

T.C  
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARINDA ÇOCUĞUN KATILIM  
HAKKININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÜNCE SEMERCİ

2200006869

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet TORAN

HAZİRAN 2025

T.C  
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARINDA ÇOCUĞUN KATILIM  
HAKKININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÜNCE SEMERCİ

2200006869

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet TORAN

Jüri Üyeleri: Dr. Öğr. Üyesi Fatma Büşra Aksoy KUMRU

Dr. Öğr. Üyesi Ebru Aydın YÜKSEL

HAZİRAN 2025

## **BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ**

T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde hazırlamış olduğum “Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Çocuğun Katılım Hakkının Değerlendirilmesi” başlıklı Yüksek Lisans tezimi Ensttütü Tez Yazım Kılavuzu kuralları çerçevesinde bilimsel etik ve akademik kurallara uygun olarak hazırladığımı ve yararlanmış olduğum tüm eserlere atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

**Günce SEMERCİ**

## İTHAF



Bu çalışmamı canım oğlum Uras'a ithaf ediyorum...

## ÖNSÖZ

Bu yüksek lisans tezinin hazırlanma sürecinde bilgi, deneyim ve akademik rehberliğiyle bana yol gösteren, araştırmamın her aşamasında sabırla destek veren değerli danışmanım Prof. Dr. Mehmet TORAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Bilimsel titizliği, yapıcı geri bildirimleri ve yönlendirmeleriyle çalışmamın hem teorik hem de uygulamalı temellerinin sağlamlaşmasına büyük katkı sağlamıştır. Kendilerinin akademik disiplini, öğrencilerine duyduğu güven ve ilham verici yaklaşımı, bu süreci benim için daha anlamlı ve öğretici kılmıştır. Çalışmam boyunca gösterdiği özveri ve anlayış, yalnızca akademik değil, aynı zamanda insani açıdan da benim için yol gösterici olmuştur.

Bu çalışmamda; desteğini ve bana olan güvenini benden hiçbir zaman esirgemeyen aileme, her konuda her zaman yanımda olan, beni motive eden, bana olan inancını her koşulda gösteren sevgili eşim Erdal SEMERCİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu tez çalışması, yalnızca akademik bir gerekliliği yerine getirme süreci olmanın ötesinde, çocuk hakları odaklı bir eğitim anlayışını içselleştirmeme olanak sağlayan öğretici bir deneyim olmuştur.

**Günce SEMERCİ**

## İÇİNDEKİLER

<b>BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ</b> .....	<b>i</b>
<b>İTHAF</b> .....	<b>ii</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>viii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>x</b>
<b>BÖLÜM 1</b> .....	<b>1</b>
1.1. Giriş.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi .....	5
1.2. Araştırmanın Amacı .....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	7
1.6. Tanımlar .....	9
<b>BÖLÜM 2</b> .....	<b>10</b>
2.1. Çocukluğun Tanımı ve Genel Değerlendirilmesi.....	10
2.1.1. Masum Çocuk .....	13
2.1.2. Asil Kurtarıcı Çocuk.....	13
2.1.3. Kötü Çocuk.....	13
2.1.4. Kartopu Çoğalan Çocuk .....	13
2.1.5. Kontrolden Çıkan Çocuk.....	13

2.1.6. Minyatür Yetişkin Çocuk .....	13
2.1.7. Eğitimdeki Yetişkin Çocuk .....	15
2.1.8. Mülk Olarak Görülen Çocuk .....	15
2.1.9. Mağdur Olarak Çocuk .....	16
2.1.10. Katılımcı Çocuk .....	16
2.2. Çocuk Hakları .....	16
2.2.1.Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi .....	18
2.2.2. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi .....	19
2.2.3 Türk Çocuk Hakları Bildirgesi .....	20
2.2.4. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme .....	21
2.3. Katılım Hakkı.....	24
2.3.1. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’de Katılım Hakkı.....	24
2.3.2. Eğitim ve Okul Ortamında Katılım Hakkı .....	26
2.4. Katılım Hakkı Modelleri .....	28
2.4.1. Roger Hart’ın Katılım Merdiveni.....	28
2.4.2. Phil Treseder – Katılım Dereceleri .....	31
2.4.3. Katılım Yolları .....	33
2.4.4. Lundy’nin Katılım Modeli .....	36
2.5. İlgili Araştırmalar .....	38
<b>BÖLÜM 3.....</b>	<b>51</b>
3.1. Yöntem.....	51

3.1.1. Araştırmanın Modeli .....	58
3.1.2. Çalışma Grubu.....	58
3.1.3. Veri Toplama Araçları.....	58
4.1. Bulgular.....	58
<b>BÖLÜM 5.....</b>	<b>72</b>
5.1. Tartışma.....	72
5.1.1. Açığa Çıkan Çocuk Katılımı Düzeylerine İlişkin Tartışma .....	72
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>82</b>
EK A.1. Etik Kurul İzni .....	91

## **TABLO LİSTESİ**

**Tablo 1.** Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Dağılımları ..... **61**

**Tablo 2.** Kod, Kategori, Tema Çalışma Örneği ..... **65**

## **ŞEKİL LİSTESİ**

**Şekil 1.**Roger Hart Katılım Merdiveni..... 39

**Şekil 2.** Phil Treseder -Katılım Dereceleri..... 43

**Şekil 3.** Harry Shier Katılıma Giden Yollar Modeli ..... 44

**Şekil 4.** Lundy'nin Katılım Modeli..... 48

**Şekil 5.** Okul Öncesi Eğitimde Çocuk Katılımı Pratikleri..... 68

**Enstitü: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü**

**Anabilim Dalı: Temel Eğitim**

**Programı: Okul Öncesi Eğitimi**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet TORAN**

**Tez Türü ve Tarihi: Yüksek Lisans- Haziran 2025**

## **ÖZET**

### **Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Çocuğun Katılım Hakkının Değerlendirilmesi**

**Günce SEMERCİ**

Çocukların katılım hakkı yalnızca yasal bir yükümlülük değil, aynı zamanda pedagojik bir gerekliliktir. Araştırmalar, çocuklara karar alma süreçlerinde aktif roller verilmesinin, onların demokratik bilinç geliştirmelerine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Çocuk katılımı, öğrenme sürecine dâhil olmayı, fikirlerin dikkate alınmasını ve çocuğun toplumun aktif bir üyesi olması anlayışını kapsar. Katılım, sadece fikir beyan etmek değil, aynı zamanda bu fikirlerin uygulanmasında rol almak anlamına gelmekte ve çocuğun toplumun aktif bir üyesi olması sürecinde kritik bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu araştırmada okul öncesi eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada, okul öncesi eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkını derinlemesine anlamak amacıyla nitel bir araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve bu kapsamda fenomenolojik desen (olgubilim) kullanılmıştır. Araştırmanın temel odak noktası, katılımcıların “çocuğun katılım hakkı” olgusuna ilişkin yaşantılarına ve bu yaşantılara yükledikleri anlamlara ulaşmaktır. Araştırmanın çalışma grubu okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 16 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun ölçütünde, okul öncesi öğretmenliği ya da çocuk gelişimi bölümünden lisans düzeyinde mezun olma koşulu bulunmaktadır. Çalışma, çalışma grubuna dahil olan öğretmenlerden gereken izinler alınarak tamamen gönüllülük ilkesine bağlı kalınarak yürütülmüştür. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 2 yıl ile 9 yıl arasında değişmekte olup, büyük çoğunluğu 4 ve 5 yaş grubu çocuklarla çalışmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bireysel görüşmelerle toplanmış ve her görüşme ses kaydıyla kayıt altına alınmıştır. Kayıtlar, araştırmacı tarafından eksiksiz biçimde yazıya dökülerek analiz sürecine dâhil edilmiştir. Analiz süreci boyunca araştırmacı, nitel araştırma ilkelerine bağlı kalmış ve veriler yorumlayıcı bir perspektif doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu araştırmada elde edilen nitel verilerin sistematik olarak çözümlenmesi amacıyla MAXQDA nitel veri analiz programı kullanılmıştır. Veri analizleri iki ana tema ve yedi alt kategori ortaya çıkarmıştır. İlk tema, "Açığa Çıkan Çocuk Katılımı Düzeyleri"dir ve Hart'ın basamaklarına dayalı beş kategoriden oluşmuştur: Manipülatif Pratikler, Dekoratif Katılım, Sembolik Katılım, Bilgilendirilerek Görevlendirme ve Danışılarak Bilgilendirme. Bu kategoriler, okul öncesi ortamlarda çocuk katılımının gerçek düzeyini yansıtmakta olup, özellikle

manipülatif ve dekoratif uygulamaların yüksek frekansı katılımın çoğunlukla yzeyssel kaldığını göstermektedir. İkinci tema "Katılımı Desteklemede Öğretmen" başlığı altında, öğretmenlerin katılımı nasıl desteklediği ve çocuk öznelliğine ilişkin algıları incelenmiştir. Bu tema altında "Katılımda Öğretmenin Rolü" ve "Çocuk Öznelliğine İlişkin Tutum" olmak üzere iki kategori tanımlanmıştır. Analizler, öğretmenlerin rehber, gözlemci ve eşit katılımcı roller üstlendiğini, ayrıca çocukları birey olarak görme ve haklarını gözetme yönünde tutum geliştirdiklerini açıkça ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuğun katılım hakkı, çocuk hakları, okul öncesi eğitim, öğretmen



**University: Istanbul Kültür University**

**Institute: Institute of Graduate Studies**

**Department: Basic Education**

**Programme: Preschool Education**

**Supervisor: Prof. Dr. Mehmet TORAN**

**Degree Awarded and Date: Master's Thesis-June 2025**

## **ABSTRACT**

### **Evaluation of Children's Participation Rights in Early Childhood Education Settings**

**Günce SEMERCI**

The children's participation is not merely a legal obligation but also a pedagogical necessity. Research has shown that giving children active roles in decision-making processes contributes to the development of their democratic consciousness. Child participation encompasses involvement in the learning process, having ideas taken into consideration, and an understanding of active citizenship. Participation means not only expressing opinions but also playing a role in the implementation of these ideas, and it holds critical importance in the child's process of active citizenship. In this context, this study aims to evaluate the child's right to participation in preschool education settings. This research adopted a qualitative research approach to gain an in-depth understanding of the child's right to participation in preschool settings, and within this scope, a phenomenological design was used. The primary focus of the study was to reach the participants' lived experiences regarding the phenomenon of the "child's right to participation" and the meanings they attributed to these experiences. The study group consisted of 16 teachers working in preschool education institutions. Criterion sampling was used to determine the study group. The criterion for the study group was having graduated with a bachelor's degree in preschool education or child development. The study was conducted based entirely on the principle of voluntary participation from the teachers identified as the study group, with the necessary permissions obtained. The teachers' professional experience ranged from 2 to 9 years, and the majority worked with children in the 4 and 5-year-old age groups. The research data were collected through individual interviews using a semi-structured interview form prepared by the researchers, and each interview was audio-recorded. The recordings were transcribed verbatim by the researcher and included in the analysis process. Throughout the analysis process, the researcher adhered to qualitative research principles, and the data were evaluated from an interpretive perspective. The MAXQDA qualitative data analysis program was used to systematically analyze the qualitative data obtained in this study. Data analyses revealed two main themes and seven sub-categories. The first theme is "Revealed

Levels of Child Participation" and consisted of five categories based on Hart's ladder: Manipulative Practices, Decorative Participation, Tokenistic Participation, Assigned but Informed, and Consulted and Informed. These categories reflect the actual level of child participation in preschool environments, with the particularly high frequency of manipulative and decorative practices indicating that participation mostly remains superficial. Under the second theme, "The Teacher in Supporting Participation," how teachers support participation and their perceptions regarding child subjectivity were examined. Two categories were defined under this theme: "The Teacher's Role in Participation" and "Attitude Towards Child Subjectivity." The analyses clearly revealed that teachers assumed the roles of guide, observer, and equal participant, and that they developed attitudes of viewing children as individuals and safeguarding their rights.

**Keywords:** Child's right to participation, children's rights, preschool education, teacher

## BÖLÜM 1

Bu bölümde giriş, araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar başlıklarına yer verilmiştir.

### 1.1. Giriş

Çocukların katılım hakkı, uluslararası çocuk hakları rejiminde önemli bir yer tutar. Tarihsel olarak çocuk haklarıyla ilgili ilk belgeler 20. yüzyıl başlarında ortaya çıkmış; 1924'te Milletler Cemiyeti tarafından kabul edilen Cenevre Çocuk Hakları Deklarasyonu, çocukların gelişimi için gerekli kaynaklara, yardım alma hakkına ve eğitim olanaklarına erişimlerine dikkat çekmiştir (UNICEF, 1924.). Bunu 1959 tarihli BM Çocuk Hakları Bildirgesi izlemiş, böylece çocukların temel yaşam alanlarında haklarının tanınması yönünde önemli bir adım daha atılmıştır (UNICEF, 1959). Ancak nihai dönüşüm, 1989'da Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHS) ile yaşanmıştır (Birleşmiş Milletler, 1989). Bu sözleşme, çocukları yalnızca korunması gereken bireyler olarak değil, aynı zamanda sosyal, kültürel ve siyasal alanlarda aktif katılımcılar olarak tanımlamıştır (Lansdown, 2001).

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 12. ve 13. maddeleri, çocuğun katılım hakkının yasal temelini oluşturmaktadır. Özellikle **12. madde**, çocuğun kendisini ilgilendiren tüm konularda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını açıkça güvence altına almaktadır. Madde metni şu şekildedir:

*“Taraflar Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun, kendisini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını tanırlar. Çocuğun görüşlerine, yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak gereken önem verilir.”* (Birleşmiş Milletler, 1989, Madde 12)

Bu madde, çocuğun yalnızca konuşma hakkına değil, aynı zamanda bu görüşlerin dikkate alınması yükümlülüğüne de işaret etmektedir.

13. madde ise çocuğun ifade özgürlüğünü güvence altına alır. Bu maddeye göre çocuk;

*“her türlü bilgiyi ve düşüncüyü, ulusal sınırlar söz konusu olmaksızın, sözlü, yazılı ya da basılı olarak, sanatsal yolla ya da çocuğun seçeceği diğer yollarla araştırma, alma ve yayma özgürlüğüne sahiptir.”*

(Birleşmiş Milletler, 1989, Madde 13)

Bu iki madde birlikte ele alındığında, eğitim ortamlarında çocukların yalnızca fikirlerini açıklama değil, aynı zamanda karar alma süreçlerine aktif olarak katılma haklarının olduğu açıkça görülmektedir. Böylece çocuk katılımı yalnızca bir hak değil, aynı zamanda yetişkinler için bir sorumluluk ve yükümlülük haline gelmektedir.

Türkiye, 1990 yılında ÇHS’yi imzalamış ve 1995’te yürürlüğe koymuştur (Erbay, 2013). Eğitim politikalarına bu yaklaşımın yansımaları ise 2013 tarihli Okul Öncesi Eğitim Programı ile belirginleşmiştir. Bu program, çocukların bireysel gelişimlerini desteklemeyi, onları merkez alan, oyun temelli ve demokratik bir eğitim ortamı sunmayı hedeflemiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bu programda yer verilen uygulamalar —örneğin çocukların etkinlik seçme, görüş belirtme ve karar alma süreçlerine katılmaları— çocukların katılım haklarının pratiğe dökülmesini sağlamaktadır (Tozduman Yaralı & Güngör Aytar, 2017).

Çocukların katılım hakkı yalnızca yasal bir yükümlülük değil, aynı zamanda pedagojik bir gerekliliktir. Bu çalışmada sıklıkla atıfta bulunulan “çocuk öznelliği” kavramı, çocuğun kendi düşünsel, duygusal ve deneyimsel birikimi doğrultusunda çevresini anlamlandırabilen, öznel değerlendirmelerde bulunabilen ve kendi yaşamına ilişkin kararlarda aktif rol oynayabilen bir birey olarak ele alınmasını ifade etmektedir. Çocuk öznelliği yaklaşımı, çocuğun yalnızca yetişkin rehberliğinde şekillenen edilgen bir nesne değil; tersine, toplumsal ilişkiler içinde anlam üreten, etkileşim kuran ve görüş beyan edebilen bir özne olarak tanınmasını gerektirmektedir. Bu kavramsallaştırma, çocukluk çalışmalarında son yıllarda giderek etkisini artıran “yeni çocukluk paradigması”nın bir yansıması olup, çocukların hak sahibi bireyler olarak tanınmasını ve toplumsal yaşama katılımının önünü açan epistemolojik bir dönüşüme işaret etmektedir (Uprichard, 2008; James, Jenks, & Prout, 1998). Bu bağlamda, çocuk

öznelliği kavramı çalışmada hem teorik bir referans çerçevesi hem de öğretmenlerin çocuğun katılım hakkına yönelik tutumlarını anlamlandırmada temel bir analiz kategorisi olarak kullanılmıştır. Bu kuramsal çerçeve, çocukların katılım hakkına ilişkin öğretmen tutumlarını değerlendirirken temel bir referans noktası oluşturmaktadır.

Literatürde, çocuklara karar alma süreçlerinde aktif roller verilmesinin onların demokratik bilinç geliştirmelerine, öz-yeterliklerinin artmasına ve sosyal becerilerinin güçlenmesine katkı sağladığı çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Bae, 2010; Day, Percy-Smith & Rizzo, 2015; Lansdown, 2011; Lundy, 2007). Day ve arkadaşlarına (2015) göre çocuk katılımı, yalnızca fikir beyan etme hakkını değil, bu fikirlerin dikkate alınmasını ve uygulanma süreçlerinde çocuğun aktif rol almasını da içeren çok boyutlu bir olgudur. Özellikle 2015 sonrası yapılan çalışmalarda, çocuk katılımını temel alan pedagojilere artan bir vurgu söz konusudur. Bu vurgu yalnızca bireysel uygulamalarla sınırlı kalmayıp, erken çocukluk eğitim politikalarında ve öğretmen eğitiminde de giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Bae, 2010; Heikka, Kettukangas, Turja & Heiskanen, 2022; Shier, 2019). Heikka ve arkadaşlarının (2022) çalışması, Finlandiya bağlamında yürütülmüş olup, çocukların okul öncesi eğitim planlamalarına aktif katılımının öğretmenlerin pedagojik kararlarını olumlu etkilediğini ve bu sürecin çocukların yaratıcılıkları ile öz-yeterlik duygularını geliştirdiğini göstermektedir. Bu bağlam, çocuk katılımının sadece bireysel bir uygulama değil, aynı zamanda sistematik ve kurumsal bir yaklaşım olarak ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Benzer şekilde, Clark (2017), Kangas (2016) ve Manassakis (2020) gibi araştırmacılar da erken çocukluk döneminde çocuklara karar verme fırsatları sunmanın özgüven, sorumluluk alma ve sosyal etkileşim becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını vurgulamaktadır. Bu çalışmalar, çocuk katılımına dayalı pedagoji anlayışının yalnızca Avrupa ile sınırlı kalmadığını; Avustralya, Kanada, Norveç, Birleşik Krallık ve Yeni Zelanda gibi ülkelerde de çeşitli modellerle uygulandığını göstermektedir (Bessell, 2011; Mayne, Howitt & Rennie, 2021). Dolayısıyla, çocuk katılımına ilişkin pedagojik yaklaşımların değerlendirilmesinde bağlamsal farklılıklar kadar, bu modellerin evrensel ilkeleri de dikkate alınmalıdır.

Öğretmenlerin bu süreçteki rolü ise belirleyicidir. Nitel araştırmalar, öğretmenlerin çocuk katılımını destekleme konusundaki farkındalık düzeylerinin, katılım hakkının ne ölçüde hayata geçirildiğini etkilediğini ortaya koymaktadır

(Iakshina & Le-van, 2022). Akyol ve Erdem'e (2021) göre, öğretmenlerin katılıma ilişkin inançları ve sınıf içi uygulamaları arasında çoğu zaman bir tutarsızlık vardır. Bu durum, öğretmenlerin uygulamaya yönelik destek ve eğitim ihtiyacına işaret eder. Aynı şekilde, katılımı etkileyen diğer faktörler arasında çocuklar arası ilişkiler ve aile desteği de bulunmaktadır (Iakshina & Le-van, 2022). Katılımcı bir sınıf ortamı, sadece bireysel gelişimi değil, grup içi etkileşimi ve sosyal değerlerin oluşumunu da destekler. Sheridan ve Pramling Samuelsson (2001), çocukların kendi görüşlerini ifade ettikleri ve birbirlerinin görüşlerine saygı gösterdikleri ortamların, öğrenme motivasyonu ve sosyal beceriler üzerinde önemli etkiler yarattığını belirtmiştir. Venninen ve Leinonen (2013) ise çocukların fikirlerinin gerçekten dikkate alındığı ve onların güvenli bir ortamda yaşadıklarının farkında oldukları koşullarda katılımın anlamlı hale geleceğini vurgulamışlardır.

Çocukların katılım hakkı, yalnızca bireysel bir ifade özgürlüğü olarak değil, çocukların sosyal, politik ve kültürel yaşamda aktif özneler olarak yer almasını hedefleyen çok boyutlu bir hak kategorisidir. Bu hak, hem bireysel hem de kolektif düzeyde tanınmalı, çocukların sadece görüş bildirmesine değil, karar alma süreçlerine gerçek ve etkili biçimde dahil olmasına olanak sağlamalıdır. McMellon ve Tisdall (2019), katılım hakkını yalnızca Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin (ÇHS) 12. maddesine indirgemek yerine, bu hakkın tarihsel gelişimini, uygulamadaki çok katmanlı biçimlerini ve yapısal engellerini bütüncül bir yaklaşımla ele alır. Yazarlar, çocukların yalnızca danışılan değil, aynı zamanda eşit düzeyde karar ortağı olarak görülmesini savunur. Bu bağlamda katılım hakkı, çocuğun yetkinliğine duyulan güvenin ve sosyal adalet anlayışının bir yansıması olarak değerlendirilmelidir. Katılım, yalnızca bir süreç değil; güç ilişkilerinin yeniden inşasını ve çocukla yetişkin arasındaki hiyerarşinin sorgulanmasını da gerektiren bir dönüşüm pratiğidir.

Sonuç olarak, çocukların katılım hakkı yalnızca teorik bir kavram değil, eğitim ortamlarının merkezinde yer alması gereken temel bir haktır. Çocukların karar alma süreçlerine dahil edilmesi; onların bireysel gelişimlerini, sosyal ilişkilerini ve öğrenme motivasyonlarını doğrudan etkilemektedir (Kuran, 2015; Lansdown et al., 2014; Urfalıoğlu, 2019). Bu bağlamda öğretmenlere büyük sorumluluk düşmekte; çocukların sadece pasif dinleyiciler değil, aktif katılımcılar olduklarını kabul eden bir yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir.

## 1.1. Araştırmanın Problemi

Birleşmiş Milletler örgütü, çocuk haklarının uygulanmasında ve çocuk hakları konusunda farkındalığın artırılmasında önemli bir rol oynamıştır. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHS), 1989'da kabul edilen ve neredeyse evrensel olarak onaylanan çocuk haklarına ilişkin en kapsamlı belgedir. Sözleşmenin maddeleri, çocuklar için hüküm, koruma ve katılım hakkını tanımlamaktadır (Alderson, 2008; Lansdown, 1994). Çocuk hakları sözleşmesinde Madde 12 ve 13'te katılım hakları yer almaktadır. Madde 12 şunu belirtir: çocukların kendilerini etkileyen tüm konulara katılma hakkına sahip olduğunu, aileden topluma, fikirlerini özgürce ifade etme ve sahiplenme saygı duyulur ve dikkate alınır. Çocuk Hakları Sözleşmesine göre bazı ülkeler ulusal mevzuatlarında bazı değişiklikler yapmıştır. Daha yakın zamanlarda, çocukların katılım hakkının uygulanmasına yönelik özel yönergeler önerilmiştir (Birleşmiş Milletler, 2005).

Çocukların kendilerini ilgilendiren konularda karar alma süreçlerine katılım hakkı, yeni bir kavram olmamakla birlikte, uygulamadaki belirsizlikleri, yetişkin-çocuk güç ilişkileri ve kültürel farklılıklar nedeniyle hâlâ tartışmalı bir alan olarak değerlendirilmektedir (McMellon & Tisdall, 2019; Lansdown, 2011; Percy-Smith & Thomas, 2010). Bunun nedeni çocukların yaşamlarında onları etkileyen kararlar konusunda görüş oluşturmak için oldukça genç oldukları düşünülmektedir (Şallı İdare, 2018; Theobald, Danby, & Ailwood, 2011). Türkiye'deki genel duruma bakıldığında ise tablonun farklı olmadığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar ülkemizde yaşayan çocukların katılım haklarını yeterince kullanamadıklarını, bu durum için yeterli ilerleme kaydedilmediği, katılım hakkının sadece sözleşme üzerinde varsayıldığı, bu durum dışında etkin bir katılımın olmadığını göstermektedir (Erbay, 2013; Polat, 2014; Şahin ve Polat, 2012; Şallı İdare, 2018).

Bu araştırmanın problemi okul öncesi eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkının nasıl değerlendirildiğidir. Aynı zamanda öğretmen görüşlerinin de çocuğun katılım hakkı üzerinde nasıl etkisi olduğunu belirlemektir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı okul öncesi eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkının değerlendirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları aşağıda belirtildiği gibidir:

1. Okul öncesi eğitim ortamlarında gerçekleşen uygulamalarda çocuğun katılım hakkı düzeyleri öğretmen görüşlerine göre nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenleri sınıf içi uygulamalarda çocuğun katılımını desteklemek için hangi rolleri üstlenmektedirler?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarda çocukların aktif katılımını sağlamak için katılıma ilişkin tutumları nelerdir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Çocuk ve çocuk haklarının korunması günümüz dünyasının en önemli konularından biridir. Çocuğun sosyal bir varlık olarak görülmesi ve kendini koruma gücüne sahip olmaması, çocuk haklarının önemini ortaya çıkarmıştır. Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra demokrasi, insan hakları ve buna bağlı olarak çocuk hakları kavramları gün yüzüne çıkmış ve bu konuyla ilgili çeşitli bildiri ve sözleşmeler imzalanıp yayınlanmıştır. Demokratikleşme sürecini başlatan bu durum çocuk haklarına da yansımıştır, çünkü çocuklar insanlar arasında en çaresiz ve en savunmasız kesimdir. Bu nedenle yetişkinlerin çocuk haklarını gerçekleştirmedeki yükümlülükleri insan haklarına ilişkin her türlü uluslararası düzenlemede yer almaktadır. Çocukların tüm potansiyellerini gerçekleştirecek şekilde gelişmeleri yönündeki umut ve beklenti, çocukların çok önemli bir temel hakkı olan çocuk olma hakkını ortadan kaldırmamalıdır (Faiz ve Kamer, 2017).

Çocuk Haklarına Dair Sözleşmede yer alan madde 12'de esas madde çocuğun katılım hakkı ile ilgilidir. Bu maddede çocuklar yaş ve gelişimlerine uygun olarak kendilerini alakadar eden her bir olaya karşı görüş ve düşüncelerini belirtme hakkına sahiptir. Bu yüzden taraf devletlerin çocuklara bu hakkı tanımasına, görüşlerini bildirmelerine fırsat sunmasına ve taraf devletlerin katılım hakkını önemsemelerinden

bahsetmektedir (Polat, Ersoy & Toran, 2017).

Katılım hakkının içselleştirilerek her alanda uygulanabilir kılınması için en iyi dönem çocukluk dönemidir. Katılım hakkının uygulanabilir olması ve çocukların demokrasiyi anlaması için demokratik bir ortama ihtiyaç vardır (Skelton, 2007). Dolayısıyla, çocukların demokratik katılım becerilerinin gelişebilmesi açısından aile ve eğitim ortamlarında erken yaşlardan itibaren demokratik tutum ve uygulamaların benimsenmesi kritik bir öneme sahiptir. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 1989 yılında benimsenmiş olan Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Türkiye'nin de dâhil olduğu taraf devletler tarafından 1990 yılında yürürlüğe girmiştir. Bunun üzerinden 35 yıl geçmesine rağmen Türkiye'nin çocuk haklarının uygulamada hala karşılık bulamaması özellikle de katılım hakkının etkili bir şekilde uygulanmaması bu kavramlarla ilgili çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu çalışma, okul öncesi eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkının değerlendirilmesi, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkına yönelik tutumları ve görüşlerini açığa çıkarmayı hedeflediği için alan yazına önemli katkı sunacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin görüşme sorularına samimi ve içten cevap verdikleri varsayılmıştır

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma, çeşitli yönleriyle sınırlılıklar içermektedir. İlk olarak, örneklemin kapsamı ve coğrafi dağılımı sınırlı tutulmuştur. Çalışma, yalnızca 2024–2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Balıkesir il merkezinde görev yapan 16 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Bu durum, farklı sosyo-kültürel çevrelerde görev yapan öğretmenlerin deneyimlerinin kapsam dışı kalmasına neden olmuş; dolayısıyla elde edilen bulguların bağlamsal çeşitliliği sınırlanmıştır. Ayrıca katılımcıların gönüllülük esasına göre belirlenmiş olması, çalışmaya katılmayı tercih etmeyen öğretmenlerin potansiyel olarak farklı görüşlerinin temsil edilmemesi sonucunu doğurmuştur.

İkinci olarak, kullanılan veri toplama aracının niteliği sınırlayıcı bir unsur

olarak değerlendirilmelidir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen derinlemesine veri elde etme olanağı sunmakla birlikte, görüşme sürecine ilişkin öznel etkiler barındırabilir. Katılımcıların sosyal olarak kabul gören yanıtlar verme eğiliminde olmaları ya da araştırmacının yorum sürecine öznel yargılar katması gibi etkenler, verilerin güvenilirliğini belirli ölçüde zedeleyebilmektedir (Patton, 2015).

Araştırma sürecinde ortaya çıkabilecek muhtemel yanlılıklar (bias) da çalışmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Katılımcı yanıt yanlılığı, özellikle çocuk haklarına duyarlılık ve katılımı destekleme gibi olumlu tutum ifadelerinde kendini göstermiştir. Bu durum, öğretmen görüşlerinin olduğundan daha olumlu yansıtılması riskini barındırmaktadır.

Araştırmacı yorum yanlılığı, nitel içerik analizinde kodlama ve tema oluşturma süreçlerinde araştırmacının öznel etkilerinin devreye girmesiyle oluşabilir. Ancak bu yanlılığın etkisi, verilerin sistematik biçimde MAXQDA programı aracılığıyla çözümlenmiş olması sayesinde sınırlı düzeydedir. Bağlamsal yanlılık ise tüm katılımcıların aynı il merkezinde ve benzer kurumsal yapılar içerisinde çalışıyor olmalarından kaynaklanmaktadır. Bu durum, bulguların yerel bağlamla sınırlı kalmasına ve farklı eğitim ortamlarını yansıtmamasına neden olabilir. Öte yandan, bazı katılımcıların görüşme sürecine sınırlı katılım göstermesi, yani kısa ve yüzeysel yanıtlar vermesi, veri derinliğini kısmen sınırlamış; ancak diğer katılımcıların detaylı anlatımları bu durumu dengeleyici bir unsur olmuştur.

Son olarak, araştırmanın genellenebilirliği yani dış geçerliği sınırlıdır. Nitel araştırmalar doğaları gereği bağlama özgü veri üretimine dayalıdır ve bu çalışma da yalnızca belirli bir coğrafî ve sosyo-kültürel bağlamı yansıtmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu nedenle, elde edilen bulgular Türkiye genelindeki tüm okul öncesi öğretmenlerinin tutum ve uygulamalarına genellenemez. Özellikle kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin çalışmaya dâhil edilmemiş olması, genellemeyi daha da sınırlandırmaktadır. Bununla birlikte, araştırmada yer verilen ayrıntılı betimlemeler ve Hart'ın Katılım Merdiveni gibi evrensel bir modelin analitik çerçeve olarak kullanılması, elde edilen bulguların benzer sosyo-kültürel bağamlara transfer edilebilirliğini olanaklı kılmaktadır (Lincoln & Guba, 1985).

## 1.6. Tanımlar

**Çocuk:** Türk Dil Kurumu çocuğu küçük yaştaki erkek veya kız olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda bebeklik çağı ve ergenlik çağı arasında bulunan gelişme dönemindeki insan olarak da karşımıza çıkmaktadır.

**Çocuk Hakları:** Avrupa Konseyi çocuk haklarını “çocukların insan hakları”, çocuğun fiziksel, zihinsel ve ruhsal gelişimini henüz tamamlamamış olmalarından dolayı özel korumaya ihtiyaç duymalarının sonucunda uluslararası kuruluşların girişimleriyle geliştirilmiş ve ulusal yönetmeliklerce de tanınmış temel haklar olarak tanımlamaktadır (Çevik ve Karakaş,2016) .

**Katılım Hakkı:** Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesine göre çocukların kendilerine ait görüş ve düşüncelerini oluşturma yeteneği olan her bir çocuğa, çocuğu etkileyen bütün konularda bu görüş ve düşünceleri özgürce ifade etme hakkıdır.

## BÖLÜM 2

Bu bölümde çocuk ve çocukluğun genel değerlendirilmesi, çocuk hakları, Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocuğun katılım hakkı, katılım hakkı modelleri katılım hakkının uygulanmasının temel gereksinimlerine ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.1. Çocukluğun Tanımı ve Genel Değerlendirilmesi

Türk Dil Kurumu (TDK) çocuğu, küçük yaştaki erkek veya kız olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda çocuğun tanımı bebeklik çağı ve ergenlik çağı arasında bulunan gelişme dönemindeki insan olarak da karşımıza çıkmaktadır (TDK, 2018). Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin birinci maddesine göre erken yaşta reşit olma durumu haricinde, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılmaktadır (Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme [BMÇHS], 1989). Çocuk masum, duyarlı ve gelişen bir insandır ve aynı zamanda meraklı, canlı ve umut doludur. Çocuk bu dönemi oynayarak, öğrenerek ve gelişerek yaşarsa hem kendisi mutlu olur hem de gelecekte toplumun refah ve mutluluğuna katkıda bulunur. Bu nedenle ülkeler; kalkınmak, barış ve refah içinde yaşamak istiyorlarsa, çocukların yetenekleri doğrultusunda sağlıklı büyüme ve gelişmelerini dikkate almak zorundadırlar (Akyüz, 2013, s. 1).

Çocuk ve çocukluk, yaşamın vazgeçilmez bir parçası olarak evrensel görünse de; bu kavramlara yüklenen anlamlar tarihsel dönemler ve kültürel bağlamlara göre önemli ölçüde farklılık göstermektedir (Ariès, 1962; James, Jenks & Prout, 1998; Qvortrup, 2005). Bu yüzden “çocukluk” kavramı toplumsal bir kavramdır ve diğer toplumlar gibi değerlere göre değişkenlik göstermektedir (Tan,1989). Çocukluk, yetişkinliğin kapasitelerinden, becerilerinden ve güçlerinden yoksun olan dönem olarak tanımlanır. Çocuk olmak henüz yetişkin olmamaktır. Yetişkinlik kazanılan bir şeydir ve her ne kadar çocukluğu geride bırakırken kayıplar yaşanabilse de kaybedilen şey genellikle yetişkinlerin dünyasında yetişkinlere asla hizmet edemeyecek şekilde yorumlanır (Archard, 2014).

Toran'ın (2012) belirttiği gibi, antik çağda çocukluk tanımı belirsizdir. Antik çağ döneminin filozoflarının çalışmalarında çocuğun toplumsal olarak kabul

görüldüğü ancak çocukluk tarihinin hangi zamanı kapsadığı bilinmemektedir (Postman, 1995). Aries'e göre orta çağ döneminde ise çocukluk duygusunun olmadığı görülmektedir. Bunun nedeni ise çocuklara özgü kıyafetlerin, yiyeceklerin, oyun ve oyuncaklarının olmamasıdır. Bu sebeple çocukları yetişkinlerden ayırmak güçtür. Çocukların bebeklik dönemleri yedi yaşına kadar sürmekte ve daha sonra yetişkin dünyasına girilmekteydi. Bu yüzden orta çağda yaşayan çocuklar için "minyatür yetişkin" kavramı kullanılmaktadır (Onur, 2005). On dördüncü yüzyıldan sonraya bakıldığında burjuvazinin ve bilimin gelişmesi sebebiyle çocukluk ile ilgili küçük değişiklikler olduğu görülmektedir. Bu değişimler arasında çocukları tanımlayıcı dil de bulunmaktadır. Aries, on yedinci yüzyıldan itibaren çocuk kelimesinin bugün kullanılan anlamıyla kullanılmaya başladığını ifade etmektedir. On yedinci yüzyılın sonlarına doğru ise çocukların kullanacağı oyuncak, çocuklar için üretilen oyunlar ve onları yetişkinlerden ayıran kıyafetler ortaya çıkmıştır (Tan, 1989).

Mayall'a göre çocukluk sosyolojisi, çocukların deneyimleri ile toplumsal dünyadaki yaşantılarının kesişim noktasını, özellikle çocukların akranları ve yetişkinlerle olan ilişkilerini ele alır (akt. Onur, 2005). Ancak günümüzde çocukluk çalışmaları, sadece sosyolojik bir bakış açısını aşarak multidisipliner bir alan haline gelmiş ve 'çocukluk çalışmaları' olarak daha geniş bir kavramsal çerçevede ele alınmaktadır (James, Jenks & Prout, 1998; Mayall, 2002). Türkiye'de de bu alanda son yıllarda giderek artan sayıda yeni çalışmalar yapılmakta olup, çocukluk kavramının toplumsal, kültürel ve politik boyutlarına odaklanan araştırmalar literatüre önemli katkılar sağlamaktadır (Kara, 2018; Şallı İdare, 2019). Dolayısıyla, çocukluk sosyolojisinin güncel değerlendirmesinde multidisipliner yaklaşımların ve yerel bağlamdaki özgün çalışmaların göz önünde bulundurulması önem taşımaktadır.

Yeni çocukluk sosyolojisi yeniçağda oluşan bir çocukluk modelidir. Bu modelin önemsendiği temel düşünce dünya çapında bir çocukluk düşüncesinin var olmadığı, çocukluğun karakterini birbirlerinden farklı olan özelliklerinin belirlediği; çocukluğun inşa edilmesinde zamanın ve mekânın önemli olduğu, çocukların yetişkinlerden farklı olarak ilgi, istek, ihtiyaçları olan sosyal bireyler olduğudur (Güçlü, 2016).

James, Jenks ve Prout (1999) çocukluk sosyolojisi ile ilgili dört yeni yaklaşım

dan bahsetmektedir. Bu dört yaklaşım: toplumsal olarak kurulmuş, kabilesel, azınlık grubuna ait çocuk ve toplumsal yapısal çocuktur. Sosyolojiden önceki dönemde çocuk kötü ya da Diyonizoscü çocuk (Hobbes), masum ya da Apolloncu çocuk (Rousseau), içkin (dünyada olan) çocuk (Locke), doğal olarak gelişen çocuk (Piaget), bilinçsiz çocuk (Freud) olarak kavramlaştırıldığı görülmektedir. Sosyolojik olarak değerlendirildiğinde James, Jenks ve Prout (1999)'in bahsettiği bu dört yaklaşımın kabul edildiği görülmektedir.

Çocukluk kavramına geçmişten günümüze genel olarak bakıldığında, çocukluk kavramının çocuğun yüksek yararını korumak ve devam ettirmek için hala tartışıldığı görülmektedir. Çocukluğun tarihsel gelişimi ile çocuklara yönelik geliştirilen eğitim uygulamalarına ilişkin yürütülen araştırmalar, erken çocukluk eğitime yön vermede önemli katkılar sağlayacaktır (Toran, 2012). Tarihsel araştırmalar, geçmişten günümüze kadar çocuk ve çocukluk hakkında zengin bir bilgi kaynağı sağlar. Çocukluğa ilişkin çağdaş çalışmaları ilgilendiren konuların birçoğunun, günümüzü güçlü yollarla aydınlatan ve bilgilendiren tarihsel bir gidişatı vardır. Aries çocukluk kavramına sahip olanların sadece modern toplumlarda var olduklarını ileri sürmektedir. Bu kavramı açıklarken “Çocuğun özel doğası” konusunun belirgin olduğunu belirtmektedir. Ancak bu anlayışın tutarsız olduğu görülmektedir. Çocukluk ile ilgili birçok modern görüş bulunmaktadır. Çocukluk anlayışı kültürel ve ideolojik kaynakların birleşimi ile oluştuğu da aşikârdır. Sonuç olarak, çocukluğu modern anlayıştan ayırmak güçtür (Archard, 2014).

Tarihsel olarak bakıldığında, üç baskın çocuk imajı vardır. Her şeyi bilen yetişkinler tarafından nazikçe kültürlendirilmek üzere dünyaya bir “tabula rasa” (boş sayfa) olarak gelen masum çocuk; ebeveynlerinin yakınlığının bir ürünü olan, kötülüğün yok edilmesi ve yerine iyiliğin getirilmesi gereken kötü çocuk ve aslında çocuğun aynısı fakat daha büyük versiyonları olan yetişkinlerle birlikte yaşayan ve çalışan “minyatür yetişkin” çocuk (Sorin, 2005; Woodrow, 1999). Bu üç baskın çocuk imajını temel alarak farklı çocuk imajları geliştiren Sorin'in sunduğu Masum Çocuk, Asil/ Kurtarıcı Çocuk, Kötü Çocuk, Kartopu Çoğalan Çocuk, Kontrolden Çıkan Çocuk, Minyatür Yetişkin Çocuk, Eğitimdeki Yetişkin Çocuk, Mülk Olarak Görülen Çocuk, Mağdur Olarak Çocuk, Katılımcı Çocuk olarak belirttiği çocuk imajları bulunmaktadır.

### 2.1.1. Masum Çocuk

Masum çocuk imajı yetişkinlikten ayrı, masum, saf bir yaşam dönemi olarak çocukluk, Orta Çağ'ın sonlarından beri var olan bir imge olarak tanımlanmaktadır. Bu imaj sonucunda yetişkinlerin çocukların tüm ihtiyaçlarını karşılaması sonucunda çocukların yetişkinlere bağımlı olduklarını ileri sürülmektedir. Çocukları boş bir sayfa olarak gören masum çocuk imajına göre yetişkinler çocukları istedikleri gibi şekillendirmek ve kontrol altında tutmaktadır (Sorin, 2005). Yetişkinler çocukları korumayı önemsemektedir ancak bunu uygularken çocukları kötülüklerden korumak onları endişeye kapılmasına neden olduğundan dolayı ve kendi isteklerini ön plana çıkardıkları için çocukların haklarını ihlal etmektedir (Kunt Bulut, 2015).

Frobel'in "Çocuk Bahçesi"nde çocuklar, yetişkinlerin korudukları ve büyüttükleri fidanlar olarak tanımlanmaktadır (Aries, 1962; Haring, Sorin ve Caltabiano, 2019; Sorin, 2005). Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmede (1989) bulunan çocukların yüksek yararı ilkesi bu düşünceden yola çıkarak oluşturulmuştur; fakat bu düşüncüyü belirlerken çocukların fikirleri değil yetişkinlerin fikirleri ön plandadır (Dolar, 2020; Sorin, 2005).

### 2.1.2. Asil / Kurtarıcı Çocuk

Asil / kurtarıcı çocuk da masum çocuk imajı gibi iyi çocuktur ancak başkalarını kötü kaderlerden kurtaracak ölçüde yetişkin sorumluluğunu üstlenme kapasitesine de sahiptir. Bu imaj Hristiyanlığın ilk dönemlerinde, başkalarının günahları yüzünden ölen İsa çocuğunun bilgeliğinin tanınması ile ortaya çıkmıştır. Asil/ kurtarıcı çocuk imajına baktığımızda bu çocukların, yaşlılarına göre kendi başlarının çaresine çok daha fazla bakmak zorunda kaldıkları ve aynı zamanda kendileri ve ailedeki diğer üyeler için yemek pişirip ya da başka şekillerde ev işlerinin sorumluluğunu üstlendikleri görülmektedir. Bu çocuk başkalarının iyiliği için fedakârlık yapması gereken çocuktur. Çocukların çoğunlukla masum ve beceriksiz olarak algılandığı erken çocukluk sınıflarında asil/kurtarıcı çocuk gerçekte olduğundan daha çok kurgusal bir biçimde ortaya çıkabilmektedir. Çocukların dramatik oyunları, günümüz televizyon kahramanının sözlerini ve eylemlerini taklit ederek günü kurtaran, dünyayı

kötü güçlerden kurtaran süper kahramanlarla doludur. Süper kahraman oyunu çocukları güçlendirebilir çünkü onlara hayal kırıklıklarını ve kaygılarını ifade etme ve hayatlarındaki iyi ve kötüyle yüzleşme fırsatı verir (Anderson ve Cavallaro, 2002; Sorin, 2005).

### **2.1.3. Kötü Çocuk**

Kötü çocuk imajı, kötü olarak doğan çocuğun aile bireyleri tarafından şiddete maruz kalarak iyi birey olacakları düşüncesi mevcuttur. Mükemmel olmadığı düşünülen çocuklar ise boğularak öldürülmüş, kötü hava şartlarına maruz bırakılmış ya da aç kaldığı görülmüştür. Okul öncesi eğitim sınıflarında eğitim gören kötü çocuk imajına sahip çocuklar ise diğer çocuklardan uzaklaştırılmıştır. Kötü çocuk imajına sahip çocukların bir gruba ait olması ancak yetişkinlerin istekleri doğrultusunda gerçekleşmektedir. Bu imaja göre çocukların kötü olarak adlandırılması için öğretmen ya da ebeveynin belirledikleri kurallara uymamaları gerekmektedir (Sorin, 2005). Kötü çocuk imajının eksik kalmış tarafı iyi olan davranışın, çocukların fikrini almadan yetişkin tarafından belirlenmesi ve bu kuralların uygulanması için baskı uygulamasıdır (Kunt Bulut, 2015; Sorin, 2005)

### **2.1.4. Kartopu Çoğalan Çocuk**

Kartopu çoğalan çocuk imajına göre, yetişkin desteği azaltıldığında çocuk çığ gibi büyüyen ve kendine gelen çocuktur. Bu imaja sahip çocuk kötü niyetli değildir ancak yetişkin çocuk ilişkisinde kontrolü elinde tutan kişidir. Bu çocuklara her türlü imkân sağlansa da çocuk doyumsuzdur. Eğitim ortamlarında, bu çocukların özellikleri benmerkezci ve asosyal davranışlar gösteren çocuk özellikleridir. Çocukların istekleri gerçekleştirilmezse zaman içinde kartopu gibi çoğalan öfkeye sahip olur ve öfke nöbetlerine girer (Sorin, 2005).

### **2.1.5. Kontrolde Çıkan Çocuk**

Kontrolde çıkan çocuk imajına sahip çocuklar şiddet içeren suçlar işleyen gazetelerin sayfalarında yer alan ve bu davranışlarından dolayı herhangi bir yaptırıma maruz kalmayan çocuklardır (Robson, 2005). Yapılan bazı araştırmalara göre

kontrolden çıkan çocuk imajına sahip çocuklar, bebeklik döneminde ebeveyni ya da bakımını üstlenen kişi ile güvenli bağlanma yaşamadığı ve sevgi yoksunu olduklarından dolayı davranış bozukluğu yaşadıklarıdır (Levy ve Orlans, 2004; Sorin, 2005). Kartopu gibi çoğalan çocukların davranışları kontrol altına alınabilirken, kontrolden çıkan çocuk imajına sahip çocukların davranışlarını kontrol altında tutmak oldukça zordur. Eğitim ortamlarında ise diğer çocuklara zarar vermemeleri için, o çocuklara özel olarak hazırlanmış sınıflarda eğitim görürler.

### **2.1.6. Minyatür Yetişkin Çocuk**

Minyatür yetişkin imajına sahip olan çocuklar yetişkinlerle aynı şekilde betimlenmektedir. Antik Yunan ve Antik Roma'da kölelerin çocukları ebeveynleriyle birlikte çalışmakta, aynı işi yapmakta ve aynı koşullarda yaşamaktaydı (Branscombe ve diğerleri, 2000). Sanayi devriminin başlamasıyla birlikte çocuklar madenlerde ve fabrikalarda uzun ve ağır şartlarda çalıştırılmışlardır. Bu imaja sahip çocuklar eğitim ortamlarında “büyük oğlan” ya da “büyük kız” gibi davranmaktadır. Yani gelişim düzeylerine ve yaşına uygun davranışlar göstermeyen çocuklardır. Günümüzde çocuk işçilerin ve çocuk askerlerin var olması bu imajın birer yansımasıdır.

### **2.1.7. Eğitimdeki Yetişkin Çocuk**

Eğitim gören yetişkin olarak çocuk, çocukluğun sadece yetişkinlik için pratik olduğunu düşünmektedir. Piaget, Erikson ve Freud gibi kuramcılar çocuklar tamamen “yetişkin benzeri” olana dek yetkinlik merdiveninde yukarı doğru ilerlerken bu imajı desteklerler. Bu yapı, çocukluğu göz ardı etmez, ancak onu daha büyük başarılarla giden yolda bir adım olarak konumlandırır. Çocuklar toplumsal dünyaya ve yetişkinlerin rasyonel dünyasına geçici geçişlerini bekleyen pasif varlıklar olarak inşa edilirler. Eğitim gören yetişkinlere akademik sınavlarda başarılı olmaları için koçluk yapılır ve okul sonrası özel dersler, müzik ve spor eğitimi ve geliştirilmiş okul müfredatı şeklinde destek verilir. Oyun yoluyla öğrenme kavramı eğitimdeki yetişkin çocuk yapısında bir öncelik değildir (Sorin, 2005).

### **2.1.8. Mülk Olarak Görülen Çocuk**

Mülk olarak görülen çocuk yetişkin izleyici kitlesi tarafından tüketilecek nesne olarak görülmektedir. Bu çocuklar, bebek kıyafetlerinden oyuncaklara, banyo malzemelerine ve yetişkin aksesuarlarına kadar her şeyin reklamını yapan pazarlama araçları olarak hizmet veren çocuklardır (Sorin, 2005). Mülk olarak görülen çocuklar sömürülmeye elverişli çocuklardır bu yüzden Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmede yer alan “çocuğun yüksek yararı” ilkesine ters düşmektedir (Erbay, 2009).

### **2.1.9. Mağdur Olarak Çocuk**

Mağdur olarak görülen çocuk, sosyal ve politik güçlerin kurbanıdır; savaş ya da terör, kıtlık ya da yoksulluk içinde yaşayan ve büyük ölçüde tanınmayan çocuktur. Bu yapıdaki çocuk sessiz ve güçsüzdür. UNICEF, Dünya Çocuklarının Durumu adlı yayınında her yıl bu çocuklar hakkında rapor vermektedir. Her sınıfta olduğu gibi erken çocukluk sınıflarında da mağdur çocuklar bulunmaktadır. Bu çocukluk yoksulluk veya ihmal içinde yaşayan, sorun çıkarmayan veya dikkat çekmeyen, sınıftaki varlıkları göz ardı edilen, fark edilmeyen çocuklardır.

### **2.1.10. Katılımcı Çocuk**

Diğer yapılara göre katılımcı çocuk daha yeni bir çocuk imajı olarak karşımıza çıkmaktadır. Reggio Emilia hareketinin popüler hale getirdiği ve birçok erken çocukluk eğitimcisinin uygulamalarında benimsediği bir yapıdır. Yetişkinler çocuklara rehberlik ederek öğrenmelerine yardımcı olurlar. Yetişkinler çocuklar ile öğrenendir. Çocukları muhtaç ve beceriksiz olarak değil, birey olarak görmek bu yapının önemli bir parçasıdır. Eğitim programları hazırlanırken çocukların fikirleri alınmalı ve çocuklar sürece dahil edilmelidir. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmede yer alan çocuğun katılım hakkı ile paralellik gösterdiği görülmektedir (Erbay, 2009)

## **2.2. Çocuk Hakları**

Çocuk hakları, çocukların birey olarak doğuştan sahip oldukları, fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan sağlıklı bir gelişim süreci geçirmelerini güvence

altına alan temel insan haklarıdır. Bu haklar, çocuğun yalnızca korunmaya muhtaç bir varlık olarak değil, aynı zamanda hak öznesi olarak görülmesini zorunlu kılar. Çocuklara yönelik bu yaklaşım, onların toplumsal yaşamda eşit fırsatlara erişimini ve bireysel potansiyellerini gerçekleştirebilmelerini temel alır.

Bu hakların dayandığı düşünsel zemin, çocukların yetişkinlerden farklı fizyolojik, psikolojik ve sosyal özelliklere sahip olduğu gerçeğine dayanır. Bu nedenle, çocuklara sunulan hizmetlerin ve uygulamaların onların gelişim düzeylerine duyarlı, kapsayıcı ve bütüncül bir anlayışla planlanması gerekir (Güçlü, 2016). Hak temelli çocuk politikalarının temelinde, çocuğun birey olarak görülmesi ve haklarının sadece “ihtiyaç” değil, hukuki ve etik birer zorunluluk olduğunun kabulü yer alır. İhtiyaç temelli yaklaşım devletlere gönüllü sorumluluk yüklerken; hak temelli yaklaşım, hesap verebilirliği ve eşitlik ilkelerini içerir (Erbay, 2019).

Çocuk haklarına dair uluslararası duyarlılık, özellikle sanayi devriminden sonra artış göstermiştir. Bu dönemde çocuk emeği sömürsünün yoğunlaşması, çocuk haklarını korumaya yönelik hukuki düzenlemelerin önünü açmıştır. Örneğin, 19. yüzyıl İngiltere’inde çocukların ağır koşullarda çalıştırılmasını sınırlayan çeşitli yasalar çıkarılmış, bu gelişmeler çocukların korunmasına dair ilk somut adımların atılmasına zemin hazırlamıştır (Atatanır, 2019).

Uluslararası düzeyde ilk sistematik çocuk hakları belgesi, 1924 yılında kabul edilen Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi’dir. Bu belge, çocukların yaşam hakkı, korunma ve gelişim haklarını tanıyarak özel olarak gözetilmesi gereken bir grup olduğunu vurgulamıştır. Türkiye ise 1931 yılında bildirgeyi imzalayarak çocuk haklarına yönelik ilk uluslararası bağlılığını göstermiştir (Özkan, 2010; Demirbaş, 2018). Bu bağlamda, çocuklara yönelik kamu politikalarının şekillenmesinde uluslararası belgelerin yönlendirici etkisi büyüktür. Giderek gelişen çocuk hakları hareketi, 1989 yılında kabul edilen Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (BMÇHS) ile evrensel bir boyut kazanmıştır. Bu sözleşme; yaşama, gelişme, korunma ve katılım olmak üzere dört temel ilkeye dayanmakta, çocukların farklı alanlardaki haklarını sistematik biçimde tanımlamaktadır. BMÇHS’nin önemi, yalnızca ilkesel bir çerçeve sunması değil, aynı zamanda taraf devletlere hukuki yükümlülükler getirmesidir (UNICEF, 2009).

Günümüzde çocuk hakları, yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda toplumsal eşitliği de gözeten bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Bu anlayış; çocukların maruz kalabileceği ayrımcılık, istismar ve ihmale karşı korunmalarını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda çocukların kendi yaşamlarına ilişkin kararlara aktif biçimde katılmalarını da öngörür.

### **2.2.1. Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi**

Çocuk hakları kavramı, tarihsel olarak geç bir dönemde uluslararası hukuki metinlerde yer bulmuştur. Özellikle Birinci Dünya Savaşı'nın ardından yaşanan ağır insani krizler, savaş mağduru çocukların karşılaştığı travmalar ve ihmaller, bu konuda küresel bir farkındalık oluşmasına neden olmuştur. Bu bağlamda, Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi, 1924 yılında Milletler Cemiyeti tarafından kabul edilerek tarihteki ilk çocuk hakları bildirgesi olma niteliğini kazanmıştır (UNICEF, 2020).

Bu bildirge, çocukların yalnızca korunması gereken birer birey olmadığını, aynı zamanda gelişim haklarının da bulunduğunu vurgulayan ilk uluslararası belgedir. Toplamda beş maddeden oluşan bildirge, çocuğun fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimini destekleyici koşulların oluşturulmasını; terk edilmiş, hasta, eğitimsiz ya da suça sürüklenmiş çocukların ise korunmasını esas alır. Aynı zamanda savaş, doğal afet ve diğer olağanüstü durumlarda çocuklara öncelik verilmesi gerektiğini ifade eder. Bildirgenin son iki maddesi, çocuğun üretken ve topluma faydalı bireyler olarak yetiştirilmesi gerektiğine vurgu yapar (Akandere & Atalay, 2013).

Türkiye Cumhuriyeti, Mustafa Kemal Atatürk'ün liderliğinde bu bildirgeyi 1931 yılında imzalayarak çocuk hakları konusundaki uluslararası normlara ilk kez taraf olmuştur. Bu durum, Türkiye'nin modernleşme sürecinde sosyal politika alanında attığı öncü adımlardan biri olarak değerlendirilebilir. Cenevre Bildirgesi'nin kabulü sonrasında, Türkiye 1936 yılında düzenlenen 1. Balkan Çocuk Esirgeme Kongresi'ne katılarak bölgesel düzeyde de çocuk refahı politikalarının tartışıldığı sürece aktif katkı sağlamıştır. Bu kongrenin devamı niteliğinde olan 2. Balkan Kongresi ise özellikle çocuk sağlığı, korunması ve çocuk işçiliği ile ilgili yaş sınırlarının belirlenmesi gibi önemli başlıkları gündemine almıştır (Yılmaz, 2019).

Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi, hukuken bağlayıcılığı olmamakla birlikte, sonraki yıllarda hazırlanan 1959 tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi ve 1989 tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme gibi daha kapsamlı belgelerin zeminini hazırlamıştır. Bu yönüyle bildirge, uluslararası çocuk hakları hukukunun gelişiminde temel bir başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir (Verhellen, 1993).

### **2.2.2. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi**

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1959 tarihinde oy birliğiyle kabul edilen Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi, çocukların temel haklarını ve bu hakların korunmasına yönelik ilkeleri içermektedir. Bu bildirge, 1948 yılında ilan edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ne paralel şekilde geliştirilmiş olup, çocukların özel ihtiyaçlarını ve kırılganlıklarını göz önünde bulundurarak düzenlenmiştir (Birleşmiş Milletler, 1959). Bildirge, ayırım gözetmeksizin tüm çocukların haklara eşit biçimde erişmesini temel ilke olarak benimsemiştir. Irk, din, dil, cinsiyet, sosyal köken ya da siyasal görüş gibi hiçbir farklılık, çocuğun haklardan yararlanmasını engellememelidir (UNICEF, 1959.). Bu yönüyle bildirge, evrensel eşitlik ve insan onurunu merkeze alır.

Çocukların fiziksel, zihinsel, ahlaki, manevi ve sosyal gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde desteklenmesi gerektiği vurgulanarak, devletlerin ve ilgili kurumların bu gelişimi destekleyici ortamları oluşturma yükümlülüğü ortaya konmuştur. Bu bağlamda çocuğun güvenli, sevgi dolu ve anlayışlı bir aile ortamında yetişmesi temel gereklilik olarak kabul edilmiştir (Verhellen, 1993).

Bildirge, çocuğun doğum anından itibaren bir isme ve vatandaşlığa sahip olma hakkını, toplumsal güvenlikten faydalanma ve sağlıklı gelişim olanaklarına erişim hakkını tanıır. Ayrıca hem annelere hem de çocuklara doğum öncesi ve sonrası özel bakım ve destek sağlanması gerektiği ifade edilmektedir (Birleşmiş Milletler, 1959). Bu yönüyle çocuk refahı yalnızca bireysel değil, kamusal bir sorumluluk olarak tanımlanmıştır. Fiziksel ya da zihinsel engeli olan çocuklara yönelik özel bakım, tedavi ve eğitim hizmetlerinin sağlanması, engelli çocukların toplumla bütünleşmelerinin

desteklenmesi gerektiği özellikle belirtilmiştir (Lansdown, 2005). Eğitim hakkı bildirmede temel bir unsur olarak yer alır. Bildirmeye göre her çocuk, en az ilköğretim düzeyinde ücretsiz ve zorunlu eğitim alma hakkına sahiptir. Eğitim, çocuğun karakter gelişimini desteklemeli, toplumda sorumluluk sahibi bir birey olmasını teşvik etmelidir. Bu sorumluluğun ilk taşıyıcısı ise aile olarak tanımlanmıştır (UNICEF, 1959.; Verhellen, 2000). Ayrıca çocukların istismar, ihmal ve sömürüden korunması, küçük yaşlarda çalıştırılmasının engellenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bildirme, çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimlerine zarar verebilecek hiçbir işte çalıştırılmamaları gerektiğini açıkça ortaya koyar (Lansdown, 2005).

Son olarak, çocukların ayrımcılıktan uzak, hoşgörü, barış ve karşılıklı anlayış ilkeleri doğrultusunda yetiştirilmeleri gerektiği belirtilmiştir. Bu yaklaşım, çocukların erken yaşta küresel vatandaşlık değerlerini içselleştirmelerini amaçlamaktadır (Verhellen, 2000). Ancak tüm bu ilkeler, bir bildirme statüsünde olması nedeniyle bağlayıcı hukuki nitelik taşımamaktadır. Bu durum, bildirgenin uygulamaya dönük etkisini sınırlı kılmıştır. 1989 yılında kabul edilen ve hukuki bağlayıcılığı bulunan Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (CRC)'ye kadar, bu bildirme daha çok bir ilke metni olarak kalmıştır (Lansdown, 2005).

### **2.2.3. Türk Çocuk Hakları Bildirisi**

Çocuk haklarına yönelik uluslararası gelişmelerin Türkiye'deki yansıması, 1963 yılında kabul edilen Türk Çocuk Hakları Bildirisi ile somutlaşmıştır. Bu bildirme, 28 Haziran 1963 tarihinde UNESCO Türkiye Milli Komisyonu'nun 7. Genel Kurulu tarafından kabul edilmiştir ve büyük ölçüde 1959 tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi ile paralellik göstermektedir (UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, 1963). Bildiri, Türkiye'nin çocuk hakları alanında ulusal bir duruş sergilemesi açısından önemli bir dönüm noktasıdır.

Bildirinin ilk maddesi, her Türk çocuğunun iyi bir bakım ve sağlıklı bir gelişim süreci içerisinde, ilgi ve sevgi görecerak yetiştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, çocukların gelişimlerine uygun bir eğitim alma hakkı vurgulanmakta, bu görevin yalnızca aileye değil, aynı zamanda tüm kamu kurumlarına ve özel kuruluşlara ait olduğu belirtilmektedir. Bildirme, zor koşullarda yaşayan çocukların korunmasını

ise toplumsal öncelik olarak tanımlar (UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, 1963).

İkinci madde, çocuk emeğinin sömürüsüne açık bir biçimde karşı durmakta ve çocukların eğitim hakkının korunmasını öncelik haline getirmektedir. 16 yaşından küçük çocukların özel işlerde çalıştırılarak eğitimden mahrum bırakılmalarının kabul edilemez olduğu bildirgede açıkça belirtilmiştir. Bu maddeyle çocuk işçiliğine karşı hukuki ve ahlaki bir duruş sergilenmektedir (Erbay, 2013).

Üçüncü maddede ise çocukların bilgili, becerili ve iyi ahlâk sahibi bireyler olarak yetiştirilmeleri gerektiği ifade edilmektedir. Bu görev öncelikle anne ve babalara verilmiş olmakla birlikte, ebeveynlerin yetersiz kaldığı durumlarda devletin ve akrabaların devreye girmesi gerektiği bildirilmektedir. Bu yönüyle bildiri, çocuk eğitiminde devletin tamamlayıcı rolünü vurgulayan sosyal devlet anlayışını yansıtır (Çiftçi, 2017).

Son olarak bildirinin dördüncü maddesi, ilköğretim sonrasında örgün eğitime devam edemeyen çocuklara yönelik teknik ve tarımsal bilgi beceri kurslarının açılmasını önerir. Bu kursların Milli Eğitim Bakanlığı, belediyeler ve yerel yönetim birimleri tarafından iş birliği içinde gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bildirideki bu öneri, mesleki eğitimin erken yaşta başlamasını ve çocukların üretken bireyler olarak topluma kazandırılmasını hedeflemektedir (UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, 1963). Her ne kadar bildirge hukuki bağlayıcılığa sahip olmasa da, çocuk haklarının ulusal düzeyde ilk kez sistemli bir biçimde formüle edilmesi açısından önemlidir. Türk Çocuk Hakları Bildirisi, Türkiye'nin çocuk hakları konusundaki tarihsel yöneliminin ve sosyal politikalara verdiği önemin erken bir örneği olarak değerlendirilebilir. Bu belge aynı zamanda 1989 tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin Türkiye'de kabul görmesinin ön adımlarından biri olarak düşünülebilir (Erbay, 2013)

#### **2.2.4. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme**

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme 20 Kasım 1989'da Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilmiştir. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, Polonya'nın önerisiyle bir çalışma grubu oluşturmuştur. Bu çalışma grubuna 1979 yılında 43 üye devletin temsilcileri dâhil olmuştur. Çalışma grubu

sözleşmeyi hazırlamak için bir haftalık süreyle her yılın ocak ayında toplanmıştır (Akyüz, 2000, s.17-18'den Aktaran Erbay, 2009). “Açık Uçlu Çalışma Grubu” isminde kurulan bu gruba dâhil olan ülkeler Arjantin, Brezilya, Dominik Cumhuriyeti, Hindistan ve Orta Afrika Cumhuriyeti düzenlenen bütün oturumlara katılım göstermiştir. Aynı zamanda Avustralya, Fransa, Kanada, Norveç, İngiltere ve Amerika devletleri de oturumlara düzenli katılım göstermişlerdir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmeyi Türkiye, “Çocuklar İçin Dünya Zirvesi”nde 29-30 Eylül 1990 yılında imzalamıştır ancak 27 Ocak 1995 yılında Resmî Gazetede (22184 sayılı) yayımlanmıştır. 54 Maddeden oluşan Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, doğumdan ergenliğe kadar olan sürede çocukların yaşamlarındaki tüm boyutları kapsadığı görülmektedir. Ayrıca sözleşme incelendiğinde toplumsal duyarlılık olarak çocukları her türlü zorlu ve kötü yaşam şartlarından hem maddi hem manevi olarak korumayı amaçlamaktadır.

### **2.3. Katılım Hakkı**

Katılım hakkı, çocuğun kendisini etkileyen kararlarda söz sahibi olmasını destekleyen, çocuğun kapasitesini geliştiren ve güçlenmesini sağlayan çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreç, çocuğun yalnızca görüşünü belirtmesi değil, aynı zamanda bu görüşlerin dikkate alınmasını da kapsar. Katılım, çocuğun düşüncelerini özgürce ifade etmesini ve temel haklarını kullanmasını içerir (UNICEF, 2009, p. 15). İnsan haklarına dayalı bir toplumun yapı taşlarından biri olan çocukların katılım hakkı hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli sonuçlar doğurmaktadır. Katılım süreci; çocuğun kişisel özelliklerine, ailesel çevresine, toplumsal bağlamlara ve eğitim sistemine bağlı olarak karmaşık bir yapıya sahiptir (Correia, 2021; Hart, 1992).

Çocuk katılımı, tarihsel olarak yeni bir kavramdır. Bu nedenle, çocuk katılımına ilişkin teorik bir çerçeve sınırlı olsa da yapılan çalışmalar, çocuk hakları söyleminin yaygınlaşması ve çocukluk kavramının sosyolojik olarak yeniden ele alınmasıyla desteklenmektedir (Correia, 2021; Corsaro, 2005; James & Prout, 1997).

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 12. maddesi, çocuğun kendisini doğrudan ilgilendiren konularda düşüncelerini serbestçe ifade etme hakkını

tanınmaktadır. Aynı zamanda çocuğun yaş ve olgunluk düzeyi doğrultusunda bu görüşlere gereken önemin verilmesini zorunlu kılmaktadır (Birleşmiş Milletler, 2009). Bu madde, taraf devletlere çocukların katılımını sağlama ve onların görüşlerine uygun biçimde saygı gösterme yükümlülüğü getirmektedir. Sözleşme'nin Genel Yorum 12'sinde, çocukların katılım hakkının hukuki boyutu detaylandırılmıştır. Katılım hakkının farklı bağlamlarda uygulanabilirliği, bu yorumun ilgili kısımlarında açıklanmakta ve çocukların hem bireysel hem de toplu olarak bu haktan faydalanabileceği belirtilmektedir (UNCRC, 2009).

Genel Yorum 12'ye göre, çocukların düşüncelerini bilinçli biçimde ifade edebilmeleri için öncelikle durum hakkında kapsamlı bir şekilde bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bu kapsamda, çocukla iletişim kuracak olan bireylerin; çocuğun ifade hakkı, alınacak karar süreci ve bu kararların sonuçları hakkında bilgi sağlamaları gereklidir. Katılım süreci yalnızca çocuğun görüşünü belirtmesiyle sınırlı kalmamalı; aynı zamanda ifade edilen görüşlerin dikkate alındığı, saygı gördüğü ve geri bildirim sağlandığı bir yapıda olmalıdır (UNCRC, 2009).

Katılımın etkin şekilde gerçekleşebilmesi için, çocuğu dinleyen kişi ya da kurumun, çocuğun yaşamını etkileyen tüm kararlarda onu bilgilendirmesi ve süreçte aktif biçimde dahil etmesi gerekir. Çocuğun kendisine ait görüşlerini oluşturabilmesi ve bu görüşleri özgürce ifade edebilmesi için uygun koşullar sağlanmalı, çocuklar birer nesne değil, karar sürecinin öznesi olmalıdır (Lundy, 2007; Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, 2009).

Bu noktada Değirmencioğlu'nun (akt. Erbay, 2019) "tersten katılım" kavramı dikkat çekicidir. Tersten katılım; çocukların istemedikleri etkinliklere zorla katılmaları, buna karşın istedikleri faaliyetlerden mahrum bırakılmaları durumunu ifade etmektedir. Örneğin, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı kapsamında yapılan törenlerin, çocukların fikir ve rızası alınmadan gerçekleştirilmesi; uzun hazırlık süreçlerinin çocuklar üzerinde fiziksel ve zihinsel yorgunluk oluşturması, bu tür törenlerin çocukların yüksek yararı ve katılım hakkı ilkelerine aykırı olduğunu göstermektedir (Erbay, 2019).

Sinclair ve Franklin (2000), çocukların katılımının neden önemli olduğunu yedi

temel başlıkta özetlemektedir:

1. **Hakların desteklenmesi:** Çocuklar da diğer bireyler gibi vatandaş olarak eşit katılım hakkına sahiptir.
2. **Korumanın güçlendirilmesi:** Katılım, çocukların korunmasında temel bir araçtır.
3. **Yasal yükümlülüklerin yerine getirilmesi:** Katılım, ulusal ve uluslararası yasalarla güvence altına alınmıştır.
4. **Becerilerin geliştirilmesi:** Katılım, iletişim, karar verme ve müzakere becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.
5. **Hizmet kalitesinin artırılması:** Çocukların görüşleri doğrultusunda düzenlenen hizmetler daha işlevsel hâle gelir.
6. **Karar alma süreçlerinin iyileştirilmesi:** Çocukların katılımı, alınan kararların etkinliğini artırır.
7. **Demokratik değerlerin güçlenmesi:** Çocukların katılımı, demokrasinin temel dinamiklerinden biridir.

Katılım hakkına ilişkin farklı modeller geliştirilmiştir. Kangas, Venninen ve Ojala'ya (2016) göre, çocukların görüşlerini ifade edebilmesi ve kendi düşüncelerini oluşturabilmesi, katılımın temelini oluşturmaktadır. Shier (2001) katılımı beş düzeyde ele alır: çocukları dinlemek, onları görüş bildirmeye teşvik etmek, görüşlerini dikkate almak, karar alma sürecine dâhil etmek ve bu süreçte sorumlulukları çocuklarla paylaşmak.

Hart (2007) ise çocuk katılımını sekiz basamaklı bir "katılım merdiveni" olarak tanımlamaktadır. İlk üç basamak; manipülasyon, dekorasyon ve sembolik katılım gibi, gerçekte katılım olmayan ve çocukların yalnızca bir araç olarak kullanıldığı düzeyleri ifade eder. Dördüncü ve beşinci basamaklar; bilgilendirme ve danışma süreçlerini içerirken, altıncıdan sekizinci basamağa kadar olan düzeyler çocukların karar süreçlerine aktif olarak katıldıkları daha ileri düzey katılım biçimlerini tanımlar. En yüksek düzey olan sekizinci basamakta ise çocuklar süreci başlatır ve kararları yetişkinlerle birlikte paylaşırlar (Polat, 2017).

### **2.3.1. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'de Katılım Hakkı**

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (BMÇHS), çocukların hak sahibi bireyler olarak tanınmasında bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. 1989 yılında kabul edilen bu sözleşme, çocukların yalnızca korunması gereken bireyler değil, aynı zamanda toplumsal yaşama aktif olarak katılma hakkına sahip bireyler olduklarını vurgulamıştır. Katılım hakkı, sözleşmenin 12. maddesiyle açıkça tanımlanmış ve çocukların kendilerini etkileyen her konuda görüş bildirme hakkı güvence altına alınmıştır. Madde 12, taraf devletlerin, görüş oluşturma yeteneğine sahip çocukların, kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını tanımları ve bu görüşlere yaş ve olgunluk düzeylerine uygun şekilde gereken önemin verilmesini zorunlu kılmaktadır (Birleşmiş Milletler, 1989).

BMÇHS'nin 12. maddesi, yalnızca çocukların görüşlerini ifade edebilmesini değil, aynı zamanda bu görüşlerin karar alma süreçlerine etkili bir şekilde yansıtılmasını da kapsamaktadır. Bu çerçevede çocukların katılımı, yalnızca sembolik bir hak olmaktan öteye geçerek çocukların karar süreçlerinde aktif bir rol üstlenmesini öngörmektedir (Lundy, 2007). Sözleşme, çocuğun görüş bildirme hakkını doğrudan ya da uygun bir temsilci veya kurum aracılığıyla gerçekleştirebileceğini ifade etmektedir. Bu durum, uygulamada esneklik sağlarken, aynı zamanda çocuğun hangi yöntemle dinleneceğine ilişkin tercihlerinin dikkate alınması gerektiğini de ima etmektedir (Committee on the Rights of the Child [CRC], 2009; Parkes, 2013).

BMÇHS'ye ilişkin Genel Yorum No. 12'de (CRC, 2009), çocukların katılım süreçlerinin bazı temel ilkeleri taşıması gerektiği belirtilmiştir. Bu ilkeler şunlardır: süreçlerin şeffaf ve bilgilendirici olması, katılımın gönüllü gerçekleşmesi, çocuğa saygı duyulması, ortamın çocuk dostu ve kapsayıcı olması, çocukların yeterince bilgilendirilmesi, güvenliğin sağlanması ve sürecin hesap verilebilir olması. Bu ilkeler, çocukların yalnızca dinlenmesini değil, aynı zamanda sürece anlamlı ve etkili bir şekilde katılmasını hedeflemektedir. Komite, özellikle küçük yaşlardaki veya engelli çocukların da görüş oluşturma kapasitelerine sahip olduğunu vurgulamış ve sözel olmayan iletişim biçimlerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir.

Katılım hakkının etkin biçimde kullanılabilmesi için çocukların içinde buldukları durumlara dair anlaşılır ve yaşlarına uygun bilgiye sahip olmaları gerekir. Ancak, BMÇHS çocukların görüş oluşturabilmesi için konu hakkında tüm detaylara

hâkim olma zorunluluğunu şart koşmamaktadır. Genel Yorum 12'nin 21. paragrafında, çocuğun tüm yönleriyle bilgi sahibi olmasının gerekmediği ve görüş bildirebilmesi için konunun yalnızca bazı yönlerini anlamasının yeterli olduğu ifade edilmiştir (Committee on the Rights of the Child [CRC], 2009).

Bu hakların uygulamada karşılık bulabilmesi için çocukların dinlenilmesi sürecine hazırlıklı bir şekilde dâhil edilmesi gerekir. Bu hazırlık, çocukla iletişim kuracak olan kişinin çocuk hakkında yeterli bilgiye sahip olmasını, süreci çocuğun anlayabileceği biçimde açıklamasını ve çocuğun görüşlerini özgürce ifade edebileceği güvenli bir ortam yaratmasını içerir (Lansdown, 2005). Ayrıca çocukların görüşlerinin dikkate alındığına dair geri bildirim verilmesi de sürecin tamamlayıcı bir parçasıdır. Bu, katılımın yalnızca prosedürel bir uygulama değil, aynı zamanda çocukların öz yeterlilik duygusunu geliştiren güçlendirici bir süreç olmasını sağlar (Thomas, 2007).

Öte yandan, çocukların katılımı çoğu zaman sembolik düzeyde kalmakta ve karar alma süreçlerine anlamlı şekilde dâhil edilmeleri sağlanamamaktadır. Özellikle küçük yaş grupları, engelli bireyler ya da sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocuklar, katılım süreçlerinde yeterince temsil edilmemektedir (Powell & Smith, 2009). Bu durum, katılım hakkının eşitlik ilkesine aykırı olarak uygulanmasına neden olmaktadır.

Sonuç olarak, BMÇHS'nin 12. maddesi, çocuğun katılım hakkını uluslararası hukuk düzeyinde tanıyan ve uygulamaya geçiren temel bir düzenleme olarak ön plana çıkmaktadır. Katılım, çocukların yalnızca dinlenmesini değil, aynı zamanda toplumsal yaşama aktif olarak katılmalarını ve karar alma süreçlerinde söz sahibi olmalarını ifade eder. Bu hakkın etkin biçimde hayata geçirilebilmesi, yalnızca yasal düzenlemelerle değil, aynı zamanda çocuk dostu uygulamalarla da desteklenmelidir.

### **2.3.2. Eğitim ve Okul Ortamında Katılım Hakkı**

Çocukların eğitim süreçlerinde katılım hakkı, çocukların birey olarak tanınması ve demokratik yaşamın bir parçası olmaları açısından temel bir insan hakkıdır. Bu hak, yalnızca çocukların düşüncelerini ifade etmelerine imkân tanımakla kalmaz; aynı zamanda onların kendi öğrenme süreçlerinde aktif roller üstlenmelerini

teşvik eder. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 12. maddesi, çocuğun kendisini etkileyen her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkına sahip olduğunu ve bu görüşlerin yaşına ve olgunluk düzeyine uygun şekilde dikkate alınması gerektiğini açıkça ifade etmektedir (Birleşmiş Milletler, 1989).

Eğitim ortamları, çocukların bu hakkı fiilen deneyimleyebilecekleri en önemli sosyal alanlardan biridir. Katılım hakkı, okul ortamında sadece sınıf içi etkinliklerde değil, aynı zamanda okul yönetimi, kural koyma, değerlendirme ve müfredatın şekillendirilmesi gibi daha geniş alanlarda da geçerli olmalıdır (Lundy, 2007). Bu bağlamda çocukların sadece dinlenmesi değil, aynı zamanda karar süreçlerine etkili bir biçimde dâhil edilmesi, katılımın niteliğini belirleyen önemli bir faktördür.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'nin Genel Yorum No. 12'sinde, eğitim ortamlarında çocukların ifade özgürlüğüne dayalı katılım hakkı, çocuğun eğitim hakkının ayrılmaz bir parçası olarak tanımlanmıştır. Yorumda, çocuğun görüşünün dikkate alınmasının eğitimin kalitesini artırdığı, eğitim sürecine motivasyon sağladığı ve çocuklarda öz-yeterlilik geliştirdiği ifade edilmektedir (CRC, 2009). Bu nedenle eğitim sistemlerinin, çocukların katılımını destekleyen pedagojik yaklaşımlar geliştirmesi ve uygulaması gerekmektedir.

Çocukların okul yaşamına katılımı, yalnızca öğrenmeye dair kararlar değil, aynı zamanda sosyal ilişkiler, okul kuralları ve disiplin uygulamaları gibi daha geniş çerçeveleri de kapsamaktadır. Lindahl (2005), çocukların fikirlerinin dinlendiği ve ciddiye alındığı bir ortamda, öz-değer ve sorumluluk duygularının geliştiğini ve bu çocukların karar alma süreçlerinde daha aktif olduklarını belirtmiştir. Bu tür katılımcı eğitim ortamları, çocukların toplumsal yaşama hazırlanmaları açısından da önem arz eder.

Katılım hakkının etkili biçimde uygulanabilmesi için okul ortamlarının çocuk dostu, kapsayıcı ve ayrımcılıktan arındırılmış yapılar olarak tasarlanması gerekmektedir. Öğrencilerin fikirlerini serbestçe ifade edebildikleri, eleştiriden korkmadan konuşabildikleri ve yargılanmadan dinlendikleri sınıf ortamları, bu hakkın temel altyapısını oluşturur (Thomas, 2007). Ayrıca, çocuklar arasında eşitliği teşvik eden bir sosyal ortam, akran zorbalığı ve dışlanma gibi katılımı engelleyici durumların önüne geçilmesini sağlar (Powell & Smith, 2009).

Eğitim politikaları ve müfredat tasarımı süreçlerinde çocukların ve ailelerin görüşlerinin alınması da bu hakkın uygulanmasında büyük önem taşır. Çocukların sadece ders içeriği değil, öğrenme yöntemleri, okul düzeni ve etkinlikler hakkında da söz sahibi olmaları, onların öğrenme motivasyonunu artırmakta ve aidiyet duygularını güçlendirmektedir (Lansdown, 2005). Eğitim sisteminin tüm paydaşları –öğretmenler, yöneticiler, ebeveynler ve politika yapıcılar– çocukların sesini duyacak ve bu sesi karar süreçlerine yansıtacak mekanizmalar oluşturmalıdır.

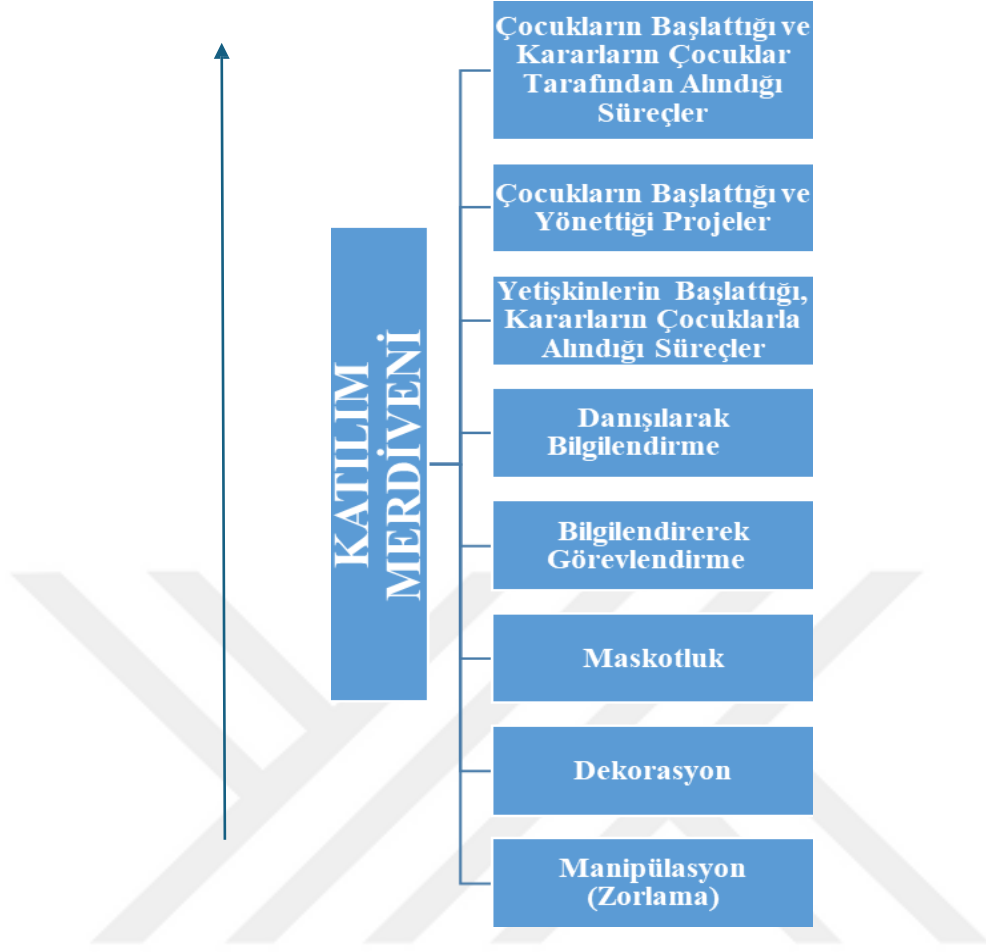
Sonuç olarak, eğitim ortamlarında çocukların katılım hakkı, onların gelişimi, öğrenme motivasyonu ve demokratik toplumlara katılımı açısından vazgeçilmez bir rol oynamaktadır. Bu hakkın sadece teoride değil, uygulamada da hayata geçirilmesi; çocukların birey olarak tanınmasını, güçlendirilmesini ve saygı görmesini sağlayacak temel adımlardan biridir.

## **2.4. Katılım Hakkı Modelleri**

### **2.4.1. Roger Hart'ın Katılım Merdiveni**

Roger Hart (1992), çocuk katılımının derecelendirilmesine ilişkin sekiz basamaklı bir model geliştirerek, çocukların katılım sürecinde ne düzeyde aktif olduklarını analiz etmeye olanak tanımıştır. Hart'ın modeli, Sherry Arnstein'in yurttaş katılım merdiveni kuramından esinlenerek çocuklara uyarlanması ile öne çıkar. Bu model, çocukların katılımını yalnızca bir varlık görünümüyle değil, karar alma süreçlerindeki etkinlik düzeylerine göre sınıflandırarak çocuk merkezli eğitim anlayışına katkı sunar.

Hart'ın Katılım Merdiveni sekiz basamaktan oluşmaktadır. Bu sekiz basamak, çocukların katılım düzenine göre en düşükten en yükseğe doğru sıralanmakta; ilk üç basamak katılım içermeyen, son beş basamak ise artan düzenli katılım düzeylerini temsil etmektedir.



Şekil 1. Roger Hart Katılım Merdiveni

### 1. Manipülasyon (Zorlama)

En alt basamak olan manipülasyon, gerçek anlamda katılımın olmadığı, fakat katılım varmış gibi göstermeye dayalı sahte bir katılım biçimidir. Bu seviyede yetişkinler tüm kararları alırken, çocuklar ne sürece dair bilgi sahibidir ne de etkili bir

katılım gösterir. Katılım sadece bir göstermelikten ibarettir ve çocuklar birer "araç" olarak kullanılır. Örneğin, çocukların anlayamayacakları bir konuda görüş belirtmeleri beklenir, ancak ne karar sürecine katılırlar ne de sözleri dikkate alınır.

## **2. Dekorasyon**

Manipülasyona benzer bir biçimde, dekorasyon basamağında da çocuklar gerçek karar alma sürecinin dışındadır. Ancak bu seviyede çocuklar sürece bilinçsizce dahil edilirken, katılım görünümü daha belirgindir. Örneğin bir etkinlikte tişört giydirilerek görsel bir katkıda bulunmaları sağlanabilir, ancak neden orada oldukları, ne için katıldıkları konusunda bilgi sahibi değildirler. Bu basamak, çocukların bilinçli katkılarını içermeyen, süsten ibaret bir katılım biçimidir.

## **3. Maskotluk**

Maskotluk basamağında, çocuklar görüş belirtme hakkına sahip gibi görünseler de, bu hak semboliktir. Gerçekte, karar alma sürecinde herhangi bir etkileri yoktur. Yetişkinler çocuklara belli roller verir, ancak bu roller çocukların kendi fikirlerini ortaya koymalarını sağlamaz. Bu seviye, çocuğa değer verilmiş izlenimi yaratsa da katılım açısından sınırlı ve yüzeysel bir düzeydedir.

## **4. Bilgilendirerek Görevlendirme**

Bu basamak, çocuklara belirli bir projeye dâhil olmadan önce bilgilendirme yapıldığı ve katılımlarının gönüllülüğe dayandığı düzeyi temsil eder. Çocuklar proje hakkında bilgi sahibi olur, rollerini anlar ve katılımı kendi istekleriyle gerçekleştirirler. Bu aşamada çocuklara rol verilmekle kalınmaz, bu rolü neden üstlendikleri ve projenin amacı konusunda da bilgilendirilirler. Katılım bilinçlidir ve gönüllü olarak gerçekleştirilir.

## **5. Danışılarak Bilgilendirme**

Bu düzeyde projeler yetişkinler tarafından yürütülmekte, ancak çocuklara danışılmakta ve fikirleri ciddiyetle dikkate alınmaktadır. Çocuklar sürecin bir parçası

olarak değerlendirilir ve kararlara etkide bulunabilirler. Bu aşamada, katılım daha demokratiktir ve çocuklar proje hakkında yeterli bilgiye sahip olarak, etkin karar süreçlerine katkı sunarlar.

## **6. Yetişkinlerin Başlattığı Kararların Çocuklarla Alındığı Süreçler**

Bu aşamada, projeler yetişkinler tarafından başlatılmakta ancak karar alma süreci çocuklarla birlikte yürütülmektedir. Yetişkinler rehber konumunda kalırken, çocuklar işleyişe aktif olarak katılır. Gazete çıkarma, kampanya yönetme gibi alanlarda çocuklar yönetici roller üstlenebilir. Katılım eylemle bütünleştirilmiştir.

## **7. Çocukların Başlattığı ve Yönettiği Projeler**

Bu seviyede projeler çocuklar tarafından başlatılır ve yönetilir. Yetişkinler yalnızca teknik destek sağlar ya da rehberlik eder. Bu, çocukların yaratıcılık, liderlik ve sorumluluk duygularını güçlendiren bir düzeydir. Yetişkinler sadece gerektiğinde devreye girer, sürece yön vermezler.

## **8. Çocukların Başlattığı ve Kararların Çocuklar Tarafından Alındığı Süreçler**

Katılım merdiveninin en üst basamağı, çocukların bir projeyi planladığı, başlattığı ve yönettiği, ayrıca kararların tamamının onlar tarafından alındığı süreci tanımlar. Yetişkinler bu süreçte sadece destekleyici roledir. Bu düzey, çocukların toplumsal ve politik katılım haklarını tam anlamıyla kullandığı, gerçek anlamda bir demokratik eylemlilik örneğidir.

Hart'ın bu modeli, eğitim ortamlarında çocuk merkezli yaklaşımın ne düzeyde uygulandığını sorgulamak için kritik bir analiz aracı sunar. Bu bağlamda, çocuklara gerçek katılım alanlarını tanımak, eğitimin demokratik niteliğini artırmak ve çocuk haklarının fiilen yaşatılmasını sağlamak açısından önemlidir.

### **2.4.2. Phil Treseder – Katılım Dereceleri**

Phil Treseder (1997), Roger Hart'ın çocuk katılımına ilişkin merdiven

modeline alternatif olarak geliştirdiği katılım dereceleri modelinde, çocukların katılım sürecine daha esnek ve yatay bir perspektif kazandırmayı amaçlamıştır. Treseder'in yaklaşımı, Hart'ın modeline iki temel eleştiri getirir. Birincisi, Hart'ın modelinin doğrusal ve hiyerarşik bir anlayışa dayanmasıdır. Treseder, merdiven metaforunun, çocukların daha yüksek basamaklara erişmesi gerektiği varsayımıyla katılımı aşamalı bir ilerleme gibi sunduğunu belirtmiş ve bu yapının çocuk katılımını sınırlayıcı olabileceğini savunmuştur. İkinci olarak, Treseder, çocukların katılımında herhangi bir sınırlama olmaması gerektiğini güçlü bir şekilde vurgular. Ona göre, çocukların sürece tam anlamıyla katılabilmesi zaman ve çaba gerektirir, ancak bu, onların potansiyelini sınırlamak için bir gerekçe olmamalıdır (Ramey, 2017).

Treseder'in katılım modeli, beş ana dereceden oluşur ve bu dereceler arasında hiyerarşik bir ilişki öngörülmez. Her bir derece, projenin doğasına ve çocukların taleplerine bağlı olarak eşit düzeyde önem taşır. Katılımın en ideal biçimi tek bir düzeyde toplanmak yerine, çocuklara farklı süreçlerde farklı roller tanınarak esnek bir biçimde uygulanabilir. Her ne kadar modelin yatay yapısı vurgulansa da uygulayıcılar tarafından sıklıkla aşamalı bir ilerleme olarak yorumlandığı da gözlemlenmiştir. Bu durum, çocukların güç kazandığı alanlarda yetişkinlerin kontrol duygusunun azaldığı algısıyla ilişkilendirilmektedir.



**Şekil 2.** Phil Treseder -Katılım Dereceleri

### **1. Bilgilendirme ve Görevlendirme**

Bu katılım düzeyinde çocuklar, gönüllü olarak katıldıkları bir projede rol alırlar. Ancak projeyi başlatan, planlayan ve yürüten esas aktör yetişkinlerdir. Çocuklar bu durumun farkındadır; projenin yetişkinlere ait olduğunu bilir ve katılım

koşullarını anlarlar. Aynı zamanda görüşlerinin önemsendiğini, dinleneceğini ve saygı göreceğini bilerek sürece katılırlar.

## **2. Danışma ve Bilgilendirme**

Yetişkinlerin tasarladığı ve yürüttüğü projelerde çocuklara danışılarak sürece sınırlı katılım sağlanır. Bu düzeyde çocukların düşüncelerine başvurulur, ancak karar alma sürecine doğrudan etkileri sınırlıdır. Danışma, çocuklara yalnızca görüş belirtme hakkı tanır; bu nedenle, uygulamada katılımın daha çok sembolik düzeyde kaldığı görülür.

## **3. Yetişkinlerin Başlattığı Kararların Çocuklarla Birlikte Alınan Kararlar**

Bu düzeyde projeyi başlatanlar yetişkinlerdir ancak planlama ve karar alma süreçleri çocuklarla iş birliği içinde yürütülür. Çocuklar aktif katılımcı olarak yer alır, görüşleri dikkate alınır ve karar mekanizmalarında sorumluluk üstlenir. Bu yaklaşım, katılımın paylaşılması ve çocukların etkili bir biçimde temsil edilmesi bakımından önemli bir düzeydir.

## **4. Çocukların Öncülük Ettiği Yetişkinlerle Ortak Alınan Kararlar**

Burada proje fikri çocuklara aittir. Çocuklar, neyin, nasıl, ne zaman yapılacağı konusunda inisiyatifi elinde bulundurur. Yetişkinler ise bu süreçte kolaylaştırıcı ve destekleyici bir rol üstlenir, karar alma süreçlerine müdahil olmazlar. Gücün çocuklara geçiş yaptığı bu düzey, çocuk öznelliğinin ve liderliğinin tanındığı bir yapıyı ifade eder.

## **5. Çocukların Başlattığı ve Yönlendirdiği Kararlar**

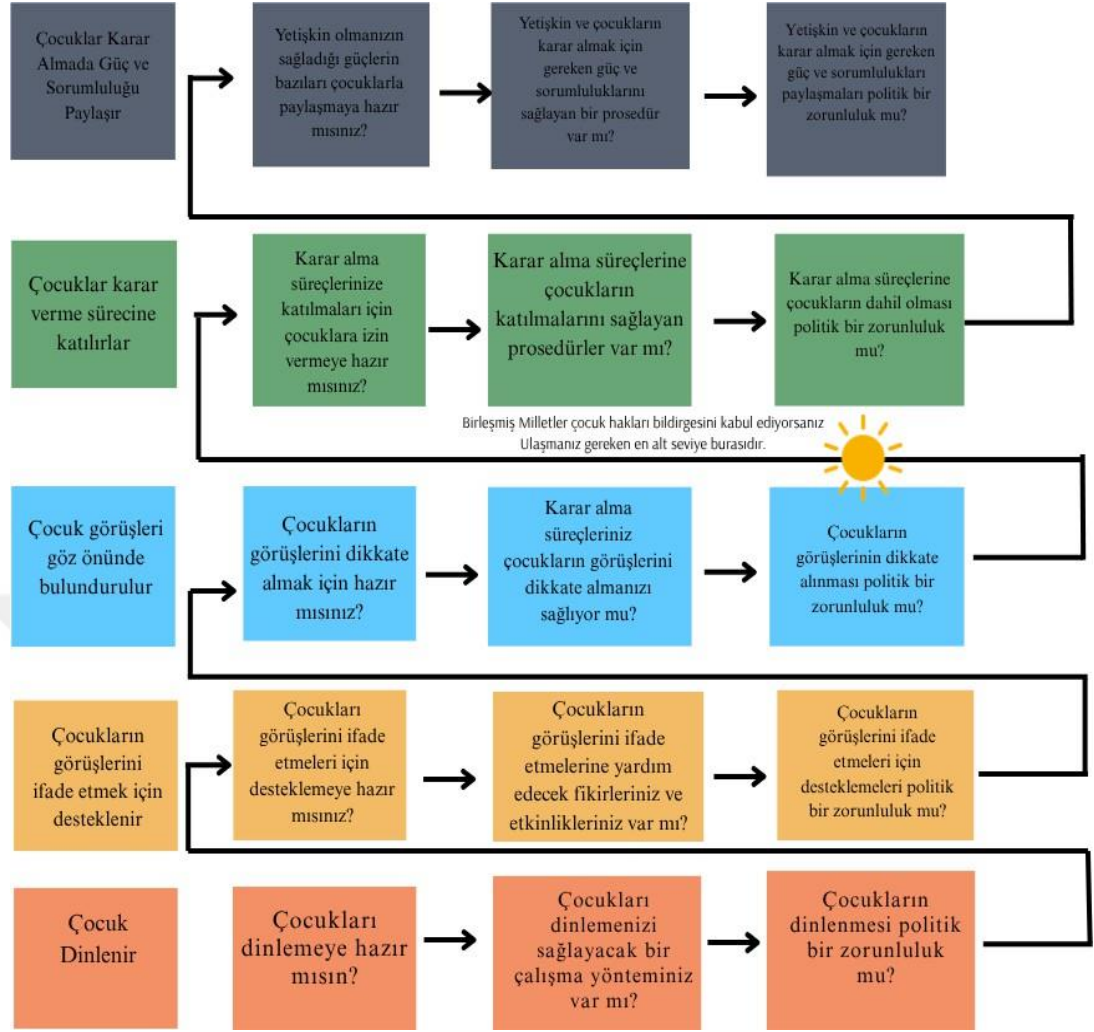
Modelin en uç düzeyinde, çocuklar projeyi tamamen kendi başlarına başlatır, planlar ve yürütür. Yetişkinler sadece gerektiğinde danışmanlık sunar ve doğrudan müdahalede bulunmaz. Bu, çocukların tam anlamıyla karar verici olduğu, kendi girişimlerini uyguladığı bir katılım biçimidir. Bu düzey, çocuklara duyulan güvenin ve onların yetkin bireyler olarak görülmesinin bir göstergesidir.

Treseder'in bu modeli, çocuk katılımını sabit kalıplardan uzaklaştırarak sürece esneklik kazandırır. Bu sayede eğitimciler, projeye ve öğrenci grubunun özelliklerine göre uygun bir katılım stratejisi benimseyebilir. Model, çocukların güçlenmesini teşvik ederken, yetişkinlerin çocuklarla eşit düzeyde iş birliği kurmasını da destekler.

### **2.4.3. Katılım Yolları**

Katılıma Giden Yollar modeli, Harry Shier tarafından geliştirilmiştir ve ilk olarak 2001 yılında Children & Society'de yayınlanmıştır. Bu model, Sherry Arnstein'in Vatandaş Katılımı Merdiveni ve Roger Hart'ın Çocuk Katılımı Merdiveni üzerine inşa edilmiştir. Shier katılım düzeyinin beş düzeyini şu şekilde belirlemiştir:

1. Çocuklar dinlenir.
2. Çocukların görüşlerini ifade etmeleri desteklenir.
3. Çocukların görüşleri dikkate alınır.
4. Çocuklar karar alma süreçlerine dâhil olurlar.
5. Çocuklar karar alma konusunda güç ve sorumluluğu paylaşırlar.



Şekil 3. Katılıma Giden Yollar modeli, Harry Shier

## 1. Çocuklar Dinlenir

Shier'e göre bu seviye, çocuklar bir görüşü ifade etme görevini üstlendiğinde, bunun sorumlu yetişkin(ler) tarafından gerekli özen ve dikkatle dinlenmesini gerektirir. Birinci düzeyde, Dinleme ancak çocuklar bir görüşü ifade etmeyi üstlendikleri ölçüde gerçekleşir. Kilit kararlara ilişkin görüşlerin ne olduğunu tespit etmek için organize bir çaba gösterilmemiş ve eğer herhangi bir görüş ortaya çıkmıyorsa, bu durum endişe kaynağı olarak görülmemiştir.

## 2. Çocukların Görüşlerini İfade Etmeleri Desteklenir

Bu düzey, çocukların görüşlerini açık ve güvenli bir şekilde ifade edebilmelerini ve onlarla çalışan yetişkinlerin olumlu eylemlerde bulunmasını gerektirir. Shier'e göre yetişkinler, çocukların ve gençlerin, utangaçlık, düşük öz saygı, olumsuz öz inançlar, dil engelleri, kültürel farklılıklar veya önyargı ve stereotipleme gibi görüş ve fikirlerini ifade etmelerini engelleyebilecek sorunların üstesinden gelmelerini aktif ve kasıtlı olarak sağlamalıdır. Birinci düzeydeki yetişkinler çocukları ve gençleri dinlerken, ikinci düzeyde destekleyici fiziksel ve psikolojik koşulları (örneğin, çocuk için çevresel ve duygusal güvenlik, yetişkinlerle güvene dayalı ilişkiler veya önyargılardan uzak, kabul edici bir okul veya toplum kültürü) yaratmalıdırlar.

### **3. Çocukların Görüşleri Dikkate Alınır**

Bu düzey, çocukların fikir ve görüşlerinin yalnızca dinlenmesini değil aynı zamanda yetişkinler tarafından da dikkate alınmasını ve karar alma süreçlerine dahil edilmesini gerektirir. Ancak Shier, karar verme sürecinde çocukların görüşlerini dikkate almanın, her kararın çocukların istekleri doğrultusunda alınması gerektiği veya yetişkinlerin çocukların istediği her şeyi uygulamak zorunda olduğu anlamına gelmediğini belirtmiştir. Bu düzeyde, gençlik anketleri, öğrenci danışma komiteleri veya bir dersteki müfredat seçimleri gibi stratejiler yoluyla çocuklara ve gençlere danışılabilir.

### **4. Çocuklar Karar Alma Süreçlerine Katılıyor**

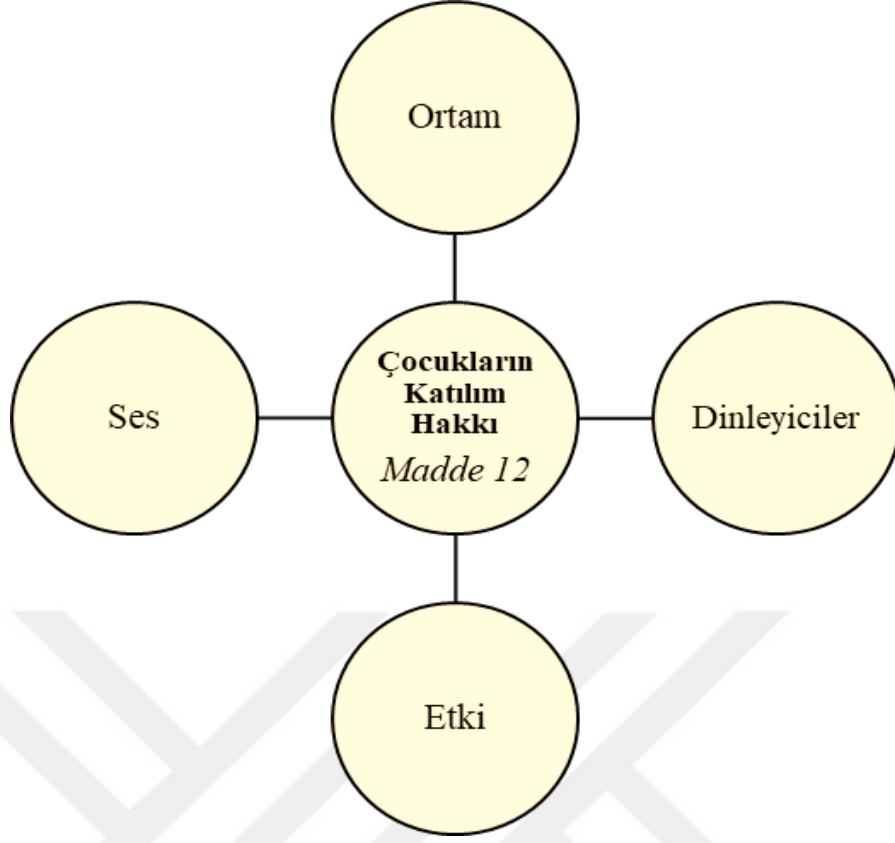
Bu düzey, çocukların ve gençlerin kurumsal yönetişime ve yetişkinlerin müzakerelerine katılmasını gerektirir. Dördüncü düzeyde çocuklara ve gençlere yalnızca danışılmaz, aynı zamanda yetişkinlerle birlikte karar alma süreçlerine aktif olarak katılırlar. Shier, çocukları ve gençleri örgütsel karar alma süreçlerine dahil etmenin, "hizmet sunumunun kalitesini artırmak, çocuklarda sahiplenme ve aidiyet duygusunu artırmak, öz saygıyı artırmak, empati ve sorumluluğu artırmak, temelleri atmak" gibi çeşitli faydaları olabileceğini belirtmiştir. Örneğin; vatandaşlık ve demokratik katılım için ve böylece demokrasinin korunmasına ve güçlendirilmesine yardımcı olmak.

## 5. Çocuklar Karar Almada Güç ve Sorumluluğu Paylaşır

Bu düzey, yetişkinlerin yalnızca çocukları ve gençleri karar alma sürecine dâhil etmelerini değil, aynı zamanda karar alma yetkisini ve sorumluluğunu da paylaşmalarını gerektirir. Shier, beşinci seviyeyi dördüncü seviyeden ayırmaya yardımcı olan yararlı bir örnek sunmuştur: “Dördüncü seviyede, çocuklar karar alma sürecine aktif olarak katılabilir, ancak alınan kararlar üzerinde gerçek bir güce sahip olamazlar. Bu, örneğin gençlere yetişkinler komitesinde belirli sayıda sandalye verildiğinde meydana gelir. Eğer kendilerine güveniyorlarsa ve kendilerini ifade edebiliyorlarsa, görüşlerini ortaya koyabilirler ve yetişkinler de genellikle saygıyla dinlerler.” (Shier, 2001)

### 2.4.4. Lundy'nin Katılım Modeli

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin (ÇHDS) 12. maddesi, çocuğun kendisini etkileyen her türlü konuda görüş bildirme ve bu görüşlerin dikkate alınması hakkını tanımaktadır. Ancak bu hakkın uygulanmasında yalnızca çocuğun konuşmasına olanak tanımak yeterli değildir; çocuğun görüşlerinin anlamlı, etkili ve sistematik biçimde karar alma süreçlerine dahil edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede, Laura Lundy (2007) tarafından geliştirilen Katılım Modeli, 12. maddenin bütüncül biçimde uygulanmasına katkı sağlayacak pratik bir yol haritası sunmaktadır. Model, çocukların görüşlerini ifade etmeleri ve bu görüşlerin karar alma süreçlerini etkilemesi için dört temel boyutu ön plana çıkarır: ortam (space), ses (voice), dinleyici (audience) ve etki (influence) (Lundy, 2007).



Şekil 4. Lundy'nin Katılım Modeli

### 1. Ortam (Space)

Modelin ilk bileşeni olan *ortam*, çocukların düşüncelerini özgürce dile getirebilecekleri güvenli ve destekleyici fiziksel ve psikolojik koşulların sağlanmasını ifade eder. Çocukların katılımı için ön koşul, onların görüşlerini ifade edebilecekleri, yargılanma korkusu olmadan konuşabilecekleri çocuk dostu alanların yaratılmasıdır. Bu ortam yalnızca fiziksel bir mekânı değil, aynı zamanda saygı, kabul ve açıklığın hâkim olduğu bir iletişim iklimini de kapsar (Lundy, 2007). Eğitim ortamlarında bu tür ortamların oluşturulması, çocukların seslerini duyurabileceklerini hissetmelerine ve katılım süreçlerine dahil olma isteklerinin artmasına katkı sağlar (Kennan et al., 2018).

### 2. Ses (Voice)

İkinci unsur olan *ses*, çocuklara düşüncelerini ifade etmeleri için gerekli

araçların ve desteklerin sağlanmasını içerir. Çocukların fikirlerini açık bir şekilde ifade edebilmeleri için yaşlarına, gelişim düzeylerine, dilsel yeterliliklerine ve bireysel farklılıklarına uygun iletişim yolları sunulmalıdır. Bu süreçte yetişkinlerin rehberliği, çocukların ne düşündüğünü ortaya koymak için gerekli ifade biçimlerini kullanmalarını kolaylaştırır (Lundy, 2007). Bu bağlamda ifade etme hakkı, sadece konuşma değil; çizim, oyun, yazı, sanat gibi çeşitli yollarla da gerçekleştirilebilir (Percy-Smith & Thomas, 2010).

### **3. Dinleyici (Audience)**

Üçüncü boyut olan *dinleyici*, çocukların ilettiği görüşlerin gerçekten dikkate alınacak kişiler tarafından dinlenmesini vurgular. Bu kişiler öğretmen, ebeveyn, okul yöneticisi ya da karar verme gücüne sahip herhangi bir yetişkin olabilir. Lundy (2007), yalnızca çocukların konuşmasının sağlanmasının yeterli olmadığını, asıl önemli olanın bu görüşleri duyan ve değerlendiren bireylerin varlığı olduğunu belirtir. Çocukların söylediklerini önemseyen, sabırla dinleyen ve bu görüşlere değer veren yetişkinlerin bulunması, çocukların katılım deneyimini güçlendirir (Davey et al., 2010).

### **4. Etki (Influence)**

Modelin son bileşeni olan *etki*, çocukların ifade ettikleri görüşlerin karar süreçlerinde dikkate alınmasını ve bu görüşlerin sonuçlara yansımaları ifade eder. Bu, çocukların söylediklerinin sadece duyulmakla kalmayıp, somut olarak sonuçlara etki ettiği anlamına gelir. Lundy (2007), yetişkinlerin çoğu zaman çocukları dinlemeyi kabul etse de, bu görüşlerin karar süreçlerine yansıtılması konusunda yetersiz kaldıklarını belirtmektedir. Bu nedenle, çocuğun katılımının anlamlı olabilmesi için onun söylediklerinin etkili biçimde değerlendirilmesi ve bu değerlendirmelerin gerekirse geri bildirimle çocuğa iletilmesi önemlidir (Lansdown, 2011).

Lundy'nin modelinde yer alan bu dört unsur bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Her bir adım birbirine bağlıdır ve tek başına bir adımın gerçekleştirilmesi, çocuğun katılım hakkının tam anlamıyla yerine getirildiği anlamına gelmez. Örneğin, bir çocuğun konuşmasına imkân tanınan bir ortam oluşturulmuş olabilir; ancak eğer onun söyledikleri dikkate alınmıyor ve herhangi bir karara etki

etmiyorsa, bu süreç çocuğun katılım hakkının ihlaline neden olabilir (Lundy, 2007). Bu nedenle, model çerçevesinde sürecin her bir aşaması titizlikle ele alınmalı, çocuklara yalnızca “söz hakkı” tanımakla yetinilmemelidir.

## 2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çocuk hakları ve çocukların katılım hakkı ile ilgili yapılmış araştırmalar bulunmaktadır. Yer alan araştırmaların sıralanışı günümüzden geçmişe doğrudur.

Ylikörkkö ve diğerleri (2025) yaptıkları araştırmada çocuğun katılım sürecinde eğitim ortamının belirleyici rolüne odaklanmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların eğitim ortamının düzenlenmesinde karar verici olmasının ve aktif düzenlemeye dâhil olmaları çocuğun katılımını desteklediği, çocukların üzerinde hâkimiyet kurdukları alanı kendi katılımlarını kalıcılaştırmada önemli rol oynadığını belirlemişlerdir.

Sezer (2022) okul öncesi öğretmenlerinin 60-72 aylık çocukların katılım hakkı ile ilgili görüşlerini ve farkındalıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada model olarak ilişkisel ve kesitsel model kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenler için hazırlanmış olan ölçek ve anket uygulanmıştır. 5 ayın sonunda ölçeği uygulayan öğretmen sayısı 148 olarak belirlenmiştir. Bu 148 öğretmen İstanbul ilinde bulunan özel ve devlet anaokullarında görev yapmaktadır. Araştırmada çocuk katılımı farkındalık düzeyleri arasında öğretmenlerin medeni durum, çalışma süresi ve mezun oldukları okul türüne göre anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımı farkındalık düzeyleri arasında yaş, çocuk sahibi olma, çocuk hakları hakkında ders alma, çocuk hakları hakkında organizasyona katılma, Çocuk Haklarına Dair Sözleşmeyi okuma ve çocuğun katılım hakkını bilme durumuna göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Şişlioğlu (2022) öğretmenlerin tutumları ile eğitim ortamında çocuk katılımına yer verme durumlarının değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmacı araştırmada ilişkisel araştırma modeli kullanmayı tercih etmiştir. Araştırmada İstanbul ilinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel anaokullarından görev yapan 417 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre çocuk katılımı

hakkı açısından; 36-40 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin, mezuniyeti yüksek lisans ve lisans olan öğretmenlerin, hizmet yılı 11-15 yıl olan öğretmenlerin okul öncesi eğitim ortamında çocuk katılımına daha fazla yer verdiği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ise öğretmenlik tutumları açısından; 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, hizmet yılı 16-20 yıl olan 16-20 arası öğrenciye sahip öğretmenlerin 60- 71 aylık öğrencilerin eğitim gördüğü sınıflarda görev yapan ve çocuk katılım hakkı ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin okul öncesi eğitim ortamında daha fazla demokratik tutum sergiledikleri tespit edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya dahil olan demokratik tutuma sahip olan öğretmenlerin “Günlük Akış, Etkinlikler, Paylaşım Etkinlikleri, Sınıftan Dışarı Çıkma, Sınıfta Görüşünü İfade Etme” alt boyutunda çocuk katılımına imkân sağladıkları, otokratik tutumuna sahip öğretmenlerin ise çocuk katılım hakkına daha az imkân sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Otokratik tutuma sahip olan öğretmenlerin “Sınıfta Yiyecek İçecek Tüketme, İşlemler: Sınıftaki Eşyaların Düzenlenmesi, Sınıfta Oturacağı Arkadaşını Seçme ve Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme” boyutu ile arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tutumları ile eğitim ortamlarında çocuk katılım hakkına yer verme durumları arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dağlı (2022) cinsiyetin öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan meta- analiz yöntemini kullanmıştır. Araştırmacı çalışmada belirli ölçütlere göre seçtiği 11 çalışmadan yararlanmıştır. Çalışmanın örneklemini oluşturan 3466 öğretmen adayının 2556’sı kadın 910’u erkektir. Araştırmanın sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik olumlu tutumlarının etki büyüklüğünün orta seviyede ve kadın öğretmen adaylarının lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca diğer ulaşılan sonuç alt grup analizinde yayın yılı moderatörü ve yayın türü moderatörünün etki büyüklüğü düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığıdır. Dağlı (2022), araştırmacılara erkek öğretmen adaylarının neden kadın öğretmenlere göre çocuk haklarına ilişkin tutumlarının düşük olduğu ile ilgili nitel araştırmalar yapmalarını önermektedir.

Karatay (2022) eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda çocuk haklarının geliştirilmesine yönelik hangi uygulamaları yaptıkları ve

yaptıkları bu uygulamaların çocuk haklarının geliştirilmesindeki etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmasında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan temel yorumlayıcı desen ile yürütmüş olduğu araştırmasındaki çalışma grubu devlet okullarında görev yapan maksimum çeşitlilik sağlamaya dönük örnekleme tekniği ile seçilmiş 20 yönetici ve 20 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış ve veriler ilk önce betimsel olarak ele alınmış, daha sonra ise içinde anlam kazandıkları bağlam göz önüne alınarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan yöneticilerin okullarda çocuk hakları ile ilgili uygulamalarının çocuk haklarının geliştirilmesinde etkili olmadığı ya da sınırlı düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Hareket (2022) yaptığı çalışmada çocukların sosyal izolasyon sürecindeki yaşantılarının ebeveyn tespitleri çerçevesinde belirlenmesi, bu durum ile ilgili çıkarımların çocuk hakları kapsamında tartışılması ve sonuçların geleceğe dönük benzer durumların yaşanmasına karşın çocukların haklarının daha etkili korunabilmesi için önerileri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması deseni ile yapılmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmaya 712 ebeveyn çift olarak katılmıştır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanmayı tercih etmiştir. Araştırmacı, ebeveyn görüşlerine bağlı olarak ortaya çıkmış olan çocuğun; eğitimde fırsat eşitliği, şiddet, ihmal ve istismardan korunma, çok yönlü gelişim, zararlı madde ve bu alışkanlıklardan korunma, ev hayatına katılım, boş vakit değerlendirme ve eğlenme, bilgiye erişim ve iletişim, saygı, ilgi ve sevgi görme, dijital ortam risklerinden ve her türlü kötü muamelelere karşı korunma hakkı çerçevesinde incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre, sosyal izolasyon sürecindeki çocuk yaşantılarının yaygın biçimde çocuk hakları açısından incelendiğinde ihlal unsuru oluşturan içeriğe sahip oldukları ve araştırmaya katılan çocukların riskli yönü daha güçlü yaşantılarla daha sık karşılaştıkları bulgusudur. Bulunan bu sonuçlara bağlı olarak araştırma kapsamında, benzer durumların ileriki zamanlarda tekrarı halinde çocukların ve çocuk haklarının korunması ayrıca daha etkin gözetilmesi amacıyla ilk olarak ebeveynler, eğitimciler ve politika geliştiriciler olmak üzere konunun paydaşı diğer unsurları da esas alan bazı öneriler geliştirilmiştir.

Ayhan ve Tuğluk (2021) çocuk hakları programının ebeveynlerin çocuk hakları tutumuna olan etkisini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada nicel araştırma desenlerinden olan ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanmayı tercih etmiştir. Araştırmaya katılan Gaziantep ilinde yaşayan ve çocuğu okul öncesi eğitimi alan 30 ebeveynin 15'i deney 15'i ise kontrol grubunda yer almaktadır. Araştırmacı çalışmada Yurtsever (2009) tarafından geliştirilen "Ebeveynlere Yönelik Çocuk Hakları Tutum Ölçeği" ile programın etkisini ölçmüştür. Elde edilen verileri SPSS 21 ile analiz etmiştir. Elde edilen analiz sonucunda çalışmaya katılan ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının toplam puanında olumlu yönde bir artış olmuştur. Çalışmada ise ebeveynlerin çocuk hakları ile ilgili eğitim almaları çocuk hakları ile ilgili tutumlarının geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sop ve Bilir (2021) okul öncesi eğitimi lisans programı ve çocuk gelişimi ön lisans programındaki öğrencilerin çocuk katılım hakkı farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada tarama modelini kullanarak devlet üniversitesine devam eden 264 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırmacılar verileri Çocuk Katılım Hakkı Farkındalık Ölçeğini kullanarak toplanmış ve bağımsız iki grubu karşılaştırmak için Mann Whitney U testi; ikiden fazla grupların karşılaştırılması için Kruskal-Wallis H testlerini kullanarak analiz etmişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre çalışmaya dahil edilen öğrencilerin çocuk katılım hakkına yönelik farkındalıklarının beklenenden daha düşük olduğudur. Ayrıca araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk gelişimi ön lisans programı öğrencilerinden daha yüksek düzeyde farkındalığa sahip olduğu, dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek farkındalığa sahip olduğu ve katılımda ölçeğin dekorasyon alt boyutunda okul öncesi öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ahmetoğlu ve Pilatin (2020) okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada örneklemini bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 226 okul öncesi öğretmen adayı olarak belirlemiştir. Genel Bilgi Formu ve Çocuk Hakları Tutum Ölçeği (ÇHTÖ) ile araştırmanın verileri toplanmış olup Pearson Korelasyon katsayısı, t-test, ANOVA istatistik yöntemleri ile veriler analiz edilmiştir. Araştırmacılar okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının olumlu yönde olduğu buğusuna ulaşmıştır. Ayrıca

öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları sınıf, yaş, hayatının büyük bir bölümünü geçirmiş oldukları yerleşim birimi, kardeş sayısı, anne ve baba öğrenim durumu, öğretmen adayının ailesinin sosyo-ekonomik durumu, bölümü isteyerek seçme durumu, genel başarı düzeyi, ilk çocuk haklarını duyma zamanı, çocuk hakları sözleşmesini okuma durumu, çocuk hakları eğitimi alma durumu ve küçükken haklarına uygun davranılma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Ayrıca cinsiyet bağlamında kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı düzeyde farklılaşmıştır.

Bulut (2020) okul öncesi öğretmen adaylarının, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi eğitimde öğrenim göre çocuğu olan ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarını ölmeyi amaçlayan çalışmasında nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modelini kullanmayı tercih etmiştir. Araştırmacı verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde bahar döneminde toplamıştır. Örneklemde bulunan 71 okul öncesi öğretmeni Erzurum ili merkez ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler olup, 97 okul öncesi öğretmeni ise Bayburt Üniversitesinde ve Tokat Gazi Osmanpaşa Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği lisans eğitimi alan öğretmen adaylarıdır. Bunlara ek olarak Erzurum, İstanbul, İzmir, Ankara, Adana, Malatya ve Erzincan illerinde çocukları okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim göre 245 ebeveyn de örneklem grubunda yer almaktadır. Araştırmanın verileri “Demografik Bilgi Toplama Formu” ile Karaman-Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının, okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin çocuk haklarına dair tutum ölçeğinden aldıkları (ÇHTÖ) puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Uysal Bayrak, Gök, Yörük ve Kaya (2020) yaptıkları araştırmada Okul Öncesi dönemindeki çocukların gözünden çocuk haklarını inceleyerek Gaziantep, Hatay, Mersin ve Niğde illerindeki anaokullarına devam eden 4-6 yaş aralığındaki 242 çocuğun haklarından ne denli haberdar olduklarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada görüşme ve belge incelemesi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında çocuklara “Çocukların bazı hakları vardır. Peki, senin bir çocuk olarak hangi hakların vardır?” soruları sorulmuş ve verilen cevaplar doğrultusunda notlar alınmıştır. Daha sonra “Bize haklarını anlatan bir resim çizer misin?” yönergesi ile

ilgili resim yaptırılmış ve her resmin arkasına açıklamaları kaydedilmiştir. Yapılan bu görüşmeler çocuklar ile bire bir gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların geçerlilik ve güvenilirlik açısından güçlendirmek için daha sonra okul öncesi öğretmenleriyle de görüşmelerle çeşitleme yapılmıştır. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda çocuklardan 172'si oyun oynama hakkının olduğunu söylemiştir. Şehir bazında bakıldığında ise Hatay ilinde 46'sı, Mersin'de 43'ü, Niğde'de 55'i, Gaziantep'te ise 28'i oyun oynama hakkının olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan 242 çocuktan 21'i ise haklarından haberdar olmadıkları sonucuna varılmıştır. Resimlerin analizi incelendiğinde çocuklar en çok oyun oynama (49) haklarını söylemişlerdir.

Kozikoğlu (2019) gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin çocuk hakları ve katılım hakkı ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada desen olarak durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma Van ilinde görev yapmakta olan 30 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çocuk hakları ile ilgili daha çok yaşamsal, gelişme, korunma ve katılım haklarına dair bilgi sahibi oldukları ayrıca çocuk katılım hakları kapsamında daha çok çocukların görüşlerini özgürce ifade etmeleri ve çocukların kendilerini ilgilendiren konularda karar alma süreçlerine katılma haklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okullardaki uygulamalarının çocuk hakları ve çocuk katılım hakları ile ilgili okul öncesi dönemde öğrenmenin doğasına uygun şekilde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin en çok yaşadıkları sorun olarak çocuklara haklarını öğretirken ve çocukların katılım hakkını sağlamaya çalışırken ailelerin geleneksel yapısından kaynaklı davranışlarından dolayı sorun yaşadıklarını belirlenmiştir. Ek olarak, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların bilişsel ve gelişimsel özellikleri, kendilerini ifade etmede güçlük çekmeleri veya utangaç davranışlarından dolayı sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Yüksel ve Yazıcı (2019) öğretmen adaylarının çocuk hakları ve çocuk katılımına ilişkin farkındalık düzeylerini araştırmayı, katılım hakkının ne düzeyde bilindiği, katılım ile ilgili algı düzeylerini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı ek olarak katılımın cinsiyet kapsamında ve branşlara göre farklılıklarını incelemeyi de tercih etmiştir. Araştırmada nicel yöntemden olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında eğitim fakültesinde eğitim gören öğretmen adaylarından rastgele seçilen 323 kişi oluşturmaktadır. Bu 323 öğretmen adayının dağılımı 60 kişi birinci sınıf, 95 kişi ikinci sınıf, 100 kişi üçüncü sınıf ve 68 kişi dördüncü sınıftır. Bu kişilerin %14,9'u okul öncesi eğitim %14,2'si sınıf öğretmenliği, %5,6'sı fen bilgisi, %16,1'i İngilizce, %12,7'i Türkçe, %21,4'ü matematik, %12,4'i sosyal bilgiler ve %13,0'ü de rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşlarında öğrenim görmektedir. Araştırmacı verileri Polat, Ersoy ve Toran (2017) tarafından geliştirilmiş olan Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği ile toplamayı tercih etmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının katılımda çocuk görüşüne saygı, eşitlik ve temel ihtiyaçlar kapsamında yüksek farkındalık gösterdiği fakat katılımda zorlama ve dekorasyon boyutunda orta düzeyde farkındalıklarının olduğudur. Genel olarak varılan sonuç tüm branşlarda eğitim gören öğretmen adaylarının çocuk hakları ve katılım hakkı kapsamında farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığı ve bu düzeyin artırılması için çalışmalar yapılması gerektiğidir.

Polat (2018) çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin çocukların katılım hakkına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı örneklem olarak 2017 yılında İstanbul ilinde bulunan üniversitelerden çocuk gelişimi bölümünde 187, okul öncesi öğretmenliği bölümünde 179 öğrenciyi belirlemiştir. Araştırmada verilerin toplanması için verileri Polat, Ersoy ve Toran (2017) tarafından geliştirilmiş olan Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği ile araştırmacının hazırladığı Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmacı çalışmasında okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin çocuk katılımı farkındalık düzeylerinin Katılımda Dekorasyon Alt Ölçeği, Katılımda Zorlama Alt Ölçeği puan ortalaması ve Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği toplam puan ortalaması açısından çocuk gelişimi bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gündoğdu Ayar (2018) yaptığı araştırmada çocuğun katılımının ne tür özelliklerini taşıdığı ve katılım hakkı modellerinden biri olan katılım merdiveninde hangi basamak özelliklerini taşıdıklarını araştırmanın amacı olarak belirlemiştir. Araştırmacı kahramanı çocuk olan 275 resimli çocuk kitabını incelemiştir. Veriler içerik ve betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda belirlenen resimli kitaplarda en çok ilgili, gönüllü, saygılı ile saydam ve

bilgilendirici niteliğinin bulunduğu en az bulunan ise güvenli ve riske karşı duyarlı niteliği ile içermeci niteliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En çok ihlal edilen nitelikler ise güvenli ve riske karşı duyarlı nitelikler olmuştur. En üst seviye olan çocukların başlattığı ve yönettiği projeler basamağı oyun etkinliklerinde bulunduğu görülmüş olup incelenen kitaplarda en fazla çocukların başlattığı ve yürüttüğü projeler basamağına ait olan etkinlikler görülmüştür.

Çeliköz ve Leblebici (2017) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını ve bu tutumlar üzerinde etkili olabilecek bazı faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın yöntemini tarama modeli olarak belirlemeyi tercih etmişlerdir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde bulunan devlet ve vakıf üniversitesinde öğrenim gören 119 okul öncesi ve 137 sınıf öğretmeni olmak üzere 256 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Karaman Kepenekçi (2006)'nin geliştirdiği 'Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği' ile araştırmanın verileri toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi DFA (doğrulayıcı faktör analizi) ve Cronbach Alpha güvenirlik çalışmaları yapılarak elde edilmiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının çocuk haklarına dair genel tutumlarının yüksek düzeyde olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü bölümlerin tutumlarını değiştirmedikleri ve kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre tutumlarının daha olumlu yönde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara ilave olarak Çocuk Haklarına Dair sözleşmeyi okuyan öğretmen adaylarının okumayan öğretmen adaylarına göre daha olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Koran (2017) yaptığı araştırmanın amacını okul öncesi öğretmenlerinin ve çocukların eğitim ortamlarında katılım hakkı ile ilgili anlayışlarını değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirmek; öğretmenlerin ve çocukların katılımı konusundaki anlayışlarını keşfetmek ve öğretmenlerin anlayışlarını geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitim programının etkilerini incelemek olarak belirlemiştir. Araştırmacı karma yöntem deseni olan iç içe karma yöntem desenini kullanmayı tercih etmiştir. Ölçeği geliştirme amacı ile Lefkoşa, Magosa, Girne, Güzelyurt, İskele ve Lefke bölgelerinde görevli olan 167 okul öncesi öğretmeni ve 221 çocuk dahil edilmiştir. Ölçeğin amacı okul öncesi sınıflarında uygulanan etkinliklerde çocukların katılım durumlarını tespit etmektir. Aynı zamanda ölçeğin geliştirilmesinde ölçeğe ek olarak Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Envanteri de kullanılmıştır. Araştırmacı Çocuk Katılımı Eğitim

Programını geliştirmiştir. Öğretmenler 8 haftalık bir süre ile programa katılmıştır. Programın içeriğini oluştururken çocuk katılımı ve çocukluk anlayışı konuları temel alınmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğretmenler ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre ölçeğin yanıtlarına göre öğretmenlerin eğitim ortamlarındaki katılım anlayışlarının düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin deneyimine göre çocukluk anlayışlarından yetersiz ve yüceltişmiş kategorisinde değişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitime katılım gösteren öğretmenlere 1 ay sonunda kalıcılık testi uygulanmıştır ve bu sonuca göre öğretmenlerin katılım ve çocukluk anlayışlarında son test puanları ile kalıcılık puanlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır

Yaralı ve Aytar (2017) okul öncesi eğitim uygulamalarında çocuğun katılım hakkının öğretmen ve çocukların görüşlerine göre incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada nitel model ve durum deseni kullanmayı tercih etmişlerdir. Araştırmaya Kırklareli ve Ankara il merkezinde bulunan iki okul öncesi eğitim kurumunda çalışan on öğretmen ve altı yaş grubundaki on çocuk dahil edilmiştir. Araştırma verileri öğretmenler ile yapılan bireysel görüşmeler ile, çocuklardan ise ikili odak grup görüşmeler ile elde edilmiştir. Toplanan veriler katılım niteliklerine göre kategoriler ile kodlanmış ve çalışmada betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmacılar geçerliliği artırmak için yaptıkları çalışmada öğretmen ve çocukların görüşlerine de yer verip, güvenilirliği artırmak için ise öğretmenlerin görüşlerine ait bir çizelge ile çocukların görüşlerine ait çizelgeyi kodlayıcı güvenilirliği yapılarak ikinci bir araştırmacı tarafından da kodlanmasını sağlamışlardır. Araştırmanın sonucuna göre, araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin katılım hakkına dair yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları bilgisine ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin katılım hakkını ihlal ettikleri zamanların da olduğu görülmüştür. Çocukların görüşlerine göre ise, serbest zamanda daha çok vakit geçirme, etkinliklere gönüllü katılma, etkinliklere öğretmen müdahalesinin daha az olması gibi istekleri olduğu görülmüştür.

Dinç (2015) yaptığı çalışmada 5-6 yaş çocuklara sahip olan ebeveynlerin çocuk hakları ile ilgili görüşlerini, çocuk hakları eğitimi uygulamalarını ve bu uygulama sırasında karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan ve tam gün eğitim veren bağımsız

anaokullarında bulunan 20 adet sınıfın her birinden gönüllü 20 ebeveyn olarak belirmiştir. 20 ebeveynin 15'i anne ve 5'i babadır. Dinç (2015) çalışmasında nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniğini, verilen çözümlenmesinde ise betimsel analiz yöntemini kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda göre ebeveynler görüşlerini ifade etme ve karar verme, istediklerini yapabilme (kendine ve başkalarına zarar vermemek şartı ile) haklarından bahsedilmiş olup çocuklar ile konuşma onlara örnek vererek anlatma, ailede yaparak ve yaşayarak öğrenme ile model olma yaklaşımlarının kullanıldığı bulgularına ulaşıldığı görülmektedir.

Gürkan ve Koran (2014), yapmış oldukları çalışmada 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programının çocuğun katılım hakkına yer verme durumu açısından incelemişlerdir. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda çocuğun katılım hakkına doğrudan ve dolaylı olarak yer verilme durumunu analiz etmeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Veri toplama yöntemi olarak ise belge incelemesi kullanılmıştır ve toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile yapılmıştır. Araştırmada "Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Genel Yorum No: 12" belgesi referans alınmıştır. Araştırmanın sonucuna göre 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na genel olarak bakıldığında çocuğun katılım hakkını kullanmasına doğrudan ya da dolaylı olarak imkân sağlandığı, katılım hakkı karşıtı herhangi bir durum saptanmamıştır.

Kaya (2011) yapmış olduğu araştırmasında öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye'de bulunan Eğitim Fakültelerinin İlköğretim (Okul öncesi öğretmenliği, Sınıf öğretmenliği, Sosyal Bilgiler öğretmenliği) ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinin 3. ve 4.sınıflarında eğitim gören 9813 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu da Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin İlköğretim bölümü ve Türkçe Öğretmenliği bölümünün 2010-2011 akademik yılı 3. ve 4. sınıflarında eğitim gören, evrenin %5'ini kapsayan 492 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacı verilerin toplanmasında öğretmen adaylarının katılımı ile ilgili literatür taraması yaptıktan sonra ilgili kavramları incelenmiş ve bunları teker teker soru ifadesine dönüştürülerek anketin maddelerini oluşturmuştur. Anket çalışması için uzman görüşünden yararlanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmen adaylarının birçoğunun çocuk haklarına dair sözleşmeyi okumadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan

öğretmen adaylarının çocuk haklarının en önemlisi olarak yaşama hakkını belirlemişlerdir. Katılım hakkına önem bakımından sıralamada yer vermemişlerdir. Aasen, Grindheim ve Waters (2009) yaptıkları araştırmada Norveç’de sosyo kültürel öğrenme teorilerini ve çocukların katılımı, demokratik değerleri öğrendikleri süreçleri incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu Norveç’te bulunan 0-6 yaşına kadar çocukların eğitim gördükleri bir açık hava anaokulu oluşturmaktadır. Çalışmaya bir öğretmen iki eğitilmiş asistan ve 10-20 çocuktan oluşan bir ekip dâhil edilmiştir. Araştırmacı uygulamadaki örnekleri hafıza öyküleri olarak kullanarak makalenin temalarını oluşturmuştur. Araştırmacı makalesinde yetişkinlerin tutumlarını, bilgilerini ve çocukların bakış açılarıyla ilişki kurma ve onları anlama becerilerinin önemini tartışarak sonuca ulaşmıştır. Bu sonuca göre bilginin yetişkin- çocuk ve çocuk- çocuk etkileşiminin ne kadar önemli olduğudur. Aynı zamanda açık hava oyun ve etkinliklerinin çocuklara anlam yaratmaları için kaliteli fırsat sağladığı görülmüştür.

Emilsson ve Folkesson (2006), çocukların eğitim uygulamalarına katılımını inceleyen bir araştırma yürütmüştür. Çalışmada, öğretmen kontrolünün farklı düzeylerde olduğu iki uygulama türünde yeni yürümeye başlayan bir çocuğun katılımı gözlemlenmiştir. Sonuçlar, öğretmenin baskın olduğu uygulamaların çocukların katılımını sınırlama riski taşıdığını; buna karşılık, öğretmen kontrolünün daha az olduğu uygulamaların ise çocukların kendi tercih ve koşullarına göre katılma olasılığını artırabileceğini göstermektedir. Araştırmaya göre, çocuk katılımı için kilit unsur, öğretmenin duygusal yakınlık, destek ve duyarlılık göstererek anlamlı bağlamlar oluşturduğu katılımcı bir yaklaşımdır.

Cashmore (2002) yaptığı araştırmada, çocukların ve gençlerin kendi yaşamları hakkında alınan kararlarda söz sahibi olmalarına ilişkin nedenleri ana hatlarıyla belirlemeyi ve bakım altındaki çocukların kendilerini etkileyen süreç ve kararlara katılımı konusundaki gelişmeleri ile araştırmaları gözden geçirmeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda, bakım altındaki çocukların ve gençlerin kendi yaşamları hakkında kararlar alınırken açıkça söz sahibi olmak istedikleri, ancak genellikle bunu yapmak için yeterli ve uygun fırsatlara sahip olduklarına inanmadıkları belirlenmiştir.

## BÖLÜM 3

### 3.1. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna (evren ve örneklem), veri toplama aracına ve veri toplama aracının uyarlanması aşamalarına, verilerin toplanmasına, çözümlenmesine ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

#### 3.1.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, okul öncesi eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkını derinlemesine anlamak amacıyla nitel bir araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve bu kapsamda fenomenolojik desen (olgubilim) kullanılmıştır. Araştırmanın temel odak noktası, katılımcıların “çocuğun katılım hakkı” olgusuna ilişkin yaşantılarına ve bu yaşantılara yükledikleri anlamlara ulaşmaktır. Nitel araştırmalar, bireylerin deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları doğal ortamlarında, bağlamı bozmadan ve bütüncül bir şekilde incelemeyi amaçlayan araştırma süreçleridir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 37). Bu yaklaşım, özellikle sosyal ve pedagojik olguların karmaşıklığını anlamada etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Nitel yöntemler arasında yer alan fenomenolojik desen ise, belirli bir olguya ilişkin bireylerin ortak deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını keşfetmeye odaklanır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Fenomenoloji, bireylerin yaşantılarını anlamaya ve bu yaşantıların özüne ulaşmaya çalışan sistematik bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Giorgi (2010), fenomenolojiyi bireylerin belirli bir deneyime dair öznel algılarını açığa çıkarmaya yönelik yapılandırılmış bir yöntem olarak açıklamıştır. Bunun yanında Giorgi (2012), fenomenolojik yöntemde tanımlayıcı dilin, katılımcıların bilinçli deneyimlerini aktarmada temel araç olduğunu vurgulamaktadır. Fenomenolojik desenin kuramsal arka planı, ilk olarak 20. yüzyılın başlarında Ludwig von Bertalanffy tarafından geliştirilen Genel Sistemler Teorisi'ne dayandırılabilir. Bu kurama göre, her olgu bir sistemin parçası olarak düşünülmeli ve bu sistem içerisindeki kalıplar analiz edilerek fenomene dair derin bir içgörü elde edilmelidir (Drack, 2009).

Fenomenolojik araştırmalarda birincil veri toplama aracı olarak derinlemesine görüşmeler kullanılmaktadır. Bu tür görüşmeler, katılımcıların yaşantılarını kendi

anlatımlarıyla detaylandırmalarına olanak sağlar ve esnek yapısıyla araştırmacının gerektiğinde konuyu derinleştirmesine imkân tanır (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 68). Katılımcıların kendi deneyimlerini özgürce ifade edebilmesi, araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği açısından büyük önem taşımaktadır (Creswell, 2013). Ayrıca fenomenolojik yaklaşımda, araştırmacının kendi önyargı ve varsayımlarını fark ederek araştırma sürecine bunları yansıtılmaya çalışması, yani bracketing (ön kabullerin askıya alınması) uygulaması, yöntemin etik ve bilimsel güvenilirliği açısından kritik bir aşamadır (Moustakas, 1994).

### 3.1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubu ise, bu evrenden seçilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan toplam 16 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılara, araştırmanın yürütüldüğü ilde çeşitli okul öncesi eğitim kurumlarıyla iletişime geçilerek, gönüllülük esasına dayalı biçimde ulaşılmıştır. Öğretmenlerin tamamı okul öncesi öğretmenliği ya da çocuk gelişimi alanında lisans düzeyinde eğitim almış bireylerden oluşmaktadır. Araştırmanın etik ilkeleri doğrultusunda gerekli izinler alınarak veri toplama süreci yürütülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin mesleki deneyimleri 2 ile 9 yıl arasında değişmekte olup, büyük çoğunluğu 4 ve 5 yaş grubu çocuklarla çalışmaktadır.

Katılımcıların görev yaptıkları kurumlar "resmi" ve "özel" olmak üzere iki grupta sınıflandırılmıştır. Tablo 1'de öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri, çalıştıkları yaş grupları ve bağlı buldukları okul türlerine göre demografik dağılımlarını göstermektedir. Bu çeşitlilik, araştırmada farklı kurumsal yapılarda edinilen deneyimlerin karşılaştırılabilmesine olanak sağlamaktadır.

**Tablo 1.** Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Dağılımları

<b>Öğretmen Kodu</b>	<b>Deneyim (Yıl)</b>	<b>Çalıştığı Yaş Grubu</b>	<b>Okul Türü</b>
Öğretmen 1	8	5-6 yaş	Özel
Öğretmen 2	7	4-5 yaş	Özel
Öğretmen 3	9	5 yaş	Özel
Öğretmen 4	4	5 yaş	Özel
Öğretmen 5	7	5 yaş	Özel
Öğretmen 6	9	5 yaş	Özel
Öğretmen 7	6	5 yaş	Özel
Öğretmen 8	7	4 yaş	Resmi
Öğretmen 9	2	4 yaş	Özel
Öğretmen 10	3	5 yaş	Resmi
Öğretmen 11	8	5 yaş	Resmi
Öğretmen 12	7	5 yaş	Resmi
Öğretmen 13	5	4 yaş	Özel
Öğretmen 14	6	4 yaş	Özel
Öğretmen 15	6	4 yaş	Özel
Öğretmen 16	6	4 yaş	Özel

### 3.1.3. Veri Toplama Aracı ve İzlenen Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları

Bu araştırma, okul öncesi eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkının değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uzman görüşü alınarak düzenlenmiş, görüşme formu ile toplanmıştır.

Görüşme formundaki sorular aşağıdaki gibidir:

1. Kaç yıldır okul öncesi öğretmenliği yapıyorsunuz? Bu yıl kaç yaş grubuyla çalıştınız?
2. Çocuk hakları denilince aklınıza ne geliyor size neler çağrıştırıyor? Aklınıza gelenleri benimle paylaşır mısınız?
3. Bir günlük eğitim akışı içerisinde neler yapıyorsunuz?

4. Sonda: Bu günlük eğitim akışında hangi öğrenme yaklaşımlarını kullanıyorsunuz, günlük eğitim akışında nelere dikkat ediyorsunuz, nelere öncelik veriyorsunuz?
5. Sınıf kurallarını ve sınıf içi ilişkileri belirlerken neler yaparsınız?
6. Etkinlikleri planlarken neleri göz önünde bulundurursunuz?
7. Etkinliklerin uygulanması sürecinde ne gibi stratejiler izlersiniz, çocukların rolünü nasıl belirlersiniz?
8. Etkinlikleri uygulama sürecinde nasıl bir rol üstlendiğinizi düşünüyorsunuz anlatır mısınız?
9. Çocukların etkinlik sürecine katılım gösterdiği bir deneyiminizi anlatır mısınız? Nasıl başladı, süreçte kimler nasıl rol ya da roller üstlendi, nasıl tamamlandı?
10. Sınıf içi günlük rutinlerde çocukların istek ve ihtiyaçlarına yönelik neler yaparsınız?
11. Sizce çocuğun katılım hakkının gözetildiği bir etkinlik nasıl planlanmalı, uygulanmalı ve değerlendirilmelidir?
12. Bu soruların dışında araştırma kapsamında eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Veri toplama aracı geliştirilirken önce ilgili konu hakkında literatür taraması yapılmıştır. Tarama yapıldıktan sonra okul öncesi öğretmenlerine uygulamak üzere bir veri toplama aracı hazırlanmıştır. Veri toplama aracının geçerliğini sağlamak için Eğitim Bilimleri alanında uzman olan 6 öğretim üyesinin incelemesine sunulmuş 5 öğretim üyesinden geri dönüş alınmıştır. Veri toplama aracı, öğretim üyelerinin görüş ve önerileri doğrultusunda yeniden düzenlendikten sonra pilot uygulama için 3 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Pilot uygulamaya dâhil edilen öğretmen görüşleri araştırma kapsamında değerlendirme dışında tutulmuştur. Yapılan bu pilot görüşmeler sonucunda ise görüşme sorularının açık ve anlaşılır olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Veriler ve analizler, araştırılan kişilere sunularak, araştırmacının anlama ve yorumlamalarının doğruluğunun test edilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda yanlış yorumlamalar ve anlamalar söz konusu olduğu zaman ilgili araştırmacının, bu araştırmaya katılan kişilerin söyledikleri doğrultusunda düzeltmesi gerekmektedir (Ekiz, 2009:40). Nitel araştırmanın bu özelliğinden dolayı görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmının belirttiği görüşlerin teyidi yapılmıştır. Çözümleme yapılırken öğretmen adaylarına Ö1, Ö2, Ö3,...Ö16 gibi kodlar verilmiştir.

### **3.1.5. Verilerin Toplanması**

Bu araştırmada veriler, okul öncesi eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkının değerlendirilmesi amacıyla 16 okul öncesi ğretmeni ile yapılan görüşmeler aracılığı ile elde edilmiştir. Görüşmeler, ğretmenler ile yüz yüze ve evrimii şekilde ortalama 30-40 dakika arasında gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerdeki açık uçlu sorulara öğretmenler tarafından verilen cevaplar ses kaydı ile kaydedilmiştir. Veriler, 2024-2025 Eğitim ğretim Yılı eylül ayı içerisinde toplanmıştır.

### **3.1.6. Verilerin Analizi**

Bu araştırmada elde edilen nitel verilerin sistematik olarak özümlenmesi amacıyla MAXQDA nitel veri analiz programı kullanılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda gerçekleştirilen bireysel görüşmelerle toplanmış ve her görüşme ses kaydıyla kayıt altına alınmıştır. Kayıtlar, araştırmacı tarafından eksiksiz biçimde yazıya dökülerek analiz sürecine dâhil edilmiştir. Analiz süreci boyunca araştırmacı, nitel araştırma ilkelerine bağlı kalmış ve veriler yorumlayıcı bir perspektif doğrultusunda değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde Hart'ın (1992) ocuk Katılım Basamakları kuramsal ereve olarak benimsenmiş ve tematik analiz yaklaşımıyla zmlenmiştir. Görüşme verileri önce satır satır kodlanmış, ardından benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilerin st düzeydeki kavramsal kümeleri ise temaları oluşturmuştur. MAXQDA üzerinden yürütülen bu analiz sürecinde, kodların frekansları, örüntüleri ve tekrar eden yapıları dikkate alınarak anlamlı temalar oluşturulmuştur.

Veri analizleri sonucunda iki ana tema ve bu temaların altında yer alan yedi kategori belirlenmiştir. İlk ana tema, "Açığa çıkan ocuk Katılımı Düzeyleri" olarak adlandırılmış; bu tema altında Hart'ın katılım basamaklarına dayalı beş kategori tanımlanmıştır: Manipülatif Pratikler, Dekoratif Katılım, Sembolik Katılım, Bilgilendirilerek Görevlendirme ve Danışılarak Bilgilendirme. Bu kategoriler, çocukların okul öncesi eğitim ortamlarında sürece ne düzeyde dahil edildiğini ve katılımın gerçekliğini yansıtmaktadır. İkinci ana tema olan "Katılımı Desteklemede ğretmen" başlığı altında ise öğretmenlerin ocuk katılımını nasıl desteklediği ve çocuklara ilişkin öznellik algıları incelenmiştir. Bu temanın altında iki kategori belirlenmiştir: Katılımda ğretmenin Rolü ve ocuk öznelliğine İlişkin Tutum. Öğretmenlerin rehber, gözlemci ve eşit katılımcı roller üstlendiği; bunun yanında

çocukları bir birey olarak görmeye ve onların haklarını gözetmeye yönelik tutumlar geliştirdikleri analiz sürecinde açıkça ortaya çıkmıştır.

Analiz sürecinde yalnızca baskın görüşler değil, aynı zamanda marjinal ve karşıt görüşler de dikkate alınarak çoğulcu bir analiz anlayışı benimsenmiştir. Bu durum, araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliğini artırmakla birlikte, veri yorumlarında derinliği sağlamıştır. MAXQDA'nın sunduğu görsel kod haritaları, frekans tabloları ve içerik analiz araçları sayesinde veriler yapılandırılmış bir bütünlük içinde değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, MAXQDA ile yürütülen analiz süreci, çocuk katılımı kavramının okul öncesi eğitim ortamlarında nasıl anlaşıldığı ve uygulandığına ilişkin zengin, çok katmanlı ve bağlamsal veriler sunmuştur. Elde edilen temalar ve kategoriler, öğretmen deneyimlerini yalnızca tanımlamakla kalmamış; aynı zamanda okul öncesi eğitimde çocuk merkezli yaklaşımların ne ölçüde hayata geçirildiğini de sorgulama imkânı tanımıştır.

**Tablo 2.** Kod, Kategori, Tema Çalışma Örneği

Katılımcı	Tema	Kategori	Kod	Katılımcı ifadeleri
Öğretmen 1	Katılımı desteklemede öğretmen	Öğretmenin Çocuğa İlişkin Tutumu	Çocuğa saygı	Etkinlikleri planlarken çocukların ilgi ve isteklerini göz önünde bulundururum. Çocukların gelişim seviyesine uygun etkinlikler olmasına özen gösteririm. Ayrıca kazanımlarımıza yönelik olması da diğer dikkat ettiğim bir noktadır. Çocukların bireysel farklılıklarını göz ardı etmemeye çalışırım
Öğretmen 4		Katılımda Öğretmenin Rolü	Rehber rolü	Etkinlikleri uygularken onlara rehber olmaya çalışıyorum. Yani etkinliği anlatıp geçmiyorum. Hatta bazen onlarla öğrenen rolünde oluyorum. Mesela bana bir şey soruyorlar eğer bilmiyorsam ben bu sorunun cevabını bilmiyorum beraber araştırırım mı diyorum ve çocukları da sürece dahil ederek yeni deneyimler kazanmasını sağlıyorum.
Öğretmen 3	Açığa çıkan çocuk katılımı düzeyleri	Manipülatif Pratikler	Sonuç odaklı öğrenme süreci	Bazı kazanımları çocuğa veremediysem eğer bunları tekrar tekrar etkinlik planımızın içine alarak oyun resim ve drama yoluyla vermeye çalışırım.

Öğretmen 8	Danışılarak Bilgilendirme Katılım Pratikleri	Öğretmenin öncülünde çocuğun katılımı	Sınıf kurallarını ilk haftalarda çocuklara birlikte belirliyoruz. Yaptıkları davranışların sonuçlarını konuşarak ilerliyoruz böylelikle daha kalıcı sonuçlar elde ediyorum. Diğer türlü olduğu zaman dönemin başında bütün kurallara uyuyorlar ancak sonra unutuyorlar.
Öğretmen 2	Sembolik Katılım Pratikleri	Yüzeysel göstermelik katılım	Örneğin orman temasını işlerken öncelikle orman hakkında sohbet ederek etkinliğe başlarız. Tüm çocuklara söz hakkı vermeye özen gösteririm. Tema kapsamında yapılan bir sanat etkinliğinde mesela bir sınıf ormanı oluşturulacak ise bu ormana isim birlikte karar verilir.

Tablo 2’de araştırma kapsamında elde edilen nitel verilerin analiz süreci örneklendirilmiştir. Tablo 2, betimsel ve içerik analizinden elde edilen bulguların kodlanarak nasıl kategorilere ve temalara dönüştürüldüğünü göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerden alınan özgün ifadeler doğrultusunda oluşturulan kodlar, daha üst düzey kavramsallaştırmalar olan kategoriler altında gruplandırılmış ve nihayetinde bu kategoriler benzer yapılar çerçevesinde temalar etrafında birleştirilmiştir.

Tabloda yer alan “Katılımı desteklemede öğretmen” teması altında, öğretmenin çocuğa ilişkin tutumları ve sınıf içindeki rehber rolü vurgulanmıştır. Katılımcıların ifadeleri, öğretmenlerin çocukların ilgi, istek ve gelişim düzeylerine duyarlılık gösterdiğini ve öğrenme süreçlerine çocukları aktif olarak dâhil etmeye çalıştığını ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, çocuk merkezli bir öğretim anlayışının sınıf pratiğine yansımaya başladığını göstermesi açısından anlamlıdır.

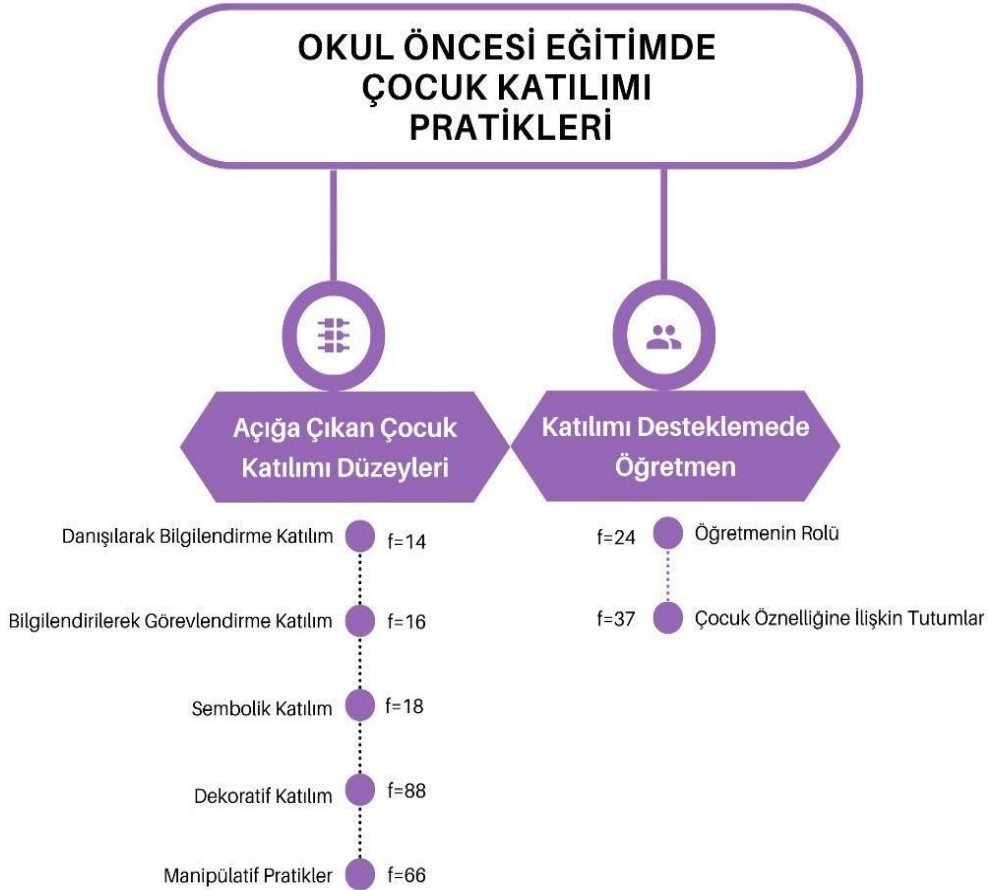
Kod-kategori-tema örnekleme, verilerin sistematik biçimde analiz edilerek yapılandırıldığını ve araştırmanın kuramsal çerçevesiyle tutarlı biçimde yorumlandığını ortaya koymaktadır. Bu tablo, veri analizi sürecinin güvenilirliğini ve şeffaflığını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda öğretmen ifadelerinin nasıl anlamlı bütünlere dönüştürüldüğünü somut biçimde göstermektedir.

## BÖLÜM 4

### 4.1. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmanın çalışma grubundan toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu bulgular nitel araştırma paradigmasına göre çocuk katılımı basamakları temelinde analiz edilmiş dolayısıyla yapılan kodlamalar sonucunda erişilen temalar yorumlayıcı bir perspektif ile ele alınmıştır.

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkının değerlendirilmesidir. Bu bağlamda özellikle katılımcı öğretmenlere gerçekleştirdikleri uygulamalar sürecinde çocuğun katılım hakkına nasıl alan sağladıkları, hangi düzeyde katılımı gerçekleştirdikleri, bu süreçte kendi rollerini nasıl tanımladıkları ve çocuk öznelliğine ilişkin tutumlarının neler olduğu incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda iki ana tema ve bu iki ana tema altında yedi kategori belirlenmiştir. Tema ve kategoriler aşağıda Şekil 6'da verilmiştir.



## **Şekil 5. Okul Öncesi Eğitimde Çocuk Katılımı Pratikleri**

Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde okul öncesi eğitimde çocuk katılımı pratiklerinin iki ana tema içerisinde açığa çıktığı görülmektedir. Bu temalardan ilki “**açığa çıkan çocuk katılımı düzeyleri**”, diğeri ise “**katılımı desteklemede öğretmen**” ana temasıdır.

### **Tema 1: Açığa Çıkan Çocuk Katılımı Düzeyleri**

Açığa çıkan çocuk katılımı düzeyi tema olarak değerlendirildiğinde okul öncesi eğitim uygulamalarında çocuğun katılımının nasıl gerçekleştiği ve görünür olduğunu ifade ettiği söylenebilir. Bu bağlamda bu tema incelendiğinde verilerin katılımın neredeyse olmadığı basamak olan Manipülatif pratiklerden, aşama aşama katılımın gözlendiği Dekoratif, Sembolik, Bilgilendirilerek Görevlendirme ve Danışılarak Bilgilendirme katılım olmak üzere beş farklı kategoride kümелendiği ve kümelenen bu pratiklerin sıklıklarının da bunu teyit ettiği görülmektedir.

### **Kategori 1: Manipülatif Pratikler**

Okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen kategorilerden biri okul öncesi eğitimde öğretmen tarafından gerçekleştirilen manipülatif pratikler kategorisidir. Manipülatif pratikler Hart’ın (1992) katılımın derecelendirilmesi yaklaşımı bağlamında değerlendirildiğinde aslında katılım yokluğu, çocukların fikirleri görüşleri dikkate almadan çocuklar adına düşünülerek ve karar vererek çocukları uygulamalara dâhil etme olarak değerlendirilebilir. Elde edilen bulgular incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdiklerini belirttikleri pratiklerin 66’sının manipülatif pratiklerden oluştuğu görülmektedir. Sınıf içinde gerçekleşen manipülatif pratikler incelendiğinde çocukların öğretmenlerin planlamadan uygulamaya çocukları sürece dâhil etmediği süreç dışında tuttuğu görülmektedir. Öğretmenlerin çocukları sürece dâhil etmediğine ilişkin pratikler aşağıda verilmiş olan Öğretmen 1, 10, 12, 14 ve 16’nın söylemleri ile de açığa çıktığı görülmektedir.

*Önceki sorularda söylediğim gibi bizim aylık temalarımız oluyor ve etkinlikler de bu temalarla bağlantılı oluyor. Örneğin müzik temasında müzik aleti oluşturma ile ilgili bir etkinliği uyguladım. Bunu uygularken artık materyaller kullandım (Öğretmen 1)*

*Mesela yere çöp atmayı kırmızı renkle, çöp kutusuna çöp atmayı yeşil renk ile gösterebilirim. Erkek kız ilişkilerinin eşit olmasına dikkat ederim. (Öğretmen10)*

*Örneğin Sabırsız Tırtıl isimli kelebeğin döngüsü anlatan bir kitap okudum. Hikâye sonrası uygun bir müzikle tüm çocukların tırtıl olması ve kelebeğe dönüşümünü canlandırmalarını istedim. (Öğretmen 12)*

*Kurumsal bir kurumda çalıştığım için etkinlikler bize her hafta hazır olarak geliyor. Biz o planı uyguluyoruz. (Öğretmen 14)*

*Sınıf kurallarını sınıfın dinamiğine göre ben belirlerim çocuklara da anlatırım. (Öğretmen 16)*

Manipülatif pratikler sadece çocukların sürece dâhil edilmediği şekilde değil aynı zamanda çocuklar adına yapılan uygulamalarla da açığa çıkmaktadır. Bu uygulamalar aşağıda görüldüğü üzere Öğretmen 4, 7 ve 11'in söylemlerinde ifade bulmuştur.

*Çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitim yapmaya çalışıyorum. Mesela o ayki planda yoksa bile çocukların ihtiyacı ve isteği doğrultusunda etkinlikler ekliyorum plana. (Öğretmen 4)*

*Etkinlik sürecinde gidişata göre değiştirmem gereken yerleri değiştiririm. (Öğretmen 7)*

*Sınıfın durumuna göre geçişler yaparım bazen basitleştirir bazen zorlaştırırım uyguladığım etkinlikleri. Çocuklar genelde aktif konumda olurlar. (Öğretmen 11)*

Yapılan analizlerde manipülatif pratikler, ayrıca sonuç odaklı öğrenme süreçlerinin öğretmen tarafında gerçekleştirilmesi ve bunun söyleme yansıması ile de

açığa çıkmaktadır. Sonuç odaklı öğrenme süreçleri öğretmenin belli bir hedefe ulaşmak için çocuğu göz ardı ederek planlama yapmasını ve uygulamalar gerçekleştirmesini ifade etmektedir. Bu anlamda sonuç odaklı öğrenme süreçlerine ilişkin pratikler Öğretmen 3, 4, 10, 12 ve 14'ün söylemleri ile de açığa çıktığı görülmektedir.

*Bazı kazanımları çocuğa veremediysem eğer bunları tekrar tekrar etkinlik planımızın içine alarak oyun resim ve drama yoluyla vermeye çalışırım.  
(Öğretmen 3)*

*Tutor destekli eğitim modelini kullanmayı tercih ederim. Çocukların öğrenemediği konularda, anlamakta güçlük çektiği konularla ilgili olarak bireysel destek sağlarım. Onlarla bire bir ilgilenmeye çalışırım.  
(Öğretmen 4)*

*Canlandırarak sınıf kurallarının neden önemli olduğunu anlatırım. Renkler görseller kullanarak hangi davranışların doğru hangilerinin yanlış olduğunu gösteririm. (Öğretmen 10)*

*Seçtiğim deney daha basit olsa da deneyim kazanma açısından tüm çocukların eşit olması beni daha fazla hedefe götürdüğüne inanıyorum.  
(Öğretmen 12)*

*Gün içinde çocukların aktif olmasına dikkat ediyorum ancak okulumuzda okuma öğrettiğimiz için çocukları masa başında uzun tutmamız gerekebiliyor. (Öğretmen 14)*

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde gerçekleştirdikleri manipülatif pratikler incelendiğinde, çocukların öğretmenler tarafından planlamadan uygulamaya kadar sürece dâhil edilmediği ve süreç dışında tutulduğu görülmüştür. Bu pratikler, sadece çocukların katılımının engellenmesiyle değil, aynı zamanda onlar adına kararlar alınmasıyla da kendini göstermiştir. Ayrıca, manipülatif uygulamalar, öğretmenlerin sonuç odaklı öğrenme süreçlerini tek başlarına yönetmeleri ve bunu söylemlerine yansıtmalarıyla da ortaya çıkmıştır.

## **Kategori 2: Dekoratif Katılım Pratikleri**

Okul öncesi öğretmenler ile yapılan görüşmelerin analizi sonucunda sınıf içi uygulamalarda açığa çıkan kategorilerden biri de dekoratif katılım pratikleri olarak belirlenmiştir. Dekoratif katılım pratikleri Hart'ın (1992) katılımın derecelendirilmesi yaklaşımı bağlamında değerlendirildiğinde çocukların görünüşte sürece dâhil edilmesi, gerçek anlamda çocukların bir etkilerinin olmadığı, çocukların fikirlerinin ciddiye alınmadığı ve daha çok öğretmenin kontrolünde uygulamaları ifade etmektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri pratiklerin 88'inin dekoratif katılım pratiklerden oluştuğu görülmektedir. Sınıf içinde gerçekleşen dekoratif katılım pratikleri incelendiğinde öğretmenlerin çocukların yeterliliklerini dikkate alarak katılım varmış gibi uygulamalar gerçekleştirdiği görülmektedir. Öğretmenlerin çocukların yeterliliklerini dikkate alarak katılım varmış gibi gerçekleşen pratikler aşağıda verilmiş olan Öğretmen 1, 3, 6, 9, 15 ve 16'nın söylemleri ile de açığa çıktığı görülmektedir.

*Sınıf içinde etkinlikleri uygularken çocukların aktif olmasına dikkat ederim. (Öğretmen 1)*

*Gökkuşluğu ile ilgili bir deney yaparken her çocuğun dâhil olmasına dikkat ettim. Çocukları aktif olarak katmaya çalıştım. Örneğin mavi rengi sulandırırken sırayla çocukları dâhil ettim. Çocuklar tahminlerini söyleyip yorumda bulundular. (Öğretmen 3)*

*Çocuklarla ortak kararlar almaya özen gösteririm. Planlarımda kuralları hatırlatıcı etkinliklere yer veririm. Kuralların içselleştirilmesi için görsellerle zenginleştirerek sınıfın görünür yerlerine asmaya çalışırım. (Öğretmen 6)*

*Çocukların yaşlarını ve gelişim özelliklerini baz alarak etkinlikleri planlarım. Onların gelişimlerine uygun olması önemli. Sonuçta yapamadıkları bir etkinlikte kendilerini yetersiz hissetmelerini istemem. (Öğretmen 9)*

*Çocukların rolünü onların durumuna göre ben karar veriyorum. Sınıf genelindeki durumlarına göre belirliyorum. Tabi onların da bu süreçte fikirlerini alıyorum. (Öğretmen 15)*

*Serbest zamanlarda ve güne başlama zamanında çocuklarla sohbet ederim ve ilgilerini, ihtiyaçlarını not alırım etkinliklerin içine serpiştirerek*

*çocuklara veririm. (Öğretmen 16)*

Yapılan analizler ayrıca dekoratif katılımın çocukların fikirlerinin önemsenmediği, tüm süreci çocuklar aktifmiş gibi öğretmenin kontrol ettiği biçiminde de pratik bulduğu görülmüştür. Bu bağlamda çocukların fikirlerinin önemsendiği, tüm çocukların aktifmiş gibi öğretmenin kontrol ettiğine ilişkin pratikler Öğretmen 8, 10, 11, 13 ve 14'ün söylemlerinde ifade bulmuştur.

*Bahçe zamanında çocuklara grup etkinliği oynatmak istedim. Sınıfı çocukların isteğine göre iki gruba ayırdım her grup kendi arasında gruplarına isim belirledi ben de onları gözlemledim. (Öğretmen 8)*

*İsmi duydukları hayvanın görselini bulup öğretmene getirme etkinliği idi. Bazen mutlu bazen endişeli bir şekilde söylüyordum bu da onlara çok komik geliyordu. (Öğretmen 10)*

*Etkinlik malzemelerinin olduğu bir masa hazırladım artık materyallerin bulunduğu yani pet şişe karton eva keçe gibi çocuklar sırayla istedikleri malzemeleri seçip onlara mama ve su kabı yaptılar hatta bir grup ev yapmak istedi yapıştırmalarında destek oldum süslediler. (Öğretmen 11)*

*Panomuzda kendi çiftliğimizi oluşturduk ve ortak bir kararla çiftliğimize isim verdik. Çocukların sürece dâhil olmaları kalıcı öğrenmeyi sağladı uzun bir süre öğünlerde çiftlikten gelen ürünleri öğüne başlamadan çocuklar söyleyerek yemek yemeğe başladılar. (Öğretmen 13)*

*...sonra artık materyaller vererek her grubun bir robot tasarlamasını istedim çocuklar gruplarında rengine şekline boyutuna ortak karar vererek bir robot tasarladılar. (Öğretmen 14)*

Sınıf içinde gerçekleşen dekoratif katılım pratikleri incelendiğinde, öğretmenlerin çocukların yeterliliklerini dikkate alarak katılım varmış gibi uygulamalar yaptığı, ancak bu süreçte çocukların fikirlerinin önemsenmediği ve tüm kontrolün öğretmen tarafından, çocuklar aktifmiş gibi yönetildiği görülmektedir.

### **Kategori 3: Sembolik Katılım Pratikleri**

Çocukların okul öncesi uygulamalarda katılımlarının sağlanması ve bu yönde desteklenmesi öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile mümkündür. Araştırmanın katılımcıları olan okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde öğretmenlerin uygulamalarında çocuğun katılımını sağlamak için sembolik katılım pratiklerini kullandıkları açığa çıkmıştır. Sembolik katılım pratikleri Hart'ın (1992) katılımın derecelendirilmesi yaklaşımı bağlamında değerlendirildiğinde çocukların görünüşte sürece dahil edildiği, ancak gerçekte karar alma mekanizmalarında etkilerinin olmadığı pratikler olarak değerlendirilmektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde görüşme yapılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde gerçekleştirdikleri pratiklerin 18'inin sembolik katılım pratiklerinden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim uygulamalarında açığa çıkan sembolik katılım pratikleri incelendiğinde çocukların göstermelik ve yüzeysel bir şekilde uygulamalara katılımlarının sağlandığı, ayrıca çocuğun katılımına rutinlerle işlerlik kazandırıldığı bulgulanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların göstermelik ve yüzeysel bir şekilde uygulamalara katılımlarının sağlandığına ve çocuğun katılımına rutinlerle işlerlik kazandırdığına ilişkin pratikler Öğretmen 1, 2, 7, 8, 9 ve 13'ün söylemlerinde bariz bir şekilde açığa çıkmıştır.

*Rutin etkinliğinde çocukların aktif olmasına ve her çocuğun aktif katılım sağlamasına dikkat ediyorum. (Öğretmen 1)*

*Örneğin orman temasını işlerken öncelikle orman hakkında sohbet ederek etkinliğe başlarız. Tüm çocuklara söz hakkı vermeye özen gösteririm. Tema kapsamında yapılan bir sanat etkinliğinde mesela bir sınıf ormanı oluşturulacak ise bu ormana isim birlikte karar verilir. (Öğretmen 2)*

*Onları karar verme uygulama sürecine dâhil ediyorum. (Öğretmen 7)*

*Güne başlangıçta sohbet ediyoruz, gün mevsim, hava durumu, dün neler yaptıklarımızla ilgili. (Öğretmen 8)*

*...minik görevlerle belirli sınıf rutinleriyle bu istek ve ihtiyaçlarını karşılamaya çalışıyorum. (Öğretmen 9)*

*Çember zamanımız oluyor. Güne başlama zamanı kapsamında çocuklarla sohbet ediyoruz. (Öğretmen 13)*

Öğretmenlerin de ifadelerinde açığa çıktığı gibi sınıf içinde gerçekleşen sembolik katılım pratiklerinin daha çok öğretmenin rutinlerde çocuğun katılımı cesaretlendirmeye çalıştığı, bununla birlikte çocukların göstermelik ve yüzeysel olarak görüşlerinin sürece dâhil edildiği belirlenmiştir.

#### **Kategori 4: Bilgilendirilerek Görevlendirme Katılım Pratikleri**

Okul öncesi öğretmenler ile yapılan görüşmelerin analizi sonucunda sınıf içi uygulamalarda açığa çıkan kategorilerden biri de bilgilendirilerek görevlendirme katılım pratikleri olduğu belirlenmiştir. Bilgilendirilerek görevlendirme katılım pratikleri Hart'ın (1992) katılımın derecelendirilmesi yaklaşımı bağlamında değerlendirildiğinde çocukların uygulamalara ya da öğrenme süreçlerine dâhil edilirken üstlenecekleri görev, sorumluluk ve süreç hakkında detaylı bir şekilde bilgilendirildikleri ve bu sürecin tamamının çocukların gönüllükleri üzerine inşa edildiği biçiminde değerlendirilmektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde görüşme yapılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde gerçekleştirdikleri pratiklerin 16'sının bilgilendirilerek görevlendirme katılım pratiklerden oluştuğu görülmektedir. Bu bağlamda elde edilen verilerin analizinde açığa çıkan bulgular incelendiğinde bilgilendirilerek görevlendirme katılım pratiklerinin çocukların karar alma süreçlerine dâhil edildiği, çocukların görüşlerinin uygulamalar esnasında alındığı biçiminde açığa çıktığı görülmüştür. Çocukların görüşlerinin alındığı ve karar alma süreçlerine dâhil edildiği pratikler incelendiğinde Öğretmen 3, 4, 7 ve 15'in söylemlerinde ifade bulmuştur.

*Sınıf içi sözleşmemiz vardır. Herkesin sözleşmeye yani kurallara uyacağına dair söz gibi bir şey. Çocuklar bu sözleşmeye parmak izlerini çıkartır ve sınıfımıza asarız. (Öğretmen 3)*

*Sınıf kurallarını çocuklarla beraber belirlerim. Önce kurallar hakkında sohbet ederiz daha sonra güvenliğimiz için neler yapmalıyız bunları belirler ortak bir liste oluştururuz. (Öğretmen 4)*

*Serbest zamanda çocuklarla sohbet ederken kar küresi yapmak istediklerini söylediler. Sınıfımızdaki malzemeleri kullanarak kar küresi tasarladık. Daha sonra elyaflardan yapay kar yapıp oyunlar oynadık. (Öğretmen 7)*

*Görsel olarak göz önünde olmasının yararlı olacağını düşündüğüm için kuralları anlatan görselleri hazırlayıp çocuklarla beraber sınıfta bir duvara asıyoruz (Öğretmen 15)*

*Sınıfımızdaki materyal kutusundan o çocukların kıyafetlerine benzer kıyafetler tasarladılar. Kimse hangi ülkeye ait olduğunu söylemedi tahmin ederek doğru sonuca ulaştılar. Daha sonra değerlendirme sürecine geçtik ve başka hangi ülkeler olabilir? Daha başka nasıl yapabiliriz? gibi sorular sorarak etkinliği tamamladık. (Öğretmen 15)*

### **Kategori 5: Danışılarak Bilgilendirme Katılım Pratikleri**

Okul öncesi öğretmenler ile yapılan görüşmelerin analizi sonucunda sınıf içi uygulamalarda açığa çıkan son kategori ise danışılarak bilgilendirme katılım pratikleri olduğu belirlenmiştir. Danışılarak bilgilendirme katılım pratikleri Hart'ın (1992) katılımın derecelendirilmesi yaklaşımı bağlamında değerlendirildiğinde çocuklar çocukların süreç ve uygulamalar hakkında bilgilendirildikleri, görüşleri alındığı ancak bu görüşlerin uygulamalara ne kadar yansıdığı belirsiz olduğu, çocukların pasif değil sınırlı düzeyde aktif oldukları değerlendirilmektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde görüşme yapılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde gerçekleştirdikleri pratiklerin 14'ünün danışılarak bilgilendirme katılım pratiklerden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin uygulamalarında danışılarak bilgilendirme katılım pratikleri incelendiğinde daha çok öğretmenin başlattığı, öncülüğünde gerçekleşen ama çocukların dâhil olduğu pratiklerin açığa çıktığı görülmektedir. Bu pratikler incelendiğinde Öğretmen 1, 3, 5, 7 ve 11'in söylemlerinde ifade bulmuştur.

*Mesela demokratik bir ortam oluşturarak bütün çocuklara söz hakkı verir ve her çocuğun söz hakkı almasına dikkat ederim. Sınıf kurallarını belirlemek için bir pano oluşturup bu panoyu sınıfça doldururuz ve sınıfımızda ortak karar verdiğimiz bir alana asarız. (Öğretmen 1)*

*Sınıf kurallarını belirlerken öncelikle güvenlikle ilgili konuşuruz ve altında güvenliğimiz için neler yapmalıyız kısmında önerilerle sonuç kurallarını belirleriz. (Öğretmen 3)*

*...planımızda önce ormandaki ağaçlar hakkında sohbet ettik ormandaki hayvanlar üzerine konuştuk. Bu hayvanların özelliklerini söylediler. Daha sonra çocuklardan istedikleri hayvan rolüne girerek o hayvanı canlandırmalarını istedim. (Öğretmen 5)*

*Sınıfın kurallarını dönem başında çocuklarla birlikte belirliyoruz böylelikle dönem başında onların da sınıfın bir parçası olduğu hissini yaşıyorum. Sınıf kuralları ile ilgili çocuklara resimler yaptırarak onların görecekları bir yere asıyoruz. Unutma olduğu zamanlarda resimleri inceleyerek hatırlatma yapıyorum. (Öğretmen 7)*

*Sınıf kurallarını çocuklarla beraber seçerim. Çocukların sorunlarını kendilerinin çözmesine fırsat veririm. (Öğretmen 11)*

Bu temayı oluşturan kategoriler incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında çocukların katılım hakkını beklenen yeterlikte desteklemediği görülmüştür. Özellikle manipülatif pratiklerin (f=66) büyük oranda uygulamalarda yer alması çocuğun katılım hakkını oldukça sınırlandırdığı görülmüştür. Bununla birlikte uygulamalarda katılım hakkına ilişkin dekoratif katılım pratiklerinin çok yoğun olmasının (f=88) çocukları uygulamaların öznesine değil uygulamaları görünür kılan araçlarına dönüştürdüğü söylenebilir. Çocuğun aktif katılımını sınırlayan bu iki pratiğe karşın oldukça sınırlı düzeyde katılım pratikleri olarak değerlendirilen sembolik, bilgilendirilerek görevlendirme ve danışılarak bilgilendirme katılımlarının da uygulamalarda açığa çıktığı söylenebilir.

## **Tema 2: Katılımı Desteklemede Öğretmen**

Okul öncesi eğitimde çocuk katılımı pratiklerinin uygulayıcısı olan öğretmenler çocuğun aktif katılımında belirleyici konumdadırlar. Bu bağlamda

öğretmenin sınıf içerisindeki kullandığı yöntem, teknik, yaklaşım, gerçekleştirdiği uygulama ve yaptığı planlama çocuğun katılımını etkiler. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin çocukların katılımlarında önemli gösterge sayılan çocukluğa yönelik tutumlarının olumlu olması öğretmenlerin katılımı destekleyen bir inançta olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda yapılan değerlendirmede iki kategorinin bu temayı oluşturduğu belirlenmiştir. Bu kategoriler, **Öğretmenin Rolü** ve **Çocuk Öznelliğine İlişkin Tutum** olarak belirlenmiştir.

### **Kategori 1: Öğretmenin Rolü**

Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin analizinde çocukların katılım hakkına yönelik öğretmenin rolünün açığa çıktığı bunun da çocuğun katılım hakkı pratiklerini desteklediği görülmektedir. Bulgular değerlendirildiğinde çocuğun katılım hakkının uygulamalara yansımada öğretmenin kendi rolünü üç farklı şekilde ifade ettiği bu rollerin çocuğa rehberlik etme, çocuğun uygulamalarına eşit bir katılım sağlama ve çocuğun uygulamalarında gözlemci olma rollerinin açığa çıktığı görülmektedir. Öğretmenin çocuğa rehberlik rolü çocuğun gelişimini desteklemeyi, uygulamalarda rol model olmayı ve çocuğun potansiyelini işe koşması için desteklemeyi kapsamaktadır. Açığa çıkan bu roller incelendiğinde öğretmenin rehberlik rolünün Öğretmen 4, 5, 9 ve 13'ün ifadelerinde açığa çıktığı görülmektedir.

*Etkinlikleri uygularken onlara rehber olmaya çalışıyorum. Yani etkinliği anlatıp geçmiyorum. Hatta bazen onlarla öğrenen rolünde oluyorum. Mesela bana bir şey soruyorlar eğer bilmiyorsam ben bu sorunun cevabını bilmiyorum beraber araştıralım mı diyorum ve çocukları da sürece dâhil ederek yeni deneyimler kazanmasını sağlıyorum. (Öğretmen 4)*

*Daha çok rehberlik ederim onları daha aktif tutarım. Onları bir etkinliği yapmak için zorlamam. (Öğretmen 5)*

*Etkinliklerde kimi zaman lider, kimi zaman rehber konumunda yer alıyorum. Rolün detayı sürece göre değişiklik gösteriyor. Çocukların çekimser davrandıkları bir etkinlikte lider konumunda olarak onlara yol gösteriyorum. İş birliği yüksek olan bir eğitim ortamı sağlıyorum.*

*(Öğretmen 9)*

*Bazen lider rolünde oluyorum onlara görev dağılımı yapıyorum etkinliklerde ya da sınıf içinde bir lider gibi sorumlulukları üstleniyorum bazen de onlara rehberlik ediyorum. Öğrencilerimi merkeze alıyorum. Etkinliklere dahil oluyorum ben de katılımcı oluyorum böylelikle hem onların beni hem de benim onları gözlemleme fırsatım oluyor. (Öğretmen 13)*

Yapılan analizler aynı zamanda öğretmenin çocuk katılımını destekleme sürecini çocuğun uygulamalarına katılım sağlayarak gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Çocuğun etkinliklerine öğretmenin yatay bir şekilde katılım sağlaması kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturmakla birlikte çocuğun bireysel farklılıklarını da göz önünde bulundurmasına olanak sağlamaktadır. Bu çocuğun katılım hakkının gözetilmesinde oldukça önemli bir basamak olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda öğretmenin uygulamaları Öğretmen 1, 11 ve 14'ün görüşlerinde açığa çıkmaktadır.

*Aynı zamanda etkinliklerde etkin rol alıyorum yani katılımcı rolünü de üstleniyorum ve onlara rehber de oluyorum. (Öğretmen 1)*

*Çocukların etkinlik zamanında değil sadece oyun esnasında serbest zamanda ya da bahçeye çıktığımız zamanlarda da onlarla beraber sürece dahil oluyorum. Bazen gözlemci bazen aktif olarak onlara yardımcı oluyorum. (Öğretmen 11)*

*Oyunlarına dahil olmayı çok seviyorum serbest zamanda çocukların verdikleri role giriyorum ve hem onları gözlemliyorum hem de rol model oluyorum. (Öğretmen 14)*

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun katılımını üst düzeyde desteklemek için aynı zamanda çocukların uygulamalarında gözlemci olduklarını ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin gözlemci olması çocukların etkinliklere nasıl dahil olduklarını, sosyal etkileşimlerini ve aynı zamanda gelişimlerini nesnel bir şekilde izlemeleri anlamına gelmektedir. Bu sürecin çocukların ihtiyaçlarını ve ilgilerini anlamaya kolaylaştırdığı ve çocuğun yüksek yararına yönelik uygulamaları gerçekleştirmeye olanak sağladığı bilinmektedir. Bu bağlamda öğretmenin çocukları

gözlemi Öğretmen 1, 8 ve 11'in görüşlerinde açığa çıkmaktadır.

*Öncelikle gözlemci rolünde olduğumu düşünüyorum. Çünkü çocukların istek ve ihtiyaçlarını anlamak için öncelikle iyi bir gözleme ihtiyaç vardır. (Öğretmen 1)*

*Çocuklara rol model olmaya çalışıyorum. Ayrıca onların yaratıcı düşünme becerilerini desteklemek için soru sorarak ilerlemeyi tercih ediyorum. Etkinlikleri*

*uygularken onlara baskı kurmuyorum onları serbest bırakarak onları gözlemliyorum ve rehberlik ediyorum. (Öğretmen 8)*

*Çocukların etkinlik zamanında değil sadece oyun esnasında serbest zamanda ya da bahçeye çıktığımız zamanlarda da onlarla beraber sürece dahil oluyorum. Bazen gözlemci bazen aktif olarak onlara yardımcı oluyorum. (Öğretmen 11)*

## **Kategori 2: Çocuk Öznelliğine İlişkin Tutum**

Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin analizinde öğretmenlerin çocuğun katılımını destekleme ana temasının altında çocuğun öznelliğine ilişkin öğretmenin tutumunun da yer aldığı ve çocuğun öznelliğinin bu süreçte oldukça belirleyici olduğu görülmüştür. Bu bağlamda yapılan analizlerde okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun katılım hakkını desteklemek için çocuklara kendilerini ifade etme alanları yarattıkları, uygulamalarda çocuklara saygı ile yaklaştıkları ve eğitim öğretim süreçlerini yürütürken çocuk haklarına yönelik bilincin olduğuna yönelik tutumların açığa çıktığı belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenin çocuğun öznelliğini gözetmesine yönelik kanıtların Öğretmen 3, 6, 8, 9, 14,15 ve 16'nın görüşlerinde açığa çıkmaktadır.

*Çocukların gelişim düzeyine uygun onların seviyesine indirgeyerek plan yapılmalı. En önemlisi de onların istek ve ihtiyaçlarına uygun olmalı. Çocukların aktif olabileceği yöntemleri seçmek gerekiyor planlama yaparken. (Öğretmen 3)*

*Konuya fikirlerini öğrenebilmek için beyin fırtınasıyla başladım. Bütün parça bütün şekilde çocukların konuyu kavramasını sağladım. Çocukları soru cevap tekniğiyle sürece dahil ederim. Yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat tanırım. (Öğretmen 6)*

*Çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için öncelikle çocukların mutlu olması ve kendilerini sınıfın bir parçası hissetmesinin önemli olduğunu düşünüyorum. Öncelikle bunu sağladım onların güvende olmasını önemserim. Ayrıca çocukları dinlerim. Onların fikirlerine saygı duyarım. (Öğretmen 8)*

*Çocukların da bir birey olduğu ve onların yüksek yararının en üst düzeyde tutulduğu haklar olarak aklıma geliyor. (Öğretmen 9)*

*Çocukların da bir birey olduğunu ve onların da haklara sahip olduğunu unutmamak gerekiyor. Onlar adına karar vermememiz ve onların fikirlerine saygı duymamız çok önemli. (Öğretmen 14)*

*Dikkat ettiğim nokta çocukların düşüncelerini önemsemek onların aktif katılım sağlaması. Ayrıca çocukları herhangi bir şeye zorlamamak. Onlara seçim hakkı sunmayı tercih ediyorum. (Öğretmen 15)*

*Çocukların aktif katılım sağlayacağı etkinlikler olmasına dikkat ederim. Hazır planlar kullanmayı tercih etmiyorum. (Öğretmen 16)*

Bulgulara göre, okul öncesi öğretmenleri, çocuğun katılım hakkını destekleme sürecinde üç temel rol benimsemiştir: rehberlik etme, eşit katılım sağlama ve gözlemci olma. Rehberlik rolü; çocuğun gelişimini, potansiyelini ve rol model almasını desteklemeyi kapsarken, eşit katılım, yatay bir ilişkiyle kapsayıcı bir ortam oluşturarak bireysel farklılıkları dikkate almayı sağlarken, gözlemci rolü ise çocukların etkinliklerdeki davranışlarını, sosyal etkileşimlerini ve gelişimini nesnel biçimde izleyerek ihtiyaçlarını anlamaya ve çocuğun yararına uygun uygulamalar tasarlamaya olanak tanımaktadır. Analizler, öğretmenlerin bu süreçte çocuğun öznelliğini merkeze alan bir tutum sergilediğini, onlara kendini ifade alanı açtığını, saygı temelli yaklaşımla hareket ettiğini ve çocuk hakları bilinciyle hareket ettiğini ortaya koymuştur. Bu yaklaşımlar, katılım hakkının pratiğe yansımada kritik bir işlev görmüştür.

## BÖLÜM 5

### 5.1. Tartışma

#### 5.1.1. Açığa Çıkan Çocuk Katılımı Düzeylerine İlişkin Tartışma

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda okul öncesi eğitim ortamlarında gerçekleşen uygulamalarda çocuk hakları bağlamında katılım pratiklerinin neler olduğu ve öğretmenlerin bu süreçlerde ne gibi stratejiler izledikleri belirlenmiştir. Çocuk katılımına ilişkin pratikler incelendiğinde çoğunlukla katılımın olmadığı ya da sınırlı düzeyde katılımın varlığından bahsedildiği görülmüştür. Bulgular, çocuk katılımının uygulamada çoğunlukla yüzeysel, göstermelik veya öğretmen kontrolünde gerçekleştiğini ve çocukların özne olarak görülmediğini ortaya koymuştur. Katılım hakkının etkili biçimde yaşama geçirilmesi, yalnızca çocuklara söz hakkı tanımakla değil; aynı zamanda bu sözün karar süreçlerine yansımalarıyla mümkündür. Bu doğrultuda elde edilen veriler, mevcut eğitim ortamlarında çocuk öznelliğinin desteklenmediğini ve öğretmenlerin çocuk katılımına dair sınırlı farkındalık geliştirdiğini göstermektedir. Bu durum, okul öncesi eğitimde çocuk katılımının genel olarak zayıf ve öğretmen kontrolüne dayalı olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları ile saptanan manipülatif pratikler incelendiğinde öğretmenlerin çocukları etkinliklerde yalnızca “nesneleştirdiği” çocukların kendi görüşlerini özgürce ifade etmek yerine, öğretmenin belirlediği hedeflere ulaşmak için bir araç olarak değerlendirildiği görülmüştür. Kozikoğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen ampirik çalışmada, öğretmenlerin çocukların özgün fikirlerini dikkate almadan, yalnızca idari ve pedagojik hedefleri gerçekleştirmek amacıyla araçsal yaklaşımlar benimsedikleri tespit edilmiştir. Aynı araştırmada, öğretmenlerin bu yaklaşımla çocukların katılımını sınırladıkları, katılımın sadece “görünürde” var olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde, çocukların yalnızca uygulama aşamasında yer aldıkları, planlama ve karar süreçlerine dahil edilmedikleri durumlar öğrenim sürecinin planlanmasının dışında tutulduğu gözlenmiştir. Köksal Akyol ve arkadaşları (2021) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin çocukları yalnızca somut uygulamalarda görevlendirip, sürecin planlama aşamasından dışladığını rapor etmişlerdir. Bu durum,

çocuğun katılım hakkının tam anlamıyla gerçekleşmediğini ve çocukların karar alma süreçlerinden izole edildiğini ortaya koymaktadır. Manipülatif pratikler incelendiğinde çocukların eğitim sürecinde sonuç odaklı öğretim programına dahil edildikleri, önemsenenin öğretimin çıktısı olduğu bulgulanmıştır. Bu uygulamada, öğretmenler çocukların sürece dahil edilmesini yalnızca belirli sonuçlara ulaşma amacıyla araçsallaştırmakta; sürecin demokratik ve katılımcı bir biçimde ilerlemesine değil, hızlı sonuca varmaya odaklanmaktadırlar. Kozikoğlu (2019) bu durumu, çocuk katılımının işlevsel bir araç olarak kullanılmasının, aslında gerçek anlamda çocukların sürece dahil edilmediğinin bir göstergesi olarak yorumlamışlardır. Bununla birlikte çocuğun tamamen dışarıda tutularak çocuk adına kararların alınması ve uygulamaların gerçekleştirilmesi bir diğer manipülatif pratik olarak ortaya çıkmıştır. Köksal Akyol ve diğerleri (2021) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin çoğunlukla çocuklar adına karar alarak onların düşünce ve ihtiyaçlarını dolaylı yollardan temsil ettiklerini ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda bir değerlendirme yapıldığında manipülatif pratiklerin BMÇHS'nin öngördüğü çocuğun öznellik ve ifade hakkının ihlal edilmesine yönelik göstergelerden biri olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde okul öncesi eğitim ortamlarında gerçekleşen uygulamalarda açığa çıkan katılım düzeylerinden oldukça sınırlı katılım sayılabilecek “dekoratif katılım” pratiklerinin oldukça yoğun olduğu belirlenmiştir. Dekoratif katılım, çocukların sınıf içinde aktif bir figür gibi yer almalarına rağmen, karar alma süreçlerine dair anlamlı bir katılım sağlanmadığını göstermektedir. Dekoratif pratikler, öğrenme süreçlerinde çocuğun herhangi bir fikri sorulmadan aktif olması biçiminde açığa çıkmıştır. Kılıç ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada, çocukların etkinliklerde aktif olarak gözlemlendiği, ancak öğretmenlerin bu etkinlikleri kendi ön tanımlı şablonlarına göre yönlendirdikleri ve çocukların gerçek düşüncelerinin sorgulanmadığı belirtilmiştir. Bununla birlikte dekoratif katılım, ayrıca öğretmenlerin ifadelerinde katılım varmış gibi ama aslında katılımın olmadığı biçimlerde pedagojik uygulamalara yansımıştır. Benli ve Aral (2020) çalışmasında, bu tür uygulamaların çocukların gerçek ihtiyaçlarının ve görüşlerinin hiçe sayıldığı, yalnızca kurumsal gerekliliklerin sağlanmasına yönelik yapısal bir yaklaşım olduğu saptanmıştır. Son olarak dekoratif katılım çocukların süreçlere dahil olmasında öğretmen baskın ve kontrolü ile pedagojik uygulamaların gözlemlendiği, öğretmenlerin katılım süreçlerini tamamen kendilerinin denetiminde tuttuğu,

çocukların söz sahibi olma imkânının ciddi anlamda kısıtlandığı görülmüştür. Köksal Akyol ve diğerleri (2021) araştırmalarında otoriter yaklaşımların çocuk katılımını sınırlayarak, katılımın yalnızca gösterisel bir yapıya indirgenmesine neden olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu okul öncesi eğitim uygulamalarında katılımın sembolik düzeyde gerçekleştiği, bu bağlamda sembolik katılıma ilişkin veriler incelendiğinde katılımın yüzeysel gerçekleştiği ve çocukların zaten var olan rutinlere dahil edildiği görülmüştür. Benli ve Aral (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin çoğunlukla çocukların katılımını yalnızca biçimsel ve sembolik bir düzeye çektiği, karar süreçlerinde etkili bir rol verilmediği ileri sürülmüştür. Köksal Akyol ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışma da çocukların rutin etkinliklere dahil edilmesinin, onların söz hakkı tanınmadığı anlamına geldiğini göstermiştir.

Çocuk katılımının nispeten var olduğu ancak sınırlı olduğu bir diğer önemli sonuç sınıf içi uygulamalarda açığa çıkan “bilgilendirilerek görevlendirme katılım pratikleridir”. Bilgilendirilerek görevlendirme katılım pratiklerine ilişkin bulgularda yer alan göstergeler incelendiğinde öğretmenlerin çocuklarla birlikte karar vererek uygulamalar yaptığı, bazı uygulamalarda çocuğun görüşlerini aldığı, zaman zaman çocuğun uygulama başlatıcısı olarak görevlendirildiği ancak öğretmenin sürdürdüğü uygulamaların da yapıldığı tespit edilmiştir. Bu pratiklerin sıklığına bakıldığında oldukça düşük sıklıkta gözlemlendiği tespit edilmiştir. Kılıç ve diğerlerinin (2020) araştırmasında çocukların kendi günlerini tasarlamaları ve karar süreçlerine aktif katılım sağlamaları durumlarında daha yüksek düzeyde özgünlük ve yaratıcılık sergilediklerini ortaya koymuştur. Ancak, bu tip katılımın da sınırları bulunduğu; öğretmenlerin ön yargılarını aşamaması ve çocuğa güvenmemesi, çocuğun özgün düşüncesini tam anlamıyla yansıtmasını engellemektedir. Emilson ve Folkesson (2006) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin tutumlarının çocukların katılımlarını desteklediğini çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılım sağlamada belirleyici olduğunu saptamıştır.

Demokratik katılım pratiklerinden biri olarak kabul edilen ve bulgularda açığa çıkan ancak bu pratiklerin sıklığına bakıldığında oldukça düşük sıklıkta gözlemlendiği

tespit edilen katılım pratiklerinden biri de “danışılarak bilgilendirme katılım pratikleri” olarak tespit edilmiştir. Danışılarak bilgilendirme katılım pratiklerine ilişkin bulgularda yer alan gösterge incelendiğinde öğretmenin öncülüğünde öğretmen ile birlikte uygulamaların gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin çocuklarla birlikte ortak kararlar aldığı ve süreçleri ortaklaşarak yürüttükleri ifade edilmiştir. Dönmez ve Alat (2021)’nin yaptığı ampirik çalışmada, çocukların danışma sürecine dahil edildiği ancak nihai kararların büyük ölçüde öğretmenler tarafından verildiği saptanmıştır. Bu durum, çocukların seslerinin duyulmasına olanak tanırken, aynı zamanda onların özgün özelliklerinin tam anlamıyla devreye sokulmadığını göstermektedir. Bununla birlikte Cashmore’un (2002) yaptığı çalışmada çocukların kendileri ile ilgili uygulamalarda katılımcı ve karar verici olmak istedikleri ancak bu bağlamda yeterli alan bulamadıklarını ifade etmişlerdir.

### **5.2.2. Katılımı Desteklemede Öğretmene İlişkin Tartışma**

Okul öncesi eğitim ortamlarında çocuğun katılım hakkı pratiklerinin değerlendirildiği bu çalışmada çocukların katılım hakkına ilişkin pratiklerin gerçekleşmesinde öğretmenin rolü tartışılmıştır. Öğretmenin rehberlik anlayışı, çocukların süreçteki etkinliğini doğrudan etkileyen bir faktördür. Katılımı destekleyen öğretmenler, çocuklara ifade alanı tanımakta ve onların öznelliğini kabul etmektedir. Ancak birçok öğretmenin, çocuğun yeterliklerini göz ardı eden ve karar süreçlerini tek başına yöneten otoriter yaklaşımlar benimsediği de tespit edilmiştir. Bu durum, çocukların pasifleşmesine ve katılım hakkının ihlal edilmesine yol açmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin çocuk hakları farkındalığı ve demokratik pedagojik yaklaşımları geliştirmesi, katılım kültürünün sınıf ortamında yerleşmesi açısından kritik önemdedir.

Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde çocuğun sınıf içi uygulamalarda çocuğun katılım hakkına ilişkin pratiklerde ve sıklığında öğretmenin önemli bir rolünün olduğu belirlenmiştir. Öğretmenin rolüne ilişkin göstergeler incelendiğinde öğretmenin çocuklara rehberlik etmesi çocukların uygulamalarda dahil olma sürecini etkilediği, süreci kolaylaştırdığı ve aynı zamanda da süreci daha etkin bir duruma dönüştürdüğü tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çocuklarla birlikte

öğrenme sürecinin önemli katılımcılarından biri olduğu ve planlamayı birlikte yaptıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte bir diğer gösterge ise yine katılımı belirleyici olan öğretmenin gözlemci olması çocukların inisiyatif almasını ve öğretmenin müdahale etmeden süreci yönetmesini sağlamıştır. Benli ve Aral (2020) analizlerinde; öğretmenlerin çoğunlukla “Gözlemci rolü” veya “Süreç dışında çocuk” kodlarıyla eşleşen merkezi otorite rolü üstlendiği, karar alma süreçlerinde çocukların aktif yer almasını engellediği gözlemlenmiştir. Buna karşın, kod sisteminde “Rehber rolü” ve “Katılımcı rolü” kodlarının belirlediği sınıflarda, öğretmenler demokratik iletişim yaklaşımlarını benimseyerek çocuklarıyla ortaklaşa hareket etmekte; bu da çocukların hem süreç hem de sonuç düzeyinde daha etkin katılım göstermesine olanak sağladığını belirlemiştir. Emilson ve Folkesson (2006) yaptıkları araştırmada öğretmen tutumunun çocuğun katılımında belirleyici olduğunu saptamışlardır.

Okul öncesi eğitimde çocukların katılım hakkının uygulamalarda alan bulmasında belirleyici olan önemli faktörlerden biri de öğretmenlerin çocuklara yönelik tutum ve algılarına bağlıdır. Araştırma bulguları incelendiğinde çocuğun sınıf içi uygulamalarda katılım hakkına ilişkin pratiklerde ve sıklığında öğretmenlerin çocuklara saygı duyması ve bu saygı çerçevesinde uygulamalar gerçekleştirmesi, çocuğa kendini ifade etme alanı açması aynı zamanda öğretmenin çocuğun özne olarak değerlendirmesinde ifade bulmuştur. Köksal Akyol ve diğerleri (2021), öğretmen tutumlarını incelerken “Çocuğa yeterliklerine güvenme” tutumunun çocukların karar süreçlerine katılımını ve özgün fikirlerini ifade etmesini desteklediğini; aksi durumda ise çocukların “Süreç dışında çocuk” koduyla betimlenen pasif ve dışlanmış duruma düştüğünü ortaya koymuştur. Bu bağlamda, “Çocuğa ifade alanı” (öğretmen, çocuğun görüşünü açıkça sorma ve değerlendirme) ve “Çocuğa saygı” (öğretmenin, çocuğun düşünce ve önerilerini eleştirmeden kabul etme) katılım odaklı pedagojik uygulamaların temel unsurları olarak öne çıkmıştır. Benzer şekilde Kılıç ve diğerleri (2020) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin, çocukların düşünce dünyasını yargılamadan dinleyerek onların katılım sürecine aktif biçimde entegre olmalarının, eğitimde niteliği artırdığını tespit etmişlerdir. Öğretmenin çocuğa yönelik algısı aynı zamanda eğitim programlarının ve okul politikalarının oluşturulmasında da belirleyicidir. Dönmez ve Alat (2021) yaptıkları araştırmada sınıf ortamı ve okul düzeyindeki politikaların, çocuk katılımını sadece sınıf içi etkinliklerle sınırlandırmayıp, okul genelinde bir kültür haline getiren disiplinler arası yaklaşımlar

benimsediğini bulmuştur. Bununla birlikte çocuğun özne olarak kendi içinde olduğu ortamı düzenlemede belirleyici olması öğretmenin tutumu ile ilişkilidir. Ylikörkkö ve diğerleri (2025) yaptıkları araştırmada çocuğa eğitim ortamında verilen fırsatların çocuğun katılımını desteklediğini belirlemişlerdir. Çocuğun öznelliğine ilişkin öğretmenin algısı aynı zamanda uygulamalarda öğretmenin rolünde de belirleyicidir. Bu bağlamda Drack (2009) yaptığı araştırmada her olgunun sistem içerisindeki ilişkiler üzerinden anlaşılması gerektiğini vurgulamış ve buna göre öğretmenin rollerinin de eğitimin öznesi olan çocukların nasıl algılandığı ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

## 5.2. Sonuç

Bu araştırma, okul öncesi eğitim ortamlarında çocuk katılım hakkının nasıl uygulandığını ve öğretmenlerin bu süreçteki rollerini incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, çocuk katılım pratiklerinin iki ana tema altında şekillendiğini ortaya koymuştur: Açığa Çıkan Çocuk Katılımı Düzeyleri ve Katılımı Desteklemede Öğretmen.

Katılım pratikleri, manipülatif uygulamalardan danışılarak bilgilendirme düzeyine kadar beş farklı kategoride kümelenmiştir. Manipülatif Pratikler (66 uygulama), çocukların karar alma süreçlerinden tamamen dışlandığı ve öğretmenlerin sonuç odaklı planlamalar yaptığı durumları içermektedir. Dekoratif Katılım (88 uygulama), çocukların yüzeysel olarak sürece dahil edildiği, ancak fikirlerinin etkisiz kaldığı pratiklerle karakterize edilmiştir. Sembolik Katılım (18 uygulama) ise rutinlerle sınırlı, göstermelik etkinlikler üzerinden gerçekleşmiştir. Daha ileri düzey katılım örnekleri olan Bilgilendirilerek Görevlendirme (16 uygulama) ve Danışılarak Bilgilendirme (14 uygulama) kategorilerinde ise çocukların görüşlerinin alındığı ve karar süreçlerine kısmen dâhil edildiği gözlemlenmiştir. Ancak bu iki kategorinin düşük frekansları, katılımın genellikle sembolik düzeyde kaldığını işaret etmektedir.

Öğretmenlerin çocuk katılımını desteklemede üç temel rol üstlendiği belirlenmiştir: rehberlik etme, eşit katılım sağlama ve gözlemci olma. Rehberlik rolü, çocukların potansiyelini ortaya çıkarmaya yönelik destekleyici bir yaklaşımı yansıtırken; eşit katılım, kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturulmasına katkı sağlamıştır.

Gözlemci rolü ise çocukların ihtiyaçlarını objektif bir şekilde değerlendirmeye odaklanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin çocuk öznelğine yönelik olumlu tutumları (örneğin, çocuklara saygı duyma ve kendini ifade alanları yaratma), katılım hakkının uygulanmasını doğrudan etkilemiştir. Ancak bu tutumların, pratikte yüksek katılım düzeylerine tam olarak yansımadağı görülmüştür.

Araştırma, okul öncesi eğitimde çocuk katılımının büyük ölçüde sembolik ve düşük düzeyde gerçekleştiğini, öğretmenlerin olumlu tutumlarına rağmen uygulamalarda tutarlılık eksikliği olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin rehberlik ve gözlemci rollerinin, çocuk merkezli bir yaklaşımın benimsenmesinde kritik olduğu anlaşılmalı birlikte, bu rollerin etkin katılımı sağlamak için yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Çocuk haklarına dayalı bir eğitim ortamı için öğretmenlerin teorik bilgi ile pratik becerilerini entegre edecek eğitim programlarına ihtiyaç olduğu açıktır.

### **5.3. Öneriler**

#### **5.3.1. Sınıf İçi Uygulamalara Yönelik Öneriler**

Okul öncesi eğitim ortamlarında çocuk katılımını görünür ve etkili kılmak, yalnızca pedagojik bir sorumluluk değil, aynı zamanda çocuk haklarına dayalı bir eğitim anlayışının temel taşıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında çocukları edilgen birer izleyici konumundan çıkararak, aktif ve karar süreçlerine dahil edilen özneler haline getirmeleri büyük önem taşımaktadır.

Her şeyden önce, öğretmenlerin planlama süreçlerini esnek ve çocuk merkezli kurgulamaları önerilmektedir. Hazır etkinlik planlarının mekanik uygulanması yerine, çocukların ilgi, ihtiyaç ve merakları doğrultusunda şekillenen, dinamik öğrenme deneyimleri oluşturulmalıdır. Bu amaçla sınıf içinde “çocuk danışma köşeleri” veya “görüş panoları” gibi yapılar kurulabilir; çocukların günlük yaşantıya dair önerilerini ifade edebilecekleri bu araçlar, onların fikirlerinin görünürlüğünü artıracaktır.

Katılımı güçlendiren demokratik sınıf iklimi, çocukların fikirlerine saygı gösterilen ve bu fikirlerin uygulamalara yansıtıldığı bir ortamla mümkündür. Bu

nedenle, öğretmenlerin sadece çocukları dinlemekle kalmayıp, onların görüşlerini öğrenme süreçlerinin bir parçası haline getirmesi, katılımın düzeyini niteliksel olarak artıracaktır. Sınıf kurallarının belirlenmesinden materyal seçimlerine kadar her aşamada çocuklara danışılması, onların aidiyet duygusunu pekiştirirken, karar alma yeterliklerini de geliştirecektir. Ayrıca, oyun temelli ve yapılandırılmamış etkinliklerin, çocukların kendi kararlarını verebilecekleri özgür alanlar sunması açısından daha fazla yer bulması gerekmektedir. Serbest zaman etkinliklerinin planlanmasında, çocuklara seçim hakkı tanınması ve öğrenme ortamlarının esnek düzenlenmesi, çocukların öz-yeterlik inançlarını güçlendirecek ve aktif katılımı teşvik edecektir.

Son olarak, öğretmenlerin sınıf içi gözlemlerini yalnızca gelişimsel değerlendirme amacıyla değil, çocukların ilgi alanlarını ve sosyal etkileşim örüntülerini anlayarak daha kapsayıcı öğrenme ortamları tasarlamak için kullanmaları önerilmektedir. Bu gözlemler, öğretmenin çocukla kurduğu ilişkiyi derinleştirecek; katılımı destekleyen pedagojik kararların alınmasında anlamlı birer veri kaynağı olacaktır.

Tüm bu öneriler ışığında, sınıf içi uygulamaların yeniden yapılandırılması, çocukların sadece öğrenme sürecine katılımını değil; aynı zamanda demokratik bir yaşam pratiğinin erken yaşta içselleştirilmesini de destekleyecektir.

### **5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler**

Çocuk katılımı, yalnızca pedagojik bir uygulama meselesi değil; aynı zamanda kültürel, sosyolojik ve etik bir dönüşüm alanıdır. Bu nedenle, okul öncesi eğitimde çocuk katılım hakkının çok katmanlı yapısını ve sınıf içi görünürlük düzeylerini anlamak adına ileri araştırmalarda farklı perspektiflerin bütüncül biçimde ele alınması büyük önem taşımaktadır. Mevcut çalışma, öğretmen görüş ve önerileriyle sınırlı kalmakla birlikte, ileriki çalışmalarda çocukların kendi seslerine daha fazla alan açılması gerektiği açıktır. Çocukların deneyimlerini, algılarını ve katılıma dair öznel anlam inşalarını merkeze alan nitel araştırmalar, bu alandaki bilgi derinliğini artıracaktır.

Katılım olgusunun daha dinamik biçimlerde ele alınabilmesi için gelecekteki araştırmalarda eylem araştırmaları, etnografik gözlemler ve çocuk dostu araştırma teknikleri (örneğin hikâye tamamlama, çizim, drama vb.) kullanılması önerilmektedir. Bu yöntemler, çocukların hem katılımcı hem anlatıcı olarak araştırma sürecinde aktif rol üstlenmelerine olanak tanıyacaktır. Bu sayede çocukların yalnızca eğitim nesnelere değil, aynı zamanda eğitim sürecine yön veren özneleşmiş bireyler oldukları akademik düzeyde daha güçlü biçimde ortaya konulabilecektir (Christensen & James, 2008).

Ayrıca, öğretmenlerin katılım hakkına dair bilgi, tutum ve uygulama düzeylerini etkileyen değişkenlerin ayrıntılı biçimde irdelendiği karma yöntemli araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının katılım odaklı içeriklerle ne ölçüde donatıldığı, bu programların öğretmen uygulamalarına yansımaları ve uzun dönemli etkileri gelecekteki çalışmalara konu edilebilir. Benzer şekilde, okul iklimi, yönetim anlayışı, veli katılımı ve sosyo-kültürel bağlamın çocuk katılımı üzerindeki etkileri çok düzeyli modellerle ele alınabilir.

### **5.3.3. Politika ve Uygulama Geliştirmeye Yönelik Öneriler**

Çocuk katılım hakkı, yalnızca bireysel öğretmen tutumları ya da sınıf içi uygulamalarla sınırlı bir alan değil; aynı zamanda ulusal eğitim politikalarının ve kurumsal yapıların sorumluluğunda olan sistematik bir yükümlülüktür. Bu bağlamda, okul öncesi eğitimde çocukların katılımının güçlendirilmesi için politik düzlemde bütüncül, hak temelli ve sürdürülebilir bir yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir.

Her şeyden önce, Milli Eğitim Bakanlığı'nın erken çocukluk eğitimine dair politika belgelerinde "çocuk katılımı" açık biçimde tanımlanmalı ve bu hakkın uygulanabilirliği garanti altına alınmalıdır. Eğitim politikalarında katılım, yalnızca çocukların etkinliklere katılımı değil; görüş bildirme, seçim yapma ve karar alma süreçlerine etkin dahil olma biçiminde yeniden çerçevelenmelidir. Bu kapsamda, okul öncesi müfredat dokümanları ve öğretmen kılavuzlarında çocuk katılımı ile ilgili açık kazanımlar, örnek uygulamalar ve etik çerçeveler sunulması önemlidir.

Uygulama düzeyinde ise, okul öncesi kurumlarda çocuk katılımını

izleyebilecek sistematik geri bildirim ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi önerilmektedir. Çocukların kendilerini ifade edebilecekleri interaktif değerlendirme yöntemleri (örneğin ocuk dostu anketler, resimli geri bildirim panoları, sınıf meclisleri) bu sürecin önemli bir parçası olabilir. Ayrıca, okul öncesi kurumlar için “ocuk katılımı göstergeleri” içeren kalite değerlendirme sistemlerinin oluşturulması, katılımın yalnızca niyet düzeyinde kalmamasını sağlayacaktır. Bununla birlikte, öğretmen yetiştirme politikaları da yeniden yapılandırılmalı; ocuk hakları ve katılım ilkeleri öğretmen eğitiminin temel bileşeni haline getirilmelidir. Hem hizmet öncesi eğitim programlarında hem de hizmet içi mesleki gelişim süreçlerinde öğretmenlere ocuk katılımı konusunda teorik bilgiyle birlikte uygulama temelli beceriler kazandırılmalıdır. Öğretmenlerin katılımı teşvik eden ortamları nasıl kuracakları, hangi dil ve tutumları benimseyecekleri, çocukların fikirlerini nasıl görünür kılacakları konularında desteklenmeleri, politikanın sahaya yansımaları için kritik önemdedir. Ayrıca yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve üniversiteler ile iş birlikleri geliştirilerek çocukların okul dışında da katılım pratiklerini deneyimleyebilecekleri sosyal öğrenme alanları oluşturulmalıdır. Bu sayede ocuk katılımı, yalnızca sınıf duvarlarıyla sınırlı kalmaz; çocuğun yaşadığı çevrede söz sahibi olmasını sağlayan daha geniş bir demokratik deneyim alanına dönüşür.

## KAYNAKLAR

- Aasen, W., Grindheim, L. T., & Waters, J. (2009). The outdoor environment as a site for children's participation, meaning-making and democratic learning: examples from Norwegian kindergartens. *Education 3–13*, 37(1), 5-13.
- Akandere, M., & Atalay, N. (2013). Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi ve Türkiye'deki yansımaları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(25), 45–55.
- Akyol, T., & Erdem, H. (2021). Children's participation from the perspective of teachers. *Journal of Pedagogical Research*, 5(1), 188–202. <https://doi.org/10.33902/JPR.2021067574>
- Akyüz, E. (2013). *Çocuk hakları: Kavram, ilkeler, sözleşmeler*. Pegem Akademi.
- Alderson, P. (2008). *Young children's rights: Exploring beliefs*. Jessica Kingsley Publishers.
- Anderson, A., & Cavallaro, L. (2002). Superheroes of early childhood education. *Childhood Education*, 78(4), 206–210. <https://doi.org/10.1080/00094056.2002.10522736>
- Archard, D. (2014). *Children: Rights and childhood*. Routledge.
- Aries, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. Vintage Books.
- Atatanır, H. (2022). Çocukluk olgusunun ve çocuk haklarının tarihsel gelişimi. *Uluslararası Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 205-219.
- Ayhan, T., ve Tuğluk, M. N. (2021). Çocuk Hakları Programının Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumuna Olan Etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(115), 365- 384.
- Bae, B. (2010). *Realizing children's right to participation in early childhood settings: Some critical issues in a Norwegian context*. *Early Years*, 30(3), 205–218. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.506598>
- Bayrak, H. U., Gök, H. N., Yörük, E., & Kaya, E. (2020). Okul öncesi dönemdeki

çocukların gözünden çocuk hakları. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 63-73.

Benli, E., & Aral, N. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımı hakkına yönelik uygulamalarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(2), 541–568. <https://doi.org/10.30964/auebfd.749150>

Berg, B. L., & Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Eğitim Yayınevi.

Bessell, S. (2011). *Participation in decision-making in out-of-home care in Australia: What do young people say?* *Children and Youth Services Review*, 33(4), 496–501. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.006>

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi (CRC). (2009). *Genel yorum No. 12: Çocuğun dinlenilme hakkı* (CRC/C/GC/12). Birleşmiş Milletler.

Birleşmiş Milletler. (1989). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. <https://www.unicef.org/turkiye/medya/çocuk-haklarına-dair-sözleşme>

Branscombe, N., Ellsworth, J., & Peck, A. (2000). Childhood remembered: Historical and contemporary perspectives. *Childhood Education*, 76(4), 215–220.

Bulut, A. (2020). Okul öncesi eğitim paydaşlarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2067-2078.

Canbulut, T. (2014). Türkiye'de çocukların katılım hakkı üzerine bir derleme. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 1(2), 85-94.

Cashmore, J. (2002). Promoting the participation of children and young people in care. *Child Abuse & Neglect*, 26(8), 837-847.

Christensen, P., & James, A. (2008). *Research with children: Perspectives and practices*. Routledge.

Clark, A. (2017). *Listening to young children: A guide to understanding and using the*

*Mosaic approach* (3rd ed.). Jessica Kingsley Publishers.

Collins, T. M. (2017). A child's right to participate: Implications for international child protection. *The International Journal of Human Rights*, 21(1), 14-46.

Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C., & Amaro, F. (2019). Children's right to participate in early childhood education settings: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 100, 76-88.

Çevik, M., & Karakaş, H. (2016). Avrupa Konseyi'nin çocuk hakları yaklaşımları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(6), 1802–1815.

Dağlı, S. K. (2022). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının cinsiyete göre incelenmesi: bir Meta-analiz çalışması. *Scientific Educational Studies*, 6(2), 214-238.

Day, L., Percy-Smith, B., & Rizzo, S. (2015). *A literature review on the effective engagement of children and young people in participation, decision-making and research*. European Commission. [https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/childparticipation\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/childparticipation_en.pdf)

Demirbaş, M. (2018). Türkiye'de çocuk hakları alanında uluslararası belgelerin etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(58), 1011–1022.

Dinç, B. (2015). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 7-25.

Doğan, Y., Torun, F., & Akgün, İ. H. (2014). Pre-school teacher candidates' attitudes towards children rights in term of some variables Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 11(2), 503-516.

Dönmez, İ., & Alat, Z. (2021). Okul öncesi eğitimde çocuk katılımı: Öğretmen görüşlerinin analizi. *İlköğretim Online*, 20(1), 45–60. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.01.004>

- Drack, M. (2009). Ludwig von Bertalanffy's early system approach. *Systems research and behavioral science: The official journal of the international federation for systems research*, 26(5), 563-572.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Anı Yayıncılık.
- Emilson, A., & Folkesson, A. M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early child development and care*, 176(3-4), 219-238.
- Erbay, E. (2013). Çocuğun katılım hakkı ve çocuk katılımı. *Toplum ve Demokrasi*, 7(16), 27-44.
- Gürkan, T., & Kandır, N. (2014). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programının çocuğun katılım hakkına yer verme durumu açısından incelenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 203-226.
- Hareket, E. (2022). Çocukların sosyal izolasyon sürecindeki yaşantılarının çocuk hakları bağlamında incelenmesi. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 10-37.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF Innocenti Research Centre.
- 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), Article a1170. <https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1170>
- Iakshina, A., & Le-van, T. (2022). Preschool teachers' beliefs about child's participation and its support in Russian kindergartens. *European Proceedings of Educational Sciences*, 132, 49-57. <https://doi.org/10.15405/epes.22043.5>
- Kangas, J. (2016). *Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy* [Doctoral dissertation, University of Helsinki].

- Karatay, M. (2022). Eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin çocuk haklarının eğitim ortamlarında uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 736–757. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1097670>
- Kaya, S. Ö. (2011). *Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşleri* (Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi).
- Kaytez, N., & Güngör Aytar, F. (2017). Okul öncesi sınıflarında çocuğun katılım hakkının çocukların ve öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1).
- Kılıç, H. H., Dönmez, İ., & Koç, M. (2020). Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk katılımının değerlendirilmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 320–346. <https://journalofomepturkey.org/index.php/eccd/article/view/162>
- Koran, S. (2017). *Okul öncesi eğitim ortamlarında çocuk katılımı anlayışı ve öğretmen eğitimi* [Doktora tezi, Lefke Avrupa Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Lundy, L. (2007). "‘Voice’ is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child." *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Kozikoğlu, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ve çocuk katılım hakkına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 380–405.
- Köksal Akyol, A., Bakar, M., Yılmaz, E., & Koç, N. (2021). Erken çocukluk eğitiminde öğretmenlerin katılım hakkına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 1–24. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.10047>
- Kuran, B. (2015). Katılım hakkı bağlamında okul öncesi eğitimde öğretmen rolleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 149–162.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children’s participation in democratic decision-making*. UNICEF Innocenti Research Centre.
- Lansdown, G., Jimerson, S. R., & Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school

psychology: Historical perspectives and current practice. *School Psychology International*, 35(1), 36–49. <https://doi.org/10.1177/0143034313514331>

Leblebici, H., & Çeliköz, N. (2017). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 307–318.

Manassakis, E. (2020). *Children's participation in early childhood education: A critical perspective on pedagogical practices*. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(1), 42–54. <https://doi.org/10.1177/1836939119897495>

Mayne, F., Howitt, C., & Rennie, L. (2021). *Children's agency in early childhood education: An international perspective*. Springer.

McMellon, C., & Tisdall, E. K. M. (2019). *Children and young people's participation rights: Looking backwards and moving forwards*. *The International Journal of Children's Rights*, 27(1), 157–182. <https://doi.org/10.1163/15718182-02701005>

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Pilatin, G., & Ahmetoğlu, E. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 117–136. <https://doi.org/10.7822/omuefd.731229>

Polat, B. D., Alkan Ersoy, Ö., & Toran, M. (2017). Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği (ÇKFÖ): Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 186–215. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171241>

Ramey, H. L. (2017). Youth-adult partnerships in work with youth: An overview. *Journal of Youth Development*, 12(4). <https://doi.org/10.5195/jyd.2017.520>

Sheridan, S., & Samuelsson, I. P. (2001). Children's conceptions of participation and influence in preschool: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169–174.

<https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.2.4>

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

Sinclair, R., & Franklin, A. (2000). *A Quality Protects Research Briefing: Young People's Participation*. Department of Health.

Sop, A., & Bilir, Z. T. (2021). Üniversite öğrencilerinin çocuk katılım hakkı farkındalıklarının incelenmesi. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 26–45.

Sorin, R., & Galloway, G. (2005). Constructs of childhood: Constructions of self. *Children Australia, 31*(2), 12–21.

Strandholdt Andersen, C., & Dolva, A. S. (2015). Children's perspective on their right to participate in decision-making according to the United Nations Convention on the Rights of the Child article 12. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 35*(3), 218–230. <https://doi.org/10.3109/01942638.2014.918075>

Şahin, S., & Polat, O. (2012). Türkiye'de ve dünyadaki gelişmiş ülkelerde çocuk katılım hakkı algısının ve uygulamalarının karşılaştırılması. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 275–282.

Şallı-İdare, F. (2018). Okul öncesi eğitim ortamlarında çocuk katılımı ile ilgili çocukların ve öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şişlioğlu, M. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile eğitim ortamlarında çocuk katılım hakkına yer verme durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Tamkan, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin etik sorumlulukları ve çocuk hakları üzerine değerlendirme. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 33–48. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6482760>

- Tan, M. (1989). Çağlar boyunca çocukluk. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 22(1), 71–88.
- Toran, M. (2012). Çocukluğun ve erken çocukluk eğitiminin tarihi ve kuramsal temelleri. N. Avcı & M. Toran (Eds.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (ss. 1–19). Eğiten Yayıncılık.
- Tozduman Yaralı, K., & Güngör Aytar, F. A. (2017). Okul öncesi sınıflarında çocuğun katılım hakkının çocukların ve öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29–47. <https://doi.org/10.14686/buefad.263554>
- Türk Dil Kurumu. (2017). Çocuğun tanımı. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TK.GT.S59a40141545d95.95659022](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TK.GT.S59a40141545d95.95659022)
- UNICEF. (n.d.). *History of child rights*. <https://www.unicef.org/child-rightsconvention/history-child-rights>
- UNICEF. (2009). The state of the world's children 2009: Maternal and newborn health. UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2009>
- United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child. Treaty Series, 1577, 3. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/conventionrights-child>
- Uysal Bayrak, H., Gök, H. N., Yörük, E., & Kaya, E. (2020). Okul öncesi dönemindeki çocukların gözünden çocuk hakları. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 63–73. <https://ijeces.hku.edu.tr/tr/pub/issue/51853/592554>
- Venninen, T., & Leinonen, J. (2013). Developing children's participation through research and reflective practices. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1133–1146. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.776497>
- Verhellen, E. (1993). Children's rights and education. *School Psychology*

*International*, 14(3), 199–208.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Ylikörkkö, E. M., Karjalainen, S., & Puroila, A. M. (2025). Toddlers with the doll carriage: Children doing space of participation in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 53(1), 329-340.

Yüksel, B., & Yazıcı, Z. (2019). Öğretmen adaylarının çocuk katılım hakkına ilişkin farkındalıklarının değerlendirilmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 380–405.



## EKLER

### EK A.1. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.09.2024-135633

T.C.  
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ  
ETİK KURUL KARAR ÖRNEĞİ

**TOPLANTI TARİHİ**  
26.08.2024

**TOPLANTI NO**  
2024-07

**KARAR SAYISI**  
08

**Madde 8-** Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Günce Semerci'nin yürütücülüğünü yaptığı "Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Çocuğun Katılım Hakkının Değerlendirilmesi" başlıklı Yüksek Lisans Tez Projesi'nin görüşülmesi,

**Karar:** Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Günce Semerci'nin yürütücülüğünü yaptığı "Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Çocuğun Katılım Hakkının Değerlendirilmesi" başlıklı Yüksek Lisans Tez Projesi ile ilgili olarak İstanbul Kültür Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından yapılan inceleme sonucunda çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan sakınca bulunmadığına oy birliği ile karar verilmiştir.

Aslı Gibidir

**e-İmzalıdır**  
Prof. Dr. Arzu ÖZEN  
Etik Kurul Başkanı V.