem (2021) tarafından yapılan "Okulda Çocuk Katılımına İlişkin Fenomenolojik Bir Çalışma" adlı çalışmada okul öncesi ve sınıf öğretmenliği adaylarının eğitim kurumlarında çocuk katılımına dair görüşlerinin alınması ve belirlenmesi amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanan bu çalışmada fenomenolojik yaklaşım tercih edilmiştir. Çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak "Öğretmen Adaylarının Çocuk Katılımına Yönelik Görüşme Formu" kullanılmış verileri içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Çalışmanın örneklemini lisans son sınıfta öğrenim görmekte olan sekiz okul öncesi öğretmen adayı ve sekiz sınıf öğretmenliği adayı olmak üzere 16 öğretmen adayından oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının görüşleri analiz edildiğinde çocuk katılımına dair bakış açılarının olumlu olduğu ve bununla birlikte katılımı nitelikli bir şekilde sağlamaya yönelik deneyim kazanmaya istekli oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmen adayları çocukların katılım hakkı konusunda ebeveynlere ve öğretmenlere önemli sorumluluklar düştüğünü söylemiş ve ileriki meslek hayatlarında katılımı destekleyici süreçlere yer vereceklerini belirtmişlerdir. Çalışmanın sonucunda

öğretmen adaylarının çocuk katılımına yönelik bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı görülmüştür.

Aksoy (2021) tarafından yapılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Zamanlarında Sergiledikleri Davranışların Öğretmen Roller ve Çocuk Katılım Modeli Bağlamında Değerlendirilmesi: Türkiye ve Amerika Örneği” adlı çalışmada okul öncesi eğitimde güne başlama saatinde çocukların oyun oynadıkları alanlarda öğretmenlerin çocuklara yönelik sergiledikleri davranışların öğretmen rolü ve çocuk katılımı modeli açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın örneklemini Karadeniz Bölgesi’nde bulunan bir ilde okul öncesi eğitimine devam eden 22 farklı eğitim kurumundan ve Amerika Birleşik Devletleri’nde bulunan 18 farklı okul öncesi kurumundan tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen birer okul öncesi sınıfı ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmış ve yapılandırılmamış gözlemler sonucunda elde edilen veriler içerik analizine tabii tutulmuştur. Çalışma kapsamında oyun zamanlarında öğretmenlerin rolleri değerlendirildiğinde; Türkiye’deki öğretmenlerin müdahaleci ve etkileşimsiz rolleri, Amerika’daki öğretmenlerin ise daha çok iş birlikçi ve rehber rollerini benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Amerika örneğinde çocukların oyun zamanlarının başlatılması, sürdürülmesi ve sonlandırılması kısmında öğretmenlerin çocuk katılımını önemseme durumlarının Türkiye örneğine göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, oyun zamanlarının sonlandığı aşamada her iki örnekte de öğretmenlerin müdahaleci tutumlarının olduğunu ve çocuk katılımı konusunda da davranışlarının sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin hem teorik hem de pratik anlamda kendilerini geliştirmeleri gerektiği ortaya konmuştur.

Güngör ve Ogelman (2021) tarafından yapılan “Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Çocuk Sevme Düzeylerinin Çocuk Katılımı Farkındalığı Düzeylerini Yordayıcı Etkisi” adlı çalışmada çocuk gelişimi bölümünde ön lisans eğitimlerine devam etmekte olan öğrencilerin çocuk sevme düzeylerinin çocuk katılımı farkındalığı düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 515 ön lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında öğrencilerin çocukları sevme düzeyini ölçebilmek amacıyla “Çocuk Sevme Ölçeği” bununla birlikte çocuk katılımı farkındalıklarını ölçmek için de “Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği”

kullanılmıştır. Çalışma nicel araştırma yöntemi kullanarak yapılmış ve genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrencilerin çocuk sevme düzeyleri arttıkça çocuğun fikirlerine daha çok saygı göstermekte, fiziksel ihtiyaçlarını görmekte bir sıkıntı yaşamamakta, katılım hususunda eşitliği sağlamayı istedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuca bakılarak çocuğu seviyor olmanın katılım hakkını da önemsemeyi beraberinde getirdiği söylenebilir.

Öktem ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan “Yerel Yönetimlerde Çocuk Katılımı: Kağıthane Çocuk Meclisi Örneği” adlı çalışmada çocukların meclislere katılımlarını ölçmek ve bununla birlikte yerel yönetimlerin katılımın da etkisi ile çocuk haklarına dair bilgi düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda Kağıthane Belediyesi’nin Çocuk Meclislerinde yapmakta olduğu projeler, katılıma dair uygulamalardaki son durum, meclise dahil olan ve olmayan çocukların fikirleri değerlendirilerek, “Çocuk Meclislerine yönelik katılım yeterli düzeyde midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışma kapsamında yerel yönetimler ve çocuk katılımı arasındaki ilişki ele alınarak kavramsal bir çerçeve oluşturulmuş ve bununla beraber örnek olay incelemesi olarak da Kağıthane Belediyesi sınırlarında Çocuk Meclisi Başkanı, Çocuk Meclis Üyeleri ve meclise üye olmayan çocuklarla çalışılmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüş ve yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bununla beraber, yerel yönetimde katılıma dair olgular ve uygulamalar gözlem ve görüşmelerle ortaya çıkarılmıştır. Çalışmanın sonucunda çocukların çocuk meclislerine dair tam olarak bir tanım yapamadıkları ve meclislerin oyun oynanan yer ve arkadaşlar ile vakit geçirilen bir alan olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocukların meclisleri gelecek yaşamlarına dair fayda sağlayacak bir unsur olarak görmektedirler. Yerel yönetimler incelendiğinde ise çocuk hakları bilincinin tam olarak gelişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Coşgun (2019) tarafından yapılan "Ebeveynlerin Çocuk Katılımı Hakkına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde, ebeveynlere yönelik geçerli ve güvenilir bir çocuk katılımı ölçeği geliştirilmesi ve ebeveynlerin çocuk katılımı hakkına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, üç alt boyuttan oluşan 23 maddelik "Çocuk Katılımı Ölçeği" geliştirilmiştir. Ölçeğin alt

boyutları "katılımda manipölasyon", "katılımda saygı duyma" ve "katılımda paydaş olma" olarak belirlenmiştir. Sonuçlar, annelerin çocuk katılımı konularında daha olumlu görüşlere sahip olduklarını, evli olan ebeveynlerin ise katılımda manipölasyon konusunda daha olumlu görüşler ifade ettiklerini göstermiştir. Eğitim düzeyi ve sosyoekonomik düzeyin ebeveynlerin çocuk katılımı hakkına yönelik görüşlerini etkilediği ortaya çıkmış, yaş faktörünün ise anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

Kılıç ve Öztürk (2019) tarafından yapılan “Türkiye’de Çocukların İlkokullara Katılım Hakkının Analizi: Bir Örnek Olay İncelemesi” adlı çalışmada Türkiye’de çocuk hakları açısından üst düzeyde nitelikli bir ilköğretim okulunda çocuklara yönelik katılım hakkının gerçekleşme düzeyinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışma durum çalışması olarak tasarlanmış, çalışmanın grubu kritik durum örnekleme yoluyla seçilmiştir. Veriler toplanırken gözlem, görüşme ve doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analiz edilebilmesinde içerik analizi ve betimsel analizden yararlanılmıştır. Çalışma kapsamında çocukların katılım hakkına ilişkin 15 farklı temaya ulaşılmıştır. Çalışma sonuçlarına bakıldığında, çocuk hakları açısından nitelikli olarak ilkokulda çocukların katılım haklarına ilişkin düzenlemelerin okul kültürünü kapsayacak şekilde kurgulanmadığı görülmüştür.

Zorbay Varol (2019) tarafından yapılan “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çocukların Katılımının ve Etkileyen Durumların İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, çocuk katılımı konusunda okul öncesi kurumlarını ve buna bağlı durumları incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada 13 öğretmen ve 36-72 ay aralığında bulunan 39 çocuk yer almıştır. Çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel veriler gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman inceleme yöntemleri kullanılarak, nicel veriler ise “Çocuğa Bakış Sıfat Listesi” aracılığıyla elde edilmiştir. Nitel verilerin analizinde fenomenolojik analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 13 sınıfta katılımın desteklendiği ve ihmal edildiği durumlar belirlenmiştir. Bununla birlikte, sınıflarda yapılan etkinlikler Roger Hart’ın Katılım Merdiveni modeline göre incelenmiş ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Sınıf ortamında çocuk katılımının desteklendiği dört sınıfla birlikte katılım konusunda ihmal edilen dört sınıfta çocukların ve öğretmenlerin davranışları belirlenmiştir.

Çalışmanın sonucunda katılan 13 sınıftan dokuzunda çocuk katılımı hakkının ihmale uğradığı durumların, desteklenen durumlardan fazla olduğu, üç sınıfta çocuk katılımı desteklerinin, ihmal durumundan fazla olduğu ve bununla birlikte bir sınıfın da katılımı destekleme ve ihmal etme durumunun eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin etkinliklerine katılım durumunu entegre ediyor oluşuna dair 108 etkinliğin katılım karşıtı basamakları temsil ettiği ve 56 etkinliğin de katılım basamaklarında olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmada katılım durumunu destekleyen öğretmenlerin çocuklara yönelik tanımlamalar yaparken çocuğun doğasına yönelik inanç ve yüceltilmiş çocuk algısına dikkat ettikleri, katılım durumunu ihlal eden öğretmenlerin ise yüceltilmiş çocuk, yetersiz çocuk ve çocuğun doğasına yönelik inanç alt boyutlarına daha fazla yöneldikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Şallı İdare (2018) tarafından yapılan "Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Çocuk Katılımı ile İlgili Çocukların ve Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde, okul öncesi çocukların ve öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim ortamlarında çocuğun katılım durumu incelenmiştir. Araştırma, Ankara'nın dokuz farklı bölgesindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, yaşları 4-6 arasında değişen 612 çocuk ve 289 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği" ve "Çocuğa Bakış Değerlendirme Envanteri" kullanılmıştır. Sonuçlar, eğitim ortamlarında çocuk katılımının düşük olduğunu ve öğretmenlerin yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, mesleki kıdem ve mezun oldukları okul türü gibi değişkenlerin çocuk katılımı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Gündoğdu Ayar (2018) tarafından yapılan "4-6 Yaş Resimli Çocuk Kitaplarında Çocuğun Katılım Hakkının İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde, resimli çocuk kitaplarında çocuğun katılım hakkının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş olup, 275 resimli çocuk kitabı incelenmiştir. Kitaplarda çocuğun katılım hakkıyla ilgili durumlar, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde belirtilen katılım niteliklerine göre değerlendirilmiştir. İncelenen kitaplarda en çok gönüllü, ilgili, saygılı ve saydam ile bilgilendirici niteliklerin yer aldığı, en az ise güvenli ve riske karşı duyarlı ile içermeci niteliklerin

bulunduğu belirlenmiştir. Bu alışma, resimli ocuk kitaplarının ocuk hakları konusunda daha duyarlı hale getirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Polat (2018) tarafından yapılan "ocuk Gelişimi ve Okul ncesi ğretmenliği ğrencilerinin ocukların Katılım Hakkına İlişkin Görüşleri" adlı yüksek lisans tezinde, ocuk gelişimi ve okul öncesi ğretmenliği bölümü ğrencilerinin çocukların katılımına yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma, 2017 yılında İstanbul ilindeki vakıf üniversitelerinde okuyan 366 ğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "ocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuçlar, okul öncesi ğretmenliği bölümü ğrencilerinin ocuk katılımı farkındalık düzeylerinin, ocuk gelişimi öğrencilerinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin devam ettikleri sınıflara göre de farkındalık düzeylerinin değiştiği tespit edilmiştir.

Koran (2017) tarafından yapılan "Sınıflarda Katılım Hakkı: Okul ncesi ğretmenlerinin ocuk Katılımını Desteklemeye Yönelik Anlayışları ve Geliştirilmesi" adlı doktora tezinde, okul öncesi ğretmenlerinin ve çocukların eğitim ortamlarında katılım hakkı ile ilgili anlayışlarını değerlendirmek ve öğretmenlerin anlayışlarını geliştirmeye yönelik bir eğitim programının etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiş olup, veri toplama aracı olarak "Okul ncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuçlar, ğretmenlerin ocuk katılımı konusundaki anlayışlarının düşük olduğunu ve ğretmen merkezli bir anlayışa sahip olduklarını göstermiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin ocuk katılımı konusundaki anlayışlarını geliştirmek için daha fazla eğitim ve farkındalık programlarına ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Polat, Ersoy ve Toran (2017) tarafından yapılan "ocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği (KFÖ): Ölçek Geliştirme, Güvenirlik ve Geçerlik alışması" adlı çalışma, ocuk gelişimi ve okul öncesi ğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin ocuk hakları bağlamında katılım hakkı ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. 55 maddelik bir ölçek oluşturulmuş ve iki vakıf üniversitesinde okuyan toplam 481 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar (2017) tarafından yapılan "Okul Öncesi Sınıflarında Çocuğun Katılım Hakkının Çocukların ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İncelenmesi" adlı makalede, okul öncesi eğitim ortamlarında çocukların katılım hakkının öğretmen ve çocukların görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Kırklareli ve Ankara'daki iki okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan on öğretmen ve on çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin katılım hakkı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve yaptıkları uygulamaların çocukların katılımını azalttığını göstermiştir.

Coşkun (2015) tarafından yapılan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Katılım Haklarına İlişkin İnançları" adlı yüksek lisans tezinde, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım haklarına ilişkin inançları incelenmiştir. Araştırma, Ankara'daki devlet ve özel anaokullarında çalışan 320 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin çocukların kararlara katılımı konusunda ne olumlu ne de olumsuz görüşlere sahip olduklarını göstermiştir.

Gürkan ve Koran (2014) tarafından yapılan "36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programının Çocuğun Katılım Hakkına Yer Verme Durumu Açısından İncelenmesi" adlı çalışmada, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda çocuğun katılım hakkına yönelik doğrudan ya da dolaylı olarak yer verilme durumu analiz edilmiştir. Araştırma, nitel bir araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Doküman analizi gerçekleştirilerek veriler betimsel analizle yöntemiyle analiz edilmiştir. Sonuçlar, programın çocuk katılımını desteklediğini ve çocukların eğitim sürecine aktif katılımını teşvik ettiğini göstermiştir.

2.6.2. Uluslararası Araştırmalar

Zhang ve Wyness (2024) tarafından yapılan "Çin'de Çocukların Okul Yaşamlarını Etkileyen Kararlara Katılımı: Çocukların Okulda Öznel İyi Oluşlarına Yönelik Analiz" adlı çalışmada çocukların okul ortamında eğitimde katılım girişimleri aracılığıyla artan öznel iyilikleri konusunu nasıl deneyimlediklerini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Çalışma nitel yöntem kullanılarak, Çin'deki bir ilkokulda katılım hakkında iki öğretmen ve 22 çocuğun bakış açısını gözlem, görüşme ve doküman analizi ile ortaya çıkarmıştır. Analizler sonucunda sosyal ve psikolojik refah temaları

elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda çocukların faaliyetlere katılımları arttıkça sosyal refahlarını geliştirdiklerini ve katılımları sırasında bu durumu akranlarıyla ve öğretmenleriyle paylaştıkları görülmüştür. Çocuklar katılımın süreç boyunca artırıldığı bu eğitim ortamlarında yeni arkadaşlıklar edinmiş ve farklı arkadaşlık özelliklerini deneyimlemişlerdir. Bunun yanı sıra çocuklar öğretmenleri ile de yakın ilişkiler geliştirmişlerdir. Öğretmenler süreç için çocuklarla aktif katılım uygulamalarının kullanıldığı durumlarda iletişim, yardım ve ilgi sayesinde ilişkilerinin gelişme gösterdiğini belirtmişlerdir.

Zimmer ve Kolleck (2024) tarafından yapılan “Eğitimcilerin Perspektifinden Çocuk ve Genç Katılımı” adlı çalışmada eğitimcilerin çocuk ve gençlerin katılımına ilişkin temsil ettikleri anlayışları ve ortak projeler bağlamında gençlerin katılıma hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Eğitimde çocuk ve gençlerin katılımlarının hayata geçirilmesinde yetişkinlerin önemli aktörler olduğu düşünülmüş ve bu sebepten araştırma ile eğitimcilerin hangi katılım anlayışını temsil ettikleri sorusu ele alınmıştır. Bu amaç doğrultusunda dört yerel yönetimden 18 eğitimciyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Görüşmeler idealist, pragmatist ve şüpheci adı verilen temalarla analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında idealist kategorisindeki eğitimcilerin görüşleri analiz edildiğinde, çocuklara eşit haklar ve eşit söz hakkı tanınması gerektiğini vurgulamışlardır. Pragmatistlerin katılım anlayışı analiz edildiğinde yetişkin kontrolü ön planda olsa dahi paylaşılan bir kontrolden de söz edilmiştir. Pragmatist yaklaşıma sahip öğretmenlerin çocuklara karar alma süreçlerinde hak tanıdığı ve destek sunduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra çocukların hangi konularda söz hakkı olabileceğinin kararı yetişkinler tarafından belirlenmiştir. Sonuç olarak çocukların bazı kararlar konusunda dışarda kaldıkları durumu ortaya çıkmıştır. Şüpheciler ise çocukları dinlemek ve çocukların fikirlerini sormak konusunda kararlı oldukları görülmüş ve çocukların temsilcisi görevini üstlenmişlerdir. Bu noktada çocuklarla ortak bir karara varılmadan yetişkinlerin sonuca karar verilebildiği de söylenebilir. Şüpheciler çocukların katılımını desteklemekle birlikte katılım anlayışlarında bazı sınırların olduğu da görülmüştür.

Kosher ve Gross-Manos (2023) tarafından yapılan “Günlük Yaşamda Çocukların Katılımı: Uluslararası Bir Genel Bakış” adlı çalışmada aile, okul ve toplumun işe koşulduğu bu üç bağlamda katılımın yaygınlık durumunun ve yapısının araştırılması amaçlanmaktadır. Çalışma büyük ölçekli bir örneklem kullanılarak, 32 ülkeden 46.722 çocuk ile çalışmış ve çocukların yaşam ortamlarında katılımıyla ilgili literatürdeki boşluğu doldurmayı amaçlamıştır. Çalışmada rasgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde çocuk katılım haklarının kültürler göre farklılık gösterdiği ve katılım derecesi en yüksek veya en düşük olan ülkelerin kültür, sosyo-politik bağlam ve ekonomik gelişmişlik açısından birbirinden çok farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada çocukların katılımlarının üst düzey olduğu ülkeler bireyci olarak karşımıza çıkmıştır. Katılım en üst düzey seviyesini gösterdiği ülkelere örnek olarak İsviçre, Sri Lanka ve Estonya gösterilmiş, Almanya, İsrail ve İtalya gibi geleneksel kültürler sahip ülkelerin de katılım düzeylerinde düşüklük görülmüştür. Bu bağlamda ekonomik gelişmişlik ve katılım arasında zayıf bir bağ olduğu söylenebilir.

Munongi (2023), “Öğretmenlerin Çocuğun Katılım Hakkına İlişkin Algıları” adlı çalışmada çocukların katılım hakkına yönelik öğretmenlerin anlayış ve algılarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desende yürütülmüş, devlet ve bağımsız ortaokullardan belirlenen 12 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde öğretmenlerin katılım hakkını farklı şekillerde algılamış olduğu görülse dahi çocukları etkileyen konularda çocukların dinlenilmeye yönelik ihtiyaçları olduğunu kabul ettikleri görülmüştür. Katılım hakkının çocukların yaşı ve olgunluğu göz önüne alınarak bazı sınırlar çerçevesinde sunulması gerektiğini söylemişlerdir. Bununla birlikte, çalışma katılım hakkının uygulanması konusunda okullarda çok az uygulama yapıldığını ortaya koymuştur. Bunun nedeni olarak da yetişkinlerin çocuklara söz hakkı vermek konusunda çekingen tutum içinde olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan bazı öğretmenler katılım hakkının erken yaşlarda uygulanmaya başlamasının uygulamalarda süreci onlar için de kolaylaştıracağını, çünkü çocukların erken yaşlardan itibaren sorumluluk almak ve karar vermek konusunda daha bilinçli bireyler olabilecekleri üzerinde durmuşlardır. Katılım, çocukların yetişkin olmalarını

beklemeden kendi kararlarını almaları konusunda çocuklara sorumluluk alma bilincini kazandıracak bir unsur olarak belirtilmiştir. Çalışmanın gerçekleştiği Güney Afrika Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesini imzalayan bir ülke olmasına ve çocuk katılımını savunmasına rağmen, çocuklara dinlenilme ve kendilerini ilgilendiren her konuda katılımı gerçekleştirmek adına daha fazla uygulama yapılması gerektiğini göstermiştir.

Stenberg ve Wımark (2023) “Okul Öncesi Öğretmeninin Tutumuna Odaklanan Bir Gözlem Çalışması” adlı çalışmada okul öncesi eğitim kurumunun eğitimde çocukların etkisini ve katılımını hangi yollarla destekleyebileceği hakkında bilgi almak amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmış ve veri toplama sürecinde yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler Dewey’in pragmatik bakış açısı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin planlı ve spontane eğitimi sürdürmelerinin katılımı arttırdığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri çocukların söylediklerine, yaptıklarına ve ilgilerini çeken unsurlara dikkat etmekte ve bunun da katılım konusunda etkili olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri, çocukların iletişim, beden dili ve materyaller yardımıyla katılım sağladıklarını söylemişlerdir.

Heikka ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan “Eğitimciler, Erken Çocukluk Eğitimi Pedagojik Planlarına Çocukların Katılımını Artırma Konusunda Nasıl Taahhütte Bulunurlar?” adlı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk eğitimi ortamlarında çocukların katılımına yönelik pedagojik uygulamalarını incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada çocuk katılımı konusunda çalışan on erken çocukluk eğitimi kurumu seçilmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan bu çalışmada çocuk katılımının önkoşullarını ve boyutlarının kategorilendirilmesini tümdengelimli bir yaklaşımla ortaya çıkarmışlardır. Çalışmanın sonucu erken çocukluk eğitiminde katılıma ilişkin kapsamlı bir şekilde plan yapıldığını fakat, farklı etkinlikler söz konusu olduğunda katılım düzeyinin değiştiğini göstermiştir. Çocukların katılım durumu incelendiğinde oyun düzeyinde en yüksek seviye olmasıyla beraber pedagojik ve bakım faaliyetlerinde zaman ve etki açısından sınırlı yönlerinin bulunduğu belirlenmiştir. Bu çalışma, erken çocukluk eğitimi merkezlerindeki çocukların

katılımını artırmak için öğretmenlerin uygulama konusunda desteklenmesini önermiştir.

Skrzypczak (2022), “Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımında Çocukların Katılım Hakkı Sorunu” adlı çalışmada erken çocukluk eğitimi veren kişilerin çocukların katılım hakkına yönelik bakış açılarının ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak Almanya’nın on şehrinde erken çocukluk eğitimi hizmeti veren ve Frobel organizasyonuna bağlı çalışan erken çocukluk eğitimcilerine odaklanmıştır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak bir odak grubu belirlemiş ve eğitimcilerin katılıma yönelik bakış açılarını incelemiş ve eğitimciler için katılımın ne anlama geldiğini, hangi şekillerde algıladıklarını ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın sonucunda eğitimcilerin Almanya’da çocuk hakları ve katılımı oldukça önemli bir yerde olmasına ve politikalarla da desteklenmesine rağmen, eğitimcilerin bazı olumsuz tutumları, kontrolü kaybetme korkusu, çocuklarla güç paylaşmak konusundaki çekinceleri ve bilgi eksikliği gibi konulardan dolayı aksaklıkların meydana geldiği görülmüştür. Bunun yanında, öğretmenler katılımın eğitimde önemli bir yere sahip olduğunu düşünmekte ve katılımı uygulama konusunda istekli olduklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin katılıma dair tutumlarının katılımı ne kadar içselleştirdikleri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Çalışma kapsamında çocukların katılımlarını etkileyen bir başka faktör de erken çocukluk eğitimi ortamlarının bakım verme kültürü olarak da belirlenmiştir. Bakım verme kalitesi arttıkça katılımın da aynı oranda arttığı ve bununla beraber olumlu ilişkilerin geliştiği görülmüştür.

Montà (2021) “Çocuklara İlişkin Uluslararası ve Avrupa Politikalarına Çocuk Katılımının Anlamları: Bir İçerik Analizi” adlı çalışmada çocukların hakları konusunda uluslararası ve Avrupa politika gündemlerindeki “çocuk katılımı” teriminin anlamlarını incelemek amaçlanmıştır. Çalışma 2010-2018 yılları arasında çocuk ve gençlerin haklarına odaklanan BM, AB, ve AK politikalarının bir incelemesini sunmaya çalışmaktadır. Çalışma politikaları analiz ederken çocuk katılımının nasıl tanımlandığını, çocukların kendilerini nasıl tanımladığını ve incelenen gündemlerle ilgili benzerliklere ve farklılıklara odaklanmıştır. Belgeler analiz edildikten sonra çocuk katılımı kavramının karmaşık ve çok katmanlı bir yapı

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocuk katılımı kavramının evrensel anlamda kabul edilmiş bir tanımı bulunmamakla birlikte; vatandaşlık, vekillik ve en iyi fayda gibi hali tartışılan kavramlarla da kesişmektedir. Çocuk katılımı kavramının tanımı deneyimlerden de etkilenmekte ve bununla birlikte, çocuklarla ilgili belgelerde çocuk katılımına dair beyan edilenlerle çocuklara sağlanmakta olan katılım fırsatları birbirinden oldukça farklı olduğu belirtilmiştir. Teori ile uygulamada farklılıklarla karşılaşmış ve çoğu zaman çocukların söz hakkının önemli olmadığı durumlara değinilmiştir.

Arvola ve arkadaşları (2020) yaptıkları “Finlandiya Erken Çocukluk Eğitiminde Kültürel ve Dilsel Açıdan Farklı Çocukların Katılımı ve Sosyal Roller – Oyun Ortak Anahtar Mıdır?” adlı çalışmada erken çocukluk eğitimi ortamlarında kültürel ve dilsel açıdan farklı çocukların eğitime katılımını ve sosyal rollerini açıklamayı amaçlamıştır. Çalışmada beş ve altı yaş 1147 çocuktan veri toplanmıştır. Çalışmaya katılan çocukların %14’ünün farklı kültürel ve dilsel bir deneyimi olmakla birlikte, diğer çocukların da farklı kültür ve dillerden gelen anne ve babaya sahip olduğu görülmüştür. Çalışma nicel yöntem kullanılarak yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda farklı geçmişlerden gelen çocukların özellikle kurallı oyunlara daha fazla katıldıkları ancak dramatik oyunlara daha az katıldıkları görülmüştür. Kültürel ve dilsel farklılık yaşayan çocukların sosyal ilişkiler konusunda içe kapanık oldukları gözlemlenmiştir. Fin çocukların daha çok rol oyunlarına odaklandığı görülmüştür. Çalışma sonucunda farklılıkları olan çocukların oyunlara katılabilmeleri için erken yaşlardan katılım pratikleri yaptırılması ve çocuklar için yeni fırsatlar yaratılmasına ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir.

Correia ve arkadaşları (2019) “Öğretmenlerin Uygulamaları ve Fikirleri ile Çocukların Erken Çocukluk Eğitimine Katılım Algıları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada, erken çocukluk eğitimi uzmanlarının ve öğretmenlerinin çocukların katılımına yönelik fikirlerini, çocukların algılanan katılımı ile ilişkisinin olup olmadığını, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının sürecin kalitesine yönelik rolünü ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışma nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada Lisbon’da rasgele seçilen 24 erken çocukluk eğitimi uzmanı, 336 çocuk ve 58 okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Veriler hiyerarşik yapı göz önüne alınarak ve çok

düzeyle modelleme kullanılarak toplanmıştır. Bunun sonucunda çalışmada erken çocukluk eğitimi uzmanlarının algılanan katılımıla ilgili fikirlerinin, öğretmenlerin uygulamaları aracılığıyla, çocukların algılanan katılımını etkilediği bulunmuştur. Ayrıca erken çocukluk eğitimi uzmanlarının algılanan ve gözlemlenen katılım uygulamaları ve gözlemlenen süreç kalitesinin çocukların katılım algılarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu çalışma, okul öncesi sınıflarının öznel ve nesnel anlamda özelliklerinin birbirine bağılılığını ve ikisinin de çocukların katılımını teşvik edecek gereken koşullar konusunda bilgi sağladığını göstermiştir.

Bu araştırmalar, çocuk katılımı konusunda farkındalık yaratmak, bilgi düzeyini artırmak ve uygulamaların iyileştirilmesi için önemli bulgular sunmaktadır. Eğitimcilerin ve ebeveynlerin çocuk hakları konusunda daha bilinçli olmaları ve çocuk katılımını desteklemeleri, çocukların eğitim ve karar verme süreçlerine daha aktif katılımını sağlayacaktır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırma etiği ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, çocuk hakları bağlamında okullarında çocuk meclisleri bulunan ve meclisleri etkin şekilde kullanan öğretmen ve çocukların, çocukların katılım haklarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin nasıl olduğunun ortaya çıkarılması amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bir durumun derinlemesine incelendiği ve verilerin nitel araştırma yöntemlerine uygun ve sistematik bir şekilde toplandığı, analiz edildiği ve bir durumun sebeplerini ve sonuçlarını anlamak ve tanımlamak için kullanılan bir nitel araştırma desenidir (Subaşı ve Okumuş, 2017). Creswell de durum çalışmasını belirli bir süreci, olayı veya bireyler hakkında derinlemesine bilgi edinebilmek için kullanılan bir araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Creswell, Tekil Durum Çalışması, Araştırma Durum Çalışması ve Toplu Durum Çalışması olarak durum çalışmalarını üç ana kategoride incelemektedir (Creswell, 2013). Bu araştırmada ise Tekil Durum Çalışması kullanılmış ve bir durumu ya da olguyu daha iyi anlamak adına yapılmıştır. Bu araştırmada Başka Bir Okul Mümkün Projesi'ne dahil olan ve okullarında çocuk meclisleri bulunan okullarda çalışmakta olan öğretmenlerin ve eğitimine bu okullarda devam eden çocukların katılım haklarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi durum çalışması desenine uygun olduğunu göstermiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında katılımcılar seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme seçkisiz olmayan ve çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan bir örneklem tipidir. Bir özel durum belli ölçütleri karşılıyor ve belli özelliklere sahip ise amaçlı örneklem yöntemi kullanılmaktadır. Araştırmacılar amaçlı örneklem yönteminde seçtikleri durumlardan yola çıkarak toplum ve toplumu ilgilendiren olguları anlamaya ve olgular arasındaki ilişkileri anlamaya ve keşfetmeye yönelik açıklamalar yapmaya çalışmaktadırlar (Patton, 1990).

Ölçüt örnekleme bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen

ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır (Marshall & Rossman, 2014). Ölçüt örneklemede önemli olan asıl nokta seçilecek grubun bilgi verme açısından zengin olmasıdır. Çünkü ortaya konacak durumlar sistemlerin işleyişindeki eksiklikler hakkında araştırmacıları bilgilendirmelidir (Marshall, 1996). Bu çalışmada çalışma grubu olarak Başka Bir Okul Mümkün Projesi'ne dahil olan ve çocuk meclisleri bulunan okullarda çalışmakta olan öğretmenler ve çocuklar belirlenmiştir. Araştırmaya katılan her bir katılımcıya araştırmanın amacı ile ilgili ön bilgi verilmiş olup, araştırma gönüllülük esası ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun çeşitliliği açısından ise hem öğretmenlerle hem de çocuklarla görüşmeler olacak şekilde planlanmıştır. Araştırma çeşitliliğine katkı sağlayacağı düşünülerek farklı şehirlerde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler ve çocuklar belirlenirken bu okullarda çocukların da fikirlerinin alındığı bir “çocuk meclisi” olup olmadığı durumuna dikkat edilmiştir. Öğretmenlere ve çocuklara dair demografik bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1: Öğretmenlere Dair Demografik Bilgiler

Yaş	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Mesleki Kıdem	Çalıştığı Yaş Grubu	Çalıştığı Çocuk Sayısı	Günlük Çalışma Saati
26	Kadın	Lisans	10 yıl	5-6 Yaş	15	6-8 Saat
29	Erkek	Lisans	7 yıl	3-6 Yaş	13	6-8 Saat
27	Kadın	Lisans	5 Yıl	5-6 Yaş	10	6-8 Saat
25	Kadın	Lisans	7 Yıl	3-4 Yaş	9	6-8 Saat
31	Kadın	Lisans	9 Yıl	6-8 Yaş	12	6-8 Saat
28	Erkek	Lisans	6 Yıl	5-6 Yaş	14	6-8 Saat
32	Kadın	Lisans	9 Yıl	6-8 Yaş	13	6-8 Saat
24	Kadın	Lisans	2 Yıl	6-8 Yaş	15	6-8 Saat
25	Kadın	Lisans	5 Yıl	5-6 Yaş	11	6-8 saat
26	Kadın	Lisans	3 Yıl	6-8 Yaş	17	6-8 Saat
29	Kadın	Lisans	3 Yıl	6-8 Yaş	14	6-8 Saat

Araştırma kapsamında ilk olarak öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır, öğretmenler okul öncesi ve ilkokul kademesinden seçilmiştir. Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar üç-yedi yaş arasında değişmektedir. Öğretmenlerin tamamı lisans mezunu olduklarını belirtmiş ve bununla birlikte öğretmenlerin sınıflarında çalıştıkları çocuk sayısının 9 ile 17 arasında değiştiği görülmektedir. Meslekte çalışma yılları ise 2 ile 10 yıl arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı 6-8 saat aralığında bir çalışma süreleri olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada ilk olarak öğretmenlere üniversite ve sonrasında çocuk haklarıyla ilgili bir ders ya da eğitim alıp almadıkları sorulmuş aldılarsa içeriği hakkında bilgi vermeleri istenmiştir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı üniversite döneminde çocuk haklarına dair bir eğitim almadığını belirtmiş, BBOM okullarında çalışmaya başlamadan önce çocuk haklarıyla ilgili bir eğitimden geçtiklerini ve bu eğitimler sonucunda çocuk hakları ve çocuk katılımına dair fikirlerinin oluştuğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin genel olarak üniversitede çocuk haklarıyla ilgili eğitim almadıkları, BBOM okullarında çalışmadan önce ya da çalışmaya başladıktan sonra çocuk haklarına dair eğitimler aldıkları görülmüştür. Öğretmenler aldıkları eğitimler doğrultusunda eğitim sürecini devam ettirdiklerini ve Çocuk Hakları Sözleşmesine yönelik bilgi dağarcıklarının genişlediğini belirtmişlerdir.

Tablo 2: Çocuklara Dair Demografik Bilgiler

Çocuklara dair demografik bilgiler çocukların ailelerinden alınmıştır. Çocukların 2017-2019 yılları arasında doğdukları ve çocuklardan 4'ü erkek 11'i kız çocuk olduğu belirtilmiştir. Okul öncesi kurumuna devam etme süresi sorulduğunda bir-üç yıl arasında okul öncesi eğitime devam ettikleri; çocukların sekizinin kardeşe sahip olmadığı ikisinin iki kardeşe ve dördünün de bir kardeşe sahip olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Uygulanışı

Doğum Yılı	Cinsiyet	Okul Öncesi Kurumuna Devam Etme Süresi (yıl olarak)	Kardeş Sayısı
2019	Kız	1	-
2018	Erkek	2	1
2018	Kız	2	-
2017	Kız	1	1
2019	Kız	1	-
2017	Erkek	3	1
2018	Kız	2	2
2019	Kız	1	-
2017	Kız	2	1
2019	Kız	1	-
2018	Kız	3	-
2019	Kız	1	-
2018	Erkek	2	-
2017	Erkek	2	2
2017	Kız	2	1

Verileri toplama amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “demografik bilgi formu” ve araştırmacı tarafından oluşturulan ‘Okul Öncesi Dönemde Çocuk Katılımına Dair Öğretmen Görüşme Formu’ ve ‘Okul Öncesi Dönemde Çocuk Katılımına Dair Çocuk Görüşme Formu’ kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından öğretmen ve çocuklara ait demografik bilgileri toplamak amacıyla hazırlanan formda araştırmanın açıklaması, gönüllü katılım beyanları ve kişisel bilgileri içeren kişisel bilgiler bölümü yer almaktadır.

Öğretmenler için kişisel bilgiler kısmında öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti eğitim durumu, çalıştığı çocuk sayısı, çalışma yılı gibi sorularla; çocukların ise yaşı, cinsiyeti, okula devam etme süresi, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, anne mesleği, baba eğitim durumu, baba mesleği gibi sorular yer almaktadır.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

3.3.2.1. Çocuk Görüşme Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan çocuk görüşme formu okul öncesinde çocukların çocuk katılımına yönelik görüşlerini ve deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Görüşme soruları hazırlanırken ilgili alan yazın incelenmiş ve 15 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış çocuk görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular yapı geçerliği sağlanması amacıyla dört okul öncesi eğitimi ve bir ölçme ve değerlendirme alanındaki beş uzmana gönderilmiş ve uzman görüşleri neticesinde düzenlenen çocuk görüşme formu 11 sorudan oluşmaktadır. Sorular çocukların anlayacağı düzeyde sorulmuş ve çocuklar için anlaşılır olmayan noktalarda araştırmacı tarafından sonda sorularla yanıtlar alınmaya çalışılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular çocukların katılma dair tanımları, görüşleri ve deneyimlerini ortaya çıkarmaktadır.

3.3.2.2. Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmen görüşme formu öğretmenlerin çocuk katılımına yönelik görüşlerini ve deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Görüşme soruları hazırlanırken ilgili alan yazın incelenmiş ve 20 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu hazırlanmıştır. Öğretmenler için hazırlanan görüşme formu yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla dört okul öncesi eğitimi ve bir ölçme ve değerlendirme alanındaki beş uzmana gönderilmiş ve uzman görüşleri neticesinde düzenlenen öğretmen görüşme formu 16 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda yer alan sorular öğretmenlerin katılma dair tanımları, görüşleri ve deneyimlerini ortaya çıkarmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Durum çalışması, sınırları olan bir sistemin işlem ve çalışma şekli hakkında sistematik bilgi toplamak amacıyla çoklu veri toplama sistemi kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini sağlayan metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Crewell'e (2007) göre durum çalışmaları; araştırmacının zaman içinde sınırlandırılmış bir veya birden çok durumu çoklu kaynaklar içeren veri toplama araçları (gözlem, görüşme, görsel-işitsel, rapor ve dokümanlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı olan temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır.

Verilerin toplanabilmesi için okullarında çocuk meclisi bulunan okullar belirlenmiş ve gerekli izinler İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kurulu 2023/105 sayı ile alınmıştır. Başka Bir Okul Mümkün projesine dahil olan okullar arasından seçilen iki okul ile çalışma yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiş ve veriler Mayıs-Kasım 2023 arasında toplanmıştır. Öğretmenler araştırmaya katılmayı kabul ettikten sonra onam formunu doldurmuş ve imzalamışlardır. Çocukların araştırmada yer alması için öncelikle ailelerinden onam alınmış ve ardından çocuklarla görüşmeler yapılmadan önce sözlü olarak araştırma amacı açıklanmış ve sözlü onamlarından sonra görüşmelere başlanmıştır. Öğretmenlerin dördü ile yüz yüze yedisi ile çevrimiçi görüşme sağlanmıştır. Çocuklarla görüşmeler ise tamamen yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ve çevrimiçi yöntemlerle kayıt altına alınmış ve veri kaybı önlenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Çocuk hakları bağlamında okullarında çocuk meclisleri bulunan ve meclisleri etkin şekilde kullanan öğretmen ve çocukların, çocukların katılım haklarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin nasıl olduğunun belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, nitel araştırmalarda kullanılan ve araştırma kapsamında elde edilen verilerin bir sistem içinde özetlenmesi, kategorize edilmesi ve anlamlandırılmasını sağlayan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yöntem sayesinde araştırma sürecinde kapsamlı veri toplama aşamalarının ardından verilerin analiz edilmesi sağlanır (Silverman, 2005). Veriler analiz edilirken toplanan belgeler ve alan notları öncelikle düzenlenir kopyası çıkartılır, kodlanır, özetlenir ve yorumlanır. Veriler yorumlanırken doğrudan

yorumlama yöntemi kullanılmıştır. Doğrudan yorumlama yönteminde veriler üzerinden yorumlamalar yapılmaktadır (Creswell, 2013).

Güvenirlik konusunda verilerin analizi için çoklu kodlayıcıların kullanılmasını sağlayan, kodlayıcılar arası görüş birliği olacaktır. Nitel araştırmalarda güvenilirlik genellikle verilerin birden fazla kodlayıcının verdikleri cevaplardaki kararlılık anlamına gelmektedir (Silverman, 2005). Araştırmacı okul öncesi öğretmeni olarak aktif şekilde çalışmaktadır. Nitel anlamda güvenirliliğin sağlanabilmesi adına lisansüstü düzeyde Nitel Araştırma dersi veren bir uzman, araştırmanın yüzde onluk kısmının ön analizinde katkıda bulunmuştur. Bu bağlamda veriler nesnel şekilde yorumlanmış ve araştırmacının herhangi bir kişisel görüşüne yer verilmemiştir. Böylece yanlılık kontrol altına alınmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliğin sağlanabilmesi için amacın aktarılabilirliği, inandırıcılık, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramlarının kullanılması gerekmektedir. Verilerin toplanmasında gönüllülük esas alınmıştır. Yöntem bölümünde ise araştırmacının bu yöntemi neden seçtiği açıklanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ve özellikleri anlatılmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ya da çevrimiçi programlar aracılığıyla kaydedilmiş, transkript edilmiş ve ortaya çıkan ham veriler analiz edilerek katılımcıların görüşlerinden direkt alıntılarla desteklenmiştir.

3.6. Araştırma Etiği

Araştırma, İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 2023/105 sayı ile onaylanmış ve gerekli izinleri alınmıştır. İzinler alındıktan sonra Başka Bir Okul Mümkün projesine dahil olan beş okul ile görüşmek için okulların müdürlerinden ve çocukların ailelerinden izin alınmıştır. İzinler sonucunda 11 öğretmen, 15 çocuğa ulaşılmıştır. Öğretmenlere görüşmenin hemen öncesinde bilgilendirilmiş onam formu sunulmuş ve imzalamaları istenmiştir. Çocukların da ailelerine bilgilendirilmiş onam formları gönderilmiş ve her bir çocuk için onam formu alınmış görüşmelerden önce de çocuklardan sözlü onam alınmıştır. Katılımcılar, görüşmelerden hemen önce araştırmanın amacı, prosedürleri, riskleri ve faydaları hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcılara istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri ve elde edilen verilerin anonim bir şekilde araştırmada kullanılacağı belirtilmiştir. Katılımcıların gizliliğini

korumak adına, toplanan tüm veriler isimsiz bir şekilde kodlar haline getirilmiştir. Veri toplama süresince katılımcıların bilgileri yalnızca araştırmacı tarafından erişilebilir halde kullanılmıştır.

Görüşmelerde öğretmenlerin dördü ile yüz yüze, yedisi ile çevrimiçi yapılmıştır. Çocuklarla yapılan görüşmelerin tamamı ise yüz yüze gerçekleşmiştir. Görüşmeler katılımcıların onayı ile ses kaydına alınmış ve daha sonra araştırmacı tarafından transkript edilmiştir. Yapılan transkriptler, veri analizi sürecinin temelini oluşturmuştur. Veriler analiz edilirken, temalar ve kodlar belirlenmiştir. Transkript edilen veriler araştırmacı tarafından el ile notlar alınarak analiz edilmiştir. Araştırmacı tema ve kodları belirledikten sonra kodların güvenirliği için *kodlayıcı güvenirliği* yöntemine başvurmuş ve başka bir araştırmacıdan da araştırmanın verilerine yönelik görüş almıştır. Temalar ve kodlar belirlendikten sonra veriler araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde incelenmiş ve yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

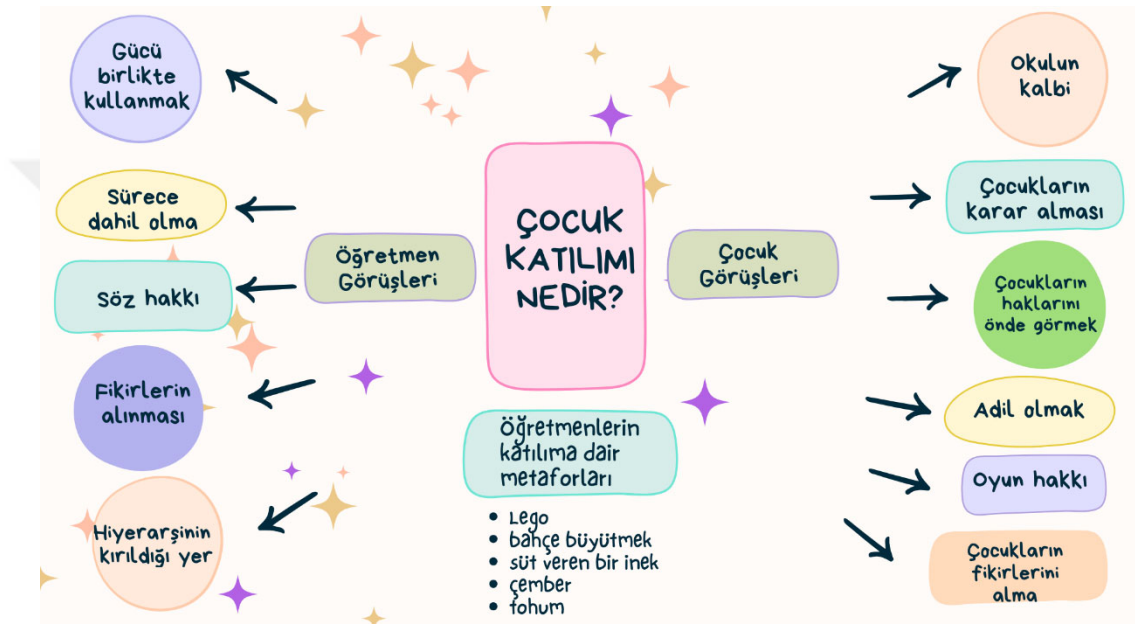
Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilerin analizi sunulmuştur. Bulgular altı tema altında incelenmiştir. Bu bağlamda; çocuk katılımı tanımı, kuralların belirlenme

süreci, çocuk meclislerinin işleyiş şekli, okul/sınıf içi uygulamalar, çocuk katılımının katkısı ve öneriler temaları şeklinde incelenmiştir.

4.1. Çocuk Katılımı Tanımına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlere ve çocuklara çocuk katılımının ne demek olduğu sorularak çocuk katılımını tanımlamaları istenmiştir.

Öğretmenlerin ve çocukların çocuk katılımına dair tanımları aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1. Öğretmen ve Çocukların Çocuk Katılımı Tanımlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ilk olarak öğretmenlere çocuk katılımı tanımları sorulmuştur. Öğretmenler çocuk katılımı tanımını pek çok ayrı şekilde tanımlamış ve aktarmıştır. Şekil 1’de görüldüğü üzere öğretmenler çocuk katılımı tanımını gücü birlikte kullanmak, sürece dahil olma, söz hakkı, fikirlerinin alınması ve hiyerarşinin kırıldığı yer olarak tanımlamışlardır.

“Çocuk katılımına öğretmen olarak şöyle bakıyorum, bulunduğum sınıf ortamında gücü birlikte kullandığımızda katılımdır haktır gibi şeylere çok fazla yer vermeden sürekli etiket gibi kullanmak bana doğru gelmiyor. Çünkü sınıfta bir şeyleri birlikte yapmak -buna etkinlik planları da dahil- bir güç var ve o

gücü sadece öğretmen ile değil de çocukların da olduğu senaryoda katılım peşi sıra geldiğini düşünüyorum.” Ö1

“Çocuğun okul mekanizmalarının içinde söz hakkının olması, bu belki sınıf içi uygulamaları hem öğretmenlerinin hem organizasyonlar içinde kendi fikirlerinin dinlenilmesi diyebilirim.” Ö2

“Çocuğu her şekilde sürece dahil etmek diyebilirim, dışarıda bırakmamak, değerlendirmelerde çocuğun fikrini almak her şekilde çocuğun süreç içinde olmasıdır bana göre.” Ö4

Öğretmenler çocuk katılımını demokrasinin bir gerekliliği gibi görmekte ve çocukların söz sahibi olmalarını pekiştirme yeri olarak kullanabilecekleri pek çok fırsat sağlamaktadırlar. Örneğin Öğretmen 8, okul öncesinde hiyerarşinin olmadığı bir eğitim ortamını çocuk katılımıyla birlikte tanımlamıştır.

“Aslında çocuk katılımı demek, hiyerarşinin kırıldığı yer demek. Çünkü bir toplulukta birlikte yaşıyorsak oradaki her bireyin karar süreçlerinde söz hakkının olması gerekiyor.” Ö8

Öğretmenlerin çocuk katılımı tanımları tüm çocukları sürece dahil etmek ve bu sayede hiyerarşiyi kırmak ve çocuğa söz hakkı vermek üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Başka Bir Okul Mümkün Projesine dahil olan okullarda yapılan bu araştırmada öğretmenlerin katılım unsuruna önem verdiği ve konuyla ilgili okullarında ve sınıflarında katılımı olabildiğince kullanmaya çalıştıkları görülmektedir.

Çocukların çocuk katılımına dair tanımları incelendiğinde ise öğretmenleriyle benzer sonuçlara ulaştıkları görülmektedir. Çocuklar okulun sistemi ve meclisler aracılığıyla çocuk katılımı hakkında pek çok tanımlı yapabilecek durumdadırlar. Çocuklar katılımın tanımını yaparken katılımı; okulun kalbi, çocukların karar aldıkları, çocukların haklarını önde gören, adil olan, oyun hakkı tanınan, çocukların fikrinin alındığı bir yer olarak tanımlamışlardır.

“Okulun zaten kalbi meclis. Eğer meclis olmasaydı öğretmenler istediğini yapardı. Mesela mahkemelerdeki şey gibi... mesela yüzde yüz enerji şarkısını

yapan kadın var ya tutuklanmıştı mahkemede şu an hapiste ya onun için adil bir karar alınıyor bizim okulumuzda da öyle. Mesela biri bizi okuldan atardı meclis olmasaydı emirler verilirdi.” Ç1

“Çocukların kararlarının alındığı bir şey. Çocuklar istediklerini kağıda çiziyor, öğretmenlerle bakıyoruz. Sonra da uygulanıyor.” Ç3

“Bence bir karar alınırken çocukların da fikrinin alınması olabilir.” Ç4

“Adil olmak demek. Şey gibi normalde her yerde büyükler yapar meclisi. Karar aldığımız şey o.” Ç5

“Mesela yetişkinlerin bazen olduğu şeyleri çocukları da almalıyız. Bizim bu okulda yaptığımız gibi. Biraz da çocukların haklarını önde görmek gibi.” Ç6

“Çocukların bir etkinliğe katılması ve fikirlerini paylaşması.” Ç10

Çocukların katılım tanımları incelendiğinde çocuk katılımının okul içinde adaleti sağladığını ve fikirlerini özgürce dile getirdiklerini dile getirmişlerdir. Bu sayede alışılanın dışında meclislerde büyüklerin kararlarının uygulandığını fakat okullarındaki meclislerde çocukların da fikirlerinin alındığını ve bu sayede adil bir yol izlendiğini belirtmekte ve yetişkinlerle okul içinde katılımı uygulamaya çalışırken çocuk merkezli bir yaklaşım da kullanılmaktadır. Çocukların katılım sağlama durumları meclisler aracılığıyla olmakta ve bu sayede fikirlerini belirtmekte ve kendilerini ifade edecek farklı yollar bulabilmektedirler. Çocuklar için katılım çocukların kendilerini değerli hissettiği demokratik değerlerin çocuklar tarafından benimsendiği bir ortam anlama gelmektedir.

Öğretmenlere bu kurumda çalışmalarıyla ilgili deneyim ve kazanımları doğrultusunda bir metafor örneği vermeleri istenmiştir, öğretmenler kurumlardaki deneyim ve kazanımlarını tohum, bahçe büyütmek, süt veren bir inek, lego gibi benzetmeler yapmışlardır. Öğretmenlerin metaforları şu şekildedir:

“Bir metafora benzetseydim tohuma benzetirdim her geçen sene üstüne koyarak devam ediyorum ben de mesleki olarak. Zaman zaman solan yapraklar oluyor

zaman zaman büyüyor tohum oluyor ama bir şekilde yoluna devam ediyor ve toprağa tutunmaya çalışıyor.” Ö1

“Bahçe büyütmek diyebilirim. Bizim elimizde olmaya çok koşul var dünyada yani biz bir tohumu ektik ama sulaması vs apayrı biz emek harcadığımız kadar doğanın da cevap verebilmesi gerekiyor. Gölgede kalmış olabiliyor, yabancı bir tırtıl gelip ısırabiliyor. Elimizde geleni yapmış oluyoruz ama doğayla da iç içe bir çalışma ortamı olmuş oluyor. Meşakkatli bir iş kısaca.” Ö3

“Ben veganım, benim için inekler çok özel. Kendimi ineğe benzetiyorum. İki memem var ama 13 çocuğum var ve hepsinin aynı anda ihtiyacını karşılayamıyorum. Biraz ona biraz ona süt veriyorum.” Ö5

“Hep çocuklara söylediğim bir şey var “arkadaşlar iki elim var ahtapot değilim.” Diyorum. Ama bazen koşullar gereği ahtapot olabiliyoruz. Aynı anda pek çok şeye yetişmemiz gerekebiliyor ve iki elimiz birden sekiz dokuz ele dönüşebiliyor. Ahtapota benzetirdim bu yüzden” Ö6

“Açmakta olan bir çiçek gibi görüyorum.” Ö7

“Legoya benzetiyorum. Yaratıcılığın sınırı yok gibi hissediyorum.” Ö8

“Bence de bir çember demek herkesin birbirini görebildiği ve vakit ayırdığı bir durum gibi.” Ö9

“Mutfak sanatlarına benzetiyorum. Mutfakta da pek çok farklı şeyin bir araya gelerek bir düzen oluşturması söz konusudur bu yüzden bu okulları mutfak sanatlarına, aşçılığa benziyorum.” Ö11

Öğretmenlerin deneyimlerini metaforlaştırması istendiğinde birbirinden ayrı pek çok cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin metaforları incelendiğinde hem kendileri hem de çocuklar için mesleklerine farklı yaklaşımlarda bulundukları deneyimlerini çocuklar üzerinden değerlendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

4.2. Kuralların Belirlenme Sürecine İlişkin Bulgular



Şekil 2. Kuralların Belirlenme Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında öğretmenlere ve çocuklara okullarında kuralların belirlenme sürecine dair sorular yöneltilmiştir. Öğretmen ve çocukların kurallar belirlenirken süreci, izlenen yolu anlatmaları istenmiştir. Öğretmenler okul ve sınıfta kuralları belirleme süreçlerinin benzer olduğu ve ayrıldığı taraflara dikkat çekmiştir. Okul ve sınıflarda birbirine çok bağlı bir sistem ilerlediğinden bahsetmişlerdir. Kuralların belirlenme sürecinde panoların çocuklar ve yetişkinler tarafından kullanıldığından bahsedilirken süreç içinde dikkat edilen değerlere de yer verilmiştir.

“Kasım ayını buluyor kuralları belirlememiz, daha doğrusu biz kural demiyoruz anlaşma diyoruz. Karşılıklı bir anlaşma süreci...Çocuklarla birlikte bir çember yapıyoruz ve nasıl bir sınıf ortamında yaşamak isterler önce bu soruyla başlıyoruz. Nasıl bir sınıf ortamında yaşamak istiyorlarsa anlatıyorlar ve biz bunları aslında karşılıklı olarak bir anlaşmaya döküyoruz. Çocuklar resmediyorlar ve anlaşma duvarına asıyorlar kendi yaptıkları resimleri ve bu şekilde aslında anlaşmalarımız oluşmaya başlıyor. Sene sonuna kadar çıkıyor yenileniyor güncel bir duvar gibi orası, eklenebiliyor. Sene sonuna doğru tek bir davranış da kalmış olabiliyor. Anlaşmaların davranışa dönüştüğü durumlarda artık duvarda olması çok bir önem arz etmediği için onları artık duvardan

alıyoruz. Tamam artık bu oturmuş bir davranıştır diyerek sürece devam ediyoruz.” Ö1

“Kurallarımız yok bizim bu okulda kural yasak gibi koymuyoruz bir şeyleri, ortaklaşma, anlaşma şeklinde sınıfta belirliyoruz her şeyi. Sınıf anlaşmalarımız var, çatışma çözümü için köşelerimiz var, sınıf çemberleri var sınıfta ortaklaşamadığımız problemleri çözmek için yaptığımız...’Burada sana ne iyi gelir?” ya da “Arkadaşların sana nasıl davransın istersin?” yaşıya göre soruyu yönlendiriyoruz. Oradan şu çıkıyor direkt “Kimse bana vurmasın, kimse beni itmesin” Biz oradan şunu çıkarıyoruz “Sana daha şefkatli mi yaklaşılsın istiyorsun?” gibi sorularla daha olumlu bir dil kullanarak bunları panoya çizmelerini istiyoruz. Resmini çiziyor ve panoya yapıştırıyoruz, ihtiyacının pozitif şekilde ifade edilmesini sağlıyoruz. Bir anlaşmazlık ya da çatışma durumunda bizim bir sınıf anlaşmamız vardı gel gidip ona bakalım diyoruz ve anlaşmayla birlikte çözmeye çalışıyoruz.” Ö3

“Biz yılbaşında, her dönemin başında sınıf anlaşmaları yaparız, çocuklarla. Sınıfta ne ihtiyacınız var? Bahçede ne ihtiyacınız var? Yemek yerken ne ihtiyacınız var? gibi sorular sorarız. Onlardan sınıfta koşmamalıyız, bahçede koşabiliriz; ya da paylaşmalıyız, arkadaşlarımızın elinden oyuncakları çekmemeliyiz gibi şeyler gelir. Sohbetin sonunda çocuklar resim çizer ve bu resmin altına yazarız. Sınıf anlaşmaları olarak sınıfa asarız ve o anlaşmalar unutulduğunda çocuğa şunu söyleriz, bir sınıf anlaşmamız vardı, istersen geri dönüp bir bakabilirsin deriz ve dönüp bakar o resme, o anlaşmanın olduğunu hatırlar. Aslında şöyle değil, bu sınıfta şu kural var değil, anlaşma. O anlaşmayı da eşlikçi, yani öğretmen koymaz, hep birlikte topluluk olarak belirleriz ve o anlaşmaya uyarız.” Ö5

Bu bölümde öğretmenlerin kurallar belirlenirken izledikleri yollara yer verilmektedir. Başka Bir Okul Mümkün projesine dahil olan okullarda geleneksel yöntemlerin dışında kurallar yerine anlaşmaların kullanıldığı öğretmenler tarafından belirtmektedir. Çocuklarla birlikte anlaşmalara karar verilirken karşılıklı ve iş birlikli bir yol seçildiği vurgulanmakla birlikte okul meclislerine sınıf meclislerinin de eşlik

ettiği söylenmektedir. Gündemlerden bazıları sınıf meclisinde konuşulduktan sonra okul meclisine gelmekte ya da okul meclisinin gündemi sadece okul meclisinde belirlenebilmektedir. Öğretmenler okul meclislerinin ilerlemesine önem verdikleri kadar sınıf içinde kurulan meclislere de önem vermektedirler. Bunun için sınıflarda farklı uygulamalara (sınıf anlaşması, sınıf meclisi, çatışma çözüm köşeleri, çemberler vb.) yer verdikleri görülmektedir. Tüm bunlar sürecin başından sonuna kadar devam ederken öğretmenlerin en önem verdiği durum çocukların ihtiyaçlarını görmek ve ihtiyaçlarına göre düzenlemeleri yapmaktır. Öğretmenlerin çocuklara rehberlik ettiği, çocuklarla iş birliği yaptığı bu süreç çocukların bireysel ve toplumsal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır.

Şekil 2’de görüldüğü gibi çocukların okulda kurallar belirlenirken izlenen yollara dair deneyimleri sorulduğunda çocukların da öğretmenleri gibi pek çok deneyimi bulunmaktadır. Bu süreç boyunca çocuklar kuralları/anlaşmaları belirlerken düşüncelerinin alınmasını önemsemiş ve demokratik yollardan bahsetmişlerdir. Çocuklara okulunda/sınıfında kurallar belirlenirken nasıl bir yol izlendiğine dair soru yöneltildiğinde çocukların pek çoğu kurallar belirlenirken fikirlerinin alındığını, kuralların yetişkinlerle birlikte koyulduğu ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili olarak Çocuk 2, Çocuk 3, Çocuk 5, Çocuk 7, Çocuk 12 konuyla ilgili şunları söylemişlerdir:

“İlk önce kağıtları alıyoruz gündem panosundan sonra yukarı çıkıyor herkes minderleri alıp sonra tartışmaya başlıyoruz, konuşup tartışıyoruz. Sonra bir yerde karara varıyoruz. Öğretmenler de kararı hepimize söylüyorlar.” Ç2

“Şey gibi mi yani nasıl karar alıyoruz?, sınıf meclisi ve okul meclisi oluyor. Meclis panosuna şey yazıyoruz mesela okulcak karar verebileceğimiz bir şeyi yazıyoruz. Üst katta toplanıyoruz karar almak için. Konuşuyoruz. Aldığımız kararlara göre belirleniyor.” Ç3

“Adil şekilde kural belirliyoruz. Herkesin eşit olduğu şekilde kurallar belirleniyor. Duvar da bir tane panomuz var okulda yapmamız gereken ya da yapmamamız gereken şeyleri çizip asıyoruz. Bizim sınıfta öyle yani.” Ç5

“Cuma günleri ya da koridorda bir sınıf meclisi oluyor ve çocukların nasıl ihtiyaçları var diye kağıtlara çiziyoruz ve konuşuyoruz.” Ç7

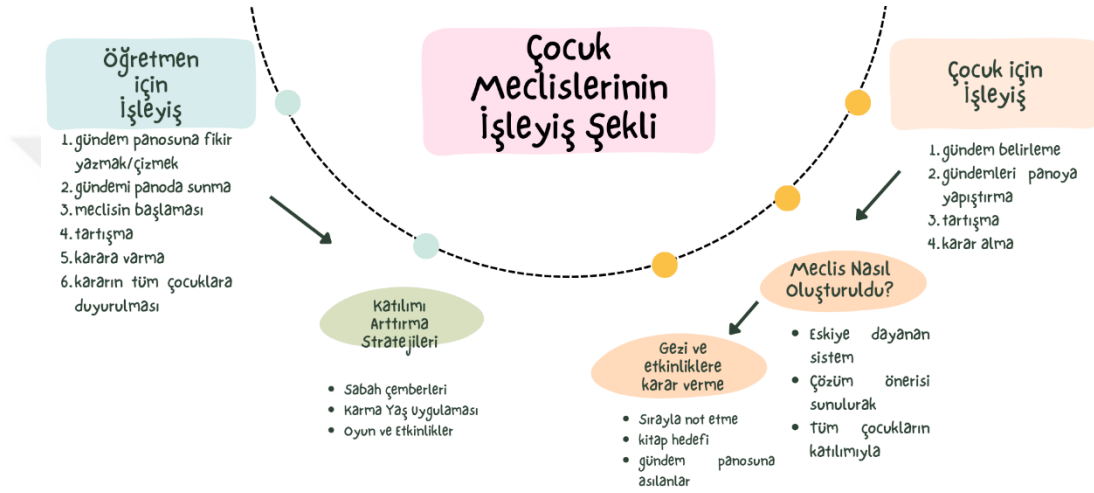
“Meclis için toplanıyoruz. Kararlar almaya çalışıyoruz. Oyuncak günlerine falan karar vermeye çalışıyoruz. Ne öğretmenlerin kabul etmediği bir şey oluyor ne çocukların.” Ç12

Çocukların kurallar belirlenirken izlenen yol ile ilgili görüşleri okul meclisleri hakkında önemli bilgiler vermektedir. Çocuklar okulun her aşamasında karar alma süreçlerine katılabilmekte ve ihtiyaçlarını, isteklerini meclisler aracılığıyla ifade edebilmektedirler. Çocuklar öğretmenlerinin bu süreçlerde onlara rehberlik ettiğini, katılımlarını desteklediğini belirten görüşler sunmaktadırlar. Öğretmenlerin çocuklara böyle bir ortam sağlaması demokratik eğitim ortamı oluşmasını ve çocukların kendilerini değerli hissetmelerine katkıda bulunmaktadır.

Çocuklar meclislerin adil olduğunu belirtmiş ve bununla birlikte katılımın da sağlandığını vurgulamışlardır. Kurallar yani anlaşmalar çocukların ihtiyaçlarına ve isteklerine göre şekillenebilmekte, çocuklar bu süreç boyunca aktif bir rol oynayabilmektedirler. Bu yöntemler çocukların demokratik değerleri küçük yaşta öğrenmelerine fırsat sağlamaktadır.

4.3. Çocuk Meclislerinin İşleyiş Şekline İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlere ve çocuklara çocuk meclislerinin nasıl işlediğine yönelik sorular yöneltilmiş ve cevapları incelenmiştir. Bu doğrultuda bu başlıkta 6 alt tema oluşturulmuştur. Bunlar öğretmen ve çocuk için şekilde ayrı ayrı belirtmiştir. Öğretmen için temalar “öğretmen için işleyiş, katılımı artırma stratejileri, öğretmenlerin katılıma dair metaforları”, çocuk için temalar ise “çocuk için işleyiş, meclis nasıl oluşturuldu ve gezi ve etkinliklere karar verme” şeklindedir.



Şekil 3. Okullarda Meclislerin Nasıl İşlediğine ve Çocukların Bu Meclislerde Neler Yaptığına İlişkin Bulgular

Okullarda meclislerin nasıl işlediğine dair öğretmenlerin görüşleri alındığında; öğretmenler genel olarak gündem panolarından, sınıf meclislerinden ve okul meclislerinden ayrı ayrı bahsetmişlerdir. Çocukların akıllarına gelen, ihtiyaçları olan bir durumla ilgili konuyu okul meclisine taşınmadan önce gündem panolarına durumun resmini çizerek veya yazarak gündeme getirdikleri belirtilmiştir. Gündeme gelen bu konuyu çocuklarla birlikte öğretmenler ve okulun diğer paydaşları okul meclisinde konuştuktan sonra çözüme ulaştırmakta ya da çözüme ulaşamadığı durumda da çocuk ile ortak bir nokta bulunmaya çalışılmaktadır. Bununla birlikte, katılımcı öğretmenlerin meclislerle ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Bir tane gündem panomuz var okulda asılı ve gündem panosuna yardımcı personelden, mutfak görevlisine, çocuğundan öğretmenine herkes gündem yazma hakkına sahip oraya gündemler yazılıyor gündemler toplandıktan sonra sırayla mecliste gündemler okunuyor gündem sahibi gündemi neden yazdığını açıklıyor sonra sırayla konuşmak isteyen herkes söz alıyor. Bunları not tutan bir arkadaşımız da var öğretmenler bu görevleri üstleniyor en başta sene sonunda ise çocuklara devretmeyi planlıyoruz. Bütün fikirler toparlanıyor ve fikir harmanı yapılıyor hasat alınıyor oradan söylenen fikirlerden bu fikirler öneriler çıktı şu öneriyle devam edeceğiz itirazı olan var mı gibi sorular soruluyor itirazı olanın itirazı alınıyor itiraz yoksa devam ediliyor. Bu şekilde geçiyor çocuk meclisleri de.” Ö9

“Çember dediğimiz yer sınıftan başlıyor birbirimizle bağlantı kurduğumuz yer alanına geliyor. Bütün okuldaki herkesin büyük çemberler demek okul meclisi, burada genelde moderatör oluyor, ilerleyen yaş gruplarında çocuklar da moderatör olabiliyor. Bu yıl biz okulumuzda öğretmenlerimizi kullandık modere etmek için bir tane yazman oluyor. Yazmanla modere eden kişi meclisi açıyorlar, her sınıftan iki çocuk seçiliyor temsil için, o gün sınıfı kolaylaştıran çocuklardan seçiliyor bu kişiler. Soruyor işte modere eden kişi bugüne dair herhangi bir gündeminiz var mı diyor. Sınıf temsilcisi bizim var diyerek kararı meclise taşıyoruz. Gündemler toplandığında gündemleri konuşmaya çeviriyoruz. Demokratik bir şekilde çocuklarla oy sistemine döküyoruz. Meclis çok uzayacaksa sınıflardaki çembere bırakabiliyoruz.” Ö3

“Burada okul meclisinin amacı aslında çocukların kendi fikirlerini yürütmesini sağlamak. Okul meclislerinde sabah çemberlerinde konuşuyoruz, okul meclisine taşımak istediğiniz yeni bir gündem var mı? Bir değişiklik ister misiniz? Gördüğünüz bir sorun var mı? diye soruyoruz. Burada şuna önem veriyoruz, sürekli bir yere gitme isteği değil, şunu yapalım, parti yapalım, parka gidelim, sahile gidelim vs. gibi şeyler değil de, gerçekten okulun veya senin ihtiyacın olan bir şey var mı gibi gündemlerle gidiyoruz ama bu tabi biraz zaman alıyor, meclis çok kolay oturan bir şey değil çocuklarda, biraz zaman alıyor. Ö5

Öğretmenlerin meclislerin çalışma şekliyle ilgili verdikleri cevaplar doğrultusunda okullarda bir çember sistemi olduğu ve bu çemberin okulun tüm paydaşlarına ait olduğu söylenebilmektedir. Çemberlere çocuklar ilk olarak gündem maddeleri getirmekte ve bu maddeler doğrultusunda çemberin o günlük konusu belirlenmekte ve bir oy sistemiyle gün sonunda karar alınabilmektedir. Karar alınmadığı durumlarda meclisin gündemi ertelenebilmekte ve başka bir meclisin konusu olabilmektedir. Meclislerde yazman denilen kişiler çocukların görüşlerini not etmekte moderatör ise meclisin gidişatını kolaylaştırabilmek için meclisi yönetmektedir. Çocuklar bu meclislerde okulda güvenliklerini ve sağlıklarını tehdit edecek konular dışında her konu hakkında fikir beyan edebilmektedirler. Çocukların fikirleri öğretmenler, görevliler ve başka çocuklar tarafından değerlendirilmekte ve oylanmakta, oylama sonucunda en çok rağbet gören fikir yürürlüğe girmektedir.

Okul meclisi ve meclislerde yapılan çemberler çocukların demokratik süreçlere katılımını, fikirlerini ifade etmelerini ve karar verme süreçlerini kullanmalarını sağlamaktadır. Çocukların ihtiyaçlarını, isteklerini ve sorunlarına odaklanılarak okuldaki kararların demokratik yollarla alınması sağlanmaktadır. Öğretmenler sürecin başında daha çok yönetici konumunda olsa da zaman geçtikçe sorumluluk çocuklarla paylaşılmaktadır.

Çocuklara okul ve sınıf meclislerinin işleyiş şekline yönelik soru yöneltildiğinde çocuklar karar alma süreçlerini ve sürece nasıl katılım sağladıklarını açıklamaktadır. Çocuklar okullarında meclislerin organize edilme şeklini, gündemlerin panolar aracılığıyla nasıl belirlendiğini ve karar alma sürecinin nasıl işlediğini açıklamaktadırlar.

“Gündemlerle başlıyor, bütün gündemler bitince bitiyor. Gündemleri meclis panosuna çizip asıyoruz.” Ç1

“İlk önce kağıtları alıyoruz gündem panosundan sonra yukarı çıkıyor herkes minderleri alıp sonra tartışmaya başlıyoruz, konuşup tartışıyoruz. Sonra bir yerde karara varıyoruz. Öğretmenler de kararı hepimize söylüyorlar.” Ç2

“Karar veriliyor. Adil kararlar veriliyor. İşte bir panoya asılıyor. Kimin sırasıyla o eline alıyor ve gündemleri getiriyor ve okuyor. Sonunda da çözüm hep buluyoruz. Genelde değil her zaman çözüm aldık.” Ç5

“Biri bir seçenek sunuyor ve diğerleri kabul ederse o olabiliyor. Bazı kurallar var. Mesela masanı çok dağınık bırakmamak. Masasını herkes eve giderken topluyor.” Ç9

“Meclis için toplanıyoruz. Kararlar almaya çalışıyoruz. Oyuncak günlerine falan karar vermeye çalışıyoruz. Ne öğretmenlerin kabul etmediği bir şey oluyor ne çocukların.” Ç12

Çocukların meclislerin çalışma şekline dair cevapları incelendiğinde genel olarak meclislerin fikirlerin özgürce konuşulduğu, tartışıldığı ve karar alındığı bir ortam olarak çocuklar tarafından anlatılmaktadır. Sonuç olarak bu süreç çocukların sorumluluk bilincinin gelişmesini, demokratik birtakım değerleri öğrenmesini, topluluk içinde kararlarını söyleme ve karar alma becerisini geliştirmesini sağlamaktadır. Çocukların sürece aktif olarak katılması ve adil bir süreç işlemesi çocukların özdeğerlerini geliştirmekte ve katılımlarını arttırmaktadır.

Çocukların genel olarak meclisleri toplanılan, konuşulan ve karar alınan yer olarak tanımlamalarının ardından meclislerin işleyiş şekline yönelik birtakım görüşler de bildirmişlerdir. Bu görüşler ışığında ulaşılan sonuç çocukların meclisler aracılığıyla okul ve sınıf içerisinde kararlarının uygulanmasına yönelik pek çok uygulamanın yapılmakta olduğudur. Çocuklar yetişkinlerle de birlikte okulun sistemini en iyi şekilde düzenlemekte ve karar alabilmektedir.

Öğretmenlerin okulda ve sınıfta çocuk katılımını arttırmaya yönelik uyguladıkları yöntem ve stratejilerine dair bulgular incelendiğinde; öğretmenler genel olarak her çocuğun fikrinin ayrı ayrı alınıyor ve önemseniyor olmasını katılımı arttıran bir unsur olarak görmekte, katılmak istemedikleri durumlarda da çeşitli oyun ve etkinliklerle katılımı arttırmaya çalıştıklarını Öğretmen 4 ve 6 şu şekilde ifade etmiştir:

“Fikirlerinin her yerde alınıyor olması zaten katılımlarını arttırmak için önemli oluyor.” Ö4

“Meclislere zaten tüm çocuklar katılabiliyor. Katılmak istemedikleri durumda da çeşitli oyun ve etkinliklerle katılımlarını arttırıyoruz.” Ö6

Karma yaşın katılımı arttırmadaki önemi hakkında yine Öğretmen 3 şunları eklemiştir:

“BBOM okulunda çalışmak çok net bunları besliyor. Biz katılımını arttırıyoruz. En önemlisi bizim için sabah çemberleri. En önemlisi oyunları kullanıyoruz. Karma yaşta oyunla farkına varabiliyorlar. Bir kere aslında buradaki karma yaşın çok büyük etkisi var. Bir çocuk katılmayabilir oyuna, bir zaman sonra akran öğrenmesiyle ilgili pekiştirici bir şey. Karma yaş olmamızın etkisi çok büyük. Herhangi bir çocuk katılmadığı zaman ona biraz daha liderlik empoze etmek lazım. Mesela konuşmak istemeyen çemberlere katılmayan bir çocuğa ertesi gün çemberde anlatmak için sevdiği hayvanının resmini getirebilir misin diye sorduğumuzda getiriyor ve anlatıyor bizlere. Böylece katılmış oluyor çembere. Tabi bunun için süreç gerekiyor.” Ö3

Öğretmen 5 ise çocuklara özgür bir ortam sağlandığını şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Böyle bir stratejim yok benim, gönüllü olan geliyor, katılım sağlamak istemeyen o an ona ne iyi geliyorsa onu yapıyor.” Ö5

Öğretmenlerin katılımı arttırmaya yönelik stratejileri incelendiğinde çeşitli stratejiler uyguladıkları ve önerdikleri görülmektedir. Öğretmenler katılımı arttırmak için çocukların ilgisini çekecek, katılımı eğlenceli kılacak yöntemler bulmaya çalışmakta ve akranlar arası öğrenmeyi destekleyecek ortamlar oluşturmaya çalışmaktadır. Öğretmenler çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik hareket etmelerine fırsat sağlamaktadır.

Öğretmenlerin okulda ve sınıfta katılımı arttırmaya yönelik stratejileri incelendiğinde çocukların özgür bir ortamda olmalarını önemsedikleri görülmektedir. Çocuklar özgür bir ortamda etkinliklerini, oyunlarını oynarken öğretmenleri tarafından desteklenmektedir. Çocukların katılmak istemedikleri durumlarda öğretmenler

çocuğun neden katılmak istemediğini tespit edici yöntemler belirlemekte ve katılımı arttırmaya çalışmaktadır. Bu yöntemler çocuk odaklı olmakta ve sene içinde değişiklikler görülebilmektedir. Öğretmenler sene sonuna gelindiğinde bu durumun azaldığını ve çocuklarla birlikte yapılan etkinliklerin tam katılımlı ilerlediğini belirtmişlerdir.

Çocuklara okullarındaki meclislerin nasıl oluşturulduğuna dair soru yöneltildiğinde çocukların bu meclislerin oluşturulma şekli ile ilgili pek bir fikir sahibi olmadıkları görülmektedir. Çocuklar süreç içinde genellikle meclisin işleyiş şeklini ve karar alma-verme mekanizmasıyla ilgili bilgi vermeyi tercih etmişlerdir. Çocukların meclislerin oluşturulma süreciyle ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Bazen hiçbir meclis olmadığında sınıf meclisi yapıyoruz sadece. Sınıf meclisinde de sınıfla ilgili şeyler konuşuyoruz. Sınıftaki peçeteler yere atılmasın, malzemeler unutulmasın bunun gibi şeyler.” Ç3

“Pek bilmiyorum galiba. Kağıda çiziyoruz ve gündemleri M.'ye veriyoruz o da gündemleri kararlaştırmamıza yarıyor. Çözüm önerisi sunuyoruz.” Ç6

“Eskiye dayanıyor. Bilmiyorum. Tüm çocuklar katılıyor.” Ç12

Çocukların meclislerin nasıl oluştuğuna dair görüşleri farklılık göstermektedir. Çocukların bir kısmı meclislerin nasıl oluştuğu hakkında bilgi sahibi iken bir kısmı da bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmektedir. Çocuklardan yedi tanesi meclislerin nasıl oluştuğuna dair soruya “Bilmiyorum” yanıtını vermişlerdir. Çocuklar için meclisin oluşturulma sürecinden daha çok işleyiş sürecinin önemli olduğu görülmektedir. Çocuklar meclisin çalışma şekli ile ilgili bilgi sahibi olmakla birlikte sürecin önemini de pek çok kez vurgulamışlardır. Bu bağlamda çocukların meclislerin niteliği ile ilgilendiği sonucuna ulaşılabilmektedir.

Çocukların meclisler aracılığıyla gezilere ve okulda yapılacak faaliyetlere karar verip veremedikleri hakkında soru sorulduğunda çocukların birçoğu bunlara okuldaki yetişkinlerin karar verdiklerini söylemişlerdir. Bazı durumlarda ise çocuklar ve yetişkinler kendi aralarında anlaşma yaparak gezilere gidilecek yere birlikte karar

verebilmektedirler. Çocukların meclislerde verdikleri gezi-faaliyet kararlarına yönelik görüşleri şu şekildedir:

“Okulda atölyeler var her Çarşamba ve Perşembe günleri oluyor. Sırayla not ediliyor bazen öyle karar veriyoruz.” Ç1

“Evet alınıyor mesela bizim bir kitap hedefimiz var onu gerçekleştirsek beraber karar alıp birlikte bir yere gidiyoruz.” Ç3

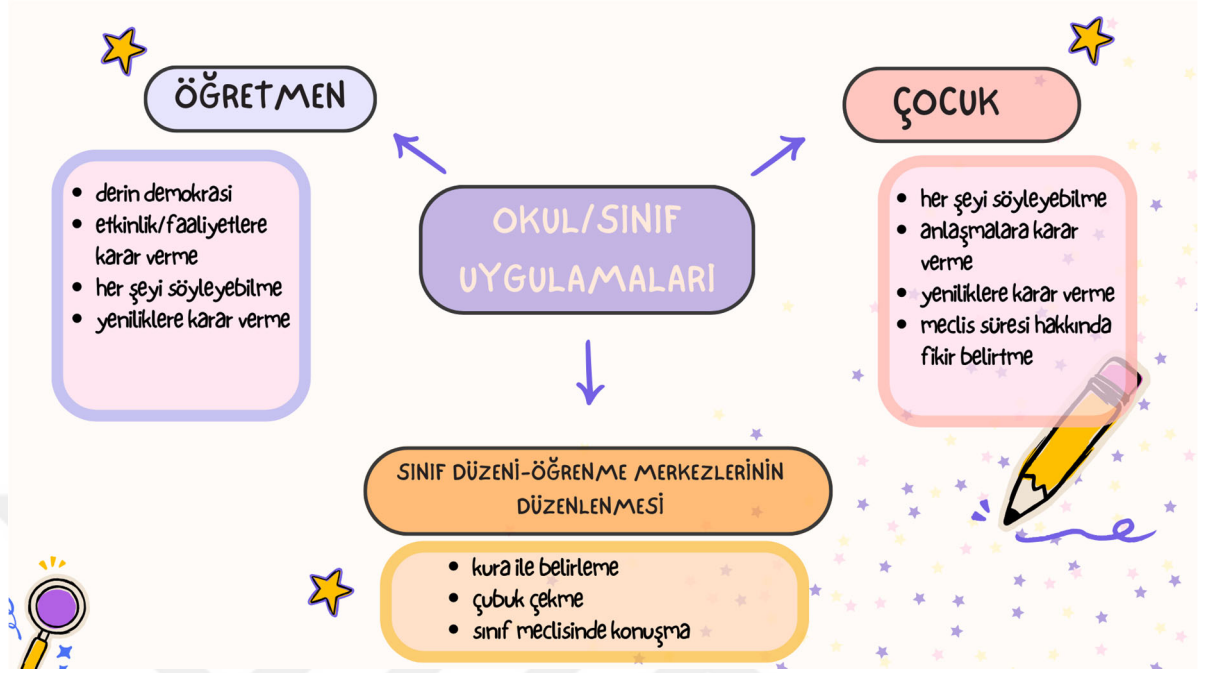
“Öğretmenler karar veriyor genelde öyle şeylere ama karar alırken gündem panosuna astıklarımızı kullanıyoruz yöneten kişi söylüyor ve biz de konuşuyoruz.” Ç4

“Her çocuğun düşüncesi alınacak şekilde karar alınıyor. Gezilere falan öğretmenlerimiz karar veriyor.” Ç5

“Hayır karar veremiyoruz.” Ç13

Çocukların okul ve sınıf içinde pek çok durumla ilgili fikir beyan edebildikleri, meclisler aracılığıyla bu fikirleri yetişkinlerle paylaşabildikleri sonucuna ulaşılmıştır fakat okul dışı gezi ya da okul içinde yapılacak faaliyetlerle ilgili çocukların çoğu zaman alınmamaktadır. Çocukların meclislere taşıdığı konular içinde gezi faaliyetleri de bulunuyor ise yetişkinlerle birlikte konu irdelenebilir bir hale gelmekte ve fikirler paylaşılabilmektedir. Bu durumda okul dışı gezi ya da okul içinde yapılacak faaliyetlerde değişken bir durum söz konusu olabilmektedir.

4.4. Okul ve Sınıf Uygulamalarına İlişkin Bulgular



Şekil 4. Öğretmenlerin ve Çocukların Okul/ Sınıf Uygulamaları Hakkında Görüşlerine Dair Bulgular

Öğretmenlere okul ve sınıf ortamında çocukların nelerle ilgili görüş bildirebildiklerine yönelik soru yöneltilmiştir. Öğretmenler okullarında çocukların meclisleri de kullanarak her konuda görüş bildirebildiklerini ifade etmişlerdir. Bildirmek istedikleri görüşleri önce sınıf çemberinde daha sonra okul çemberinde konuştuklarından bahsetmişlerdir. Bununla beraber öğretmenler, çocukların her konuda görüş bildirebildiklerini fakat sağlık ve güvenliklerini tehdit etmeyecek konuların tartışılmaya açık olduğunu vurgulamışlardır.

Öğretmen 1, Öğretmen 3, Öğretmen 4, Öğretmen 6 çocukların her konuda fikir beyan edebilmelerine yönelik görüşleri şu şekildedir:

“Bu kararı alırken süreç biraz daha kritik kararı alırken kullandığımız yöntemler var. Kararı alırken kullandığımız birçok yöntem var bunlardan biri “derin demokrasi”. Çok zorlandığımız yerlerde derin demokrasiyi kullanıyoruz. Böyle bir sistem var, alışmak zor ama uygulaması çok keyifli. Çocuklarla

birlikte, bir karar alacakken bizim işimizi oldukça kolaylaştıran bir yöntem. Çoğu zaman bu şekilde karar alıyoruz.” Ö1

“Sınıfta ve okulda değişebiliyor karar verme. Sınıfta eşlikçisine -yani öğretmenine- gidiyor bir karar almak ya da karar bildirmek istiyorsa fikrini beyan ediyor söylüyor biz de bunu sınıf çemberine taşıyoruz. Sınıf çemberinde anlatır mısın diyoruz, sınıf çemberine sunuyor sınıfın onayından geçiyor ve orada tartışıyoruz ama orada “hayır” diyen bir çocuğu da görmek lazım neden “hayır” diyor. Ya da hayır diyen çocuğa sana ne olsa iyi gelir diye bir soru yöneltiyoruz. Sınıfta uyumlanıyorsa herkes aslında büyük çember dediğimiz okul meclisine dahil oluyor, oradaki herkesin aşçısından tutun da temizlik emekçisine kadar müdüre kadar hepsinin rızalı bir şekilde kararı kabul etmesi gerekiyor.”

Ö3

Öğretmen 3’ün de ifade ettiği üzere okul sistemine dahil olan tüm paydaşların okul hakkında görüş belirtmeye hakkı vardır. Bununla birlikte çocukların karar almasıyla ilgili farklı yöntem ve tekniklere de başvurulduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

“Okulumuzda çocuklar her şeyle ilgili görüş bildirebiliyorlar. Güvenliklerini ve okulun belli başlı düzenini değiştirmeyecek şekilde bir istekse ortaklaşa karar verebiliyoruz. Yemek konusunda çok fazla genişleyemiyoruz. Çembere katılım konusunda teşvik edici olmaya çalışıyoruz.” Ö4

“Sağlık ve güvenlikle alakalı onları riske atacak konular dışındaki her şeyde çocukların fikirlerini ciddiye alabiliyoruz. Bir sorun yaşadıklarında meclisimizde bu konuyu konuşabiliyoruz, meclise gündem oluşturuyorlar. Orada onların fikirlerini ve düşüncelerini konuşuyoruz. Ders süreci hakkında da fikir belirtiyorlar. Neler olmalı, neler olmamalı konusunda görüşlerini bildirebiliyorlar.” Ö6

Öğretmenler okullarında çocukların güvenlik ve sağlıklarını tehdit etmeyecek her konu hakkında fikir belirttiklerini ifade etmiş ve uygulama konusunda da güvenliklerini, sağlıklarını tehdit edecek bir durum söz konusu olmadığında çocukların isteklerinin gerçekleştirilebileceğini söylemişlerdir. Çocuklar bir sorun gördüklerinde ya

da yeni bir fikir bulduklarında bunu öğretmenlerine söyleyebilmekte, konuyla ilgili resim yapıp gündem panosuna asabilmekte ve çemberlerde konuşulmak üzere meclise taşıyabilmektedirler. Bu sayede tüm çocukların sesleri duyulmuş, istekleri gündemin bir konusu olmuş olmaktadır.

Araştırma kapsamında çocuklara da okullarında nelerle ilgili görüş/fikir bildirebildiklerine dair bir soru sorulmuştur ve BBOM okullarında eğitimlerine devam eden çocukların bu konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Mesela bir sorunumuz olduğunda kağıtlara yazıyoruz ve her mecliste bu mecliste konuşulabiliyor. Sonra okulla ilgili karar alınıyor bir de sınıf meclisi var. Sınıfla ilgili kararlar alabiliyoruz. Öyle. Her konuda görüş bildirebiliyorum.” Ç4

“Mesela yılbaşında bizim istediklerimizi soruyorlar ve söyleyebiliyoruz. Her şeye karar verebiliyorum. Sürekli fikirlerimiz soruluyor.” Ç8

“Her şeyi söylerim. Mecliste daha çok gündem panosuna asıyoruz. Oradan bakıp öğretmenlerle olur mu olmaz mı diye karar veriyoruz. Olmazsa neden olmadığını anlatıyorlar. Biz daha yazmayı bilmediğimiz için öğretmenlerden yardım alabiliyoruz.” Ç9

Çocukların genel olarak bu okullarda görüşlerini özgürce bildirebildikleri ve herkes tarafından kabul edilse de edilmese de fikirlerini söyleyebildikleri saptanmıştır. Çocukların isteklerini ya da fikirlerini çizme/yazma yöntemiyle gündem panolarına astıkları ardından meclisler aracılığıyla bunları yetişkinlere ve akranlarına sundukları sonucuna ulaşılmaktadır. Gündem panoları aracılığıyla çocuklar hem akranları hem de yetişkinler ile sürekli iletişim halinde bulunmaktadır.

Öğretmenlerin ve çocukların nelerle ilgili görüş bildirebildikleri irdelendiğinde yine ortak paydada buluşulan bir durum ortaya çıkmaktadır. Başka Bir Okul Mümkün projesine dahil okullarda sadece öğretmenler ve çocuklar değil okulda yer alan tüm paydaşlar okuldaki her şeyle ilgili görüş belirtebilmekte ve değişmesine, düzenlenmesine yönelik adımlar atabilmektedirler.

Çocukların okulda ve sınıfta verdikleri kararların uygulanmasına yönelik bulgular incelendiğinde çocukların kararlarının büyük ölçüde uygulandığı, tüm paydaşların onayı alındıktan sonra da uygulamaya konduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların bu konuya dair ifadeleri şu şekildedir:

“Uygulanıyor. Mesela, iki mat düşüyor bir kişiye. Ben bunun değişmesini istediğimi söyleyebildim. Bir şey sürekli tekrarlanırsa yani kararlar onları tekrar konuşabiliyoruz.” Ç1

“Adil şekilde oluyor yani. Mesela mecliste bir yılbaşı şeyi yapacaktık. Bir yılbaşı partisi olsun dedim ve olacak da. Öyle. Bazıları oluyor ama bazıları da olmayabiliyor.” Ç5

“Herkes uygunsa uygulanıyor, çözüm bulana kadar konuşuyoruz.” Ç7

“Bazıları olmayabiliyor ama çoğu oluyor. Mesela biri molaların uzamasını istemişti ama uygulanmamıştı.” Ç9

“Uygulanıyor. Kıymalı makarna istememiştik ve onunla ilgili gündem oluşturup konuştuk.” Ç13

BBOM okullarında eğitimlerine devam eden çocukların okul ve sınıflarında aldıkları kararların uygulanmasına yönelik çıkarımları incelendiğinde çocukların genel anlamda düşüncelerini özgürce ifade ettikleri ve bu düşüncelerin okulun tüm üyelerini etkileyecek şekilde bir karar alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir düşünce veya görüş herkes için uygunsa okulda ve sınıfta uygulanmaya konulmakta, uygun olmadığı durumda ise neden uygun olmadığı konuşulduktan sonra başka bir çözüm yolu bulma yoluna gidilmektedir.

Çocukların sınıflarının düzenlenmesi konusunda fikirlerinin alınması durumu incelendiğinde çocukların genel olarak fikirlerinin alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Süreç içinde çocukların fikirleri tek tek alınmıyor olsa dahi çocuklar rahatsız oldukları ya da değişmesini istedikleri bir durumla ilgili düşüncelerini özgürce dile getirebildiklerini belirtmişlerdir. Bu düşünceleri ise sınıf ortamında değerlendirmeye

alındıktan sonra karar alınma yoluna gidilmektedir. Bu konuda çocukların düşünceleri şu şekildedir:

“Evet soruldu. Sınıf anlaşmamız var ve herkesin fikri soruluyor mesela ya da sınıf anlaşmasında yapmadığımız bir kararı suluklarla ilgili bir karar yok. Bu arada bu gerçek. Suluklarla ilgili bir karar yok. Suluklar ya masada ya yerde ya çantada duruyordu, düşüyordu, ses çıkarıyordu. Sonra böyle olunca öğretmen bir yer söyledi ve hepimiz suluklarımızı bu yere koymamıza karar verdik. Şu an herkes o karara uydu.” Ç4

“El kaldırıyoruz. El kaldırmazsak söyleyemiyoruz. Masada oturduğumuz yerler değişiyor buna karar veriyoruz. Bu mesela her hafta değişiyor.” Ç10

“Onda genelde şöyle oluyor. Öğretmenimiz koyduğu yerleri de bize söylüyor. Ama ben desem ki istemiyorum öyle olmasını değiştirebilir.” Ç12

Çocukların sınıfların düzenlenmesi ve öğrenme merkezlerinin oluşturulma sürecine dair fikirlerine başvurulma durumuna yönelik bulgular gözden geçirildiğinde çocukların bu konularda fikirlerine başvurulmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bununla birlikte çocuklar sınıflarında memnun olmadıkları bir durum ile karşılaştıklarında bunu öğretmenlerine söyleyebildikleri ve değişimin sağlanmasına yönelik adım atılabileceğini belirtmişlerdir. Öğrenme merkezleri ile ilgili çocuklardan fikir alınmadığı sonucuna da ulaşılmaktadır.

4.5. Çocuk Katılımının Katkısına İlişkin Bulgular



Şekil 5. Çocuk Katılımının Katkısına İlişkin Bulgular

Bu bölümde Çocuk katılımının öğretmenlere ve çocuklara katkısı incelenmektedir. Öğretmenlere ve çocuklara katkısı incelenirken süreç boyunca çocuğun kazandığı değerlerin de üzerinde durulmuş ve öğretmenler tarafından bu değerlerden bahsedilmiştir. Öğretmenlerin Başka Bir Okul Mümkün projesine dahil olan okullarda çalışmakla ilgili deneyimleri şu şekildedir:

“Ben sekiz senedir buradayım ve durduğum noktadan geldiğim yere baktığımda çok fazla daha çok çocuğa alan açan ve daha şefkatli yönümün beslendiğini düşünüyorum. Daha şefkatli bir yerden bakabildiğimi görüyorum. Katılım mevzusunda çocukların güçlendiğini görmek sene sonunda kıymetli bir şey bence.” Ö1

“Çok zor bir okulda çalışıyoruz. Çalıştığım en zor okullardan biri. Kooperatif yapısı çok zor yapı çünkü ebeveyn ile çok yakın bir ilişkiye giriliyor. Biraz daha gönülden de verdiğin bir yer oluyor maddi anlamda çok düşük geldiği oluyor. Artıları da çok oluyor. Çocuğun söz hakkı kadar büyüğün de söz hakkına sahip. BBOM modelinin içinde olmak pratikte çok güzel hissettiriyor. Arkadaş çevremi

de geliştirmemi sağladı. Ortak bir dilimiz var geri bildirimde aynı iletişimi kullanabiliyoruz.” Ö3

“Duygusal olarak çok geliştirdi diyebilirim. Kendimi fark etmemi sağladı, duygularımı daha kolay ifade etmeme fırsat sağladı.” Ö4

“Burada 3.yılıma gireceğim buradan önce de bir alternatif okulda çalışıyordum. O yüzden alternatif eğitim sistemine yönelik bir alışkanlığım var. Duygu ihtiyaç, duyma duyulma, ifade edebilme gibi bir durum öbür okullarda yoktu. Bu durum BBOM’a has bir şey BBOM’ özgü bir şey. O yüzden ben de kendi ihtiyaçlarımı dahi karşılamıyormuşum diyorum. Çocukları geçtim kendime bile bakmıyormuşum diyorum şimdi. O açıdan çok şey kattı. Kendi ihtiyacı görmezden gelip çocuğın ihtiyacı karşılıyormuşum ve bu da çocuğa bir şey katmıyormuş sonunda. Önce kendi ihtiyaçlarım demeyi öğrendim.” Ö5

“Ben sekiz yıldır bu oluşumun içindeyim ve katkılarını anlatmakla bitiremem. Farklı deneyimlere açık hale geliyorsunuz ve daha gelişen ve geliştiren bir düzen için var oldum diyebilirim.” Ö7

Öğretmenlerin bu okullarda çalışmalarıyla ilgili deneyimleri incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin kişisel gelişimlerine katkı sağladığı, çocuklarla birlikte duygularının farkına vardıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler bu kurum sayesinde kendi istek ve ihtiyaçlarının da kendileri tarafından daha görülmesi gereken bir yerde olması gerektiğini fark etmişlerdir. Çocuklarla birlikte demokratik bir şekilde ilerleyen okul sisteminde öğretmenler de çocuklarla birlikte geliştiklerini ve farklı deneyimlere açık hale geldiklerini belirtmişlerdir.

Çocuk katılımının uygulandığı bu okullarda çocukların okul gelişimleri çerçevesinde kazanımları incelendiğinde öğretmenler çocukların gelişim alanlarından en çok sosyal-duygusal gelişim alanlarının desteklendiğini vurgulamış bununla birlikte toplu yaşam becerilerinin de geliştiğini, duygularını tanıyan, haklarını arayan, aidiyet hisseden ve topluluk içinde seslerini duyurabilen çocuklar olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte süreç devam ederken ve sürecin sonunda çocuklar yetişkinler

tarafından görülmektedir. Öğretmenler bu konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Sosyal-duygusal olarak çok güçlü çocuklar ortaya çıkıyor. Orta okulda belli oluyor bunun çıktıkları da ortaokulumuz bizim yok ama ortaokula giden bir grup çocuktan örnek vereyim gittikleri yerde sınıfla ilgili bir sorunu nereye ileteceklerini bilememişler ve öğretmenlerine söylemişler olmamış branş öğretmenlerine sormuşlar olmamış, okul müdürüne bir dilekçe yazmışlar gündem panosuna yazar gibi...Müdüre gidip üstüne bir de konunun peşini bırakmayıp peşlerine düştükleri bir örnek olabilir. Haklarını arayan ve güçlü çocuklar olarak çıkıyor diyebilirim.” Ö1

“Şöyle en önemlisi sosyal duygusal alanda çok gelişiyor bir çocuk bu okullardan çıktığında süper bir akademik zeka ya da kodlama sistemini bilmeyebilir ama buradan çıkan çocuk duygularını çok iyi tanır ve bu bizim için çok önemli. 3-6 yaşa baktığımız zaman bir çocuğun kolay kolay hissettiğini söylemesi çok nadir görünen bir şeydir. Sorumluluk alarak gün içinde bir sürü problemle karşılaşılıyor ve çözüyorlar bir fanusun içinde hissetmemeleri için uğraşıyoruz. Duyguların bedeninde karşılığını görebiliyor ve bunları nasıl ifade edeceğini görüyor. Gündelik yaşam içinde ne kazanıyorlarsa buradan da onları kazanıyor.” Ö3

Okul sistemine dahil olan çocukların çok küçük yaşlardan itibaren duygularını ifade etmeyi öğrenmeleri öğretmenler tarafından da önemsenmekte ve bu durumun devam edebilmesi için öğretmenlerin uğraştığı görülmektedir.

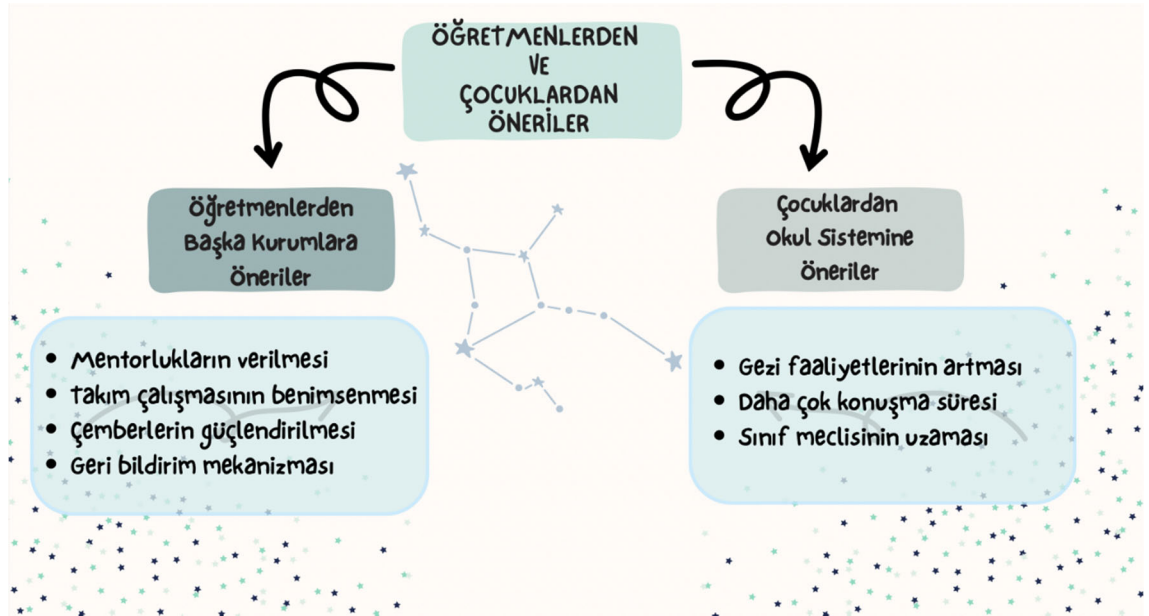
“Bu süreç içinde çocuklar en çok görülmeyi ediniyorlar bana göre. Topluluk içinde kaybolmadan seslerini duyurabiliyorlar.” Ö6

“Bütün eğitim modellerinden ilham alarak bir şeyler yapmaya çalışıyoruz; Waldorf, Reggio bunları kullanıyoruz ama kendi modülümüz de var. Bunları uygularken en önem verdiğimiz gelişim kısmı sosyal duygusal gelişim. Sosyal anlamda gelişmiş duygularını en iyi şekilde ifade eden ve duygularını önemseyen çocuk yetiştirmek bizim en öncelik verdiğimiz durumlardan biri.” Ö9

“Çocukların bu meclislerden katılım durumundan şunu çok kazandıklarını görüyorum, duygu ihtiyaç kartlarımız var bu ihtiyaç karşısında çok zenginleştiriyor. Bu toplulukta güven, anlayış, sabretmek, dinlemek, empati kurmak, saygı duymak, duyma ve duyulma ihtiyacı bu okul meclisinde, sabah çemberinde ve kapanış çemberinde karşılanıyor.” Ö11

Öğretmenlerin çocukların katılıma yönelik kazanımlarıyla ilgili sosyal-duygusal gelişime yoğunlaştıkları görülmektedir. Çocuklar meclisler aracılığıyla hem kendi seslerini hem de akranlarının seslerini duyma ve bunlara yönelik bir hassasiyet geliştirme eğiliminde olmaktadır. Çocukların duygularını düşüncelerini en iyi şekilde ifade ettikleri bir ortam oluşturulmakta ve sosyal gelişimleriyle birlikte dil gelişimlerinin de ilerleme kaydetmesi beklenmektedir. Çocukların katılımın da etkisiyle duygularını tanımlarına, duygularını ifade etmelerine ve topluluk içinde kendilerini güvende hissetmelerine yardımcı olmaktadır. Bu doğrultuda çocuklar sadece akademik anlamda değil, sosyal-duygusal anlamda da sağlıklı bir şekilde gelişmektedirler.

4.6. Öğretmen ve Çocuklardan Önerilere İlişkin Bulgular



Şekil 6. Öğretmenlerin ve Çocukların Önerilerine İlişkin Bulgular

Başka Bir Okul Mümkün projesine dahil olan okullarda çalışan öğretmenler, çocuk meclislerinin başka kurumlarda uygulanabilmesi ile ilgili görüş ve önerilerini aktarırken diğer kurumlara BBOM tarafından mentorluk verilebileceğini, öğretmenler arasında takım çalışmasının benimsenmesini, okulların her şeyden önce çember sistemini güçlendirmesini ve geri bildirim mekanizması olarak çemberleri kullanmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Bu konuyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Bunun için mentorluklar verilebilir. Dernekle iletişime geçilebilir. BBOM’ın sitesinde çok fazla kaynak var. Okul meclislerine gelmeden sınıf çemberleri güçlendirilmeli diye düşünüyorum ben. Sınıf çemberleri güçlendiğinde okul meclisi güçlenmiş olacaktır. Bunun için derneğin sitesinde pek çok belge mevcut ondan da faydalanılabilir.” Ö1

“Bence öğretmenlerde başlıyor bu iş. Bir şekilde yönlendirici, kolaylaştırıcı oldukları için. Öğretmenin de hemen atandım, bir okulda işe girdim deyip yayılmamasını, bir takımda bir spor kulübünde çalışmalı diye düşünüyorum. Bir ekip işinde çalışmış olması gerektiğini düşünüyorum. Kolektif olarak ilerlemeleri için takım çalışmasını benimsemiş olmaları gerektiğini düşünüyorum.” Ö2

“Kurum derken ana okulları çember deneyimi yaşatmıyor çocuklara. Geri bildirim verilmeyen bir yer haline gelmiş durumda. Çocuk meclisini de etkin şekilde kullanamazsak başka kurumlarda meclis sadece sorunların konuşulduğu bir yere döner. Geri bildirim mekanizması ilerlemez. O yüzden kurumda okul meclisi uygulanmak isteniyorsa çember yapılıp bugün okulda ne yapmak istiyorsun diye sorulmalı. Ne hissediyorsun denmeli ve evde neler yaptın diye çocuklarla konuşulmalı.” Ö3

“Çemberlere önem verilmeli. Çember saatleri uzatılarak ve zenginleştirilerek süreç daha iyi hale getirilebilir.” Ö7

“Küçük gruplarla meclisler denenip büyük gruplara geçilebilir. Çemberler güçlendirilebilir. Çemberle iletişim arttırabilirler. Böylece çocuğun fikrini daha çok almış olurlar.” Ö11

Öğretmenlerin katılımı başka okullarda kullanacak öğretmenlere önerileri çemberleri kullanmaları ve onları güçlendirmeleri üzerine olmaktadır. Çemberlerin etkin kullanılabilmesi için çeşitli stratejiler geliştirmeleri gerektiğini vurgulayan öğretmenler, çemberler aracılığıyla çocukların duygularını daha rahat ifade etmelerine fırsatlar sunabilmektedir ve bu uygulamanın diğer eğitim ortamlarında da gerçekleştirilebileceğini belirtmişlerdir. Çemberlerin güçlenmesi halinde okul meclislerinin daha etkili ve kalıcı olacağını ve bu sayede katılım süreçlerinin uygulanabileceği vurgulanmaktadır.

Çocuklara aldıkları kararların uygulanmasına yönelik yetişkinlerin neler yapabileceklerine dair soru yöneltildiğinde çocukların genel olarak sürecin işleyiş şeklinden memnun oldukları görülmektedir. Okullarda yetişkinlerin çocukların kararlarının uygulanmasına yönelik başka neler yapabilecekleri hakkında çocukların ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“Hiçbir şey çünkü bizim meclislerimiz çok güzel ve mantıklı bir karar.” Ç1

“Dünyada en çok çocuğu dinleyen okul olduğu için daha fazlasını düşünmek beni zorluyor.” Ç11

“Bence şu an uygulama yeterli bana göre.” Ç4

Çocukların bazıları ise konu ile ilgili yetişkinlere çocukları daha çok dinleyebilmelerini ve meclislerin daha uzun sürebilmesini istediklerine yönelik görüş belirtmişlerdir.

“Bizi daha çok geziye götürse güzel olabilirdi.” Ç5

“Bana daha çok söz verebilir konuşabilir benimle.” Ç8

“Mesela sınıf meclisimiz var o daha uzun sürebilir.” Ç9

Çocuklar meclisler aracılığıyla okul ve sınıf ortamında pek çok kararı alabilmekte, yetişkinler aracılığıyla da uygulayabilmektedirler. Çocuklara meclisler dışında yetişkinlerin onlar için başka neler yapabileceği sorusu sorulduğunda ise çocuklardan meclislerin ve okul sisteminin pek çok süreçte katılımlarını desteklemek ve artırmakla birlikte, değişmesini istedikleri birtakım sistemlerin de olduğu söylenebilir. Çocuk meclisi süreçlerinin daha uzun ve planlanan gezi süreçleri için daha çocuk katılımlı bir sistemin olmasını istedikleri görülmektedir.



5. TARTIŞMA

Bu araştırmada; çocuk hakları bağlamında okullarında çocuk meclisleri bulunan ve meclisleri etkin şekilde kullanan öğretmen ve çocukların, çocukların katılım haklarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin nasıl olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, çocuk katılımının eğitim ortamlarında nasıl algılandığına ve uygulandığına dair alan yazın adına önemli bilgiler sunmaktadır. Öğretmenlerin çocuk katılımı tanımlarının, tüm çocukları sürece dahil etmek, hiyerarşiyi kırmak ve çocuklara söz hakkı vermek üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Başka Bir Okul Mümkün Projesi kapsamında yapılan bu araştırma, öğretmenlerin katılım unsuruna büyük önem verdiğini ve bunu okullarında ve sınıflarında aktif olarak uygulamaya çalıştıklarını ortaya koymaktadır. Çocuklar da katılımı, okulun kalbi olarak nitelendirmekte ve bu süreci karar aldıkları haklarının ön planda olduğu, adil bir süreç olarak tanımlamaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği okullardaki öğretmenler, çocukların katılım hakkını destekliyor olmanın önemini vurgularken, bu hakkın uygulanabilirliği konusunda birtakım zorluklarla da karşılaşabildiklerini belirtmişlerdir. Çocukların katılım hakkının problem çözme ve iletişim kurma becerilerini geliştirdiğini, benlik algılarını düzenlendiğini ve başka kişilerinin haklarına saygı duymalarını sağladığını belirtmişlerdir (Save the Children, 2010). Ayrıca araştırmalar incelendiğinde çocuk katılımının çocukları istismar gibi durumlardan koruduğu ve kendilerini savunabilecekleri ortamlar sağladığı vurgulanmıştır (Franklin, 2002; Lansdown, 2011). Öğretmenler çocukların katılımını arttırabilmek adına çeşitli strateji ve uygulamalar geliştirmişleridir. Bu duruma örnek olarak Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları sözleşmesine dair güncel belgede (2009) gündem panolarının kullanımı, sınıf ve okul meclisleri çocukların katılımını teşvik eden ve destekleyen birer unsur olarak görülmektedir.

Araştırma kapsamında, çocuk katılımının eğitim süreçlerinde önemli bir yere sahip olduğunu ve çocukların kendilerini değerli hissetmelerine katkıda bulunduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin ve okul içindeki paydaşların çocuk katılımını destekleyen uygulamalar yapıyor olması, çocukların demokratik değerleri erken yaşlarda öğrenmelerini ve deneyimlemelerine yardımcı olduğu görülmüştür. Araştırmada, öğretmenlerin çocuk katılımını arttırmak adına çeşitli strateji ve uygulamalar

benimsedikleri görülmüştür. Bu strateji ve uygulamalar arasında çocukların fikirlerinin alınması ve bu fikirlerin sınıf ve okul meclislerinde konuşulup, değerlendiriliyor olması önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenler bu okullarda çocukların her türlü görüşlerini dinlemekte ve dikkate almaktadır, bunu yaparken de çocukların karar alma süreçlerine katkıda bulunmaktadır. Bu durum çocukların sorumluluk bilincinin gelişmesine, özgüven kazanmalarına ve toplum içinde sesini çıkarabilen, aktif bireyler olarak yer almalarına olanak tanımaktadır. Öğretmenler, uygulamalarında çocuk katılımını teşvik edecek yaratıcı ve etkileşimli yöntemler kullanmaktadırlar. Bu bağlamda çocuk meclislerinde alınan kararlar, sınıf içi etkinliklerde de uygulamaya konulabilmekte ve çocuklar bu sayede süreç boyunca aktif rol oynamaktadır. Bu tür uygulamalar özellikle erken yaşta olan çocuklar için kendi fikirlerini ifade etmelerini ve bu fikirlerin değerli olduğunu hissetmelerini sağlamaktadır (Öktem ve ark., 2020).

Çocuklarla yapılan görüşmeler sonucunda, çocukların da katılım hakkına yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Çocuklar meclisler aracılığıyla görüşlerinin dinlendiği ve karar alma süreçlerine dahil edildikleri konusunda hemfikirdir. Bunun yanı sıra çocuklar meclisler aracılığıyla kendilerini önemli hissettiklerini söylemişlerdir. Çocukların meclislerde aktif rol alıyor olmaları, onların liderlik becerilerini ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Ancak bazı durumlarda çocukların katılım düzeylerinin sınırlı olduğu araştırmada tespit edilmiştir. Çocuklar okul dışı etkinlikler ve geziler konusunda çocukların katılımı düşük bir düzeyde kalmaktadır. Bu durum, çocukların katılımının artırılması ve daha kapsayıcı bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini göstermektedir. Öğretmenler sağlık ve güvenliği tehdit etmediği durumlarda çocukların görüşlerinin meclise taşındığı konusuna da değinmişlerdir. Çocukların katılım hakkının eğitim ortamlarında daha etkili şekilde uygulanabilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Çocukların meclislerde aldıkları kararların uygulanmasına yönelik değerlendirmeleri, bu hakkın uygulamadaki sınırlılıklarını ortaya koymaktadır (Lansdown, 2011; Percy-Smith & Thomas, 2010).

Çocuk katılımının çocukların demokratik birtakım tutumları edinmelerinin yanı sıra eğitim sürecine olan etkileri de incelendiğinde, katılımın çocukların akademik

başarılarına, sosyal becerilerine ve duygusal gelişimlerine olumlu katkılar sağladığı görülmektedir. Demokratik bir eğitim ortamında yetişen çocuklar, eleştirel düşünme, karar verme ve sorumluluk alma gibi becerileri erken yaşta kazanmaktadır. Bu beceriler, onların gelecekteki akademik ve sosyal hayatlarında başarıya ulaşmalarına yardımcı olmaktadır. Bulgular incelendiğinde çocuk katılımının öğretmenler ve çocuklar arasında iletişimi kuvvetlendirdiği ve işbirlikçi bir ortam oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Correia ve ark., 2020).

Öğretmenlerin ve çocukların çocuk katılımı tanımları incelendiğinde öğretmenlerin katılımı “hiyerarşinin kırıldığı yer” olarak tanımlaması Phil Treseder’in Bilgilendirerek Görevlendirme Derecesi modeli ile benzerlik göstermekte ve Treseder de katılımı hiyerarşi veya merdiven gibi unsurların olmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte çocukların sürece dahil olmadan evvel sürece dair bilgilendirilip desteklenmesi gerektiğini savunmaktadır (Barber, 2007; Creative Commons, 2012). Katılım tanımına dair çocukların görüşleri alındığında çocuklar fikirlerinin alındığını, karar verme aşamasında söz sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Roger Hart ise Katılım Merdiveni Modeli’nde katılımcıların yalnızca söz hakkı olduğu sürece demokratik olunabileceğini ve katılım için gereken demokratik eğitim ortamına ancak bu uygulamalarla ulaşılabileceğini savunmaktadır. Bu bağlamda söz sahibi olabilen, fikirleri özgür ortamlarda alınan çocukların demokrasiyi benimseyeceği ve yeteneklerini de geliştirmek adına fırsat elde edecekleri düşünülmektedir (Hart, 1992). Çocuklara gezilere-etkinliklere karar verme süreçlerinin nasıl işlediğine dair soru yöneltildiğinde çocukların genellikle gezilere ve etkinliklere karar vermediklerini fakat bazı hedefler doğrultusunda ayrıcalıklar tanınabildiğini belirtmişlerdir. Bu ayrıcalıklar dışında genellikle öğretmenlerin geziler ve etkinliklerde karar aldıkları belirtilmiştir. Çocukların aktif olarak gezilere ve etkinliklere karar veremiyor oluşu Roger Hart’ın Dekorasyon Basamağı’na tekabül ettiğini düşünülebilir. Bu basamakta çocuklar olaya dahildir fakat durum hakkında tam anlamıyla bilgi sahibi değildirler. Bununla birlikte çocukların onlara sağlanan özgür düşünce ortamında desteklendiği söylene bile gezilere-etkinliklere karar verilmesi aşamasında dönem başında çocukların fikirlerinin tam anlamıyla alınmadığını göstermekte, Heikka ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan çalışmada çocukların katılımına dair okullarda önemli

adımlar atıldığı fakat farklı etkinlikler söz konusu olduğunda katılım düzeyinin değişebildiği gözlemlenmiştir. Skrzypczak (2022) tarafından yapılan araştırmada ise bu duruma benzer bir sonuca ulaşılmış ve öğretmenlerin çocuklara kontrolü tamamen bırakmak konusunda bazı çekinceleri olduğu belirlenmiştir. Bu çekincelerin sebebi olarak da bilgi eksiklikleri, kontrolü kaybetme korkusu, çocuklarla güç paylaşmak konusundaki şüphelerinin olduğu belirtilmiştir.

Çocuklara ve öğretmenlere süreç içinde kuralların nasıl belirlendiğine dair soru yöneltildiğinde çocuklardan da öğretmenlerden de benzer yanıtlar alınmıştır. Öğretmenler öncelikle kurallara okullarında “anlaşma” dendiğini bu anlaşmalar çerçevesinde yapılacaklara ve yapılmayacaklara karar verildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler yılın başında anlaşmalara karar vermeye başladıklarını yılın ilerleyen vakitlerinde ise ihtiyaçlara göre anlaşmaların güncellenebileceğini söylemişlerdir. Çocukların anlaşmalar konusunda sıkıntı yaşadıkları durumlarda ise anlaşmalara tekrar bakılmakta ve çocuğa daha önce yapılan anlaşmalar hatırlatılmaktadır. Bu aşamada anlaşmalar öğretmenin başlattığı fakat çocuğun yönettiği, yönlendirdiği bir basamak olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin anlaşmaları belirleme konusunda çocuklardan hiyerarşik olarak üst ya da alt olduğu bir konum bulunmamakta burada eşitlik sağlanmaktadır. Öğretmenlerin başlattığı çocukların süreci ilerlettiği bu aşama Roger Hart’ın Katılım Merdiveni Modeli’nde altıncı basamağa denk gelmekte ve Yetişkinler Tarafından Başlatılan, Çocuklarla Birlikte Alınan Kararlar Basamağını temsil etmektedir. Bu basamakta başlangıçta fikir yetişkinden çıkmakta çocukların fikirlerinin alınması, planlamanın birlikte yapılması ve tasarlanması aşamaları uygulanmaktadır. Böylece yetişkinler ve çocuklar ortak karar alabilmektedirler. Bu basamak gerçek katılım basamağını temsil etmesiyle çocuk katılımını desteklemektedir. Yine çocukların ihtiyaçları ve istekleri söz konusu olduğunda ya da anlaşmalar konusunda bir güncelleme ihtiyacı duyulduğunda çocukların okullarında kullandıkları panolar da bu katılım basamağına denk gelmektedir. Senenin başında çocuklara panolar öğretmenleri tarafından tanıtılmakta çocuklar da panolara ihtiyaç ve isteklerini çizme/yazma yöntemlerini kullanarak aktarmaktadır. Bu da çocukların karar alma sürecine aktif katılımının desteklendiği basamağı işaret etmektedir. Koran’ın (2017) yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin

çocuk katılımını desteklemeye yönelik anlayışlarının ve geliştirilmesi unsurlarının üzerinde durulmuş ve araştırmanın sonucunda öğretmenlerin daha fazla katılım ile ilgili eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu okullardaki öğretmenler ise sürecin en başında çocuk hakları ve çocuk katılımına dair eğitimler aldıkları için çocuklarla katılım odaklı eğitimi sürdürebilmekte ve çocukların ihtiyaçlarını görebilmektedirler.

Öğretmenlere ve çocuklara meclislerin işleyiş şekliyle ilgili sorular yöneltildiğinde de kuralların belirlenme sürecine benzer yanıtlar alınmıştır. Öğretmenler de çocuklar da öncelikle meclislerin okullarında nasıl işlediğini aşama aşama anlatmış ve süreci betimlemişlerdir. Bunun yanı sıra meclislerde alınan kararların zamanla öğretmenlerin başlattığı ve hep birlikte karar alınan bir yerden çocukların başlattığı ve hep birlikte karar alınan bir yere doğru evrildiği bilgisi paylaşılmıştır. Özellikle büyük yaş gruplarında çocuklar süreç ilerledikçe ve meclisler çocuklar tarafından benimsedikçe çocukların başlattıkları ve özgürce sürdürdükleri bir alana dönüşmekte ve bu da Roger Hart'ın Katılım Merdiveni Modeli'nin altıncı basamağı olan Yetişkinler Tarafından Başlatılan, Çocuklarla Birlikte Alınan Kararlar Basamağından, en üst ve katılımı en iyi temsil etmekte olan Çocuklar Tarafından Başlatılan, Yetişkinlerle Birlikte Karar Alınan Projeler Basamağına yönelik hareketi göstermektedir. Bu basamakta çocuklar yetişkinlerin uzmanlık alanlarından faydalanmakta bununla birlikte süreci yönetmektedir (Hart, 1992). Zhang ve Wyness'in (2024) yaptığı çalışmada çocukların süreç içinde işleyiş ile ilgili bilgi seviyeleri arttıkça akranlarıyla ve öğretmenleriyle iletişimlerinin kuvvetlendiği görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin aktif katılım uygulamalarını kullandığı durumlar için çocukların birbirlerine yardım etme durumunun ve ilgi seviyesinin de arttığını paydaşlar arasında ilişkilerin gelişme gösterdiği görülmüştür. Munongi'nin (2023) yaptığı çalışmada ise araştırmaya katılan öğretmenler erken yaşlarda başlatılan katılım uygulamalarının okullarda ileriki yıllarda süreç adına öğretmenlere ve çocuklara büyük kolaylıklar sağlayacağını belirtmişlerdir. Katılım hususunda çocukların yetişkin olmalarını beklemeden sürece katılmaları gerektiğini, bu sayede sorumluluk alan ve karar verme kapasitesini geliştirebilen bilinçli bireyler olabileceklerine değinmiştir.

Araştırma kapsamında çocuklara okullarındaki meclislerin nasıl oluştuğuna dair soru yöneltilmiş ve çocukların meclisin oluşturulma durumu ile ilgili fikir sahibi olmadığı, soruya genel olarak meclisin işleyiş şekline yönelik cevaplar verdikleri görülmüştür. Öktem ve arkadaşları (2020) Kağıthane Çocuk Meclisi uygulamasında meclislerin nasıl oluştuğuna ve işleyiş şekline yönelik çocukların görüşlerine başvurmuşlardır. Çalışma çocukların meclislerle ilgili tanım yapmakta zorlandıklarını, hatta tam bir tanıma ulaşamadıklarını göstermiş; bununla birlikte, meclisi oyun oynanan ve akranlarla vakit geçirilen yerler olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocuklar meclislerin tanımını yapamıyor olsalar dahi gelecekleri için faydalı olabileceğini de ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında okul ve sınıf ortamında yapılan uygulamalar incelendiğinde çocukların okul ve sınıf ortamlarında her şeyi söyleyebildikleri bunun için uygulama aşamasında ise “derin demokrasi” uygulandığı da öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Çocuklar her şey hakkında fikir beyan edebilmekte, fakat sağlık ve güvenliklerini tehdit etmediği koşullarda uygulanabilmektedir. Bunun dışında bu durum da süreç ilerledikçe katılım basamaklarından üst basamaklara doğru taşınmakta ve Çocuklar Tarafından Başlatılan ve Yönetilen Projeler Basamağı’na denk gelmektedir. Bu basamakta çocuklar süreci kendileri başlatmakta kendileri devam ettirmektedir burada yetişkin sadece kolaylaştırıcı rolü üstlenerek çocuklara yardımcı olmaktadır. Yetişkinler çocuklara ihtiyaç duydukları ortamı ve malzemeleri sağlayarak sürecin devamına destek sağlamaktadır. Aksoy (2021) Türkiye ve Amerika’da öğretmenlerin katılım davranışlarını değerlendirdiği araştırmada Amerika’daki öğretmenlerin BBOM öğretmenlerine benzer tutumlarda olduğu, iş birliği ve rehber rollerini benimsediklerini ortaya koymuştur. Türkiye’deki öğretmenlerin ise daha müdahaleci bir tutum içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Fakat her iki örnekte de öğretmenlerin müdahaleci tavırları gözlemlenmiş ve çocukların katılımını artırmaları adına önerilerde bulunulmuştur.

Çocuk katılımının çocuklara ve öğretmenlere katkısına dair çocuklara ve öğretmenlere sorular yöneltildiğinde öğretmenlerin kendileri için duygusal ve sosyal yönden gelişimlerine odaklandıkları görülmektedir. Çocukların ise yine duygusal ve sosyal yönden geliştikleri bir sistemden söz etmek mümkündür. Bunun yanı sıra öğretmenler

çocuklar için katılımın katkısını değerler çerçevesinde de değerlendirmiş ve çocuklara bazı değerleri kazandırmak konusunda da katılımın önemli olduğunu vurgulamışlardır. Araştırma kapsamında öğretmenlere ve çocuklara yöneltilen sorular ışığında sosyal-duygusal anlamda katkıları bulunduğunu, özellikle öğretmenlerin çocuklar için bu konuda nitelikli uygulamalar yapmaya çalıştıkları ve çocukların ihtiyaçlarını gözeterek etkinliklere devam ettikleri belirtilmiştir. Bu bilgilerden yola çıkarak Zhang ve Wyness'in (2024) yaptığı araştırmada katılım faaliyetleri arttıkça çocukların sosyal refahları artmakta ve bununla birlikte arkadaş edinme, farklı arkadaşlık ilişkileri konusunda yeniliklere açık olma gibi durumların ortaya çıktığı belirlenmiştir. Çocukların süreç içinde iletişimlerinin kuvvetlendiğini ve paydaşlar arasında ilişkilerin de gelişme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların ve öğretmenlerin önerileri incelendiğinde öğretmenlerin diğer okullara yönelik önerileri incelenmiştir. Bu öneriler arasında katılım hakkında öğretmenlere ve okullara danışmanlık verilebileceği, takım çalışmasının güçlendirilmesi ve çemberlerin daha yaygın şekillerde kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Stenberg ve Wimark (2023) tarafından İsveç'te yapılan Anaokullarında Göçmen Çocukların Katılımını ve İki Dilli Gelişimini Destekleyen Rehberli Oyun adlı araştırmada öğretmenlerin çok modlu işaret araçlarını kullandıkları belirtilmiş ve böylece bu yöntem sayesinde çocukların dil ve sosyal gelişimlerini, etkileşimlerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, Erbay (2013) yılında yapılan "Çocukların Katılım Hakkı Üzerine Bir Türkiye Değerlendirmesi" adlı çalışmada, katılım hakkının daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için çocukların görüşlerinin daha fazla dikkate alınması gerektiğini vurgulanmıştır.

Bu araştırma kapsamında çocukların eğitim süreçlerindeki önemini ve katılım durumunun çocukların her bakımdan gelişimlerine olan katkılarını detaylı şekilde incelemiş ve çocuk katılımının yaygınlaştırılması adına çeşitli öneriler sunmuştur. Çocuk katılımının yaygınlaştırılması sonucunda çocukların desteklenmesi ve aktif bireyler olmalarını sağlayacaktır. Bununla birlikte, çocukların sorumluluk bilinci gelişecek erken yaşta birey olma duygusunu tadabileceklerdir. Çocuk katılımına ilişkin öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmalar, çocuk katılımını daha etkin şekilde uygulamak adına öğretmenlerin desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Şallı

İdare, 2018; Zorbay Varol, 2019). Çocuk katılımını destekleyen stratejilerin artması, uygulamaların yaygınlaştırılması ve bu konuda öğretmenlerin de hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi katılımın artırılması için büyük önem taşımaktadır.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, okul öncesi dönemde çocuk katılımına dair öğretmen ve çocuk görüşleri ve deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, çocuk katılımının eğitim ortamlarında algılanış şekli ve nasıl uygulandığına dair önemli bilgiler sunmaktadır. Araştırma sonucunda çocuk katılımı uygulanan okullarda eğitim süreçleri çocukların kendilerini değerli hissetmelerine katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular incelendiğinde öğretmenler, çocuk katılım hakkının problem çözme ve iletişim kurma becerilerini geliştirdiğini, benlik algılarını düzenlenmelerini sağladığını ve başkalarının haklarına da saygı duymaları konusunda destek olduğunu belirtmişlerdir. Katılım hakkı uygulandığında, çocukların bireysel anlamda gelişimlerini destekleyerek çocukları daha özgüvenli ve sorumluluklarının bilincinde olan bireyler haline geldikleri gözlemlenmiştir. Bu durum, çocukların gelecek yaşamlarındaki akademik ve sosyal başarılarına da olumlu katkılar sağlamaktadır.

Çocuklar, meclisleri fikirlerin özgür bir şekilde konuşulduğu, tartışıldığı ve karar alındığı ortamlar olduğunu belirtmişlerdir. Meclisler aracılığıyla, çocukların sorumluluk bilincinin geliştiğini, demokratik birtakım değerleri öğrendiğini ve karar alma becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Süreç boyunca çocukların özdeğerleri artarken, katılımları da teşvik edilmektedir. Bulgular incelendiğinde çocuklar meclislerde aldıkları kararların çoğunlukla adil olduğunu düşünmekte ve uygulanabilir görmektedir. Bununla birlikte bazı çocuklar, meclislerin daha uzun sürebileceğini ve daha çok gezi faaliyeti yapılabileceği konusunda isteklerini dile getirmişlerdir. Böylece bu konuda çocuklar daha fazla söz hakkı ve özgür fikir ortamı talep ettiklerini belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında öğretmenler okul ve sınıf ortamlarında çocuk katılımını arttırmak için uygulanan yöntem ve stratejileri paylaşmışlardır. Öğretmenler, çocuk meclislerinin diğer kurumlarda da uygulanabilmesi için diğer kurumlara BBOM tarafından mentorluk sağlanabileceğini, öğretmenler arasında takım çalışmasının benimsenmesi gerektiğini ve okulların öncelikle çember sistemini güçlendirmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Başka okullarda çocuk katılımını hayata geçirecek

öğretmenlere yönelik öneriler, çemberlerin kullanımı ve güçlendirilmesi üzerine odaklanmaktadır. Öğretmenler, çemberlerin etkin kullanılabilmesi için çeşitli stratejiler geliştirilmesi gerektiğini, bu sayede çocukların duygularını daha rahat ifade edebilecekleri fırsatlar sunulabileceğini ve bu uygulamanın diğer eğitim ortamlarında da gerçekleştirilebileceğini ifade etmişlerdir. Çemberler aracılığıyla çocukların fikirlerinin alınması ve önemseniyor olması, katılımı arttıran unsurlar arasında yer almaktadır. Çemberlerin güçlenmesi durumunda okul meclislerinin daha etkili ve kalıcı olacağı ve böylece katılım süreçlerinin uygulanabilirliğinin artacağı vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, karma yaş uygulamasının oyun ve etkinliklere katılımı ve çocukların akran öğrenmesini de arttırdığı vurgulanmıştır. Öğretmenlerin belirttiği üzere çocukların fikirlerinin her yerde ve her zaman alınması ve önemsenmesi gerekmektedir. Uygulanan bu yöntemler çocukların sosyal becerilerine katkı sağlarken, çocukların empati kurma ve iş birliği yapma yeteneklerini de güçlendirmektedir.

Araştırma bulguları, çocukların okul ve sınıf ortamında aldıkları kararların uygulanmasına yönelik birbirinden farklı uygulamaların yapıldığını göstermektedir. Okul ve sınıf ortamında çocuklar kuralların belirlenmesi konusunda sürece aktif olarak katılabilmekte ve bu süreçte sorumluluk alabilmektedir. Bu bağlamda çocuklar demokratik ortamları deneyimleyebilmekte ve kendilerini ifade edecek ortamları tanımaktadırlar. Çocukların bu karar alma süreçlerine katılımlarının sağlanması onların eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini de geliştirmektedir. Sonuç olarak, bu araştırma okul öncesi dönemde çocuk katılımının eğitim sürecine olumlu katkılar sağladığını ve çocukların demokrasiyi öğrenmelerine yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerle birlikte diğer eğitim paydaşları, çocuk katılımına yönelik uygulamaları arttırarak, çocukların özdeğer duygularını geliştirmelerini sağlamak ve eğitim süreçlerine aktif olarak katılmalarına katkıda bulunmalıdırlar. Buna bağlı olarak eğitim ortamlarında stratejik planlamaların yapılması gerektiğini ve çocukların fikirlerinin dikkatle dinlenmesi gerektiğinin önemini vurgulamaktadır.

Çocuk katılımı çocukların kendilerini ifade etme ve karar alma süreçlerine katılmalarını, onların gelişimine ve topluma daha etkili bireyler olmalarını sağlayacaktır. Bu nedenle bulgular ışığında eğitim kurumları, çocuk katılımını teşvik

eden ve destekleyen politikalar geliştirmeli ve uygulamaya koymalıdır. Öğretmenlerin ve diğerk paydaşların çocukların görüşlerini dikkate alarak çocuklara daha fazla söz hakkı tanınmaları, çocukların eğitim sürecine daha etkin katılmasını ve demokrasiyi içselleştirmesini sağlayacaktır. Ancak bu şekilde çocuklar gelecekte topluma daha bilinçli, duyarlı ve katılımı önemseyen bireyler olarak kazandırılacaktır.

Sonuç olarak, çocuk katılımıyla birlikte çocukların eğitim süreçlerine aktif katılımı ve demokratik değerkleri içselleştirmelerini sağlamak adına kritik bir öneme sahiptir. Eğitimcilerle birlikte eğitim kurumları, çocukların katılımını destekleyen politikalar geliştirmeli ve uygulamalıdır. Çocukların bu şekilde gelecek yaşamlarında bilinç sahibi, duyarlı, katılımı bilen ve destekleyen bireyler olarak toplumda yer alacaktır. Araştırmanın sonuçlarına ilişkin bazı öneriler de sunulmaktadır:

Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler:

1. Çocukların karar alma süreçlerine katılımlarını artırabilmek adına özel komisyonlar, çocuk meclisleri ve danışma kurulları oluşturulmalıdır.
2. Çocuk katılımı farklı okul türlerinde de uygulanabilir hale getirilmelidir. Dezavantajlı çocuk gruplarının da katılımı desteklenmelidir.
3. Çocuklara, ailelere ve topluma çocuk hakları ve çocuk katılımı hakkında eğitimler verilmeli ve katılım düzeyi artırılmalıdır.
4. Çocuk katılımının diğerk okullarda da artırmak adına çocuk meclislerinin ve çemberlerin yaygınlaştırılması önerilmektedir. Çocukların fikirlerini daha özgür ifade edebilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler:

1. Okul ortamlarında çocukların katılımına engel olan fiziksel, sosyal ve ekonomik engeller tespit edilip kaldırılmalıdır.
2. Öğretmenlerin çocuk katılımı hakkında bilgilendirilmesi ve çocuk katılımı hakkında stratejiler geliştirmeleri desteklenmelidir. Geliştirilen bu stratejilerin eğitim programlarına dahil edilmesi sağlanmalıdır. Eğitim programlarına dahil

edilen katılım kavramıyla birlikte öğretmenlerin bilgi ve becerisi de gelişecek bu sayede teşvik etmeleri kolaylaşacaktır.

3. Okullarda katılım kültürünü oluşturacak ortamlar oluşturulmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

1. Çocuk katılımı adına bundan sonra yapılacak araştırmalar için çocuk katılımının artırılmasına yönelik eylem araştırmaları planlanabilir ve ebeveynlerin de çocuk katılımına yönelik görüşleri alınabilir.



Kaynakça

- Acar, H., & İçağasıoğlu Çoban, A., (2010). *Türkiye’de Çocuk Hakları*. Maya Akademi.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2013). *Ulusal çocuk hakları strateji belgesi ve eylem planı (2013-2017)*. Ankara: Resmî Gazete.
- Aksoy, P. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun zamanlarında sergiledikleri davranışların öğretmen rolleri ve çocuk katılım modeli bağlamında değerlendirilmesi: Türkiye ve Amerika örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 369- 392. doi: 10.16986/HUJE.2020057988
- Akyol, T. (2024). Promoting young children’s right to participate in the classroom through picture books. *Child Indicators Research*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s12187-024-10117-6>
- Akyol, T, Erdem, H. (2021). Okulda çocuk katılımına ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10 (2), 1655-1677. <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/62559/820944>
- Akyüz, E. (1999). Cumhuriyet döneminde çocuk hukukundaki gelişmeler. *Cumhuriyet ve Çocuk, II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Ankara*.
- Akyüz, E. (2000). *Çocuğun haklarının ve güvenliğinin korunması: ulusal ve uluslararası hukukta*. Milli Eğitim.
- Akyüz, E. (2013). *Çocuk hukuku*. Pegem Akademi.
- Akyüz, E. (2015). *Çocuk hukuku*. Pegem.
- Allison, D. B., (2001). Behavioral treatment of childhood and adolescent obesity: Current status, challenges, and future directions. In J. K. Thompson & L. Smolak (Eds.), *Body image, eating disorders, and*

obesity in youth: Assessment, prevention, and treatment (pp. 313–340).
American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10404-013>

Aries, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life* (R. Baldick, Trans.). Alfred A. Knopf.

Arvola, O., Pankakoski, K., Reunamo, J., & Kytälä, M. (2021). Culturally and linguistically diverse children's participation and social roles in the Finnish Early Childhood Education—is play the common key?. *Early child development and care*. 191(15),2351-2363. doi: 10.1080/03004430.2020.1716744

Beyzova, A., Tüzün, I., & Kılıç, Z. A. (2016). Eğitimde çocuk katılımı: Türkiye'deki olanaklara dair bir değerlendirme. E. Erbay içinde, *Çocuk Katılımı* (s. 67-88). Nobel.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi. (2009). Çocuk haklarına dair sözleşme genel yorum no: 12 çocuğun dinlenilme hakkı. Elli Birinci Oturum, Cenevre.

Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). *Usa: Sage Publications*.

Correia, N., Carvalho, H., Fialho, M., & Aguiar, C. (2019). Teachers' practices mediate the association between teachers' ideas and children's perceived participation in early childhood education. *Children and Youth Services Review*, 108, 104668. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104668>

Coşgun, G. (2019). *Ebeveynlerin Çocuk Katılımı Hakkına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*. Sakarya Üniversitesi, Turkey

- Coşkun, T. (2015). *Early Childhood Teachers' Beliefs Towards Participation Rights of Children*. Middle East Technical University, Ankara, Türkiye.
- Covell, K., Howe, R. B., & McNeil, J. K. (2010). Implementing children's human rights education in schools. *Improving Schools*, 13(2), 117-132. <https://doi.org/10.1177/1365480210378942>
- Creative Commons. (2012). Participation models: citizens youth online. A chase through the maze. http://www.nonformality.org/wp-content/uploads/2012/11/Participation_Models_20121118.pdf
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative in quiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Çocuk Hakları Komitesi. (2001). *Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'nin Çocuk Haklarına dair Sözleşme'ye ilişkin Genel Yorumları*. International Children's Center. <https://www.esithaklar.org/wp-content/uploads/2021/02/Cocuk-Haklari-Komitesi-2001-2006.pdf>
- Çocuk Hakları Komitesi. (2001). *Genel yorum 1: eğitimin amaçları*. Eğitimin Amaçları. Ankara: ICC.
- Çocuk Hakları Komitesi. (2009). *Genel yorum no:12 çocuğun katılım hakkı*. Ankara: ICC.
- Çocuk Koruma Kanunu. (2005, 07 03). *Çocuk koruma kanunu*. www.mevzuat.gov.tr: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5395.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Çocuk Koruma Kanunu, Kanun No. 5395, 15 Temmuz 2005 tarihli ve 25876 sayılı Resmî Gazete

- Davies, B. (2006). Subjectification: the relevance of butler's analysis for education. *British Journal of Sociology of Education*, 27, 425-438.
<http://dx.doi.org/10.1080/01425690600802907>
- Dinç, H., Biçkin, İ., & Aycı, E. (2004). *Aile hukuku ve çocuk haklarına ilişkin uluslararası sözleşmeler*. Adalet Yayınevi.
- Driskell, D. (2002). *Creating better cities with children and youth: A manual for participation*. Routledge.
- Erbay, E. (2009). *Çocuk Hakları*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Erbay, E. (2013). Çocukların Katılım Hakkı Üzerine Bir Türkiye Değerlendirmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38-54. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/92695>
- Ercan, R. (2011). Modern childhood paradigm. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 3(2), 85-98.
<https://dielweltderuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewArticle/229>
- Erdoğan, M. (1993). İnsan Hakları Öğretisine Giriş. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11, 23-40.
https://dergipark.org.tr/en/pub/huniibf/issue/35693/397434#article_cite
- Erdoğan, M. (2011, Şubat 20). “Yeni Anayasa Tartışmaları Bağlamında Sivil Toplum ve Devlet İlişkileri Üzerine Mustafa Erdoğan ile Söyleşi”. *Eskiye*. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/477018>
- Farrow, A., & Bacalso, C., (2016). Youth policies from around the world: International practices and country examples. *Youth Policy Working Paper*. doi:10.13140/RG.2.2.21780.76168
- Fionda, J. (2001). Legal concepts of childhood: an introduction. In J. Fionda (Ed.), *Legal concepts of childhood* (pp. 3-18). Oxford: Hart Publishing.

- Francis, M., & Lorenzo, R. (2002). Seven realms of children's participation. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1-2), 157-169.
- Flowers, N. (2010). *Pusulacık: Çocuklar için insan hakları eğitimi kılavuzu*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Fredrikson, J. (2006). A changing concept of childhood: The introduction of Frobelian practices into Swedish preschools. 2nd Biennial Conference of International FrobelSociety, Dublin, Ireland, 29 June-1 July.
- Gündoğdu Ayar., (2018). *4-6 Yaş Resimli Çocuk Kitaplarında Çocuğun Katılım Hakkının İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Güngör, (H)., & Gülay Ogelman, (H)., (2021). The predicting effect of child loving levels of child development students on child participation awareness levels. *International Journal Of Field Education*. 7(2), 51-61.<https://doi.org/10.32570/ijofe.878500>
- Gürkan, T., & Koran, N. (2014). Examination of the pre-school education program for children aged 36- 72 months in terms of including children's right to participation. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 203-226.
https://dergipark.org.tr/en/pub/jtee/issue/43257/525408#article_cite
- Hart, A. R. (1992). *Çocukların Katılımı: Maskotluktan Yurttaşlığa*. Ankara: Unicef.
- Heikka, J., Kettukangas, T., Turja, L. & Heiskanen, N., 2022, 'How educators commit to enhancing children's participation in early childhood education pedagogical plans', *South African Journal of Childhood Education*, 12(1), a1170. <https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1170>
- Hodgin, R., & Newell, P., (2003). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Uygulama Elkitabı*. Unicef.

- İnal, K. (1999). Paternalist Politikanın İdeal Türk Çocuğu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32, 195-212.
https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000022
- İnal, K. (2007). *Çocukluğun örselenen dünyası: Çocukluk ve çocuk eğitimi üzerine eleştirel yazılar*. Sobil Yayınları.
- Işıkcı, Y. M. (2019). Çocuk Haklarının Geliştirilmesinde Çocuk Katılım Mekanizmalarının Etkinliği Üzerine Bir Örnek Olay İncelemesi: Ankara Büyükşehir Belediyesi Çocuk Meclisi Çalışmaları. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 457-482.
https://dergipark.org.tr/tr/pub/igdirsosbilder/issue/66822/1045063#article_cite
- Jans, M., & De Backer, K. (2002). Youth (work) and social participation. Elements for a practical theory. *Belgium, Brussels: Flemish Youth Council-JeP*.
- Kanyal, M. (2014). *Children's rights 0-8: Promoting participation in education and care*. Routledge.
- Karaman Kepenekçi, Y., & Aslan, C., (2013). An analysis on human rights in the novels in 100 basic literary works recommended for high schools. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 183-197.
<https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/146592/ortaogretim-okullarina-onerilen-100-temel-eserdeki-romanlarda-insan-haklari-uzerine-bir-cozumleme>
- Karsten, A. (2012). Participation models: citizens youth online: A chase through the maze. *Community Engagement in Online Higher Education*, 127. <https://www.nonformality.org/wp-content/uploads/2011/07/Participation-Models-20110703.pdf>
- Kitapçı Uysal, F. (2005). *Anne ve çocuk sağlığı*. Morpa.

- Kılıç, A., & Öztürk, A. (2018). An analysis of children's right to participation at primary schools in Turkey: a case study. *Qualitative research in education*, 7(3), 265–303. <https://doi.org/10.17583/qre.2018.3528>
- Koran, N. (2017). Perceptions of prospective pre-school teachers regarding children's right to participate in classroom activities. *Educational Sciences-Theory & Practice*, 17(3), 1035-1059.
- Koran, N. (2017). *Sınıflarda katılım hakkı: Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımını desteklemeye yönelik anlayışları ve geliştirilmesi*. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Koschaker, P. (1997). *Roma özel hukukunun ana hatları*. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları No:414. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Kosher, H., & Gross-Manos, D. (2024). Children's participation in everyday life: An international overview. *Children & Society*, 00, 1–21. <https://doi.org/10.1111/chso.12852>
- Kök, A. N. (2002). “Çocuk Mahkemeleri Mevzuatı ve Adli Tıp”. In II. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu Bildiriler. Türkiye’de Çocuklara Yeniden Özgürlük Vakfı.
- Kurt, S. (2016). Çocuk Haklarına İlişkin Temel Uluslararası Belgeler ve Türkiye Uygulaması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 36, 99-127. <https://doi.org/10.21560/spcd.28915>
- Kurt, E. N., & Koçer, H. (2023). Participation rights of transnational immigrant and local children in class lives in preschool education. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 52(2), 351-380. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1261482>
- Lansdown, G. (2005). *Çocukların Gelişen Kapasiteleri*. Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu (UNICEF), İtalya.

- Lansdown, G. (2011). *Everychild's right to be heard: A resourceguide on the UN committee on the rights of the child general comment No. 12*. London, England: SavetheChildren/United Nations Children's Fund.
- Lansdown, G., Jimerson, S. R., &Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal Of School Psychology, 52*, 3-12. doi: 10.1016/j.jsp.2013.12.006
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage
- Montà, C. C. (2021). The meanings of ‘child participation’ in international and European policies on children (’s rights): A content analysis. *European Educational Research Journal, 22*(1), 3-19. pDs:O//dIo: i1.o0r.g1/107.711/1747/714974094014211211003344971
- Moroğlu, N., (2003, Nisan). Türkiye’de ve Dünyada Çocuk Hakları 2. Eğitim Paneli, <https://kutuphane.tbmm.gov.tr:8088/2003/200304768.pdf>
- Morrison, G. S. (2004). *Early childhood education today* (9th ed.). Pearson Education Inc.
- Morrison, G. S. (2007). *Early childhood education today*. Pearson.
- Munongi, L. (2023). “What if we give them too much voice?”: Teachers’ perceptions of the child’s right to participation. *South African Journal of Education, 43*(2), 1-11. <https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/253833>
- Müftü, G. (2001). Çocukların hakları. *Milli Eğitim Dergisi, (151)*. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/151/muftu.htm adresinden alınmıştır.
- Onur, B. (2007). *Çocuk, tarih ve toplum*. İmge Yayıncılık
- Öktem, D. (2012). “Türkiye’deki Çocuk Adalet Sisteminin Yönetimi ve Yaş Ayrımcılığına İlişkin Paradigmanın İncelenmesi”. İçinde, *Türkiye’de*

çocuk adalet sisteminin yönetimi. IHOP, Uluslararası Çocuk Merkezi Yayınları.

Öktem, M. K., Akpınar, İ. E., & Küçük, H. (2020). Yerel yönetimlerde çocuk katılımı: Kâğıthane çocuk meclisi örneği. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 8(1), 218-248.
<https://doi.org/10.14782/marmarasbd.712937>

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications.

Polat, B. D., Ersoy, Ö. A., & Toran, M. (2017). Çocuk katılımı farkındalık ölçeği (ÇKFÖ): Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 186-215.

Polat, B. D. (2018). *Çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin çocukların katılım hakkına ilişkin görüşleri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Postman, N. (1995). *Çocukluğun yok olması* (K. İnal, Trans.). Ankara: İmge Yayınları.

Resmî Gazete. (2005). Çocuk Koruma Kanunu. 16 Kasım 2005, Sayı: 25931.

San Bayhan, P., & Artan, İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Kültür Yayınları.

Save the Children. (2010). *Putting children at the centre a practical guide to children's participation*. 25 Aralık 2016 tarihinde [https://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/docs/Putting_Children_at_the_Centre_final_\(2\)_1.pdf](https://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/docs/Putting_Children_at_the_Centre_final_(2)_1.pdf) sayfasından erişilmiştir.

Save the Children. (2013). *Children's participation in the analysis, planning and design of programmes a guide for save the children staff file*. 14 Haziran 2016 tarihinde

www.savethechildren.org/types%20of%20participation.pdf sayfasından erişilmiştir.

Sezer, Ş. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin 60-72 aylık çocukların katılım hakkına dair görüşleri (İstanbul ili örneği)*. Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117. doi:[10.1002/chi.617](https://doi.org/10.1002/chi.617)

Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research* (2nd ed.). Sage Publications.

Skrzypczak, M. (2022). The problem of children's right to participation in early childhood education and care. *Society Register*, 6(1), 85-106. doi: 10.14746/sr.2022.6.1.05

Sormaz, F., Yüksel, Kuruppath Mani H., (2012). Değişen çocukluk, oyun ve oyuncağın endüstrileşmesi ve tüketim kültürü. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 985-1008.

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223329>

Sözer, M. A. (2003). Çocukların eğitim durumları ve geleceğe ilişkin beklenti düzeylerinin temel toplumsal ortamlardan aldığı etkileri (İsrahevlerinde kalan çocuklar üzerinde bir araştırma).

<https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/86555>

Stenberg, J., & Wimark, L. (2023). Barns delaktighet och inflytande i undervisningen: En observationsstudie med fokus på förskollärares förhållningssätt. doi: [urn:nbn:se:mdh:diva-63086](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:se:mdh:diva-63086)

Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.

https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/34503/424695#article_cite

Şallı İdare, F. (2018). *Okul öncesi eğitim ortamlarında çocuk katılımı ile ilgili çocukların ve öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Şişlioğlu, M. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile eğitim ortamlarında çocuk katılım hakkına yer verme durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Tan, M. (2019). Çağlar boyunca çocukluk. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(1), 71-88.
https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000859

TDK.(2017).http://www.tdk.gov.tr:80/http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GT.S.5b5dac27587971.43120178 sayfasından erişilmiştir.

Theobald, M., Danby, S., & Ailwood, J. (2011). Child participation in the early years: Challenges for education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(3), 19-26.
<https://doi.org/10.1177/183693911103600304>

Thomas, N., & Percy-Smith, B. (2010). A handbook of children and young people's participation. *Perspectives from*.

Tibbitts, F., (2002). Understanding what we do: emerging models for human rights education. *International Review of Education*, 48(3):159171.doi:10.1023/A:1020338300881

Treseder, P. (1997). *Empowering children & young people: Training manual; Promoting involvement in decision-making*. Save the Children.

UNICEF. (2004). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. Türkiye: UNICEF.

- UNICEF. (2009). *Dünya çocuklarının durumu*. Ankara: UNICEF.
- UNICEF. (2011). *Çocukların durumu: Çocuk hakları açısından ülkedeki ortam*. Ankara: UNICEF
- Ülgen, G., & Fidan, E., (2002). *Çocuk gelişimi*. Milli Eğitim Basımevi.
- Varol, S. Z. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların katılımının ve etkileyen durumların incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Yaralı, K. T., & Aytar, F. A. G. (2017). Okul Öncesi Sınıflarında Çocuğun Katılım Hakkının Çocukların ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29. doi: 10.14686/buefad.263554
- Young, T. (2004). *Keeping children's participation on the childrights agenda*. London: Child To Child.
- Zhang, M., & Wyness, M. (2024). Children's participation in decisions affecting their school life in china: towards children's subjective well-being in school. *Child Indicators Research*, 1-27. doi:[10.1007/s12187-024-10151-4](https://doi.org/10.1007/s12187-024-10151-4)
- Zimmer, N., & Kolléck, N. (2024). Kinder-und Jugendpartizipation aus der Sicht von Bildungsakteur: innen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1-24. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-024-01233-8>

EKLER

EK 13.1. Etik Kurul Kararı



ETİK KURUL KARARI

Toplantı Tarihi:	12.10.2023
Karar No:	2023/105
Sorumlu Araştırmacı:	Melike İçli
Araştırma Başlığı:	Okul Öncesi Dönemde Çocuk Katılımına Dair Öğretmen ve Çocuk Görüşleri
Başlangıç Tarihi:	Etik onayı alındıktan sonra
Etik Kurul İzninin Süresi:	1 yıl (Uzatma Hakkı mevcut olarak)

İstanbul Kültür Üniversitesi etik Kurulu'na değerlendirilmek üzere başvuruda bulunduğunuz yukarıda künyesi yazılı projenizin başvuru dosyası ile ilgili belgeleri, Üniversitemiz "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu" tarafından araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan sakınca bulunmadığına karar verilmiştir.

Notlar:

- Araştırmanın başlangıç tarihinin gecikmesi durumunda Etik Kurulu'na başvurularak tarihlerin değiştirilmesi gereklidir.
- Araştırmanın gerçekleştirileceği birimlerin yöneticilerinden de ayrıca izin alınması gerekli olabilir.
- Araştırmaya katılan kurum dışı merkezlerden ayrıca idari izin alınması gerekmektedir.

Prof. Dr. Seyhan Altun
Etik Kurul Başkanı

13.2. Çocuk Demografik Bilgi Formu ve Görüşme Formu

ÇOCUK DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl):

Cinsiyeti: () Kız. () Erkek

Okul öncesi kurumuna devam etme süresi: () İlk senesi () İkinci senesi ()
Üç veya daha fazla

Kardeş sayısı:

() Tek çocuk () Bir kardeş () İki kardeş () Üç ve daha
fazla

Anne eğitim durumu:

Anne mesleği:

Baba eğitim durumu:

Baba mesleği:

Çocuk Görüşme Formu

1. Okulunda, sınıfında kurallar belirlenirken nasıl bir yol izleniyor bana anlatabilir misin?
2. Okulunda nelerle ilgili görüş bildirebiliyorsun? Okuldaki çocuklardan biri olarak sen okulunda nelere karar verebiliyorsun? Örnek verebilir misin?
3. Sınıfında nelerle ilgili görüş bildirebiliyorsun? Sınıfındaki çocuklardan biri olarak sen sınıfında nelere karar verebiliyorsun? Örnek verebilir misin?
4. Okulunda ve sınıfında verdiği kararların uygulanıyor mu? Bana örnek verebilir misin?
5. Sınıfınızın düzenlenmesi ve öğrenme merkezlerinin oluşturulması sürecinde senin fikrin soruldu mu? Nasıl karar verdin öyle olmasına?
6. Sence çocuk katılımı ne demektir? Neden öyle düşündün?
7. Okulunuzdaki çocuk meclisi nasıl oluşturuldu, anlatır mısın?
8. Okulundaki çocuk meclislerinde neler yapılıyor? Sen neler yapıyorsun, anlatır mısın?
9. Okulundaki çocuk meclisinde kararları nasıl alıyorsunuz? Örneğin bir gezi, etkinlik vs planlanırken nasıl karar veriyorsunuz?
10. Okullarda çocukların katılımını artırmak için öğretmenlerin daha başka neler yapabilir, anlatır mısın?
11. Eklemek istediğin başka bir şey var mı?

ÖĞRETMEN DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Yaş: 18-24 () 25-34 () 35-44 () 45-54 () 65 ve üstü ()

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Eğitim Durumu: Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Mezun olduğunuz üniversite/bölüm:

Mesleki kıdem: 1 yıldan az () 1-5 yıl arası () 5-10 yıl arası () 11 yıl ve üzeri ()

Çalıştığınız yaş grubu: 36-48 ay () 49-60 ay () 61-69 ay ()

Çalıştığınız çocuk sayısı:

Günlük çalışma saati: 1-4 saat () 4-6 saat () 6-8 saat () 8-10 saat () 10 saat ve üzeri ()

Öğretmen Görüşme Formu

1. Üniversite ve sonrasında çocuk haklarıyla ilgili bir ders ya da eğitim aldınız mı? Aldıysanız, içeriği nelerden oluşmaktaydı?
2. Sizce çocuk katılımı ne demek, açıkla mısınız?
3. Okulunuzda ve sınıfınızda kurallar belirlenirken nasıl bir yol izleniyor?
4. Okulunuzda ve sınıfınızda çocuklar nelerle ilgili görüş bildirebiliyorlar?
5. Okulunuzda ve sınıfınızda çocuklar nelere karar verebiliyor? Karar verme süreci nasıl işliyor, anlatır mısınız?
6. Okulunuzda ve sınıfınızda çocukların kararlarının uygulanmasına yönelik neler yapıyorsunuz?
7. Okulunuzda uygulanan çocuk meclislerinde nasıl bir süreç işliyor, anlatır mısınız?
8. Çocuklar bu meclislerde ne şekilde yer alabiliyorlar? Meclis üyeleri belirlenirken nasıl bir yol izliyorsunuz?
9. Çocuklar bu meclisler aracılığıyla nelere karar verebiliyorlar? Çocukların kararları ne şekilde uygulanıyor? Uygulanmıyorsa, neden uygulanamıyor?
10. Çocukların okulda ve sınıfta katılımını arttırmak için neler yapıyorsunuz? Örneğin: sınıf düzeni, planlanan etkinlikler geziler, yemek listesinin belirlenmesi vb.
11. Oyunlarda ve etkinliklerde çocukların katılımını arttırmak için uyguladığınız yöntem ve stratejiler nelerdir? Başka neler yapılabilir?
12. Çocukların bu süreçten hangi kazanımları ve öğrenmeleri edindiğini düşünüyorsunuz, örneklerle açıkla mısınız?
13. Çocuk meclislerini herhangi bir kurumda etkin bir şekilde kullanabilmek için neler yapılabilir? Süreci daha iyi hale getirmek için neler yapılabilir, önerileriniz nelerdir?
14. Böyle bir okulda çalışmak size mesleki ve bireysel açıdan nasıl bir katkı sağladı, açıklayabilir misiniz?
15. Bu kurumda çalışırken elde ettiğiniz deneyimleri bir metafora benzetseydiniz bu metafor ne olurdu? Neden?
16. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

13.4. BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Sizi “Çocuk Katılımını Benimsemiş Okullarda Okul Öncesi Çocukların ve Öğretmenlerin Çocuk Katılımına İlişkin Görüşleri” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmada katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanır. Lütfen aşağıdaki bilgileri okuyunuz ve katılmaya karar vermeden önce anlamadığınız herhangi bir şey varsa çekinmeden sorunuz.

ÇALIŞMANIN AMACI:

Bu araştırmanın amacı, okullarında çocuk meclisleri bulunan ve meclisleri etkin şekilde kullanan öğretmen ve çocukların, çocukların katılım haklarına yönelik görüş ve deneyimlerini incelemektir. Bunun yanında okul öncesi kurumlarındaki uygulamaları çocuk katılımı çerçevesinde değerlendirmektedir.

İŞLEM:

Araştırmada sizden tahminen 15 dakikanızı ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 20 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, görüşme sorularına cevap vermenizdir.

GİZLİLİK:

Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir.

KATILIM AYRILMA:

Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz.

SORUMLU ARAŞTIRMACILAR

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama

aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Adı-Soyadı

Katılımcı İmzası

Tarih

Araştırmacının İmzası

Tarih