

E.LİBA

KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

2025

T.C.
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ÇOCUKLARIN GÖZÜNDEN OKULDA BİR GÜN: ÇOCUK
VE ÖĞRETMEN NE YAPAR? NE YAPMALI? NE
YAPMAMALI?**

EMRE LİBA

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

AĞUSTOS

2025

T.C.
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ÇOCUKLARIN GÖZÜNDEN OKULDA BİR GÜN: ÇOCUK
VE ÖĞRETMEN NE YAPAR? NE YAPMALI? NE
YAPMAMALI?**

EMRE LİBA

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ PELİN PEKİNCE

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

AĞUSTOS

2025

ETİK BEYAN

Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Emre LİBA

TEZ ONAYI

Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans öğrencisi Emre LİBA tarafından Dr. Öğr. Üyesi Pelin PEKİNCE'nin danışmanlığında hazırlanan “Çocukların Gözünden Okulda Bir Gün: Çocuk ve Öğretmen Ne Yapar? Ne Yapmalı? Ne Yapmamalı?” başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 14/08/2025 tarihinde yapılan Tez Savunma Sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Ünvanı Adı Soyadı

Üniversite, Fakülte/ Yüksekokul

Anabilim Dalı

Jüri

Ünvanı Adı Soyadı

Üniversite, Fakülte/ Yüksekokul

Anabilim Dalı

Jüri

Ünvanı Adı Soyadı

Üniversite, Fakülte/ Yüksekokul

Anabilim Dalı

İTHAF

Tüm dünya çocuklarının özgür ve adil bir geleceğe kavuşmaları umuduyla...

TEŞEKKÜR



İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN.....	ii
TEZ ONAYI	iii
İTHAF	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
SEMBOLLER / KISALTMALAR LİSTESİ	xi
ÖZET.....	xii
ABSTRACT.....	xiii
1. GİRİŞ ve AMAÇ.....	14
1.1. Problem Durumu	14
1.1.1 Araştırma Soruları.....	17
1.2. Araştırmanın Amacı.....	17
1.3. Araştırmanın Önemi	18
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	19
1.5. Tanımlar	19
2. GENEL BİLGİLER.....	21
2.1. Çocukluk Kavramı ve Çocuk Hakları.....	21
2.2. Katılım Hakkı.....	22
2.3. Katılım Hakkının Teslim Edilmesi	23
2.4. Genel Yorum No:12.....	24
2.4.1. Ailede	25
2.4.2. Alternatif Bakımda.....	25
2.4.3. Tıbbi Bakımda	26
2.4.4. Eğitimde ve Okulda	26
2.4.5. Oyun, Dinlenme, Spor ve Kültürel Etkinliklerde	27
2.4.6. İşyerinde	27
2.4.7. Şiddet Durumlarında	27
2.4.8. Önleme Stratejilerinin Geliştirilmesinde.....	28

2.4.9. Göçmenlik ve Sığınma Stratejilerinde	28
2.4.10. Acil Durumlarda	28
2.5. Katılımın Nitelikleri.....	28
2.6.Eğitime Katılım	30
2.7.Katılım Hakkının Teslim Edilmesinde Ortaya Çıkan Problemler	32
2.8 Katılım Hakkı Modelleri.....	33
2.8.1.Roger Hart'ın Katılım Merdiveni	33
2.8.2.Harry Shier'in Katılıma Giden Yollar Modeli	36
2.9.Okulda Katılım Hakkı.....	37
3. GEREÇ ve YÖNTEM	41
3.1. Araştırmanın Modeli.....	41
3.2. Çalışma Grubu.....	41
3.3. Veri Toplama Yöntemi	42
3.4. Veri Toplama Süreci	42
3.5. Verilerin Analizi	43
3.6. Etik İlkeler.....	44
4. BULGULAR.....	46
4.1.Okulda Bir Gün Teması	46
4.1.1. Öğrencinin Okulda Bir Günü Kategorisi.....	46
4.1.2. Öğretmenin Okulda Bir Günü Kategorisi	48
4.2. Öğretmenin Yetkileri ve Beklentiler Teması	50
4.2.1. Öğretmenin Yetkileri Kategorisi	50
4.2.2. Öğretmenin Sınıf İçi Rolüne Yönelik Beklentiler Kategorisi	54
4.2.3. Öğretmenden Sınırlara İlişkin Beklentiler Kategorisi.....	54
4.3. Sınıf İçinde Öğrencilerin Sorumlulukları Teması	59
4.3.1. Öğrencilerin Sınıfta Neler Yapabileceklerine İlişkin Görüşler Kategorisi	60
4.3.2. Öğrencilerin Sınıfta Neler Yapamayacaklarına İlişkin Görüşler Kategorisi....	63
4.3.3. Diğer Öğrencilerin Neler Yapmasını İstediklerine İlişkin Görüşler Kategorisi66	
4.4. Hayal Edilen Sınıf, Öğretmen ve Öğrenci Teması	69
4.4.1. Hayal Edilen Sınıf Kategorisi	70
4.4.2. Hayal Edilen Öğretmen Kategorisi	71
4.4.3. Hayal Edilen Öğrenci Kategorisi	74
5. TARTIŞMA	76

6. SONUÇ ve ÖNERİLER	84
6.1. Sonuç.....	84
6.2. Öneriler	85
KAYNAKLAR	85
EKLER	94
ÖZGEÇMİŞ	96



TABLolar LİSTESİ

Tablo 4.1. Öğrencinin Okulda Bir Günü Kategorisi	46
Tablo.4.1. (Devam) Öğrencinin Okulda Bir Günü Kategorisi	47
Tablo 4.2. Öğretmenin Okulda Bir Günü Kategorisi	48
Tablo 4.2. (Devam) Öğretmenin Okulda Bir Günü Kategorisi	49
Tablo 4.3. Öğretmenin Sınıfta Neleri Yapmaya İzni Olduğuna İlişkin Görüşleri	51
Tablo 4.3. (Devam) Öğretmenin Sınıfta Neleri Yapmaya İzni Olduğuna İlişkin Görüşleri	52
Tablo 4.4. Öğretmenin Sınıf İçi Rolüne Yönelik Beklentiler Kategorisi	54
Tablo 4.4. (Devam) Öğretmenin Sınıf İçi Rolüne Yönelik Beklentiler Kategorisi	55
Tablo 4.5. Öğretmenden Sınırlara İlişkin Beklentiler Kategorisi	56
Tablo 4.5. (Devam) Öğretmenden Sınırlara İlişkin Beklentiler Kategorisi	57
Tablo 4.6. Öğrencilerin Sınıfta Neler Yapabileceklerine İlişkin Görüşler	60
Tablo 4.6. (Devam) Öğrencilerin Sınıfta Neler Yapabileceklerine İlişkin Görüşler	61
Tablo 4.7. Öğrencilerin Sınıfta Neler Yapamayacaklarına İlişkin Görüşleri	64
Tablo 4.7. (Devam) Öğrencilerin Sınıfta Neler Yapamayacaklarına İlişkin Görüşleri	65
Tablo 4.8. Öğrencilerin Sınıfta Diğer Öğrencilerin Neler Yapmasını İstediklerine İlişkin Görüşleri	67
Tablo 4.9. Hayal Edilen Sınıf Kategorisi.....	70
Tablo 4.10. Hayal Edilen Öğretmen Kategorisi	72
Tablo 4.11. Hayal Edilen Öğrenci Kategorisi	74

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.6. Çocukların Gözünden Okul	44
Şekil 4.1. Okulda Bir Gün Teması.....	46
Şekil 4.2. Öğretmenin Yetkileri ve Beklentiler Teması	50
Şekil 4.3. Sınıf İçinde Öğrencilerin Sorumlulukları Teması.....	60
Şekil 4.4. Hayal Edilen Sınıf, Öğretmen ve Öğrenci Teması.....	69



SEMBOLLER / KISALTMALAR LİSTESİ

BM ÇHK	: Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi
BM ÇHS	: Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)
TCK	: Türk Ceza Kanunu
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

ÖZET

Çocukların Gözünden Okulda Bir Gün: Çocuk ve Öğretmen Ne Yapar? Ne Yapmalı? Ne Yapmamalı?

Bu araştırmanın amacı, çocukların okul ortamındaki katılım deneyimlerini, kendi bakış açıları doğrultusunda ortaya koymaktır. Araştırmada, çocukların sınıf içindeki etkinliklere katılım düzeyi, öğretmen ve öğrenci rollerine dair algıları ile sınıf ortamına yönelik beklentileri incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Veriler, Kırklareli ili Merkez ilçesinde resmi okullarda öğrenim gören okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim alan 39 öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcı çocuklardan ve velilerinden yazılı onam alınmış, veri toplama sürecinde etik kurallara sıkı sıkıya uyulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve çocukların deneyimlerine ilişkin temalar, kategoriler ve alt kategoriler belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları, çocukların okul ortamında yalnızca akademik bilgi edinmekle kalmayıp, sosyal etkileşim, karar alma ve kendilerini ifade etme süreçlerine katılma beklentisi içerisinde olduklarını göstermiştir. Çocukların görüşlerine değer verilmesi, akademik motivasyonlarını ve okul aidiyetlerini artırmakta; sosyal becerilerinin ve özgüvenlerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Ayrıca, eğitim ortamlarında çocuk merkezli bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, çocuk katılımını destekleyen uygulamaların yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin çocukların görüşlerini dikkate alacak şekilde sınıf ortamı düzenlemeleri önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Çocuk Gelişimi, Çocuk Dostu Yöntem, Çocuk Katılımı, Çocuk Araştırmaları

ABSTRACT

A Day At School Through The Eyes Of Children: What Do Children And Teachers Do? What Should Be Done? What Should Not Be Done?

The purpose of this study is to present the experiences of children's participation in the school environment from their own perspectives. The research examines the level of participation of children in classroom activities, their perceptions of the roles of teachers and students, and their expectations regarding the classroom environment. This study was conducted using a qualitative research design, specifically the case study method. Data were collected through semi-structured interviews conducted with 39 students attending preschool, primary, secondary, and high school levels in public schools located in the central district of Kırklareli. Prior to the interviews, written consent was obtained from the children and their parents, and strict adherence to ethical principles was maintained throughout the data collection process. The collected data were analyzed using content analysis, during which meaningful themes, categories, sub-categories, and codes were identified. The findings reveal that children not only acquire academic knowledge at school but also expect to be involved in social interactions, decision-making processes, and opportunities for self-expression. Valuing children's opinions enhances their academic motivation and strengthens their sense of belonging to the school. It also contributes significantly to the development of their social skills and self-confidence. The study emphasizes the necessity of adopting a child-centered approach within educational environments. As a result, it is recommended that practices supporting children's participation be expanded, and that teachers organize classroom environments in ways that consider and respect children's views.

Key words: Child Development, Child-Centered Methodologies, Children's Participation, Child

1. GİRİŞ ve AMAÇ

Bu bölüm altında, problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, varsayım durumuna ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Katılım hakkı, bireylerin içinde bulundukları toplumsal yapıya aktif bir biçimde dahil olmalarını sağlayan temel bir insan hakkıdır ve demokratik toplumların vazgeçilmez bir unsurudur (Lansdown, 2001; Lundy, 2007). Bu hak, bireylerin yalnızca kendi görüşlerini ifade etmeleriyle sınırlı kalmayıp, onları ilgilendiren konularda karar alma süreçlerine katılmalarını da kapsamaktadır (BM ÇHK, 2009; Hart, 1992; Shier, 2001). Çocuklar için bu hak, onların birey olarak tanınması ve toplumsal hayata katılmalarının önünü açması açısından özel bir öneme sahiptir (Covell, Howe & McNeil, 2010). Çocukluk sosyolojisi alanı, geçmiş yıllarda çocukların korunması gereken birer varlık olarak değerlendirildiğini, bireysel haklarının ve özellikle de katılım haklarının göz ardı edildiğini ifade etmektedir (Alderson & Morrow, 2011; Aries, 1962; Postman, 1982). Çocukluk sosyolojisi alanında öne çıkan yazarlardan Philippe Ariès, çocuk kavramının tarihsel bağlamda nasıl değiştiğini ortaya koymuş; modern toplumlarda çocukların yalnızca yetişkinlerin küçük bir yansıması olarak görülmekten çıkarak, kendi haklarına sahip bireyler olarak kabul edilmeye başlandığını ifade etmiştir (Aries, 1962). Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (BM ÇHS) bu konudaki en önemli belgelerden biri olarak görülmektedir. Sözleşme'nin (BM ÇHS) 12. maddesi, çocukların görüşlerini özgürce ifade etme hakkını güvence altına almış ve bu görüşlerin, çocuğun yaşı ve olgunluğu doğrultusunda dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir (BM ÇHS, 1989; Hodgkin & Newell, 1998). Yapılan araştırmalar bu yasal güvenceye rağmen hem ulusal hem de uluslararası bağlamda çocukların eğitim ortamlarında ve toplumsal hayatta bu haklarını etkin bir şekilde kullanamadıklarını göstermektedir (Koran & Avcı, 2017; Lundy, 2019; Pekince, 2022; Yaşar, 2024; Zorbay Varol, 2019). Ancak çocukların karar alma süreçlerinde seslerinin duyulması, onların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini doğrudan etkileyen bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Alderson & Morrow, 2011; Brantefors & Quennerstedt, 2016; Sheridan & Samuelsson, 2001).

Çocukların katılım hakkı, yalnızca bireysel gelişimleri için değil, aynı zamanda demokratik toplumların inşasında da önemli bir rol oynamaktadır (Hart, 1992; Lansdown, 2005). Katılımın sağlandığı ortamlarda çocuklar, sosyal ilişkiler kurma, empati geliştirme ve sorumluluk alma gibi becerilerini artırmakta; ayrıca okul ortamında kendilerini daha güvende ve değerli hissetmektedirler (Asker & Gero, 2012; Covell, Howe & McNeil, 2010; Kangas, Ojala & Venninen, 2015).

Çocukların günün büyük kısmını geçirdikleri eğitim ortamları, çocukların katılım hakkını kullanabilecekleri en önemli toplumsal yapılardan biridir (Erbay, 2013; Şişlioğlu, 2022; Kılıç & Durmuş, 2016). Okullar yalnızca akademik bilgi edinilen yerler değil, aynı zamanda sosyal ilişkiler kurulan, hak ve sorumlulukların öğrenildiği, demokratik değerlerin deneyimlendiği mekanlardır (Covell, Howe & McNeil, 2010; Lundy, 2007). Buna rağmen birçok eğitim sisteminde hâlâ yetişkin merkezli yaklaşımlar sürdürüldüğü ve çocukların karar süreçlerine dahil edilmesi konusunda çekimser davranıldığına ilişkin eleştiriler mevcuttur (Fielding, 2001; Shier, 2001). Yapılan araştırmalar, okullarda çocuk katılımının çoğunlukla sembolik düzeyde kaldığı ve çocukların karar alma süreçlerine gerçek anlamda dahil edilmediklerini göstermektedir (Avcı & Pekince, 2016; Koran & Avcı, 2017; Lundy, 2019; Pekince, 2022; Tozduman Yaralı & Güngör Aytar, 2017; Zorbay Varol, 2019).

Çocukların karar alma süreçlerinde aktif roller üstlenememesi, onların yalnızca edilgen bilgi alıcıları olarak görülmesine neden olmaktadır. Bu durum pedagojik süreçlerin demokratik niteliğini zayıflatmakta ve eğitimde kalite süreçlerini gündeme getirmektedir (Brantefors ve Quennerstedt, 2016; Sheridan, 2007; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001; Shier, 2001). Eğitimde kalite yalnızca müfredatın etkinliği veya akademik başarı düzeyleri ile ölçülemez; aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif olarak dahil edilmeleriyle de yakından ilişkilidir (Lundy, 2007; Sheridan, 2007; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001). Çocukların okul ortamlarında katılım fırsatları elde etmeleri, onların sosyal becerilerini, özgüvenlerini ve eleştirel düşünme kapasitelerini geliştirmekte bu da eğitim ortamlarının kapsayıcılığını ve etkililiğini artırmaktadır (Alderson & Morrow, 2011; Covell, Howe & McNeil, 2010; Kangas, Ojala & Venninen, 2015; Sheridan & Samuelsson, 2001).

Çocuk Hakları Sözleşmesiyle (BM ÇHK, 1989) gündeme gelen ve eğitim ortamlarında kalite kapsamında da vurgulanan çocuk katılımı kavramı, uygulamalara yansıtmayı kolaylaştıracak bazı katılım modellerini de beraberinde getirmiştir. Örneğin Hart'ın (1992) geliştirdiği “Katılım Merdiveni” modeli, çocukların katılım düzeylerini sembolik, temsili ve gerçek katılım olarak sınıflandırarak, katılım hakkının nasıl hayata geçirilebileceğine ilişkin önemli bir çerçeve sunmaktadır. Lundy (2007; 2019) ise çocukların seslerinin duyulması, katılımın kolaylaştırılması, güvenli bir ortam sağlanması ve bu görüşlerin karar alma süreçlerine yansıtılması için dört aşamalı bir model önermektedir. Ancak bu modellerin sahada ne ölçüde uygulandığına dair araştırmalar sınırlıdır (Brantefors & Quennerstedt, 2016; Shier, 2001).

Pek çok eğitim sisteminde hala çocuk katılımına yönelik dirençler olduğu ve katılım hakkının eğitim ortamlarında sınırlı bir biçimde uygulandığı görülmektedir (Avcı & Pekince, 2016, 2018; Lundy, 2019; Pekince, 2022; Shier, 2001). Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, çocukların yeterince olgun olmadıklarına ilişkin algısı, bu hakkın uygulanmasını kısıtlayan temel etkenlerden biri olarak görülmektedir (Lansdown 2001; Tüzün & Sarıışık, 2015). Pek çok yetişkin, çocukların deneyimlerinin sınırlı olduğunu varsayarak onların görüşlerine yeterince değer vermemektedir (Bae, 2009; Pekince, 2022).

Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar da çocuk katılımı konusundaki sınırlılıkların benzer şekilde devam ettiğini göstermektedir (Akyüz, 2012; Koran & Avcı, 2017; Tüzün & Sarıışık, 2015). Akyüz, (2012) Türkiye’deki eğitim sisteminde çocukların katılım hakkının yeterince tanınmadığını ve onların genellikle pasif alıcılar olarak konumlandırıldığını ifade etmiştir. Bu durum, çocuğun okul deneyiminin yalnızca akademik bir öğrenme süreciyle sınırlı kılmakta ve onların toplumsal hayatın aktif bireyleri olarak gelişmesini engellemektedir (Covell, Howe & McNeil, 2010; Lundy, 2007).

Yakın zamanda yapılan araştırmalar çocukların kendi ifadelerine dayalı çalışmaların eksikliğini, özellikle eğitim ortamlarında çocukların deneyimlerini ve beklentilerini merkeze alan nitel araştırmaların yapılması gerekliliğini ortaya koymuştur (Akar Gençler, 2019; Alderson & Morrow, 2011; Covell, Howe & McNeil, 2010). Bu bağlamda, çocukların okulda geçirdikleri bir günü kendi bakış açılarıyla

anlamlandırmalarını sağlayan çalışmalar, onların katılım hakkını nasıl algıladıklarını ve uygulamada karşılaştıkları engelleri ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

Bu araştırma, farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin okul ortamında geçirdikleri bir günü kendi bakış açılarıyla resmetmesini, katılım hakkı bağlamında öğretmenlerinden ve okullarından beklentilerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Elde edilen verilerin, eğitim ortamlarının çocuk katılımını destekleyecek şekilde yeniden düzenlenmesine ve demokratik bir okul kültürünün oluşturulmasına katkı sunması hedeflenmektedir. Bu yönüyle çalışmanın, literatürdeki bu boşluğu dolduracağı ve eğitim politikalarına çocuk merkezli bir bakış açısı kazandırılmasına hizmet edeceği düşünülmektedir.

1.1.1. Araştırma Soruları

Çalışmanın yönünü belirleyen temel araştırma soruları şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Öğrenciler, okulda geçirilen bir günü nasıl algılamaktadır?
2. Öğrenciler, öğretmenlerin sınıf içindeki yetki ve sorumluluk dağılımını nasıl algılamaktadır?
3. Öğrenciler, sınıf ortamında öğrencilerin üstlendiği sorumlulukları nasıl algılamaktadır?
4. Öğrenciler, hayal edilen sınıf ortamını, öğretmen-öğrenci etkileşimini ve öğrenci profillerini nasıl algılamaktadır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, çocukların katılım hakkının eğitim ortamlarında ve özellikle sınıf içerisinde hangi düzeyde desteklendiğini ortaya koymak ve çocukların bu hakka ilişkin görüş, deneyim ve beklentilerini kendi ifadeleriyle resmetmektir. Araştırma kapsamında, okul öncesi dönemdeki çocuklarla, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin sınıf içi yaşantılarında katılımı nasıl algıladıkları, katılıma ilişkin hangi tür fırsatlar ve engellerle karşılaştıkları ve ideal bir katılım ortamına dair

beklentilerinin neler olduğu incelenmiştir (Brantefors & Quennerstedt, 2016; Danby ve ark., 2004; Fielding, 2012; Sezer, 2022). Bu amaç doğrultusunda, çocukların görüşlerine başvurulmuş ve katılım hakkı, onların bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Araştırma, katılım hakkının yalnızca yetişkinler tarafından tanımlanmasının yanı sıra, çocukların bu hakkı nasıl kullanmak istedikleri yönündeki görüşlerine odaklanarak bu alanda önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

1.3. Araştırmanın nemi

Eğitimde ocuk katılımı, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini destekleyen temel bir hak olarak kabul edilmektedir (Asker ve Gero, 2012; BM HK, 2009; Covell, Howe & McNeil, 2010). Ancak günümüzde çocukların okul yaşamına katılımı çoğu zaman sembolik düzeyde kalmakta ve onların karar alma süreçlerine etkin bir şekilde dahil edilmesi sınırlı olmaktadır (Riadigos & Gradaille, 2023; Yaşar, 2024). Bu durum, hem çocukların gelişim haklarının tam olarak kullanılmasına engel olmakta hem de demokratik bir okul kültürünün inşasını zorlaştırmaktadır (Akyol, 2020; Akyüz, 2013; Durmuş, 2019; Lundy, 2007; Simovska, 2004).

Alanyazındaki çalışmaların büyük bir kısmı, ocuk katılımını yetişkinlerin bakış açısıyla ele almakta; çocukların kendi ifadelerine dayalı araştırmaların ise oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Brantefors & Quennerstedt, 2016; Covell, Howe & McNeil, 2010; Kılıç & Durmuş, 2016). Bu durum katılımın teslim edilmesinde önemli rol oynayan yetişkinlerin görüşlerinin anlaşılması açısından önemli görülse de taraflardan sadece birinin bakış açısının anlaşılmasına hizmet etmektedir. Oysa ocukların katılım hakkına ilişkin beklentilerinin doğrudan kendi bakış açılarıyla incelenmesi, eğitimsel süreçlerin ocuk merkezli bir anlayışla yeniden yapılandırılması için önemli bir ihtiyaçtır (Sheridan & Samuelsson, 2001).

Bu doğrultuda, ğretmen eğitim programlarının ve mesleki gelişim faaliyetlerinin, ocuk katılım hakkının ilkelerine odaklanarak yapılandırılması gerekmektedir. Eğitimsel yeterlilik ve yasal açıdan bakıldığında, çocukların kendilerini ilgilendiren tüm konulara katılma hakkı olduğu belirtilmektedir (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001; Covell, Howe & McNeil, 2010). Ayrıca okul öncesi

öğretmenleri, çocukların karar alma süreçlerine katılmalarını sağlamak amacıyla düzenli ve sürekli fırsatlar yaratmalıdır (Samuelsson & Pramling, 2009; Smith, 2007). Böylece öğretmenlerin katılım kültürünü sınıf ortamına yansıtmaya kapasitelerini artırarak eğitimde sürdürülebilir bir katılım modelinin geliştirilmesi mümkün olabilecektir.

Bu araştırma, okul öncesi çocuklarından lise düzeyine kadar farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin sınıf içi deneyimlerini kendi bakış açılarıyla ortaya koyarak, onların eğitim süreçlerinde nasıl bir okul iklimi hayal ettiklerini anlamayı hedeflemektedir. Araştırmada çocuklara, sınıf ortamında neler yaptıkları, öğretmenlerinden ne bekledikleri ve nasıl bir katılım ortamı istedikleri gibi konuları ifade edebilecekleri zemin sunulmuştur. Bu yaklaşım, çocukların yalnızca bilgi alıcıları değil, eğitimin aktif öznesi olmalarını destekleyerek, eğitim politikalarında çocuk merkezli bir dönüşüme katkıda bulunulması açısından önemli görülmektedir (Erbay, 2013; Kılıç, Ünsal & Yorulmaz, 2020; Lundy, 2007).

Eğitim ortamlarında kalitenin bileşenleri arasında olan çocuk katılımının (Theobald, Danby & Ailwood, 2011) artırılmasının yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda çocuğun kendine güven, sosyal beceri ve sorumluluk alma gibi çeşitli gelişim alanlarında olumlu katkılar sunacaktır (Asker & Gero, 2012; Lansdown, 2011). Bu yönüyle çalışmanın, çocuk hakları temelli eğitim anlayışının yerleşmesine katkı sağlayacağı ve okul yaşamında çocukların daha etkin bireyler olarak yer almalarının önemini bir kez daha vurgulayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan çocukların kendi görüşlerini doğru ve samimi bir şekilde ifade ettiği varsayılmaktadır.

1.5. Tanımlar

Çocuk: Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre, 18 yaşına kadar her birey çocuk olarak kabul edilir (BM ÇHS, 1989).

Katılım Hakkı: Çocuğun kendisini ilgilendiren her konuda görüş bildirme ve bu görüşlerinin dikkate alınmasını isteme hakkıdır. Katılım hakkı, BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 12. maddesi ile güvence altına alınmıştır (BM ÇHK, 2009).

Çocuk Katılımı: Çocukların kendileriyle ilgili konularda karar alma süreçlerine etkin biçimde dahil olmalarıdır. Bu katılım yalnızca fikir belirtmeyi değil, bu fikirlerin değerlendirilmesini ve sürece etkide bulunmasını da kapsar (Shier, 2001).



2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde; çocukluk kavramı ve çocuk hakları, katılım hakkı, katılım hakkının teslim edilmesi, Genel Yorum No:12, eğitime katılım, katılım hakkının tesliminde ortaya çıkan problemler, katılım hakkı modelleri ve okulda katılım hakkı başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Çocukluk Kavramı ve Çocuk Hakları

Çocukluk, tarih boyunca farklı dönemlerde ve kültürlerde çeşitli şekillerde tanımlanmış ve yetişkinlerin çocuklara yüklediği roller ve anlamlar, tarihsel süreçler ve toplumsal yapılar doğrultusunda değişiklik göstermiştir (Aries, 1962; Lansdown, 2011; Postman 1982). Uzun yıllar boyunca çocukluk, “henüz yetişkin olmamış, kendi kararlarını alamayan, biyolojik bir geçiş dönemi” olarak değerlendirilmiş; bu yaklaşımın bir sonucu olarak geçici ve eksik bir evre gibi algılanmıştır (Postman, 1982). Günümüzde ise çocukluk, yalnızca biyolojik bir süreç değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel bir olgu olarak ele alınmaktadır. Çocuk, fiziksel ve psikososyal gelişimini tamamlamamış bir birey olmakla birlikte, toplumsal bir özne olarak da görülmektedir (Postman, 1982; Akyüz, 2001). Türk Dil Kurumu Sözlüğü’nde çocuk, “bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan birey” olarak tanımlanırken (TDK, 2025), Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin birinci maddesinde “18 yaşına kadar her insanın çocuk olduğu” belirtilmektedir (BM ÇHS, 1989). Benzer şekilde, Türk Ceza Kanunu’nda da çocuk kavramı, “henüz 18 yaşını doldurmamış kişi” olarak ifade edilmiştir (TCK, 2004). Bu yaş odaklı tanımlamaların yanı sıra çocukluk sosyolojisinin çağdaş yaklaşımı, çocukluğun yalnızca yetişkinliğe hazırlık dönemi değil, kendi başına önemli bir yaşam evresi olduğunu da vurgulamaktadır (Postman, 1982; Akyüz, 2001). Geleneksel çocukluk anlayışı, çocuğu olgunlaşmamış ve yetkinlikten uzak bir varlık olarak görürken; modern anlayış, çocukları toplumun ve kültürün önemli birer öznesi olarak kabul etmektedir (Erkut, Balcı & Yıldız, 2017; Ekiz, 2021; Turnšek, 2016). Böylece toplumsal roller içerisinde de çocukların görüşlerinin dikkate alınmasının önemi artmıştır (Alderson & Morrow, 2011; UNICEF, 2004). Bu bağlamda, çocukluk dönemi yalnızca bireysel gelişim için değil, toplumsal değerlerin aktarımı açısından da kritik bir süreçtir

(Akyüz, 2001). Bu süreç BM ÇHK tarafından yayınlanan Çocuk Hakları Sözleşmesi'yle (BM ÇHS, 1989) gündeme gelmiş ve uluslararası boyutta önem kazanmıştır. Çocuk hakları, her çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal bakımdan sağlıklı bir şekilde gelişimini güvence altına alan temel insan hakları olarak tanımlanmaktadır (Akyüz, 2001). Bu haklar, çocukların yalnızca korunmalarını değil, aynı zamanda gelişimlerini, katılımlarını ve toplum yaşamına etkin bir şekilde dahil edilmelerini kapsayan geniş bir çerçevede ele alınmaktadır (Alderson & Morrow, 2011; Darbyshire ve ark., 2005; UNICEF, 2004).

Çocuk Hakları Sözleşmesi (BM ÇHS, 1989) çocuk haklarını uluslararası düzeyde tanımlayan en kapsamlı belgelerden biridir. Sözleşmenin 12. Maddesi'nde yer alan çocuğun katılım hakkı, çocukların kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerini serbestçe ifade etmelerini ve bu görüşlerin yaşları ile olgunluk düzeylerine uygun biçimde dikkate alınmasını güvence altına almaktadır (BM ÇHS, 1989; Covell, Howe & McNeil, 2010; Fielding, 2012; Lansdown, 2001; Postman, 1982).

Eğitim ortamları, çocuk haklarının özellikle katılım hakkının hayata geçirilebileceği en önemli alanlardan biridir (Brantefors & Quennerstedt, 2016; Fielding, 2012; Işıkcı & Sünney, 2024; Koran, 2017). Ancak yapılan araştırmalar, çocukların okul yaşamında bu hakkı tam anlamıyla kullanamadıklarını ve karar alma süreçlerinde sınırlı bir rol üstlendiklerini göstermektedir (BM ÇHK, 2009). Bu nedenle, pedagojik yaklaşımların yeniden yapılandırılması ve çocuk dostu öğrenme ortamlarının geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Akyol, 2020; Castro-Zubizarreta ve ark., 2024).

2.2. Katılım Hakkı

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989), çocukların karşılaşılabilecekleri sorunlara kapsamlı çözümler sunar ve dört temel ilke üzerine inşa edilmiştir: yaşama-gelişme, eşitlik-ayrım gözetmeme, çocuğun yüksek yararı ve çocuk katılımı (Erbay, 2013). Katılım hakkı, diğer ilkelerden farklı olarak ilk kez BM ÇHS ile uluslararası gündeme gelmiştir. Sözleşmenin 12. maddesi; “Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını tanırlar ve bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun

biçimde gereken özeni gösterirler” ifadesiyle bu hakkı açıkça ortaya koymaktadır (BM ÇHS, 1989).

Sözleşmenin 12. maddesi, çocukların fikir beyan etmelerine ilişkin herhangi bir alt yaş sınırı koymamaktadır. Bu yaklaşım, çocukların küçük yaşlardan itibaren görüş oluşturabileceklerini kabul ederek, her çocuğun fikrinin dikkate alınması gerektiğini savunur. Hodgkin ve Newell (1998), bu maddeye ilişkin açıklamalarında, “Belirli yaştaki çocukların görüşleri dikkate alınmalıdır” şeklindeki alt yaş sınırı uygulamalarına karşı çıkarak katılım hakkının evrenselliğini vurgulamışlardır. Çocuğun yüksek yararı gözetilerek yapılan düzenlemeler, eğer çocuğun görüşü alınmadan gerçekleştiriliyorsa, her ne kadar iyi niyetli olsa da çocukları edilgen bir konuma indirger ve BM ÇHS’nin temel ilkelerinden olan katılım hakkını ihlal eder (Hart, 1992; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001).

BM ÇHK (2009), çocukların küçük yaşlardan itibaren kendileri üzerinde etkili olabilecek karar ve eylemlerde yer almalarını, güç ve kapasitelerinin geliştirilmesini önermektedir. Bu durum, çocukların yalnızca edilgen bilgi alıcıları olmalarını engellemekte; onların aktif, özgüvenli ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır (Covell, Howe & McNeil, 2010; Durmuş, 2019). Katılım hakkı, tanımı gereği çocukların vatandaş/yurttaş olarak görülmesini de içerir (Lansdown, 2011). Bu bağlamda vatandaş çocuk kavramı, demokrasi kültürünün bir parçası olarak çocukların küçük yaşlardan itibaren demokrasi bilincini yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini hedefler (Hart, 1992). Çağımızda ideal yönetim biçimi olarak görülen demokrasi; katılımcılık, insan hakları, çoğulculuk ve hukukun üstünlüğü ilkelerine dayanır. Ancak ailede ve içinde bulunduğu toplumda bu değerlerden mahrum yetişen çocuklar, ilerleyen yaşlarda bu kavramları içselleştirmekte güçlük çekmektedir. Günümüzde ise tüm toplumlar, kendi haklarını bilen ve başkalarının haklarına saygı gösteren bireyler yetiştirmeyi öncelikli bir hedef haline getirmiştir (Akyüz, 2001; BM ÇHS, 1989).

2.3. Katılım Hakkının Teslim Edilmesi

Çocuğun katılım hakkı, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 12. maddesi ile güvence altına alınmış olup, çocuğun kendisini ilgilendiren tüm konularda

görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını tanır ve bu görüşlerin dikkate alınmasını gerektirir (Hodgkin & Newell, 1998; Şahin & Polat, 2012). Katılım hakkı yalnızca çocukların ifade özgürlüklerinin sağlanmasıyla sınırlı değildir; aynı zamanda onların karar alma süreçlerinde etkin bir biçimde yer almalarını da kapsar (Durmuş, 2019; Hart, 1997).

Çocukların bu süreçte desteklenmesinde yetişkinler büyük rol oynamaktadır. Bu nedenle çocukların katılım hakkının yetişkinler tarafından nasıl algılandığı önemli bir yere sahiptir ve yetişkinlerin, çocuğun katılım hakkının nasıl teslim edilebileceğine dair düşünmesi gerekmektedir (Şahin & Polat, 2012). Çocukların seslerinin duyulması, onların yalnızca edilgen bilgi alıcıları değil, eğitim süreçlerinin etkin aktörleri olarak görülmelerini sağlar (Davies, Hodson & Powell, 2006; Lundy, 2019).

Çocuk katılımının yetişkinler tarafından doğru algılanması amacıyla, çocuğun katılım hakkının taraf devletlerce tam olarak anlaşılabilmesi ve uygulamalarda yaşanan sorunlar nedeniyle 2009 yılında Çocuk Hakları Komitesi tarafından 12. Madde'nin Genel Yorumu yayınlanmıştır. Genel Yorum No:12'de katılımın içermesi gereken nitelikler ve katılım süreçlerinin iyi işlemesi için gerekli olan koşullara detaylı biçimde yer verilmiştir (BM ÇHK, 2009). Katılım hakkının etkili biçimde teslim edilmesi, çocukların yalnızca edilgen bilgi alıcıları değil, aktif katılımcılar olarak görülmesini sağlayarak daha işlevsel bir çocuk koruma sisteminin oluşmasına katkı sunmaktadır (Alderson & Morrow, 2011; Durmuş, 2019).

ÇHS'nin 12. Maddesi, çocuklara kendilerini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme ve dinlenilme hakkı tanımakta; ancak tüm kararları tek başlarına alma hakkı vermemektedir (Akyüz, 2012; BM ÇHK, 2009). Görüşlerini ifade etmek çocuk için bir yükümlülük değil, bir tercihtir. Taraf devletlerin, çocuğun kendiyle ilgili bir karar alabilmesi için gerekli tüm bilgileri ve önerileri çocuğun gelişim düzeyine uygun ve anlaşılır bir dille sunması gerekmektedir (BM ÇHK, 2009).

2.4. Genel Yorum No:12

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi (BM ÇHK, 2009) tarafından yayımlanan Genel Yorum No:12, çocukların katılım hakkının farklı yaşam alanlarında nasıl hayata geçirileceğini ayrıntılı bir şekilde açıklamaktadır. Bu genel yorum; ailede, alternatif

bakımda, tıbbi bakımda, eğitimde ve okulda, oyun, dinlenme, spor ve kültürel etkinliklerde, işyerinde, şiddet durumlarında, önleme stratejilerinin geliştirilmesinde, göçmenlik ve sığınma işlemlerinde, acil durumlarda ve ulusal ile uluslararası ortamlarda çocukların seslerini duyurabilmeleri için kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır (Hodgkin & Newell, 1998; Lansdown, 2011). Katılım hakkı, çocukların yalnızca edilgen bilgi alıcıları değil, aktif karar vericiler olarak görülmesini sağlayarak, onların bireysel ve sosyal gelişimlerine önemli katkılar sunmaktadır (Alderson & Morrow, 2011; BM ÇHK, 2009; Sheridan & Samuelsson, 2001).

2.4.1. Ailede

Çocukların çok küçük yaşlardan itibaren fikirlerini serbestçe dile getirebildiği ve bu fikirlerinin ciddiye alındığı aile ortamı, çocuğun katılım hakkını öğrenip deneyimlediği ilk ve en önemli alandır (BM ÇHK, 2009). Akyüz (2012), ebeveynlerin çocuğun görüşlerine değer vermesinin, çocukların karar alma süreçlerinde aktif rol üstlenme yetkinliğini güçlendirdiğini savunmaktadır. BM ÇHK (2009), ailelerin çocukların görüşlerini dikkate alarak demokratik bir tutum sergilemelerinin, çocukların daha geniş toplumda katılım hakkını rahatça kullanabilmeleri için temel hazırladığını vurgulamaktadır.

2.4.2. Alternatif Bakımda

Alternatif bakımda bulunan çocukların da kendi yaşamları üzerinde söz sahibi olmaları, onların kırılganlıklarını azaltmak için kritik bir önemdedir. BM ÇHK (2009), kurum bakımındaki çocukların yerleştirme kararları ve günlük yaşama ilişkin düzenlemelerde görüşlerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Kurum bakımındaki çocukların görüşleri, hem koruyucu aile yanındaki düzenlemelerde hem de yurtlardaki karar alma süreçlerinde dikkate alındığında, onların özerklik duygusu ve katılım becerileri güçlenmektedir (BM ÇHK, 2009; Akyüz, 2012). Benzer şekilde, bu tür katılımcı yaklaşımlar, çocukların psikososyal iyilik hâllerini de desteklemekte; orta vadede ruhsal dayanıklılık ve iyileşme süreçlerine olumlu katkı sağlamaktadır (Albornoz-Manyoma, Palacios-Gálvez & Garcia-Leiva, 2021; Durmuş, 2019; Sheridan & Samuelsson, 2001). Dolayısıyla, bakım ortamlarında çocukların seslerini

duyurabilecekleri mekanizmaların kurulması, bakım kalitesini artırmanın yanı sıra personel ile çocuk arasındaki ilişkileri de güçlendirmektedir.

2.4.3. Tıbbi Bakımda

Çocukların tıbbi karar süreçlerinde kendi fikirlerini dile getirebilmesi, onların gelişimsel ve etik açıdan korunmaları için önemlidir. BM ÇHK (2009), sağlık hizmetlerinde çocukların tedavi kararlarına katılımlarının, onların sağlıklı gelişimini destekleyen önemli bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Çocuklara uygun bilgi verilmeden yapılan müdahalelerin onların sağlık hakkını zedeleyebileceğini belirtmektedir. Ancak çocukların tıbbi müdahalelerde edilgen bireyler olarak değil, sürecin bir parçası olarak görülmeleri gerekmektedir (BM ÇHK, 2009). Kangas, Ojala ve Venninen (2015), çocukların sağlıkla ilgili karar alma süreçlerinde aktif rol üstlenmelerinin, bağımsız girişimleri ve öz-düzenleme becerilerinin gelişimini desteklediğini savunmaktadır.

2.4.4. Eğitimde ve Okulda

Eğitim, çocukların katılım hakkını hayata geçirebilecekleri en kritik alanlardan biridir. Çocukların okulda fikirlerini serbestçe ifade etmeleri ve bu fikirlerin dikkate alınması, demokratik bir okul kültürünün inşasında temel bir unsur olarak görülmektedir (BM ÇHK, 2009; Simovska, 2004). Komite, birçok okul ve sınıfta mevcut olan katı idarecilik tutumlarını, ayrımcılık içeren politikaları ve şiddet eğilimlerini endişe verici bulmakta ve bunların çocukların katılım hakkını kısıtlayan unsurlar olduğunu vurgulamaktadır (BM ÇHK, 2009).

Hart (1992), geliştirdiği “Katılım Merdiveni” modeli ile çocukların okulda katılım düzeylerini sembolik, temsili ve gerçek katılım olarak sınıflandırarak, bu hakkın uygulanabilirliğine ilişkin önemli bir çerçeve sunmuştur. Lundy (2007), eğitimde katılım hakkının çocukların yalnızca edilgen bilgi alıcıları olmalarını engelleyerek onları aktif öğrenenler ve karar vericiler haline getirdiğini belirtmiştir. BM ÇHK (2009), öğrenci konseyleri, sınıf toplantıları ve okul kurulları gibi mekanizmaların, çocukların görüşlerini özgürce ifade edebilecekleri demokratik platformlar sunduğunu ifade etmektedir.

Ayrıca çocukların okul iklimine katılımı, onların özgüven ve sorumluluk duygularını geliştirirken zorbalık ve ayrımcılıkla mücadelede de etkili bir strateji olarak öne çıkmaktadır (BM ÇHK, 2009; Buğday Küçüköğlu, 2017). Çocukların eğitim süreçlerinde aktif katılımının eleştirel düşünme kapasitelerini ve problem çözme becerilerini artırdığını vurgulamaktadır (Karaman-Kepenekçi, 2003; Osler & Starkey, 2005).

2.4.5. Oyun, Dinlenme, Spor ve Kültürel Etkinliklerde

Çocuklar, gelişimlerini sağlamak ve sosyalleşmeleri için oyun, dinlenme, fiziksel ve kültürel etkinliklere gereksinim duyarlar. BM ÇHK (2009), bu etkinliklerin çocuğun sosyal gelişimi açısından temel bir hak olduğunu vurgulamaktadır. Çocukların oyun ve dinlenme süreçlerinde kendi tercihlerini yapabilmelerinin özyeterlik duygusunu pekiştirdiğini ifade etmektedir. Lansdown (2011) de kültürel etkinliklere katılımın çocukların yaratıcılıklarını desteklediğini ve toplumsal aidiyet duygularını geliştirdiğini belirtmektedir.

2.4.6. İşyerinde

Çalışan çocuklar, kanunlarla sömürülmeye karşı korunma hakkına sahiptir ve işyerleri ile çalışma koşulları denetlendiğinde onların düşüncelerine başvurulması önemlidir. BM ÇHK (2009), çalışan çocukların işyerinde alınan kararlara katılımının, onların haklarını koruma mekanizmalarını güçlendirdiğini belirtmektedir.

2.4.7. Şiddet Durumlarında

Çocukların şiddet mağduru olduğu durumlarda onların görüşlerinin alınması, iyileşme sürecine olumlu katkılar sağlayacaktır. BM ÇHK (2009), şiddet politikaları ve önleme mekanizmalarının geliştirilmesinde çocukların görüşlerine danışılmasını tavsiye etmektedir. Durmuş (2019), çocukların travmatik deneyimler sonrasında destek mekanizmalarına erişimlerinde karar süreçlerine katılabilmelerinin onları güçlendirdiğini ifade etmiştir.

2.4.8. Önleme Stratejilerinin Geliştirilmesinde

Çocukların acil durum ve kriz yönetimi süreçleri de dâhil olmak üzere görüşlerinin sistematik olarak alınması, risklerin önlenmesine yönelik politika ve stratejilerin geliştirilmesinde kritik bir rol oynamakta ve bu politikaların etkinliğinin artırılmasını sağlamaktadır (BM ÇHK, 2009; Durmuş, 2019; Şahin & Polat, 2012).

2.4.9. Göçmenlik ve Sığınma Stratejilerinde

Göçmen veya mülteci çocukların katılım hakkı güvence altına alınmalıdır. BM ÇHK (2009), sığınma işlemleri sırasında çocukların görüşlerinin alınmasının onların ihtiyaçlarının doğru belirlenmesini sağladığını belirtmiştir. BM ÇHK (2009), mülteci çocukların korunma mekanizmalarına dahil edilmesinin onların haklarının daha iyi korunmasına katkı sağladığını ifade etmektedir.

2.4.10. Acil Durumlarda

Savaş, doğal afet gibi acil durumlarda bile çocukların katılım hakkı göz ardı edilmemelidir. BM ÇHK (2009), kriz dönemlerinde çocukların karar alma süreçlerine dahil edilmesinin ihtiyaçlarının doğru belirlenmesine katkı sağlayacağını belirtmiştir.

2.5. Katılımın Nitelikleri

1989 yılında Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin kabul edilmesinin ardından, Madde 12'nin etkin, etik ve amaca uygun bir şekilde uygulanabilmesi için bazı temel ilkeler üzerinde geniş bir fikir birliği oluşmuştur. Bu bağlamda, çocukların görüşlerini ifade ettiği ve katıldıkları tüm süreçlerin aşağıdaki niteliklere sahip olması gerekmektedir:

- (a) **Şeffaf ve bilgilendirici:** Çocuklara, katılım süreçlerinin amacı, kapsamı, hedefleri ve olası etkileri hakkında yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun bir şekilde eksiksiz bilgi verilmelidir. Bu yaklaşım, çocukların bilinçli ve özgür katılımını kolaylaştırmaktadır (Alderson & Morrow, 2011; BM ÇHK, 2009).

- (b) **Gönüllü:** Çocuklar kendi istekleri dışında katılıma zorlanmamalı ve süreç içinde katılımlarını istedikleri aşamada sonlandırabilecekleri konusunda bilgilendirilmelidir (BM ÇHK, 2009).
- (c) **Saygılı:** Çocukların ortaya koydukları tüm görüşler dikkate alınmalı ve bu görüşlere değer verilmelidir. Ebeveynler ve ilgili yetişkinler, çocukların yaşam durumlarını sosyal, ekonomik, kültürel bağlamda değerlendirerek katılımlarını desteklemelidir (BM ÇHK, 2009; Brantefors & Quennerstedt, 2016).
- (d) **İlgili:** Katılım konuları, çocukların yaşamlarıyla doğrudan ilişkili olmalı ve onların bilgi ve becerilerini kullanabilecekleri şekilde tasarlanmalıdır. Çocukların kendi yaşamları hakkında söz sahibi olmalarını destekleyen bir ortam sunulmalıdır (BM ÇHK, 2009; Fielding, 2001).
- (e) **Çocuk dostu:** Çocukların gelişimlerine uygun ortam ve yöntemler kullanılmalı; onların güvenli bir şekilde fikirlerini ifade edebilecekleri fırsatlar sağlanmalıdır (BM ÇHK, 2009; Hodgkin & Newell, 1998).
- (f) **Kapsayıcı:** Katılım süreçleri, tüm çocukları kapsamalı ve ayrımcı kalıplardan uzak olmalıdır. Dezavantajlı, farklı etnik gruplardaki ve özel gereksinimli çocuklar da sürece dahil edilmelidir (BM ÇHK, 2009; Tüzün, Işık & Sarıışık, 2015).
- (g) **Eğitim ile desteklenmiş:** Katılım süreçlerinde görev alan yetişkinler, çocuklarla sağlıklı iletişim kurabilmek için gerekli eğitimleri almalı; çocuklara da haklarını kullanma, savunuculuk ve topluluk önünde kendini ifade etme gibi konularda beceri kazandırılmalıdır (BM ÇHK, 2009; Durmuş, 2019).
- (h) **Emniyetli ve riske karşı duyarlı:** Çocukların katılım süreçlerinde karşılaşabilecekleri riskler öngörülmesi ve gerekli önlemler alınmalıdır. Çocuklara bu süreçlerde zarar görmemeleri için destek mekanizmaları sunulmalıdır (BM ÇHK, 2009; Toğan Çelik, 2022).
- (i) **Hesap verebilir:** Katılımın ardından çocuklara, görüşlerinin karar alma süreçlerini nasıl etkilediği konusunda geri bildirim verilmelidir. Bu geri

bildirim, çocukların katılım süreçlerine olan güvenlerini artıracaktır (BM ÇHK, 2009; Lundy, 2019).

Çocukların etkin katılımını teşvik eden bu ilkeler, onların yaş, gelişim ve kültürel bağlamlarına duyarlı bir şekilde tasarlanmalıdır. Böylece çocuklar, yalnızca edilgen bir şekilde sürece dahil edilmekle kalmayacak; aktif birer özne olarak güçlendirilmiş olacaklardır (Alderson & Morrow, 2011; Kangas, Ojala & Venninen, 2015; Sheridan & Samuelsson, 2001).

2.6.Eğitime Katılım

Çocukların katılım hakkı, yalnızca resmi yapılandırılmış süreçlerde değil, hayatın doğal akışı içerisinde de tanınması ve teşvik edilmesi gereken temel bir haktır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi (BM ÇHK, 2009), çocukların kendilerini ilgilendiren tüm konularda görüşlerini özgürce ifade edebilmeleri için uygun ortamların sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda çocukların ailede, okulda, içinde bulundukları küçük topluluklarda ve dahil oldukları tüm kurumlarda (örneğin okulda, sosyal etkinliklerde) karar alma süreçlerine katılımının desteklenmesi büyük önem taşımaktadır (BM ÇHK, 2009; Polat, 2012; Şahin & Polat, 2012). Katılım için gerekli beceri ve yeteneklerin geliştirilmesinde en önemli iki toplumsal kurumun aile ve okul olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle bu ortamlarda soru sormanın ve merakın teşvik edilmesi; ezberci yaklaşımların yerine sorgulayıcı ve katılımcı yaklaşımların benimsenmesi eğitimsel açıdan hayati bir öneme sahiptir (Kılıç & Durmuş, 2016; Polat, 2012; Şişlioğlu, 2022; Theobald & Kultti, 2012).

Çocuklar, yaşamlarının önemli bir kısmını okullarda geçirmektedir ve okullar, onların yalnızca akademik bilgi edindikleri değil, aynı zamanda sosyal becerilerini geliştirdikleri, haklarını öğrendikleri ve toplumsal katılımı deneyimledikleri yerlerdir (Erbay, 2013; Kozikoğlu, 2019; Buğday Küçükoğlu, 2017). Bu bağlamda çocuk katılımının sorgulanması gereken temel kurumlardan biri de okullardır. Genel Yorum No:12'de (BM ÇHK, 2009) okulun çocuk katılımı açısından taşıdığı özel konum vurgulanmış ve çocukların eğitim süreçlerinde aktif roller üstlenmelerinin gerekliliği ifade edilmiştir. Çocukların görüşlerinin alınması; öğrenme süreçlerinin planlanmasından okul kurallarının oluşturulmasına, sosyal etkinliklerin

düzenlenmesinden ders içeriğinin geliştirilmesine kadar pek çok alanda onların etkin bir şekilde yer almasını gerektirir (BM ÇHK, 2009; Şahin & Polat, 2012).

Katılım hakkının etkili biçimde teslim edildiği okul ortamlarında çocukların yalnızca edilgen bilgi alıcıları değil, eğitimin aktif öznesi olarak görüldüğü ve yararlı sonuçların ortaya çıktığı gözlemlenmektedir (Davies ve ark., 2006). BM ÇHK (2009), çocukların eğitime aktif katılımının öğrenme motivasyonunu artırdığını ve okul iklimine olan aidiyetlerini güçlendirdiğini belirtmektedir. Lundy (2007) ise çocukların eğitimde seslerini duyurabilmeleri için onların güvenli bir ortamda fikirlerini ifade etmelerine olanak tanıyan mekanizmaların geliştirilmesini önermektedir. Bu bağlamda Hart'ın (1992) "Katılım Merdiveni" modeli, çocukların eğitim ortamlarında katılım düzeylerini sembolik, temsili ve gerçek katılım olarak sınıflandırmış ve gerçek katılımın sağlanabilmesi için pedagojik bir dönüşüm gerektiğini savunmuştur.

Eğitim politikalarının geliştirilmesinde de çocukların seslerinin duyulması önemlidir. Çocukların ulusal ve yerel düzeyde eğitim politikalarının belirlenmesinde aktif rol almalarının yurttaşlık bilincini güçlendirdiği vurgulanmaktadır (Kjørholt, 2005; Lansdown, 2011). Ancak pek çok eğitim sisteminde çocukların katılımı sembolik düzeyde kalmakta ve karar süreçlerinde yeterince temsil edilmedikleri gözlemlenmektedir; bu durum, eğitimin salt biçimsel katılım uygulamalarından öte, çocuk merkezli bir anlayışla yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır (Danby ve ark., 2004; Şişlioğlu, 2022).

Katılım hakkının okul ortamında güçlendirilmesi, çocukların özgüven kazanmalarını, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini ve sosyal ilişkilerinde daha aktif roller üstlenmelerini sağlamaktadır (Davies, Hodson & Powell, 2006; Asker & Gero, 2012). Bu nedenle çocukların eğitime katılım hakkı yalnızca onların gelişimini desteklemekle kalmayıp aynı zamanda demokratik bir okul kültürünün inşasına da katkı sunmaktadır (Brantefors & Quennerstedt, 2016; Davies, Hodson & Powell, 2006). Çocukların yalnızca öğretilen bilgiyi pasif bir şekilde almak yerine öğrenme sürecine yön veren, karar alma süreçlerinde etkin rol üstlenmeleri için katılım hakkı bir zorunluluktur (Erikson, 1980; Hart, 1992).

Sonuç olarak, çocukların eğitime katılımı onların sadece bireysel haklarını değil, aynı zamanda eğitim süreçlerinin niteliğini artıran temel bir ilkedir. Çocukların sesine kulak

verilen ve onların görüşlerinin değerli bulunduğu okul ortamları, eğitimin kapsayıcılığını artırmakta ve çocukların daha demokratik bir toplumun aktif bireyleri olarak yetişmelerini sağlamaktadır (Brantefors & Quennerstedt, 2016; Covell, Howe & McNeil, 2010; Toğan Çelik, 2022; Simovska, 2004; Welty & Lundy, 2013).

2.7.Katılım Hakkının Teslim Edilmesinde Ortaya Çıkan Problemler

Çocuk katılımı, çocuk haklarının temel bileşenlerinden biri olmasına rağmen, bu hakkın hayata geçirilmesinde çeşitli zorluklar yaşanmaktadır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin (BM ÇHS, 1989) 12. maddesi, çocukların kendilerini ilgilendiren tüm konularda görüşlerini serbestçe ifade etme ve bu görüşlerinin dikkate alınmasını talep etme hakkını güvence altına almıştır (BM ÇHK, 2009). Ancak, bu hakkın tesliminde hem kültürel hem de yapısal engeller dikkat çekmektedir.

Çocuk merkezli eğitim programları, çocukların gelişim seviyesine, ilgilerine ve isteklerine uygun biçimde tasarlanarak onların kendi seçimlerini yapma, görüşlerini ifade etme ve fikirlerini tartışma olanaklarını artırması açısından, katılım hakkının desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001; Sop & Bilir, 2021). Buna rağmen pek çok eğitim ortamında hâlâ geleneksel öğretim yöntemleri benimsenmekte ve çocukların aktif katılımcılar olarak görülmesinin önünde bir engel teşkil etmektedir (Acar & Karataş, 2008; Riadigos & Gradaille, 2023; Toğan Çelik, 2022).

Okul ortamında çocuk katılımı, öğretmenlerin rolüyle doğrudan ilişkilidir. Okullarda çocukların görüş bildirebileceği demokratik alanların eksikliği, katılım hakkının uygulanmasında önemli bir engel teşkil etmektedir (Bektaş Yavaş & Ayvaz Can, 2018; Covell, Howe & McNeil, 2010; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001). Öğretmenlerin eğitim programları ve öğretim araç-gereçleri gibi eğitim sisteminin unsurlarından etkilenerek çocuk katılımını destekleme kapasiteleri de değişiklik göstermektedir. Kurumsal düzeyde yapılan en temel hatalardan biri, çocuk ve gençlerin katılımının yalnızca faaliyetlere katılmaları ile sınırlandırılması ve bu katılımın seviyesinin yüzeysel ölçütlerle değerlendirilmeye çalışılmasıdır (Acar & Karataş, 2008; Riadigos & Gradaille, 2023). Bu yaklaşım, çocukların katılım hakkını tam anlamıyla kullanmalarına engel olmakta ve onları edilgen bir konuma sürüklemektedir. Demokratik alan eksikliği, çocukların görüş bildirmelerini

engelleyebilmektedir. Bu durum, özellikle okul meclisleri, sınıf konseyleri ve öğrenci temsilcilikleri gibi yapıların etkisiz bir biçimde işlemesiyle daha da derinleşmektedir (Fielding, 2001). Davies, Hodson ve Powell (2006), çocukların görüşlerinin dikkate alınmamasının onların sosyal ve duygusal gelişimlerini olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, çocukların katılım hakkı evrensel bir ilke olarak kabul edilse de uygulamada pek çok kültürel, eğitimsel ve yapısal engel nedeniyle bu hak tam anlamıyla hayata geçirilememektedir. Çocukların aktif katılımını sağlamak için hem eğitim kurumlarında hem de toplumsal düzeyde dönüştürücü adımlar atılması gereklidir (Akyüz, 2013; Brantefors & Quennerstedt, 2016; Durmuş, 2019; Lundy, 2019; Riadigos & Gradaille, 2023).

2.8 Katılım Hakkı Modelleri

Çocukların katılım haklarının daha iyi anlaşılması ve uygulanabilir hale gelmesi için çeşitli modeller geliştirilmiştir. Katılım hakkı ile ilgili literatürde pek çok model bulunmaktadır. Bu modellerden bazıları; Arnstein'in Vatandaş Katılım Merdiveni (Arnstein, 1969), Roger Hart'ın Katılım Merdiveni (Hart, 1992), Phil Treseder'in Katılım Dereceleri (Treseder, 1997), Harry Shier'in Katılıma Giden Yollar Modeli (Shier, 2001), Louise Chawla'nın Katılım Biçimleri (Chawla, 2001) ve Laura Lundy'nin ÇHS'nin 12. Maddesinin Kavramsallaştırılması Modelidir (Lundy, 2007).

Bu modeller, çocukların farklı düzeylerde nasıl katılım sağlayabileceğini sistematik biçimde açıklayarak hem teorik hem de pratik katkılar sunmaktadır. Her bir model, çocukların karar alma süreçlerine katılımını kolaylaştırmak ve katılımın niteliğini değerlendirmek için farklı bakış açıları geliştirmiştir.

2.8.1. Roger Hart'ın Katılım Merdiveni

Roger Hart'ın (1992) "*Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*" (Çocukların Katılımı: Maskotluktan Yurttaşlığa) adlı çalışması, çocukların toplumsal karar alma süreçlerine katılım düzeylerini sekiz basamakta sınıflandıran bir model sunmaktadır. Katılımın yalnızca çocukların bir etkinlikte yer alması değil, onların sürece aktif olarak dahil edilmesi anlamına geldiğini vurgulayan bu model, pedagojik

ve sosyal alanlarda çocuk haklarının uygulanmasına ilişkin önemli bir çerçeve sağlamaktadır (Hart, 1992; Lansdown, 2005). Modelin en alt basamakları çocukların katılımının sembolik olduğu durumları açıklarken, üst basamaklar çocukların kendi projelerini başlattığı ve yönettiği aktif katılım biçimlerini temsil eder. Bu yönüyle Hart'ın merdiveni, eğitim ortamlarından toplum temelli projelere kadar pek çok alanda çocuk katılımının niteliğini değerlendirmek için kullanılmaktadır (Shier, 2001; Treseder, 1997).

1)Manipülasyon (Zorlama)

Manipülasyon, çocukların katılımının yalnızca görünürde olduğu ve yetişkinlerin kendi hedeflerini gerçekleştirmek için çocukları kullandığı durumları ifade eder. Örneğin, bir belediyenin çevreye duyarlı görünmek için çocukların resimlerini içeren bir kampanya yürütmesi, fakat resimlerin seçimi ve hazırlanmasında çocukların hiçbir rolünün olmaması tipik bir manipülasyon örneğidir (Hart, 1992). BM ÇHK (2009), bu basamağın çocukların haklarını ihlal ettiğini ve onları edilgen bir konuma hapsedtiğini vurgular. Bazı durumlarda, yetişkinler çocuklara danışmadan bir projeyi organize eder ve bu projeyi tamamen çocukların yürüttüğü izlenimini yaratır. Bu durum, özellikle gelişmekte olan ülkelerde sivil toplum kuruluşlarının çocuk odaklı çalışmalarında sıklıkla görülen bir sorundur (Hodgkin & Newell, 1998).

2)Dekorasyon

Dekorasyon basamağı, çocukların görünür bir şekilde etkinliklerde yer aldığı, ancak sürece katkı sağlamadığı durumları kapsar (Hart, 1992). Örneğin, çocukların belirli etkinliklerde tişörtler giyerek veya pankartlar taşıyarak yalnızca “süs” unsuru olarak kullanılması buna örnek gösterilebilir. Bu düzeyde, çocukların görüşlerine başvurulmaz ve etkinliğin organizasyonuna katılmaları sağlanmaz (Treseder, 1997). Eğitim ortamlarında da bu duruma sıklıkla rastlanabilir. Okullarda çocukların “proje sürecine dahil edilmiş gibi gösterildiği” ama onların karar mekanizmalarına erişiminin olmadığı projeler dekorasyon örneklerindendir (Fielding, 2001).

3)Maskotluk (Tokenism)

Maskotluk, çocukların katılımının yalnızca sembolik olduğu, onların görüşlerinin ciddiye alınmadığı bir düzeyi tanımlar. Çocuklar, bu basamakta birer “temsilci” gibi gösterilir; fakat ifade ettikleri fikirlerin karar süreçlerine herhangi bir etkisi olmaz (Hart, 1992). Örneğin, bir konferansta konuşma yapmaları için seçilen çocukların, kendi akranlarıyla fikir alışverişi yapmalarına fırsat tanınmaması maskotluk durumuna örnektir (Lansdown, 2005). Davies, Hodson ve Powell (2006), bu tip uygulamaların çocukların özgüvenlerini zedelediğini ve gerçek katılım hakkının önünde bir engel oluşturduğunu belirtmektedir.

4)Görev Verilmiş Ancak Bilgilendirilmiş

Bu düzeyde çocuklar, yetişkinler tarafından belirlenen bir görevde yer alırlar; fakat süreç hakkında detaylı bir şekilde bilgilendirilirler. Bilgilendirme, çocukların neyin parçası olduklarını anlamalarına yardımcı olur ve sürece daha bilinçli bir şekilde katılmalarını sağlar (Hart, 1992). Sop ve Bilir (2021), bu düzeydeki katılımın gelişmekte olan ülkelerde sivil toplum projelerinde yaygın olduğunu ve çocukların sahiplenme duygularını artırdığını vurgulamaktadır.

5) Danışılmış ve Bilgilendirilmiş

Danışılmış ve bilgilendirilmiş basamakta, çocuklara bir projeye gönüllü olarak katılma hakkı tanınır. Yetişkinler, çocukların görüşlerini dikkate alır ve projeyi onların önerileri doğrultusunda şekillendirir (Hart, 1992). Bu, özellikle eğitim ortamlarında öğrenci meclisleri gibi yapılarla desteklendiğinde etkili bir katılım biçimi oluşturur (Shier, 2001).

6) Yetişkinler Tarafından Başlatılan, Çocuklar ile Paylaşılan Kararlar

Bu düzeyde, projeler yetişkinler tarafından başlatılır; ancak karar alma süreçlerine çocuklar aktif olarak dahil edilir. Örneğin, bir okulda çocukların oyun alanlarının tasarlanması sürecine çocukların dahil edilmesi bu basamağa örnek gösterilebilir (Chawla, 2001).

7) Çocukların Başlattığı ve Yönettiği Projeler

Çocukların kendi projelerini başlattığı ve yönettiği bu basamak, çocukların liderlik becerilerini geliştirdiği bir katılım biçimini temsil eder. Yetişkinler burada yalnızca danışman ve kolaylaştırıcı bir rol üstlenir (Treseder, 1997).

8) Çocuklar Tarafından Başlatılan ve Yetişkinlerle Ortak Alınan Kararlar

Merdivenin en üst basamağı, çocukların başlattığı ve yetişkinlerle ortaklaşa yürüttüğü projelerdir. Bu düzey, gerçek ve tam katılımı ifade eder. Çocuklar burada süreç üzerinde tam kontrol sahibidir ve yetişkinler destekleyici bir konumda bulunur (Hart, 1992).

2.8.2. Harry Shier’in Katılma Giden Yollar Modeli

Harry Shier, 2001 yılında geliştirdiği “Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations” (Katılma Giden Yollar: Açılımlar, Fırsatlar ve Yükümlülükler) adlı çalışmasında, çocukların karar alma süreçlerine katılımını kolaylaştırmak için beş düzeyden oluşan bir model sunmuştur. Shier (2006), modelini Roger Hart’ın Katılım Merdiveni Modeli’ne borçlu olduğunu belirtmiş, fakat kendi modelinin Hart’ın modelinin yerini almayı hedeflemediğini ifade etmiştir. Shier’in Katılma Giden Yollar Modeli, çocukların katılımını destekleyen beş temel düzey ve her düzeyin uygulanmasına ilişkin üç temel aşama ile çocukların karar alma mekanizmalarında daha aktif roller üstlenmelerine olanak tanır. Model, özellikle eğitim ortamlarında çocukların sesini duyurmasını ve demokratik okul kültürünün inşa edilmesini teşvik eden bir sistematik çerçeve sunar (Shier, 2006).

Modelin Katılım Düzeyleri

1. Modelin ilk düzeyi, çocukların fikirlerinin onları yetiştiren ve eğiten yetişkinler tarafından dikkatle dinlenmesini esas alır. Bu düzeyde çocuklar, düşüncelerini özgürce dile getirebilecekleri bir ortamda seslerini yükseltme hakkına sahiptir (Shier, 2001). Ancak yalnızca dinlenme yeterli değildir; çocukların ifade ettikleri görüşlerin dikkate alınıp alınmadığı bu düzeyin en önemli tartışma konularından biridir (Shier, 2001; Şişlioğlu, 2022).

2. İkinci düzeyde, yetişkinler çocukların düşüncelerini rahatça dile getirmelerini engelleyebilecek tüm bariyerleri ortadan kaldırmalıdır. Güvenli bir ortam sağlanmalı ve çocukların duygularını, kaygılarını ve önerilerini ifade etmelerine olanak tanınmalıdır (Shier, 2001). Eğitim ortamlarında bu düzey, çocukların sınıf içi tartışmalarda aktif olmalarını ve fikirlerini paylaşmalarını teşvik eder (Lundy, 2007).
3. Bu düzeyde, çocukların görüşleri onların yaş ve olgunluk seviyelerine uygun bir biçimde değerlendirilmelidir. Yetişkinler, çocukların fikirlerini ciddiye almalı ve bunları karar alma sürecinde dikkate almalıdır (Şişlioğlu, 2022). BM ÇHK (2009), çocukların görüşlerinin dikkate alınmasının onların özgüvenlerini artıracığını ve demokratik değerlere katkı sağlayacağını vurgular.
4. Dördüncü düzey, çocukların yalnızca dinleyici olmaktan çıkarak aktif katılımcılar haline gelmelerini kapsar. Yetişkinler, çocukların karar alma süreçlerine entegre edilmesini sağlar ve onların fikirlerine hak ettikleri değeri verir (Shier, 2001). Bu düzey, öğrenci konseylerinin ve okul komitelerinin kurulmasında önemli bir yere sahiptir (Davies ve ark., 2006).
5. Katılımın en yüksek düzeyi, yetişkinler ile çocukların karar alma yetkisini ve sorumluluğunu paylaştığı aşamadır. Bu düzeyde çocuklar, yalnızca öneride bulunan değil, aynı zamanda sürecin eşit paydaşı olan bireylerdir (Şişlioğlu, 2022). Shier (2006), bu aşamanın çocukların liderlik becerilerini geliştirdiğini ve onları aktif vatandaşlar haline getirdiğini belirtir. Bu model, çocukların ve gençlerin eğitim sürecine aktif olarak dahil edilmesini sağlamak için öğretmenlerin ve eğitimcilerin uygulayabileceği sistematik bir çerçeve sunmaktadır.

2.9.Okulda Katılım Hakkı

Okul, çocukların yalnızca akademik bilgi edindikleri bir ortam değil; aynı zamanda sosyal ilişkiler geliştirdikleri, kendilerini ifade ettikleri ve toplumsal yaşama hazırlandıkları çok yönlü bir öğrenme alanıdır. Çocukların günün büyük bir kısmını geçirdiği okul ortamı, onların haklarını kullanabilecekleri, görüşlerini ifade

edebilecekleri ve karar süreçlerine katılabilecekleri önemli bir yaşam alanı olarak değerlendirilmektedir (Buğday Küçüköğlu, 2017; Erbay, 2013; Şahin & Polat, 2012). Bu nedenle okul, çocuk katılımının en etkili şekilde hayata geçirilebileceği temel kurumlardan biri olarak ön plana çıkmaktadır. Katılım hakkı, çocukların yalnızca edilgen bilgi alıcıları değil; öğrenme süreçlerinin aktif bir öznesi haline gelmelerini sağlayarak demokratik toplumun temel taşlarının yerleşmesine katkı sunar (BM ÇHK, 2009).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 12. Maddesi'yle güvence altına alınan çocuğun katılım hakkı, özellikle eğitim ortamlarında öncelikli olarak değerlendirilmesi gereken bir haktır (BM ÇHK, 2009). Sözleşme, çocukların kendilerini ilgilendiren tüm konularda görüşlerini serbestçe ifade etmelerini ve bu görüşlerin yaş ve olgunluk düzeyine uygun şekilde dikkate alınmasını öngörmektedir (Hodgkin & Newell, 1998). Ancak pek çok eğitim sistemi, bu hakkı yalnızca teorik düzeyde tanımakta; uygulamada ise çocukların görüşlerini iletebilecekleri mekanizmalar yeterince yapılandırılmamaktadır (Danby ve ark., 2004; Şişlioğlu, 2022). Bu da katılım hakkının eğitimde somut karşılığını bulamamasına neden olmaktadır.

Katılımın gerçek anlamda gerçekleşebilmesi için, öğrencilerin yalnızca konuşmasına izin verilmesi yeterli değildir. Katılım; çocuğun ifade etme, karar alma süreçlerine dahil olma, alınan kararlardan etkilenme ve bu süreçlerde sorumluluk alma gibi çok boyutlu bir süreçtir (Lundy, 2007). Lundy (2007), katılımın etkili olabilmesi için dört bileşenin (alan, ses, kitle, etki) bir arada bulunması gerektiğini ifade eder. Bu model çocuğun güvenli bir ortamda düşüncesini özgürce ifade edebilmesini, dinlenmesini, görüşlerinin ciddiye alınmasını ve karar süreçlerine yansımaları kapsamaktadır. Ancak birçok okulda bu unsurların tümü bir arada bulunmamakta ve çocuklar sadece “konuşan” bireyler olarak kalmaktadır. Bu da katılımın sembolik bir uygulamadan öteye geçememesine neden olmaktadır. (Lansdown, 2011; Lundy, 2019).

Hart (1992) tarafından geliştirilen Katılım Merdiveni Modeli'nde, en alt basamaklar olan “manipülasyon” ve “dekorasyon” düzeylerinde çocuklar yalnızca yetişkinlerin kararlarına arka plan oluştururken, en üst düzeyde çocuklar kendi kararlarını verebilir ve yetişkinlerle iş birliği içinde süreçleri yönetebilir. Eğitim ortamlarında bu

merdivenin hangi basamağında bulunduğu, çocuk katılımı konusunda sistemin geldiği düzeyi göstermektedir. Bugün birçok okulda bu modelin alt basamaklarında kalındığı; çocukların sözde katılıma dâhil edildiği ancak karar mekanizmalarında belirleyici olmadıkları görülmektedir (Riadigos & Gradaille, 2023; Treseder, 1997).

Okullarda katılım hakkının gerçek anlamda uygulanabilmesi için öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin pedagojik yaklaşımlarını çocuk merkezli hale getirmeleri gerekmektedir. Davies ve arkadaşları (2006), çocukların görüşlerinin eğitim politikalarına ve okul işleyişine doğrudan katkı sunduğu ortamlarda hem akademik başarı hem de sosyal uyum düzeylerinin arttığını ortaya koymuştur. Benzer biçimde Covell, Howe ve McNeil (2010), çocuklara sağlanan katılım fırsatlarının onların özgüvenlerini, empati becerilerini ve sorumluluk duygularını geliştirdiğini vurgulamaktadır. Ancak bu sürecin sağlıklı yürütülebilmesi için, çocukların yalnızca dinlenmesi değil, söylediklerinin anlamlı biçimde değerlendirilmesi ve sonuçlara yansıtılması gereklidir (Lundy, 2007).

Çocuk katılımını destekleyen bir okul iklimi oluşturulabilmesi için, yapısal ve kültürel dönüşüme ihtiyaç vardır. Tüzün, Işık ve Sarıışık (2015), öğretmenlerin katılım hakkına yönelik olumlu tutumlarına rağmen uygulamada çeşitli zorluklarla karşılaştığını belirtmiştir. Kalabalık sınıflar, yoğun ders saatleri, zaman yönetimi ve öğretmenlerin yeterli hizmet içi eğitimi alamamış olması, çocuk katılımının önündeki başlıca engeller olarak sayılabilir. Buna ek olarak, bazı öğretmenlerin katılımı sadece görüş sorma olarak algılaması ve karar verme süreçlerinin kontrolünü çocuklara devretmek istememesi de eğitimsel bir yanlış anlamayı beraberinde getirmektedir (Fielding, 2012; Gibbs & Kanyal, 2014; Koran & Avcı, 2017).

BM ÇHK Genel Yorum No.12 (2009), eğitim ortamlarında, katılım hakkının yalnızca öğrenci temsilciliği gibi yapılarla sınırlı kalmaması gerektiğini; sınıf içi etkinlikler, ders planlaması, okul kuralları ve öğrenci değerlendirme süreçlerinde de çocukların düşüncelerinin dikkate alınmasının zorunlu olduğunu vurgulamıştır. Öğrenci meclisleri, sınıf temsilcileri ve okul kurulları gibi yapılar çocukların karar mekanizmalarına katılmaları açısından önemlidir ancak bu yapıların sadece sembolik düzeyde işlememesi, çocuklara gerçek anlamda etkili olabilecekleri alanları sunması gerekmektedir (Fielding, 2012; Riadigos & Gradaille, 2023).

Okul ortamında, çocuk katılımının yalnızca hak değil; aynı zamanda bir öğrenme süreci olduğu da kabul edilmelidir. Bu süreçte çocuklar, karar verme, sorumluluk alma, problem çözme ve iş birliği kurma gibi becerilerini geliştirirler (Akyüz, 2013; Gero & Asker, 2012; Kangas, Ojala & Venninen, 2015; Sheridan & Samuelsson, 2001; Shier, 2001). Shier'in Katılıma Giden Yollar modeli, katılımı beş düzeyde açıklarken, her bir düzeyin gerçekleşebilmesi için gerekli olan yapısal durumları da ortaya koyar. Bu çerçevede, çocukların yalnızca konuşmalarına izin verilmesi değil; karar alma süreçlerinde sorumluluk paylaşmaları, katılım hakkının içselleştirilmesi ve benimsenmesi açısından önemlidir (Lundy, 2019; Shier, 2001; Welty & Lundy, 2013).

Sonuç olarak, okulda katılım hakkı yalnızca demokratik eğitimin bir parçası değil; aynı zamanda çocukların bireysel ve sosyal gelişimleri açısından da vazgeçilmez bir haktır. Bu hakkın yaşama geçirilebilmesi için yapısal, eğitimsel ve kültürel düzeylerde dönüşüm gereklidir. Çocukların yalnızca dinlenmesi değil, söylediklerinin anlaşılması ve karar süreçlerinde yer almaları; okulun çocuklar için güvenli, adil ve demokratik bir alan olması açısından önemlidir. Bu bağlamda çocuk katılımının yalnızca istenen ideal bir durum değil, somut ve gerçekçi politikalarla desteklenmesi gereken bir zorunluluk olduğu ortaya çıkmaktadır.

3. GEREÇ ve YÖNTEM

Bu bölüm altında araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama yöntemi, veri toplama süreci, verilerin analizi ve etik ilkeler başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. Nitel araştırma yaklaşımı, bireylerin yaşantılarını, bu yaşantılara yükledikleri anlamları ve algılarını derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır (Creswell, 2013). Durum çalışması ise belirli bir olgunun ya da olayın kendi doğal bağlamı içerisinde sistematik bir şekilde ele alınarak incelenmesini sağlayan bir yöntemdir (Yin, 2018).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, Kırklareli ili Merkez ilçesinde bulunan resmi okullarda öğrenim gören okul öncesi çocuklarıyla ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Her sınıf düzeyinden 3 öğrenci belirlenerek toplam 39 öğrenciyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örnekleme, araştırmacının kolayca ulaşabileceği ve hazır durumda olan bireylerin araştırmaya dâhil edilmesiyle oluşturulan bir örnekleme yöntemidir (Etikan, Musa & Alkassim, 2016). Bu yöntemin tercih edilme nedeni, araştırmanın doğası gereği çocukların, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yönlendirmesiyle uygun öğrencilerin belirlenmesini kolaylaştırmasıdır.

Görüşmelerin planlanması sürecinde, öncelikle ilgili okullar ziyaret edilmiş ve okul yöneticileri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı ve yöntemi hakkında gerekli bilgilendirme sağlanarak öğrencilerin velilerine onam formları ulaştırılmıştır. Veli onamı alınan çocuklara ayrıca çocuk onam formu sunulmuş, araştırmaya gönüllü katılım sağlayan öğrencilerle okul yöneticilerince belirlenen gün ve saatlerde yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma süresince etik ilkelere bağlı kalınmış, çocukların araştırmaya katılımı tamamen gönüllülük esasına dayandırılmıştır.

3.3. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen bir “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, önceden belirlenmiş sorulara dayansa da katılımcıların düşüncelerini ve deneyimlerini de ifade etmelerine olanak sağlayan esnek bir veri toplama tekniği olarak nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Patton, 2015). Bu görüşme tekniği, katılımcıların kendi bakış açılarıyla derinlemesine bir şekilde bilgi ve deneyimlerini ifade etme olanağı sağladığı için tercih edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda; öğrencilerin sınıf ortamlarında derse girişten çıkışa kadar gerçekleştirdikleri etkinlikler, öğretmenlerin bu süreçteki rol, tutum ve davranışları, öğrencilerin sınıf ortamında neler yapabildikleri ve öğretmenlerin hangi konularda öğrencilere olanak sağladığı, öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirlerinden beklentileri ile öğrencilerin hayallerindeki sınıf ortamı ve hayal edilen öğretmen-öğrenci profilleri gibi konulara yönelik sorular yer almaktadır.

Formun kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla, 3 alan uzmanının görüşleri alınmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Bu süreç, nitel araştırmalarda veri toplama aracının güvenilirliğini artırmada önemli bir aşama olarak değerlendirilmektedir (Miles, Huberman & Saldaña, 2014).

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine başlanmadan önce araştırmanın gerçekleştirilmesi için gerekli olan etik kurul izni alınmıştır (EK 1). Okullarda öğrenciler ile görüşmelerin gerçekleştirilebilmesi için Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden de resmi izin alınmıştır (EK 2). Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmanın gerçekleştirileceği eğitim kurumları ile resmi görüşmeler yapılmış ve idari izinleri alınmıştır. Araştırmaya dahil edilen okulların yöneticileri okullarında ziyaret edilmiş gerekli görüşmeler sağlanmıştır. Bu görüşmelerde okul yöneticilerine araştırmanın amacı, kapsamı ve uygulama aşamaları hakkında detaylı bilgi verilmiştir.

Okul yöneticilerinin bilgilendirilmesinin ardından, araştırmaya katılım için hazırlanan veli onam formları ilgili okullara teslim edilmiş ve okul yönetimleri aracılığıyla

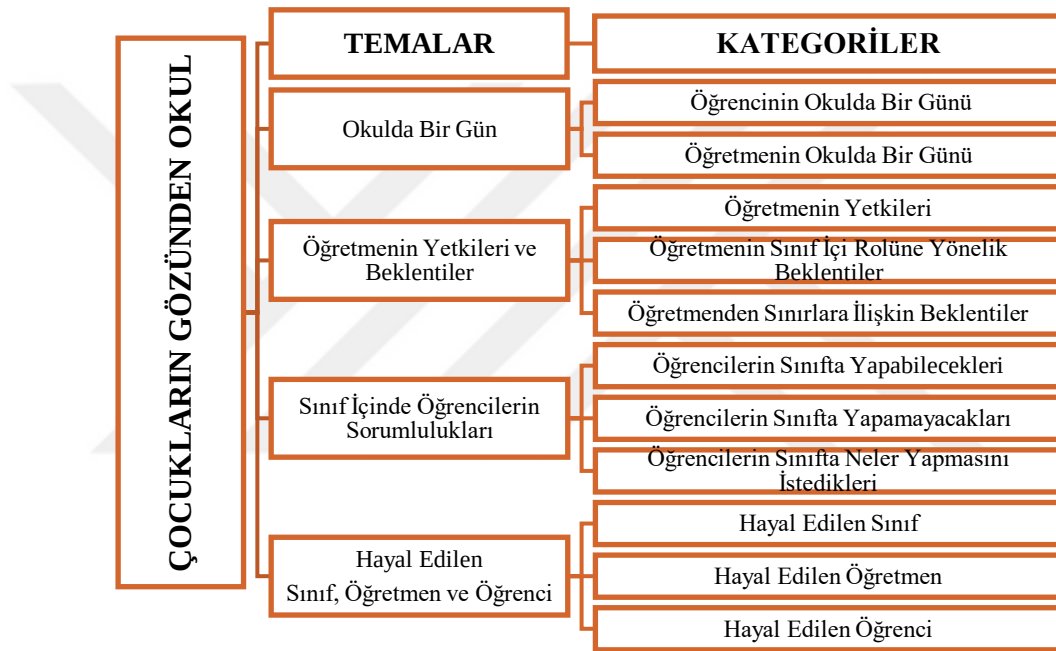
velilere ulaştırılmıştır. Katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu vurgulanmış, formu onaylayan velilerin çocukları çalışma grubuna davet edilmiştir. Bu süreçte tüm katılımcıların yasal temsilcilerinden yazılı onam alınmış ve veri gizliliği ilkelerine bağlı kalınmıştır. Velilerden gerekli onamlar alındıktan sonra, çocuklara yaş ve gelişim düzeylerine uygun bir dil kullanılarak araştırmanın amacı, süreci ve hakları hakkında bilgilendirme yapılarak çocuk onam formları dağıtılmıştır. Bu bilgilendirme sırasında çocuklara, görüşme sırasında verecekleri tüm cevapların gizli tutulacağı ve yalnızca araştırmacı ile danışman öğretim üyesi tarafından görüleceği ifade edilmiştir. Katılımlarının tamamen gönüllülük esasına dayandığı ifade edilerek çocuklardan hem sözlü hem de yazılı onam alınmıştır. Çocuklardan onam alındıktan sonra görüşmelere geçmek için, ses kayıt cihazı kullanımı konusunda çocuklara ayrıca bilgilendirme yapılmış ve her bir çocuğun ses kaydına izin verip vermediği sorulmuştur. Ses kaydına izin veren çocuklarla görüşmeler ses kayıt cihazı ile gerçekleştirilirken, izin vermeyen iki çocukla yapılan görüşmelerde verilen cevaplar araştırmacı tarafından yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Bu uygulama ile çocukların mahremiyetine ve tercih haklarına gerekli önem verilmiştir.

Çocukların kendilerini rahat hissetmeleri amacıyla görüşmelerden önce kısa tanışma etkinlikleri ve Mikadonun Çöpleri ve Solo Test oyunları buz kırıcı oyunlar olarak uygulanmıştır. Bu yöntem, çocukların görüşme sürecinde daha özgürce ve doğal bir şekilde kendilerini ifade etmelerine olanak sağlamıştır. Yapılan bütün görüşmeler ses kayıtları çözümlenerek veya yazılı notlar kullanılarak döküm haline getirilmiş ve analiz için hazır hale getirilmiştir. Veri toplama süreci boyunca katılımcılara gizlilik esasına uygun olarak rumuzlar atanmış ve veriler bilimsel araştırma etiği çerçevesinde korunmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Görüşmeler tamamlandıktan sonra, ses kayıtları herhangi bir müdahale yapılmaksızın eksiksiz biçimde çözümlenmiş ve her çocuğa rumuzlar atanarak anonim hale getirilmiştir. Çözümlenen görüşme dökümleri detaylı bir şekilde incelenmiş ve içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi sürecinde, verilerden anlamlı birimler çıkarılmış; bu birimler temalar, kategoriler, alt kategoriler ve kodlar şeklinde yapılandırılmıştır.

Elde edilen bulguların güvenilirliği, araştırmacı üçgenlemesi yöntemiyle sağlanmıştır. Bu kapsamda, bağımsız bir araştırmacı tarafından, oluşturulan kategori ve alt kategoriler incelenmiş ve doğrulukları kontrol edilmiş ve analiz sürecinin tutarlılığı ve geçerliliği sağlanmıştır. Değerlendirme sonucunda çıkan sonuçlar Güvenirlilik = Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı formülü (Miles, Huberman & Saldaña, 2014) kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan güvenilirlik çalışmasının sonucunda araştırmacının genel güvenilirliği %94 olarak saptanmıştır (Güvenirlilik = $95/95+6= 0.94=\%94$). Uzlaşma toplantısının sonucunda dört tema altında 11 kategori belirlenmiştir. Belirlenen tema ve kategorilere Şekil 3.6'da yer verilmiştir.



Şekil 3.6. Çocukların Gözünden Okul

3.6. Etik İlkeler

Bu araştırma, Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'ndan PR0483R0 protokol kodu ile 20.11.2023 tarihinde alınan onay doğrultusunda yürütülmüştür. Ayrıca, çalışmanın sahada uygulanabilmesi için Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden E-81588373-605.01-97370675 sayı numarası ile 23.02.2024 tarihinde gerekli yasal izinler alınmıştır. Araştırmanın tüm aşamaları, ilgili etik ilkeler ve yasal düzenlemeler çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışmaya katılan çocukların velilerinden yazılı onam formları aracılığıyla resmi izinler alınmış; çocuklara ise yaş ve gelişim düzeylerine uygun bir dil kullanılarak

araştırmanın amacı açıklanmış ve hem yazılı hem de sözlü onamları temin edilmiştir. Katılımcıların kişisel bilgileri, gizlilik esasına uygun şekilde korunmuş ve çocukların isimleri gizli tutularak rumuzlar tanımlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen tüm veriler yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada gönüllülük ilkesi esas alınmış, çocuklara araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu açıkça belirtilmiştir.

Uygulama sürecine geçilmeden önce, çocukların görüşme sürecine daha kolay uyum sağlayabilmeleri için kısa bir tanışma ve ısınma sohbeti gerçekleştirilmiştir. Ardından, çocuklara Mikadonun Çöpleri ve Solo Test oyunları olmak üzere iki farklı buz kırıcı etkinlikten birini seçme imkânı sunulmuş ve çocukların tercihi doğrultusunda etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemle, görüşme ortamında çocukların kendilerini daha rahat ve güvende hissetmeleri amaçlanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, öğrencilerin okulda geçirdikleri bir güne ilişkin deneyimlerini yansıtan görüşlerinden yola çıkılarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1.Okulda Bir Gün Teması

Okulda Bir Gün Teması, “Öğrencinin Okulda Bir Günü ve Öğretmenin Okulda Bir Günü” kategorilerinden oluşmaktadır.



Şekil 4.1. Okulda Bir Gün Teması

4.1.1. Öğrencinin Okulda Bir Günü Kategorisi

Öğrencinin Okulda Bir Günü Kategorisi’nde “*Derse Hazırlık, Ders Süreci ve Serbest Zaman/Teneffüs*” alt kategorileri yer almaktadır.

Tablo 4.1. Öğrencinin Okulda Bir Günü Kategorisi

Öğrencinin Okulda Bir Günü	Alt Kategorisi	Kod (Okul Öncesi)	Kod (İlkokul)	Kod (Ortaokul)	Kod (Lise)
	Derse Hazırlık	Ders çalışmak (1) Sıra olmak (1)	Ödev yapmak (3) Çanta hazırlamak (1) Öğretmeni beklemek (1) Kahvaltı yapmak (1)	Sıraya oturmak (2) Derse hazırlık yapmak (1) Çanta asmak (1) Telefonu kutuya koymak (1)	Okula gelmek (3) Çantayı bırakmak (2) Derse hazırlanmak (1)

Tablo.4.1. (Devam) Öğrencinin Okulda Bir Günü Kategorisi

Öğrencinin Okulda Bir Günü	Ders Süreci	Etkinlik yapmak (3) Ders yapmak (1)	Ders işlemek (7) Yazı yazmak (4) Resim yapmak (3) Akıllı tahtada video açmak (1) Şarkı söylemek (1) Araştırma yapmak (1) Prova yapmak (1) Tahtadan soru çözmek (1)	Ders işlemek (4) Yazı yazmak (3) Test çözmek (3) Resim yapmak (2) Söz alarak konuşmak (1) Öğretmene soru sormak (1) Not tutmak (1) Sınavlara girmek (1) Beden eğitimi yapmak (1)	Ders işlemek (7) Yemek yemek (6) Not tutmak (2) Test çözmek (2) Ödev yapmak (2) Tuvalete gitmek (1) Sınıf defterinin anahtarını almak (1) Tahtaya kalkmak (1) Kitap okumak (1)
	Serbest Zaman/Teneffüs	Oyun oynamak (3) Yemek yemek (2) Resim-Boyama yapmak (2)	Oyun oynamak (11) Beden dersi yapmak (4) Arkadaşım ile sohbet etmek (4) Yazı yazmak (3) Kantine gitmek (2) Öğle arası eve gitmek (2) Kitap okumak (2) Teneffüse çıkmak (2) Koşuşturmak (2) Eğlenmek (1) Arkadaşlarımla gezmek (1) Bahçede zaman geçirmek (1) Tuvalete gitmek (1) Yemek yemek (1) Dışarı çıkmak (1) Resim yapmak (1) Yaramazlık yapmak (1) Birbirine destek olmak (1) Tahtaya resim çizmek (1) Bağırmak (1)	Oyun oynamak (6) Arkadaşlarımla sohbet etmek (3) Öğlen eve gitmek (2) Koşmak (2) Yemek yemek (2) Eğlenmek (1) Teneffüse çıkmak (1) Kütüphaneye gitmek (1) Güreşmek (1) Dışarı çıkmak (1) Hava almak (1) Telefonları kutuya koymak (1) Kantine gitmek (1) Bağırmak (1) Kitap okumak (1)	Arkadaşlarımla sohbet etmek (5) Bahçeye çıkmak (5) Kantine gitmek (5) Oyun oynamak (5) Telefonla ilgilenmek (5) Kitap okumak (2) Öğle arası dışarı çıkmak (1) Sıraya girmek (1) Okulda dolaşmak (1) Dinlenmek (1) Müzik dinlemek (1) Kütüphaneye gitmek (1) Gezmek (1) Yemek yemek (1) Müzik dinlemek (1) Video izlemek (1) Sınıftan kaçmak (1) Sosyal etkinliklere katılmak (1) Zorbalık yapmak (1)

Derse Hazırlık Alt Kategorisi’nde okul öncesi grubunda “*Ders çalışmak (1), Sıra olmak (1)*” kodları, ilkokul grubunda ise “*Ödev yapmak (3), Çanta hazırlamak (1), Öğretmeni beklemek (1), Kahvaltı yapmak (1)*” kodları öne çıkarken ortaokul grubunda “*Sıraya oturmak (2), Derse hazırlık yapmak (1)*” kodları dikkat çekmektedir. Çekmektedir. Örneğin Çağan’ın (12 yaş) “*Okula geliyorum, ilk önce ders hazırlık yapıyorum.*” ifadesi “*Derse hazırlık yapmak*” koduna örnek olarak verilebilir.

Ders Süreci Alt Kategorisi’nde okul öncesi grubunda “*Etkinlik yapmak (3), Ders yapmak (1)*” kodları, ilkokul grubunda “*Ders işlemek (7), Resim yapmak (3), Yazı yazmak (4), Akıllı tahtada video açmak (1)*” kodları, ortaokul düzeyinde “*Ders işlemek*

(4), *Yazı yazmak* (3), *Test çözmek* (3), *Resim yapmak* (2)” kodları öne çıkmaktadır. Lise grubunda ise “*Ders işlemek* (7), *Yemek yemek* (6), *Not tutmak* (2), *Tuvalete gitmek* (1)” kodları öne çıkmaktadır. Örneğin Eysan’ın (17 yaş) “*Dersleri dinlemeye çalışıyoruz, not çıkarmaya çalışıyoruz.*” şeklindeki ifadesi “*Ders işlemek*” koduna örnek olarak verilebilir.

Serbest Zaman/Teneffüs Alt Kategorisi’nde okul öncesi grubunda “*Oyun oynamak* (3), *Yemek yemek* (2), *Resim-Boyama yapmak* (2)” kodları, ilkokul düzeyinde “*Oyun oynamak* (11), *Beden dersi yapmak* (4), *Yazı yazmak* (3), *Arkadaşlarla sohbet etmek* (4)” kodları öne çıkmaktadır. Örneğin Zeliha’nın (10 yaş) “*Teneffüste sınıfa her geldiğimde bütün erkekler oyun oynayıp koşuşturuyor.*” şeklindeki ifadesi “*Oyun oynamak*” koduna örnek gösterilebilir. Ortaokul grubunda ise “*Oyun oynamak* (6), *Öğlen eve gitmek* (2), *Koşmak* (2), *Yemek yemek* (2)” kodları öne çıkmaktadır. Örneğin Sefa’nın (12 yaş) “*Teneffüste birlikte oyun oynayabiliriz.*” şeklindeki ifadesi “*Oyun oynamak*” koduna örnek verilebilir. Lise düzeyinde ise “*Arkadaşlarımla sohbet etmek* (5), *Bahçeye çıkmak* (5), *Kantine gitmek* (5), *Oyun oynamak* (5)” kodları ön plana çıkmaktadır.

4.1.2. Öğretmenin Okulda Bir Günü Kategorisi

Öğretmenin Okulda Bir Günü Kategorisi’nde “*Okul-Ders Etkinlikleri*, *Öğretmen-Öğrenci İlişkisi ve Sınıf Yönetimi*” alt kategorileri yer almaktadır.

Tablo 4.2. Öğretmenin Okulda Bir Günü Kategorisi

Öğretmenin Okulda Bir Günü Kategorisi	Alt Kategori	Kod (Okul Öncesi)	Kod (İlkokul)	Kod (Ortaokul)	Kod (Lise)
	Okul-Ders Etkinlikleri	Ödev vermek (2) Etkinlikleri anlatmak (1) Toplantıya gitmek (1) Resim çıkarmak (1) Çocuklara ne yapacaklarını söylemek (1)	Ders işlemek (8) Morpa kampüsten video izletmek (2) Soru çözmek (1) Hangi kitapları çıkaracağımızı söylemek (1) Defterimize yazı yazdırmak (1) Akıllı tahtadan oyun açmak (1) Şarkı söyletmek (1) Ödevleri kontrol etmek (1)	Ders işlemek (7) Yazı yazdırmak/not aldirmek (3) Soru sormak (2) Ödev verir (2) Tahtaya sorular yazmak (1) Belgesel açmak (1) Film izletmek (1)	Ders anlatmak/işlemek (11) Etkinlik yapmak (3) Projeler yapmak (2) Soru çözdürmek/sormak (2) Derse gelmek (1) Ders araç gereçlerini hazırlamak (1)

Tablo 4.2. (Devam) Öğretmenin Okulda Bir Günü Kategorisi

Öğretmenin Okulda Bir Günü Kategorisi	Öğretmen-öğrenci ilişkisi	Sürpriz yapmak (1)	Bizimle konuşmak (1) Fikirlerimizi sormak (1) Oylama yapmak (1)	Sohbet etmek (2) Söz hakkı vermek (1) Nasihat vermek (1)	Sohbet etmek (5) Sınavlara hazırlanmamıza izin vermek (3) Bizimle ilgilenmek (2) Anı anlatmak (1)
	Sınıf Yönetimi	Sınıfı toplamamızı söylemek (1)	Oyun oynatmak (3) Tahtaya kaldırmak (1) Kızdıranları tahtaya yazmak (1) Yoklama almak (1)	Bizi uyarmak (2) Serbest bırakmak (1) Yoklama almak (1)	Sınıf defteri doldurmak (3) Yoklama almak (2) Oturma düzeni yapmak (1)

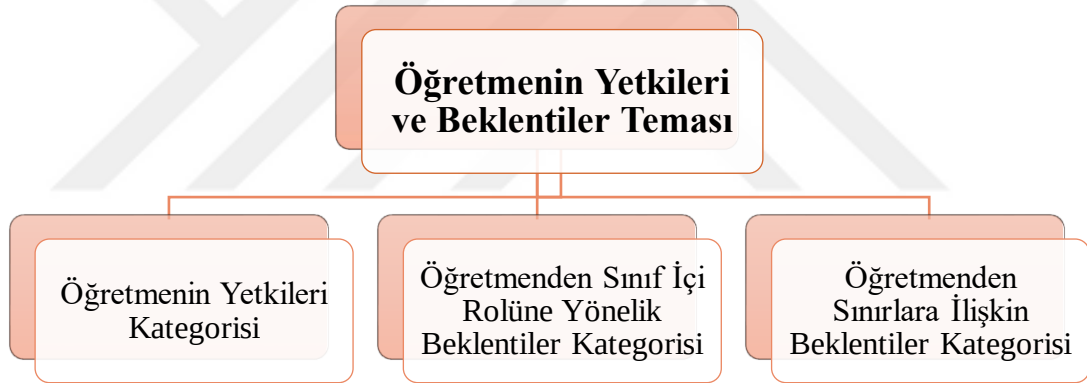
Okul-Ders Etkinlikleri Alt Kategorisi'nde okul öncesi grubunda “*Ödev vermek (2), Etkinlikleri anlatmak (1), Toplantıya gitmek (1), Resim çıkarmak (1)*” kodları, ilkökul grubunda “*Ders işlemek (8), Morpa kampüsten video izletmek (2), Soru çözmek (1), Hangi kitapları çıkaracağımız söylemek (1)*” kodları öne çıkmaktadır. Örneğin Melisa'nın (8 yaş) “*Derste öğretmen matematik işletiyor, hayat bilgisi işletiyor, Türkçe işletiyor, şimdi az önce problem işletiyordu.*” şeklindeki ifadesi “*Ders işlemek*” koduna örnek olarak verilebilir. Ortaokul düzeyinde “*Ders işlemek (7), Yazı yazdırmak/not aldirmek (3), Soru sormak (2), Ödev vermek (2)*” kodları, lise düzeyinde ise “*Ders anlatmak/işlemek (11), Etkinlik yapmak (3), Projeler yapmak (2), Soru çözdürmek/sormak (2)*” kodları öne çıkmaktadır. Örneğin Beren'in (16 yaş) “*Bir beş on dakika defteri yazıyorlar sonra ders işlemeye başlıyoruz... genelde kitaptan gidiyoruz... bazen konu işliyor.*” şeklindeki ifadesi “*Ders anlatmak/işlemek*” koduna örnek verilebilir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi Alt Kategorisi'nde okul öncesi grubunda “*Sürpriz yapmak (1)*” kodu, ilkökul düzeyinde “*Bizimle konuşmak (1), Fikirlerimizi sormak (1), Oylama yapmak (1)*” kodları öne çıkmaktadır. Örneğin Ebru'nun (9 yaş) “*En çok ders böyle çok eğlenceli, bizi çok güldürüyor.*” şeklindeki ifadesi “*Sohbet etmek*” koduna örnek olarak verilebilir. Ortaokul düzeyinde “*Sohbet etmek (2), Söz hakkı vermek (1), Nasihat vermek (1)*” kodları, lise düzeyinde ise “*Sohbet etmek (5), Sınavlara hazırlanmamıza izin vermek (3), Bizimle ilgilenmek (2), Anı anlatmak (1)*” kodları dikkat çekmektedir. Örneğin Arda'nın (14 yaş) “*Sınavdan sonra bize sorarlar, ilgilenirler.*” şeklindeki ifadesi “*Bizimle ilgilenmek*” koduna örnek gösterilebilir.

Sınıf Yönetimi Alt Kategorisi'nde okul öncesi grubunda “*Sınıfı toplamamızı söylemek (1)*” kodu ilköğretim düzeyinde ise “*Oyun oynatmak (3), Tahtaya kaldırmak (1), Kızdıranları tahtaya yazmak (1), Yoklama almak (1)*” kodları ve ortaokul düzeyinde “*Bizi uyarmak (2), Serbest bırakmak (1), Yoklama almak (1)*” kodları dikkat çekmektedir. Lise düzeyinde ise “*Sınıf defterini doldurmak (3), Yoklama almak (2), Oturma düzeni yapmak (1)*” kodları öne çıkmaktadır.

4.2. Öğretmenin Yetkileri ve Beklentiler Teması

Öğretmenin Yetkileri ve Beklentiler Teması; “*Öğretmenin Yetkileri, Öğretmenden Sınıf İçi Rolüne Yönelik Beklentiler ve Öğretmenden Sınırlara İlişkin Beklentiler*” kategorileri yer almaktadır.



Şekil 4.2. Öğretmenin Yetkileri ve Beklentiler Teması

4.2.1. Öğretmenin Yetkileri Kategorisi

Öğretmenin Yetkileri Kategorisi'nde, “*Sınıf Yönetimi, Ders Esnası, Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Ders Dışı Davranışlar, Haklar ve Kurallar ve Öğretmen Davranışları*” alt kategorileri yer almaktadır.

Tablo 4.3. Öğretmenin Sınıfta Neleri Yapmaya İzni Olduğuna İlişkin Görüşleri

	Alt Kategori	Kod (Okul Öncesi)	Kod (İlkokul)	Kod (Ortaokul)	Kod (Lise)
Öğretmenin Yetkileri Kategorisi	Sınıf Yönetimi	Oyun öğretmek (1) Ödev çıkarmak (1) Resim çıkarmak (1) Sınıfı toplatmak (1)	Kendi istediği gibi yerleri değiştirebilmek (1) Oyun oynatmak (1) Serbest etkinlik yapmak (1) Bahçeye çıkartmak (1) Teneffüslerde nöbetçi olmak (1) Futbol oynatmak (1) Teneffüse çıkartmak (1)	Konuşanı uyarmak (2) Dersi kaynatanlara müdüre vermek (1) Nöbet sıralarını arkadaşlarına devretmek (1) Bize görev vermek (1)	Bizi uyarmak (3) Düzeni sağlamak (2) Dersten uzaklaştırmak (1) Bağırmak (1)
	Ders Esnası	Oyun oynatmak (2) Çocuklara bir şey öğretmek (1) Ödev çıkarmak (1) Resim çıkarmak (1) Hamur oynamak (1)	Ders işlemek (8) Oyun oynamak (5) Ödev vermek (3) Soru sormak (3) Video-film açmak (3) Kitap okutmak (2) Resim yaptırmak (2) İstediği şeyi yapmak (1) Bize anlatması gereken dersleri anlatmak (1) Şarkı dinletmek (1) Yazı yazdırmak (1)	Ders işlemek (4) Oyun oynamak (3) Uyarmak (2) Kitap okutmak (2) Yazı yazdırmak (2) Akıllı tahtadan film açmak (1) Test vermek (1) Söz hakkı vermek (1) Serbest bırakmak (1) Telefonla konuşmak (1)	Ders işlemek (7) Öğrenciyle ilgilenmek (3) Soru sormak (2) Soru çözmek (1)
	Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	Çocuklara kızmak (1)	Bizimle sohbet etmek (1)	Bizimle sohbet etmek (4) Öğrenciye anlayıp anlamadığı sormak (1)	Sorunlarımızı dinlemek (2) Bizimle sohbet etmek (2) Öğrenciyle ilgilenmek (2) Nasihat vermek (1) Yardım etmek (1) İstediği gibi konuşmak hakaret dışında (1)
	Ders Dışı Davranışlar	Toplantıya gitmek (1) Fotokopi çekmek (1)	Eğlendirmek (2) Teneffüste öğretmenler odasına gitmek (1)	Hastaysa izin almak (1) Çok acilse dersten çıkmak (1) Çocuğunu bırakacak yeri yoksa okula getirmek (1)	Serbest giyinmek (1) Telefonla konuşmak (1) Bizim hakkımızda çok fazla özele inmeden bazı bilgilere sahip olmak (1)

Tablo 4.3. (Devam) Öğretmenin Sınıfta Neleri Yapmaya İzni Olduğuna İlişkin Görüşleri

Öğretmenin Yetkileri Kategorisi	Alt Kategori	Kod (Okul Öncesi)	Kod (İlkokul)	Kod (Ortaokul)	Kod (Lise)
	Haklar ve Kurallar		Birisi düştüğünde ona yardım etmek (1) Teneffüslerde nöbetçi olmak (1)	Öğrenci sözleşmesi tutmak (1)	Hakaret etmemek, öğrencisine şiddet uygulamamak, psikolojik ve fiziksel olarak (2) Kanunları ve öğrencilerinin haklarını dikkate alarak her şeyi yapmak (1)
Öğretmenin Yetkileri Kategorisi	Öğretmen Davranışları	İstediği şeyi yapmak (1)	Bizi kollamak (1) Uyarmak (1)	Çocukları sevmek (1) Çocuklara saygı duymak (1) Ödev vermek (1)	Her şeye izni olmak (1)

Sınıf Yönetimi Alt Kategorisi'nde okul öncesi grubunda “*Oyun öğretmek (1), Ödev çıkarmak (1), Resim çıkarmak (1), Sınıfı toplatmak (1)*” kodları, ilkokul düzeyinde “*Kendi istediği gibi yerleri değiştirebilmek (1), Oyun oynatmak (1), Serbest etkinlik yapmak (1), Bahçeye çıkartmak (1)*” kodları öne çıkmaktadır. Örneğin Zeliha'nın (7 yaş) “*Kendi istediği gibi yerleri değiştirebilmek öğretmenler için özgür bir şeydir.*” şeklindeki ifadesi örnek olarak verilebilir. Ortaokul düzeyinde ise “*Konuşanı uyarmak (2), Dersi kaynatanları müdüre vermek (1), Nöbet sıralarını arkadaşlarına devretmek (1), Bize görev vermek (1)*” kodları dikkat çekmektedir. Örneğin Cihat'ın (11 yaş) “*Konuşanı uyarabilir, dersin huzurunu bozmaması gerektiğini söyleyebilir.*” şeklindeki ifadesi “*Konuşanı uyarmak*” koduna örnek olarak verilebilir. Lise düzeyinde ise “*Bizi uyarmak (3), Düzeni sağlamak (2), Dersten uzaklaştırmak (1), Bağışlamak (1)*” kodları öne çıkmaktadır. Örneğin Eray'ın (17 yaş) “*Genel olarak sınıfın yönetimini öğretmen sağlar... sabote edenleri sınıftan çıkarabilir.*” şeklindeki ifadesi “*Düzeni sağlamak*” koduna örnek verilebilir.

Ders Esnası Alt Kategorisi'nde okul öncesi grubunda “*Oyun oynatmak (2), Çocuklara bir şey öğretmek (1), Ödev çıkarmak (1), Resim çıkarmak (1)*” kodları, ilkokul düzeyinde “*Ders işlemek (8), Oyun oynatmak (5), Ödev vermek (3), Soru sormak (3)*” kodları öne çıkmaktadır. Örneğin Duygu'nun (9 yaş) “*Öğretmen soruların cevabını bize soruyor, sonra açıklamayı yapıyor.*” şeklindeki ifadesi “*Soru sormak*” koduna örnek olarak verilebilir. Ortaokul düzeyinde “*Ders işlemek (4), Oyun oynatmak (3), Uyarmak (2), Kitap okutmak (2)*” kodları belirginleşmektedir. Örneğin Ela'nın (11 yaş) “*Ders işleyebilir, canı ne isterse öğrencilerine de uygunsa onu*

yapabilir.” şeklindeki ifadesi örnek verilebilir. Lise düzeyinde ise “*Ders işlemek (7), Öğrenciyle ilgilenmek (3), Soru sormak (2), Soru çözmek (1)*” kodları ön plana çıkmaktadır. Örneğin Eray’ın (17 yaş) “*Dersin yanında sohbet edebilir... zihni dinlendirecek şekilde farklı aktiviteler de yapmalı... sonra derse devam etmeli.*” şeklindeki ifadesi “*Ders işlemek*” koduna örnek gösterilebilir.

Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Alt Kategorisi’nde okul öncesi grubunda “*Çocuklara kızmak (1)*” kodu, ilkokul düzeyinde “*Bizimle sohbet etmek (1)*” kodu, ortaokul düzeyinde ise “*Bizimle sohbet etmek (4), Öğrenciye anlayıp anlamadığı sormak (1)*” kodları dikkat çekmektedir. Lise düzeyinde ise “*Sorunlarımızı dinlemek (2), Bizimle sohbet etmek (2), Öğrenciyle ilgilenmek (2), Nasihat vermek (1)*” kodları öne çıkmaktadır. Örneğin Efsun’un (15 yaş) “*Ders anlatırken başka bir dersle alakalı anısını anlatması çok güzel oluyor...*” şeklindeki ifadesi “*Bizimle sohbet etmek*” koduna örnek verilebilir.

Ders Dışı Davranışlar Alt Kategorisi’nde okul öncesi grubunda “*Toplantıya gitmek (1), Fotokopi çekmek (1)*” kodları, ilkokul düzeyinde “*Eğlendirmek (2), Teneffüste öğretmenler odasına gitmek (1)*” kodları, ortaokul düzeyinde “*Hastaysa izin almak (1), Çok acilse dersten çıkmak (1), Çocuğunu bırakacak yeri yoksa okula getirmek (1)*” kodları öne çıkmaktadır. Lise düzeyinde ise “*Serbest giyinmek (1), Telefonla konuşmak (1), Bizim hakkımızda çok fazla özele inmeden bazı bilgilere sahip olmak (1)*” kodları dikkat çekmektedir.

Haklar ve Kurallar Alt Kategorisi’nde ilkokul düzeyinde “*Birisi düştüğünde ona yardım etmek (1), Teneffüslerde nöbetçi olmak (1)*” kodu, ortaokul düzeyinde “*Öğrenci sözleşmesi tutmak (1)*” kodu, Lise düzeyinde ise “*Hakaret etmemek, öğrencisine şiddet uygulamamak, psikolojik ve fiziksel olarak (2), Kanunları ve öğrencilerinin haklarını dikkate alarak her şeyi yapmak (1)*” kodları dikkat çekmektedir. Örneğin Ekin’in (15 yaş) “*Hakaret edemez... öğrencisine şiddet uygulayamaz.*” şeklindeki ifadesi “*Hakaret etmemek, öğrencisine şiddet uygulamamak*” kodlarına örnek gösterilebilir.

Öğretmen Davranışları Alt Kategorisi’nde okul öncesi grubunda “*İstedığı şeyi yapmak (1)*” kodu, ilkokul düzeyinde “*Bizi kollamak (1), Uyarmak (1)*” kodları ön plana çıkmaktadır. Örneğin Duygu’nun (9 yaş) “*Bizi kollaması lazım çünkü okulda*

bizi başka kimse kollamayacak.” şeklindeki ifadesi “*Bizi kollamak*” koduna örnek olarak verilebilir. Ortaokul düzeyinde “*Çocukları sevmek (1), Çocuklara saygı duymak (1), Ödev vermek (1)*” kodları lise düzeyinde ise “*Her şeye izni olmak (1)*” kodu yer almaktadır. Örneğin Efsun’un (15 yaş) “*Her şeye izni vardır... sınıfa girdiği gibi soru sorabilir... derse başlayabilir.*” şeklindeki ifadesi “*Her şeye izni olmak*” koduna örnek olarak verilebilir.

4.2.2. Öğretmenin Sınıf İçi Rolüne Yönelik Beklentiler Kategorisi

Öğretmenin Sınıf İçi Rolüne Yönelik Beklentiler Kategorisi; “*Ders Yöntem ve Teknikleri, Öğretmen-Öğrenci İlişkileri, Sınıf Yönetimi ve İstenen Özellikler*” alt kategorilerinden oluşmaktadır.

Tablo 4.4. Öğretmenin Sınıf İçi Rolüne Yönelik Beklentiler Kategorisi

Öğretmenin Sınıf İçi Rolüne Yönelik Beklentiler Kategorisi	Alt Kategori	Kod (Okul Öncesi)	Kod (İlkokul)	Kod (Ortaokul)	Kod (Lise)
	Ders Yöntem ve Teknikleri	Oyun oynamak (1)	Ders anlatmak (4) Resim yaptırmak/çizdirmek (3) Matematik anlatmamak (2) Dersi komik anlatmak (1) Kitaplardan okutmak (1) Deftere yazdırmak (1) Etkinlik yaptırmak (1) Konuşmak (1) Fikirlerimizi almak (1) Eğlenceli etkinlik yapmak (1)	Ders anlatmak (5) Dersi akıcı-eğlenceli anlatmak (3) Soru çözmek (1) Akıllı tahtadan bir şeyler açmak (1) Deftere yazdırsın (1) Kitap okutmak (1) Etkinlik yapmak (1) Oyun oynatmak (1) Az ödev vermek (1) Sorularımıza cevap vermek (1)	Dersi eğlenceli anlatmak (7) Derse katılmamızı önemsemek (2) Dersle ilgili anısını anlatmak (2) Derste dikkati toplayabilmek (2) Dersleri deneysel işlemek (2) Soru çözdürmek (1) Etkinlik yaptırmak (1) Kolay sorulardan zor sorulara doğru anlatmak (1) Sorularımıza cevap vermek (1)
		Güzel/iyi davranmak (2) Kızmamak (1)	Eğlenceli olmak (2) İyi davranmak (1) Bizimle ilgilenmek (1)	Sohbet etmek (2) Yumuşak ve akıcı şekilde ders işlemek (1) Şaka yapmak (1) Kibar davranmak (2) Bizimle sosyalleşmek (1) Neşeli olmak (1)	Öğrencilerle ilgilenmek (1) Öğrencilere iyi davranmak (1) Günlük hayattan konuşmak (1) Özel hayatını sınıfa yansıtmak (1) Arkadaşça bir dil kullanmak (1) Herkese adil davranmak (1) Haksızlık yapmamak (1) Sohbet etmek (1)

Tablo 4.4. (Devam) Öğretmenin Sınıf İçi Rolüne Yönelik Beklentiler Kategorisi

Öğretmenin Sınıf İçi Rolüne Yönelik Beklentiler Kategorisi	Alt Kategori	Kod (Okul Öncesi)	Kod (İlkokul)	Kod (Ortaokul)	Kod (Lise)
	Sınıf Yönetimi	Çöplerin yere atılmayacağı öğretmek (1)	Bedene çıkartmak (2) Bağırmamak (1) Kızmak (1) Emir vermek (1)	Serbest bırakmak (2)	Disiplinli olmak (2) Parmak kaldıran öğrenciye öncelik vermek (1) Direkt derse başlamamak (1) Akran eğitimi yapmak (1)
Öğretmenin Sınıf İçi Rolüne Yönelik Beklentiler Kategorisi	İstenen Özellikler	Sigara içmemek (1)			Sigara ve bağımlılık ürünlerini tüketmemek (1) Kötü örnek oluşturmamak (1)

Ders Yöntem ve Teknikleri Alt Kategorisi'nde okul öncesi grubunda “Oyun oynamak (1)” kodu, ilkokul düzeyinde “Ders anlatmak (4), Resim yaptırmak/çizdirmek (3), Matematik anlatmak (2), Dersi komik anlatmak (1)” kodları öne çıkmaktadır. Örneğin Gözde’nin (8 yaş) “*En çok matematik dersinden anlatmasını isterim çünkü matematik en sevdiğim ders.*” şeklindeki ifadesi “Ders anlatmak” koduna örnek olarak verilebilir. Ortaokul düzeyinde “Ders anlatmak (5), Dersi akıcı-eğlenceli anlatmak (3), Soru çözmek (1), Akıllı tahtadan bir şeyler açmak (1)” kodları dikkat çekmektedir. Örneğin Cihat’ın (11 yaş) “*Eğlenceli... dersi eğlenceli anlatsın.*” şeklindeki ifadesi “Dersi akıcı-eğlenceli anlatmak” koduna örnek olarak verilebilir. Lise düzeyinde ise “Dersi eğlenceli anlatmak (7), Derse katılmamızı önemsemek (2), Dersle ilgili anısını anlatmak (2), Derste dikkati toplayabilmek (2)” kodları belirginleşmektedir. Örneğin Beren’in (16 yaş) “*Mesela kavramlar üzerinden bir derste tabu oynasalar... arkadaşınla etkileşimli halde anlamam çok farklı...*” şeklindeki ifadesi “Dersi eğlenceli anlatmak” koduna örnek olarak verilebilir.

Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Alt Kategorisi'nde okul öncesi grubunda “Güzel/iyi davranmak (2), Kızmamak (1)” kodları, ilkokul düzeyinde “Eğlenceli olmak (2), İyi davranmak (1), Bizimle ilgilenmek (1)” kodları öne çıkmaktadır. Örneğin Ateş’in (7 yaş) “*Birazcık nazik olmasını isterim.*” şeklindeki ifadesi “İyi davranmak” koduna örnek olarak verilebilir. Ortaokul düzeyinde “Sohbet etmek (2), Yumuşak ve akıcı şekilde ders işlemek (1), Şaka yapmak (1), Kibar davranmak (2)” kodları dikkat çekmektedir. Örneğin Sefa’nın (13 yaş) “*Arada şakalar yapsa güzel olabilir.*” şeklindeki ifadesi “Şaka yapmak” koduna örnek olarak verilebilir. Lise düzeyinde ise

“Öğrencilerle ilgilenmek (1), Öğrencilere iyi davranmak (1), Günlük hayattan konuşmak (1), Özel hayatını sınıfa yansıtmamak (1)” kodları öne çıkmaktadır.

Sınıf Yönetimi Alt Kategorisi’nde okul öncesi grubunda “Çöplerin yere atılmayacağını öğretmek (1)” kodu, ilkokul düzeyinde “Bedene çıkartmak (2), Bağırmmamak (1), Kızmak (1), Emir vermek (1)” kodları ortaokul düzeyinde “Serbest bırakmak (2)” kodu dikkat çekmektedir. Lise düzeyinde ise “Disiplinli olmak (2), Parmak kaldıran öğrenciye öncelik vermek (1), Direkt derse başlamamak (1), Akran eğitimi yapmak (1)” kodları belirginleşmektedir. Örneğin Ekin’in (15 yaş) “Ben disiplinli öğretmenlerimi çok seviyorum... ama aynı zamanda öğrencileriyle arasında aşırı bir soğuk duvar olmayan... öğretmenleri çok seviyorum.” şeklindeki ifadesi “Disiplinli olmak” koduna örnek olarak verilebilir.

İstenen Özellikler Alt Kategorisi’nde okul öncesi grubunda “Sigara içmemek (1)” kodu ve lise düzeyinde ise “Sigara ve bağımlılık ürünlerini tüketmemek (1), Kötü örnek oluşturmamak (1)” kodları dikkat çekmektedir.

4.2.3. Öğretmenden Sınırlara İlişkin Beklentiler Kategorisi

Öğretmenden Sınırlara İlişkin Beklentiler Kategorisi; “Fiziksel ve Duygusal Durumlar, İletişim, Okul ve Sınıf Kuralları ve Dersin İşlenişi” alt kategorilerinden oluşmaktadır.

Tablo 4.5. Öğretmenden Sınırlara İlişkin Beklentiler Kategorisi

Öğretmenden Sınırlara İlişkin Beklentiler	Alt Kategori	Kod (Okul Öncesi)	Kod (İlkokul)	Kod (Ortaokul)	Kod (Lise)
	Fiziksel ve Duygusal Durumlar	Dövmemek (1)	Haksızlık yapmamak (2)	Şiddet uygulamamak/Vurmamak (5)	Hakaret etmemek (4)
		Üzmek (1)	Şiddet uygulamamak (2)	Kızmamalı (2)	Empati yapmak (2)
			Kızmamak (1)	Birine kızdıysa sinirini	İnsanları
			Ceza vermemek (1)	bizden çıkarmamak (1)	kırmamak (1)
			Bizi boş yere suçlamamak (1)	Özel hayatını buraya karıştırmamak (1)	Fiziksel temasta bulunmamak (1)
				Sigara içmemek (1)	Eşyalarımızı karıştırmamak (1)
				Telefona bakmamak (1)	Birini zorbalamamak (1)
				Küfretmemek (1)	Vurmamak (1)
				Hakaret etmemek (2)	
				Kaba davranmamak (1)	
				Dalga geçmemek (1)	
				Fiziksel temasta bulunmamak (1)	

Tablo 4.5. (Devam) Öğretmenden Sınırlara İlişkin Beklentiler Kategorisi

Öğretmenden Sınırlara İlişkin Beklentiler Kategorisi	İletişim	Çok kızmamak (2) Bağırmamak (1)	Bağırmamak (5) Kötü söz söylememek (2) Tehdit etmemek (1) Bizi boş yere suçlamamak (1)	Bağırmamak (5) Dalga geçmemek (1) Ters cevaplar vermemek (1) Öğrenciyle senli benli konuşmamak (1) Öğrenciyi dışlamamak (1)	Bağırmamak (2) Öğrenciyi azarlamamak (2) Kızmamak (1) Öğrenciyi kızmamak (1) Ters cevap vermemek (1) Küçük düşürmemek (1) Kaba söz söylememek (1) Tartışmaya girmemek (1)
		Resimleri zor çıkartmamak (1)	Sınıfta yemek yememek (2) Telefonla konuşmamak (2) Teneffüste içerde tutmamak (2) Derste tuvalete gitmemek (1) Yoklama almak (1) Ödev yaparken kâğıdımızı elimizden almamak (1) Oyun oynatmamak (1) Derste yemek yememek (1)	Zorla bir şey yaptırmamak (1) Kötü davranmamak (1) Bir şeyler yiyip içmemek (1) Teneffüste içerde tutmamak (1) Kafasına göre tutanak tutmamak (1) Dersten atmamak (1) İstediği kişiyi istediği yere oturtmamak (1)	Telefona bakmamak (3) Çay-kahve içmemek (2) Yemek yememek (1) Teneffüslerde sınıfın içerisinde durmamak (1) Aniden dersten çıkmamak (1) Sakız çiğnememek (1) Sigara içmemek (1)
		Eğitmek (1)	Çok yazı yazdırmamak (3) Dersi boş geçirmemek (2) Farklı ders-konuyu anlatmamak (2) Dersi erken bitirmemek (1) İletişime geçmeden ders anlatmamak (1) Dersi sıkıcı işlememek (1) Dersi bırakıp başka yere gitmemek (1)	Çok yazı yazdırmamak (2) Serbest bırakmamak (1) Okuldan çıkmamak (1) Bahçe dışına çıkmamak (1)	Başiboş bırakmamak (2) Dersin düzenini sağlamak (1) Sadece tahtadan ders işlememek (1) Anlaşılmayacak şekilde ders anlatmamak (1) Zorla ders dinletmemek (1) Genel her şeyi yaptırmak (1)
Öğretmenden Sınırlara İlişkin Beklentiler Kategorisi	Okul ve Sınıf Kuralları				
Öğretmenden Sınırlara İlişkin Beklentiler Kategorisi	Dersin İşlenişi				

Fiziksel ve Duygusal Durumlar Alt Kategorisi'nde okul öncesi grubunda “Dövmemek (1), Üzmemek (1)” kodları ilkökul düzeyinde “Haksızlık yapmamak (2), Şiddet uygulamamak (2), Kızmamak (1), Ceza vermemek (1)” kodları ortaokul düzeyinde “Şiddet uygulamamak/Vurmamak (5), Kızmamak (2), Birine kızdıysa sinirini bizden çıkarmamak (1), Özel hayatını buraya karıştırmamak (1)” kodları dikkat çekmektedir. Örneğin Burhan Bekir'in (10 yaş) “Birine küfür edemez,

vuramaz...” şeklindeki ifadesi “*Şiddet uygulayamaz/Vuramaz*” koduna örnek olarak verilebilir. Lise düzeyinde ise “*Hakaret etmemek (4), Empati yapmak (2), İnsanları kırmamak (1), Fiziksel temasta bulunmamak (1)*” kodları öne çıkmaktadır. Örneğin Arda’nın (14 yaş) “*Kesinlikle şiddete karşıyım, fiziksel temasta bulunamaz...*” şeklindeki ifadesi “*Fiziksel temasta bulunmamak*” koduna örnek gösterilebilir.

İletişim Alt Kategorisi’nde okul öncesi grubunda “*Çok kızmamak (2), Bağırmmamak (1)*” kodları, ilkokul düzeyinde “*Bağırmmamak (5), Kötü söz söylememek (2), Bizi tehdit etmemek (1), Bizi boş yere suçlamamak (1)*” kodları öne çıkmaktadır. Örneğin Melisa’nın (8 yaş) “*Yanlış bir şey yaptığımızda bağırmmamaz*” şeklindeki ifadesi “*Bağırmmamak*” koduna örnek olarak verilebilir. Ortaokul düzeyinde “*Bağırmmamak (5), Dalga geçmemek (1), Ters cevaplar vermemek (1), Öğrenciyle senli benli konuşmmamak (1)*” kodları dikkat çekmektedir. Örneğin Miray’ın (13 yaş) “*Çok fazla bağırarak konuşuyorlar... başım ağrıyor, bağırmmasalar*” şeklindeki ifadesi “*Bağırmmamak*” koduna örnek olarak verilebilir. Lise düzeyinde ise “*Bağırmmamak (2), Öğrenciyi azarlamamak (2), Kızmamak (1), Öğrenciye kızmamak (1)*” kodları öne çıkmaktadır. Örneğin Beren’in (16 yaş) “*Birinin önünde o kadar rencide edici şekilde bağırmmaları bence yanlış...*” şeklindeki ifadesi “*Bağırmmamak*” koduna örnek olarak verilebilir.

Okul ve Sınıf Kuralları Alt Kategorisi’nde okul öncesi grubunda “*Resimleri zor çıkartmmamalı (1)*” kodu, ilkokul düzeyinde “*Sınıfta yemek yememek (2), Telefonla konuşmmamak (2), Teneffüste içerde tutmmamak (2), Derste tuvalete gitmemek (1)*” kodları dikkat çekmektedir. Örneğin Zeliha’nın (7 yaş) “*Biz bir kere bu cezaya maruz kaldık ama ben yaramazlık yapmamıştım... öğretmenlerin topluca sınıfı dışarıya çıkarmması yasal değilmiş...*” şeklindeki ifadesi “*Teneffüste içerde tutmmamak*” koduna örnek olarak verilebilir. Ortaokul düzeyinde “*Zorla bir şey yaptırmamak (1), Kötü davranmmamak (1), Bir şeyler yiyip içmemek (1), Teneffüste içerde tutmmamak (1)*” kodları dikkat çekmektedir. Örneğin Sefa’nın (13 yaş) “*Telefona bakmmamalı, bir şeyler yememeli içmemeli...*” şeklindeki ifadesi “*Bir şeyler yiyip içmemek*” koduna örnek olarak verilebilir. Lise düzeyinde ise “*Telefona bakmmamak (3), Çay-kahve içmemek (2), Yemek yememek (1), Teneffüslerde sınıfın içerisinde durmmamak (1)*” kodları öne çıkmaktadır. Örneğin İrem’in (16 yaş) “*Bizim yiyip içmeye iznimiz yok*

fakat bazı öğretmenler çay kahve içiyor...” şeklindeki ifadesi “Çay-kahve içmemek” koduna örnek olarak verilebilir.

Dersin İşleniş Alt Kategorisi’nde okul öncesi düzeyinde “Eğitmek (1)” kodu yer almaktadır. Örneğin Alp Başar’ın (6 yaş) “*Bizi eğitmesi gerekiyor eğitmezse bize bir şeyler öğretmezse bizde bir şeylerin ismini öğrenemeyiz...*” şeklindeki ifadesi “Eğitmek” koduna örnek olarak verilebilir. İlkokul düzeyinde “*Çok yazı yazdırmamak (3), Dersi boş geçirmemek (2), Farklı ders-konuyu anlatmamak (2), Dersi erken bitirmemek (1)*” kodları dikkat çekmektedir. Örneğin Rüya’nın (8 yaş) “*Ders dışı bir şey yapamıyor çünkü ders programına göre yapıyoruz...*” şeklindeki ifadesi “*Farklı ders-konuyu anlatmamak*” koduna örnek verilebilir. Ortaokul düzeyinde “*İletişime geçmeden ders anlatmamak (1), Dersi sıkıcı işlememek (1), Dersi bırakıp başka yere gitmemek (1), “Çok yazı yazdırmamak” kodları öne çıkmaktadır. Lise düzeyinde ise “Başboş bırakmamak (2), Dersin düzenini sağlamak (1), Sadece tahtadan ders işlememek (1), Anlaşılmayacak şekilde ders anlatmamak (1)” kodları dikkat çekmektedir. Örneğin Hakan’ın (14 yaş) “Yani sürekli soru çözmesini ders anlatmadan istemem... arada muhabbette edebilir... fazla özel hayata müdahil olmamalı...” şeklindeki ifadesi “Sadece tahtadan ders işlememek” koduna örnek olarak verilebilir.*

4.3. Sınıf İçinde Öğrencilerin Sorumlulukları Teması

Bu bölümde, öğrencilerin sınıf içindeki sorumluluklara ilişkin algıları ve bu sorumlulukları nasıl tanımladıkları ele alınmıştır.

Sınıf İçinde Öğrencilerin Sorumlulukları Teması; “*Öğrencilerin Sınıfta Neler Yapabileceklerine, Yapamayacaklarına ve Neler Yapmasını İsteyeceklerine İlişkin Görüşler*” kategorilerinden oluşmaktadır.



Şekil 4.3. Sınıf İçinde Öğrencilerin Sorumlulukları Teması

4.3.1. Öğrencilerin Sınıfta Neler Yapabileceklerine İlişkin Görüşler Kategorisi

Bu bölümde, öğrencilerin sınıf içinde hangi davranışları yapabileceklerine yönelik ifadeleri ele alınmıştır.

Öğrencilerin Sınıfta Neler Yapabileceklerine İlişkin Görüşleri Kategorisi; “*Ders Esnasında, Etkileşimler, Okul İçi Etkinlikler, Öğretmen İzniyle ve Temel Gereksinimler*” alt kategorilerinden oluşmaktadır.

Tablo 4.6. Öğrencilerin Sınıfta Neler Yapabileceklerine İlişkin Görüşler

Öğrencilerin Sınıfta Neler Yapabileceklerine İlişkin Görüşler Kategorisi	Alt Kategori	Kod (Okul Öncesi)	Kod (İlkokul)	Kod (Ortaokul)	Kod (Lise)
	Ders Esnasında	Oyun oynamak (2)	Ders dinlemek (4)	Dersi dinlemek (4)	Ders dinlemek (5)
		Yazı yazmak (2)	Yazı yazmak (2)	Not almak (3)	Derste söz almak (3)
		Ödev yapmak (2)	Ödevlerinin yanlışlarına bakmak (1)	Ödev yapmak (2)	Soru sormak (2)
		Resim yapmak (1)	Ödevleri not almak (1)	Test çözmek (1)	Soru çözmek (2)
		Sınıfta beklemek (1)	Sınava çalışmak (1)	Öğretmeni kapıda beklemek (1)	Yazı yazmak (2)
		Etkinlik yapmak (1)	Öğretmene soru sormak (1)	Tahtayı temizlemek (1)	Ders dinlemek (1)
			Soru çözmek		Etkinlik yapmak (1)
			Oturmak (1)		Hakları olan her şeyi yapmak, diğer insanların hakkını kısıtlamayacak her şeyi yapmak (1)
					Ders çalışmak (1)

Tablo 4.6. (Devam) Öğrencilerin Sınıfta Neler Yapabileceklerine İlişkin Görüşler

Öğrencilerin Sınıfta Neler Yapabileceklerine İlişkin Görüşler Kategorisi	Alt Kategori	Kod (Okul Öncesi)	Kod (İlkokul)	Kod (Ortaokul)	Kod (Lise)
	Etkileşimler	Söylediklerini yapmak (1)	Parmak kaldırarak soru sormak (2) Konuşmak (1)	Konuşmak (3) Sohbet etmek (2) Söz hakkı almak (1) Hocalara kötü davranmamak (1) Eşyalara zarar vermemek (1) Kendi aralarında dışladıkları bir öğrenciyi kaynaştırmak (1) Dışlayanlara dışlamamalarını söylemek (1)	Arkadaşıyla sohbet etmek (3) Öğretmeniyle konuşmak (1) Arkadaşlarıyla eğlenmek (1) Daha sosyal olmak (1)
	Okul içi Etkinlikler	Boyama yapmak (2) Resim yapmak (1) Fotokopiden çıktı almak (1)	Resim yapmak/çizmek (4) Oyun oynamak (3) Kantine gitmek (2) Kitap okumak (2) Teneffüslerde tuvalete gitmek (1) Hastaysak derste de tuvalete gitmek (1) Teneffüse çıkmak (1)	Oyun oynamak (6) Koşuşturmak (2) Resim yapmak (1) Çöp atmak (1) Kantine gitmek (1)	Oyun oynayabilir teneffüste (1) Okul içerisinde gezmek (1) Sıraya oturmak (1) Akıllı tahtayı açmak (1) Telefonla oynamak (1)
	Öğretmen izniyle		Öğretmenden izin alıp su içmek (2) Öğretmenden izin alıp çöp atmak (2) Çöp atmaya izin vermek (1) İzin almak (1)	Teneffüste rahat dolaşmak (1)	
	Temel Gereksinimler	Yemek yemek (1) Ellerini yıkamak (1)	Tuvalete gitmek (3) Yemek yemek (3) Su içmek (3) Bahçeye inmek (2) Oyun oynamak (2) Yemek istemediğini bırakmak (1) Tahtayı çizmek (1) Resim çizmek (1)	Teneffüste yemek yemek (2) Su içmek (1) Camları açmak hava almak (1) Çöp atmaya kalkmak (1)	Oturup kalkmak (2) Su içmek (1) Tuvalete gitmek (1)

Ders Esnasında Alt Kategorisi'nde okul öncesi grubunda “Oyun oynamak (2), Ödev yapmak (2), Resim yapmak (1), Etkinlik yapmak (1)” kodları yer almaktadır. İlkokul düzeyinde “Ders dinlemek (4), Yazı yazmak (2), Öğretmene soru sormak (1), Sınava çalışmak (1)” kodları dikkat çekmektedir. Gözde'nin (8 yaş) “Bizim sınıfımız hep bağırdıkları için başka, öğretmen kağıt verirse onu yapıyoruz alıştırma gibi...” şeklindeki ifadesi “Ders dinlemek” koduna örnek olarak verilebilir. Ortaokul düzeyinde “Dersi dinlemek (4), Not almak (3), Ödev yapmak (2), Test çözmek (1)” kodları öne çıkmaktadır. Örneğin Sefa'nın (13 yaş) “Öğretmeni dinlemeye konuşmaya izinleri yoktur, arada konuşabiliriz tabi abartmadan, not almaya, yazmaya bu kadar.” şeklindeki ifadesi “Ders dinlemek” koduna örnek olarak verilebilir. Lise düzeyinde ise “Ders dinlemek (5), Derste söz almak (3), Soru sormak (2), Soru çözmek (2)” kodları belirginleşmektedir. Örneğin Uğur'un (17 yaş) “Sınıfta beraber soru çözmeye etkinlikleri yapabilir, çözemediği soruları arkadaşlarına sorabilir, sınıfta oyunlar yasaklı oyunlar yani ama telefonla oynuyorlar.” şeklindeki ifadesi “Soru çözmek” koduna örnek olarak verilebilir.

Etkileşimler Alt Kategorisi'nde okul öncesi grubunda “Söylediklerini yapmak (1)” kodu yer almaktadır. İlkokul düzeyinde “Parmak kaldırarak soru sormak (2), Konuşmak (1) kodları dikkat çekmektedir. Ortaokul düzeyinde Konuşmak (3), Sohbet etmek (2), Söz hakkı almak (1), Hocalara kötü davranmamak (1)” kodları öne çıkmaktadır. İklim'in (9 yaş) “Başka kişilerin özgürlüklerini kısıtlamadan yapması zorunluluğu vardır, etraftakileri rahatsız etmeme zorunluluğu vardır, oyun oynayabilirler onların izniyle ya da arkadaşlık kurabilirler, hasta olanların su içmeye izni var.” şeklindeki ifadesi “Konuşmak” koduna örnek olarak verilebilir. Lise düzeyinde ise “Arkadaşıyla sohbet etmek (3), Öğretmeniyle konuşmak (1), Arkadaşlarıyla eğlenmek (1), Daha sosyal olmak (1)” kodları öne çıkmaktadır.

Okul İçi Etkinlikler Alt Kategorisi'nde okul öncesi grubunda “Boyama yapmak (2), Resim yapmak (1), Fotokopiden çıktı almak (1)” kodları, ilkokul düzeyinde “Resim yapmak/çizmek (4), Oyun oynamak (3), Kantine gitmek (2), Kitap okumak (2)” kodları öne çıkmaktadır. Melisa'nın (8 yaş) “Teneffüse çıkar, kantine çıkar, dışarda oyunlar oynarlar...” şeklindeki ifadesi örnek olarak verilebilir. Ortaokul düzeyinde “Oyun oynamak (6), Koşuşturmak (2), Resim yapmak (1), Çöp atmak (1)” kodları, lise

düzeyinde ise “Oyun oynamak teneffüste (1), Okul içerisinde gezmek (1), Sıraya oturmak (1), Telefonla oynamak (1)” kodları dikkat çekmektedir.

Öğretmen İzniyle Alt Kategorisi’nde ilkökul düzeyinde “Öğretmenden izin alıp su içmek (2), Öğretmenden izin alıp çöp atmak (2), Çöp atmaya izin vermek (1), İzin almak (1)” kodları, Ortaokul düzeyinde “Teneffüste rahat dolaşmak” kodu yer almaktadır. Lise düzeyinde bu kategoriye ait yeterli ifade bulunmamaktadır.

Temel Gereksinimler Alt Kategorisi’nde okul öncesi grubunda “Yemek yemek (1), Ellerini yıkamak (1)” kodları, ilkökul düzeyinde “Tuvalete gitmek (3), Yemek yemek (3), Su içmek (3), Bahçeye inmek (2)” kodları dikkat çekmektedir. Rüya’nın (8 yaş) “Yemek yemeye izni yoktur onu biliyorum, teneffüste ancak yiyebiliyorlar, su içmeye izni vardı...” şeklindeki ifadesi “Yemek yemek” koduna örnek olarak verilebilir. Ortaokul düzeyinde “Teneffüste yemek yemek (2), Su içmek (1), Camları açmak (1), Çöp atmaya kalkmak (1)” kodları, lise düzeyinde ise “Oturup kalkmak (2), Su içmek (1), Tuvalete gitmek (1)” kodları dikkat çekmektedir.

4.3.2. Öğrencilerin Sınıfta Neler Yapamayacaklarına İlişkin Görüşler Kategorisi

Bu bölümde, öğrencilerin gözünden sınıf içinde hangi davranışların uygun olmadığını düşündüklerine dair görüşleri ele alınmıştır. Öğrencilerin sınıf kuralları ve sınırlarına dair farkındalıkları, öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin Sınıfta Neler Yapamayacaklarına İlişkin Görüşler Kategorisi; “Ders işlenişi ve Sınıf Düzeni, Davranışlar ve Okul Kuralları ve Yasaklar ” alt kategorilerinden oluşmaktadır.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Sınıfta Neler Yapamayacaklarına İlişkin Görüşleri

Alt Kategori	Kod (Okul Öncesi)	Kod (İlkokul)	Kod (Ortaokul)	Kod (Lise)
Ders işlenişi ve Sınıf Düzeni	Öğretmenin dolabını karıştırmamak (1)	Yemek yememek (5)	Dersi kaynatmamak/bölmemek (3)	Öğretmene saygılı olmak (3)
	Özel eşyalara dokunmamak (1)	Derste konuşmamak (2)	Saygısızlık yapmamak (2)	Derste konuşmamak (2)
	Çiğlik atmamak (1)	Derste yatmamak (1)	Ders dışında şeyler yapmamak (2)	Telefona bakmamak (2)
	Koşmamak (1)	Öğretmen ders anlatırken resim yapmamak (1)	Sıraların yerini değiştirmemek (1)	İçecek içmemek (2)
	Pis şeylere dokunmamak (1)	Öğretmeni suçlamamak (1)	Akıllı tahtayla oynamamak (1)	Ders düzenini bozmamak (2)
	Yaramazlık yapmamak (1)	Öğretmeni üzmemek (1)	Öğretmenin sözünü kesmemek (1)	Yüksek sesle konuşmamak (2)
		Ders dışında şeylerle uğraşmamak (1)	Öğretmenin izin vermediği şeyi yapmamak (1)	Diğer öğrencileri rahatsız etmemek (2)
		Bahçeye inmemek (1)	Öğretmenin ayağına kalkmamak (1)	Dışarı çıkmamak (2)
		Öğretmeni rahatsız edemez (1)	Öğretmene bağırarak (1)	Uyumamak (1)
		İzin almadan ayağına kalkmamak (1)	Öğretmenin senli benli konuşmamak (1)	Oyun oynamamak (1)
		Tuvalete gitmemek (1)		Derste yer değiştirmemek (1)
				Ayağına kalkmamak (1)
				Uyumamak (1)
				Tahtayı karıştırmamak (1)
				Öğretmeniyle kötü konuşmamak (1)
				Hocanın dosyalarına bakmamak (1)
				Söz hakkı almadan konuşmamak (1)
				Derste çok şey yapmaya izniniz yok ders dinlemek (1)
Davranışlar	Arkadaşının oyuncağını kırmamak (1)	Arkadaşlarıyla kavga etmemek (3)	Küfretmemek (3)	Arkadaşlarına hakaret etmek (4)
	Başka çocukların oyuncağını almamak (1)	Arkadaşlarını üzmemek (2)	Konuşmamak (3)	Saygısızlık yapmamak (4)
	Küfretmemek (1)	Saygılı davranmak (2)	Arkadaşlarına el kaldırmamak (2)	Zarar vermemek (3)
	Çok kızmamak (1)	Arkadaşlarını rahatsız etmemek (2)	Saygısızlık yapmamak (2)	Derste sakız çiğnememek (1)
		Diğerlerinin dikkatini dağıtmamak (1)	Kötü hareketler yapmamak (2)	Temaslı şakalar yapmamak (1)
		Başka kişilerin kalbini kırmamak (1)	Arkadaşlarına bağırarak (1)	Benim hakkımı kısıtlamamak (1)
		El hareketi yapmamak (1)	Zorbalamamak (1)	Hakaret etmemek (1)
		Zorbalık yapmamak (1)	Birisiyle dalga geçmemek	Kimseyi rahatsız etmemek (1)
		Şımarılmamak (1)	Hakaret etmemek (1)	
			Vurmamak (1)	

Tablo 4.7. (Devam) Öğrencilerin Sınıfta Neler Yapamayacaklarına İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin Sınıfta Neler Yapamayacaklarına İlişkin Görüşler Kategorisi	Okul Kuralları ve Yasaklar	Vurmamak (1)	Konuşmamak (5)	Konuşmamak (2)	Telefona bakmamak (5)
		İttirmemek (1)	Küfretmemek (4)	Telefonuna bakmamak (2)	Bağırmmamak (3)
		Bağırmmamak (1)	Yaramazlık yapmamak (3)	Oyun oynamamak (2)	Okul malına zarar vermemek (3)
		Tuvaletini altına yapmamak (1)	Bağırmmamak (3)	Okul eşyalarına zarar vermemek (2)	İzin alarak çöp atmak (1)
		Ayakkabıyla girmemek (1)	Koşturmmamak (3)	Teknolojik alet getirmemek (1)	Kamu malına zarar vermemek (1)
			Su içmemek (3)	Derse karışmamak (1)	Okul dışına çıkmamak (1)
			Okulun dışına asla çıkmamak (1)	Dışarı çıkmamak (1)	Yüksek sesle konuşmamak (1)
			Ayağa kalkmamak (2)	Camdan sarkmamak (1)	Yerleri kirletmemek (1)
			Çöpü izinsiz atmamak (1)		Okul eşyalarına zarar vermemek (1)
			Kokulu yiyecekleri sınıfta yememek (1)		Argo kelime kullanmamak (1)
			Tahtaya yazı yazmamak (1)		Tehlikeli aletler getirmemek (1)
			Eşyaları izinsiz almamak (1)		

Ders İşlenişi ve Sınıf Düzeni Alt Kategorisi'nde okul öncesi grubunda “*Öğretmenin dolabını karıştırmamak (1), Özel eşyalara dokunmamak (1), Çıglık atmamak (1), Koşmamak (1)*” kodları, ilkokul düzeyinde “*Yemek yememek (5), Derste konuşmamak (2), Derste yatmamak (1), Ders dışında şeyler yapmamak (1)*” kodları dikkat çekmektedir. Örneğin Murat’ın (10 yaş) “*Sınıfta öğrenci küfür edemez... sınıfı içerisine kokulu şeylerle giremez... dersi dinlemeyip yatıyor mesela onu yapamaz*” şeklindeki ifadesi “*Ders dışında şeyler yapmamak*” koduna örnek olarak verilebilir. Ortaokul düzeyinde “*Dersi kaynatmamak/bölmemek (3), Saygısızlık yapmamak (2), Sıraların yerini değiştirmemek (1), Akıllı tahtayla oynamamak (1)*” kodları öne çıkmaktadır. Örneğin Güliz Deren’in (12 yaş) “*Telefon çıkaramaz... kantine gidemez... ayağa kalkamaz...*” şeklindeki ifadesi “*Dersi kaynatmamak/bölmemek*” koduna örnek verilebilir. Lise düzeyinde ise “*Öğretmene saygılı olmak (3), Derste konuşmamak (2), Yemek yememek (2), Telefona bakmamak (2)*” kodları belirginleşmektedir. Örneğin İrem’in (16) “*Telefona bakamaz içecek içemez yemek yiyemez tuvalete gidemez*” şeklindeki ifadesi “*Telefonuna bakmamak*” koduna örnek olarak verilebilir.

Davranışlar Alt Kategorisi'nde okul öncesi grubunda “*Arkadaşının oyuncasını kırmamak (1), Başka çocukların oyuncasını almamak (1), Küfretmemek (1), Çok kızmamak (1)*” kodları, ilkokul düzeyinde “*Arkadaşlarıyla kavga etmemek (3), Arkadaşlarını üzmemek (2), Saygılı davranmak (2), Arkadaşlarını rahatsız etmemek*

(2)” kodları öne çıkmaktadır. Örneğin Gözde’nin (8 yaş) “*Kötü sözler söylemeye el hareketleri yapmaya izni yok.*” şeklindeki ifadesi “*Arkadaşlarını rahatsız etmemek*” koduna örnek olarak verilebilir. Ortaokul düzeyinde “*Küfretmemek (3), Konuşmamak (3), Arkadaşlarına el kaldırmamak (2), Saygısızlık yapmamak (2)*” kodları, lise düzeyinde ise “*Arkadaşlarına hakaret etmemek (4), Saygısızlık yapmamak (4), Zarar vermemek (3), Derste sakız çiğnememek (1)*” kodları belirginleşmektedir. Örneğin Beren’in (16 yaş) “*Hocaya saygısızlık yapmamalı*” şeklindeki ifadesi “*Saygısızlık yapmamak*” koduna örnek verilebilir.

Okul Kuralları ve Yasaklar Alt Kategorisi’nde okul öncesi grubunda “*Vurmamak (1), İttirmemek (1), Bağdırmamak (1), Tuvaletini altına yapmamak (1)*” kodları, ilkokul düzeyinde “*Konuşmamak (5), Küfretmemek (4), Yaramazlık yapmamak (3), Bağdırmamak (3)*” kodları öne çıkmaktadır. Örneğin Murat’ın (10 yaş) “*Bizim sınıfta çok küfür ediyorlar küfür etmemeli... onları küfür ediyorlar ittiriyorlar bunu istemezdim.*” şeklindeki ifadesi “*Küfretmemek*” koduna örnek olarak verilebilir. Ortaokul düzeyinde “*Konuşmamak (2), Telefona bakmamak (2), Oyun oynamamak (2), Okul eşyalarına zarar vermemek (2)*” kodları dikkat çekmektedir. Örneğin Ela’nın (10 yaş) “*Sınıfta öğrencinin hiç kimseye kötü davranmamasına, eşyalara okul eşyalarına sıralara falan zarar vermemesini...*” şeklindeki ifadesi “*Okul eşyalarına zarar vermemek*” koduna örnek olarak verilebilir. Lise düzeyinde ise “*Telefona bakmamak (5), Bağdırmamak (3), Okul malına zarar vermemek (3), İzin alarak çöp atmak (1)*” kodları belirginleşmektedir. Örneğin Arda’nın (14 yaş) “*Telefonu yanında olamaz uyuyamaz... kantine gidemez okul eşyalarına zarar veremez*” şeklindeki ifadesi “*Telefona bakmamak*” koduna örnek olarak verilebilir.

4.3.3. Diğer Öğrencilerin Neler Yapmasını İstediklerine İlişkin Görüşler Kategorisi

Diğer Öğrencilerin Neler Yapmasını İstediklerine İlişkin Görüşler Kategorisi; “*Arkadaşlarından istekler, Ders İçi Etkinlikler, Etkileşim ve Etkinlik, Sosyal Aktiviteler, Düzenlemelere Yönelik İstekler*” alt kategorilerinden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Sınıfta Diğer Öğrencilerin Neler Yapmasını İstediklerine İlişkin Görüşleri

Alt Kategori	Kod (Okul Öncesi)	Kod (İlkokul)	Kod (Ortaokul)	Kod (Lise)	
Diğer Öğrencilerin Neler Yapmasını İstediklerine İlişkin Görüşler Kategorisi	Arkadaşlarından istekler	Benimle oynamak (1)	Uslu durmak (4)	Muhabbet etmek (1)	Saygı değer olmak (1)
		Akıllı olmak (1)	Sessiz olmak/durmak (3)	Kavga etmemek (1)	Öğretmenlerin söylediklerini dikkate almak (1)
		Film izlerken önüme geçmemek (1)	Öğretmeni dinlemek (2)	Bağırılmamak (1)	Sessiz olmak (1)
		Oyun oynamak (1)	Konuşmamak (3)	Kibar davranmak (1)	Olgun davranmak (1)
			Bağırılmamak (2)	Derste sessiz olmak (1)	Arkadaş canlısı olmak (1)
			Sorularda parmak kaldırmak (1)	Birbirlerine kağıt atmamak (1)	Telefonla oyun oynamamak (1)
			Öğretmeni üzmemek (1)		
			Birbirlerine vurmamak (1)		
			Zil çaldığında yerlerine oturmak (1)		
Ders İçi Etkinlikler	Ders yapmak (1)	Derslerini dinlemek (4)	Dersi dinlemek (4)	Ders dinlemek (4)	
	Etkinlik yapmak (1)	Ders yapmak (2)	Dersi dinlemek/işlemek (4)	Derse katılmak (2)	
	Ödev yapmak (1)	Kitap okumak (2)	Oyun oynamak (3)	Bir şeyler içmemize izin vermek (1)	
	Dışarı çıkmak (1)	Yazı yazmak (1)	Test çözmek (1)	Eğlenceli sınıf ortamı olması (1)	
		Soru çözmek (1)	Ödevlerini yapmak (1)	Telefon kullanmak (1)	
		Beden eğitimi dersinde oyun oynamak (1)			
		Etkinlik yapmak (1)	Sınavlarda yüksek almak (1)		
Etkileşim ve Etkinlik	Oyun-Oyuncak oynamak (2)	Arkadaşlarımla dikkatimi dağıtmamasını (1)	Top oynamak/oyun oynamak (5)	Arkadaşlarımla muhabbet etmek (3)	
	Zeka oyunları oynamak (1)	Arkadaşlarımla konuşmak/sohbet etmek (1)	Sohbet etmek/konuşmak (4)	Telefon kullanmak (2)	
	Arkadaşlarıyla aynı şeyleri yapmak (1)	Oyun oynamak (1))	Herkesle iyi anlaşmak (1)	Uyumak (2)	
			Arkadaşımın yanında oturmak (1)	Müzik dinlemek (1)	
Sosyal Aktiviteler		Eğlenmek (2)	Çok koşturmamak (2)	Oyun oynamak (1)	
		Resim çizmek (2)	Oturmak (1)	Kitap okumak (1)	
			Topumu elimden almamak (1)	Bir şeyler içmek (1)	
Düzenlemelere Yönelik İstekler	Çizgi film izlemek (1)	Serbest olmak (1)	Derslerin eğlenceli olmasını (2)	Daha fazla sosyal aktivite yapmak (2)	
		Kantinin ucuzlamasını (1)	Saygı duyulmak (2)	Ders sürelerinin daha kısa olmasını (1)	
		Derste tuvalete gidebilmek (1)	Teneffüslerde dışarı çıkmak (1)	Teneffüslerin daha uzun olmasını (1)	
				Herkesin kendi istediği sporu yapmasına olanak sağlanmasını (1)	

Arkadaşlarından İstekler Alt Kategorisi'nde okul öncesi grubunda “Benimle oynamalarını (1), Akıllı olmak (1), Film izlerken önüme geçmemelerini (1), Oyun oynamak (1)” kodları, ilkokul düzeyinde “Uslu durmak (4), Sessiz olmak/durmak (3), Öğretmeni dinlemek (2), Konuşmamak (3)” kodları öne çıkmaktadır. Örneğin Zeliha'nın (7 yaş) “Usluca oturup öğretmeni dinlemeleri ve öğretmeni oruçluyken üzmemelerini bunları yapsınlar yeter.” şeklindeki ifadesi “Uslu durmak” koduna örnek olarak verilebilir. Ortaokul düzeyinde “Muhabbet etmek (1), Kavga etmemek (1), Bağışmamak (1), Kibar davranmak (1)” kodları dikkat çekmektedir. Örneğin Miray'ın (13 yaş) “Bana kibar davranmalarını isterim çünkü sınıf arkadaşlarım bazen kibar davranmıyor yani pek hoşuma gitmiyor...” şeklindeki ifadesi “Kibar davranmak” koduna örnek olarak verilebilir. Lise düzeyinde ise “Saygı değer olmak (1), Öğretmenlerin söylediklerini dikkate almak (1), Sessiz olmak (1), Olgun davranmak (1)” kodları dikkat çekmektedir. Örneğin Arda'nın (14 yaş) “Öğrencilerin saygı değer olmasını isterim... okul kurallarına uysunlar, öğrencilerin ve öğretmenlerin söylediği şeyleri dikkate almalı” şeklindeki ifadesi “Saygı değer olmak” koduna örnek olarak verilebilir.

Ders İçi Etkinlikler Alt Kategorisi'nde okul öncesi grubunda “Ders yapmak (1), Etkinlik yapmak (1), Ödev yapmak (1), Dışarı çıkmak (1)” kodları, ilkokul düzeyinde “Derslerini dinlemek (4), Ders yapmak (2), Kitap okumak (2), Yazı yazmak (1)” kodları, ortaokul düzeyinde “Dersi dinlemek (4), Oyun oynamak (3), Test çözmek (1), Ödevlerimi yapmak (1)” kodları dikkat çekmektedir. Lise düzeyinde ise “Dersi dinlemek (4), Derse katılmak (2), Bir şeyler içmemize izin vermek (1), Eğlenceli sınıf ortamı olması (1)” kodları belirginleşmektedir. Örneğin İrem'in (16 yaş) “Bir şey içmemize izin verilebilir bir kahve bir çayla sabah içilebilir telefon çeviri için vs. kullanılabilir ama sürekli bakılmamalı” şeklindeki ifadesi “Bir şeyler içmemize izin vermek” koduna örnek gösterilebilir.

Etkileşim ve Etkinlik Alt Kategorisi'nde okul öncesi grubunda “Oyun-Oyuncak oynamak (2), Zeka oyunları oynamak (1), Arkadaşlarımla aynı şeyleri yapmak (1)” kodları, ilkokul düzeyinde “Arkadaşlarımla dikkatimi dağıtmamasını (1), Arkadaşlarımla konuşmak sohbet etmek (1), Oyun oynamak (1)” kodları, ortaokul düzeyinde “Top oynamak/oyun oynamak (5), Sohbet etmek/konuşmak (4), Herkesle iyi anlaşmak (1), Arkadaşımla yanında oturmak (1)” kodları dikkat çekmektedir. Lise

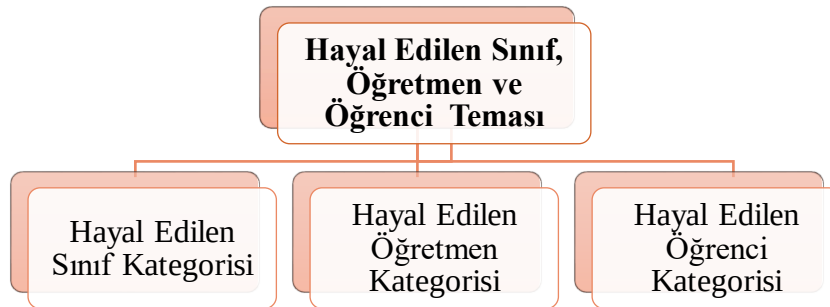
düzeyinde ise *Arkadaşlarımla muhabbet etmek (3)*, *Telefon kullanmak (2)*, *Uyumak (2)*, *Müzik dinlemek (1)* kodları öne çıkmaktadır.

Sosyal Aktiviteler Alt Kategorisi'nde ilkokul grubunda *"Eğlenmek (2)*, *Resim çizmek (2)"* kodları yer almaktadır. Ortaokul düzeyinde *"Çok koşturmamak (2)*, *Otmak (1)*, *Topumu elimden almamak (1)"* kodları, lise düzeyinde *"Daha çok sosyalleşmek (2)*, *Teneffüste şarkı söylemek (1)*, *Boş zamanlarını boş geçirmemek (1)"* kodları dikkat çekmektedir.

Düzenlemelere Yönelik İstekler Alt Kategorisi'nde okul öncesi grubunda *"Çizgi film izlemek (1)"* kodu, ilkokul düzeyinde *"Serbest olmak (1)*, *Kantinin ucuzlamasını (1)*, *Derste tuvalete gitmek (1)"* kodları, ortaokul düzeyinde *"Derslerin eğlenceli olmasını (2)*, *Teneffüslerde dışarı çıkmak (1)*, *Bana saygı duymalarını (2)"* kodları dikkat çekmektedir. Lise düzeyinde ise *"Daha fazla sosyal aktivite yapmak (2)*, *Ders sürelerinin daha kısa olmasını (1)*, *Teneffüslerin daha uzun olmasını (1)*, *Herkes kendi istediği sporu yapmasına olanak sağlanmasını (1)"* kodları öne çıkmaktadır. Örneğin Eray'ın (17 yaş) *"Öğrenciler ilk önce bence yüksek düzeyde sosyalleşmeli... onun dışında toplumsal olarak da okulun düzenlediği aktiviteler olarak da bunlara katılmalıdır... daha çok etkileşimli dersle olursa onlara katılmalı... boş bulduğu zamanlarda boş geçirmemeli..."* şeklindeki ifadesi *"Daha fazla sosyal aktivite yapmak"* koduna örnek olarak verilebilir.

4.4. Hayal Edilen Sınıf, Öğretmen ve Öğrenci Teması

Hayal Edilen Sınıf, Öğretmen ve Öğrenci Teması; *"Hayal Edilen Sınıf, Hayal Edilen Öğretmen ve Hayal Edilen Öğrenci"* kategorilerinden oluşmaktadır.



Şekil 4.4. Hayal Edilen Sınıf, Öğretmen ve Öğrenci Teması

4.4.1. Hayal Edilen Sınıf Kategorisi

Hayal Edilen Sınıf Kategorisi; “Öğretmen ve Ders Sürecine İlişkin, Akran İlişkilerine Yönelik ve Fiziksel Ortam İlişkin” alt kategorilerinden oluşmaktadır.

Tablo 4.9. Hayal Edilen Sınıf Kategorisi

	Alt Kategori	Kod (Okul Öncesi)	Kod (İlkokul)	Kod (Ortaokul)	Kod (Lise)
Hayal Edilen Sınıf Kategorisi	Öğretmen ve Ders Sürecine İlişkin	-	Öğrencilerin akıllı-uslu olduğu (4) Sessiz oldukları (3) Öğrencilerin dersi güzelce dinlediği (2) Çalışkan olduğu (1)	Dersin dinlenildiği (2) Eğlenceli (2) Uslu olduğu (1) Çalışkan olduğu (1) Zeki olduğu (1)	Herkesin derse katıldığı (1) Öğretmeni sevdiği (1) Öğretmenin ayırım yapmadığı (1) Kaba davranılmadığı (1) Mesleklere göre sınıfların belirlendiği (1) Herkesin kendi ilgi alanlarına yöneldiği (1)
	Akran İlişkilerine Yönelik	Birinci sınıflar gibi olduğu (1)	Barış içinde yaşanıldığı (1) Arkadaş canlısı olduğu (1) Güler yüzlü olduğu (1) Birlikte her şeyi yapabildiği (1) Küfredilmediği (1) Şımarmadığı (1) Bağırmadığı (1) Futbolcu bir sınıf olduğu (1)	Küfredilmediği (2) Birlikte oyun oynandığı (2) Kimsenin dışlanmadığı (1) Zorbalanmadığı (1) Kavga edilmediği (1) Çocukça davranılmadığı (1) Şımarmadığı (1)	Birliktelik olduğu (4) Saygısızlık yapılmadığı (3) Zorbalık yapılmadığı (2) Herkesin iyi anlaştığı (2) Birbirine güvenildiği (2) Derse katılım sağlandığı (1) Barış ortamı olduğu (1) Birbirlerinin arkasından konuşulmadığı (1) Herkesin kafa dengi olduğu (1) Birbirini desteklediği (1) Önyargılı olmadıkları (1) Birbirine not vermediği (1)
	Hayal Edilen Sınıf Kategorisi	Fiziksel Ortam İlişkin	Güzel oyuncaklarla dolu yeni yapılmış sınıf olması (1) Duvarları Spider man demir adamlı olan (1)	Çok temiz olan (1) Düzenli (1) Çiçeklerle dolu olan (1) Süslü olan (1) Akıllı tahtanın çalıştığı (1) Güzel olan (1)	Sessiz/Sakin olan (2) Daha az kişinin olduğu (1) Herkesin okumaya geldiği (1)

Öğretmen ve Ders Sürecine İlişkin Alt Kategorisi’nde ilkököl düzeyinde “Öğrencilerin akıllı-uslu olduğu (4), Sessiz oldukları (3), Öğrencilerin dersi güzelce dinlediği (2), Çalışkan olduğu (1)” kodları ortaokul düzeyinde “Dersin dinlenildiği (2), Eğlenceli (2), Uslu olduğu (1), Zeki olduğu (1)” kodları dikkat çekmektedir. Lise düzeyinde ise “Herkesin derse katıldığı (1), Öğretmeni sevdiği (1), Öğretmenin ayırım yapmadığı (1), Mesleklere göre sınıfların belirlendiği (1)” kodları öne çıkmaktadır.

Örneğin Eray'ın (17 yaş) *“Benim hayalimdeki sınıfta ilk önce o sınıfın bir amacı olmalı... kollektif bir amaç uğruna yön alan bir sınıf olmalı... birbirlerini desteklemeli insanlar...”* şeklindeki ifadesi, *“Herkesin derse katıldığı”* koduna örnek olarak verilebilir.

Akran İlişkilerine Yönelik Alt Kategorisi'nde okul öncesi grubunda *“Birinci sınıflar gibi olduğu (1)”* kodu yer almaktadır. İlkokul düzeyinde *“Barış içinde yaşanıldığı (1), Arkadaş canlısı olduğu (1), Güler yüzlü olduğu (1), Birlikte her şeyi yapabildiği (1)”* kodları öne çıkmaktadır. Örneğin Zeliha'nın (7 yaş) *“Daha uslu ve herkesin barış içinde yaşadığı”* şeklindeki ifadesi örnek olarak verilebilir. Ortaokul düzeyinde *“Küfredilmediği (2), Birlikte oyun oynandığı (2), Kimsenin dışlanmadığı (1), Zorbalanmadığı (1)”* kodları dikkat çekmektedir. Örneğin Hazal'ın (13 yaş) *“Sessiz sakın kimsenin dışlanmadığı veya zorbalanmadığı birbirine yakın aile gibi sınıf”* şeklindeki ifadesi, *“Kimsenin dışlanmadığı”* koduna örnek olarak gösterilebilir. Lise düzeyinde ise *“Birliktelik olduğu (4), Saygısızlık yapılmadığı (3), Zorbalık yapılmadığı (2), Herkesin iyi anlaştığı (2)”* kodları ön plana çıkmaktadır.

Fiziksel Ortama İlişkin Alt Kategorisi'nde okul öncesi grubunda *“Güzel oyuncaklarla dolu yeni yapılmış sınıf olması (1), Duvarları Spider man demir adamlı olan (1)”* kodları yer almaktadır. İlkokul düzeyinde *“Çok temiz olan (1), Düzenli (1), Çiçeklerle dolu olan (1), Süslü olan (1)”* kodları öne çıkmaktadır. Örneğin, İklim'in (10 yaş) *“Süslü mesela bir kere şey görmüştüm bir tane sıra vardı böyle öğrencilerin uyuma zamanı vardı sırayı çeviriyorlardı bir şeyler yapıyorlardı yatağa dönüşüyordu öyle sıralar kullanılabilir sınıfta.”* şeklindeki ifadesi örnek olarak verilebilir. Ortaokul düzeyinde *“Sessiz/Sakin olan (2), Daha az kişinin olduğu (1), Herkesin okumaya geldiği (1)”* kodları lise düzeyinde ise *“Sınıfı kirletmediği (1), Sınıfların az kişi olduğu (1)”* kodları dikkat çekmektedir.

4.4.2. Hayal Edilen Öğretmen Kategorisi

Hayal Edilen Öğretmen Kategorisi'nde *“Öğretmen-Öğrenci İletişimi, Ders Anlatımına İlişkin İfadeler, Sınıf Yönetimi ve Kişisel Özellikler”* alt kategorileri yer almaktadır.

Tablo 4.10. Hayal Edilen Öğretmen Kategorisi

Hayal Edilen Öğretmen Kategorisi	Alt Kategori	Kod (Okul Öncesi)	Kod (İlkokul)	Kod (Ortaokul)	Kod (Lise)
	Öğretmen-Öğrenci İletişimi	Çok kızmayan (1)	Sohbet eden (3) Fikirlerimizi değer veren (2) Saygılı olan (1) İyi davranan (1)	Saygılı-sevgili davranan (1) Samimi olan (1) Sohbet eden (1) Bizim gibi düşünen (1) Öğrencilerin isteklerini yapan (1)	Saygılı olan (3) Öğrencisiyle ilgilenen (2) Öğrenciyi dinleyen (1) Öğrencisini destekleyen (1) Samimi olan (1) Herkesin fikirlerine değer veren (1) Öğrencisine arkadaş gibi davranan (1) Yaşam tavsiyesi veren (1)
	Ders Anlatımı	Dersi iyi anlatan (1)	Eğlenceli olan (4) Dersi iyi anlatan (3) Ders işleten bir öğretmen olan (1) Eğlenceli ders anlatan (1)	Dersi iyi anlatan (2) Dersi oyuna çeviren (1) Oyun oynatan (1) Dersi işledikten sonra video izleten (1) Güzel örnekler veren (1) Dersten sonra konuşmamıza izin veren (1)	Dersi iyi anlatan (4) Eğlenceli (2) Günlük hayattan örnek veren (2) Enerjik olan (1) Derste kodlamalarla anlatan (1) Eğlenceli aktivite yaptıran (1)
	Sınıf Yönetimi		Beden eğitime çıkaran (2) Düzenli olan (1) Programa uyan (1)	Çok bağırmayan (1) Çok yazı yazdırmayan (1) Yanlış yaptığımızda düzelten (1) Her zaman ders işlemeyen (1)	Sınıfa hakim olan (1) Kurallara önem veren (1) Telefon kullanmayan (1)
	Kişisel Özellikler	İyi (1) Kibar (1)	Güzel (3) Kibar (2) Tatlı (1) Güler yüzlü (1) Sempatik (1) Güzel davranışlı olan (1) Çabuk sinirlenmeyen (1) Mutlu (1)	Kızmayan (3) İyi (1) Kibar (1) Yeni nesil gençlik gibi olan (1)	Disiplinli (1) Soğukkanlı (1) Esprituell (1) Önyargılı olmayan (1) Uyması gereken kurallarına uyan (1) Örnek olan (1) Öğrencileri anlayan (1)

Öğretmen-Öğrenci İletişimi Alt Kategorisi’nde okul öncesi grubunda “Çok kızmayan (1)” kodu yer almaktadır. İlkokul düzeyinde “Sohbet eden (3), Fikirlerimizi değer veren (2), Saygılı olan (1), İyi davranan (1)” kodları, ortaokul düzeyinde “Saygılı-sevgili davranan (1), Samimi olan (1), Sohbet eden (1)” kodları dikkat çekmektedir. Örneğin Miray’ın (13 yaş) “Kibar anlayışlı öyle öğretmenlerle daha iyi anlaşabiliyorum... bizimle sohbet etmeli... ara sıra espri yapması oluyor. Eğlenceli,

coşkulu, samimi olmasını isterdim” şeklindeki ifadesi, örnek olarak verilebilir. Lise düzeyinde ise *“Saygılı olan (3), Öğrencisiyle ilgilenen (2), Öğrenciyi dinleyen (1), Öğrencisini destekleyen (1)”* kodları belirginleşmektedir. Örneğin Arda’nın (15 yaş) *“Öğrencilerine ilgi gösteren, öğrencilerine saygılı ve daha böyle rahat bırakan, sıkmayan”* şeklindeki ifadesi, *“Öğrencisiyle ilgilenen”* koduna örnek verilebilir.

Ders Anlatımı Alt Kategorisi’nde okul öncesi grubunda *“Dersi iyi anlatan (1)”* kodu yer almaktadır. İlkokul düzeyinde *“Eğlenceli olan (4), Dersi iyi anlatan (3), Ders işleten bir öğretmen olan (1), Eğlenceli ders anlatan (1)”* kodları, ortaokul düzeyinde *“Dersi iyi anlatan (2), Dersi oyuna çeviren (1), Oyun oynatan (1), Dersi işledikten sonra video izleten (1)”* kodları dikkat çekmektedir. Örneğin Asya Meral’in (11 yaş) *“Eğlenceli, dersi çok iyi anlatan bir cümle ile tüm konuyu aklına sokan öğretmenler var onlar gibi olmasını”* şeklindeki ifadesi, *“Dersi iyi anlatan”* koduna örnek olarak verilebilir. Lise düzeyinde ise *“Dersi iyi anlatan (4), Eğlenceli (2), Günlük hayattan örnek veren (2), Enerjik olan (1)”* kodları belirginleşmektedir. Örneğin Efsun’un (15 yaş) *“Hayalimdeki öğretmen derse hem ders anlatıp hem de aklımızda kalacak şekilde anılarını anlatan, günlük hayattan da bize fikirler veren... uygulama yapılması... onun gibi olmak isteyebileceğim bir kişi olmasını isterim”* şeklindeki ifadesi örnek olarak verilebilir.

Sınıf Yönetimi Alt Kategorisi’nde ilkokul düzeyinde *“Beden eğitimine çıkaran (2), Düzenli olan (1), Programa uyan (1)”* kodları öne çıkmaktadır. Ortaokul düzeyinde *“Çok bağırmayan (1), Çok yazı yazdırmayan (1), Yanlış yaptığımızda düzelten (1), Her zaman ders işlemeyen (1)”* kodları dikkat çekmektedir. Lise düzeyinde ise *“Sınıfa hakim olan (1), Kurallara önem veren (1), Telefon kullanmayan (1)”* kodları yer almaktadır. Örneğin Ege’nin (15 yaş) *“Ben kuralcıyım biraz kuralları seviyorum, kurallara dikkat önem veren, hani bir kargaşa tarzı bir şey olduğunda da onu soğukkanlılıkla bazen espritüel bir şekilde karşılayacak öğretmenler hoşuma gidiyor hayalim yani”* şeklindeki ifadesi, *“Kurallara önem veren”* koduna örnek olarak verilebilir.

Kişisel Özellikler Alt Kategorisi’nde okul öncesi grubunda *“İyi (1), Kibar (1)”* kodları yer almaktadır. İlkokul düzeyinde *“Güzel (3), Kibar (2), Tatlı (1), Güler yüzlü (1), Güzel davranışlı olan (1)”* kodları öne çıkmaktadır. Örneğin Neşe’nin (10 yaş)

“Eğlenceli gibi sempatik yani güzel davranışlı çok çabuk sinirlenmeyen” şeklindeki ifadesi, “Güzel davranışlı olan” koduna örnek olarak verilebilir. Ortaokul düzeyinde “Kızmayan (3), İyi (1), Kibar (1), Yeni nesil gençlik gibi olan (1)” kodları lise düzeyinde ise “Disiplinli (1), Soğukkanlı (1), Espritüel (1), Önyargılı olmayan (1)” kodları belirginleşmektedir. Örneğin Pelin’in (16 yaş) “Önyargılı olmayan, öğrenci tutmayan, herkese samimi olan, ölçüsünü de bilen, dersleri zevkli işleyen, şakalaşabilen, nemrut gibi durmayan, performans ödevlerinde çok yıkmayan, sınavları çok zor sormayan...” şeklindeki ifadesi, “Önyargılı olmayan” koduna örnek verilebilir.

4.4.3. Hayal Edilen Öğrenci Kategorisi

Hayal Edilen Öğrenci Kategorisi; “Öğretmen-Öğrenci İletişimi, Derse Yönelik İfadeler ve Kişisel Özellikler” alt kategorilerinden oluşmaktadır.

Tablo 4.11. Hayal Edilen Öğrenci Kategorisi

Hayal Edilen Öğrenci Kategorisi	Alt Kategori	Kod (Okul Öncesi)	Kod (İlkokul)	Kod (Ortaokul)	Kod (Lise)
	Öğretmen ve Öğrenci İletişimi	Saygılı olan (1)	Dersi iyi dinleyen (5)	Saygılı (1) El kaldırarak konuşan (1)	Saygılı (4) Arkadaşlarıyla vakit geçiren (2)
			Saygılı (1) Parmak kaldırarak konuşan (1)	Ters davranmayan (1) Anlayışlı (1)	Fikirlerini söyleyen (1) Zorbalanmayan (1) Sıkıntılı davranış göstermeyen (1) Okul kurallarına sahip çıkan (1)
	Derse Yönelik İfadeler		Düzenli çalışan (4) Başarılı olan (1) Çalışkan olan (1)	Ders çalışan (1) Ödev yapan (1) Derse katılan (1) Düzenli olan (1) Çok başarılı olan (1)	Derslerine çalışan (4) Dersleri iyi olan (3) Dersi dinleyen (1) Soru çözen (1) Amacı olan (1) Sosyal olan (1) Müzik aleti çalan (1)
	Kişisel Özellikler	Kibar (1) Oyun oynayan (1) Kızmayan (1) Yaramazlık yapmayan (1)	Uslu (4) Sessiz (2) Eğlenceli (2) Zeki (1) Güler yüzlü olan (1) Yaramazlık yapmayan (1) Dürüst (1) Şımarık olmayan (1) Futbolcu olmak isteyen (1)	Çalışkan (2) Sevimli/sempatik (2) Zeki (2) Görevlerini yerine getiren (1) İyi kalpli olan (1) Yardımcı (1) Sosyal (1) Okul forması giyen (1)	Sorumluluk sahibi olan (2) Eğlenmeyi bilen (2) Kurallara uyan (1) Sorgulayan (1) Dışa dönük olan (1) Hobisi olan (1) Disiplinli olan (1)

Öğretmen ve Öğrenci İletişimi Alt Kategorisi'nde okul öncesi grubunda “*Saygılı olan (1)*” kodu yer almaktadır. İlkokul düzeyinde “*Dersi iyi dinleyen (5), Saygılı (1), Parmak kaldırarak konuşan (1)*” kodları öne çıkmaktadır. Örneğin Ateş’in (7 yaş) “*Öğretmeni tamamen dinleyen... konuşması gerektiğinde konuşuyor konuşmaması gerektiğinde konuşmuyor.*” şeklindeki ifadesi, “*Dersi iyi dinleyen*” koduna örnek olarak verilebilir. Ortaokul düzeyinde “*Saygılı (1), El kaldırarak konuşan (1), Ters davranmayan (1), Anlayışlı (1)*” kodları dikkat çekmektedir. Lise düzeyinde ise “*Saygılı (4), Arkadaşlarıyla vakit geçiren (2), Fikirlerini söyleyen (1), Zorbalanmayan (1)*” kodları dikkat çekmektedir.

Derse Yönelik İfadeler Alt Kategorisi'nde ilkokul düzeyinde “*Düzenli çalışan (4), Başarılı olan (1), Çalışkan olan (1)*” kodları, ortaokul düzeyinde “*Ders çalışan (1), Ödev yapan (1), Derse katılan (1), Düzenli olan (1)*” kodları dikkat çekmektedir. Lise düzeyinde ise “*Derslerine çalışan (4), Dersleri iyi olan (3), Dersi dinleyen (1), Soru çözen (1)*” kodları belirginleşmektedir. Örneğin Efsun’un (16 yaş) “*Daha dışa dönük öğretmenleriyle konuşabilen utangaç olmayan dersleri iyi olan çok kötü olmayan orta seviye çekinmeyen utanmayan kendini zorbalanmış hissetmeyen bir öğrenci*” şeklindeki ifadesi, “*Dersleri iyi olan*” koduna örnek olarak verilebilir.

Kişisel Özellikler Alt Kategorisi'nde okul öncesi grubunda “*Kibar (1), Oyun oynayan (1), Kızmayan (1), Yaramazlık yapmayan (1)*” kodları yer almaktadır. İlkokul düzeyinde “*Uslu (4), Sessiz (2), Eğlenceli (2), Zeki (1)*” kodları öne çıkmaktadır. Örneğin Duygu’nun (9 yaş) “*Böyle daha çok zeki böyle çok zeki ama öyle böyle zekilik fıskırıyor zeki ve uslu olması gerektiği gibi uslu ciddi ortamlarda ciddi komik ortamlarda komik olan her şeye uyumlu şiir gibi olan bir öğrenci isterdim.*” şeklindeki ifadesi, “*Zeki*” koduna örnek olarak verilebilir. Ortaokul düzeyinde “*Çalışkan (2), Sevimli/sempatik (2), Zeki (2), Görevlerini yerine getiren (1)*” kodları dikkat çekmektedir. Örneğin Hazal’ın (13 yaş) “*Yani sessiz sakın çalışkan yerini bilen*” şeklindeki ifadesi, “*Çalışkan*” koduna örnek olarak verilebilir. Lise düzeyinde ise “*Sorumluluk sahibi olan (2), Eğlenmeyi bilen (2), Kurallara uyan (1), Sorgulayan (1)*” kodları öne çıkmaktadır.

5. TARTIŞMA

Bu araştırma, öğrencilerin okul yaşantısına ve öğretmenler ile etkileşim biçimlerine ilişkin algı ve beklentilerini resmetmeyi amaçlamıştır. Bulgular, öğrencilerin günlük okul deneyimlerinde üstlendikleri sorumlulukları, serbest zamanlarındaki etkinlik tercihlerini, hayal ettikleri sınıf, öğretmen ve öğrenci profillerini ve öğretmenlerin sınıf içindeki rollerini, öğrencilerin gözünden ortaya koymaya çalışmıştır.

Öğrencilerin Okulda Geçirdiği Bir Gün Kategorisi'nde; “Derse Hazırlık”, “Ders Süreci” ve “Serbest Zaman/Teneffüs” olmak üzere üç alt kategorinin yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin görüşmelerde verdikleri cevaplar incelendiğinde okul öncesinden liseye kadar tüm kademelerde öğrencilerin derse hazırlık ve ders sürecine ilişkin bazı sorumluluklar üstlendiklerini, serbest zamanlarında ise sosyal ve fiziksel etkinliklerde (ör. oyun oynamak, arkadaşlarla sohbet etmek, kantine gitmek vb.) yer aldığı görülmüştür. Özellikle ilkokulda “ödev yapmak”, ortaokulda “sıraya oturmak”, lisede ise “not tutmak” ve “test çözmek” gibi davranışların öğrenciler tarafından sıklıkla ifade edildiği dikkat çekmektedir. Serbest zamanlarda ise her sınıf düzeyinde “oyun oynamak”, “sohbet etmek” ve “dinlenmek” gibi sosyal etkinliklere değinildiği görülmektedir. Öğrencilerin bu ifadeleri, okul ortamının akademik bir öğrenme ortamının yanı sıra sosyalleşmelerine de olanak sağlayan bir yer olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu anlamda akademik ve sosyal-duygusal gelişim açısından okul çok boyutlu bir gelişim alanı olarak ifade edilebilir. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının da “ders yapmak” ve “ders işlemek” ifadelerini kullanmaları dikkat çekmektedir. Okul öncesi dönem, çocukların becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi gereken bir süreç olarak görülürken, son yıllarda ailelerin akademik beklentilerinin arttığına ilişkin gözlemler ve eleştiriler gündeme gelmektedir (Akar Genç, 2019; Lundy, 2019; Moss, 2017; Sheridan & Samuelsson, 2001). Ailelerin akademik beklentilerinin, okul öncesi dönemdeki çocukların ifadelerine de yansıdığı görülmektedir.

“Öğretmenin Okulda Bir Günü” kategorisinde ise çocuklar öğretmenlerini “Okul-Ders Etkinlikleri”, “Öğretmen-Öğrenci İlişkisi” ve “Sınıf Yönetimi”ni içerecek ifadeler kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin gözünden öğretmenlerin okul öncesinden liseye kadar tüm kademelerde “ders işlemek”, “ödev vermek”, “etkinlik

yaptırmak” ve “sınıfı yönetmek” gibi dersin yürütülmesi ve yönetsel faaliyetlerine ilişkin sürecin merkezinde yer aldığı görülmüştür. Ayrıca öğrenciler tarafından öğretmenlerin, iletişim kurmak ve gerekli durumlarda öğrenciye rehberlik etmek gibi rolleri de üstlenmesi beklendiği görülmüştür. Özellikle lise düzeyinde “proje çalışmaları” ve “sınavlara hazırlık” gibi akademik beklentilerin arttığı görülmüştür. Kademe arttıkça öğrencilerin akademik beklentilerinin arttığı ve akademik rehberlik faaliyetlerini de önemsendiğini ifade edilebilir. Bu bulgular, okulda günlük yaşamın sadece akademik öğrenme süreçlerini içermediğini; sosyal, duygusal ve ilişkisel gelişimlerin de öğrenciler için önemli olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin öğretmenleriyle çok yönlü etkileşim içinde oldukları görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin daha katılımcı ve destekleyici bir okul ikliminde gelişimlerini sürdürmeleri ve çok boyutlu gelişim sağlamaları açısından önemli olduğunu göstermektedir. Ancak sınıf ve okul ortamlarında karar merkezi ve otorite figürü olarak algılanan öğretmen, katılımcı uygulamaların önünde bir sınır oluşturmakta; öğrencilerin aktif katılımının daha çok öğretmen tarafından belirlenen sınırlar içerisinde mümkün olabildiğini göstermektedir. Nitekim, literatürde de benzer şekilde okulun ağırlıklı olarak yetişkin otoritesinin baskın olduğu bir kurum olarak algılandığı (Avcı & Pekince, 2018; Fielding, 2012; Lundy, 2019; Zorec, 2015) ifade edilmektedir. Avcı ve Pekince (2018) tarafından yapılan çalışmada, çocuklar ‘saygı görmek, öğretmenlerin kötü davranışlarından kurtulmak’ gibi nedenlerle yetişkin olmayı ya da büyümeyi istediklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular da mevcut çalışmada çocukların öğretmenlerini otorite figürü olarak algıladıklarına ilişkin bulguları destekler niteliktedir.

“Öğretmenin Yetkileri ve Beklentiler” teması altında öğrencilerin öğretmenlere ilişkin algıları ve beklentileri bulunmaktadır. Bulgular, “Öğretmenin Yetkileri” kategorisinde, “*öğretmenlerin sınıf yönetimi, ders işleyişi, öğretmen-öğrenci ilişkisi ve ders dışı davranışlar*” alt kategorileri yer almaktadır. Öğrenci cevaplarından oluşturulan alt kategoriler öğretmenin farklı alanlarda çeşitli sorumluluklara ve karar verme yetkisine sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle okul öncesi ve ilkokulda “oyun öğretmek”, “ödev çıkarmak”, “yer değiştirme” gibi daha yönlendirici ve yapılandırıcı davranışların öne çıktığı; ortaokul ve lise düzeyinde ise “konuşanı uyarmak”, “düzeni sağlamak”, “dersten uzaklaştırmak” ve “her şeye izni olmak” gibi

kural koyma ve karar verme yetkilerine dayalı ifadelerin yer aldığı görülmüştür. Bu durum, öğrenciler tarafından algılanan öğretmen profilinin öğrencilerin gelişim düzeyine ve sınıf kademesine göre farklılık gösterdiğini ayrıca kademe arttıkça daha kural koyucu ve düzen sağlayıcı bir otorite olarak görüldüğünü ortaya çıkarmıştır.

“Öğretmenden Sınıf İçi Rolüne Yönelik Beklentiler” kategorisinde, öğrencilerin öğretmenlerinden yalnızca dersi eğlenceli ve etkinlik temelli işlemelerini değil; aynı zamanda onlarla sohbet eden, öğrencilerine iyi davranan ve sınıf ortamında disiplin sağlamayan bir öğretmen bekledikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin tüm eğitim kademelerinde dile getirdiği bu beklentiler, modern eğitim literatüründe tanımlanan öğrenci merkezli, iletişim becerileri güçlü ve örnek teşkil eden öğretmen profiliyle büyük ölçüde uyumludur (Covell, Howe & McNeil, 2010; Danby ve ark., 2004; Trevarthen, 2011). Öğrencilerin dersi eğlenceli ve etkinlik temelli işleyen, onlarla ilgilenen bir öğretmen istemelerinin yanı sıra sınıf içinde kurallar ve belli bir disiplin beklentileri de dikkat çekmektedir. Lise düzeyinde ise “*sigara içmemek*”, “*kötü örnek olmamak*” gibi kodların öne çıkması, öğretmenin yalnızca akademik değil, aynı zamanda etik ve toplumsal açıdan da rol model olması gerektiğine dair beklentilerin olduğunu göstermektedir. Bu durumun ergenlik dönemindeki rol model arayışı (Santrock, 2018; Veronneau ve ark., 2005) ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

“Öğretmenden Sınırlara İlişkin Beklentiler” kategorisinde ise öğrencilerin tüm düzeylerde “*şiddet uygulamamak*”, “*hakaret etmemek*”, “*bağırılmamak*”, “*adaletli olmak*” ve “*fiziksel temasta bulunmamak*” gibi açık sınırlar çizdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin “*iletişimde saygılı, tutarlı ve örnek olması, dersin düzenini sağlaması*” ve “*kişisel sınırları ihlal etmemesi gerektiği*”, öğrenci ifadelerinde sıkça öne çıkmaktadır. Bu bulgular, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde güven ve psikolojik olarak kendini güvende hissetmenin önemine dikkat çekmekte; etkili bir eğitim-öğretim ortamı için temel unsurlardan sayılabilir. Öğretmenlerin sorumluluklarının yalnızca ders anlatımıyla sınırlı olmadığı, öğrencilerle ilişki kurma, etik tutum ve davranışlar sergileme ve sınıf yönetimi gibi birçok alanda çok yönlü sorumluluklar üstlendiği görülmektedir. Öğrencilerin ifadeleri öğretmenden tamamen sınırsız bir serbestlik beklemediklerini; bunun yerine, disiplin ve serbestlik arasında dengeli bir yaklaşımın sergilenmesini beklediklerini göstermektedir. Osmanoğlu ve Yaşa (2018) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde öğrenciler, öğretmenlerinden ders

anlatımlarında daha aktif olmalarını, anlatılanların anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmelerini, sınıfta disiplin kurmalarını ve gerektiğinde ek bilgiler vermelerini istediklerini dile getirmişlerdir. Bunlara ek olarak öğrenciler, öğretmenin sınıf yönetiminde adil, tutarlı ve saygılı bir yönetim sergilemesini aynı zamanda bireysel ihtiyaçları göz önüne alan, öğrenciye alan tanıyan ve destekleyici bir tavır göstermesini beklemektedirler.

Araştırmada, öğrencilerin sınıf ortamındaki sorumluluklara ilişkin algıları ve beklentileri de keşfedilmeye çalışılmıştır. Bulgular, “Öğrencilerin Sınıfta Neler Yapabileceklerine, Yapamayacaklarına ve Diğer Öğrencilerin Neler Yapmasını İstediklerine İlişkin Görüşler” kategorilerinde ele alınmıştır. Öğrencilerin sınıfta neler yapabileceklerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, “Ders Esnasında”, “Etkileşimler”, “Okul İçi Etkinlikler”, “Öğretmen İzniyle” ve “Temel Gereksinimler” alt kategorilerinin öne çıktığı görülmektedir. Tüm eğitim kademelerinde, “*ders dinlemek*”, “*yazı yazmak*”, “*soru sormak*” gibi temel akademik sorumluluklar sıklıkla vurgulanırken; özellikle lise düzeyinde “*derste söz almak*” ve “*hakları olan her şeyi yapmak*” gibi özerkliği ön plana çıkaran davranışların daha fazla ifade edildiği dikkat çekmektedir. Öğrencilerin etkileşimler çerçevesinde, “*sohbet etmek*”, “*söz hakkı almak*” ve “*arkadaşlarıyla sosyalleşmek*” gibi hem akademik hem de sosyalleştikleri etkileşimlere önem verdiği görülmektedir. Okul içi faaliyetlerde ise “*oyun oynamak*”, “*kantine gitmek*”, “*kitap okumak*” gibi kodlar ön plana çıkmakta, bu etkinliklerin öğrenciler tarafından yalnızca eğlence değil, aynı zamanda sosyal gelişim ve okula aidiyet duygusunu arttıran sorumluluklar olarak görüldüğü değerlendirilmektedir. Temel gereksinimler alt kategorisinde yer alan “*yemek yemek*”, “*su içmek*” ve “*tualete gitmek*” gibi temel ihtiyaçların ise çoğunlukla öğretmen iznine bağlı gerçekleşmesi, sınıf içi otorite ve kuralların öğrencilerin temel ihtiyaçlarının karşılanması da belli kurallara ve belli izinlere bağlı olduğunu göstermektedir. Akyol (2020) tarafından okul öncesi çocuklarla yapılan araştırmada da çocuklar öğretmenleri bütün süreçlere karar verebilen bir otorite figürü olarak tanımlamışlardır. Mevcut araştırma sonuçlarının, okul öncesinden liseye kadar bütün kademelerde bu bakış açısının değişmediğini göstermesi dikkat çekicidir.

Öğrencilerin sınıfta neler yapamayacaklarına ilişkin bulgular, okul öncesi düzeyden lise düzeyine kadar kademeli olarak gelişen ve benimsenen bir sınıf kültürüne işaret

etmektedir. “Ders İşlenişi ve Sınıf Düzeni”, “Davranışlar” ile “Okul Kuralları ve Yasaklar” alt kategorilerinde sıklıkla vurgulanan “*derste konuşmamak*”, “*yemek yememek*”, “*telefona bakmamak*”, “*öğretmene saygılı olmak*”, “*arkadaşına zarar vermemek*”, “*küfretilmemek*” ve “*okul eşyalarına zarar vermemek*” gibi sınıf ortamının temel kuralları olarak değerlendirilebilecek kurallara, öğrencilerin yüksek düzeyde hassasiyet gösterdiği görülmektedir. Benzer şekilde Koçyiğit (2014) tarafından yapılan araştırmada da okul öncesi çocukların “okulu” daha çok kurallar ve yasaklar temelli tanımladıkları ifade edilmiştir. Özellikle lise grubunda “*telefona bakmamak*” ve “*yüksek sesle konuşmamak*” gibi teknolojik araçlara yönelik yasakların öne çıktığı dikkat çekmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin bu alandaki ifadelerinin büyük ölçüde benzerlik göstermesi ve düşünmeye gerek duymadan bu ifadeleri dile getirmeleri, kurallar ve yasakların öğrenciler tarafından yüksek düzeyde benimsendiğini düşündürmüştür. Öğrencilerin yaşlarının artmasıyla birlikte değişen ihtiyaçlarına paralel olarak sınıf içi sınırlara yönelik algılarının da farklılaşmaya başladığı ve karmaşık bir hale geldiği görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin kendi davranışlarının yanı sıra arkadaşlarının davranışlarına yönelik beklentilerinde de ortak bir okul kültürü ve okul düzeni oluşturmak istedikleri söylenebilir.

Diğer öğrencilerden beklenen davranışlara ilişkin bulgulara bakıldığında, “*uslu durmak, sessiz olmak, öğretmeni dinlemek, kibar davranmak, derslere katılmak, sohbet etmek ve daha çok sosyal etkinlik yapmak*” gibi hem uyumlu hem de sosyal ilişkilere öncelik veren bir sınıf ikliminin oluşmasını beklediklerini göstermektedir. Özellikle “Düzenlemelere Yönelik İstekler” alt kategorisi’nde öne çıkan “*daha fazla sosyal aktivite yapmak, ders sürelerinin daha kısa olması ve kantinin ucuzlaması*” gibi talepler, öğrencilerin sadece akademik olarak değil, aynı zamanda okuldaki günlük faaliyetlere ve sosyal ortama ilişkin de beklentilerinin olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu durum, öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal olarak olumlu bir okul kültürü ve daha iyi yaşam kalitesi yönündeki arzu ve farkındalıklarının olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin sınıf içerisinde yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda sosyal sorumluluklara ve sosyal ilişkilere yönelik algılarının da olduğunu ortaya koymaktadır. Sınıf kurallarına uyum, kişisel ve toplumsal sınırların korunması, pozitif ve saygılı sosyal ilişkiler kurulması gibi beklenti ve tutumlar, çocuk katılımı ve demokratik okul kültürü üzerine yapılan

çalışmalarla da örtüşmektedir (Davies, Hodson & Powell, 2006; Kozikoğlu, 2019; Thornberg & Elvstrand, 2012). Bununla birlikte, öğrencilerin özellikle sosyal faaliyetlere ve katılımcı uygulamalara yönelik talepleri, okul ortamlarında çocukların katılım hakkının güçlendirilmesi açısından dikkate alınması gereken bir bulgu olarak öne çıkmaktadır. Bu sonuçlar, katılımcı ve kapsayıcı bir okul iklimi inşa edilecekse öğrencilerin faaliyetlerde ve süreçlerde daha aktif roller üstlenmesi gerektiğini düşündürmektedir. Ayrıca Bahçetepe ve Meşeci Giorgetti (2015) çalışmalarında, “öğrencilerin başarılarının yalnızca bireysel faktörlere değil, okulun genel iklimine bağlı olarak da değiştiğini” de vurgulamaktadır.

Bir diğer temada, öğrencilerin *Hayal Ettikleri Sınıf, Öğretmen ve Öğrenci Profilleri* kategorileri yer almaktadır. Hayal Edilen Sınıf kategorisinde öğrenciler, akademik başarı ve disiplinli bir sınıf gibi isteklerinin yanı sıra; destekleyici ve zorbalığın olmadığı bir sınıf ortamı beklediklerini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, herkesin derse aktif bir şekilde katılım sağladığı, öğretmenin herkese eşit davrandığı, arkadaşlarının saygılı ve güvenilir olduğu bir sınıf ortamı hayal ettiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle ortaokul ve lise düzeyinde, öğrencilerin ilgi alanlarına uygun ortamları seçebildikleri, saygının ön planda olduğu ve zorbalığın bulunmadığı bir sınıf ortamını dile getirdikleri görülmüştür. Fiziksel ortam açısından bakıldığında ise, temiz, düzenli, akıllı tahtaların olduğu, öğrencilerin kendilerini güvende ve iyi hissettikleri bir sınıf hayali dikkat çekmektedir. Alan yazında da benzer araştırma bulguları bulunmaktadır. Örneğin Aktürk Çopur (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin hayal ettikleri okul ortamında spor salonu, havuz, oyun alanları, kütüphane, sinema salonu ve görsel-işitsel öğeler gibi çeşitli fiziksel ve sosyal donanımların bulunmasını talep ettikleri görülmüştür. Bu bulgular, öğrencilerin okul iklimini yalnızca akademik öğrenmenin gerçekleştiği bir ortam olarak değil, aynı zamanda bedensel, sosyal ve bilişsel gelişimlerini destekleyen, katılım ve aidiyet duygusunu pekiştiren bütünsel bir yaşam alanı olarak algıladıklarını göstermektedir. Öğrencilerin bu beklentileri, araştırmaların odak noktası olmuştur. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri, görüşlerinin dikkate alındığı ve katılımlarının teşvik edildiği okul iklimlerinde, hem akademik hem de sosyal-duygusal gelişimin daha sağlıklı ilerlediğini ortaya koymaktadır (Brantefors & Quennerstedt, 2016; Covell, Howe & McNeil, 2010; Şişlioğlu, 2022; Welty & Lundy, 2013).

Hayal Edilen Öğretmen Kategorisi ele alındığında, öğrencilerin öğretmenlerinden saygılı, sevecen, samimi ve iletişime açık olmalarını bekledikleri görülmektedir. Kodlar arasında; *düşüncelerine değer veren, öğrencisiyle ilgilenen, sohbet eden, anlayışlı ve arkadaşça davranan, dersi eğlenceli ve anlaşılır bir şekilde işleyen, enerjik ve günlük yaşamdan örnekler sunan*, kuralları olan ancak gerektiğinde esnek davranabilen öğretmen özelliklerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle ortaokul ve lise düzeyinde, öğrencilerin öğretmenle arkadaşça iletişim kurabilen, önyargısız ve rol model olabilecek bir öğretmen profilini vurguladıkları görülmektedir. Carter ve arkadaşları (2023) çalışmasında, öğrencilerin öğretmende bulunması gereken özellikleri *öğrencilerin düşüncelerine değer veren, günlük yaşamdan örnekler sunan, dersi eğlenceli ve anlaşılır bir şekilde işleyen* kodlarıyla uyumlu olarak ortaya koymuşlardır.

Hayal Edilen Öğrenci Kategorisi'nde, *saygılı, düzenli, çalışkan, sorumluluk sahibi, arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurabilen ve derslere katılan, ödev yapan, soru çözen ve çeşitli hobileri olan* bir öğrenci profili ortaya çıkmaktadır. Özellikle ilkokul ve ortaokul kademelerinde “*uslu, sessiz ve kurallara uyan*” öğrenci beklentisinin daha fazla olduğu; lise düzeyine gelindiğinde ise, “*sorgulayan, eğlenmeyi bilen, dışa dönük ve sorumluluk alabilen*” öğrenci profilinin öne çıktığı görülmektedir. Bu bulgu, gelişimsel süreç içinde öğrencilerin, okul ortamındaki rollerinin ve beklentilerinin yaşla birlikte farklılaştığını ve daha bireysel algılandığını düşündürmektedir. Genel olarak elde edilen bulgular, öğrencilerin hayal ettikleri eğitim ortamının yalnızca akademik başarıya indirgenmediğini; güven, saygı, adalet, olumlu sosyal ilişkiler ve bireysel farklılıklara saygı gibi insani ve demokratik değerlerin önemsendiği görülmektedir. Öğrencilerin sınıfta ve okulda arzuladığı iklim, katılımcı, kapsayıcı ve destekleyici bir kültürü işaret etmektedir. Davies, Hodson ve Powell (2006), çocuğun katılım hakkının; öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımı, kaliteli öğrenme çıktıları, olumlu ego gelişimi, okula bağlılığın geliştirilmesi ve demokratik değerlerin geliştirilmesi açısından son derece önemli olduğunu ifade etmişler ve katılımcı yaklaşımların eğitimdeki çok yönlü etkilerini vurgulamışlardır. Nitekim, öğrencilerin okul yaşamlarında kendilerini güvende, değerli ve etkili hissetmeleri, yalnızca bireysel gelişimleri açısından değil, aynı zamanda toplumsal uyum ve demokratik yurttaşlık bilincinin gelişimi açısından da kritik bir öneme sahiptir. Her ne kadar literatürde

öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin gözünden ideal olarak hayal edilen öğrencilere yönelik çalışmalara rastlansa da (Avcı & Durmuşçelebi, 2014; Yorulmaz, 2020), öğrenciyi öğrencilerin gözünden betimleyen çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bulguları, öğrencilerin okul yaşantısına dair algılarının ve beklentilerinin çok yönlü olduğunu; akademik sorumluluklardan sosyal etkileşime, disiplin anlayışından katılıma kadar oldukça geniş bir çerçevede oluştuğunu göstermiştir. Öğrenciler hem derse hazırlıkta hem serbest zamanlarında aktif roller üstlenmeyi, öğretmenlerinden adil, saygılı ve rehberlik odaklı bir tutum ve davranışlar beklemektedirler. Ayrıca, hayallerindeki okul ortamının, yalnızca akademik başarıyı ölçüt alan değil, aynı zamanda güven, katılım ve bireysel farklılıklara saygının olduğu çok yönlü ve kapsayıcı bir okul kültürü beklentisi olduğu görülmüştür.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuç ve önerilerine yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Araştırmada farklı eğitim kademelerinden öğrencilerin okulda geçirdikleri bir güne ilişkin ifadeleri incelendiğinde, çocukların eğitim süreçlerine katılım göstermeye ve okul ortamında kendilerini ifade etmeye yönelik bir istekleri olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın bulguları, çocukların gözünden okul yaşamının yalnızca akademik bilgi edinilen bir yer olarak görülmemesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin okulda hem öğrenme faaliyetlerine dahil olmak hem de sosyal-duygusal gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasını beklediklerini ve okul deneyimlerinin sadece akademik odaklı görülmediğini; oyun oynamak, arkadaşlık kurmak ve iletişim kurmak gibi unsurları okulda geçen gününün bir parçası olarak gördüğü ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin ifadeleri, eğitim ortamlarının çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için, akademik faaliyetlerle sosyal etkinliklerin öğrencinin bütünsel gelişimi açısından dengeli biçimde harmanlandığı bir yapıya sahip olması gerektiğini göstermektedir. Özellikle *öğrenci görüşlerine başvurulması*, yani öğretmenler tarafından çocukların fikrinin sorulması ve onların düşüncelerine değer verildiğinin gösterilmesine ilişkin ifadeler dikkat çekicidir. Bu bulgu, öğrencilerin sınıf içinde katılım haklarının teslim edilmesini işaret etmesi bakımından önemlidir.

Araştırmada, kuramsal çerçevede de vurgulanan çocuk katılımının, her sınıf düzeyindeki öğrencilerin bakış açısıyla ilişkilendirilmesi amaçlanmıştır. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin (BM ÇHS, 1989) 12. Maddesi'nde güvence altına alınan *çocuğun katılım hakkı*, eğitim ortamında çocukların görüşlerinin dinlenilmesini ve karar alma süreçlerine dahil edilmesini öngörmektedir. Bu çalışmanın bulguları da, söz konusu katılım hakkının henüz uygulamada hayata tam anlamıyla geçirilemediğini göstermektedir. Çocuklar, kendilerini değerli hissettikleri, ilgi gördükleri ve karar alma süreçlerinin bir parçası olabildikleri bir okul iklimine daha mutlu ve daha istekli olacaklarına ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Dolayısıyla

Çalışmanın bulguları, ocuk hakları temelli demokratik bir eğitim ortamı beklentilerinin bulunduğunu göstermesi bakımından onemlidir.

6.2. oneriler

1. Çocukların okul yaşamına dair dile getirdikleri ihtiyaç ve beklentiler, eğitim politikalarının ve uygulamaların planlanmasında oncelikli olarak dikkate alınmalıdır.
2. Öğretmen mesleki gelişim programlarına, çocukların katılım hakları ve duygusal ihtiyaçlarına duyarlı pedagojik yaklaşımlar eklenerek sınıf içi uygulamaların niteliği yükseltilmelidir.
3. Eğitim programlarına, akademik kazanımlarla paralel olarak sosyal-duygusal öğrenme hedefleri ve esnek öğrenme yolları dâhil edilmelidir.
4. Düzenli ocuk geri bildirim mekanizmaları (anketler, oneri kutuları, ğrenci forumları) kurularak sınıf uygulamalarının sürekli iyileştirilmesine yönelik veri toplama ve raporlama süreçleri işletilmelidir.
5. Öğretmenlere, ocukların katılım hakları, duygusal ihtiyaçları ve bireysel farklılıklarına duyarlı olma konularında mesleki gelişim eğitimleri verilmelidir.
6. Eğitim programları, sadece akademik başarıya değil, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine de alan tanıyacak şekilde esnekleştirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Acar, H., & Karataş, K. (2008). *Sosyal hizmet kuruluşlarında çocuk ve gençlerin katılımı*. Toplum ve Sosyal Hizmet, 19(1), 29–44.
- Aktürk-Çopur, D. (2017). Çocukların hayallerindeki okul. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1–8. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/31367/342882> sayfasından erişilmiştir.
- Akar Genç, A. (2019). *Çocukların araştırma süreçlerine katılım deneyimlerinin geliştirilmesi: Çocuklarla birlikte araştırma*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 563825).
- Alderson, P., & Morrow, V. (2011). *Ethics of research with children and young people*. London: Sage Publications.
- Albornoz-Manyoma, N. G., Palacios-Gálvez, M. S., & García-Leiva, P. (2021). Longitudinal study of the psychosocial effects of political participation by children: The ‘Ágora Infantil’ programme. *Child Indicators Research*, 14(5), 2083–2096. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09837-w> sayfasından erişilmiştir.
- Aries, P. (1962). *Centuries of childhood*. New York: Alfred A. Knopf.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225> sayfasından erişilmiştir.
- Asker, S., & Gero, A. (2012). *The role of child and youth participation in development effectiveness: A literature review*. ChildFund Australia. https://www.yacwa.org.au/wp-content/uploads/2016/09/Role_of_Child_and_Youth_Participation_in_Development_Effectiveness.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Akyol, T. (2020). ‘Teachers decide because they are adults’: the views of Turkish preschoolers about participation. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(5), 659–674.
- Akyüz, E. (2001). *Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı*. Milli Eğitim Dergisi, 150, 12–22.
- Akyüz, E. (2012). *Çocuk hukuku: Çocukların hakları ve korunması*. Pegem Akademi.
- Avcı, N., & Pekince, P. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk matematiği ile ilgili uygulamaları: Etkinlik planlarına nitel bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2391–2408.
- Avcı, N., & Pekince, P. (2018). Çocukların çocukluğa bakış açıları. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 1–25.

- Avcı, Ö. Y., & Durmuşçelebi, M. (2014). Öğretmen görüşlerine göre ideal öğrenci tipi. *OPUS – Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(6), 22–44.
- Bae, B. (2009). Children’s right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391–406. <https://doi.org/10.1080/13502930903101594> sayfasından erişilmiştir.
- Bahçetepe, Ü., & Meşeci Giorgetti, F. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 1(3), 83–101.
- Bektaş, M., Yavaş, M., & Ayvaz Can, A. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının “çocuk katılımı” kavramına yönelik metaforik algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 13 (19), 253–284. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13905> sayfasından erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (BM ÇHS) (1989). <https://www.unicef.org/turkiye/media/7941/file/%C3%87HDS%20ve%20%C4%B0htiyari%20Protokoller,%20Usul%20Kurallar%C4%B1%20ile%20%C3%87ocuk%20Haklar%C4%B1%20Komitesi%20Genel%20Yorumlar%C4%B1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi (BM ÇHK) (2009). *Bm çocuk hakları komitesi 12 no’lu genel yorum: çocuğun katılım hakkı*. Cenevre: Elli Birinci Oturum. <https://insanhaklariizleme.org/vt/mfhandler.php?file=ocuk%20Haklar%C4%B1%20Komitesi%20Genel%20Yorum%20no.12.pdf&table=yayin&field=dosya&pageType=view&key1=435> sayfasından erişilmiştir.
- Brantefors, L., & Quennerstedt, A. (2016). Teaching and learning children’s human rights: A research synthesis. *Cogent Education*, 3(1), Article 1247610. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1247610> sayfasından erişilmiştir.
- Buğday, G., & Küçüköğlu, A. (2017). 4. sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabının çocuk katılım hakkı ilkelerine göre incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2 (2), 61–81.
- Carter, E., Kwok, P. K. P., Shima, L., & Singal, N. (2023). ‘A good teacher should...’: Exploring student perceptions of teaching quality in Rwandan secondary education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 28(1), Article 2261545. <https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2261545> sayfasından erişilmiştir.
- Castro-Zubizarreta, A., Ezquerro Muñoz, P., & Argos González, J. (2024). Child participation to build citizenship and to transform the school territory in a global world. *Social Sciences*, 13(7), 365. <https://doi.org/10.3390/socsci13070365> sayfasından erişilmiştir.

- Chawla, L. (2001). Evaluating children's participation: Seeking areas of consensus. *Participatory Learning and Action Notes*, 42, 9–13. IIED. <https://www.iied.org/g01959> sayfasından erişilmiştir.
- Covell, K., Howe, R. B., & McNeil, J. K. (2010). Implementing children's human rights education in schools. *Improving Schools*, 13(2), 117–132. <https://doi.org/10.1177/1365480210378942> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J.W., (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi
- Danby, S., & Farrell, A. (2004). Accounting for young children's competence in educational research: New perspectives on research ethics. *Australian Educational Researcher*, 31(3), 35–49. <https://doi.org/10.1007/BF03249527> sayfasından erişilmiştir.
- Darbyshire, P., MacDougall, C., & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: More insight or just more? *Qualitative Research*, 5(4), 417–436. <https://doi.org/10.1177/1468794105056921> sayfasından erişilmiştir.
- Davies, D., Hodson, E., & Powell, M. (2006). *Student voice and academic outcomes*. Institute of Education, University of London.
- Durmuş, G. (2019). *Çocuk Katılımı Politika Belgesi*. Uluslararası Çocuk Merkezi. <https://www.cocugasiddetionluyoruz.net/storage/app/media/uploaded-files/cocuk-katirim-politika-belgesi1612.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Erbay, E. (2013). *Çocukların katılım hakkı üzerine bir Türkiye değerlendirmesi*. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2 (1), 38–54.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the Life Cycle*. New York: Norton and Company.
- Erkut, Z., Balcı, S., & Yıldız, S. (2017). *Tarihsel süreç içinde çocuk*. Çocuk ve Medeniyet Dergisi, 2 (1), 17–28.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11> sayfasından erişilmiştir.
- Fielding, M. (2001). Beyond the rhetoric of student voice: new departures or constraints in the transformation of 21st century schooling?, *Forum*, 43(2), 100-119.
- Fielding, M. (2012). *Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy*. London: Routledge

- Gibbs, J., & Kanyal, M. (2014). Participation: Why and how? In M. Kanyal (Ed.), *Children's Rights 0–8: Promoting participation in education and care* (pp. 61–78). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315815107> sayfasından erişilmiştir.
- Hart, R. A. (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship. UNICEF
- Hart, R. A. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.
- Hodgkin, R., & Newell, P. (1998). *Implementation handbook for the Convention on the Rights of the Child*. UNICEF.
- Işıkçı, Y. M., & Sünney, F. H. (2024). *Bir eylem araştırması: Gezici mevsimlik tarım işçisi aile çocuklarının katılım mekanizmalarını tanıma durumlarının geliştirilmesi*. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1), 421–439. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3573298> sayfasından erişilmiştir.
- Karaman-Kepeneci, Y. (2003). *Demokratik okul*. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11, 44–54.
- Kangas, J., Ojala, M., & Venninen, T. (2015). Children's self-regulation in the context of participatory pedagogy in early childhood education. *Early Education and Development*, 26(5-6), 847-870.
- Kılıç, A. Z., & Durmuş, G. (2016). *Türkiye'de okullarda çocuk katılımı: Okul meclisi örneği*. In A. Kaya, G. Vural, & A. Aydın (Eds.), *Değerler eğitimi: Eğitimde farklılık ve katılım hakkı* (pp. 147–165). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kılıç, Z., Ünsal, F. Ö., & Yorulmaz, A. (2020). Determining the opinion of 5-year-old children continuing pre-school education on the applied activities. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 1085–1100. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.694352> sayfasından erişilmiştir.
- Koçyiğit, S. (2014). *Çocukların bakış açısıyla okul öncesi eğitim*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(36), 203-214.
- Kjørholt, A. T. (2005). *The competent child and 'the right to be oneself': Reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre*. In A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (Eds.), *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services* (ss. 151–175). Bristol, UK: Policy Press.
- Koran, N. (2017). *Sınıflarda katılım hakkı: Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımını desteklemeye yönelik anlayışları ve geliştirilmesi [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]*. YÖK Ulusal Tez Merkezi

- Koran, N., & Avcı, N., (2017). Perceptions of Prospective Pre-school Teachers Regarding Children's Right to Participate in Classroom Activities. *EDUCATIONAL SCIENCES-THEORY & PRACTICE*, vol.17, no.3, 1035-1059
- Kozikoğlu, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ve çocuk katılım hakkına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 380–405. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932166> sayfasından erişilmiştir.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making* (Innocenti Insight No. 6). UNICEF Innocenti Research Centre. Retrieved from <https://www.humanium.org/en/wp-content/uploads/portail-fr/unicef-promoting-child-participation-2001.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them* (Working Paper 36). Bernard van Leer Foundation. Retrieved from <https://bibalex.org/baifa/Attachment/Documents/114976.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Lansdown, G. (2011). *Every child's right to be heard: A resource guide on the UN Committee on the Rights of the Child General Comment No. 12*. UNICEF & Save the Children. Retrieved from <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/every-childs-right-be-heard-resource-guide-un-committee-rights-child-general-comment-no-12> sayfasından erişilmiştir.
- 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> sayfasından erişilmiştir.
- Lundy, L., & Byrne, B. (2019). Children's rights and policy-making: A 6 P framework. *The International Journal of Human Rights*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13642987.2018.1558977> sayfasından erişilmiştir.
- Moss, P. (2017). Power and resistance in early childhood education: From dominant discourse to democratic practices. *International Journal of Early Childhood*, 49(2), 157–169.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Osler, A. & Starkey, H., (2005). *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*. Manchester University Press
- Osmanoğlu, A. E., & Yaşa, R. (2018). Lise öğrencilerinin okul ortamından beklentileri. *Turkish Studies*, 13(19), 1291–1312. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13786> sayfasından erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.

- Polat, B. D., Ersoy, Ö. A., & Toran, M. (2017). Çocuk katılımı farkındalık ölçeği (ÇKFÖ): Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 186–215. <https://journalofomepturkey.org/index.php/eccd/article/view/41> sayfasından erişilmiştir.
- Pekince, P. (2022). *Katılım temelli erken çocukluk eğitimi programının yürütücü işlevler ve üstbilişsel becerilere etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 724078).
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yok oluşu*. (K. İnal, Çev.) Ankara: İmge
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2009). *Preschool quality and young children's learning in Sweden*. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 3(1), 1–11. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-3-1-1> sayfasından erişilmiştir.
- Riadigos-Couso, X., & Gradaille, R. (2023). The Forum for the participation of children and teenagers in Teo: A socio-educational context that enables children's right to participation. *Children and Youth Services Review*, 146, Article 107112. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107112> sayfasından erişilmiştir.
- Santrock, J. W. (2018). *Life-span development* (16th ed.). McGraw-Hill Education.
- Sezer, Ş. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin 60–72 aylık çocukların katılım hakkına dair görüşleri (İstanbul ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 734102).
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197–217. <https://doi.org/10.1080/09669760701289151> sayfasından erişilmiştir.
- Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169–194. <https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.2.4> sayfasından erişilmiştir.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617> sayfasından erişilmiştir.
- Shier, H. (2006). Pathways to participation revisited. *Middle School Review*, 2, 14–19. Retrieved from https://harryshier.net/docs/Shier-Pathways_to_Participation_Revisited_NZ2006.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Sop, A., & Topcu Bilir, Z. (2021). *Üniversite öğrencilerinin çocuk katılım hakkı farkındalıklarının incelenmesi*. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırması Dergisi*, 1 (1), 26–45.

- Smith, A. B. (2007). *Children and young people's participation rights in education. The International Journal of Children's Rights*, 15(1), 147–164. <https://doi.org/10.1163/092755607X181739> sayfasından erişilmiştir.
- Simovska, V. (2004). Student participation: a democratic education perspective- experience from the health-promoting schools in Macedonia. *Health Education Research*, 19(2), 198-207.
- 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.
- 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). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 718782).
- Theobald, M., & Kultti, A. (2012). Investigating child participation in the everyday talk of a teacher and children in a preparatory year. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3), 210–227. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.3.210> sayfasından erişilmiştir.
- Thornberg, R., & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44-54.
- Toğan Çelik, Ç. (2022). *Türkiye’de anlamlı çocuk katılımını destekleyici mekanizmalara ilişkin nitel bir araştırma: Politika analizi ve çözüm önerileri* (Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 740980).
- 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> sayfasından erişilmiştir.
- Trevarthen, C. (2011). What young children give to their learning, making education work to sustain a community and its culture. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 173–193.
- Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people: Training manual – Promoting involvement in decision-making*. London: Save the Children.
- Turnšek, N. (2016). Teachers' Implicit Theories on Child Participation in Preschool. *Athens Journal of Education*, 3(1), 7-18.
- Türk Ceza Kanunu (TCK) (2004). 5237 Sayılı Türk Ceza Kanunu. 15 Ocak 2025 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2004/10/20041012.htm> sayfasından erişilmiştir.

- Türk Dil Kurumu. *Çocuk*. In *Türkçe Sözlük*. Erişim tarihi 31 Temmuz 2025, <https://sozluk.gov.tr/?s=%C3%87ocuk> sayfasından erişilmiştir.
- Tüzün, I., & Sarıışık, Y. (2015). *Türkiye'de okullarda çocuk katılımı: Durum analizi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- UNICEF. (2004). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. UNICEF Türkiye. 20 Nisan 2025 tarihinde https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yaşar, G. (2024). *Çocuk katılımı eğitiminin okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalıkları ve görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yorulmaz, Ö. (2020). Eğitim yöneticilerinin; “Okul”, “Yönetici”, “Öğretmen” ve “Öğrenci” kavramlarıyla ilgili algılarının metaforlar yoluyla karşılaştırmalı analizi. *Turkish Studies – Educational Sciences*, 15(3), 2225–2244.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Zorbay Varol, S. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların katılımının ve etkileyen durumların incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 589651).
- Zorec, M. B. (2015). Children’s participation in Slovene preschools: The teachers’ viewpoints and practice. *European Education*, 47(2), 154-168.
- Welty, E., & Lundy, L. (2013). A children’s rights-based approach to involving children in decision making. *JCOM: Journal of Science Communication*, 12(03), C02. <https://doi.org/10.22323/2.12030302> sayfasından erişilmiştir.
- Véronneau, M. H., Koestner, R. F., & Abela, J. R. (2005). Intrinsic need satisfaction and well-being in children and adolescents: An application of the self-determination theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(2), 280-292.

EKLER

ETİK KURUL KARARI



KIRKLARELİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİNİ

ÖZGEÇMİŞ

